

Andréia da Silva Mafassoli  
Gabriela Dambrós  
Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad  
(Organizadoras)

# EDUCAÇÃO EM PERSPECTIVA

## POLÍTICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

**Andréia da Silva Mafassioli  
Gabriela Dambrós  
Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad  
(Organizadoras)**

**EDUCAÇÃO EM PERSPECTIVA: POLÍTICAS E  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES**



**Andréia da Silva Mafassioli  
Gabriela Dambrós  
Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad  
(Organizadoras)**

**EDUCAÇÃO EM PERSPECTIVA: POLÍTICAS E  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES**



**Ituiutaba, MG  
2018**

© Andréia da Silva Mafassioli, Gabriela Dambrós, Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad 2018.  
Editor da obra: Mical de Melo Marcelino.  
Arte da capa: Anderson Pereira Portuguesez.  
Créditos da capa: Imagem de domínio público, disponível em Agência Brasil  
Diagramação: Anderson Ferreira de Azevedo Filho.

E-Books *Barlavento*

CNPJ: 19614993000110. Prefixo editorial: 68066 / Braço editorial da Sociedade Cultural e Religiosa Ilê Asé Tobi Babá Olorigin.

Rua das Orquídeas, 399, Cidade Jardim, CEP 38.307-854, Ituiutaba, MG.

Tel: 55-34-3268.9168

*barlavento.editora@gmail.com*

Conselho Editorial da E-books Barlavento:

Dra. Mical de Melo Marcelino (Editor-chefe).

Dr. Antônio de Oliveira Junior.

Profa. Claudia Neu.

Dr. Giovanni F. Seabra.

Msc. Leonor Franco de Araújo.

Profa. Maria Izabel de Carvalho Pereira.

Dr. Jean Carlos Vieira Santos.

---

Educação em Perspectiva: Políticas e Formação de Professores;  
Andréia da Silva Mafassioli, Gabriela Dambrós, Leonice  
Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad (org). Ituiutaba:  
Barlavento, 2018, 304 p.

*ISBN: 978-85-68066-73-7*

**1.** Educação. **2.** Formação de professores. **3.** Políticas Públicas.

**I.** MAFASSIOLI, Andréia da Silva. **II.** DAMBRÓS, Gabriela.  
**III.** MOURAD, Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira.

---

Todos os direitos desta edição reservados aos autores, organizadores e editores. É expressamente proibida a reprodução desta obra para qualquer fim e por qualquer meio sem a devida autorização da E-Books Barlavento.

## SUMÁRIO

Apresentação.....	7
Estado e políticas educacionais <i>Viviana Benetti e Leci Salete Paier</i> .....	11
Programa Dinheiro Direto na Escola : um olhar a partir da análise relacional <i>Andréia da Silva Mafassioli</i> .....	49
Educação do campo: 20 anos de luta e mobilização <i>Lucinéia Lourenzi, Gabriela Dambrós, Juliane Maria Puhl Gomes</i> .....	85
Políticas públicas de educação ambiental: uma análise a partir da perspectiva crítica <i>Anna Christine Ferreira Kist</i> .....	108
As leis existem, mas quem as aplica? falas, textos e contextos sobre educação e legislação etnico-raciais pós 2003 <i>Roberto dos Santos</i> .....	144
A política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva na rede municipal de Caxias do Sul, RS: processos de escolhas, decisões e alternativas <i>Aline de Castro Delevati, Clarissa Haas</i> .....	168
Formação de professores no ensino superior: (re)afirmações epistemológicas para reflexões contemporâneas <i>Mariane D. Martins</i> .....	197

Educação em engenharia: apontamentos sobre proposta de formação docente <i>Marinez Cargnin-Stieler, Marcelo C. M. Teixeira, Edvaldo Assunção.....</i>	225
Experiências em formação pedagógica: escola estadual quilombola José Mariano Bento - Barra do Bugres/MT <i>Maria Helena Tavares Dias, Francisca Edilza Barbosa de Andrade Carvalho, Leonice aparecida de Fátima Alves Mourad.....</i>	246
Química, lazer e trabalho criativo: o fazer educação em uma formação intercultural <i>Mariuce Campos de Moraes , Ana Carrilho Romero Grunennvaldt, José Tarcísio Grunennvaldt.....</i>	272
Sobre os organizadores.....	297
Sobre os autores.....	298

## APRESENTAÇÃO

A presente obra resulta de um conjunto de reflexões decorrentes de pesquisas de mestrado e/ou doutorado e de práticas de docentes da educação básica e do ensino superior, orientadas para as temáticas de políticas educacionais de diferentes naturezas e formação de professores. Essas questões são de grande relevância no contexto atual, marcado por um tensionamento e por disputas entre os diferentes atores sociais sobre o perfil da escola, prioritariamente a pública, bem como o perfil dos professores e as temáticas que perpassam os currículos.

Iniciamos o livro com o capítulo intitulado “Estado e políticas educacionais” de autoria de Viviana Benetti e Leci Salete Paier que apresentam uma discussão introdutória sobre o Estado e sua perspectiva de ação diante das políticas públicas, com ênfase nas políticas educacionais. As autoras destacam as influências de organismos internacionais nas reformas educacionais propostas para a América Latina.

O capítulo II “Programa dinheiro direto na escola: um olhar a partir da análise relacional” de autoria de Andréia da Silva Mafassoli apresenta parte de uma pesquisa que analisou os contextos de formulação e de implementação do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), num período de vinte anos. Enfatizo o uso do conceito de *análise relacional* (APPLE, 2006), como ferramenta teórico-metodológica para compreensão dos movimentos desta longa política pública educacional, presente em todas as escolas públicas brasileiras desde o ano de 1995.

No capítulo III, as autoras Lucinéia Lourenzi, Gabriela Dambrós e Juliane Maria Puhl Gomes apresentam, no artigo denominado, “Educação do campo: 20 anos de luta e mobilização”, uma sistematização da trajetória da educação do

campo, desde as postulações dos movimentos sociais do campo, com especial destaque ao MST, até sua transformação em modalidade, evidenciando a importância do PRONERA, como um programa que fomenta a formação de docentes e discentes do campo.

O texto que compõe o capítulo IV “Políticas públicas de educação ambiental: uma análise a partir da perspectiva crítica” de autoria de Anna Christine Ferreira Kist evidencia um levantamento das Políticas Públicas de Educação Ambiental a partir de uma análise na perspectiva crítica, através de reflexões e diálogos sobre a construção de uma Educação Ambiental Crítica.

Roberto dos Santos apresenta no capítulo V “As leis existem, mas quem as aplica?” falas, textos e contextos sobre educação e legislação étnico-raciais pós 2003” uma discussão sobre as leis 10639/2003 e a lei 11645/2008. Articula uma conversa com algumas ideias pós-colonialistas nas falas de Arjun Appadurai e Achille Mbembe no sentido das identidades e das relações com os outros. Coloca características do trabalho docente e dos ambientes escolares quanto ao trato com os conhecimentos propostos quanto a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena educação básica.

O capítulo VI “A política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva na rede municipal de Caxias do Sul, RS: processos de escolhas, decisões e alternativas” de autoria de Aline de Castro Delevati e Clarissa Haas, analisa a trajetória da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Rede Municipal de Educação de Caxias do Sul, com base no Modelo dos Múltiplos Fluxos de John Kingdon. Baseia-se na análise de documentos

oficiais do cenário nacional, articulados às normativas e aos indicadores educacionais do Sistema Municipal de Educação.

O capítulo VII intitulado “Formação de professores no ensino superior: (re)afirmações epistemológicas para reflexões contemporâneas”, de autoria de Mariane Martins, busca (re)afirmar princípios epistemológicos para a formação de professores universitários. Através de uma pesquisa bibliográfico busquei afirmar como princípio da formação, a ética, a formação colaborativa, a área do conhecimento e a dimensão pedagógica.

O capítulo VIII, de autoria de Marinez Cargnin-Stieler, Marcelo C. M. Teixeira e Edvaldo Assunção, intitulado “Educação em engenharia: apontamentos sobre proposta de formação docente” insere-se no âmbito de um projeto de investigação mais amplo sobre formação docente, no campo da educação em engenharia, voltado para o processo de ensino aprendizagem. É um trabalho que aborda uma proposta de formação pedagógica em uma universidade no interior do Mato Grosso. Nesse sentido, um grupo colaborativo em educação em engenharia oportunizou discussão e reflexão sobre o ensino aprendizagem e, também, fomentou o compromisso com a formação e aprendizagem dos alunos.

No penúltimo capítulo “Experiências em formação pedagógica: Escola Estadual Quilombola José Mariano Bento - Barra do Bugres/MT”, as autoras Francisca Edilza Barbosa de Andrade Carvalho, Maria Helena Tavares Dias e Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad estabelecem comparações entre o fazer pedagógico da escola e as práticas educativas cotidianas das comunidades quilombolas estabelecidas no Território Quilombola Vão Grande, localizado no município de Barra do Bugres-MT, tendo como referência a Escola Quilombola José Mariano Bento. Nesse sentido as

autoras apresentam a temática quilombola bem como a modalidade de educação quilombola, estabelecendo as articulações possíveis entre cotidiano e fazer pedagógico.

O último texto dessa coletânea intitulado “Química, lazer e trabalho criativo: o fazer educação em uma formação intercultural” de autoria de Mariuce Campos de Moraes, Ana Carrilho Romero Grunennvaldt e José Tarcísio Grunennvaldt apresentam uma formação de professores intercultural, ocorrida em 2017, no interior de Mato Grosso. Neste sentido, problematizados pela produção do pão caseiro, buscou-se por temas culturalmente pertinentes, tanto locais quanto globais, assim como questionar relações opressoras. De modo colaborativo debateu-se interrelações Ciência-Tecnologia-Sociedade, bem como, debateu-se aspectos das relações multiétnicas.

Com essa organização, priorizamos as reflexões e debates sobre as políticas educacionais e formação de professores a partir de olhares distintos que fortalecem a temática da diversidade que é uma marca da sociedade contemporânea que precisa instrumentalizada no espaço escolar e não escolar, além do espaço acadêmico.

*Andréia da Silva Mafassioli*  
*Gabriela Dambrós*  
*Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad*

## ESTADO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

*Viviana Benetti  
Leci Salete Paier*

Diante das transformações que caracterizaram a virada do século XXI que tem seu foco nas esferas da economia, das instituições sociais, culturais e políticas, bem como na natureza das relações entre essas diferentes esferas, há um elemento importante, a se observar, que é a dinâmica de polarização e exclusão social que ocorreu, em escala planetária, nesse imbricamento. Os passos do desenvolvimento capitalista agravaram as conhecidas contradições sociais e geraram novas emergências inesperadas.

Neste cenário do processo de mundialização da economia, o conhecimento é apresentado, com frequência, como a principal variável na explicação das recentes formas de organização social e econômica. Mesmo que condicione e produza desigualdades, é necessário que se faça uma reflexão e análise sobre os papéis e influências das instituições sobre a sociedade. Cada vez mais, a política educacional passa a ser considerada, no âmbito das políticas sociais, uma política de caráter instrumental e subordinada à lógica econômica.

O movimento internacional de reforma da educação, dos anos 1990, alegava dar condições aos sistemas educacionais de cada país, a enfrentar os desafios da nova ordem econômica mundial. Nesse contexto, na América Latina ocorria a busca de reformas e a necessidade de conciliar os desafios da modernidade, que primava pela diminuição da exclusão, como uma reação aos problemas estruturais que o desenvolvimento capitalista já apresentava de longa data.

As propostas educacionais lançadas por organismos internacionais, principalmente, o Banco Mundial (BM), o Banco

Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), na América Latina, foram elaboradas sob a égide de fortes críticas às funções dos Estados Nacionais e à lógica de gestão pública, a qual se valia do modelo de desenvolvimento proposto por John Maynard Keynes. Essas críticas decorreram das crises do processo de acumulação capitalista.

As reformas educacionais que aconteceram a partir deste período, tiveram origem nos compromissos assumidos, pelos governos, diante dos problemas que foram identificados por eles e pelos organismos internacionais, discutidos e apresentados na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Joimten, na Tailândia, 1990. A iniciativa dos organismos internacionais para a realização deste evento, centrou-se no papel dos Estados em relação à educação, propondo uma maior intervenção nesta área, com o objetivo de alcançar maiores retornos e oportunidades. Com ênfase no combate à pobreza, garantindo assim, um suporte político e funcionalidade econômica necessária ao novo padrão de crescimento baseado no liberalismo econômico.

Diante deste contexto, proponhamos uma análise sobre o Estado e sua perspectiva de ação diante das políticas públicas, com ênfase nas políticas educacionais.

## **Estado**

A análise sobre o Estado será exposta dentro de uma perspectiva recente, em que as transformações globais movimentaram seu papel no âmbito político, econômico e social. Essa discussão constitui-se em um ponto importante, pois foi durante o século XX que se desenvolveram as premissas empreendidas nesse trabalho.

Porém, acreditamos ser relevante a exposição de algumas análises sobre a formação do estado moderno capitalista. De

acordo com Florenzano (2007), Max Weber em sua obra *A ética protestante e o espírito do capitalismo*, destaca o Estado junto ao capitalismo e aos fenômenos culturais, que, encontrados em outros espaços e tempos, não podem ser considerados como uma criação exclusiva da Civilização Ocidental. Em sua obra, Weber demonstra que somente na Civilização Ocidental teve lugar o desenvolvimento de um capitalismo racional, de fenômenos culturais dotados de *universal[idade] em seu valor e significado*, e o desenvolvimento de um Estado como uma “[...] entidade política, com uma ‘Constituição’ racionalmente redigida, um Direito racionalmente ordenado, e uma administração orientada por regras racionais, as leis, e administrado por funcionários especializados”. (WEBER apud FLORENZANO, 2007, p. 11).

O Estado como entidade política, destacado por Weber (1976), tomado em sentido estrito, não se encontra plenamente desenvolvido nem mesmo no Ocidente antes do século XVIII. Para Florenzano (2007), se o Estado for tomado em sentido lato, como entidade de poder e/ou dominação, encontra-se em muitos outros lugares e épocas. Desta forma, o que Marx e Weber, em perspectivas opostas, disseram do capital e do capitalismo, pode ser encontrado em todas as sociedades em que existe dinheiro. Florenzano (2007) aponta que, para Marx, todas as sociedades se dividem em classes, excluindo as chamadas sociedades primitivas, tornando o Estado necessário para permitir a exploração-dominação de uma classe sobre outras. Sendo assim, a luta de classes e o Estado formam um par historicamente inseparável.

Observa-se que o período da denominada formação do Estado Moderno perpassa por monarquias absolutistas, das quais derivarão as monarquias constitucionais defendidas por

Iluministas como Montesquieu, e seguem para ditaduras fascistas, permeadas pelas classes burguesas.

A ênfase sobre a dimensão institucional do Estado, as formas e modalidades de poder instituídos e a burocratização apresentadas por Weber (1976), deixou uma elaborada teoria de Estado, ao contrário do marxismo. Para Florenzano (2007), esta teoria elaborada por Weber contribuiu para o avanço da ciência política, a qual será enfatizada por teóricos do século XX. Porém, Weber (1976) além de construir uma teoria do Estado, cultuou valores políticos que privilegiaram a unidade estatal nacional, a consciência coletiva que é o povo ou a nação, tendo em vista a valorização do Estado Nacional foi o continuador das ideias de Hegel.

Desde os tempos de Hobbes (1983) o Estado funciona como uma máquina, e se aceitarmos a ideia de que ele é algo externo ao tecido social, as inovações que ocorrem nos seus aparatos e na técnica de governar podem, portanto, ser facilmente imitadas e importadas. Desta forma, infere-se que, as trocas de inovações partem dos países mais avançados no desenvolvimento político para países com um baixo grau de desenvolvimento.

Tal compreensão do papel e da dinâmica do Estado, no capitalismo, passa pelo reconhecimento da existência das classes, ou seja, da separação da sociedade em classes com interesses antagônicos, cuja dinâmica de conflitos determina e é determinada pela atuação do Estado, como forma específica de organizar a dominação de uma classe sobre outra. Essa é a concepção de Estado na perspectiva marxista. Por conseguinte, o Estado capitalista é um Estado de classe: não é a encarnação da razão universal, mas sim uma entidade particular que, em nome de um suposto interesse universal, defende os interesses comuns de uma classe particular. (COUTINHO, 1996).

Entender essa dinâmica de poder das classes, que compõem o Estado, é essencial para entender o próprio Estado, pois quando se parte para a compreensão dos discursos, depara-se com ideologias de diferentes partidos políticos e estes trazem, em seu bojo, uma concepção de Estado e um perfil de classe social que se identifica e os apoia.

Quando se analisa os conteúdos dos discursos sobre os governos de um Estado, observa-se que a dinâmica das classes e o seu perfil, empreendem um movimento intenso no interior deste Estado, em especial ao grupo que compõem os partidos do governo em ação. Devendo-se considerar que as mudanças de partidos e ideologias, que aportaram no poder de um Estado, representam os movimentos das diferentes classes que se identificam com suas propostas e ideologias.

Portanto, observa-se no postulado de Hegel, sobre a problemática do Estado moderno, enquanto mundo da sociedade civil (a esfera das relações econômicas), esse seria o reino dos indivíduos atomizados e particularistas e consistiria na esfera da universalização. Enquanto para Marx, como destaca Coutinho (1996), se o Estado pode aparecer como reino do universal, em contraste com a esfera econômica particular, subentende-se, que o homem da sociedade moderna está dividido em sua própria vida real. Por um lado, o indivíduo concreto que luta pelos seus interesses meramente particulares, por outro, ele aparece como um homem abstrato da esfera pública, em que suas ações são pautadas pelos interesses gerais ou universais.

Dessa maneira, essa divisão impede que o Estado represente efetivamente uma vontade geral, pois, de acordo com a ideia de Marx (1984), acaba impondo uma alienação da esfera político-estatal em relação ao homem real, ou concreto.

A crítica de Marx (1984) se volta para a teoria hegeliana da burocracia, como classe geral e para a concepção de Estado,

como encarnação da razão universal. Coutinho (1996) infere que Marx, quando critica a concepção alienada da esfera política, retoma de certo modo a problemática dos contratualistas; mostra que o Estado tem sua gênese nas relações sociais concretas e não pode assim ser compreendido como uma entidade em si. E nas ações das relações sociais concretas, os movimentos dos sujeitos sociais são os que determinam o modelo de Estado, por meio de suas escolhas ideológicas e de seus interesses que são privados.

Assim, os movimentos dos sujeitos e suas relações concretas, são os que determinam a ascensão das propostas de governos que chegam ao poder no Estado.

Quando Marx, em 1844, apresenta a caracterização do Estado baseada em uma sociedade dividida em classes antagônicas: em proprietários de meios de produção e trabalhadores, na sua concepção, o Estado deixa de parecer uma instituição formal e alienada e passa a ser visto como um organismo que exerce uma função precisa que é a de garantir a propriedade privada e com isso assegura e reproduz a divisão da sociedade em classes. Na perspectiva de Marx (1984) o Estado é uma entidade particular que, em nome do suposto interesse geral, defende os interesses comuns de uma classe particular.

Essa concepção restrita de Estado, baseada na revolução e no enfrentamento das classes antagônicas, toma novos contornos no século XX, especialmente, no período entre as duas guerras em que Otto Bauer e Max Adler foram responsáveis por importantes reflexões sobre o marxismo neste período. Uma das reflexões é a originalidade que se expressa no esforço de encontrar uma terceira via entre o reformismo socialdemocrata (este submetido ao capitalismo) e o bolchevismo (este convertido em justificativa teórica do despotismo Stalinista). (COUTINHO, 1996).

Outro aspecto importante, na mudança de concepção de Estado sob a perspectiva marxista, é a percepção de Gramsci sobre a socialização política que o permite elaborar uma teoria marxista ampliada de Estado. Coutinho (1996) ressalta que se trata de uma visão dialética, em que os novos elementos, absorvidos por Gramsci, não eliminam, do núcleo da teoria restrita de Marx, Engels e Lenin, o caráter de classe e o momento repressivo de todo o poder de Estado. Pelo contrário, repõem-no e o transfiguram ao desenvolvê-lo por meio do acréscimo de novas determinações.

Dentre as determinações, está o que Gramsci (2002) denomina de sociedade civil que indica um momento, ou esfera da superestrutura, a qual assinala o conjunto de instituições responsáveis pela representação dos interesses de diferentes grupos sociais, assim como a elaboração e/ou difusão de valores simbólicos e de ideologias. Essa sociedade compreende o sistema escolar, as igrejas, os partidos políticos, organizações profissionais, dentre outros. Outra determinação é a sociedade política que designa o conjunto de aparelhos, dos quais a classe dominante detém e exerce o monopólio. Trata-se dos aparelhos coercitivos do Estado, presentes nos grupos burocrático-executivos, ligados às forças armadas e policiais, e à imposição das leis.

Na concepção de Gramsci (2002), essas duas esferas formam o Estado no sentido amplo que vem a ser: sociedade política + sociedade civil, ou em outras palavras, hegemonia escudada pela coerção. Explícita ainda melhor a dialética de unidade, na diversidade que existe entre as duas esferas, nas quais a supremacia aparece como o momento sintético que unifica, porém, sem igualar a hegemonia e a dominação.

As duas funções estatais, de hegemonia e de dominação ou coerção, existem em qualquer forma de Estado moderno.

Agora, se um Estado vai ser menos coercitivo e mais hegemônico, ou vice-versa, depende do grau de autonomia de cada um dos grupos e dos aparelhos pertencentes a cada um. A predominância de uma dessas funções está na dependência, não só do grau de socialização da política alcançada pela sociedade, mas também na correlação de forças entre as classes que disputam a supremacia.

A formulação mais incisiva dessa teoria ampliada do Estado e da concepção processual da transição ao socialismo, está contida nos trabalhos de Nikos Poulantzas. Para Poulantzas (1985), a ampliação do Estado não se limita aos aparelhos privados de hegemonia. Eles se encontram nas agências estatais, na área econômica e intervêm, diretamente, na reprodução do capital social global. O Estado capitalista contemporâneo retira dessa intervenção, seus mecanismos de legitimação e de busca de consenso.

Poulantzas (1985, p.147) define o Estado dessa forma:

[...] no caso capitalista, não deve ser considerado como uma entidade intrínseca, mas, como aliás é o caso do “capital”, como uma relação, mais exatamente como a condensação material de uma relação de forças entre classes e frações de classe, tal como ele expressa, de maneira sempre específica, no seio do Estado.

Essa definição se inspira diretamente em Gramsci (2002) quando articula o núcleo da concepção restrita (o caráter de classe do Estado) com sua manifestação concreta transfigurada que é o Estado como resultado de uma correlação de forças. Por outro lado, quando Poulantzas (1985) aplica sua teoria de Estado à estratégia de transição ao socialismo, demonstra que superou dialeticamente Gramsci.

Por este caminho, Poulantzas (1985) fala em luta processual, no sentido restrito, a ser travada no interior dos aparelhos estatais, o que seria, a longo prazo, um processo de retomada de poder pela via democrática. O autor valoriza a articulação entre a democracia representativa, que para Lenin é burguesa, e a democracia direta (é a proletária). O caminho processual, de uma via democrática para o socialismo e de um socialismo democrático, consiste em uma transformação radical do Estado, mediante a articulação entre a ampliação e “o aprofundamento das *instituições da democracia representativa*, que foram também uma conquista das massas populares, com o desenvolvimento das formas de democracia direta nas bases e a proliferação de focos autogestionários”. (POULANTZAS, 1985, p. 293, grifo nosso).

Quando Poulantzas (1985) se refere ao aprofundamento das instituições da democracia representativa, ocorrido há pouco, trata-se dos anos de 1970 e 1980, na Europa e fora dela, especialmente na América Latina. Para além da superação dialética, pelas quais passaram as teorias formuladas pelos clássicos marxistas, entende-se que, são importantes as reflexões mencionadas sobre o Estado quando da realidade dos anos 1990, na América Latina, em que a democracia se tornou um marco, nas ações dos modelos de Estados vividos atualmente.

Concordamos com os conceitos elaborados por Poulantzas (1985, p. 295), quando afirma que o Estado, hoje mais do que nunca, não é uma torre isolada das massas populares. “As lutas atravessam o Estado permanentemente, mesmo quando se trata de aparelhos onde as massas não estão fisicamente presentes”. O poder do Estado consiste numa série de relações de forças entre as classes, uma vez que o Estado não é uma coisa-instrumento hermético, ele é o centro de exercício do poder político. Hoje as massas participam diretamente de todos os processos políticos,

se não diretamente, através de organizações e instituições que as defendem, na busca da concretização de direitos alcançados em suas constituições.

Outro aspecto analisado por Poulantzas (1985) é o que trata da crise do Estado nos anos 1970, em que destaca às transformações do Estado no contexto da guerra fria, e se reforça a demonstração bipolar de poder: o capitalista e o socialista.

Um aspecto importante do ponto de vista metodológico, apontado por Coutinho (1996) é que Marx elaborou os instrumentos necessários para pensar e resolver as questões democráticas, tal como elas se apresentam hoje.

Na análise de Marx (apud COUTINHO, 1996, p. 74),

A democracia é o enigma de todas as constituições [...]. Nela a constituição aparece como o que é: como livre produto do homem [...]. A democracia é a essência de toda a Constituição política: é o homem socializado numa particular Constituição política.

Desta forma fica claro o direito das massas, pois ao proclamar a soberania popular, a igualdade de todos na formulação das leis e na constituição do governo, a teoria democrática moderna proclama a socialização da política e do poder. Todos devem ser cidadãos, portanto todos podem e devem participar da formação do poder. É clara a dicotomia experimentada pelo homem, em razão da cidadania proposta pela democracia, vivenciando a esfera pública, e por outro lado, imerso na esfera econômica. Essa relação transforma seus direitos em direitos do indivíduo burguês. Essa discussão foi realizada por Marx e Engels na elaboração da teoria marxista.

Essa reflexão, voltada ao entendimento do processo da construção das democracias, é relevante, pois os países da América Latina que se encontravam sob o comando de regimes

militares, passaram por uma série de movimentos e lutas entre as classes ali engendradas, para alcançarem governos mais democráticos. Não há a intenção de se apresentar o histórico deste período nesse trabalho, porém cabe ressaltar que, para entender a democratização, é necessário também, compreender as mudanças e as estratégias que foram utilizadas pelas massas trabalhadoras, na batalha da democracia na América Latina.

Outro aspecto o qual consideramos relevante observar sobre o Estado, é o seu conceito na visão liberal em que apresenta uma longa duração histórica, e leva em conta às mudanças particulares que ocorreram na sua configuração, natureza e funções. É entendido ainda como uma organização política, segundo Bobbio (2000) que mantém a soberania sobre um determinado território. Exerce as funções de regulação, coerção e controle social, – funções mutáveis e com configurações específicas, tornando-se, na transição para a modernidade, indispensáveis ao funcionamento, expansão e consolidação do sistema econômico capitalista.

Ao se seguir esse posicionamento, considera-se o Estado capitalista, sob a ótica de duas vertentes antagônicas que percorreram os últimos 50 anos que são elas: O movimento Keynesiano (Estado do Bem-Estar Social) e o movimento Neoliberal (Estado Mínimo).

Na análise dessas duas vertentes, identificamos as relações estabelecidas entre as ações do Estado e da sociedade, como complementares. Na concepção de Hayek (1997), no momento em que os indivíduos unem esforços para realizar objetivos em comum, as organizações por eles formadas passam a ter o seu sistema próprio de objetivos e meios de ação, como o Estado, por exemplo.

Acreditamos que o princípio geral que norteia as políticas públicas do Estado, deva emanar dos anseios da sociedade, da

vontade de uma nação, muito embora existam influências externas e estas, de alguma forma atendem os interesses e necessidades do Estado. Faz-se necessário perguntar-se: qual Estado? O Estado de Poulantzas (1985) que articula os interesses de ambas as democracias? Lembrar que o Estado atual vive uma relação processual na construção da democracia, com participação do cidadão.

A definição de Estado capitalista, enquanto poder e representação da sociedade ganha força, como já foram apontados por Poulantzas (1985), a partir do final da Segunda Guerra Mundial, juntamente com o surgimento da nova ordem mundial e dos Organismos Internacionais de monitoramento global. As décadas posteriores, ao encerramento da Segunda Guerra assistem ao crescente intervencionismo estatal no campo econômico e social, especialmente, em países muito pouco ou nada industrializados (VIEIRA, 1992). Era o movimento pautado no desenvolvimentismo, o Estado de Bem-Estar Social, proposto pela teoria Keynesiana que mantinha as bases da economia capitalista e lançava, no Estado, a responsabilidade de provedor do desenvolvimento econômico e social, um tanto diverso do movimento liberal.

As reflexões acima remetem à compreensão de Estado e auxiliam no entendimento das seguintes relações: de um lado, as influências/interesses de organismos multilaterais e conjugadas à ideologia neoliberal que foram analisadas e, de outro, dos interesses de classes em um Estado responsável, via democraticamente, por direitos civis, presentes em uma constituição e que carrega, em seu bojo uma ação de Bem-Estar social o qual busca, através de políticas públicas, atender os direitos dos cidadãos.

## **Políticas Públicas**

As reflexões sobre política pública, como área de conhecimento, surgem nos Estados Unidos com estudos sobre o Governo, enquanto que na Europa os estudos tiveram como eixo central o papel do Estado, de acordo com Souza (2006).

A política pública como campo do conhecimento busca, ao mesmo tempo, colocar o governo em ação e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente), infere Souza (2006). Para Souza (2006), a formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais, em programas e ações, os quais produzem resultados ou mudanças no mundo real. Depois de desenhadas e formuladas, desdobram-se em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistema de informação e pesquisas. Destaca que quando postas em ação são implementadas e ficam submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação. Observa que, muitas vezes, a política pública também requer a aprovação de nova legislação.

Por outro lado, Höfling (2001) destaca que as políticas públicas são compreendidas como as de responsabilidade do Estado, quanto à implementação e manutenção, a partir de um processo de tomada de decisões que envolvem os órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade, estando relacionados à política implementada.

Nesse sentido, as políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais, pois o processo de definição de políticas públicas para uma sociedade reflete os conflitos de interesses de classes, das esferas de poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo, segundo Höfling (2001). Elas dependem de relações consideradas

fundamentais, pois são as que se estabelecem entre Estado e políticas sociais, ou melhor, entre a concepção de Estado e a(s) política(s) que este programa propõe em uma determinada sociedade e em determinado período histórico.

Aqui se focaliza as políticas sociais entendidas como as políticas de educação, saúde, previdência, habitação, saneamento, dentre outras. Os fatores envolvidos para a aferição de seu sucesso ou fracasso geralmente são complexos, variados e exigem grande esforço de análise. Portanto, cabe verificar quem as desenvolve e as executa.

Outro aspecto a ressaltar é a diferenciação entre Estado e Governo para melhor compreensão destas políticas. O Estado é caracterizado como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras – que possibilitam a ação do governo; e Governo é o conjunto de programas e projetos que partem da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) e são propostos para a coletividade, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período. (HÖFLING, 2001).

As Políticas públicas aqui entendidas como o Estado em ação, devem ser observadas como o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade. Assim, desta forma deve-se analisar as políticas educacionais presentes nos programas dos governos de Estados.

Mas que modelo de Estado é esse? Seguindo o pensamento de Lenhardt e Offe (1984), sob a ótica marxista, a partir do Estado Capitalista contemporâneo, a origem das políticas sociais traçadas pelo mesmo volta-se para uma sociedade de classes. O Estado para Lenhardt e Offe (1984) atua

como regulador das relações sociais, servindo à manutenção das relações capitalista em seu conjunto, e não somente a serviço dos interesses do capital.

No desenvolvimento do processo de acumulação capitalista – e nas próprias crises do capitalismo – as formas tradicionais de emprego da força de trabalho se inutilizam, e às vezes são destruídas, escapando à competência dos próprios indivíduos a decisão quanto à sua utilização. Para tanto, as funções tradicionalmente não sujeitas ao controle estatal e limitadas às esferas privadas da sociedade – inclusive a educação – passam a ser desempenhadas pelo Estado. (HÖFLING, 2001).

Nestes momentos em que as relações entre os proprietários do capital e proprietários da força de trabalho chegam a uma relação assimétrica, o Estado passa a atuar como regulador, preservando assim as relações capitalistas. E esta função reguladora, a partir da política social, é claramente alocada por Lenhardt e Offe (1984, p. 15): “[...] a política social é a forma pela qual o Estado tenta resolver o problema da transformação duradoura de trabalho não assalariado em trabalho assalariado” Assim, o Estado capitalista moderno cuidaria não só de qualificar permanentemente a mão de obra para o mercado, como também, através de tal política e programas sociais, procuraria manter sob controle parcelas da população não inseridas no processo produtivo.

Nesta perspectiva, as ações empreendidas pelo Estado não acontecem naturalmente, elas possuem movimento, possuem contradições e podem gerar resultados diferentes dos esperados. Especialmente por atender grupos diferentes, os impactos das políticas sociais praticadas pelo Estado capitalista sofrem o efeito de interesses diferentes expressos nas relações sociais de poder.

Salientamos que quando se debate as reformas e políticas educacionais, o Estado com seus departamentos, ministérios e estruturas política administrativa, também envolve o governo com o seu projeto de sociedade que se apresenta datado e localizado, juntamente com as políticas públicas que são o próprio Estado em ação (WERLE, 2010). As políticas públicas se desdobram em um período de governo e se situam no bojo das limitações e possibilidades do próprio Estado. Werle (2010, p. 57) observa que:

A educação como uma política pública social situa-se temporal, cultural e espacialmente no interior de uma determinada forma de Estado, sofrendo interferências do mesmo embora não pensada somente por seus organismos, mas pela sociedade, suas instituições e grupos de interesses e influenciada por organismos internacionais.

A partir das considerações de Werle (2010), as políticas públicas (sociais) devem ser pensadas e articuladas nas bases da sociedade, o que por vezes não ocorre, e acabam pensadas pelo Estado e com influências de órgãos internacionais. Nesse sentido, quando as políticas educacionais de um governo são analisadas, devem-se considerar o envolvimento e a participação das classes sociais, inseridas nos processos de elaboração das políticas, além das influências externas.

As políticas públicas, em especial as educacionais, são planejadas, elaboradas e lançadas dentro de um discurso que preconiza a busca da justiça social, da superação das desigualdades sociais e utiliza a educação como meio. Assim, para refletir e discutir sobre o conceito de políticas públicas, é preciso entender as suas relações entre o Estado e a sociedade civil.

Essas relações são as de disputas entre os interesses do Estado e os da sociedade. Sobre os interesses do Estado, retomo as análises de Poulantzas (1985) quando trata dos interesses das classes dominantes, que conduzem as ações do Estado e as políticas públicas voltadas para as classes dominadas, mas que, na verdade, atendem aos interesses das classes dominantes. Apple (2006) entende que as classes hegemônicas reproduzem seu modelo cultural e econômico. Desse modo, é importante a participação da sociedade civil no processo da elaboração das políticas. Não podemos entender o Estado, como o único detentor da elaboração e efetivação das políticas. Amabile (2012, p. 390, grifo nosso) reforça que políticas públicas são:

[...] decisões que envolvem questões de ordem pública com abrangência ampla e que **visam à satisfação do interesse de uma coletividade**. Estratégia de atuação pública, estruturadas por meio de um processo decisório composto de variáveis complexas que impactam a realidade. São de responsabilidade de autoridade formal legalmente constituída para promovê-las.

Empreender sobre o jogo de forças que se estabelece nessas relações, é parte do processo de politização das massas. E se esta depende de políticas pensadas somente pelo Estado institucionalizado e dominado por interesses hegemônicos, as massas nunca conseguem compreender o seu papel.

A importância da compreensão sobre a elaboração das políticas públicas é reforçada por Boneti (1997, p. 187) quando afirma que:

[...] é possível entender como políticas públicas a ação que nasce do contexto social, mas que passa pela esfera estatal como decisão de intervenção pública numa realidade, quer seja ela econômica ou social. Entendemos por políticas públicas o resultado da dinâmica do jogo de

forças que se estabelecem no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil.

São relações de poder permeadas por disputas de interesses e que acabam por determinar as ações do Estado.

A educação, quando institucionalizada, serve ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessários à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, mas também gera e transmite um quadro de valores que legitima os interesses dominantes. (MÉSZAROS, 2008). A questão crucial, nessas relações, é, segundo Mézszáros (2008), que o termo educação, trata de uma questão de internalização, pelos indivíduos, da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social. Enquanto a internalização consegue dar conta do seu trabalho e assegura os sistemas reprodutivos do capital, a brutalidade e a violência podem ser deixadas em segundo plano. E as instituições formais de educação, certamente são parte importante do sistema global de internalização. Contudo, o autor chama a atenção de que a educação formal não é a força ideologicamente primária que consolida o sistema do capital, tampouco é capaz, por si só, de fornecer uma alternativa emancipadora. Assim colocada, a educação formal só é capaz de produzir conformidade ou consensos.

Desse modo, justifica-se a importância de as políticas públicas serem concebidas com a participação de todos os segmentos da sociedade civil, e a ação do Estado. Essa é uma função essencial da educação na prática das políticas educacionais.

Observa-se que as políticas públicas apresentam justificativas variadas e criam um ideário educacional, incorporado pelos gerenciadores das políticas educacionais,

quando tratamos sobre a educação nos Estados da América Latina e Caribe. Muitas políticas públicas foram apontadas pelos organismos internacionais, especialmente as educacionais, a partir dos anos de 1990 para os países em desenvolvimento como os da América Latina e Caribe, por intermédio do Banco Mundial e outras instituições multilaterais.

A importância do Banco Mundial nas políticas educacionais decorre do fato de se constituir a principal fonte externa de recursos financeiros para a educação básica. Coraggio (1996) inferiu que, a aproximação do Banco Mundial com o FMI repercute diretamente na possibilidade de algumas nações contratarem novos empréstimos, ou seja, essa proximidade tem compelido os governantes a aceitarem suas recomendações, para contraírem novos investimentos junto ao Banco.

Foi a partir dos anos de 1990 que o Banco Mundial assumiu a educação como área prioritária para o desenvolvimento econômico das nações mais pobres e em desenvolvimento, intensificou pressões e financiamentos e foi acompanhado pelas Comissões de desenvolvimento regionais, em especial, a CEPAL - Comissão Econômica para o Desenvolvimento da América Latina e do Caribe.

### **Políticas Educacionais: Diante do Novo Paradigma de Desenvolvimento**

Neste intervalo, entendo necessária a apresentação dos conceitos e contextos relativos às políticas educacionais, diante das mudanças político-econômicas e sociais que perpassaram o século XX.

As políticas educacionais abrangem a legislação, o financiamento, controle da execução e as relações com a economia e a sociedade civil. Elas podem apresentar distinção

entre os níveis de ação e de complexidade, dependem do que os políticos na ação enquanto governos de um Estado querem privilegiar, como infere Akkari (2011).

Outra percepção sobre as políticas educacionais, de acordo com o autor, é a de que elas estão relacionadas ao sistema de governo. Nas sociedades democráticas, elas estão no centro do debate eleitoral e, quando implementadas tornam-se alvo de avaliações, e seus resultados são utilizados para alimentar o balanço das ações empreendidas, como parte de uma campanha eleitoral, conforme foi inferido no conceito das políticas públicas.

Nos Estados capitalistas a educação, juntamente com a saúde, a segurança e o saneamento são políticas públicas de caráter social e possuem uma importância estratégica, por que revelam as características da intervenção do Estado, submetido aos interesses gerais do capital, na organização e na administração da coisa pública e amplia a cooptação e o controle social. As estratégias utilizadas para formulação de políticas públicas, especialmente as de caráter social, geralmente são mediadas através das lutas, pressões e conflitos entre elas. (SHIROMA et al., 2000).

Desta forma as políticas não são estáticas, elas são estrategicamente empregadas no decurso dos conflitos sociais e expressam, em grande parte, a capacidade administrativa da gestão e decisões do governo. Para analisá-las, é necessário transcender a esfera específica e compreender o significado do projeto social do Estado como um todo e observar as contradições gerais do contexto histórico em questão. (SHIROMA et al., 2000).

Na concepção de Poulantzas (1977) o Estado comporta em suas estruturas, um jogo de forças que permite o reconhecimento dos interesses do trabalho e atende, de certa maneira, as classes

dominadas. Nessa situação, levam-se em conta os interesses conflituosos dos capitalistas e as forças hegemônicas que estão no poder, em determinados períodos e, mesmo em um contexto de políticas sociais.

Nas questões maiores dessas relações das políticas públicas e das classes, é a política que se encontra na centralidade. Offe (1984) questiona se é possível garantir que o Estado esteja a serviço da dominação de classe. Existe, em sua resposta, o que denomina de ‘mecanismos de seletividade’ que são os dispositivos por intermédio dos quais se operam as decisões e se formulam as políticas.

Offe (1984) lança três tipos de seleção: a primeira exclui os interesses anticapitalistas da ação do Estado; a segunda, o Estado atende os interesses que vão beneficiar o capital no seu conjunto, em detrimento de políticas que favoreçam grupos específicos capitalistas; e a terceira, a necessidade contraditória que tem o Estado, em praticar e tornar visível o seu caráter de classe.

Essas questões são apontadas, pois na análise das políticas de governos, elas estão permeadas dessas contradições de classes, embora muitas vezes não se percebe, nos discursos e nos documentos, os embates que ocorrem na formulação das políticas. Contudo, ficam visíveis as seletividades do estado, especialmente a segunda seleção acima mencionada.

É nesse contexto que se focaliza o papel das organizações internacionais (UNESCO, BM, CEPAL, FMI, OCDE) no campo da educação, especialmente, na definição de políticas educacionais, as quais influenciam o processo de formulação de políticas públicas e orientam os desenvolvimentos no campo da educação pelo mundo.

Nos anos de 1950 e 1960, as ações desses organismos e de outras organizações intergovernamentais de cooperação, que

atuam na América Latina, consolidaram-se no bojo da corrente desenvolvimentista da administração do Estado, e do poderoso movimento internacional da economia do bem-estar social; e, no campo do ensino, da economia, da educação e suas áreas. De acordo com Sander (2008), seguiam na esteira dos esforços de reconstrução que foram impostos pelas consequências da Segunda Guerra Mundial.

No movimento da lógica econômica em questão, surgiu o planejamento da educação, impulsionado pelos organismos internacionais de cooperação técnica. No ano de 1962, os ministros da Educação e do Planejamento dos países do continente fizeram sua primeira reunião conjunta em Santiago (Chile), sob o patrocínio da UNESCO, da OEA e da CEPAL e nela consagraram o papel da educação como fator de desenvolvimento econômico, instrumento de progresso técnico e meio de seleção e ascensão social. Nessa reunião foram criados: o Programa Regional de Desenvolvimento Educacional (PRDE), da OEA e o Projeto Principal de Educação (PPE) para a América Latina e o Caribe, da UNESCO. A ação internacional na educação latino-americana foi patrocinada pela UNESCO, por meio de projetos regionais implementados desde meados do século XX. (SANDER, 2008).

Em 1979, a criação do Projeto Principal de Educação (PPE) para a América Latina e o Caribe trazia como objetivos: erradicar o analfabetismo até o final do século XX, garantir dez anos de educação básica para todas as crianças em idade escolar e elevar a qualidade e eficiência da gestão dos sistemas educacionais. O Projeto iniciou suas atividades em 1981 e se tornou o fórum regional mais importante no campo da educação latino-americana. Observa-se que a adoção do Projeto Principal de Educação da UNESCO assumiu o compromisso de promover uma educação de qualidade para todos, dez anos antes da

Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia em 1990.

A Conferência Mundial de Educação para Todos, orientada pela Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE)<sup>1</sup> e defendida pelo Banco Mundial, contou com recursos substanciais dos bancos internacionais. Na maioria dos países da América Latina, entretanto, foram relegados a um segundo plano o Projeto Principal de Educação (PPE), da UNESCO e os programas de educação, ciência e cultura da OEA, bem como de outros organismos internacionais que atuavam na América Latina.

De 1960 a 1980, muitas ações foram decididas e tomadas na América Latina, voltadas para a educação, erradicação da pobreza, igualdade e cidadania. Contudo, todas essas ações não resolveram os problemas, pois eram estruturais e a sua solução demandaria um longo prazo. Com a chegada dos anos de 1990, a educação volta à centralidade como fator essencial para o desenvolvimento.

Para implantar as reformas políticas necessárias, tanto no Estado quanto na educação, os países da América Latina passaram por um processo de indução externa, liderado pelos organismos internacionais que condicionavam a concessão de empréstimos aos Países da Região à implantação das reformas. De acordo com Krawczyk (2012) foram impostas: as reformulações do papel do Estado na provisão de bens e serviços sociais; a substituição do controle, centralizado no Estado, pela incorporação da iniciativa privada e individual na

---

<sup>1</sup>Tem como foco a Globalização da Educação e é defendida pelas agências multilaterais: UNESCO, Banco Mundial e OCDE. O ideário da AGEE é permeado por noções de provisão, financiamento, avaliação, regulação, gestão, controle e a desresponsabilização do Estado. (TEODORO, 2011).

gestão pública. Ao Estado foram reservadas as funções de coordenação e de regulamentação.

E a maneira para realizarem essas questões se daria através das:

[...] recomendações internacionais que orientavam a reconfiguração da relação entre Estado e a sociedade por meio da implementação de políticas de descentralização na gestão da educação e de incorporação da lógica da gestão privada na gestão pública. [...]. A organização e a gestão do sistema educacional e da escola foram dimensões privilegiadas nas reformas do setor na América latina, durante a década de 1990. (KRAWCZYK, 2012, p. 18).

De certo modo, a reforma educacional foi uma consequência da necessidade do conhecimento instrumental, para a inserção competitiva dos países latino-americanos no mercado mundial.

Assim, a reforma do Estado – vetor das transformações educacionais – foi apresentada à sociedade como uma estratégia necessária para racionalizar os investimentos e a gestão pública, e não como a finalidade última do projeto de desenvolvimento neoliberal. (KRAWCZYK, 2012, p. 19).

O processo de indução externa impingiu uniformidade à política educacional, no seu formato e na execução da Reforma nos países em desenvolvimento, especialmente na América Latina.

Nesse cenário de profundas influências e mudanças, que se impõem ao planeta, há uma importante crítica de Paiva (1993) que chama a atenção para o novo paradigma de desenvolvimento que se estabeleceu. A autora descreve os processos em que se constituíram as transformações do mundo do trabalho e sua qualificação, desde 1970, assim como aponta

as reestruturações econômicas e educacionais dos países capitalistas e socialistas. Os estudos destacam que a elevação da qualificação foi acompanhada pela explicitação de novos conteúdos de educação, bem como de virtudes ligadas ao trabalho e a discussão que conectam a interdependência entre flexibilidade, cooperação entre empresários e trabalhadores e a precarização do trabalho.

Nessa relação, o que se preconizava era o fato de que os conhecimentos não seriam suficientes e precisariam estar acompanhados de atitudes e disposições positivas em relação aos novos padrões de produção. Essas análises ocorriam nos países desenvolvidos e abrangiam as discussões sobre os investimentos de capital físico que conduziu à tentativa de desmembramentos para a educação, em um cenário no qual se propalava o investimento no capital humano<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup>A Teoria do Capital Humano (TCH) contempla os investimentos na área da educação, como uma maneira de retorno para o trabalho e para o capital. A Teoria do Capital Humano é aquela que prega e deposita fortemente o investimento na educação, como a forma de provocar uma modificação social. Criada por Theodore Schultz, nos anos de 1960, em seu livro, O valor econômico da educação, de 1963, em que problematiza os conceitos que utilizava para avaliar capital e trabalho. Acreditava-se que a contribuição e o rendimento da educação estavam relacionados com a capacidade de obter salários e com a capacidade da produção. Aponta que as pessoas investem em si e estes investimentos influenciam no crescimento econômico. O investimento básico no capital humano era a educação. Há que se destacar que a teoria de Schultz concebia a educação com a função de preparar pessoas para o mercado de trabalho em expansão, nos anos 1960, que demandava uma força de trabalho escolarizada. Tratava-se de uma lógica econômica centrada em demandas coletivas, em que o foco era o crescimento econômico dos países, a competitividade das empresas e melhores rendimentos dos trabalhadores. Nos anos de 1990, a teoria passa por uma nova versão, mantendo a crença na contribuição da educação para o processo econômico-produtivo, porém pautada na formação de trabalhadores polivalentes, atendendo uma lógica de satisfação de interesses privados.

De acordo com Paiva (1993), os estudos sinalizam que nos níveis mais elevados da administração empresarial reinava a consciência de que, a falta de qualificação era um entrave à automação e que o preparo prévio da força de trabalho era a condição básica, para os planos estratégicos de longo prazo.

Desta foram destaca que o mercado de trabalho corresponde: ao emprego temporário ou irregular, subtração ou auto emprego e à plurifuncionalidade ou abolição entre as funções. Conforme explica Paiva (1993), o risco da flexibilidade nesse mercado de trabalho atua contra as organizações dos trabalhadores, ou seja, as transformações tecnológicas geraram uma nova configuração no mercado de trabalho, um mercado que convive com muitos trabalhadores sem proteção legal e social, o que consiste na crise do estado de bem-estar, o fim do pleno emprego e uma economia baseada na demanda.

Esses são os requisitos do novo paradigma produtivo, apontados por Paiva (1993), que está em discussão, desde que os mecanismos de mercado foram acionados e nos quais, anteriormente, imperava a regulação estatal.

## **Banco Mundial**

Quando se discute políticas educacionais é imperativo abordar um importante organismo internacional, já apontado anteriormente, e o seu papel. Como ele surge? No ano de 1944, cerca de mil representantes de mais de quarenta países se reuniram em um hotel nas montanhas de Bretton Woods, em New Hampshire, durante três semanas. Com a liderança de White e Keynes, as delegações traçaram planos para a criação do Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM) este vinculado ao FMI. A criação dessas instituições foi o resultado da preocupação dos países centrais com o estabelecimento de uma nova ordem internacional no pós-

guerra. Sob a forte hegemonia dos Estados Unidos, elas foram criadas para conferir estabilidade à economia mundial, de forma a impulsionar o crescimento e evitar novas crises internacionais.

Inicialmente, o interesse das nações se centrava no FMI e o Banco Mundial tinha um papel secundário.

Nos anos 1960 e 1970, com a transnacionalização das atividades de grandes grupos econômicos, a força do crescimento passou dos Estados, para as empresas transnacionais. Os Estados continuaram no auxílio ao financiamento privado, por intermédio de subsídios e incentivos, e aos investimentos para fins sociais. De acordo com Arruda (1996), o Banco Mundial estendeu financiamentos à Estados e empresas privadas dos países “em desenvolvimento” e serviu de instrumento político das economias de mercado, contra as tendências reformistas ou estatizantes.

Durante os anos de 1970, com a crise do petróleo, o Banco Mundial perdeu importância relativa como fonte de recursos, para países em desenvolvimento, pois o fluxo de empréstimos de bancos privados para os países, superou os oferecidos pelo Banco Mundial e demais organismos multilaterais de financiamento. O esgotamento, nos anos de 1970, dos ciclos de acumulação pós-guerra e os declínios nas taxas de crescimento demandam um processo de reestruturação tecnológica e produtiva nos países industrializados e a emergência do processo de globalização. (SOARES, 1996).

De acordo com Soares (1996), as mudanças ocorridas causaram a deterioração do controle dos Estados nacionais e das instituições multilaterais sobre os fluxos de capitais financeiros. Esse fato ocorreu, concomitantemente, ao progressivo declínio da influência das concepções Keynesianas. Assim, já nos anos de 1970, eram marcantes as influências monetaristas neoliberais,

e a questão da pobreza ocupava um lugar de destaque nas políticas do Banco Mundial.

A eclosão da crise do endividamento abriu espaço para um novo papel do Banco Mundial que se tornou o “guardião dos interesses dos grandes credores internacionais, responsável por assegurar o pagamento da dívida externa e empreender a reestruturação e abertura dessas economias” e se adaptou aos novos requisitos do capital globalizado. (SOARES, 1996, p. 21).

Diante da forte crise a vulnerabilidade dos países endividados, o Banco Mundial passou a impor uma série de condicionalidades para conceder empréstimos. Dentre elas, o BM passou a intervir diretamente na formulação da política interna e influenciar nas políticas e na legislação dos países.

Outro fator importante é o caso de que os grandes capitais internacionais e o Grupo dos Sete<sup>3</sup> (G7) transformaram o BM e o FMI em organismos responsáveis, não só pela gestão da crise de endividamento, mas também pela reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento. (SOARES, 1996).

Apesar de promover a doutrina ideológica do livre mercado, o Banco Mundial continua uma instituição intervencionista, pois sua influência ocorre em benefício dos governos, das economias dos países industrializados e das empresas transnacionais que operam a partir desses países. (ARRUDA, 1996).

Com os ventos da globalização econômico-financeira varrendo o mundo, nos anos de 1980, a influência desses organismos econômicos trouxe a desregulamentação e a liberalização de mercados, bem como as especulações

---

<sup>3</sup>O Grupo dos Sete é um grupo internacional que reúne os sete países mais industrializados e desenvolvidos economicamente do mundo. Todos os países fundadores são nações democráticas: Estados Unidos, Alemanha, Canadá, França, Itália, Japão e Reino Unido.

financeiras acompanhadas do progresso técnico no campo da robótica, da informatização e das telecomunicações.

Atualmente, o conceito de desenvolvimento tem sido sinônimo de crescimento econômico, porque apresenta um crescente desemprego, juntamente com crescentes desigualdades entre os hemisférios e no interior das nações. Embora o Banco Mundial promova, doutrinariamente, a ideologia do livre mercado, continua uma instituição intervencionista por natureza. (ARRUDA, 1996).

A qualificação do Banco Mundial como banco de desenvolvimento está ligada a noção de que os países desenvolvidos são o marco de referência e que os países chamados em desenvolvimento precisam de ajuda para alcançar os padrões de produção e consumo.

Coraggio (1996) destaca que, por razões econômicas, pode parecer que o novo modelo de organização socio técnica de desenvolvimento, não precise se opor às tendências de polarização e exclusão social. Existem dois limites que se interpõem a essa dinâmica:

Os desequilíbrios ecológicos desencadeados na transição entre os modelos industrialista e informacional de desenvolvimento, que podem colocar em risco não somente a sustentação da economia mundial como também da própria espécie humana; - a intensificação dos desequilíbrios sociais, que corroem a estabilidade política necessária para que a nova economia se consolide em escala mundial. (CORAGGIO, 1996, p. 84-85, grifo do autor)

Coraggio (1996) enfatiza que o Banco Mundial, nos anos de 1990, tem declarado que seu principal objetivo, é o “ataque a pobreza” e muito embora o apresente como uma questão de

equidade, sua estratégia é promover o uso produtivo do recurso mais abundante dos pobres: o trabalho, e “[...] fornece aos pobres os serviços sociais básicos, em especial saúde primária, planejamento familiar, nutrição e educação primária”. (CORRAGGIO, 1996, p. 86). Desse modo, o Banco considera o investimento na educação, como a melhor maneira de aumentar os recursos dos pobres.

Na análise de Coraggio (1996), a estratégia de atacar a pobreza, explicaria por que o Banco Mundial direcionou investimentos na infraestrutura e no crescimento econômico e aparece, cada vez mais, como propulsor de investimentos sociais, na reforma e no conjunto das políticas sociais.

Outro aspecto relevante sobre a Política Educacional do Banco Mundial trata do limite estabelecido sobre a prioridade do investimento em educação, ofertando linhas de créditos para essa finalidade, porém não deixa os governos, educadores, comunidade educativa determinar os objetivos específicos da educação que querem promover. (CORAGGIO, 1996).

Em documento do ano de 1995, o Banco Mundial “reconhece que as políticas devem ser diferentes para cada país, de acordo com a etapa de desenvolvimento educacional e econômico”. Entretanto, o Banco detém um saber certo sobre o que todos os governos devem fazer, “um pacote pronto para aplicar, com medidas associada à reforma educativa universal”. (CORAGGIO, 1996, p. 100).

Os financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro pautam-se no apoio a investimentos “[...] que encorajam o crescimento econômico, e o desenvolvimento social num contexto de estabilidade macroeconômica”. (BANCO MUNDIAL, 1995 apud TOMMASI, 1996, p. 197). O diagnóstico do Banco Mundial (1995 apud TOMMASI, 1996), sobre o sistema de educação no Brasil ressalta como maior

problema a baixa qualidade do ensino, o que ocasiona os altos índices de repetência e evasão.

Os projetos financiados no Brasil, presentes no documento do Banco Mundial do ano de 1995, contemplavam medidas relativas ao fornecimento de livros didáticos, aumento do tempo de instrução, capacitação dos professores, reestruturação da gestão e fortalecimento dos sistemas de avaliação e informação. Porém, não incluíam medidas que visassem a motivação dos professores e o aumento das oportunidades profissionais, refletindo assim o claro interesse presente nestes projetos.

Neste sentido é fundamental a participação da sociedade civil e o acesso aos âmbitos de decisão, na fase de negociação e preparação dos projetos, para interferir na definição, prioridades e orientação pedagógica sobre a educação.

Observa-se que a influência nas políticas educacionais perpassa o modelo de Estado, entre os apontados acima, e a concepção ideológica do governo que está no poder naquele instante. Torna-se essencial a consciência, sobre a presença externa em assuntos internos do Estado quando se trata das políticas públicas, especialmente as políticas educacionais.

## **Considerações Finais**

Considerando as reflexões apresentadas sobre o Estado, sua compreensão nos leva ao entendimento das políticas públicas e o papel dos movimentos sociais. O Estado apresentado como um ente possível de ser tocado é o primeiro passo para a construção da cidadania. Todas as lutas travadas pela sociedade atravessaram o Estado permanentemente, mesmo quando ocorreram em aparelhos institucionais do Estado, nos

quais as massas não estavam fisicamente presentes. Isto reforça que o poder do Estado consiste nas relações de forças entre as classes e a participação consciente das massas, o que é fundamental em todos os processos políticos. Quando estes fenômenos não acontecem diretamente, eles podem ocorrer dentro das organizações e instituições que as defendem, tais constituições.

Quando tratamos sobre as reformas pelas quais os Estados passaram, em especial, a partir dos anos de 1990, cumpre-se observar a forte presença de organismos internacionais, que acompanharam os ventos da globalização e políticas de austeridade, forçando os países a tomar medidas antidemocráticas. Estes fatores provocaram preocupações para uma determinada camada social e entusiasmo para outra camada, juntamente com expressivos e acalorados debates ideológicos fortalecendo a polarização social.

Estas reflexões remetem à compreensão de Estado e auxiliam no entendimento das relações entre as influências/interesses de organismos multilaterais e conjugadas à ideologia neoliberal, e de outro lado, os interesses de classes em um Estado responsável, via democraticamente, que luta por direitos civis presentes em uma constituição e carrega em seu bojo, uma ação de Bem-Estar social a qual busca, através de políticas públicas atender os direitos dos cidadãos.

E a questão crucial nessas relações, é o direito a educação. E quando é tratada sob o viés da internalização ela é legitimada por indivíduos dentro da posição social que lhes foi atribuída. Com isso, a internalização consegue dar conta do seu trabalho e assegura os sistemas reprodutivos do capital, enquanto a brutalidade e a violência podem ser deixadas em segundo plano. Nesse cenário as instituições formais de educação, certamente são parte importante do sistema global de internalização.

Contudo, a educação formal não é a força ideologicamente primária que consolida o sistema do capital, tampouco é capaz, por si só, de fornecer uma alternativa emancipadora. Assim colocada, a educação formal só é capaz de produzir conformidade ou consensos.

Justifica-se a importância das políticas públicas que atendam os contextos sociais, políticas estas que são mediadas através de lutas, pressões e conflitos, pois sem estas estratégias para sua reformulação, o Estado intervirá submetendo os interesses gerais do capital, na organização e na administração da coisa pública e ampliando a cooptação e o controle social.

Sendo as políticas instrumentos dinâmicos, elas são estrategicamente empregadas no decurso dos conflitos sociais e expressam, em grande parte, a capacidade administrativa da gestão e decisões de governos em sua ação.

A implantação de reformas políticas, tanto no Estado quanto na educação, dentro dos países da América Latina ocorreu por um processo de indução externa, liderado pelos organismos internacionais, o que resultou nas funções reservadas ao Estado de coordenação e de regulamentação destas atividades.

Denota-se que é fundamental a participação da sociedade civil e o acesso aos âmbitos de decisão, na fase de negociação e preparação dos projetos para interferir na definição, prioridades e orientação pedagógica sobre a educação. A influência nas políticas educacionais perpassa o modelo de Estado, e a concepção ideológica do governo que está no poder naquele instante. Torna-se essencial a consciência, sobre a presença externa em assuntos internos do Estado quando se trata das políticas públicas, especialmente as políticas educacionais.

## Referências

AKKARI, Abdeljalil. *Internacionalização das Políticas Educacionais: transformações e desafios*. Petrópolis: Vozes, 2011.

AMABILE, A. de N. In: CASTRO, C. L. de F.; GONTIJO, C. R.; AMABILE, A. de N. (Orgs.). *Dicionário de políticas públicas*. Barbacena: EDUEMG, 2012. 242p. ISBN 9788562578175. Disponível em: <<http://pt.calameo.com/read/0016339049620b36a7dac>>. Acesso em: 13 mar. 2014.

APPLE, Michael. *Ideologia e Currículo*. Tradução Vinícius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARRUDA, Marcos. *ONGS e o Banco Mundial: é possível colaborar criticamente*. IN: Livia de Tommasi, Mirian Jorge Warde, Sérgio Haddad (orgs). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

BOBBIO, Norberto. *Teoria Geral da Política: a Filosofia Política e as Lições dos Clássicos*. Org. Michelangelo Bovero. Trad. Daniela BeccacciaVersiani. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

BANCO MUNDIAL. *Brazil: State of Espírito Santo: Basic Education Project: staff appraisal report* (Washington D.C), 1995.

BONETI, Lindomar W. *Políticas públicas, educação e exclusão social*. In: *Educação, exclusão e cidadania* (coord. do próprio autor). Ijuí: Editora Unijui, 1997, p. 185-210.

CASTRO, Carmem Lúcia Freitas de Castro; GONTIJO, Cynthia Rúbia Braga; AMABILE, Antônio Eduardo de Noronha, (orgs). *Dicionário de políticas públicas*. Barbacena: EdUEMG, 2012.

CASTRO, Jorge Abrahão de, Márcio Gimene de OLIVEIRA. *Políticas Públicas E Desenvolvimento. Avaliação de Políticas Públicas / Ligia Mori Madeira, organizadora – Porto Alegre: UFRGS/CEGOV, 2014.*

CORRAGIO, José Luis. *Proposta do Banco Mundial para a Educação: sentido oculto ou problemas de concepção?*.In: Livia de Tommasi, Mirian Jorge Warde, Sérgio Haddad (orgs). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

COUTINHO, Carlos Nelson. *Marxismo e política: a dualidade de poderes e outros ensaios*. 2 Ed. São Paulo: Cortez, 1996.

DECLARAÇÃO mundial sobre educação para todos (Conferência de Jomtien – 1990). Tailândia, 1990. Disponível em: <[http://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10230.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm)>. Acesso em: 20 nov. 2014.

FLORENZANO, Modesto. *Sobre as origens e o desenvolvimento do estado moderno no Ocidente*. Lua Nova, São Paulo, 71: 11-39, 2007

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*, 3ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, vol. 03.

HAYEK, Friedrich A. *O Caminho da Servidão*. 2ª Ed. São Paulo: Globo, 1977 [1944].

HOBBS, Thomas. 1983. *Leviatã*. São Paulo: Abril Cultural.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. *Estado e Políticas (Públicas) Sociais*. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro, 2001.

KRAWCZYK, Nora Rut, VIEIRA, Vera Lúcia. *Uma perspectiva histórico-sociológica da Reforma Educacional na América Latina. Argentina, Brasil, Chile e México nos anos 1990*. Brasília: Liber Livro, 2012.

MARX, Karl. (1867). *O Capital: Crítica da Economia Política*. V 1, T 2, São Paulo: Abril Cultural. 1984. (Coleção Os Economistas).

MÉSZÁROS, István. *A Educação para Além do Capital*. [tradução Isa Tavares]. – 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

OFFE, Claus. “*Dominação de Classe e Sistema Político. Sobre as Seletividades das Instituições Políticas*”, In: C.Offe, Problemas estruturais do estado Capitalista. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

OFFE, Claus. *Problemas estruturais do Estado capitalista*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

PAIVA, Vanilda. *O Novo Paradigma de desenvolvimento: Educação, Cidadania e Trabalho*. In: Revista Educação & Sociedade. (CEDES). n. 45, Campinas, Papyrus, 1993.

POULANTZAS, Nicos. *O Estado, o poder, o socialismo*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2ª edição, 1985.

POULANTZAS, Nicos. *Poder Político e Classes Sociais*. São Paulo, Martins Fontes, 1977.

SANDER, Benno. *Educação na América Latina: Identidade e globalização Educação*, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 157-165, maio/ago. 2008.

SOARES, Maria Clara Couto. *Banco Mundial: Políticas e Reformas*. In: Livia de Tommasi, Mirian Jorge Warde, Sérgio Haddad (orgs). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

SOUZA, Celina. *Políticas Públicas: uma revisão da literatura*. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16, julho/dezembro p. 20-45, 2006.

TEODORO, Antônio. *A Educação em tempos de globalização neoliberal: os novos modos de regulação das políticas educacionais*. Brasília: Liber Livro, 2011

VIEIRA, Evaldo A. *Democracia e política social*. São Paulo: Cortez, 1992.

WERLE, Flávia O. Correa & MARTINS, Ângela Maria. (Orgs.) *Políticas Educacionais: Elementos para a Reflexão*. Porto Alegre: Redes Editora, 2010.

# PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA : UM OLHAR A PARTIR DA ANÁLISE RELACIONAL

*Andréia da Silva Mafassioli*

## **Introdução**

Apresento neste texto parte de uma pesquisa onde analisei os contextos de formulação e de implementação do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), num período de vinte anos <sup>4</sup>. Enfatizo o uso do conceito de *análise relacional* (APPLE, 2006), como ferramenta teórico-metodológica para compreensão dos movimentos desta longa política pública educacional, presente em todas as escolas públicas brasileiras desde o ano de 1995. O PDDE é uma política pública de financiamento da União à educação básica e de descentralização de recursos da educação que propiciou às escolas públicas o recebimento, a gestão e a fiscalização de recursos públicos.

Tomando por referência os estudos educacionais críticos, utilizei ferramentas teóricas e metodológicas do campo da sociologia da educação na análise de políticas educacionais que me auxiliaram a decifrar o campo de pesquisa em diferentes contextos. Um dos conceitos que permitiu esse olhar mais atento foi o de *análise relacional* ou *situacional* de Michael Apple. Nas palavras do autor:

[...] só é possível falar da(s) relação(ões) entre escolas e sociedade se pensarmos as relações de subordinação e dominação que existem em nossa sociedade. Mas isto

---

<sup>4</sup> Estudo referente à tese de doutorado defendida em 2017, orientado pela Dr<sup>a</sup> Nalú Farenzena da linha de pesquisa Políticas e Gestão de Processos Educacionais FACED/UFRGS.

está focando apenas uma das partes de uma ampla dialética. Precisamos focar também nosso olhar nas resistências, na vida e luta cotidiana das pessoas. E isso provoca, em meu pensamento (e no de outras pessoas), duas questões principais: primeiro como entendemos o poder em toda sua complexidade, uma vez que a educação é uma relação de poder – o conhecimento de alguns grupos é declarado oficial, e o de outros é declarado apenas como “popular”, não importante; as políticas de alguns grupos são colocadas em prática e a de outros nunca nem é comentada; alguns grupos recebem respeito se tem dinheiro e poder e vemos hoje professores perderem o respeito e serem atacados em todo mundo. Então a primeira questão é: quem tem poder e como esse poder é usado? Essa é uma questão que envolve o entendimento dos mecanismos do poder (APPLE, 2012, p. 176).

Nesse sentido, para realizar seus estudos e análises, nessa perspectiva, o pesquisador deve se aproximar das práticas, e, à luz da teoria, compreender a educação de forma relacional. Para isso, é necessário perceber as relações de dominação e de exploração da sociedade mais ampla nos contextos econômico, social e político, relacionando-as as múltiplas dinâmicas da sociedade (raça, classe social e gênero). É justamente esse o papel da abordagem neomarxista, que pretende compreender a relação crítica entre cultura, conhecimento e poder. De acordo com Apple (2012) não basta apenas entendermos o poder e como ele funciona na sociedade, mas também entendermos como interromper os seus efeitos. Parte da tarefa de qualquer educador crítico é não apenas fazer a análise crítica, mas, atuar como a voz das pessoas que foram silenciadas.

O trabalho educacional deve estar profundamente conectado à compreensão profunda da realidade social marcada

pela negação dos direitos humanos básicos, pela destruição do meio ambiente, pelas condições precárias nas quais as pessoas sobrevivem pela falta de um futuro significativo para milhares de jovens e crianças. Esta compreensão se dá pela realização de uma análise séria da economia política e das relações de classe.

### **A Análise de Políticas Educacionais numa Perspectiva Crítica**

Os estudos educacionais críticos buscam expor o modo como as relações de poder e desigualdade manifestam-se na educação. Essa compreensão “envolve transformações cruciais dos pressupostos epistemológicos e ideológicos subjacentes relativos ao que importa como conhecimento legítimo ou oficial e a quem detém tal conhecimento” (APPLE, 2003; 2000). Na obra *Educação Crítica: análise internacional*, Apple, Au e Gandin (2011) apresentam experiências de educadores de uma série de nações que estão lutando contra as forças políticas e ideológicas neoliberais e neoconservadoras causadoras de aprofundamento das desigualdades sociais em várias partes do mundo. Acessar experiências contra hegemônicas possibilita aprender e apreender como interromper essas práticas e como construir alternativas educacionais, numa perspectiva democrática, combatendo as injustiças sociais. A política da educação crítica e a influência das múltiplas tradições de educação crítica podem ser encontradas em todos os níveis educacionais. Essas tradições também foram influentes em transformações institucionais na área, em diferentes países e instâncias.

Os autores alertam que “fazer a análise crítica da maneira pela qual o poder opera na educação exige uma imensa sutileza e o reconhecimento da multiplicidade das relações de poder em qualquer contexto”. (APPLE, AU, GANDIN, 2011, p. 26).

Nesse sentido, apresentam tarefas da pesquisa e da ação da educação (APPLE, 2012) nas quais a análise crítica (e o analista crítico) deve engajar-se:

- É preciso “dar testemunho da negatividade” - iluminar as maneiras em que políticas e práticas educacionais estão ligadas às relações de exploração e dominação - e a lutas contra essas relações, na sociedade em geral.
- Analisar criticamente as realidades atuais com um quadro conceitual/político que enfatize os espaços em que as ações mais progressistas e contra hegemônicas.
- Atuar como “secretários” dos grupos de pessoas e movimentos sociais que agora estão engajados em questionar as atuais relações desiguais de poder;
- Ajudar as comunidades a pensar sobre isso, aprender com elas e se engajar em diálogos mutuamente pedagógicos que permitam a tomada de decisões sobre os interesses de curto e longo prazo dos povos despossuídos.
- Manter vivas as tradições teóricas, empíricas, históricas e políticas, mas, muito importante, ampliá-las e criticá-las (de forma construtiva).
- Agir em conjunto com os movimentos sociais progressistas que seu trabalho apoia ou em movimentos contra as premissas e políticas direitistas que analisam criticamente. É preciso participar e oferecer a própria sabedoria acumulada a movimentos em torno de movimentos para transformar e aprender com esses movimentos sociais.
- Por fim, a participação também significa usar o privilégio que se tem como estudioso/ativista para abrir espaços, nas universidades e em outros lugares, àqueles que não estão presentes ali, àqueles que atualmente não

têm voz no espaço e nos lugares “profissionais” aos quais, estando em posição privilegiada, nós temos acesso.

Apple (2013) esclarece que colocar em prática essa “taxonomia de tarefas”, exige a reaprendizagem ou desenvolvimento e uso de habilidades variadas ou novas para trabalhar em muitos níveis com vários grupos. Assim, habilidades jornalísticas e de mídia, habilidades acadêmicas e populares, bem como a capacidade de falar com públicos muito diferentes, são cada vez mais fundamentais (APPLE, 2013). Cada uma dessas tarefas é desafiadora e apresenta um grau de exigência específico. Nesse sentido, Apple, Au e Gandin (2011, p.16) nos alertam que “nenhuma pessoa pode envolver-se nelas igualmente bem e simultaneamente”. O que podemos fazer é continuar honestamente a nossa tentativa de lidar com as complexas tensões e atividades intelectuais, pessoais e políticas que atendam às exigências deste papel.

### **Conceitos que Envolvem a Análise Relacional**

Segundo Apple, qualquer apreciação crítica do papel da educação em uma sociedade complexa deve ter três elementos como parte majoritária de seu projeto. É preciso situar a escola, o conhecimento e o próprio educador nas verdadeiras condições sociais que os determinam. Essas questões são mais bem analisadas por meio dos conceitos<sup>5</sup> de hegemonia, ideologia, senso comum, cultura e tradição seletiva, e só podem ser totalmente entendidos por meio de uma *análise relacional* (APPLE, 2006).

Hegemonia é o processo em que há a sujeição, a saturação de nossas consciências, em que significados, valores e ações

---

<sup>5</sup> Estes conceitos são aprofundados por Apple na obra *Ideologia e currículo* (2006).

cotidianas colocam-se como únicas, naturais, o que internaliza convicções e formas de ver, viver e entender o mundo (APPLE, 2006). O senso comum expressa (não exclusivamente) as relações ideológicas hegemônicas, em que as classes, raças e gêneros dominantes apresentam suas visões de mundo como “natural”, as quais são internalizadas e reproduzidas, por se ancorarem aos conhecimentos do senso comum da população, o qual se constrói intimamente com a cultura em suas duas dimensões (GANDIN, 2011). Já o conceito de tradição seletiva aprofunda a ideologia presente nos currículos escolares - determinados conteúdos selecionados como a “tradição”, o passado significativo. Desta forma, as escolas desenvolvem um currículo acrítico, um currículo oculto que nasce do senso comum, num contexto de aprendizagem uniforme e padronizado. Assim, os ritos e as práticas de uma ideologia dominante são naturalizados na escola, contribuindo para a desigualdade social e perpetuando uma escola dual, onde o conhecimento é distribuído de forma diferente para as diferentes classes sociais.

## **Caracterização do PDDE**

O PDDE é um dos programas de assistência financeira mais longevos do MEC <sup>6</sup>. Somente o PNAE é mais antigo. Em volume de recursos, é a quarta transferência (está atrás da complementação da União ao FUNDEB, da repartição da receita do salário educação com estados e municípios e da merenda escolar)<sup>7</sup>. Em todo território nacional, foram, em 2015, dois bilhões de recursos repassados via PDDE para todas as unidades beneficiárias, variando em função do número de alunos e da tipologia das instituições.

A operacionalização e o acompanhamento do Programa envolvem diferentes atores responsáveis pela formulação e implementação de cada procedimento e de suas ações agregadas para seu pleno funcionamento. O quadro a seguir identifica os dois grupos de atores do PMDE/PDDE, os formuladores e os implementadores, e suas respectivas atribuições:

---

<sup>6</sup> O PDDE, em 1995 ano de sua formulação, era identificado como Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE) Iniciou no primeiro mandato do governo FHC, atendendo somente ao ensino fundamental, que, naquele período, era o nível prioritário no atendimento às crianças e adolescentes em idade escolar obrigatória e se estabelece numa configuração de Estado capitalista com predomínio de políticas macroeconômicas de ajuste fiscal.

<sup>7</sup> A rigor, as cotas estaduais e municipais do salário educação são repartição de receita e, deste modo, o PDDE seria a terceira maior transferência, em termos de volume de recursos.

**Quadro:** Atores formuladores e implementadores do PDDE

<b>Atores formuladores do PMDE/PDDE</b>	<b>Atores implementadores do PMDE/PDDE</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• MEC</li><li>• FNDE, autarquia vinculada ao MEC que atua no financiamento de ações suplementares voltadas, principalmente, para a educação básica ofertada por estados e municípios. Órgão formulador e executor do PDDE.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• MEC: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e Secretaria de Educação Básica (SEB),</li><li>• Órgãos de controle externo e interno e comunidades escolares dos estabelecimentos de ensino beneficiários dos recursos.</li><li>• FNDE.</li><li>• Unidade Executora Própria (UEX).</li><li>• Entidade Executora (EEX).</li><li>• Entidade Mantenedora (EM).</li><li>• Dirigentes de unidades executoras de escolas.</li></ul>

A União, por meio do MEC, direciona recursos financeiros aos estados, ao Distrito federal, aos municípios e a organizações não governamentais sem fins lucrativos para atendimento à educação básica. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) é o principal responsável pela execução de políticas educacionais de assistência técnica e financeira do MEC aos entes subnacionais e se tornou o maior parceiro dos 26 estados, dos 5.570 municípios e do Distrito Federal no repasse dos recursos para o atendimento à educação básica. De acordo com Farenzena (2011):

[...] o bem chamado educação básica luta para se constituir como prioridade nacional, com o concurso das ações de municípios e estados e do suporte de políticas de assistência da União. A sinalização é para políticas universalizantes, com focalizações. Os critérios para o exercício da função redistributiva da União podem ser qualificados como pertinentes diante dos diferentes recortes da desigualdade social e educacional, atentando para as desigualdades de renda, regionais, de etnia/cor, de residência urbana ou rural da população, geracionais. (FARENZENA, 2011, p. 107):

A referida autora, ao tratar desse tema em outro estudo, argumenta que a assistência é o instrumento que viabiliza o exercício das funções redistributiva e supletiva da União: “O termo ‘técnica’ significa que os apoios ou suportes são esteados num conhecimento especializado, com base referencial técnico-científica” e diferencia as duas formas de assistência da União na educação aos demais entes federados: A “assistência técnica” ocorre por meio da oferta de programas de formação inicial de professores, programas de capacitação de profissionais ou membros de conselhos da área da educação, disponibilização de ferramentas de planejamento, gestão e monitoramento de políticas e ações e realização de estudos, levantamentos e avaliações. Já a “assistência financeira” ocorre pela transferência de recursos financeiros, tais como o PDDE, ou de bens materiais, tais como equipamentos de informática, livros de referência, distribuição de acervos bibliográficos para a educação básica e livros didáticos, entre outros materiais (FARENZENA 2012, p. 108).

## **A Análise Relacional do PDDE**

Historicamente a educação pública brasileira sofre com a escassez de recursos e a falta de investimentos. Nas décadas de 1980 e 1990, antes da implementação da política PDDE, o cenário era de escolas muito mal financiadas com péssimas estruturas nos prédios escolares, falta de recursos didático-pedagógicos, livros, laboratórios e quadras esportivas. Os gestores escolares, desses períodos, para providenciar recursos que garantissem o mínimo funcionamento da escola, organizavam festas, rifas e cobrança de mensalidades, conhecidas como “contribuição espontânea”. De fato, foram décadas de escassez e não havia nenhum tipo de repasse de recursos, municipal, estadual ou federal, às escolas públicas brasileiras.

Portanto, a implementação da política pública PDDE, em 1995, modifica parte desse cenário de ausência de recursos, pois encaminha recurso direto para escola com o objetivo de promover melhorias na infraestrutura física e pedagógica das unidades de ensino e incentivar a autogestão escolar. Ao longo dos anos de implementação, em diferentes ciclos governamentais essa política passou por (re)formulações.

A análise dos contextos de formulação e implementação do PDDE, de forma relacional, revelou as complexas dimensões, políticas e socioeconômicas, que cercam a educação brasileira, assim como auxiliou na identificação dos interesses e influências estabelecidas no jogo político e o papel dos diferentes atores. Na análise dos documentos da política e nas entrevistas realizadas com os sujeitos formuladores e implementadores do PDDE, levei em consideração que são diferentes as experiências político-sociais dos atores e mediadores que participam da construção dos programas governamentais.

A política PDDE, uma das mais longas no cenário educacional brasileiro, permanece há vários ciclos de governo e a manutenção de políticas públicas é algo raro em nosso meio político. De acordo com Dourado (2007) a constituição e a trajetória histórica das políticas educacionais no Brasil, em especial os processos de organização e gestão da educação básica nacional, têm sido marcadas hegemonicamente pela lógica da descontinuidade, por carência de planejamento de longo prazo que evidenciasse políticas de Estado em detrimento de políticas conjunturais de governo.

O PDDE atravessou diferentes ciclos governamentais, assumindo, porém, novas características no percurso de 20 anos. Portanto, o PDDE é uma política pública conceituada, nesse estudo, como “expressão da ação do Estado” e que reflete, portanto, mutações ocorridas no espectro de relações políticas envolvidas nas ações estatais em diferentes governos.

Na análise das (re)formulações (movimentos e mutações) do Programa, as três dimensões da política<sup>8</sup> – **instituições políticas** (*polity*), **processos políticos** (*politics*) e **conteúdo da política** (*policy*) – foram aprofundadas. Foi identificado o problema que o PDDE procura solucionar: facilitar a chegada de recursos na escola, reduzindo processos burocráticos, para que a mesma possa resolver seus problemas imediatos, qualificando seus processos pedagógicos. Atualmente, por meio do Programa e de suas modalidades, as escolas podem promover melhorias

---

<sup>8</sup> Estes termos diferenciados sobre as políticas são utilizados por autores ingleses para expressar o caráter polissêmico do termo política. Vários autores utilizam essa nomenclatura para melhor compreensão da análise de políticas públicas, entre eles ver Muller, 2006; Muller; Surel, 2002; Frey, 2000; Rua, 2013; Draibe, 2001.

físicas e pedagógicas. Retomo a fala de um dos atores implementadores da política, que explicita a problematização construída para justificar a alternativa de prover as escolas de recursos repassados a elas diretamente pelo governo federal:

*[...] O principal objetivo dele que é, além de fazer o recurso chegar exatamente onde ele será utilizado, é fomentar também a participação da comunidade escolar e, além disso, resolver os problemas imediatos da escola. Você sabe que quem mexe com administração pública, qualquer coisa que você vai fazer na escola, se depender da administração local tem de fazer um processo licitatório e para trocar uma fechadura ou um vaso sanitário poderá levar seis meses. Então esse **processo muito facilitado para execução do PDDE** faz com que essas coisas possam ser realizadas imediatamente. Tanto é que a distribuição de recursos nesse formato está sendo utilizada para transferir recursos para várias ações. E não somente as ações da escola [...]* (SOUZA, FNDE 22 de outubro de 2015).

Outros problemas que o PDDE pretende resolver ou minimizar, identificados no texto da política, são: ampliar a participação da comunidade escolar no uso e no controle dos recursos, ou seja, tornar o processo mais democrático e promover o fortalecimento da autogestão escolar como meio de consolidação da escola democrática. Com esta pesquisa, também procuro evidenciar a resolução e a forma como esse/s problema/s são encaminhados na sociedade política (*polity*) e no jogo político (*politics*).

Compreendo que as relações de poder no campo da política ocorrem através da ação dos governos, ou seja, da ação do Estado. O Estado, detentor de poder e autoridade, por meio de suas instituições e formas de governo, é um ambiente de sistemática disputa política, nele estão inseridos atores que dispõem de interesses, valores, ideologias e projetos políticos distintos. Não deve, portanto, ser compreendido como um ente independente da sociedade e imune aos conflitos que nela se

manifestam. Entendo, então, que as políticas públicas são definidas e implementadas de acordo com a natureza do Estado. O delineamento desta natureza se dá conforme o modo de exercício do poder na sociedade.

Essa ideia de dar dinheiro para que a escola administre, iniciada no governo de Fernando Henrique, tem alguns princípios daqueles primeiros momentos neoliberais de descentralização, com a ideia de reduzir a responsabilidade do Estado com a “coisa pública”, e isso era feito sem muito dinheiro. Portanto, o PDDE é um programa com elementos do ideário neoliberal na origem, no sentido que descentraliza recursos financeiros ou descentraliza as decisões para entidades não estatais. Porém, ele teve continuidade nos governos de Lula da Silva e Dilma Rousseff, governos identificados como de “esquerda”. Seria então, a política pública PDDE um produto híbrido dessa realidade brasileira de disputa? É um programa gerencialista ou neoliberal? É um programa de promoção da democratização da gestão escolar? É um Programa de natureza híbrida, que foi sendo produzido pelas possibilidades do jogo político brasileiro?

Para decifrar essas questões, o conceito de “análise relacional” de Michael Apple auxiliou nessa compreensão.

### **A Análise Relacional para Compreensão da Configuração do Estado Brasileiro**

A análise relacional exige que um mesmo objeto seja examinado de diferentes pontos de vista, colocando-se em relação ao máximo de dimensões envolvidas. De acordo com Michael Apple, esse conceito exige uma posição epistemológica do pesquisador, assim como requer uma postura crítica, na qual se opta por ver o mundo através de múltiplas relações e categorias. Nessa perspectiva, o objeto de estudo é analisado por

meio do exame das posições econômicas, culturais e políticas que os grupos ocupam na sociedade (APPLE, 2013, comunicação verbal). Para ele, somente conectando os fenômenos é possível traçar as ligações existentes entre os aspectos, social, político, cultural e econômico e a educação. É por meio dessas relações que estes objetos ganham significado (APPLE, 2006).

O Estado, na obra de Apple, é entendido como não neutro, formado por diferentes grupos que se aliam a partir de objetivos comuns e lutam para que seus objetivos se tornem hegemônicos. O autor nos mostra, em várias instâncias e com exemplos concretos, não apenas como as lutas que permeiam o Estado se dão em termos de classes sociais, mas também como dinâmicas de gênero e raça atravessam o Estado e suas políticas educacionais (APPLE, 2003, 2006).

Apple defende uma perspectiva mais complexa do âmbito estatal, o que desafia o pesquisador a compreender que o Estado não é dirigido somente por um grupo dominante, mas permeado por disputas de poder entre diferentes grupos, onde se materializam as disputas entre as alianças hegemônicas. Nesse sentido, trata-se de um elemento central para a análise de políticas educacionais, pois estas estão relacionadas ao âmbito estatal e, portanto, dependendo da forma como se concebe o Estado em uma pesquisa que envolve políticas, ter-se-á uma visão complexa do fenômeno em estudo ou, então, uma forma mais linear e vertical do processo político.

Na obra de Apple (2012), a palavra-chave sobre a questão do Estado é a contradição. O seu argumento é de que há elementos no Estado que de fato são progressistas. O Estado é um local de luta. No momento, por exemplo, que o Estado reconhece que o acesso à escola deve ser garantido a pessoas portadoras de necessidades especiais, nesse momento ele é

muito progressista. Mas por outro lado, há tipos de políticas do Estado profundamente conservadoras e regressivas, como as que diminuem o poder e autonomia dos professores universitários dentro das universidades, que roubam a linguagem das classes populares, que criam projetos como “escola sem partido”, que intensificam o trabalho docente, que tiram direitos trabalhistas, que parcelam os salários, entre outras medidas.

Dessa forma, defende que precisamos entender quem está na liderança de cada uma dessas políticas que o Estado implementa e nos alerta “não sejamos românticos, pois há grandes tendências no Estado que favorecem os grupos dominantes, e há concessões, acordos, que, por exemplo, o (ex) presidente Lula, Obama ou qualquer outro terão que fazer na condução do Estado” (APPLE, 2012, p. 183).

A configuração do Estado brasileiro assumiu diferentes modelos, nesse período em que a política PDDE foi formulada, e no decorrer dos 20 anos de sua implementação, entre os governos dos presidentes Fernando Henrique e Lula da Silva e da Presidenta Dilma Rousseff. É possível identificar, nos dois mandatos de Fernando Henrique, a adoção de um modelo econômico baseado em políticas de ajuste estrutural, orientadas pelos organismos internacionais de crédito (FMI, BID, OMC). Nesse período, o Estado brasileiro estava vinculado aos interesses dos setores privados representados pelas elites dominantes. O Brasil passou por profundas mudanças, tanto na gestão econômica como na atuação do Estado e responsabilidades do setor público. Uma das principais mudanças refere-se à tentativa de redefinições das funções e do aparelho de Estado.

Essa configuração de Estado passou por alterações no governo do Presidente Lula da Silva, pela adoção de políticas do modelo de Estado desenvolvimentista. Nesse ciclo de governo,

foi implementada uma estratégia nacional de desenvolvimento voltada para a superação do hiato econômico e social que separa o País dos estados do centro capitalista desenvolvido, o que não poderia ser alcançado apenas por condições de mercado. Propugna-se a existência de um “Estado forte”, entendido como aquele capaz de regular o mercado de modo a garantir uma estabilidade macroeconômica mais abrangente que a estabilidade monetária, e que, ao mesmo tempo, fortaleça esse mercado como principal produtor de riqueza. A construção deste “Estado forte” tem como pré-condição um desenvolvimento com equidade social.

Foi com base nesses princípios que, a partir de 2006, o governo Lula da Silva passou a adotar novas iniciativas e políticas que se mesclaram às políticas macroeconômicas neoliberais, estabelecendo-se, dali em diante então, a política econômica híbrida que, na compreensão adotada neste estudo, caracterizou esse governo até 2010, com continuidade no Governo Dilma Rousseff.

Mesmo com os avanços nas políticas sociais, verificados nos governos Lula da Silva e parte do governo Dilma Rousseff, governos esses identificados com o campo mais progressista da esquerda brasileira, era visível, em outras áreas, tais como política econômica e fiscal, medidas mais conservadoras na execução das políticas. Portanto, esse hibridismo presente nas ações de governos mais “progressistas” resulta de influências globais, de fortalecimento do capitalismo e da lógica de valorização de bens e consumo em detrimento do bem-estar das pessoas, ou seja, de “coisificação do ser humano”.

Para analisar essas contradições presentes na configuração do Estado brasileiro e compreender as influências globais do mundo do capital, em diferentes lugares do planeta, que conferem primazia ao mercado em detrimento das políticas

sociais e humanitárias, lógica enfatizada e defendida numa visão de mundo de direita, recorro a uma das obras de Apple “Educando à Direita” (2003). Nessa obra o autor revela o projeto hegemônico que ocorreu nos Estados Unidos. Refere-se à realidade educacional estadunidense – predominantemente voltada para a “direita” – e apresenta críticas contundentes ao projeto de modernização conservadora, modelo este presente em várias partes do mundo e que se assemelha com o que temos visto ocorrer aqui no Brasil<sup>9</sup>.

O autor esclarece que este projeto da direita é organizado por uma aliança modernizadora-conservadora que reúne quatro grupos: os neoliberais, os neoconservadores, os fundamentalistas religiosos e a nova classe média. Essa complexa configuração de interesses da direita precisa ser entendida e estudada por nós, pesquisadores, educadores, defensores da democracia e das causas de justiça social. Esse projeto conservador, centralizado na primazia do mercado, nos valores puramente econômicos, nos interesses dos grandes grupos industriais e financeiros, apresenta, em seu discurso hegemônico, os seguintes conceitos: competitividade, flexibilização, ajuste, globalização, privatização, desregulamentação, consumidor e mercado.

Entre as características desse projeto, denuncia o autor, a educação é vista como um instrumento para obtenção de metas econômicas compatíveis com a profusão de interesses mercadológicos. No Quadro a seguir apresento um maior

---

<sup>9</sup> Com o impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, no ano de 2016, o governo interino iniciou uma série de reformas com ações de retrocesso que ferem o Estado democrático de direito. Em poucos meses, encaminhou propostas e medidas de ataque direto às conquistas do campo progressista nas políticas sociais. Atoos esses promovidos por um governo ilegítimo, não eleito.

detalhamento dos grupos que compõem essa frente conservadora e suas estratégias nas políticas educacionais (APLLE, 2003).

Quadro: Grupos que compõem a aliança conservadora da direita

NEOLIBERAIS	NEOCONSERVADORES	FUNDAMENTALISTAS RELIGIOSOS	NOVA CLASSE MÉDIA
<p>Acreditam que tudo que é público é ruim e tudo que é privado é bom.</p> <p>Privatizam a Educação. A educação é vista como um produto.</p> <p>Invertem o significado da democracia, a qual, ao invés de ser um conceito político, é transformada num conceito econômico.</p> <p>A “liberdade de escolha do consumidor” é a garantia da democracia.</p> <p>Estabelecem políticas e programas de cunho</p>	<p>Têm um projeto cultural e econômico próprio.</p> <p>Querem um retorno à disciplina e ao saber tradicional.</p> <p>Ataques ao multiculturalismo.</p> <p>Defesa de um currículo nacional padronizado.</p> <p>Retorno a um padrão de qualidade tido como melhor.</p>	<p>São os religiosos evangélicos. Direita cristã.</p> <p>Muito conservadores, eles acreditam que o problema das escolas é que a sociedade está longe de Deus e que todos os problemas seriam solucionados se levassem a religião da mesma forma que eles.</p> <p>Consideram o ensino público duvidoso.</p> <p>Defendem plataformas que reforçam a “família, a moral e os bons costumes”.</p> <p>As questões que envolvem os direitos humanos, a diversidade de gênero, sexualidade e as novas configurações familiares são</p>	<p>São os novos gestores públicos.</p> <p>Gerentes profissionais qualificados.</p> <p>Estas pessoas são da classe média e querem mostrar que estão agindo da maneira certa, usam modelos importados e têm poder econômico.</p>

gerencialista nas escolas.		atacadas por esse grupo.	
----------------------------	--	--------------------------	--

Nota: Elaborado pela autora baseado na obra “Educando à Direita” (APPLE, 2003).

Podemos identificar, no Brasil, a existência dessas forças conservadoras atuando no meio político e pautando as políticas educacionais, com forte influência da mídia. As nossas institucionalidades, especialmente o Congresso Nacional, estão cada vez mais desvinculadas dos reais problemas do povo brasileiro. No período em que escrevo essa tese, projetos que enfrentam as causas das desigualdades sociais não são priorizadas no Congresso Nacional. Por exemplo, a reforma agrária e urbana, a taxaço das grandes fortunas e heranças, a reforma tributária que inverta a lógica do atual sistema onde “pobre paga mais imposto que rico”, projetos que proponham uma reforma estrutural do sistema político brasileiro estes são ignorados na “casa do povo”.

Para compreender o crescimento da “modernização conservadora” no Brasil, chamo a atenço para a atual configuração da Câmara dos Deputados, composta por 513 parlamentares<sup>10</sup>. De acordo com estudos organizados por grupos jornalísticos independentes<sup>11</sup>, as maiores bancadas da Câmara são pautadas por interesses corporativos, conservadores, ou por ambos, e são representadas pelos seguintes grupos: frente parlamentar da agropecuária; frente parlamentar evangélica; frente parlamentar empresarial; frente parlamentar das

<sup>10</sup><http://www2.camara.leg.br/deputados/liderancas-e-bancadas/bancadas/bancada-atual>

<sup>11</sup>Fonte:<http://www.cartacapital.com.br/revista/844/bbb-no-congresso-1092.html>; <http://congressoemfoco.uol.com.br/noticias/conheca-as-11-bancadas-mais-poderosas-da-camara/>; <http://apublica.org/2016/02/truco-as-bancadas-da-camara/> (acesso em junho 2016).

empreiteiras e construtoras; frente parlamentar da família (parentes); frente parlamentar de segurança pública e a bancada da bola, composta por (ex) jogadores eleitos devido a sua ligação com o futebol.

Diametralmente oposta às bancadas conservadoras, está a frente parlamentar dos direitos humanos, composta por 23 deputados. Apesar do reduzido número de deputados que militam diariamente no combate da opressão às mulheres, à população LGBT, aos índios e populações tradicionais, do racismo e da violência estatal, a mobilização de setores da sociedade e da militância de causas específicas rendeu a esses deputados algumas vitórias parciais importantes ao longo dos últimos anos.

Em estudo recente que analisou as relações entre religião e política no Brasil, o autor argumenta:

[...] a formação de conglomerados religiosos, midiáticos, partidários e empresariais, como o composto pela Igreja Universal, reposicionou de vez a religião e suas múltiplas e inusitadas configurações na agenda política e esfera pública. A implementação de políticas de corte neoliberal para reduzir custos e atribuições do Estado, por sua vez, levou o poder Executivo a recorrer a instituições religiosas para atuarem, de forma subsidiária ou substantiva, em programas sociais nas áreas de saúde, educação, violência, dependência química, geração de emprego e renda, embaralhando, também nessas esferas, o público e o privado, o social, o político e o religioso [...] (MARIANO, 2015, p. 355).

A maior representatividade na Câmara, atualmente, prioriza projetos conservadores que atendem a

determinados grupos que detém o poder na casa legislativa<sup>12</sup>, ou ainda, a interesses dos meios de comunicação ou do sistema financeiro, entre outros. Mesmo havendo divergências de pautas entre os interesses desses grupos, quando necessário eles se unem e se rearticulam para a aprovação de seus projetos.

Essa união de “grupos identificados com a direita”, que reúne os neoliberais, os neoconservadores, os fundamentalistas religiosos e a nova classe média, conforme trabalhado na obra de Apple, citada anteriormente, se faz presente na atual conjuntura política brasileira. A articulação entre essas bancadas conservadoras tem sido capaz de pautar parte expressiva da agenda política nacional em torno de suas demandas – restrição aos direitos reprodutivos das mulheres, contra a ampliação dos direitos civis para a população homossexual, bem como contra iniciativas de inclusão da temática de gênero e sexualidade na esfera educacional. Além desses interesses, esse grupo também compactua projetos de lei (PL) e Projetos de Emenda Constitucional (PEC) que atacam as políticas sociais, os direitos humanos e os direitos dos trabalhadores.

Para combater, problematizar e impedir a implementação dessas políticas conservadoras e de interesse daqueles que dominam o mundo numa lógica mercantil (grandes corporações) precisamos fortalecer e articular a luta dos movimentos sociais, como diz Apple (2012), tão crucial nesse “cabo de força” que

---

<sup>12</sup> A bancada conservadora identificada pelo termo “BBB” foi usado pela primeira vez pela Deputada Erika Kokay, em 2015, fazendo referência a quantidade de **religiosos, delegados e ruralistas** eleitos, com agendas conservadoras, para a legislatura 2015-2018. A “Bancada BBB, da Bíblia, do Boi e da Bala”, conforme a deputada representa uma forte aliança dos setores conservadores na Câmara. Há tempos tenho alertado sobre a força dos fundamentalistas da ‘Bancada BBB’. A expressão não tardou a se difundir entre parlamentares de partidos de esquerda, que também identificam nessa articulação uma ameaça aos direitos humanos e das minorias.

forma as políticas do Estado. Dessa forma, ele argumenta que a direita vai sempre puxar essa corda o mais possível para suas próprias políticas, e a maior quantidade dos movimentos sociais que pudermos mobilizar para o outro lado, mais esta corda irá à direção de políticas mais progressistas: “Nenhuma política estatal é um presente, e não esqueçamos que é a mobilização quem garante a condução das políticas estatais que atendem os interesses dos grupos dominados.” (APPLE, 2012, p. 183).

Os importantes avanços sociais ocorridos na última década no Brasil promoveram a redução dos índices de pobreza, a ampliação do acesso à educação superior, oferta de emprego, acesso aos bens de consumo e lazer a uma parcela significativa da população que ficava alijada desses direitos sociais. Mesmo com esses avanços, o país ainda se apresenta como uma das nações mais desiguais do mundo, na qual a educação reflete, talvez, uma das imagens mais nítidas desta sociedade profundamente desigual. Considerando que todas essas desigualdades resultam de causas históricas, defende-se neste estudo que romper com esse legado dependerá dos níveis de abrangência e aprofundamento da ação do Estado. Porém, o Estado brasileiro, na atual conjuntura política, econômica e social, está em pleno retrocesso, com a retomada do poder pelo bloco da direita brasileira. Esse bloco articulado e com ampla maioria na Câmara e Senado federais, está, rapidamente, implementando políticas macroeconômicas que primam pelo fortalecimento do mercado em detrimento das políticas sociais.

### **A Análise Relacional do PDDE, suas Novas Formulações e Implicações na Gestão Escolar e Financeira na Educação Básica Pública**

A política pública de financiamento da educação básica PDDE, formulada no ano de 1995, no governo de Fernando

Henrique, foi o primeiro programa de transferência de recursos financeiros da União diretamente para escolas públicas. Iniciou como uma das estratégias que privilegiavam a descentralização das políticas e a autonomia da escola, com base nas orientações de agências internacionais. A configuração do Estado brasileiro, nesse período, enfatizava políticas de descentralização de cunho neoliberal.

Naquela década, dada a grande precariedade das condições de trabalho na escola pública brasileira, traduzida no sucateamento dos prédios e equipamentos escolares, na falta de recursos de toda ordem, enfim, na fragilidade das condições físicas e pedagógicas, é difícil imaginar como o Programa poderia, efetivamente, representar uma estratégia de melhoria da qualidade do ensino público com a injeção de valores tão ínfimos, diante dos desafios que as escolas públicas enfrentavam.

Ao analisar os primeiros dez anos de implementação do PDDE, o estudo apresentado por Silva (2005) identificou que o Programa viabilizava a ampliação dos espaços de discussão acerca do emprego dos recursos públicos. Segundo a autora, se considerada a participação da comunidade escolar no gerenciamento dos recursos financeiros da escola nas políticas educacionais anteriores ao programa, as unidades de ensino eram, explicitamente, excluídas das decisões sobre as políticas de financiamento e no seu interior não havia, formalmente, espaços colegiados garantidos ao debate de questões de ordem financeira. Antes da implantação do programa, os recursos da escola ficavam, no máximo, sobre o controle da direção das unidades de ensino, que os investia a partir das suas conveniências, sem ter que consultar o coletivo da unidade de ensino ou prestar contas sobre a sua aplicação (SILVA, 2005).

Já em outra pesquisa, sobre a criação das UEx nas escolas públicas em diferentes estados, as autoras (ADRIÃO e PERONI, 2007) alertavam, dentre outros aspectos, para os riscos que representava a presença de uma entidade privada num espaço público. Isto, de uma parte, por ferir o próprio caráter público do serviço prestado pelas escolas, por ensejar a privatização, ao fornecer mecanismos legais para a captação de recursos, à medida que aumenta a falta de comprometimento do Estado com o ensino público; de outra parte, por difundir no imaginário da população os elementos de uma cultura que poderia legitimar essa falta de responsabilização (ADRIÃO e PERONI, 2007).

Além disso, o estudo de Moreira (2012, p. 164), sobre a implementação do PDDE, indica a “predominância de um tipo de autonomia relativa das escolas para gerir recursos financeiros, posto que seu poder de decisão é previamente parametrizado por uma instância central e a aplicação dos recursos é fragmentada em distintas ações.”

Sobre a capacidade de a equipe de gestão administrar recursos financeiros públicos, considerando pessoal e tempo para esta atividade, Moreira (2012) constatou, em respostas a uma pesquisa de satisfação dos beneficiários do PDDE, realizada pelo FNDE em 2012, que a maior parte (88%) das escolas afirmava não encontrar dificuldades na gestão do PDDE. Para o percentual das que indicavam haver dificuldades (12%), os elementos de maior incidência eram os de realizar pesquisa de preços para as despesas, achar pessoas para compor a UEx, reunir a comunidade escolar e realizar os procedimentos de prestação de contas. Nesse sentido, de acordo com a autora a gestão financeira própria constitui atividade da gestão escolar que integra diversas dimensões: política, pedagógica e administrativa. Reafirma-se aí a importância de uma autonomia construída, que venha, de fato, integrar e fundamentar essas

dimensões na identidade institucional da escola. Na mesma pesquisa, a maioria das escolas informou que o PDDE contribuía para a melhoria da infraestrutura física e pedagógica, bem como promovia a participação social na gestão da escola (MOREIRA, 2012).

Passados mais de vinte anos da implantação do PDDE, constatou-se que o mecanismo de transferência de recursos financeiros a escolas públicas, dentro de programas e ações específicas, ampliou-se, mais fortemente, a partir de 2004, já no governo do Presidente Lula da Silva. As regras principais – constituição de uma UEx, regras para as despesas entre capital e custeio e aprovação pela UEx– permaneceram. O que se observou, de forma mais significativa, ao longo desse período, foi o crescimento de ações agregadas que integram o formato de transferência automática para as escolas e o consequente montante de recursos financeiros, que, acompanhando o volume de programas e projetos financiados, também aumentou.

Conforme o levantamento realizado na pesquisa, entre os anos de 2004 a 2015, além do PDDE universal foram criadas modalidades agregadas ao PDDE, distribuídas em quatro eixos de atendimento, conforme indicado no quadro a seguir:

**Quadro:** Eixos de atendimento do PDDE

<b>EIXO PDDE BÁSICO</b>	<b>EIXO PDDE QUALIDADE</b>	<b>EIXO PDDE INTEGRAL</b>	<b>EIXO PDDE ESTRUTURA</b>
Contempla todas as escolas públicas de educação básica; Recurso anual enviado de acordo com o número de alunos da escola.	Programas: PDE Escola, Escola Aberta, Ensino Médio Inovador, Atleta na Escola, Escola Sustentável, Mais Cultura na Escola;	Ampliação da jornada escolar. Programa: Mais Educação	Atende as necessidades de infraestrutura física. Programas: Escola Acessível, Água na Escola e Escola do Campo.

Além dessas ações, a partir de 2007, as escolas públicas que alcançaram as metas do IDEB receberam uma parcela extra de 50% do PDDE básico e recursos para equipar os laboratórios do ProInfo. Ao longo dos anos de implementação e (re)formulações do PDDE, foram agregadas dez modalidades (ações complementares)<sup>13</sup>. A Figura a seguir apresenta todas as modalidades agregadas ao PDDE a partir do ano de 2003.

---

<sup>13</sup> Neste estudo, estas ações são nomeadas como modalidades do PDDE.

**Figura:** Modalidades do PDDE



**Fonte:** elaborado pela autora para representar as modalidades do PDDE.

Dados disponíveis em:

<<http://cursos.fnde.gov.br/mdl07/pdf/ParteinicialdoCurso.pdf>>.

Essas inúmeras modalidades do PDDE, implementadas nos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff, evidenciam que a política educacional desse período, estabelecida pelo MEC, por meio do FNDE, encaminhava políticas diversificadas, que almejavam a melhoria da qualidade da educação básica e apresentam um caráter inclusivo e democrático, atendendo demandas da educação historicamente deixadas de lado. Entre essas demandas, por exemplo, a acessibilidade para alunos do público alvo da educação especial, recursos para escolas do campo, para melhoria da infraestrutura e, inclusive,

minimização da falta de água. Além disso, ações voltadas para sustentabilidade, esporte, cultura, teatro, música, dança e alimentação saudável, contemplando dimensões do fazer pedagógico, para além da sala de aula, tão essenciais para motivar os sujeitos em seus processos de ensino e de aprendizagem.

A chegada desses diferentes recursos às escolas públicas, quando bem geridos, viabilizaram mudanças significativas nos espaços escolares, qualificando processos pedagógicos. Inúmeras escolas no Brasil, com os recursos do Programa Mais Educação (PDDE Integral), por exemplo, tornaram-se espaços mais alegres e inclusivos, possibilitando aos alunos mais oportunidades de acesso a bens culturais por meio das oficinas de música, teatro, rádio escola, artesanato, dança, letramento, cinema, esporte, além da garantia de alimentação mais saudável. Ademais, foi possível melhorar as condições de infraestrutura, acessibilidade, construção de espaços de convivência, compra de jogos, livros, instrumentos musicais, entre outros recursos materiais necessários para qualificar as aulas e oficinas.

É claro que, para tornar todas essas atividades viáveis, é fundamental uma gestão escolar e financeira competente. O PDDE, ao longo dos anos, é um programa que apresentou uma série de protocolos específicos a serem seguidos pelos gestores escolares, que geralmente não têm formação específica na área administrativa ou gerencial. Portanto, torna-se um imenso desafio trabalhar com o gerenciamento e a prestação de contas de recursos públicos, atendendo a todos os critérios de utilização desses recursos. Alguns gestores escolares chegaram a ter entre quatro a seis contas para gerenciar.

A fragilidade no exercício da gestão democrática, a falta de controle social e a dificuldade de alguns gestores em realizar a gestão financeira dos recursos provocam o mau uso dos

recursos e, inclusive, o desperdício dos recursos do PDDE. Em alguns casos, isso ocorre devido à herança cultural, aos vícios de gestão patrimonialista, centralizadora e autoritária. Outros fatores decorrem de práticas de corrupção, pelo desvio de recursos, utilização irregular do recurso em outra demanda, ou quando o diretor nem comunica a comunidade a existência de determinado recurso e decide não aderir a alguns programas por considerar que vai dar muito trabalho.

Ao longo desses vinte anos, houve um grande aprendizado por parte dos gestores escolares na gestão financeira dos recursos do PDDE. A maior parte das escolas brasileira não devolve esses recursos, os utiliza. Entretanto, conforme descrito nos relatórios do FNDE, ao longo dos anos muitas escolas municipais e estaduais deixaram de ser beneficiadas com o PDDE. Por problemas nas contas ou gestão ineficiente e fragilidade no controle social, deixam de receber esses recursos ou os deixam parado nas contas específicas de cada modalidade por falta de ação das prefeituras municipais, por não terem atendido ao quesito adesão, por inadimplência com a prestação de contas, e outros motivos, tais como, documentação de habilitação incompleta, escolas extintas/paralisadas e por não terem atendido à exigência de criação de UEx.

Uma pesquisa recente, realizada por Peres e Mattos (2015), tratou da “Eficiência do Gasto em Educação no Brasil”, tomando por referência a política PDDE no Estado de SP. Nessa pesquisa, as autoras evidenciaram os seguintes aspectos no uso dos recursos do PDDE:

- Existe um grande distanciamento entre os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas e o dinheiro do PDDE. Essas duas coisas não estão associadas na maior parte das escolas pesquisadas. As escolas, num momento

pensam no PDDE e em outro momento pensam no pedagógico.

- Quanto à relação entre o uso do PDDE e a melhoria nos índices do Ideb, foi verificado que não há correlação entre ambos.
- A experiência da equipe de gestão é importante para utilizar bem o PDDE e, portanto, é pertinente a constituição de grupos, equipes de apoio ou formadores que orientem os novos gestores na utilização do Programa.
- As escolas que recebem um volume maior de recursos têm mais alunos e, potencialmente, mais problemas, e isso não quer dizer que aumenta a participação.
- Verifica-se que mesmo havendo um conselho (UEx) há uma centralização na figura do diretor. A verba fica muito dependente de o diretor decidir como usar e o que comprar.
- Há um baixo envolvimento de pais e professores no uso desses recursos, ou seja, o PDDE é pouco conhecido pela comunidade escolar, quem conhece é o diretor e alguns membros do conselho escolar.

Em concordância com as autoras da pesquisa citada, destaco a seguir algumas proposições para o melhor funcionamento e aproveitamento do PDDE nas escolas públicas brasileiras:

- Aumentar a visibilidade desse programa;
- Facilitar o processo de contratação de insumos e serviços;

- Esclarecer e formar sobre a importância da atuação de órgãos e instâncias de controle institucional e social (externo e interno) para o bom uso dos recursos públicos.
- Destacar melhores experiências no uso do PDDE articulado com os PPP das escolas, e assim salientar quem utiliza o Programa para melhorar os processos pedagógicos;
- Criar estratégias de divulgação desses recursos nas redes de ensino e nas escolas, aumentando a participação em torno desse Programa. Disseminar a ideia de que esse é um recurso que pretende ampliar a autonomia escolar e melhorar a prática pedagógica da escola e a participação da comunidade na gestão escolar e financeira.

Uma constatação de base é a de que o Brasil, nos ciclos de governo do presidente Lula da Silva e em parte do governo da Presidenta Dilma Rousseff, fez um considerável esforço de redução nos contingentes de famílias de baixa renda e nos níveis de desigualdade social decorrentes. Os dados econômicos e sociais do período indicaram melhoria nas condições materiais de vida, mas ainda não suficientes para modificar o quadro preocupante de desigualdades sociais e no capital cultural, que se traduzem em desníveis na apropriação e exercício de direitos sociais, na qualidade da participação política, nos padrões de solidariedade e convivência social pacífica e, de igual modo, nas condições de acesso e de melhores oportunidades educativas.

## Considerações Finais

O desafio em utilizar a ferramenta de análise relacional parte de uma postura epistemológica, que demanda um olhar crítico e aprofundado por parte da pesquisadora, que permite perceber a complexidade que se apresenta no real, examinando concepções, ao longo da pesquisa, e reconstruindo outras, a partir dos desafios do empírico. Procurei, ao examinar uma política pública de financiamento da educação, mapear as tensões e contradições e suas conexões com outros fenômenos sociais, relacionando-a a fatores econômicos, políticos, culturais e sociais ocorridos no Brasil, nesses ciclos governamentais.

O PDDE, formulado no governo de Fernando Henrique, partiu de princípios neoliberais de descentralização sem a necessidade de muitos recursos, com a ideia de reduzir a responsabilidade do Estado com as escolas públicas. Já nos governos de Lula da Silva e durante o primeiro mandato de Dilma Rousseff, mesmo com o hibridismo entre políticas macroeconômicas voltadas para o mercado e políticas de maior inclusão social, foi verificada, com as (re)formulações no/do PDDE, a ampliação dos recursos para suplantando as deficiências infra estruturais e pedagógicas das escolas. As modalidades agregadas ao PDDE promoveram mais inclusão social. Ainda assim, não suficientes para ampliar a qualidade da educação brasileira, pois permanecem as limitações no acesso, na gestão e no conhecimento para alcançar melhores índices de progressão e de proficiência nas aprendizagens em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Neste recorte do estudo sobre a implementação do PDDE, entre os anos de 1995 a 2015, evidenciei o uso da *análise relacional*, como ferramenta que me auxiliou para compreensão dos diferentes contextos que envolveram a implementação desta

política pública. Passados alguns anos da publicação desse estudo, infelizmente, a educação pública brasileira, apresenta um cenário preocupante de muitos retrocessos. A continuidade das políticas sociais nas áreas da educação, saúde e assistência social foram profundamente afetadas pela Emenda à Constituição 95/2016 (EC 95/2016), que ficou conhecida durante sua tramitação como “PEC das Desigualdades” e “PEC do Fim do Mundo”, pois instituiu um novo regime fiscal que congela os investimentos nessas áreas por vinte anos.

As bandeiras de luta em prol da educação pública com qualidade social expressas em boa parte das metas, estratégias e diretrizes do PNE 2014-2024 estão sendo ignoradas pelo atual governo. Inúmeras metas previstas para os anos de 2016 e 2017 não foram cumpridas. Portanto, o momento agora é de luta, resistência e reorganização da comunidade educacional em defesa da democracia e da educação pública.

## Referências

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera M. Vidal. Programa Dinheiro Direto na Escola: Uma proposta de redefinição do papel do Estado na Educação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

APPLE, Michael W. *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

\_\_\_\_\_. *Política Cultural e Educação*. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. *Educando à Direita – Mercados, padrões, Deus e desigualdade*. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. *Ideologia e currículo*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

\_\_\_\_\_. Contradições e ambiguidades do currículo e das políticas educacionais contemporâneas: entrevista com Michael Apple. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 175-184, jan./abr. 2012. (Entrevista conduzida por Maria Vieira SILVA; Mara Rúbia Alves MARQUES; Luís Armando GANDIN).

\_\_\_\_\_. As tarefas do estudioso/ativista crítico em uma época de crise educacional / THE TASKS OF THE CRITICAL SCHOLAR/ACTIVIST IN A TIME OF EDUCATIONAL CRISIS, *Revista Pedagógica UNOCHAPECÓ*.v. 15, n. 30: Jan./Jun. 2013.

APPLE, Michael; AU, W.; GANDIN, Luis Armando (Org.). *Educação Crítica: análise internacional*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 921-946, out. 2007.

FARENZENA, Nalú; As Políticas de Assistência Financeira da União no Marco das Responsabilidades (Inter) governamentais em Educação Básica. In: GOUVEIA, A. B.; PINTO, J. M. R.; CORBUCCI, P. R. (Org.). *Federalismo e Políticas Educacionais na Efetivação do Direito à Educação no Brasil. Brasília: IPEA, 2011. P. 95-110.*

FREY, Klaus. Políticas Públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. In: *Planejamento e Políticas Públicas*. Brasília, IPEA, n. 21, p. 211-259, jun. 2000.

GANDIN, L. A. Michael Apple: a educação sob a ótica da análise relacional. In: REGO, T. C. (org). *Currículo e Política Educacional*. Vozes: São Paulo, 2011.

MAFASSIOLI, Andréia da Silva. Programa Dinheiro Direto na Escola (Re)formulações e implicações na gestão escolar e financeira da educação básica (1995 – 2015). Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

MARIANO, Ricardo. Religião e política no Brasil: ocupação evangélica da esfera pública e laicidade. In: Lúcia Avelar; Antônio Octávio Cintra. (Org.). *Sistema político brasileiro: Uma introdução*. 3. ed. Rio de Janeiro: Konrad Adenauer Stiftung, 2015, v. , p. 343-355.

MOREIRA, Ana Maria de Albuquerque. Gestão Financeira Descentralizada: uma análise do programa dinheiro direto na escola. *FINEDUCA - Revista de Financiamento da Educação*, Porto Alegre, v. 2, p. 01-14, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/about>>. Acesso em: 05 mai. 2015.

PERES, U. D. ; MATTOS, B. B. . Relatório Final - Eficiência do Gasto em Educação no Brasil. 2015. (Relatório de pesquisa).

SILVA, Luizete C. F. Estado e Políticas de gestão financeira para a escola pública: a autonomia da escola no PDDE. 2005. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Do Pará (PA), Belém. 2005.

## **EDUCAÇÃO DO CAMPO: 20 ANOS DE LUTA E MOBILIZAÇÃO**

*Lucinéia Lourenzi*

*Gabriela Dambrós*

*Juliane Maria Puhl Gomes*

O ano de 2018 marca os 20 anos da Educação do Campo no Brasil, nesse sentido o presente artigo propõe uma retrospectiva histórica acerca dessa modalidade, enfatizando, com base na pesquisa bibliográfica e documental, a trajetória e as transformações advindas da constituição da denominada educação do campo, em um esforço comemorativo das lutas e conquistas que fizeram da educação do campo uma política pública, severamente ameaçado nos dias atuais, o que demanda da sociedade em geral, uma articulação efetiva pela permanência e fortalecimento dessa política, inegavelmente responsável pela inclusão de segmentos sociais historicamente invisibilizados.

A educação do campo reflete o momento histórico pelo qual passa a nossa sociedade, a formação da identidade da educação do campo, recentemente construída, evidencia momentos de confluência, debates e conflitos de ideias entre os movimentos sociais, as políticas públicas e demais atores. Ela vem com a finalidade de reterritorializar o conhecimento, buscando trazer a cidadania aos habitantes do espaço rural, portanto a educação do campo, deve ser construída junto com seus sujeitos e a partir de suas necessidades.

Lucas (2008) esclarece que o modelo de desenvolvimento brasileiro, comandado pelas elites, passava a noção de que a população rural não precisava aprender a ler e a escrever, negando a população do campo o direito de acesso e

permanência na escola. No que tange à educação no meio rural, esta foi historicamente relegada aos espaços marginais nos processos de elaboração e implementação das políticas educacionais na realidade brasileira, pois criou-se sólidas barreiras entre o espaço urbano e o espaço rural marcadas por construções culturais hegemônicas do meio urbano que tende a inferiorizar, estereotipar e segregar as identidades e subjetividades do meio rural.

O campo é um local repleto de possibilidades políticas, formação crítica, e cabe, portanto, a educação do campo o papel de promover discussões e reflexões que acumulem forças e produção de saberes, no sentido de contribuir para a negação e/ou desconstrução do imaginário coletivo a respeito da visão hierárquica que há entre o campo e a cidade, ajudando a superar a visão tradicional de superioridade da cidade enquanto o campo é atrasado e pouco desenvolvido. Não podemos, portanto, pensar uma educação para a libertação enquanto uma população inteira é privada de seus direitos.

A partir de 1930, consolidou-se a ideia do grupo de pioneiros do “ruralismo pedagógico”<sup>14</sup> cujas ideias vinham emergindo desde os anos 20. Surge como uma tentativa de resgatar a educação do campo que representava o Brasil de uma maneira genuína e por isso, a justificativa de se levar para o campo uma educação específica apoiada em materiais e recursos humanos próprios para esta realidade. Os ideais educacionais do movimento do ruralismo pedagógico preconizavam uma mudança na educação principalmente em temas que abrangiam a questão curricular, o calendário escolar e a formação de

---

<sup>14</sup> Ver mais sobre o assunto em: RAMAL, C.T. O ruralismo pedagógico no Brasil: revisitando a história da educação rural. In: Revista HISTEDBR Online, Campinas, n.10, jun.2003. Disponível em: <<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/>> Acesso em 04 fev. 2015.

professores em contraposição aos padrões de ensino urbano da época.

Durante a década de 1940, a “educação rural” ganhou um importante impulso com a criação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR)<sup>15</sup>, cujo objetivo era investigar e pesquisar as condições econômicas, sociais e culturais da vida rural brasileira; contribuir para o aperfeiçoamento dos padrões educativos, sanitários, assistenciais, cívicos e morais das populações do campo; preparar técnicas para atender às necessidades da educação de base, para isso destacou-se o desenvolvimento de três subprojetos sendo eles: Centro de Treinamento; Semana Ruralista e Clubes Agrícolas.

A partir da década de 1950 temos a consolidação de uma premissa urbanizadora, por acreditar que o desenvolvimento industrial aconteceria de forma tão rápida que extinguiria em poucas décadas a sociedade rural, se propõem que ambos os espaços se fundiriam, ou seja, segundo Abraão (1989) “o campo é uma divisão a ser superada, e não mantida”. De 1945 a 1960,

---

<sup>15</sup>Em 1945, uma entidade privada americana e o Ministério da Agricultura assinaram o primeiro acordo de "cooperação" internacional no âmbito do ensino agrícola, dando origem à Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), cujas atribuições incluíam a implantação de Centros de Treinamento para trabalhadores rurais adultos, a proliferação de Clubes Agrícolas destinados à infância e juventude e a intervenção direta junto à formação de técnicos especializados e lideranças rurais, por intermédio de um programa educativo supostamente capaz de incutir nos trabalhadores adultos e jovens o "*amor a terra e ao trabalho*". (MENDONÇA, S.R. de. Ensino agrícola e influência norte-americana no Brasil (1945-1961). **Tempo**. Niterói/RJ, vol. 15, n. 29, jul./dez. 2010. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-77042010000200006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-77042010000200006&script=sci_arttext)> Acesso em 10 de março de 2015.)

foram implementadas várias campanhas de alfabetização e programas de educação popular destinadas a atender os jovens e adultos, sendo que a maior parte assumiu um caráter assistencialista, pois nesta época era comum a população rural ser considerada inculta, atrasada e desajustada.

Durante a década de 1960, surge a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que estabelece em seu Art. 105, que “os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades que mantenham na zona rural escolas capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações profissionais”.

Porém com o Golpe Militar de 1964, e conseqüentemente o fechamento dos canais de participação popular, tornou necessário uma nova redefinição para o pensamento educacional brasileiro. Devido ao grande número de analfabetos fez-se necessário a organização de várias campanhas de alfabetização cujo objetivo era promover o desenvolvimento do país, pois era considerado pela elite brasileira que o país dentro de pouco tempo deveria se tornar uma grande potência no cenário internacional, e o analfabetismo além de preocupante contrariava esta expectativa. Esse período foi caracterizado por uma reforma educacional centralizada e excludente ancorada no binômio segurança nacional e desenvolvimento econômico. Leite (1999) lista três intenções implícitas da Lei Federal 5.692/1971,

- a) Utilização do processo escolar, em todos os níveis de escolaridade, como meio de propagação, de divulgação e penetração do ideário nacionalista-militar do Estado, isto é, fazer prevalecer a ideologia empresarial-estatal;
- b) Controle político-ideológico-cultural, principalmente da classe operária, através da profissionalização e do currículo escolar mínimo desprovido de um conteúdo

crítico-reflexivo; c) Recriação de infraestrutura material e de recursos humanos adequados ao desenvolvimento do capital e da produção (LEITE, 1999, p.26)

Durante a década de 1970, crescia na sociedade brasileira reações ao autoritarismo, implantado pelo golpe militar. Neste período começou-se a pensar outras possibilidades para a escola rural visando uma perspectiva crítica. Iniciativas diferentes pautadas no campo da educação popular, política, educação de jovens e adultos passaram a exigir maior participação do Estado no cenário rural brasileiro.

Importante ordenamento jurídico do direito internacional público, para o fortalecimento e defesa dos interesses das populações tradicionais, encontramos na Resolução nº 169 da OIT, que, com base em normas internacionais<sup>16</sup> e buscando romper com uma perspectiva assimilacionista, reconheceu e legitimou as demandas dos povos tradicionais, de sorte a assumirem o controle de suas próprias instituições e formas de vida e de seu desenvolvimento econômico, além de manter e fortalecer suas identidades, línguas e religiões no âmbito dos Estados nos quais vivem auxiliando na constituição de uma sociedade marcada pela diversidade cultural.

Ainda que dita normativa traga e seu texto referência acerca de populações indígenas e tribais, é consenso entre os operadores de direito que a mesma é extensiva a todas as populações tradicionais, no caso em tela também as populações camponesas.

Cabe salientar que o Decreto Federal nº 5051, que ratifica a Convenção nº 169 da OIT estabeleceu que as comunidades se

---

<sup>16</sup> Recomendação sobre populações indígenas e tribais de 1957, na Declaração Universal dos Direitos Humanos, no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, no Pacto Internacional dos Direitos Cívicos e Políticos.

autodenominariam tradicionais. No ano de 2007 foi publicada pelo governo brasileiro, o Decreto nº 6.040 que define comunidade tradicional, da forma que segue:

Art. 3º Para os fins deste Decreto e do seu Anexo compreende-se por: I - Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição; (BRASIL, 2007)

Mudanças mais significativas começaram a ocorrer durante a década de 1990, pois foi justamente neste período que os movimentos sociais começaram a reivindicar de forma mais sistematizada a elaboração e efetivação de políticas públicas que realmente fossem capazes de beneficiar as populações residentes no meio rural, procurando garantir a universalização do ensino público de qualidade, bem como a construção de propostas pedagógicas que supram a necessidade do camponês respeitando a sua realidade, as suas formas de produzir e reproduzir suas culturas, de trabalhar a terra e principalmente a forma como se dá a convivência interpessoal e familiar.

A partir da concepção de uma educação para todos e a implementação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, conquista-se então o reconhecimento da diversidade e singularidade do campo, visto que vários instrumentos legais forneceram orientações para atender a realidade do campesino de modo a adequar suas especificidades. Essas discussões se acentuaram com o debate e a aprovação da Constituição Federal de 1988 e da LDB, Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), que propõe, no Art. 28:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL/MEC, LDB 9.394/96, art. 28).

A LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 torna-se ainda mais importante ao receber o incentivo de uma significativa conquista, considerada fundamental para a defesa dos direitos dos trabalhadores do campo, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer no 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação). As Diretrizes são consideradas um instrumento de ação conjunta com os diversos segmentos de lutas sociais em defesa dos camponeses, e vem em busca de garantir um processo de mobilização e envolvimento social no fortalecimento e na construção de políticas públicas que garantam não só o acesso, mas também a permanências de uma Educação de qualidade realmente voltada as necessidades do povo do campo.

Durante a década de 1990, foram criados diversos espaços ditos públicos de debate sobre a educação do campo, tendo como exemplo o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, organizado pelo MST e com o apoio da UnB e demais entidades, este encontro se propôs a pensar a educação

para os povos do campo levando em consideração o seu contexto em termos políticos, econômicos, sociais e culturais.

Através da Portaria nº 10/98 de 16 de abril de 1998, cria-se o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), sendo uma expressão do compromisso firmado entre o Governo Federal, as instituições de ensino, os movimentos sociais, os sindicatos de trabalhadores e trabalhadoras rurais, governos estaduais e municipais (Brasil, 2005). Segundo Silva (2010) o PRONERA é fruto da incansável luta dos movimentos sociais do campo que desponta no país com a missão de ampliar os níveis de escolarização forma dos trabalhadores rurais assentados; fortalecer o mundo rural como território da vida coletiva e suas dimensões econômicas, sociais, ambientais, culturais e éticas, além de executar políticas de educação em toso os níveis da Reforma Agrária.

Sua atuação se dá por meio de parcerias entre o INCRA e instituições públicas de ensino ou instituições comunitárias de ensino sem fins lucrativos, além de governos estaduais e municipais, com o apoio de entidades representativas do público da agricultura familiar.

Acerca do PRONERA cabe destacar informação contida no site do INCRA que refere que já foram atendidos 186.734 beneficiários nas modalidades Educação de Jovens e Adultos (EJA), ensino médio técnico, superior e pós-graduação, em mais de mil municípios do país, o Programa Nacional de Educação na Reforma agrária (PRONERA) comemorou duas décadas de existência em 16 de abril.<sup>17</sup>

Já no ano de 1998, criou-se a Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, entidade supra organizacional que passou a promover e gerir as ações conjuntas pela escolarização dos povos do campo em nível nacional. Dentre as conquistas da

---

<sup>17</sup> [http://www.incra.gov.br/educacao\\_pronera](http://www.incra.gov.br/educacao_pronera)

Articulação estão as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo no ano de 2002 e a instituição do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT) no ano de 2003, essas ações constituíram um importante marco para a história da educação brasileira e, em especial para a educação do campo.

Em 2002 foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD no âmbito do Ministério da Educação que idealizou projetos e ações de atendimento escolar tais como:

- Programa de Apoio à Formação Superior: Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO<sup>18</sup>.
- Programa Escola Ativa<sup>19</sup>
- Pro Jovem Campo<sup>20</sup>

---

<sup>18</sup>O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) apoia a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais. (Ministério da Educação).

<sup>19</sup>O programa Escola Ativa busca melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo. Entre as principais estratégias estão: implantar nas escolas recursos pedagógicos que estimulem a construção do conhecimento do aluno e capacitar professores. (Ministério da Educação).

<sup>20</sup>O ProJovem Campo - Saberes da Terra oferece qualificação profissional e escolarização aos jovens agricultores familiares de 18 a 29 anos que não concluíram o ensino fundamental. O programa visa ampliar o acesso e a qualidade da educação à essa parcela da população historicamente excluídas do processo educacional, respeitando as características, necessidades e pluralidade de gênero, étnico-racial, cultural, geracional, política, econômica, territorial e produtivas dos povos do campo. (Ministério da Educação)

## **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**

De acordo com a Constituição Federal de 1988, Capítulo III, 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”. Ao considerar a educação como um direito humano, significa a incluímos entre os direitos necessários à plena dignidade humana. Sendo a educação um direito humano, esta deve ser garantida a todos os seres humanos independente de qualquer condição pessoal e/ou social. Após diversas lutas sociais, a educação atinge o patamar de direito de todos e deixa de ser tratada apenas como privilégio de poucos. É através da educação que a população garante o acesso aos bens culturais, e demais bens sociais construídos e consolidados ao longo da história da humanidade.

O direito a educação também está intimamente relacionado a características específicas do ser humano, tais como a habilidade de produzir conhecimento, a capacidade de pensar e refletir a respeito de sua própria prática, sendo esta uma característica existencial. A respeito disso, Haddad (2012) destaca que:

A educação é um elemento fundamental para a realização dessas características. Não apenas a educação escolar, mas a educação no seu sentido amplo, a educação pensada como uma ação humana geral, o que implica a educação escolar, mas não se basta nela, porque o processo educativo começa com o nascimento e termina apenas no momento da morte. A educação pode ocorrer no âmbito familiar, na comunidade, no trabalho, junto

com amigos, nas igrejas etc. Os processos educativos permeiam a vida das pessoas. (HADDAD, 2012, p. 217)

Ainda segundo o autor, a garantia do direito a escolarização antecedeu a sua efetivação, ou seja, a sua realização plena não foi efetivada até os dias de hoje. No que diz respeito a Educação do Campo, a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96 trouxe à tona a discussão da educação diferenciada ao campo e que esta proposta foi fortalecida com aprovação das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” (Parecer no 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação). A aprovação das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas escolas do campo foi desencadeado um processo de mobilização e envolvimento social, que visa fortalecer a construção de políticas públicas que visam o acesso e permanência a Educação de qualidade para os povos do campo.

De acordo com Wizniewsky e Lerner (2009), a luta por uma educação de qualidade para a formação dos sujeitos do campo, alcançou o seu auge com a elaboração e aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo. Essas Diretrizes vêm favorecendo o respeito ao direito às diferenças e a política de igualdade tratando da educação como uma forma de inclusão social. As Diretrizes foram desenvolvidas no sentido de levar em consideração o campo como um espaço heterogêneo, ou seja, com grande diversidade social, cultural e econômica, presença de movimentos sociais multiculturais e respeitando a relação que o campo estabelece com o urbano.

A aprovação das Diretrizes Operacionais, com o objetivo de adequar os direitos conquistados na área educacional a essa realidade, é de suma importância para as escolas do campo, pois representa o resgate de um direito negado, o acesso a um bem

real, social e simbolicamente importante, para participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais. Além disso, é o primeiro momento na história da educação que se elabora políticas específicas para as escolas do campo, ou seja, procedimentos para adequar os direitos definidos pela Constituição e pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), no que se diz respeito à universalização do acesso da população do campo à educação básica e à educação profissional de nível técnico.

Para assegurar a implantação das diretrizes, por pressão dos movimentos sociais em 2004 durante o Governo Lula, criou-se a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, no âmbito do Ministério da Educação (MEC), onde a principal meta desta secretaria seria pôr em prática uma política que respeitasse a diversidade cultural e experiências de educação bem como de desenvolvimento de cada região, a fim de que a oferta de educação básica fosse ampliada nas escolas localizadas no meio rural. Neste período também foi institucionalizada dentro da secretaria, a Coordenação Geral de Educação do Campo<sup>21</sup>.

Oliveira e Campos (2012) esclarecem que os movimentos sociais se configuram como sujeitos produtores de direitos, pois os mesmos contribuem para o estabelecimento de novas leis e de políticas educacionais, contribuem também para a abertura de políticas de trabalho e renda para a agricultura familiar. Fatos como a inclusão da educação do campo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica ilustram as conquistas desses movimentos. Ainda de acordo com as autoras, outro fato de grande importância conquistado pela luta dos

---

<sup>21</sup>A Coordenação Geral de Educação do Campo foi institucionalizada com o objetivo de atender as políticas reguladoras, do financiamento da educação infantil, da educação básica, do ensino superior e das modalidades, assegurando as especificidades de saberes e territorialidades.

movimentos sociais foi a lei nº 11.947<sup>22</sup>, de junho de 2009, que determinou que pelo menos 30% da merenda escolar deve ser adquirida por parte do poder público diretamente dos agricultores familiares, visando potencializar mudanças para esse setor de produção tão importante para o mercado nacional.

Como mencionado anteriormente, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo<sup>23</sup>,

---

<sup>22</sup> A Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da Educação Básica. Estabelece entre outras coisas: Art 2º [...] I - o emprego da alimentação saudável e adequada, compreendendo o uso de alimentos variados, seguros, que respeitem a cultura, as tradições e os hábitos alimentares saudáveis, contribuindo para o crescimento e o desenvolvimento dos alunos e para a melhoria do rendimento escolar, em conformidade com a sua faixa etária e seu estado de saúde, inclusive dos que necessitam de atenção específica; II - a inclusão da educação alimentar e nutricional no processo de ensino e aprendizagem, que perpassa pelo currículo escolar, abordando o tema alimentação e nutrição e o desenvolvimento de práticas saudáveis de vida, na perspectiva da segurança alimentar e nutricional; III - a universalidade do atendimento aos alunos matriculados na rede pública de educação básica; IV - a participação da comunidade no controle social, no acompanhamento das ações realizadas pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios para garantir a oferta da alimentação escolar saudável e adequada; V - o apoio ao desenvolvimento sustentável, com incentivos para a aquisição de gêneros alimentícios diversificados, produzidos em âmbito local e preferencialmente pela agricultura familiar e pelos empreendedores familiares rurais, priorizando as comunidades tradicionais indígenas e de remanescentes de quilombos; VI - o direito à alimentação escolar, visando a garantir segurança alimentar e nutricional dos alunos, com acesso de forma igualitária, respeitando as diferenças biológicas entre idades e condições de saúde dos alunos que necessitem de atenção específica e aqueles que se encontram em vulnerabilidade social.

<sup>23</sup> As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo estão orientadas pelo Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e Resolução CNE/CEB nº 1/2002, e pelo Parecer CNE/CEB nº 3/2008 e Resolução CNE/CEB nº 2/2008.

foram aprovadas em 04 de dezembro de 2001, através do Parecer nº 36/2001. Essas Diretrizes orientam que no que se refere às responsabilidades dos diversos sistemas de ensino com o atendimento escolar, implica ao respeito às diferenças e a política de igualdade, tratando a qualidade da educação escolar na perspectiva da inclusão.

Dentro desta modalidade de ensino, a identidade da escola do campo deve ser definida de acordo com a sua vinculação com as questões que dizem respeito a sua realidade, sustentando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que demonstra o futuro, na sociedade e nos movimentos sociais, procurando estabelecer projetos que buscam associar as soluções necessárias pelas questões dos sujeitos do campo à qualidade social da vida coletiva no país.

A LDB prevê, em seu artigo 28, que a educação básica para os sujeitos do campo, deve sofrer adaptações necessárias à adequação às peculiaridades da vida rural em cada região, especialmente: “I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.” (Brasil, 1996).

Neste sentido, as propostas pedagógicas das escolas do campo devem contemplar a diversidade do campo em todos os seus aspectos, seja social, cultural, político, econômico, de gênero, geração etc. Buscava-se então, metodologias que atendessem a realidade dos sujeitos do campo, com um trabalho pedagógico baseado no princípio da sustentabilidade, para que

se possa ao longo do tempo assegurar a manutenção e preservação da vida das futuras gerações<sup>24</sup>.

A Resolução Número 02, de 28 de abril de 2008 estabeleceu diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento a Educação Básica do Campo, cujo Art. 1º nos traz que a Educação do Campo compreende a Educação Básica em todas as suas etapas, sejam ela Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica integrada com o Ensino Médio e destinada ao atendimento da população rural, em suas diferentes formas de produção e reprodução da vida.

Ainda no Art. 1º, as diretrizes complementares estabelecem que a Educação do Campo é de responsabilidade dos Entes Federados, ou seja, os estados e municípios deverão estabelecer formas de colaboração em seu planejamento e execução objetivando a universalização do acesso bem como da permanência dessas crianças e jovens no ambiente escolar, garantindo assim o sucesso escolar. A Educação do Campo deve também atender, mediante metodologia adequada, a modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos, as populações rurais que não tiveram acesso ou não conseguiram concluir os seus estudos, no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, em idade própria. Os sistemas de ensino deverão adotar providências para que os jovens e crianças portadores de necessidades especiais residentes no campo e que desejarem frequentar as escolas do campo deverão ter acesso garantido preferencialmente em escolas comuns da rede de ensino regular.

---

<sup>24</sup>Baseia-se no conceito de desenvolvimento sustentável que de acordo com a WWF Brasil “é o desenvolvimento capaz de suprir as necessidades da geração atual, sem comprometer a capacidade de atender as necessidades das futuras gerações”.

As Diretrizes Complementares ainda dispõem que na Educação do Campo, a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental deverão ser sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, e deve-se evitar o processo de nucleação<sup>25</sup> de escolas bem como de deslocamento de crianças. Neste sentido, os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, porém este deslocamento deverá ser intracampo, ou seja, as crianças não deverão sair do campo, mas sim transportadas para outra escola do campo, e não para escolas localizadas no meio urbano. Para que este descolamento ocorra os sistemas estaduais e municipais deverão estabelecer normas quanto ao tempo máximo em deslocamento a partir da realidade de cada município.

O Art. 4º dispõem que quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural deverá levar em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, deve-se também analisar as possibilidades de percurso a pé pelos alunos em menores distâncias possíveis, sendo que quando e onde houver a necessidade do uso de transporte escolar, este deve ser planejado a percorrer o menor tempo e distância possível no percurso entre a residência do aluno e a escola onde o mesmo estuda, garantindo também que o transporte das crianças do campo sejam realizado para deslocá-las até uma escola do campo, ou seja do campo para o campo.

No que diz respeito aos anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, sendo este integrado ou

---

<sup>25</sup>Veja mais sobre o assunto em: GONÇALVES, G.B.B. Nucleação das escolas rurais. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

não a Educação Profissional Técnica, considera-se que a nucleação rural poderá ser uma melhor solução desde que considere o processo de diálogo com as comunidades atendidas e respeite-se os seus valores e a sua cultura. Como mencionado anteriormente, sempre que possível o deslocamento deverá ser feito do campo para o campo evitando sempre que possível o deslocamento desses alunos para a cidade.

Quanto a oferta de Educação de Jovens e Adultos o Art. 6º dispõem que também deve-se considerar que os descolamentos sejam feitos nas menores distancias possíveis e preservando também o princípio intracampo. A Educação do Campo deverá oferecer sempre aos seus alunos apoio pedagógico, onde incluíse as condições de infraestrutura adequada, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca devidamente equipada, áreas de lazer de acordo com a realidade local, levando-se em consideração a diversidade dos povos do campo. A organização e o funcionamento dessas escolas deverão respeitar as diferenças entre as diferentes populações atendidas quanto a sua atividade econômica, seu estilo de vida, suas tradições e cultura, pois cada pessoa carrega uma história de vida e a educação deve ser desenvolvida respeitando essas diferenças e desenvolvendo nos educandos esse respeito ao próximo.

Seguindo a análise das Diretrizes Complementares, o art. 9º dispõem a respeito de que a Educação do Campo deve ser oferecida respeitando padrões mínimos de qualidade, estando a mesma sempre subordinada ao cumprimento da legislação educacional e das Diretrizes Operacionais. Como mencionado anteriormente, a nucleação rural, quando necessária, seja para os anos do Ensino Fundamental ou para o Ensino Médio, ou até mesmo para a Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio, deverá considerar

impreterivelmente as distâncias de deslocamento, as condições em que as estradas e vias se encontram, o estado de conservação dos veículos utilizados, e por último mas não menos importante a idade de uso destes veículos destinados ao transporte escolar. É completamente indispensável que o planejamento seja realizado em comum acordo com as comunidades e em regime de colaboração. Para que as escolas multisseriadas possam atingir o padrão de qualidade definido em nível nacional possuem a necessidade de ter em seu quadro pedagógico professores com formação inicial e continuada, além disso para garantir esta qualidade é necessário instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente.

O art. 11º das Diretrizes Complementares de atendimento a Educação Básica do Campo dispõem acerca do reconhecimento de que o desenvolvimento rural deve ser integrado, sendo que a Educação do Campo deve constituir o seu eixo integrador, recomenda-se ainda que os Entes Federados, sendo eles: União, Estados, Distrito Federal e Municípios, devem trabalhar de maneira a articular as ações dos diferentes setores que participam desse desenvolvimento, em especial os municípios devido a sua proximidade aos locais onde residem as populações rurais.

Neste sentido, reitera-se que aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo representa uma importante conquista decorrente da luta histórica dos movimentos sociais. Portanto as Diretrizes constituem um significativo avanço no interior de um processo que exige um compromisso tanto do poder público quanto da sociedade de forma geral, para que se mantenha a educação das crianças e jovens do campo no amago das comunidades rurais, sem que seja necessário tira-lo do campo para que o mesmo possa

receber uma educação digna e de qualidade, voltada especificamente para atender a sua realidade.

### **Considerações Finais**

O presente artigo sistematiza a temática referente a trajetória da educação do campo, desde as postulações dos movimentos sociais do campo, com especial destaque ao MST, até sua transformação em modalidade, evidenciando a importância do PRONERA, como um programa que fomenta a formação de docentes e discentes do campo. A elaboração de um conjunto de normativas para a educação do campo, garante o respeito ao direito às diferenças e a política de igualdade tratando da educação como uma forma de inclusão social, constituindo-se como um direito humano, sendo portando garantia do respeito as diversidades e, conseqüentemente, a dignidade das populações camponesas.

Ao final, depois do balanço acerca da educação do campo, cabe ressaltar da importância da organização social na conquista e principalmente, no contexto atual, pela manutenção da modalidade, bem como de programas que como o PRONERA que fomentem a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável.

Apesar dos esforços e dos avanços, muito ainda há por fazer. Os dados da educação do campo continuam preocupantes, mesmo que sejam visíveis os avanços na instituição de políticas de Educação do Campo nos últimos anos no Brasil, seus índices, tanto em termos próprios quanto em termos relativos aos da educação no meio urbano, são ainda desafiadores, o que demanda a constante mobilização social.

## Referências

ABRAÃO, J. C. *O Educador a caminho da roça: notas introdutórias para uma conceituação da educação rural*. Campo Grande. MS. Ed. UFMS/Imprensa Universitária, 1989.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Decreto nº 8.319, de 20 de outubro de 1910*. Rio de Janeiro, RJ, 1910. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8319-20-outubro-1910-517122-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 23 de jan. de 2015.

BRASIL. Casa Civil. *Decreto-Lei nº 7.449, de 09 de abril de 1945*. Rio de Janeiro, RJ, 1945. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del7449.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del7449.htm)> Acesso em: 23 de jan. de 2015.

BRASIL. Casa Civil. *Decreto-Lei nº 8.127, de 24 de outubro de 1945*. Rio de Janeiro, RJ, 1945. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/Del8127.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del8127.htm)> Acesso em: 23 de jan. de 2015.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Decreto nº 74.154, de 6 de junho de 1974*. Brasília, DF, 1974. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-74154-6-junho-1974-423150-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 24 de jan. de 2015.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Decreto nº 86.323, de 31 de Agosto de 1981*. Brasília, DF, 1981. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-86323-31-agosto-1981-436002-norma-pe.html>> Acesso em: 24 de jan. 2015.

BRASIL. Casa Civil. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF, 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/18069.htm)> Acesso em: 28 de jan. 2015.

BRASIL. Casa Civil. Lei nº 8.171, de 17 de janeiro de 1991. Brasília, DF, 1991. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L8171.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L8171.htm)> Acesso em: 25 de jan. 2015.

BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 8.666 de 21 de junho de 1993*. Brasília, DF, 1993. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18666cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18666cons.htm)> Acesso em: 24 de jan. 2015.

BRASIL. Congresso Nacional. *LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF, 1996.

BRASIL, Casa Civil. *Decreto nº 1.946, de 28 de junho de 1996*. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D1946.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D1946.htm)> Acesso em: 25 de jan. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. *II Plano Nacional de Reforma Agrária: paz, produção e qualidade de vida no meio rural*. 2003. Disponível em: <[http://sistemas.mda.gov.br/arquivos/PNRA\\_2004.pdf](http://sistemas.mda.gov.br/arquivos/PNRA_2004.pdf)> Acesso em 10 jun. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Referencias para uma*

*política de educação do campo*: caderno de subsídios. Brasília, 2ª ed. 2005.

BRASIL. Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007. *Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais*. Brasília, 2007.

BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009*. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 12.188, de 11 de janeiro de 2010*. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12188.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12188.htm)> Acesso em: 24 de jan. 2015.

BRASIL. SECAD – Secretaria de Educação, Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília, 2011.

BRASIL. *Constituição Federal*. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 12 fev. 2015.

HADDAD, S. Direito à Educação. In: CALDART, R.S.; PEREIRA, I.B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 217-224.

LEITE, S.C. *Escola rural*: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LUCAS, R. E. *A Educação formal /rural permeando as relações do campo*: um estudo de caso na Escola Estadual de Ensino Fundamental Cândida Silveira Haubman – Tempo Integral – Arroio Grande/RS. 2008. 360f. Tese (Doutorado em Agronomia) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2008.

OLIVEIRA, L.M.T. de.; CAMPOS, M. Educação Básica do Campo. In: CALDART, R.S.; PEREIRA, I.B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 239-246.

SILVA, R.L.da. *A literatura da educação do campo no Brasil Contemporâneo*. Monografia. Curso de Pedagogia da UFRRJ, 2010.

WIZNIEWSKY, C.R.F.; LERNER, F. A compreensão do lugar e a valorização do espaço agrário: o caso da Escola Municipal São Francisco, Júlio de Castilhos – RS. *Caminhos de Geografia*. Uberlândia, v.10, n.31, dez/2009, p. 34-50.

# **POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PERSPECTIVA CRÍTICA**

*Anna Christine Ferreira Kist*

## **Introdução**

A Educação Ambiental apresenta diferentes concepções que refletem projetos distintos de sociedade; de um lado, uma concepção crítica/emancipatória baseada na educação dialógica e libertária de Paulo Freire (1996); de outro lado, conforme Bruguer (2004), uma educação “adestradora”, pois apenas ensina a cuidar do ambiente.

Este trabalho está baseado na compreensão da Educação Ambiental como uma importante ferramenta de transformação da sociedade, através do exercício da cidadania<sup>26</sup>, buscando um mundo melhor e mais justo, com qualidade de vida e justiça socioambiental. Pretendemos promover um levantamento das Políticas Públicas de Educação Ambiental a partir de uma análise através de reflexões e diálogos sobre a construção de uma Educação Ambiental Crítica.

A abordagem dessa temática deve-se a necessidade de uma ampla reflexão sobre a relevância da efetivação das

---

<sup>26</sup> “Uma cidadania expandida que inclui como objeto de direitos a integridade dos bens naturais não renováveis o caráter público e a igualdade na gestão daqueles bens naturais dos quais depende a existência humana. Neste sentido, uma EA crítica deveria fornecer os elementos para a formação de um sujeito capaz tanto de identificar a dimensão conflituosa das relações sociais que se expressam em torno da questão ambiental quanto de posicionar-se diante desta. (CARVALHO,2006).

Políticas Públicas de Educação Ambiental nas Escolas para o desenvolvimento de uma <sup>27</sup>educação emancipatória.

Neste artigo, buscamos saber se as Políticas e documentos que orientam as práticas em educação ambiental são críticos e emancipatórios, promovendo uma visão integrada do meio ambiente, relacionada às questões humanas, políticas, econômicas, culturais pertinente à problemática ambiental e aos conflitos ambientais

### **Contextualizando a Educação Ambiental**

Há mais ou menos quatro décadas que se discute a Educação Ambiental. Até a década de 50, os problemas ambientais eram localizados e tratados apenas como inadequação tecnológica. Foi a partir deste período, com a explosão demográfica e a revolução verde na década de 60, que passou a ser evidenciada a crise ambiental (GARCEZ, 2004; ROTH, 1996). Para Brugger (2004), a crescente emergência dos debates em torno da questão ambiental, em nível global, é um fator historicamente recente.

A partir do ano de 1962, várias iniciativas apontaram a preocupação com os recursos naturais. Dentre estas preocupações pode ser destacado como um marco, a publicação do livro “Primavera Silenciosa” de Rachel Carson, uma das pioneiras da conscientização de que o ser humano e os animais estão em interação constante com o meio em que vivem. A obra

---

<sup>27</sup> Educar para emancipar é reconhecer os sujeitos sociais e trabalhar com estes em suas especificidades. A práxis educativa transformadora é, portanto, aquela que fornece ao processo educativo condições para ação modificadora e simultânea dos indivíduos e dos grupos sociais; que trabalha a partir da realidade cotidiana visando a superação das relações de dominação e de exclusão que caracterizam e definem a sociedade capitalista globalizada. (LOUREIRO, 2005, p.1490).

de Carson é considerada uma das mais importantes do século, por ter auxiliado a desencadear mudanças de postura de vários países, em relação à utilização de pesticidas e substâncias poluentes, provocando reflexões e discussões mundiais sobre o uso indiscriminado desses produtos químicos, suas causas, consequências e alternativas para reverter este quadro de degradação. Neste sentido, a maior contribuição do livro escrito por Carson foi à conscientização pública de que a natureza é vulnerável à intervenção humana.

De acordo com GRINGS (2009) além de Carson, José Lutzenberger também proporcionou a reflexão aos problemas ambientais, influenciando na conscientização e na busca das mudanças na agricultura e na sociedade. Fundou na década de 70 juntamente com alguns companheiros a “Associação Gaúcha de Proteção ao Ambiente Natural (AGAPAN)” e a Fundação GAIA, em 1987. Lutzenberger defendia a ideia de que os problemas ambientais se encontravam no estilo de vida da sociedade, que necessitava ser conscientizada, buscando uma forma de mudança de valores no ser humano. Portanto, Rachel Carson e Lutzenberger foram pioneiros e importantes ambientalistas que contribuíram significativamente para a Educação Ambiental.

Já o conceito “*Environmental Education*”, ou “Educação Ambiental”, surge na Inglaterra, no ano de 1965, em uma conferência da Universidade de Keele, com o intuito de dar um enfoque educativo entre as ciências naturais e as ciências sociais. A utilização desta expressão já demonstrava a emergência da Educação Ambiental, como uma educação com enfoque nos problemas ambientais e sua importância como instrumento de sensibilização e preparo para o enfrentamento da crise ambiental que se apresentava. Brugger (2004) enfatiza que a introdução do adjetivo “ambiental” à educação indica o

reconhecimento da educação tradicional como uma educação “não ambiental”.

Em 1968, no Reino Unido ocorreu a instalação do Conselho de Educação Ambiental e, para estudar as formas e ações que oportunizassem o equilíbrio ambiental, neste mesmo ano, foi formado o Clube de Roma, constituído por um grupo de profissionais de diversas áreas com o objetivo de promover discussões sobre a crise vivenciada pela humanidade e a relação com o consumo desenfreado dos recursos naturais. Quatro anos depois, no ano de 1972, publicaram o relatório intitulado: “Os limites do crescimento econômico”; conseqüentemente, a partir da década de 70, à medida que a crise ambiental evidenciava-se, sucediam-se diversos eventos ligados à área ambiental de âmbito internacional. As conferências possuíam o objetivo de buscar as causas e apontar soluções possíveis à questão.

Neste cenário, destaca-se a Conferência sobre o Meio Ambiente Humano em Estocolmo no ano de 1972, promovida pela Organização das Nações Unidas, que reconheceu a Educação Ambiental como elemento crítico. Como consequência desta conferência, neste mesmo ano, a ONU criou o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente. Em conformidade com este processo ocorreu a Conferência de Belgrado, no ano de 1975, organizada pela UNESCO, promovendo um encontro Internacional de Educação Ambiental (PIE), estabelecendo objetivos, conteúdos e métodos para a Educação Ambiental a ser desenvolvida de forma contínua, multidisciplinar e integrada às questões mundiais (GARCEZ, 2004; ROTH, 1996).

Dias (1998) relata que a primeira mobilização intergovernamental sobre Educação Ambiental, e a mais importante para os rumos da Educação Ambiental, foi a Conferência de Tibilisi, realizada no ano de 1977, sob o

patrocínio da UNESCO. A Conferência estabeleceu recomendações para a prática e difusão da Educação Ambiental, determinando:

- objetivos, estratégias, características e princípios, firmando em todos os cantos do planeta a Educação Ambiental como elemento essencial na educação e sua incorporação nos currículos escolares;
- enfoque na resolução dos problemas de caráter interdisciplinar, contínuo, tendo por finalidade a compreensão do meio ambiente na sua totalidade, levando em conta a interdependência dos fatores sociais, políticos, econômicos e naturais nas zonas urbanas e rurais;
- desenvolvimento do senso crítico, aquisição de conhecimentos, valores e a sensibilização da necessidade de se proteger e melhorar o meio ambiente.

Sobretudo, a partir da década de 80, os compromissos com a Educação Ambiental tornaram-se inevitavelmente mais densos, em consequência de ser vista como um meio de transformação aos problemas ambientais que se intensificavam.

A Comissão Mundial Sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, foi criada em 1983 e em 1987 publicou o relatório “O nosso futuro comum”, também conhecido como relatório “*Brundtland*”, definindo o desenvolvimento sustentável como sendo aquele que atende as necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras de também atenderem as suas necessidades.

Atualmente, o conceito de desenvolvimento sustentável indica claramente o tratamento dado à natureza como um recurso ou matéria-prima destinado aos objetivos de mercado cujo acesso é priorizado a parcelas da sociedade que detém o

controle do capital. Este paradigma mantém o padrão de desenvolvimento que produz desigualdades na distribuição e no acesso a esses recursos, produzindo a pobreza e a falta de identidade cidadã. (SORRENTINO, 2005, p.289).

Segundo CARVALHO (2006, p. 49) “No Brasil e na América Latina, a década de 70 do século passado é marcada pela luta e pela democracia em um contexto de governos autoritários”. A autora destaca que apesar das primeiras lutas ecológicas no Brasil ocorrerem nos anos 70, foi no contexto do processo de redemocratização e abertura política ocorrida nos anos 80 que surgiram novos movimentos sociais, entre eles o ecologismo, possuindo características contestatórias e libertárias da contracultura.

No caso Particular do Brasil, por exemplo, não se pode pensar a questão ambiental sem também levar em conta as formas pelas quais foi sendo marcada por outros movimentos sociais, ao mesmo tempo em que os marcou. Nos anos 80 e 90 houve progressivo diálogo e aproximação, com muita influência, entre elas as lutas ecológicas e os movimentos sociais urbanos, os movimentos populares de um modo geral, a ação política da educação popular, da Igreja da libertação e das Comunidades Eclesiais de Base. (CARVALHO, 2006, p.50)

Brugger (2004) salienta que o movimento ecológico emerge especificamente no Brasil no contexto histórico marcado pela ditadura militar. Ao mesmo tempo em que a esquerda afirmava que o subdesenvolvimento do país estava atrelado ao imperialismo aliado à oligarquia fundiária, também propunha que esta revolução deveria ter caráter popular, apoiada por um suposto nacionalismo da burguesia nacional. Porém,

contrariamente, a burguesia declarava que “a pior poluição é a da miséria” e mobilizava-se para atrair capitais estrangeiros, justificando que estes capitais proporcionariam desenvolvimento econômico. Este fato repercutiu, devido ao crescimento em nível mundial da consciência em torno da questão ambiental, forçando as empresas estrangeiras a estabelecerem exigências para o investimento no Brasil.

Com o intuito de proporcionar a entrada de capital estrangeiro no país, antes da consolidação do movimento ecologista, o Estado brasileiro criou diversas instituições com o objetivo de gerir o meio ambiente. Apesar da preocupação com a questão ambiental, o que prevaleceu foi à política de atração de investimentos em relação à questão ambiental. Cabem destacar, que neste mesmo período, o país foi marcado pelo retorno de vários exilados políticos, que ao retornarem, deram uma grande contribuição ao movimento ecológico no Brasil.

Foi em meio às transformações políticas/sociais/culturais dos anos 80 que o Brasil afirmou o seu compromisso com a educação nacional frente à questão ambiental. Através do Parecer n° 0819/15, o MEC determinou a inclusão de conteúdos ecológicos nos currículos escolares de 1° e 2° graus; por meio do parecer n° 226/87, determinou-se a inserção da Educação Ambiental, justificando a preocupação da educação com as questões ambientais e a formação da consciência ecológica do educando.

A Constituição Federativa do Brasil de 1988 foi elaborada no contexto de uma grande onda social democrata, que se espalhava pelo mundo, chamada de “constituição cidadã”, por possuir grandes avanços em relação aos direitos sociais, onde está incluída a questão ambiental. Em seu artigo 225, inciso IV, estabeleceu como anseio “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino para a preservação do meio ambiente”.

Como consequência, em 1991, com a Portaria 678/01, o MEC determinou que a educação ambiental fosse inserida em diversas modalidades do ensino e implementasse a formação de professores. Ainda em 1991, a Portaria 2421/91, instituiu um grupo de trabalho de educação ambiental, objetivando a elaboração de uma proposta de atuação do MEC, tanto no ensino formal quanto no ensino não formal, para ser apresentado na conferência sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento da ONU (GARCEZ, 2004; PASQUALI, 2004).

Neste sentido CARVALHO (2006, p. 51) afirma que “a Educação Ambiental é parte do movimento ecológico”; assim, ela surge primeiramente como preocupação dos movimentos ecológicos, como uma prática de conscientização capaz de envolver a sociedade em ações ambientais adequadas. Em segundo plano, a Educação Ambiental passou a se transformar em uma proposta educativa, dialogando com o campo educacional, a partir da consciência da crise ambiental. Mais tarde, esta proposta passou a integrar o campo da educação e das políticas públicas.

Merece destaque da década de 90 a “Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento” (RIO 92 ou ECO 92). Nesta conferência foram aprovados cinco documentos: A Declaração do Rio, a Convenção sobre as Alterações Climáticas, a Convenção sobre a Conservação da Biodiversidade, a Declaração sobre as Florestas e a Agenda 21. A Carta Brasileira para a Educação Ambiental e a Criação dos Núcleos de Educação Ambiental foi o resultado do workshop promovido pelo MEC, que ocorreu paralelamente a Rio 92.

Em 1993, O MEC criou os Centros de Educação Ambiental, com o intuito de elaborar e difundir metodologias de Educação Ambiental. Com a Lei nº 9276/96 (Plano Plurianual do Governo 1996/1999), em 1996, é estabelecido como um dos

objetivos para a área de meio ambiente a promoção da Educação Ambiental. Em 1999 é estabelecida a Política Nacional de Educação Ambiental com a promulgação da Lei 9795/99 (GARCEZ, 2004, PASQUALI, 2004).

Em de junho de 2012 ocorreu na cidade do Rio de Janeiro o “O Rio + 20”, a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável, que instigou novas políticas Públicas como a do Ministério da Educação que estabeleceu a Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012, uma normativa, reforçando o caráter emancipatório, transformador e crítico para Educação Ambiental Brasileira e Latino-americana. Nesta Conferência, participaram líderes dos 193 países que fazem parte da ONU. O principal objetivo da ‘Rio+20’ foi renovar e reafirmar a participação dos líderes dos países com relação ao desenvolvimento sustentável no planeta Terra. Foi uma etapa da ‘ECO-92’ que ocorreu há 20 anos.

### **Políticas Públicas: Leis, Diretrizes e Princípios**

A Constituição Federal de 1988 garante a educação como um direito de todo o cidadão. A preocupação com a Educação Básica dá-se pela necessidade de proporcionar ao cidadão o conhecimento, em um nível mais elevado intelectualmente, em relação ao mundo em que vive, para se valer desta frente aos problemas, aos níveis de produtividade e às relações que estabelece com a sociedade.

A questão ambiental está diretamente ligada à sociedade, a proteção do meio ambiente, a educação ambiental encontra-se respaldada no capítulo VI art. 225, da Constituição Federal, conforme se verifica:

Art. 225 – Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida,

impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações. [...] VI – promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para preservação do meio ambiente; (Brasil, Constituição Federal, 2002).

A temática ambiental não está presente apenas no art.225, o meio ambiente também é encontrado em diversos artigos constitucionais de forma difusa. Entende-se que ao estabelecer direitos e deveres, tanto ao poder público quanto à coletividade sobre o meio ambiente, a legislação propõe a participação de todos, sendo de extrema importância a aquisição de conhecimentos, habilidades e a reflexão crítica dos problemas ambientais, para que se promova a participação responsável do cidadão nos processos decisórios.

O Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002, regulamenta a Lei nº 9.795, de 27 de abril do ano de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental e, tendo em vista o disposto na lei, estabelece:

Art. 1º - A Política Nacional de Educação Ambiental será executada pelos órgãos e entidades integrantes do Sistema Nacional de Meio Ambiente - SISNAMA, pelas instituições educacionais públicas e privadas dos sistemas de ensino, pelos órgãos públicos da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, envolvendo entidades não-governamentais, entidades de classe, meios de comunicação e demais segmentos da sociedade.

Art. 2º - Fica criado o Órgão Gestor, nos termos do art. 14 da Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, responsável pela coordenação da Política Nacional de Educação Ambiental, que será dirigido pelos Ministros de Estado do Meio Ambiente e da Educação.

Art. 3º - Compete ao Órgão Gestor:

I - avaliar e intermediar, se for o caso, programas e projetos da área de educação ambiental, inclusive supervisionando a recepção e emprego dos recursos públicos e privados aplicados em atividades dessa área;

II - observar as deliberações do Conselho Nacional de Meio Ambiente - CONAMA e do Conselho Nacional de Educação - CNE;

III - apoiar o processo de implementação e avaliação da Política Nacional de Educação Ambiental em todos os níveis, delegando competências quando necessário;

IV - sistematizar e divulgar as diretrizes nacionais definidas, garantindo o processo participativo;

V - estimular e promover parcerias entre instituições públicas e privadas, com ou sem fins lucrativos, objetivando o desenvolvimento de práticas educativas voltadas à sensibilização da coletividade sobre questões ambientais;

VI - promover o levantamento de programas e projetos desenvolvidos na área de Educação Ambiental e o intercâmbio de informações;

VII - indicar critérios e metodologias qualitativas e quantitativas para a avaliação de programas e projetos de Educação Ambiental;

VIII - estimular o desenvolvimento de instrumentos e metodologias visando o acompanhamento e a avaliação de projetos de Educação Ambiental;

IX - levantar, sistematizar e divulgar as fontes de financiamento disponíveis no País e no exterior para a realização de programas e projetos de educação ambiental;

X - definir critérios considerando, inclusive, indicadores de sustentabilidade, para o apoio

institucional e alocação de recursos a projetos da área não-formal;

XI - assegurar que sejam contemplados como objetivos do acompanhamento e avaliação das iniciativas em Educação Ambiental: a) a orientação e consolidação de projetos; b) o incentivo e multiplicação dos projetos bem-sucedidos; e c) a compatibilização com os objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental (Brasil, Constituição Federal, 2002).

A Lei nº 9.795/99 que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental - PNEA estabeleceu políticas, ações estratégicas oficiais da educação ambiental e definições, conforme previsto na Lei, cap. I, art. 1º:

Entende-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. (Brasil, Constituição Federal, 2002).

Em virtude disto, justifica-se a presença da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e modalidades, seja ele de caráter formal, não formal ou informal. No ensino formal, ou seja, na educação escolar, a Educação Ambiental deve ser desenvolvida nos currículos das instituições de ensino público e privado, desde a educação básica (educação infantil, ensino fundamental) até a média, educação superior, especial, profissional, educação de jovens e adultos; através de uma

prática integradora, contínua e permanente, não podendo ser implantada como disciplina específica, salvo alguns casos, como nos cursos de pós-graduação e no ensino não formal.

Carvalho (2004) destaca que a educação ambiental traz consigo uma série de práticas e ações, que ultrapassam as barreiras ou fronteiras existentes entre a educação-formal e não formal, estabelecendo vínculos e ligações, integrando a escola e a comunidade em torno dela. Estas ações normalmente são concretizadas através de atividades que envolvem diretamente alunos, dentro e fora da escola. A reflexão dos <sup>28</sup>problemas ambientais e <sup>29</sup>conflitos ambientais locais estabelece este tipo de ligação, gerando novas relações entre a escola e a comunidade, proporcionando a compreensão da realidade socioambiental que se apresenta em torno das mesmas. Em vista disto, tanto no ensino-formal quanto no ensino não formal, a educação ambiental objetiva mudanças sociais e culturais no conjunto da sociedade, tanto no que se refere à questão da sensibilização, como também na tomada de decisões e ações frente aos problemas socioambientais enfrentados.

Com referência aos trabalhos no Ensino Fundamental, os princípios básicos para Educação Ambiental se encontram na referida Lei 9795/99; entre eles, cita-se, conforme o art. 4º

---

<sup>28</sup> “Aquelas situações onde haja risco e/ou dano social/ambiental e não exista nenhum tipo de reação por parte dos atingidos ou de outros atores da sociedade civil, face ao problema” (QUINTAS apud CARVALHO, 2002, p. 69);

<sup>29</sup> “Aquelas situações onde há confronto de interesses representados por diferentes atores sociais, em torno da utilização e/ ou gestão do meio ambiente”. Um conflito ocorre quando atores sociais tomam consciência de dano e/ou risco ao meio ambiente, se mobilizam e agem no sentido de interromper ou eliminar o processo de mudança (QUINTAS apud CARVALHO, p. 70, 2002).

- a.** Enfoque humanista, holístico, democrático e participativo;
- b.** concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a sua Interdependência entre o meio natural, o meio socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade;
- c.** pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade;
- d.** vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais;
- e.** garantia de continuidade e permanência do processo educativo;
- f.** abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais;
- g.** reconhecimento e respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural.

Em relação aos objetivos propostos para os trabalhos em Educação Ambiental, a legislação estabelece, conforme art. 5º da Lei nº 9795/99:

- a.** Desenvolvimento, de uma compreensão integrada do meio ambiente, em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos.
- b.** garantia da democratização das informações ambientais;
- c.** estímulo e fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social;

Em 20 de dezembro do ano de 1996, foi promulgada a Lei nº 9.394/96, de grande relevância para a Educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), estabelecendo as

diretrizes e bases da Educação Nacional. Neste contexto, o art. 22 da LDB prevê que a Educação Básica tem por finalidade desenvolver no educando a formação ao exercício da <sup>30</sup> cidadania e meios para prosperar no trabalho e nos estudos.

Em virtude disto, a LDB estabelece que a Educação não compreenda somente a aquisição de conhecimentos, mas envolve também o processo de formação do cidadão, conforme se verifica em seu Artigo 1º:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (LDB apud GARCEZ. G. M.Z. 2004, p. 22).

Compreende-se desta forma que os pilares estabelecidos para a educação brasileira não estão pautados somente na assimilação de conteúdo, mas também no desenvolvimento de valores; este é um fator extremamente importante e indispensável para que o aluno possa compreender a questão ambiental em suas múltiplas inter-relações, principalmente em relação aos fatores humanos, permitindo uma relação construtiva consigo mesmo, com outro ser humano e com o seu meio (BRASIL, 1998).

---

<sup>30</sup> "Construir a cidadania é também construir novas relações e consciências. A cidadania é algo que não se aprende nos livros, mas com a convivência, na vida social e pública. É no convívio do dia-a-dia que exercitamos a nossa cidadania, através das relações que estabelecemos com os outros, com a coisa pública e o próprio meio ambiente. A cidadania deve ser repassada por temáticas como a solidariedade, a democracia, os direitos humanos, a ecologia, a ética" (Enciclopédia Digital Direitos Humanos II).

Neste sentido, os conteúdos curriculares estabelecidos para a Educação Básica conforme a LDB em seu Capítulo II, seção I, deverá incluir “valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática”. Ainda em relação à LDB, referida anteriormente, no capítulo II, seção III do Ensino Fundamental, art. 32, incisos II, III e IV, verifica-se a compreensão do meio ambiente em relação também ao espaço social, compreendendo, desta forma, a sua totalidade e o desenvolvimento de valores, respaldando os objetivos propostos para a Educação Ambiental.

II- a compreensão do meio ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III- o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimento e habilidade e a formação de atitudes e valores;

IV- o fortalecimento de vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de em que se assenta a vida social (LDB apud GARCEZ. G. M.Z. 2004, p. 22).

No ano de 1998, com o objetivo de constituir uma referência curricular nacional ao Ensino Fundamental, a Secretária de Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto, lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S). Estes foram elaborados procurando respeitar as diversidades regionais, culturais e políticas existentes em todo o país (Brasil, Secretaria de Educação Fundamental, 1998, p. 9).

A compreensão das questões ambientais pressupõe um trabalho interdisciplinar. A análise dos problemas ambientais envolve questões políticas, históricas, econômicas, ecológicas, geográficas, enfim envolve processos variados, não seria possível compreendê-los e

explicá-los pelo olhar de uma única ciência. (BRASIL, 1998, p. 46).

Quintas (1992) destaca que o conhecimento do meio físico, seja ele natural ou construído, e as relações da sociedade com a natureza, são importantíssimos e fundamentais para a compreensão da questão ambiental. Ao refletir sobre os processos que ocasionaram a problemática ambiental, depara-se também com elementos provenientes do mundo cultural, ou seja, ligado a valores, modos de pensar, de agir, de perceber o mundo, das relações entre os seres humanos com a natureza ou dos seres humanos com eles mesmos.

Em virtude destes diferentes olhares e questionamentos, entende-se que a Educação Ambiental agrega consigo reflexões sobre a questão ambiental na perspectiva de outros saberes, outras ciências, o que justifica a necessidade do desenvolvimento de um trabalho de forma interdisciplinar, proporcionando uma visão integrada do meio ambiente.

Segundo Brasil (1998), tanto as séries finais, como as séries iniciais do Ensino Fundamental, trabalham com “eixos temáticos” também chamados de “temas transversais”. Busca-se, assim, uma educação integradora, voltada à cidadania e a necessidade de se obter um trabalho elaborado de forma interdisciplinar. A ética, a saúde, o meio ambiente, a pluralidade cultural, a orientação sexual, o trabalho e o consumo, foram alguns dos temas transversais definidos.

O meio ambiente, como temática transversal, tem por finalidade: Contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos a decidir e atuar na realidade socioambiental de modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade local e global (BRASIL, 1998, p. 167).

A escola deve assumir o seu papel como espaço cultural de transformação social, sendo necessário que o professor

trabalhe mais do que informações e conceitos, que desenvolva uma Educação Ambiental que dialogue com a realidade e com problemas quotidianamente vividos pelos alunos. Este é, todavia, um grande desafio a ser enfrentado.

Como ocupar um lugar na estrutura escolar desde esta espécie de não lugar que é a transversalidade? Para a educação ambiental constituir-se como temática transversal pode também estar em todo o lugar e não pertencer a nenhum dos lugares já estabelecidos na estrutura curricular que organiza o ensino. (CARVALHO apud ISAIA, 2001, p.4).

Guimarães (2004) e Carvalho (2006) reafirmam a dificuldade de se encontrar, nas escolas, o desenvolvimento de trabalhos de forma transversal e interdisciplinar. Esta dificuldade é o resultado da fragmentação das concepções pedagógicas utilizadas pelos educadores, com raízes na visão reducionista e fragmentada, inclinando-se, na maioria dos casos, para a criação da Educação Ambiental como disciplina específica. Esta tendência promove o desenvolvimento de trabalhos e de ações isoladas e pontuais, descontextualizadas da realidade socioambiental em que a escola está inserida. Leff (2001) vai ainda mais longe, ao afirmar que:

Os objetivos da educação ambiental não se alcançam com o ensino de métodos sistêmicos, com uma prática pedagógica interdisciplinar ou com a incorporação de uma matéria de caráter integrador – a ecologia – dentro dos programas existentes. A Educação Ambiental exige a criação de um saber ambiental e sua assimilação transformadora às disciplinas que deverão gerar conteúdos concretos de novas temáticas ambientais (LEFF, 2001, p.213).

A Lei nº 9.795 estabelece o desenvolvimento da Educação Ambiental de uma forma interdisciplinar, transversal ou multidisciplinar. Destaca-se que os conceitos de “multidisciplinaridade, transversalidade e interdisciplinaridade não se configuram em conceitos simples; alguns autores como GUIMARÃES (2001), e CARVALHO (2006), afirmam que muitas vezes são confundidos, e são encontrados diversos projetos nas escolas tratando trabalhos multidisciplinares como transversais. Ainda neste mesmo contexto, salienta BARCELLOS (2009):

“O prefixo “inter” parte de um conceito para um contexto, não apenas para indicar a pluralidade, uma justaposição; evoca também um espaço comum, fator de coesão entre diferentes saberes. Os profissionais das diversas disciplinas devem estar animados de uma vontade comum, cada qual aceitando esforçar-se fora do seu domínio próprio e da sua própria linguagem técnica, aventurando-se num domínio do qual não é o proprietário exclusivo. Destaca-se nesta perspectiva, que não necessariamente, uma efetiva ação interdisciplinar deve dizer respeito apenas as relações entre domínios de estudos e disciplinas, mas, precisa afetar politicamente também as estruturas institucionais existentes (BARCELLOS, 2009, p.32).

O Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, formado pelo Departamento de Educação Ambiental (DEA) do Ministério do Meio Ambiente (MMA) e pela Coordenação-Geral de Educação Ambiental (CGEA) do Ministério da Educação (MEC), possui várias iniciativas, entre elas cita-se a Conferência Infância Juvenil pelo Meio Ambiente (CNIJMA), que foi realizada pela primeira vez em 2003.

A Conferência de Meio Ambiente nas escolas desencadeou outros programas, como o Programa “Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas” – MEC, iniciado em 2004/2005, que contribuiu para a criação das Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vidas nas Escolas – COM-VIDAs, dos Coletivos Jovens de Meio Ambiente (CJs) e da Rede da Juventude pelo Meio Ambiente e Sustentabilidade (REJUMA).

Á Diretoria do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) foi criada no ano de 1998, vinculada a Secretaria Executiva do Ministério do Meio Ambiente. A missão do ProNEA constituiu-se na articulação de ações coordenadas da Educação Ambiental, implementação de políticas públicas e a participação democrática de cidadãos contribuindo para a construção de sociedades sustentáveis. (Ministério do Meio Ambiente, ProNEA, 2005).

O ProNEA possui como diretrizes a transversalidade, transdisciplinaridade, descentralização espacial e institucional, sustentabilidade socioambiental, democracia e participação social, aperfeiçoamento e fortalecimento dos sistemas de ensino, meio ambiente e outros que tenham interface com a Educação Ambiental, tendo como alguns dos princípios:

Concepção de ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência sistêmica entre o meio natural e o construído, o socioeconômico e o cultural, o físico e o espiritual, sob o enfoque da sustentabilidade.

- Abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais, transfronteiriças e globais.

- Reconhecimento da diversidade cultural, étnica, racial, genética, de espécies e de ecossistemas.

- Enfoque humanista, histórico, crítico, político, democrático, participativo, inclusivo, dialógico, cooperativo e emancipatório.

- Compromisso com a cidadania ambiental.
- Vinculação entre as diferentes dimensões do conhecimento; entre os valores éticos e estéticos; entre a educação, o trabalho, a cultura e as práticas sociais.
- Pluralismo de ideias e concepções pedagógicas.
- Garantia de continuidade e permanência do processo educativo.
- Permanente avaliação crítica e construtiva do processo educativo. (Ministério do Meio Ambiente, ProNEA, 2005).

Entre os objetivos estabelecidos pelo ProNEA, cita-se:

- Promover processos de educação ambiental voltados para valores humanistas, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências que contribuam para a participação cidadã na construção de sociedades sustentáveis.
- Fomentar processos de formação continuada em educação ambiental, formal e não-formal, dando condições para a atuação nos diversos setores da sociedade.
- Contribuir com a organização de grupos – voluntários, profissionais, institucionais, associações, cooperativas, comitês, entre outros – que atuem em programas de intervenção em educação ambiental, apoiando e valorizando suas ações.
- Promover campanhas de educação ambiental nos meios de comunicação de massa, de forma a torná-los colaboradores ativos e permanentes na disseminação de informações e práticas educativas sobre o meio ambiente. [...]

- Acompanhar os desdobramentos dos programas de educação ambiental, zelando pela coerência entre os princípios da educação ambiental e a implementação das ações pelas instituições públicas responsáveis.
- Estimular a cultura de redes de educação ambiental, valorizando essa forma de organização.
- Garantir junto às unidades federativas a implantação de espaços de articulação da educação ambiental.
- Promover e apoiar a produção e a disseminação de materiais didático-pedagógicos e instrucionais. (Ministério do Meio Ambiente, ProNEA, 2005).

O ProNEA desenvolve trabalhos através de linhas de ação e Estratégias: Gestão e planejamento ambiental no país, formação de educadores ambientais, comunicação para Educação Ambiental, inclusão da Educação Ambiental nas instituições de ensino, monitoramento e avaliação de políticas, programas e projetos.

Outro Programa que merece ser destacado é o Programa Nacional de Formação de Educadores ambientais (PROFEA), criado pela Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente (DEA/MMA) com base nos princípios contidos na Política Nacional de Educação Ambiental e no Programa Nacional de Educação Ambiental. Este programa foi criado para orientar as ações da sociedade e do governo, gerando e estimulando uma dinâmica que integre os processos nacionais de Educação Ambiental, contribuindo para a construção de Sociedades Sustentáveis, tendo o intuito de qualificar as políticas públicas federais de Educação Ambiental. O PROFEA possui como objetivos:

- Contribuir para o surgimento de uma dinâmica nacional contínua de Formação de Educadoras (es) Ambientais, a partir de diferentes contextos;
- apoiar e estimular processos educativos que apontem para a transformação ética e política em direção à construção da sustentabilidade socioambiental;
- fortalecer as instituições e seus sujeitos sociais para atuarem de forma autônoma, crítica e inovadora em processos formativos, ampliando o envolvimento da sociedade em ações socioambientais de caráter pedagógico;
- contribuir na estruturação de um Observatório em rede das Políticas Públicas de formação de Educadoras (es) Ambientais, através da articulação permanente dos Coletivos Educadores. (Ministério do Meio Ambiente, PROFEA, 2006).

O ProFEA trabalha com conceitos e princípios que são fundamentais para a consolidação da perspectiva da Educação ambiental, onde se destaca:

Autonomia, a Alteridade, a Complexidade, a Democracia, a Identidade, a Inclusão Social, a Justiça Ambiental, a Participação e o Controle Social, o Pertencimento, a Sociobiodiversidade, o Saber Ambiental, a Sustentabilidade, a Emancipação, o Território, a Solidariedade e a Potência de Ação. Tais conceitos tem nos remetido a escolas de pensamento como a Hermenêutica, a Teoria Crítica, o Ambientalismo e a Educação Popular. Estes conceitos e princípios, por sua vez, implicam em alguns princípios e estratégias metodológicas para a formação de educadoras (es) ambientais como a Ação Comunicativa, a Pedagogia da Práxis, a Intervenção educacional, a Intervenção Psicossocial, a Pesquisa-Ação-Participante, a Pesquisa-Ação, a Pesquisa Participante, os Coletivos Educadores,

a Inter e transdisciplinaridade, o Laboratório Social, os Círculos de Cultura, a Sociologia das Emergências, a Vanguarda que se auto anula, as Estruturas Educadoras, a Construção do Conhecimento, a Comunidade de Aprendizagem, a Comunidade Interpretativa e o Cardápio de Aprendizagem. (Ministério do Meio Ambiente, PROFEA, 2006).

A perspectiva da Educação Ambiental proposta pelo PROFEA tem como base a educação libertária e emancipatória, na metodologia dialógica e participativa de Paulo Freire, na Educação Popular, reconhecendo o direito ao exercício da cidadania e o caráter político da educação.

A Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental:

Art. 2º - A Educação Ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental.

Art. 15º. O compromisso da instituição educacional, o papel socioeducativo, ambiental, artístico, cultural e as questões de gênero, etnia, raça e diversidade que compõem as ações educativas, a organização e a gestão curricular são componentes integrantes dos projetos institucionais e pedagógicos da Educação Básica e da Educação Superior.

Ainda Conforme a Resolução nº 2, na tradição da Educação Ambiental Brasileira e Latino Americana, o atributo “ambiental” é utilizado para demarcar um campo político de

valores e práticas, ressaltando o papel transformador e emancipatório da Educação.

### **Práticas Educativas e Concepções em Educação Ambiental**

Para Oliveira (1998), a educação deve exercer um papel ético, de fazer crescer em cada um de nós a consciência do nosso ser, principalmente a sabedoria de se fazer respeitar o ser diferente.

Assumamos o dever de lutar pelos princípios éticos mais fundamentais, como o respeito à vida dos seres humanos, a vida dos outros animais, a vida dos pássaros, a vida dos rios e das florestas. Não creio na amorosidade entre homens e mulheres, entre seres humanos, senão nos tornarmos capazes de amar o mundo. A ecologia ganha uma importância fundamental neste fim de século, ela tem de estar presente em qualquer prática educativa de caráter radical, crítico ou libertador. (FREIRE apud Noal & Barcelos, 2003, p.12)

Para Freire (1987), os conteúdos programáticos da educação devem ser buscados a partir da realidade vivenciada pelos sujeitos e o educador deve buscar os anseios, dúvidas e esperanças aos problemas enfrentados pelos mesmos. É neste momento de busca que se concretiza o diálogo da educação com uma prática libertadora, realizando a investigação dos temas geradores. Ao investigar o tema gerador, pesquisamos o pensar dos sujeitos em relação a seu mundo, pois os temas geradores não são encontrados nos homens isolados da realidade em que vivem; eles só podem ser entendidos nas relações homens-mundo:

nos parece que a constatação do tema gerador, como uma concretização, é algo que chegamos através, não só da

própria experiência existencial, mas também de uma reflexão crítica sobre as relações homens-mundo e homens-homens, implícitas nas primeiras (FREIRE, 1987, p. 88).

Freire (1987) afirma que, nesta investigação, o diálogo é considerado como base, sendo importante a interação com os sujeitos que estão inseridos na situação investigada, pois o papel do educador não é falar sobre a sua visão de mundo, ou tão pouco querer impô-la, depositando o conhecimento no educando. A fala dos sujeitos é o elemento fundamental, visto que não são os homens que são investigados, mas o seu modo de pensar, de ver o mundo, a sua linguagem, a sua percepção da realidade. É neste contexto que se encontram os temas geradores. Boff (1997, p. 9) nos diz que “cada um lê e relê com os olhos que tem. Porque compreende e interpreta a partir do mundo em que habita”.

Segura (2001) aponta três fatores necessários para a educação servir como instrumento de ligação entre questão ambiental e a formação de indivíduos políticos: a compreensão da crise socioambiental, a democratização da discussão sobre os meios de enfrentamento desta crise e a criação de instrumentos legais, institucionais, tecnológicos e sociais, que possam proporcionar a sensibilização e conscientização da responsabilidade da participação do sujeito nas questões coletivas.

Isaia (2001) analisa que para a Educação Ambiental constituir-se como uma prática transformadora e emancipatória, há necessidade do reconhecimento de que as raízes dos problemas ambientais não estão somente na relação do homem com a natureza.

A concepção reducionista da Educação Ambiental limita-se às abordagens ligadas diretamente aos aspectos físicos,

naturais ou construídos, buscando mudanças individuais de comportamentos e atitudes ecologicamente corretas, reduzindo o papel da educação, ensinando apenas a cuidar do ambiente. Torna-se necessário, primeiramente, ampliarmos o nosso olhar e reconhecer o meio ambiente como um espaço de inter-relações existentes entre fatores químicos, físicos e sócios culturais.

O ambiente não é a ecologia, mas a complexidade do mundo; é um saber sobre as formas de apropriação do mundo e da natureza através de relações de poder que se inscreveram nas formas dominantes de conhecimento (LEFF, 2006, p. 17).

A visão socioambiental orienta-se por uma racionalidade complexa e interdisciplinar e pensa o meio ambiente não como sinônimo da natureza intocada, mas como um campo de interações entre a cultura, sociedade e a base física e biológica dos processos vitais, no qual todos os termos dessa relação se modificam dinamicamente e mutuamente (CARVALHO, 2006, p. 37).

Ao trocarmos as lentes e reconhecermos que é necessária uma visão complexa do meio ambiente, passamos a ser capazes de compreender a natureza não como “intocada”, mas como um ambiente, um espaço de interação entre a base física e cultural (CARVALHO, 2006, p. 75).

É preciso que o educador trabalhe intensamente a integração entre o ser humano e ambiente e se conscientize de que o ser humano é natureza e não apenas parte dela, desta forma, a noção de dominação do ser humano sobre o meio ambiente perde o seu valor, já que estando integrado em uma unidade (ser humano/natureza) inexistente a dominação de alguma sobre a outra, pois já não há mais separação (GUIMARÃES, 1995, p. 30).

A ausência crítica política e análise estrutural dos problemas que vivenciamos possibilitam que a educação ambiental seja estratégica na perpetuação da lógica instrumental do sistema vigente, ao reduzir o “ambiental” a aspectos gestionários e comportamentais (LOUREIRO, 2002, p. 13).

Leff (2006, p. 164) nos diz que “a produção e o saber ambiental é, pois, um processo estratégico atravessado por relações de poder”. Neste contexto ao compreendermos a problemática ambiental como resultado de uma sociedade construída sobre bases insustentáveis, ligadas a fatores políticos, econômicos e socioculturais, a Educação Ambiental se coloca no campo das abordagens socioambientais numa relação global/local, tendo como desafio uma prática dialógica e participativa, com enfoque nos problemas concretos vivenciados pela comunidade.

Outra dimensão distintiva das abordagens críticas da Educação Ambiental é a compreensão do processo educativo como ato político no sentido mais amplo, isto é, como prática social, cuja vocação é a formação de sujeitos políticos, capazes de agir criticamente na sociedade (CARVALHO, 2006, p. 186).

Portanto entende-se que a educação ambiental, numa abordagem crítica constitui-se como uma prática reflexiva, proporcionando e estimulando uma leitura crítica da realidade e a compreensão dos problemas e conflitos ambientais nela existentes, formando sujeitos capazes de decidir e atuar como agentes transformadores, agindo individualmente e organizando-se coletivamente.

Carvalho (2006) nos diz que “a formação do indivíduo só faz sentido se pensada em relação com o mundo em que ele vive e por ele é responsável”. Em vista disto, salienta a autora que a Educação Ambiental crítica tem por objetivo contribuir para

formar um sujeito ecológico, capaz de identificar e intervir nas questões socioambientais.

De acordo com as ideias de Dias (1998), os conceitos, metodologias e abordagens da Educação Ambiental alteraram-se com o passar do tempo. Estas modificações estão ligadas diretamente aos conceitos atribuídos ao meio ambiente e justificam-se devido ao modo como o homem percebe, sente e reflete sobre o ambiente.

Neste sentido, Loureiro et. al. (2002) e Guimarães (2005), chamam a atenção para os diferentes modos de ver e perceber o mundo e os problemas referentes à questão ambiental, uma visão integrada do meio ambiente e a outra reducionista. Estas diferenças desencadeiam a fragmentação das práticas e concepções de Educação Ambiental, abrangendo sua interpretação, conceitos, práticas e metodologias.

Essas diferenças conceituais podem ser sintetizadas em alguns grandes grupos: - os que pensam que a educação ambiental tem como tarefa promover mudanças de comportamentos ambientalmente inadequados; a educação ambiental de fundo disciplinatório e moralista, como “adestramento ambiental”; - aqueles que pensam a educação ambiental como responsável pela transmissão de conhecimentos técnico-científicos sobre os processos ambientais que teriam como consequência o desenvolvimento de uma relação mais adequada com o ambiente; - a educação ambiental centrada na transmissão de conhecimentos; - e aqueles que pensam a educação ambiental como um processo político de apropriação crítica e reflexiva de conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos que têm como objetivo a construção de uma sociedade sustentável do ponto de vista ambiental e social; - a educação ambiental

transformadora e emancipatória. (Tozoni-Reis, 2004. p.269)

ISAIA (2001), identifica duas concepções, que apresentam projetos bastante distintos de sociedade. A primeira concepção, “tradicional”, reproduz o sistema social vigente, abrangendo valores de ordem política, econômica, social e cultural; ela coloca o conhecimento como elemento central do processo educacional, sendo ele considerado instrumento de preparação e adaptação dos indivíduos na sociedade. Nesta concepção, a escola tem por função preparar os indivíduos para atuarem na sociedade, respeitando suas características de desenvolvimento, e os valores culturais instituídos pelos grupos predominantes do poder.

A segunda concepção, a “crítico-emancipatória”, tem como compromisso a transformação da ordem social vigente, criticando a realidade historicamente dada e propondo a alteração nas injustas relações de poder, tendo como base a participação do sujeito, proporcionando a autonomia e emancipação do educando, a fim de exercer sua cidadania. A educação ambiental crítica enfatiza os aspectos sociais, históricos e culturais do processo educacional, possui uma abordagem sociopolítica de valorização do indivíduo no âmbito coletivo, de interdisciplinaridade na organização do ensino, articulando o conhecimento com as questões sociais. A educação ambiental crítica busca a formação de sujeitos sociais críticos, sendo um instrumento de transformação, visando ações transformadoras no interior da sociedade capitalista.

Para Sorrentino (2005) “A educação ambiental, em específico, ao educar para a cidadania, pode construir a possibilidade da ação política, no sentido de contribuir para formar uma coletividade que é responsável pelo mundo que habita”.

A urgente transformação social de que trata a educação ambiental visa à superação das injustiças ambientais, da desigualdade social, da apropriação capitalista e funcionalista da natureza e da própria humanidade. Vivemos processos de exclusão nos quais há uma ampla degradação ambiental socializada com uma maioria submetida, indissociados de uma apropriação privada dos benefícios materiais gerados. Cumprir a educação ambiental fomenta processos que impliquem o aumento do poder das maiorias hoje submetidas, de sua capacidade de autogestão e o fortalecimento de sua resistência à dominação capitalista de sua vida (trabalho) e de seus espaços (ambiente). (SORRENTINO, 2005, p. 287.)

Loureiro et. al. (2002) nos diz que “o processo educativo não é neutro e objetivo, destituído de valores, interesses e ideologias”. A educação tem um papel importantíssimo dentro da sociedade, pois trabalha diretamente com a formação dos indivíduos, abrangendo sua construção cultural e social. Neste sentido, ela pode apenas servir como um instrumento para reproduzir valores, ideologias e interesses socialmente dominantes ou ser emancipatória, formando sujeitos capazes de pensar criticamente e agir individualmente e coletivamente.

### **Considerações Finais**

A efetividade das Políticas Públicas voltadas para a Educação Ambiental torna-se fundamental para que ocorra um processo de transformação social através de uma perspectiva crítica e emancipatória. Entende-se que a educação é um instrumento de transformação social e não apenas uma forma de sensibilização para promover a consciência ecológica. A educação comprometida busca a compreensão da questão

ambiental não apenas no ponto de vista ecológico. Desta forma, a Educação Ambiental deve promover uma reflexão de todos os fatores envolvidos a problemática ambiental, buscando soluções concretas que garantam a capacidade de conciliar o uso sustentável dos recursos naturais com justiça socioambiental.

Conclui-se que as políticas públicas, os documentos que orientam as práticas de educação ambiental são críticos-emancipatórios, sendo necessário ocorrer uma articulação entre os órgãos gestores, gestores das escolas e professores, no sentido de dar capilaridade aos princípios e diretrizes propostos no PNE para que cheguem à realidade da sala de aula. Diversas questões influenciam para que não ocorra a capilaridade da Política Nacional de Educação Ambiental, entre eles os fatores de ordem política, econômica e cultural.

A educação ambiental na sua maioria reflete os pressupostos teóricos e metodológicos de uma concepção de educação tradicional, não incorporando a concepção crítica-emancipatória, proporcionando sentimento de isolamento e incapacidade de transformação com justiça ambiental e social. Esta perspectiva de educação é referida por Paulo Freire (1996) como bancária, estabelecendo relações narradoras e dissertativas, desta forma, os educandos se tornam depositantes do conhecimento e não se estabelecem relações de reflexão/ação/reflexão, fator indispensável para uma educação transformadora.

## Referências

BRASIL. *Constituição Federal, Código Civil (2002). Código do Processo Civil, Código Penal. Código de Processo penal e Legislação complementar*. Barueri: São Paulo: Manole, 2003. BRASIL. *Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente, saúde/Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília, 1997. .

BRASIL. *Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais/ Brasília: MEC/SEF, 1998.*

BRASIL. \_\_\_\_\_. *Ministério do Meio Ambiente. Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental*.

BRUGGER, P; *Educação ou adestramento ambiental?* Florianópolis: Ed. Argos: 2004.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. *A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil*. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 2001.

\_\_\_\_\_. *Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico*. São Paulo: Cortez, 2004.

DIAS, G. F. *Educação Ambiental: princípios e práticas*. 5ª ed. São Paulo: Global, Gaia, 1998.

SORRENTINO, M. et al. *Educação ambiental como política pública*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, maio-ago. 2005.

FERRARO, Junior. *Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras (es) Ambientais e Coletivos Educadores*. Brasília: Ed. MMA, Diretoria de educação Ambiental, 2005.p.267-268

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. .

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. *Desvendando princípios da perspectiva crítica da educação ambiental*. Programa de formação de educadores e educadores ambientais. Programa Nacional de educação ambiental. Ministério do Meio ambiente. 2000, p. 5.

GARCEZ, G. M. *Prática docente e educação ambiental nas séries finais do ensino fundamental nas escolas da zona urbana de Manoel Viana*. (Monografia de Especialização). Santa Maria: UFSM, 2004.

GUIMARÃES, M. *A dimensão ambiental na educação*. São Paulo: Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. *A formação de educadores ambientais*. Campinas: Papirus, 2004.

ISAIA, E. M. B. I. *Geoprocessamento e educação ambiental no processo de gestão do conflito socioambiental do Arroio Cadena*. (Dissertação de Mestrado) Santa Maria: UFSM, 2004.

\_\_\_\_\_. *Reflexões e práticas para se desenvolver educação ambiental na escola*. 2ª ed. Santa Maria: Ed. UNIFRA/IBAMA, 2001.

LEFF, Enrique. *Pensar a complexidade ambiental*. In: LEFF, Enrique (org.). *A complexidade ambiental*. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. *Epistemologia ambiental*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. *Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder*. 2ª ed. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (orgs). *Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania*. São Paulo: Cortez, 2002.

MIISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE- *Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental*. PROFEA. Série Documentos Técnicos – 7. Brasília. 2006.

MIISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE- Diretoria de Educação Ambiental, Ministério da Educação. *Programa nacional de Educação Ambiental – ProNEA*. ed. MMA. 3º ed. Brasília 2005.

NOAL, F. O.; BARCELOS, V. H. de L. *Educação ambiental e cidadania: cenários brasileiros*. Santa Cruz do Sul: Ed. UNISC, 2003.

PASQUALI, I. S. R. *Materiais alternativos em auxílio à educação ambiental para aplicação de práticas no ensino médio de biologia*. (Monografia de Especialização). Santa Maria: UFSM, 2004.

QUINTAS, J. S. *A questão ambiental: um pouco de história não faz mal a ninguém*. Brasília: IBAMA, 1992.

ROTH, B. *Tópicos em educação ambiental*. Santa Maria: Pallotti, 1996. TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. *Educação ambiental: natureza, razão e história*. Campinas: Autores Associados, 2004.

# “AS LEIS EXISTEM, MAS QUEM AS APLICA?”<sup>31</sup> FALAS, TEXTOS E CONTEXTOS SOBRE EDUCAÇÃO E LEGISLAÇÃO ÉTNICO-RACIAIS PÓS 2003

*Roberto dos Santos*

## **Introdução**

Anunciar o ponto central de um artigo pode significar um risco, pois nunca temos a certeza lisa entre o endereçamento e o pertencimento preciso do(s) leitor(es). Cabe-nos construir um leitor ideal e sobre ele jogar um conjunto de questionamentos e dúvidas, que em realidade são bem familiares para nosso processo de cognição. Também, corremos o risco de dar voz para uma lei e retirar a multiplicidade de seus sentidos discursivos. O que chega aos ouvidos, o que se enreda no emaranhado de possibilidades, o que se articula em relações de poder pulveriza interesses e sentidos, para além e aquém do que estava escrito e promulgado. Este artigo, então, pode ser considerado como artefato desta rede de possíveis interpretações e se insere em um universo de falas interessado em apontar para algumas das normatizações que circundam a lei 10639/2003<sup>32</sup> a

---

<sup>31</sup> A frase em destaque é de Dante Alighieri, posta neste lugar para anunciar certo anacronismo de tempo e ideias.

<sup>32</sup> Texto da lei 10639/2003

Art. 1o A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

lei 11645/2008<sup>33</sup> em especial as ações de 2004, 2011 e, em um quadro mais específico 2017, no Rio Grande do Sul. Para providenciar um ambiente legislativo apresentarei três incisos. O primeiro inciso dá conta da potência da lei 10639; o segundo menciona as leis como políticas públicas e um debate sobre identidades predatórias; e o terceiro sucumbe às provocações analíticas de Júnia Sales Pereira sobre algumas ambiguidades no trato com as duas leis que mudam o texto da LDB.

### **Inciso I: Uma fala contextualizada das leis**

Toda lei possui um contexto que a realiza. O conjunto de leis que decorrem da promulgação de 2003 está na aresta de um conjunto de reivindicações que encontrou coro nas propostas do

---

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

<sup>33</sup> Texto da lei 11645/2008

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras." (NR)

Teatro Experimental do Negro (TEN), na década de 40 do século XX, por intermédio da ação política e atuante de Abdias do Nascimento e seu grupo de trabalho. Espero que não se conecte uma linearidade nesta afirmação, no sentido de encontrar uma relação simplista, visto que os acontecimentos históricos que marcaram os embates políticos de um Brasil na segunda metade do século XX foram suficientemente conturbados. Das primeiras décadas do século XX até as primeiras décadas do século XXI, os debates sobre as questões étnicas transitaram por rumos diversificados e caracterizados pelo desenvolvimento dos arranjos do pós-abolição. Refiro-me aqui aos elementos de uma discussão que destaca uma simbiose entre a Educação e uma articulação entre significados de identidade, assim como o entendimento acerca da aplicação político-prática de uma narrativa sobre si mesmo. A proposta do TEN implicava na formação de atores (artistas) negros que pudessem representar-se e para tal tornava-se necessário o conhecimento da história e da cultura negra, digamos que o germen do empoderamento. Existia uma compreensão interessante entre a memória de si e a construção de identidades.

Dialogando com Stuart Hall (2000) em sua discussão sobre posição e subjetivação de sujeitos, também sobre sua conversa com as ideias de Michel Foucault, podemos colocar a memória recortada e negociada na conta da genealogia e nas redes que emaranham as posições de sujeitos. Entendemos, então, a memória como este arquivo de significados que, também, operam na subjetivação dos sujeitos. A história da lei está na sua potência de significação. Podemos dizer que das experiências da Imprensa Negra, da Frente Negra e do Congresso do Negro, isto até a década de 1950, ocorreu uma virada de concepção. As falas sobre educação e a relação dos negros com o ensino manifestava-se como proposta individual

de conduta. A lei 10639/2003 coloca a questão no âmbito institucional e pensa uma ação sobre o coletivo, representando uma articulação política de protagonismo negro.

A inserção de conhecimentos<sup>34</sup> sobre a história da diáspora negra no Atlântico aparece nas movimentações em torno da promulgação da Constituição de 1988<sup>35</sup>, quando grupos dos movimentos negros repaginam as falas do Grupo Palmares, de 1971<sup>36</sup>, e colocam em suas agendas a História da África e dos negros no Brasil como componente da educação básica, transformando-se em pauta fundamental de reivindicações. A própria história dos movimentos negros após 1978 são um testemunho da ressignificação de práticas e da subjetivação de sujeitos nas relações de poder. O entendimento da memória como agente de significação e de construção de identidades confere aos movimentos negros a elaboração de alguns discursos de convergência que acabam por ser hegemônicos nas políticas de representação. Neste contexto, a proposição de um ataque ao etnocentrismo e ao eurocentrismo representa uma estratégia pela elevação de uma história negra atravessada ao ambiente de produção de saber na escola. A demora em promulgar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), efetivada somente em 1996, ainda vem acrescida de uma lacuna ao artigo 26, que terá uma redação via decreto lei que é a 10639. O que por si só já nos avisa sobre a complexidade

---

<sup>34</sup> Coloco desta forma para não entrar na discussão sobre currículo, por não ser este um espaço suficientemente elástico para comportá-la.

<sup>35</sup> Segundo Juliana Schneider Medeiros (2012), a organização dos indígenas também está relacionada ao contexto nacional em torno da promulgação da Constituição de 1988.

<sup>36</sup> Sobre este grupo sugiro a leitura do artigo de Deivison Moacir Cezar de Campos: A ressignificação de Palmares: uma história de resistência, no livro “*RS negro: cartografias sobre a produção do conhecimento*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.”

política de uma alteração dos rumos da educação brasileira e dos possíveis frutos futuros, principalmente quanto à quebra da dominância de um determinado conhecimento e dos sujeitos que poderiam ser construídos pela adoção de caminhos alternativos ao vigente.

A potência da lei 10639, que no texto da LDB não existe mais como lei, está nos usos da história. Porque ainda nos referimos a implantação de uma lei que tomou nova redação e instruções políticas? A lei não é mais esta e o texto tem outros signos. Entendo que existe um exercício de memória e o que pode ser articulado em torno da concepção política dos sujeitos em suas marcas de identidade, principalmente sobre o resgate para si do protagonismo pelas falas e discursos próprios. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana de 2004 está diretamente ligada a trajetória das negociações do discurso negro reivindicatório da década de 1970 e que vai tomando forma até entrar no universo de compreensão do institucional. Existe uma mudança do cenário político-prático no executivo e no legislativo brasileiro em que os Movimentos Negros transitam. O texto polido e competente da relatora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva se empenha em anunciar um diálogo entre leituras.

Todos estes dispositivos legais, bem como reivindicações e propostas do Movimento Negro ao longo do século XX, apontam para a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a de educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir. (BRASIL. DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS, 2004, p. 9)

As diretrizes são um artefato cultural que articula falas e projeta sobre identidades. A positividade destacada como resultado é o desejo do reconhecimento ao protagonismo negro que a educação pode impulsionar no universo das pluralidades. No decorrer do texto existe, ainda, o aviso enfático sobre múltiplas ações que devem acompanhar a inserção de conteúdos ao saber escolar. Os conteúdos são o conhecimento que deve apontar para o conjunto de características que se inserem nas identidades negras e neste processo a história e a memória atuam como ferramentas poderosas. A relação entre passado, presente e futuro se materializa em uma ancestralidade atuante e pró-ativa. Inserir o passado negro na construção da identidade nacional pode promover um debate produtivo sobre as identidades (no plural) que existem e sobrevivem em hierarquizações sempre artificiais.

### **Inciso II: Políticas Públicas e identidades predatórias**

Arjun Appadurai se apresentou para a minha compreensão como parte do pensamento indiano acerca do pos-colonialíssimo e de uma leitura sobre o globalizado como uma dialética de identidades, mas também como uma possibilidade de olhar para as questões envolvendo as políticas públicas e pensar sobre a lei 10639/2003 e sua “eterna” implantação. Certamente, precisamos tomar cuidado com os paralelismos e olhar para o caso indiano como uma relação de parentesco com o caso brasileiro. Refiro-me ao que de atenção algumas proposições teórico-metodológicas podem oferecer quando determinadas compreensões passam a ser naturalizadas pelos sujeitos que a provocam.<sup>37</sup> Isto porque, a reivindicação por novas formas de abordar determinadas ações políticas não pode estar dissociada de algum tipo efetivo de articulação prática. Se existe uma

---

<sup>37</sup> Provocar no sentido político de transformações.

longevidade na tomada de decisões sobre o que é incontestável, o incontestável deve ser relativizado em contestação. Isto não significa redundância, mas conviver com uma reescrita da lei (2008), com um plano de implantação (2011) e com adequações estaduais morosas (2018 - RS), implica em contestar o incontestável.

As discussões pós-colonialistas de Arjun Appadurai se atém aos movimentos da virada para o século XXI. As identidades em suas articulações podem pressupor uma relação destrutiva e esta ideia está no pensamento do autor quando constrói o termo identidades predatórias. O autor define “como predatórias aquelas identidades cuja mobilização e construção social requerem a extinção de outras categorias sociais próximas, definidas como ameaças à própria existência de algum grupo, definido como nós”. (2009, p.46). O predatório é a relação com o outro, com o diferente e articula estratégias que podem ser radicais de extermínio ou pela desigualdade nas condições de negociação e tomadas de decisão, que permitam identificar e marcar os diferentes. As três décadas que dividem a assembleia constituinte de 1987 até o decreto lei de 2017, no estado do Rio Grande do Sul, pode parecer o exercício de um debate exaustivo ou estratégias institucionais de não enfrentamento sobre questões primordiais para a lógica do Estado. Cria-se a interlocução com uma minoria conceitualmente construída.

Em seu texto, o autor articula sobre o pequeno número e seu elemento de instabilidade para o grande número, uma discussão que cerca alguns paradigmas de representação política do Iluminismo e do liberalismo. Maioria e minoria, maior e menor número não são inquestionáveis, mas construções que dizem respeito a forma como sujeitos operam na coletividade e na qualidade das combinações do social. Desta forma, a maioria

numérica, política ou de outra categorização constrói conceitos binários de relação, manifestados na construção de um outro que lhe impõe perigo. O perigo está na perda de privilégios da maioria e elaboração da ideia de um embate físico de extermínio. Colocar no discurso do Estado o étnico como o outro, os que não são da extirpe da maioria política é marcar uma identidade de extermínio e registrar oficialmente aqueles que devem esperar o seu tempo de exercício político.

Atentar para a construção do pequeno número significa observar a complexidade entre os sujeitos e as articulações em torno das relações de poder. Ao certo que o autor pensa a questão do pequeno número na experiência dos Estados Nacionais em suas organizações de sobrevivência e nesta perspectiva entende as quantidades no âmbito da modernidade; em como as etnias se autojustificam em seus universos negociáveis. A luta por significados e a constituição política dos negros e indígenas no contexto pela busca de cidadania está na relação entre maioria e minoria.

A fala centrada no pós-colonialismo e o entendimento da experiência dos Estados Nacionais pressupõe o convívio das etnias em conflito, propiciando discursos que podem encaminhar a práticas de pureza, no sentido da maioria articular formas de higienização e extermínio. É nesta medida que as identidades das minorias se elevam como contraponto justificador da fragilidade identitária da maioria, provocando ações de limpeza social como forma de autoafirmação sobre o diferente. Nesta lógica engendra-se a ideia sobre o predatório como ação de genocídio<sup>38</sup> que ao ver-se no outro provoca “um entendimento de si mesmo” prevendo, assim, uma pretensa ameaça. Este ver ao outro e olhar nele sua própria ação de

---

<sup>38</sup> O genocídio entendido aqui como um exercício de invisibilidade extrema pelo extermínio. Apagamento apocalíptico.

extermínio coloca em cena uma propriedade da dialética das identidades como um movimento e é, conforme o autor, “o passo chave para transformar uma identidade social benigna numa identidade predatória”. (APPADURAI, 2009, p. 46). As formas de higienização são a ideia de uma identidade social benigna dada pela maioria para encaminhar as minorias em um sentido de controle. Acredito que o aspecto predatório das identidades exista também sobre a produção de invisibilidades, tanto pelo genocídio como apagamento apocalíptico quanto pela exclusão como apagamento paulatino. E neste ponto penso duas questões rápidas, tendo como inspiração a ideia de identidade predatória do autor e um pensamento sobre “o número dos pequenos medos”<sup>39</sup>. As identidades predatórias são a hegemonia justificadora produzida pelas majorias para os apagamentos étnicos, ratificando a pulverização de pequenos medos que se tornam narrativas de instabilidade nas relações de poder e nas posições dos sujeitos.

Aproprio-me do pensamento de Appadurai para dizer que não reconhecer a pluralidade cultural e provocar a invisibilidade de várias culturas, em detrimento de uma, implica forjar uma maioria, além de significar uma prática que pode se caracterizar como articulação de identidades predatórias. A invenção de minorias e a intervenção sobre suas identidades pela relação contrastiva com as majorias suscita práticas de extermínio, que podem se apresentar em diversas formas. Achille Mbembe (2012), pela análise política sobre os africanos e a construção de identidades étnicas e políticas na experiência da diáspora, refere a um ataque ao outro na forma da invisibilidade e de um outro inferiorizado e menor em todas as ações. A este processo de caça ao outro que pode estar vivo mas morto em fala, Mbembe

---

<sup>39</sup> Um breve jogo de palavras para observar como as questões de identidade pode nos levar a caminhos interessantes.

chama de “altericídio”. Propiciar as minorias, negros e indígenas, instrumentos de determinação que não estão ao seu controle e colocar no limbo do tempo as ações do Estado, insuflando sua voz pela importância mas retendo-se na morosidade de práticas, é um altericídio, uma projeção de morte ao outro. A nova redação da lei em 2008, colocou na mesma seara as questões indígenas e negras que politicamente compactuam algumas demandas, mas que possuem trajetórias, estratégias e dimensões diferentes. Tanto é que o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, de 2011, menciona a lei 11645 como apêndice da lei 10639 e traçando como argumento os momentos distintos de articulação política, principalmente sobre o reconhecimento de lideranças que possam ser utilizadas como falas legitimadoras.

Uma vez que a Lei 11645/08 ainda não recebeu a sistematização que foi objeto a Lei 10639/03, este Plano, sempre que couber, orienta os sistemas e as instituições a adotar os procedimentos adequados para sua implementação, visto que a Lei mais recente conjuga da mesma preocupação de combater o racismo, desta feita contra os indígenas, e afirmar os valores inestimáveis de sua contribuição, passada e presente, para a criação da nação brasileira. (BRASIL. PLANO NACIONAL DE IMPLEMENTAÇÃO, 2011, p. 27)

O Plano de Implementação propõe o mesmo encaminhamento para dois outros, transformados em minorias e empacotados como presente único. A informação de não estar sistematizado significa não ter sido posto em debate e não ter providenciado discursos legitimadores, ou seja, a definição de um outro legitimado pelos conceitos da maioria. O que Mbembe

elabora sobre o negro pode ser associado ao indígena que aparece reinventado como outro: “O negro não existe, no entanto, enquanto tal. É constantemente produzido” (2012, p 40). Enquanto não se produz um índio, precisamos conviver com a falta de sistematização. Também, Appadurai nos faz refletir sobre os processos que acompanham a legislação sobre educação e etnia: “[...] o interesse positivo pelas minorias e suas opiniões tem muito que ver com discordância e pouco que ver com diferença” (2009, p. 53). O combate ao racismo, que serviria como justificativa em uma ação conjunta para negros e índios, deve servir como alerta para encaminhamentos distintos em que as diferenças identitárias devem ser relevadas. Juliana Schneider Medeiros aponta para relação entre identidades e cidadania neste diálogo com os outros, pois insere o conhecer sobre as etnias como um direito na pluralidade como relação política das diferenças. “[...] é importante estudar os povos indígenas porque os não índios tem o direito de conhecer a diversidade e de saber que os outros modos de viver e pensar não são os únicos possíveis, os principais ou os mais adequados e de que as pessoas são diferentes”. (2012, pp. 50-51)

A segunda questão que se apresenta diz respeito a relação de etnias, que pode ser no espaço físico do Estado Nacional, produzidas em apagamento paulatino ou da invisibilidade significada na constituição de uma maioria forjada na história dos sujeitos, principalmente quando aspectos físicos denotam marcas identitárias e permitem ações predatórias de afirmação. É quando as minorias articulam práticas de dissidência e de afrontamento sobre as majorias, em algumas circunstâncias com ferramentas legitimadas e reconhecidas como possíveis. Penso nas práticas de identidades negras que se engendram no período pós-abolição, exatamente nesta relação entre maioria e minoria, produzindo um discurso anti-predatório que pode ser percebido

na reivindicação sobre a ocupação de espaços institucionais. Desta forma, as leis e resoluções que versam sobre a educação e etnias entre 2003 e 2018, embora atendendo ao reivindicado por décadas, ainda assim confirmam negros e índios no quadro inventado das minorias dos corredores do próprio Estado

Se a definição de maiorias e minorias é fruto de construções e parte de sua lógica deriva do caráter predatório de determinadas identidades, então a grande questão é a pluralidade e a diversidade das identidades, além de uma pulverização de práticas que se entrelaçam. Desta forma, é no plural das identidades que o número dos pequenos medos se amplia e se agiganta, tornando a existência da maioria um conflito em desenvolvimento permanente. O exercício de conversar com Appadurai reside em observar os encaminhamentos do pós 2003, no estado do Rio Grande do Sul, em um enredo complicado que sugere ações e se apresenta como estratégias de identidades predatórias. A ineficácia do movimento político e a inexistência efetiva, como projeto educacional, de um conhecimento sobre História da África e cultura negra brasileira, em aproximadamente 30 anos de discussões institucionais e de regramentos democráticos, propõe que na dificuldade da implantação existe uma realidade predatória. O predatório, ancorado na elaboração de Appadurai, está no projeto político do não acontecer. O tempo elástico permitiu que novas situações e sujeitos passassem a fazer parte do cenário de distintas negociações e que a educação mediasse sua centralidade nos discursos políticos. Negros e índios são novos negros e índios na dinâmica das identidades. O exercício do não acontecer se alicerça na inclusão de novos temas ao debate, assim como também a novas condições de interlocução com o Estado. O cenário conjuntural nacional e internacional está completamente diferente do momento de outorga das leis e da

elaboração dos planos de implementação, realidades que são lembradas para postergar ações importantes.

### **Inciso III: Uma conversa sobre as leis**

A promulgação de uma lei não é a prerrogativa de que seu conteúdo entre imediatamente nas instituições que deveriam ser suas interlocutoras e executoras. Existe um longo caminho entre conselhos de educação, coordenadorias regionais de educação, secretarias municipais, escolas e salas de aula. Em muitos casos o tamanho do caminho se materializa em abismos. Júnia Sales Pereira produz comentários interessantes sobre as leis que elaboram sobre educação e etnicidade, no sentido de um debate que possa articular o trabalho docente, a produção de um conhecimento antirracista e do reconhecimento das identidades do brasileiro. Também avisa sobre os percalços entre a lei e uma possível ou necessária aplicação, na sua relação com o que as escolas podem administrar. “Todos sabemos o quanto há de ressonância – ou de distância – entre o conteúdo de uma lei e a sua prática nas mais variadas circunstâncias, sobretudo no ambiente escolar.” (PEREIRA, 2011, p. 149). Então, a importância da lei está no palco de negociações e disputas que ela pode representar.

Como produções culturais e circunstanciais, as leis são resultado geralmente de diferentes interesses em confronto presentes num complexo mosaico de forças e de tensões. Da mesma maneira que sua produção é resultante de negociações e disputas, a recepção das mesmas também se realiza em cenários sociais em que não faltam diversos interesses, opiniões e interpretações. (PEREIRA, 2011, p. 148)

O entendimento da lei como uma produção cultural, em um artefato cultural que produz , existe na possibilidade do

diálogo com identidades, pois o “complexo mosaico de forças e de tensões” é o reconhecimento das diferenças onde a lei pela inclusão de saberes se fertiliza. E ainda há de se considerar as diferenças nas diferenças. Quando verbalizamos sobre identidades negras no plural entendemos um conjunto de características que atravessam e elaboram multiplicidades, provocando “diferentes interesses” em relações que derivam de uma compreensão tratada como hegemônica. Em quaisquer termos, não existem generalizações que possam dar conta do ser negro e do ser índio. Por conseguinte, as leis mencionadas transitam por universos de conflito desde sua origem até as tentativas de fazê-las cumprir e isto deve ser matéria permanente na tarefa de executá-las.

Os textos da lei 10639 e 11645, ancorados nas Diretrizes Curriculares de 2004 e pelo Plano de Implementação de 2011, referendam o que há de complexo sobre as questões. O primeiro eixo de complexidade está no tratamento dado a perspectiva interdisciplinar e do caráter transversal que a temática étnica deve contemplar, entretanto os textos superdimensionam a ação da História como disciplina escolar e coloca para o trabalho docente uma responsabilidade que pode ser repensada. As políticas de representação existem em um campo conflitivo e são decorrentes de um emaranhado de saberes, em que a memória gravita entre tradição e tradução. O ato de eleger a História como o caminho possível para o contato crítico de marcas identitárias é o reconhecimento das tradições sendo atravessadas pelas traduções. As traduções são os significados postos em políticas de representação renovadas. A operacionalização disto, no trabalho docente, depende da transversalidade dos saberes que o conhecimento histórico não contempla sozinho. O ato de mexer com identidades é o ato de

mexer com visões de mundo e para tal, talvez, precisemos de “todo mundo”.

Mesmo pressupondo ações interdisciplinares, o ensino de história é, no caso dessa regulamentação, considerado campo estratégico. O ensino de história relaciona-se, na história, a movimentos e processos de manipulação da memória e a diferentes tentativas de reconfiguração identitária em seus variados matizes. Disso já estavam cientes, há muito, os grupos sociais e dirigentes em diferentes tempos e contextos. (PEREIRA, 2008, p. 25)

O tratamento da História como campo estratégico não lhe confere a potência de todas as visões de mundo. As posições de análise provocam leituras diferenciadas e movimentam resultados distintos. O texto da lei também elege as literaturas brasileiras como preferenciais no trato das culturas negras e indígenas, mas mesmo a História e a Literatura narram de posições que são politicamente identificáveis ou que derivam de circunstâncias discursivas contextuais. Os negros estão mais organizados como protagonistas da elaboração de seus saberes para o consumo escolar e acadêmico, enquanto os indígenas trilham caminhos diferentes no processo. Não significa que não negros e não indígenas devam estar de fora da produção do conhecimento de outras etnias, porém a ausência de negros e indígenas narrando sobre si mesmos é, no mínimo, algo a ser polemizado. A “reconfiguração identitária” pode produzir leituras identitárias múltiplas mais uma quantidade de possibilidades que fogem a predições controláveis pelos projetos escolares.

Outra questão levantada pela autora é sobre a relação do corpo docente quanto aos conteúdos elencados nas Diretrizes Curriculares e nas competências anunciadas pelo Plano de Implementação e pela Resolução gaúcha de 2017. Diz respeito

ao corpo docente como protagonista do processo. Acima de qualquer discussão, é necessário alertarmos que o profissional de educação não precisa ser um onisciente e estar preparado para todas as questões. O conhecimento tratado pelo docente é um processo de aprendizagem que sofre toda sorte de conflitos e está integrado as visões de mundo existentes.

Na estrutura dos ambientes escolares, a carga horária destacada para as disciplinas de História, Educação Artística e Literatura, que preferencialmente devem ser carro chefe das questões étnicas, já há muito tempo vem sofrendo reduções, e, frequentemente, são avisadas de sua possível extinção das grades do ensino formal, sendo ameaçadas com a “utilidade inquestionável” do conhecimento técnico e funcional ao mundo do trabalho. Esta situação coloca sob tensão as Ciências Humanas como área de conhecimentos nas escolas, exatamente o espaço que a lei e os planos de implementação alardeiam como braço forte de execução das ideias. Ainda, a escola acaba recebendo um conjunto enorme de projetos que são arquitetados em todas as áreas do poder público.

Do Ministério da Saúde ao Departamento de Trânsito existem estratégias que o professor deve viabilizar a título de conscientização ou de prática em seu trabalho cotidiano. Então, é possível que os docentes apresentem problemas quanto a inclusão de saberes que não estavam em seus registros. O conjunto de perguntas que a autora destaca e que pode estar no rol das dúvidas de muitos profissionais de educação é um exemplo forte sobre necessidades. As formações docentes nem sempre conseguem escutar o coro das perguntas.

“[...] o que é raça? O que é racismo? O que é anti-racismo? Como posso compreender a história do racismo? E do racismo brasileiro? O que é cultura? O que é identidade? Como a antropologia, a sociologia e a

filosofia podem contribuir para a compreensão das questões postas pela discussão racial na educação? O que é ser negro no Brasil? O que é identidade negra? Quem é afrodescendente no Brasil? O que é cultura afro-brasileira? O que é cultura africana? O que é afrodescendência? O que são ações afirmativas? O que é ser negro no Brasil contemporâneo? O que é ser branco no Brasil contemporâneo? O que é ser mestiço no Brasil contemporâneo? Como compreender melhor a polêmica em torno da ideia de mestiçagem? E o branqueamento histórico, o que é? O racismo brasileiro é diferente de outros? O que o fundamenta? O que é multiculturalismo?” (PEREIRA, 2008, p. 25-26)

As perguntas contemplam a fragilidade teórica para tratar de conhecimentos complexos que acabam por ser inseridos no currículo em um momento posterior a formação primeira dos docentes e que, normalmente, as formações docentes ou o aprimoramento individual não conseguem alcançar. Ainda preciso reforçar que nesta luta de identidades o professor é ator, diretor e produtor de cenas que podem compor um filme difícil de ver até o final. Somado a estas perguntas ainda se inserem os questionamentos sobre os indígenas, que embora estejam no mesmo escopo da lei, não representam ações de mesma ordem e operam conhecimentos distintos. Este entendimento remete a complexidade do trabalho escolar e a necessidade de conhecimento sobre este espaço e suas perspectivas. Não estamos falando de um lugar hermético e desconectado de um debate mais amplo, muito pelo contrário, a escola reflete a qualidade, ou falta de, dos grandes temas que assolam nossa sociedade. Também, a escola e toda a sua organização possui como referência a comunidade escolar e o lugar físico e político onde ela se localiza. É um universo de pessoas e ideias perfeitamente afeitas a todas as problematizações sociais. Ao

que a autora chama de “polifonia do palco identitário” é um constante acerto de diferenças do trabalho cotidiano dos docentes e um se fazer ouvir dos discentes, e em determinados casos o vetor tem sentido inverso. Toda esta elaboração avisa sobre o cuidado em separar os pontos importantes da lei e o processo complexo de sua aplicação.

O trabalho escolar não comporta neutralidades. Se, por um lado, a promulgação desta legislação se realizou em contexto de democratização social e de luta assertiva pela conquista de direitos de cidadania no país, ela se vincula a contextos escolares diversos – por suposto, não há como prever que a recepção e a prática desta legislação ocorrerão de forma homogênea ou mesmo da maneira como prescrita ou prevista. [...] A recepção é terreno de autonomias. Neste campo haverá usos diferenciados, também renovadas e mutáveis interpretações. (PEREIRA, 2011, p 149)

Pereira ainda chama atenção que “conteúdos programáticos e formas de abordagem” foram recomendadas pelas diretrizes e mesmo que a proposição abra portas para o diálogo com grupos organizados de movimentos sociais, ainda assim estamos entrando na discussão sobre currículo e sua significação política. A fala da autora localiza a polêmica no universo do conhecimento histórico, entretanto podemos estender os questionamentos para as Literaturas e a Educação Artística. A diversidade do que se diz negro, do que se diz indígena e o que se diz africano é tão ampla, que o processo de seleção do conhecimento por si só abre um campo de conflito. Coloca-se na mesa de debates todo um conjunto de procedimentos “sinalizando a necessidade de um trabalho interdisciplinar e de uma reconfiguração das concepções de história e, por isso, de uma recomposição de currículos.” (2008,

p. 24). Pensar o currículo de outra posição, posicionar o currículo em outro lugar, compor com outra harmonia, repor com novos princípios e redimensionar formas de narrativas são algumas questões da recomposição.

A discussão sobre legislação, a questão de identidades, as exclusões e inserções curriculares no âmbito da luta por significados étnicos não deve ser elaborado como estranho ao ambiente escolar ou como produção de um conhecimento externo, que deve ser embutido em um rol de saberes concebidos como “naturalmente” formadores do cidadão. A História e a cultura negra, indígena e africana são parte do que entendemos ser do brasileiro e não produções exógenas e estranhas. A transversalidade proposta pela legislação encaminha para que compreendamos os saberes étnicos como elementos do saber universal oferecido pela escola. Os temas relacionados a negros e índio não representa uma adição de conhecimentos, mas um reconhecimento de saberes já postos e relegados a uma inferioridade epistêmica.

## Considerações Seminais<sup>40</sup>

Em um momento pensei em fechar o artigo apresentando “considerações germinais”, mas preciso concordar que muitas discussões e pareceres já foram elaborados sobre o tema. Então, segue as “considerações seminais” com o intuito de colaborar com o andamento da proposta que as leis articulam pela operacionalização das diretrizes. Os parágrafos que segue devem provocar pensamentos, colocar um elemento de dúvida e propiciar elementos para a produção de outras narrativas. O artigo 26 da LDB ainda deve nos instigar muita conversa.

A lei 11645 com nova redação sobre a lei 10639 coloca em uma mesma dinâmica de compreensão dois processos identitários com trajetórias políticas muito distintas, assim como em posições de sujeitos que são lidos distintamente pela sociedade. O indígena ainda é representado como o de fora, idilicamente silvícola ou isolado, desconectado com a urbanidade do mundo contemporâneo e aquele cuja fala é pouco compreendida. As nações indígenas e suas gigantescas diferenças são pouco trabalhadas nos núcleos de produção de conhecimento científico, no que pode ser socializado para todo país. Acredito que se torna difícil, em um plano de implementação da lei sobre as questões indígenas se falar de uma consulta ao Movimento Social Indígena, como se faz aos Movimentos Negros como segmentos consultivos.

As leis não são soluções imediatas de dívidas históricas, mas artefatos que podem propor novas trincheiras na luta por significados e operarem nas políticas de representação. Elas podem relativizar, deslocar e provocar, entretanto não entram

---

<sup>40</sup> *p.metf.* que estimula novas criações, que traz novas ideias, gerador de novas obras; inspirador.

nas salas de aula ao lado dos professores. As formações pedagógicas, os materiais didáticos e as cobranças institucionais são instrumentos poderosos na viabilização de saberes, mas sozinhas não responderão ao proposto por diretrizes e planos de implementação, pois isto precisa contemplar a plenitude da pluralidade brasileira. O que significa um trabalho árduo de compreensão e sabedoria. Reconhecer a nocividade da compreensão sobre identidades essencializadas, em um mosaico de diferenças, auxilia em processos epistemológicos, mas nem sempre procede na ponta do trabalho docente.

A arena das lutas políticas atua na produção de significados. A qualidade dos artefatos culturais ditos de cada etnia, articulados por etnias ou destacados pelos outros como de uma etnia transitam pelas políticas de representação, que se manifesta nos conflitos de identidade. As leis sobre indígenas, negros e educação movimentadas no pós 2003 apontam segmentos étnicos excluídos do saber escolar e propõe sobre identidades. A questão é que na importância da ação legislativa uma minoria foi conceituada e mapeada no jogo político. A morosidade em articular ações, decorrentes das leis, nos faz pensar sobre as estratégias na relação entre maioria x minoria.

O lugar físico que chamamos de escola, onde a sociedade considera universo máximo de saber que pode ser distribuído e compartilhado com as gerações que chegam é, também, onde um conjunto de conhecimentos considerados universais transita. Sem dúvida, esta é uma discussão sobre currículo e poder. A adoção de novas informações, a escolha de determinados temas e a distribuição do tempo escolar para o trato de assuntos específicos reflete as relações de poder e o que se espera para fora dos muros da escola. Não existe escolha desinteressada em aspecto algum e muito menos em instituições estratégias do Estado. E a escola está neste nível de discussão. As relutâncias,

as encruzilhadas e os abismos ao se tratar da História e das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas não acontecem quando a questão é a parte norte do planeta.

    Não esqueçam que as considerações são seminais e não finais.

## Referências

APPADURAI, Arjun. *O medo ao pequeno número: ensaio sobre a geografia da raiva*. São Paulo: Iluminuras/Itaú Cultural, 2009. P. 46

*BRASIL*. Presidência da República. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

*BRASIL*. Presidência da República. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

*BRASIL*. Ministério da Educação/SECAD. 2011. Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana.

*BRASIL*. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Parecer CP/CNE 3/2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana – Relatório.

HALL. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). *Identidade e diferença*. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis; Vozes, 2000.

MBEMBE, Achille. *Crítica da razão negra*. Tradução Marta Lança. Lisboa: Antígona, 2014.

MEDEIROS, Juliana Schneider. Povos indígenas e a lei nº 11.645: (in)visibilidades no ensino da história do Brasil. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DALLA ZEN, Maria Isabel Habckost; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas(orgs). *Povos indígenas & educação*. Porto Alegre: Mediação, 2012, pp. 49-62.

PEREIRA, Júnia Sales. Diálogos sobre o Exercício da docência: recepção das leis 10.639/03 e 11.645/08. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 36 n.1, p. 147-172, jan./abr., 2011.

PEREIRA, Júnia Sales. Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-Lei no 10.639. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, janeiro-junho de 2008.

RIO GRANDE DO SUL. Governo do Estado. Decreto nº 53.817, 28 de novembro de 2017. Institui o plano estadual de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino das histórias e as culturas afro-brasileiras, africanas e dos povos indígenas.

# **A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REDE MUNICIPAL DE CAXIAS DO SUL, RS: PROCESSOS DE ESCOLHAS, DECISÕES E ALTERNATIVAS**

*Aline de Castro Delevati  
Clarissa Haas*

## **Introdução**

Esse capítulo pretende analisar a trajetória da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva a partir dos processos de ideias, escolhas, decisões e alternativas adotadas pela Rede Municipal de Educação de Caxias do Sul. Com base no Modelo dos Múltiplos Fluxos de John Kingdon, questiona-se: como se configura o papel dos profissionais que subsidiam os processos de inclusão escolar nessa Rede de Ensino? Qual o papel do profissional especialista que atua no Atendimento Educacional Especializado (AEE)? Como se inscreve a perspectiva da “inclusão escolar” em relação à Educação Especial na agenda política decisória municipal?

A pesquisa é parte dos estudos desenvolvidos pelo Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar (NEPIE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e tem como interesse central o conhecimento acerca das políticas públicas, os processos inclusivos e os serviços especializados oferecidos para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação que frequentam as escolas municipais no Estado do Rio Grande do Sul.

Baseia-se na pesquisa documental, por meio da interpretação de documentos oficiais do cenário nacional e de normativa municipal que implementa e articula os processos e

fluxos referentes à Educação Especial no Sistema Municipal de Educação de Caxias do Sul. Aliam-se à análise as estatísticas sociais e educacionais do município. Ressalta-se o papel de marginalidade dos profissionais do AEE perante os processos de identificação e avaliação inicial do público-alvo da Educação Especial; as amplas atribuições do cuidador educacional; a concepção reducionista de currículo aos estudantes com deficiência; a influência do modelo clínico na organização dos serviços; a manutenção do discurso da “gravidade” da deficiência para definir os espaços de escolarização.

### **Apresentação do Foco do Estudo a Luz das Ferramentas de Análises de Políticas Públicas de John Kingdon**

O Modelo dos Múltiplos Fluxos apresentado pelo pesquisador John Kingdon é utilizado neste estudo devido ao mesmo apresentar uma importante ferramenta na análise de processos de formulação de políticas e de mudanças na agenda governamental. Esse modelo contribui para a compreensão dos processos pré-decisórios que antecedem a colocação na agenda, reservando grande destaque à dinâmica das ideias e a reflexão dos processos que tornam em um dado momento uma determinada questão em um problema que merece uma atenção dos formuladores de políticas.

Queremos compreender não apenas por que a agenda é composta dessa forma em um certo momento, mas também como e por que ela muda de um momento para outro (KINGDON, 2006a, p. 222).

Para o autor, cientistas políticos têm se preocupado mais em saber sobre a promulgação de leis, como as decisões foram tomadas e pouco sobre como as escolhas feitas pelos tomadores de decisão foram formuladas e por que algumas possíveis

questões e alternativas não foram consideradas em detrimento a outras. Esse território ainda tem sido pouco explorado, mas ganha relevância quando se quer buscar reflexões sobre os processos que movem a formulação de políticas em uma determinada direção.

Para compreender melhor os conceitos apresentados pelo pesquisador é importante destacá-los. Para Kingdon, **agenda** é o conjunto de assuntos sobre os quais o governo e pessoas ligadas a ele concentram sua atenção. Uma **questão** é uma situação social percebida, mas que não desperta uma contrapartida. Uma questão constitui um **problema** quando os formuladores percebem que algo precisa ser feito em relação a ela (CAPELLA, 2006, p.25).

Uma questão entra na Agenda Governamental quando desperta o interesse dos formuladores de políticas públicas. Porém, dado o volume e complexidade das demandas e processos governamentais, nem todas as questões da Agenda Governamental chegam à Agenda de Decisões.

A introdução ou mudança da agenda resulta da convergência de três fluxos: Fluxo dos Problemas; Fluxo das Políticas Públicas (policy) e Fluxo da Política (politics). A seguir, caracterizamos cada um dos fluxos tratados por Kingdon (veja figura 1).

**Figura 1:** Múltiplos fluxos de John Kingdon



**Fonte:** Elaboração própria, a partir de adaptação de Capella (2006, p. 32).

### **Fluxo de Problemas (problem stream)**

É possível existir uma situação social percebida sem que ela seja considerada um problema de política pública. Este só passa a existir quando os formuladores se convencem da necessidade da ação por meio de três mecanismos básicos: indicadores; eventos, crises e símbolos; *feedback* das ações governamentais. A partir desses mecanismos ocorre a interpretação por parte dos formuladores.

Os indicadores são usados para a compreensão da magnitude do problema. Um evento, crises, um desastre pode chamar atenção para alguma situação mais do que para outra. Além disso, situações podem surgir por meio de atividades de monitoramento, reclamações e *feedback* de programas de governo. “O reconhecimento de problemas é um passo crítico para o estabelecimento de agendas” (KINGDON, 20016, p. 228).

A forma como o problema é definido e, articulado com outros, desperta ou não o interesse dos formuladores e define

sua inclusão e priorização na agenda de decisão. Nesta dinâmica, os participantes entram em acordo sobre certas propostas e agem principalmente por meio da persuasão.

### **Fluxo das Políticas Públicas (policy)**

É o fluxo das alternativas para solucionar os problemas. São ideias que as pessoas têm a respeito das coisas em geral, e não estão necessariamente vinculadas a problemas específicos.

Este fluxo é explicado pelo autor em uma analogia ao processo biológico de seleção natural. Neste processo competitivo, as ideias a respeito de soluções são geradas em comunidades (*policy communities*) e flutuam num “caldo primitivo de políticas”. “Neste caldo, algumas ideias sobrevivem intactas, outras confrontam-se e combinam-se em novas propostas, outras ainda são descartadas” (CAPELLA, 2006, p.27). Geralmente sobrevivem as ideias que demonstram viabilidade técnica, custos toleráveis e aceitação do público em geral. Essas alternativas emergem para a consideração dos participantes do processo decisório. Neste fluxo é importante identificar quem são as comunidades políticas geradoras dessas alternativas.

Assim, o fluxo de políticas (*policy stream*) produz um conjunto limitado de propostas que sobreviveram a “seleção natural”. Essas ideias não representam um consenso da comunidade política, mas são reconhecidas como relevantes dentro do conjunto de alternativas propostas. Neste sentido, as ideias são consideradas mais importantes na escolha de uma alternativa do que o poder e as estratégias políticas dos atores (conteúdo simbólico e argumentativo).

### **Fluxo da Política (politics)**

O terceiro fluxo é composto pela dinâmica da política propriamente dita (*Political stream*). Este fluxo segue sua dinâmica independentemente dos problemas e alternativas disponíveis, na qual as coalizões são construídas por meio da barganha e negociação política, influenciados por três elementos:

- Humor nacional: é o sentimento prevalecente na sociedade em um dado momento e se expressa nos movimentos sociais, processo eleitoral, opinião pública, pressões do legislativo, etc.;

- Apoio ou oposição das forças políticas: organizada em relação a uma questão ou alternativa (terreno de conflitos e consensos).

- Mudanças no governo: resultante do processo eleitoral (novo governo), mudança de pessoas em posições estratégicas na estrutura governamental (*turnover*), e mudanças da competência sobre determinada questão, disputas por competência, etc.

Quando ocorre a convergência dos três fluxos (*Coupling*) - problemas, soluções e dinâmica política - são geradas as oportunidades de mudança na agenda, denominada por Kingdon (2006b) de “janela de oportunidade política” (*Policy Windows*). A convergência dos fluxos ocorre quando as janelas (*Policy Windows*) encontram-se abertas.

As mudanças na agenda resultante da convergência dos fluxos são mais influenciadas pelo fluxo dos problemas e da política. Por outro lado, enfatiza-se que o fluxo das alternativas não exerce influência direta sobre a Agenda Governamental, mas é fundamental para que uma questão passe para a Agenda de Decisões. Kingdon (2006b) destaca a importância dos indivíduos empreendedores de políticas (*Policy Entrepreneurs*). Eles são os que ligam as alternativas de solução aos problemas,

e ligam as propostas (alternativas) aos momentos políticos (*politics*) que influenciam na convergência dos fluxos e no aproveitamento das janelas de oportunidades. Os empreendedores de políticas geralmente são especialistas, com habilidades de persuasão, com conexões políticas. Podem estar no governo ou fora dele, podem ser atores visíveis ou invisíveis. Para Kingdon, os atores visíveis são aqueles que influenciam mais na agenda governamental e os atores invisíveis são os membros das comunidades políticas que influenciam mais na definição das alternativas (Agenda de Decisão).

Kingdon decompõe o caminho da formulação de políticas, sendo esse composto pelos seguintes passos: a emergência de problemas; a colocação na agenda; a discussão de alternativas; a tomada de decisão. Para o autor, pode surgir deste processo uma política nova ou a modificação e ajustes numa política existente.

Considerando o Documento Orientador da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) como um dos marcos políticos normativos e orientadores dessa política em seus dez anos de formulação (2008-2018) entendemos necessário ampliar o caminho investigativo no que tange à análise que considera os atores visíveis e invisíveis, bem como os eventos e indicadores que contribuem para a sua formulação e implementação, ou seja, para que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva assuma papel de centralidade ou de marginalidade dentro das ações de uma agenda governamental, desencadeando (ou não) uma agenda decisória ou política.

No caso da municipalidade em análise, buscamos refletir acerca dos processos de ideias, escolhas, decisões, alternativas, possíveis ajustes, modificações e reagendamentos da política adotadas pela Rede Municipal de Educação de Caxias do Sul

quanto à organização dos serviços especializados de apoio à inclusão escolar e do papel dos profissionais que subsidiam os processos de inclusão escolar na Rede. Dedicamo-nos à investigação de três perguntas principais que nos auxiliam a refletir acerca da agenda de decisões da política de Educação Especial no município de Caxias do Sul, bem como investigar as “janelas abertas” que podem pôr em risco a continuidade da política:

Como se configura o papel dos profissionais que subsidiam os processos de inclusão escolar na Rede Municipal de Educação de Caxias do Sul?

Qual o papel do profissional especialista que atua no Atendimento Educacional Especializado?

Como se inscreve a perspectiva da “inclusão escolar” em relação à Educação Especial na agenda política decisória municipal?

Apresentamos a seguir a caracterização do município e os principais indicadores educacionais gerais e específicos da Educação Especial.

## **Apresentando o Campo de Investigação: A Rede Municipal de Caxias do Sul**

Introduzimos o campo de investigação deste estudo, sistematizando alguns indicadores sociais e educacionais do município de Caxias do Sul, RS.

O município de Caxias do Sul está localizado na serra gaúcha, sendo a segunda maior cidade do estado em termos de população, registrando 480 mil habitantes conforme estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. A taxa de analfabetismo é de 2,36%, a expectativa de vida ao nascer é de 76, 5 anos, já a taxa de urbanização indica que 96,30% da população vivem na área urbana e 3,7% na área rural (SIMECS, 2017).

O Produto Interno Bruto (PIB) do município está próximo a R\$ 22,3 bilhões (SIMECS, 2017), colocando a cidade na 33ª posição no ranking nacional e 2ª no estado do Rio Grande do Sul, atrás apenas da capital, Porto Alegre, devido a forte presença industrial. Portanto, os indicadores sociais mostram a realidade de um município com uma economia próspera e pujante.

Os indicadores educacionais (INEP, 2016) informam a existência de 368 escolas de Educação Básica e 93.145 matrículas de escolares na Educação Básica no município de Caxias do Sul.

## Quadro 1: Escolas e matrículas da Educação Básica em Caxias do Sul, RS (2016).

Total de Escolas de Educação Básica		
Total de Escolas	<b>368</b> escolas	 Brasil: 183.376  RS: 9.935
Fonte Censo Escolar/INEP 2016   Total de Escolas de Educação Básica: 368   QEdu.org.br		
Matrículas		
Matrículas em creches	<b>7.316</b> estudantes	 Brasil: 3.238.894  RS: 179.386
Matrículas em pré-escolas	<b>9.453</b> estudantes	 Brasil: 5.040.210  RS: 231.976
Matrículas anos iniciais	<b>29.640</b> estudantes	 Brasil: 15.442.039  RS: 725.732
Matrículas anos finais	<b>24.040</b> estudantes	 Brasil: 12.249.439  RS: 612.987
Matrículas ensino médio	<b>15.868</b> estudantes	 Brasil: 8.133.040  RS: 357.808
Matrículas EJA	<b>6.477</b> estudantes	 Brasil: 3.482.174  RS: 157.896
Matrículas educação especial	<b>351</b> estudantes	 Brasil: 174.886  RS: 14.336
Fonte Censo Escolar/INEP 2016   Total de Escolas de Educação Básica: 368   QEdu.org.br		

**Fonte:** Censo Escolar/INEP 2016.

No Quadro 2 apresentamos a distribuição das matrículas por dependência administrativa. A Rede Municipal concentra o maior número de matrículas gerais da Educação Básica, seguida da Rede Estadual, Rede Privada e, em última posição, a Rede Federal de Ensino<sup>41</sup>.

No mesmo quadro, apresentamos as matrículas exclusivas na Educação Especial, ou seja, nas escolas de Educação

<sup>41</sup> A presença da Rede Federal de Ensino em Caxias do Sul, por meio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) é recente: desde 2008.

Especial, sendo possível constatar que a Rede Estadual de Ensino concentra o maior número de matrículas, seguida das Redes Privada e Municipal. Não se registram matrículas exclusivas da Educação Especial na Rede Federal de Ensino de Caxias do Sul.

Justificamos a manutenção e a distribuição de matrículas exclusivas da Educação Especial entre as Redes de Ensino por meio da existência de quatro instituições de ensino exclusivas de Educação Especial em Caxias do Sul. Sendo duas escolas especiais da Rede Estadual: Escola Estadual Especial João Pratavieira e Escola Estadual Especial de Ensino Médio Helen Keller; uma escola especial da Rede Municipal: Escola Municipal Especial Helen Keller; uma escola especial da Rede Privada: Escola Especial Dr. Henrique Ordovás Filho (ou Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais-APAE).

Ainda, no quadro 1 é possível consultar o número de matrículas de estudantes com deficiência incluídos no Ensino Comum, destacando-se, novamente, a atuação da Rede Municipal nessa oferta com 1097 matrículas registradas, conforme dados educacionais (INEP, 2016).

**Quadro 2:** Matrículas totais, exclusivas da Educação Especial e de estudantes com deficiência incluídos no ensino comum conforme dependência administrativa.

<b>Categorias</b>	<b>Rede Municipal</b>	<b>Rede Estadual</b>	<b>Rede Privada</b>	<b>Rede Federal</b>	<b>Total</b>
<b>Matrículas</b>	34.385	30.343	27.877	540	93.145
<b>Matrículas Exclusivas Educação Especial</b>	71	191	89	00	351
<b>Matrículas Incluídos Ensino Comum</b>	1.097	377	153	07	1.634

**Fonte:** Elaboração própria a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2016).

Na contramão dos dados sociais quanto à economia pujante do município, os indicadores educacionais mostram que Caxias do Sul enfrenta desafios na oferta da Educação Básica, especialmente, nas etapas da Educação Infantil e Ensino Médio.

As matrículas da Educação Infantil predominam na Rede Privada de Ensino. De um total de 16.906 matrículas, 14.267 pertencem à Rede Privada (INEP, 2016).

Não há escolas municipais de Educação Infantil, de modo que a Rede mantém convênios com 49 escolas privadas, porém, em 63 Escolas Municipais de Ensino Fundamental existem turmas de pré-escola, que atendem crianças de 4 e 5 anos,

conforme dados informados no site da Secretaria Municipal de Educação de Caxias do Sul<sup>42</sup>.

Analisarmos os indicadores de Caxias do Sul<sup>43</sup> quanto à viabilização da Meta 1 do Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014a) no que concerne a “universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 04 a 05 anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo 50% das crianças de até 03 anos até o final da vigência deste PNE (BRASIL, 2016)”. Constatamos que 43,4% das crianças têm acesso à pré-escola e 24,5% das crianças têm acesso à creche. Esses dados mostram o distanciamento da realidade de Caxias do Sul com relação ao cumprimento da meta 1 do PNE.

Os indicadores de Caxias do Sul no que tange às taxas de rendimento escolar (reprovação, evasão, distorções idade-série) também são preocupantes no Ensino Médio. O Ensino Médio registra 21,4% de reprovações, 8% de abandono, sendo que esses indicadores aumentam no 1º Ano do Ensino Médio passando para 34,2% de reprovações e 10% de abandono. Ao atingirem o 1º ano do Ensino Médio, 41% dos estudantes estão em distorção idade-série, o que também reflete as dificuldades enfrentadas no Ensino Fundamental.

Ao analisarmos a meta 3 do PNE (BRASIL, 2014a) que se refere à universalização do acesso e conclusão do Ensino Médio pela população de 15 a 17 anos, constatamos que 53,7% da população de Caxias do Sul com a faixa etária mencionada cumpre o propósito da meta. Esse dado registrado por Caxias do

---

<sup>42</sup> Em: <https://caxias.rs.gov.br/servicos/educacao/educacao-especial>. Consulta feita em janeiro/2018.

<sup>43</sup> Em: <http://pne.mec.gov.br/monitorando-e-avaliando/monitoramento-das-metas-do-pne-2014-2024> Consulta feita em janeiro/2018.

Sul é inferior às estatísticas do estado do Rio Grande do Sul (63,8%) e do Brasil (66,8%).

Os baixos índices do Ensino Médio em Caxias do Sul, por sua vez, refletem na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Na Rede Municipal de Educação de Caxias do Sul, a oferta da EJA vem se tornando, prioritariamente, espaço de acolhida dos estudantes jovens que fracassaram na escola regular, somados aos estudantes com deficiência em idade jovem e adulta. Por conta dessa configuração da “juvenilização da EJA”, a Secretaria Municipal de Educação de Caxias do Sul divulgou um estudo sobre o perfil dos estudantes matriculados na EJA da Rede e estratégias para reduzir a matrícula dos estudantes menores de 18 anos na EJA, uma vez que fazem parte da faixa etária de educação escolar obrigatória por lei.

Ao ampliarmos as lentes às matrículas gerais da Educação Básica, observamos que as supostas dificuldades na escolarização das pessoas com deficiência convergem com os desafios enfrentados igualmente na educação geral, evidenciando a necessidade de políticas públicas que articulem as etapas de ensino e modalidades da Educação Básica.

Deste modo, também é na Educação Infantil e no Ensino Médio que se registram o menor número de matrículas dos estudantes com deficiência no município de Caxias do Sul, sendo possível observar uma concentração de matrículas no ensino fundamental. Frassoni (2017) em pesquisa de mestrado que investiga o Atendimento Educacional Especializado para a Educação Infantil, em estudo comparado de quatro municípios gaúchos (Porto Alegre, Santa Maria, Uruguaiana, Caxias do Sul), aponta Caxias do Sul como o município com maiores dificuldades para atender a demanda da Educação Infantil, havendo indícios de necessidade de maior investimento das políticas públicas tanto na constituição do apoio especializado

para a faixa etária, bem como, na própria formação da Rede para a oferta da Educação Infantil.

Conforme informações colhidas por meio de entrevista com um gestor municipal em relação ao Atendimento Educacional Especializado, em 2015, 78 das 86 escolas municipais de ensino fundamental possuíam salas de recursos ou salas de recursos multifuncionais. O AEE era realizado por 80 professores especializados em 54 salas de recursos multifuncionais (vinculadas ao programa do MEC) e 23 salas de recursos (implementadas com investimento inicial do município).

A Rede Municipal de Caxias do Sul mantém convênio com a APAE e outras associações locais para a oferta do AEE. Com relação aos profissionais de apoio à Educação Especial, os cuidadores educacionais, a rede opta pela terceirização dos serviços.

A breve descrição desses indicadores sociais e educacionais auxilia compreender a correlação entre os desafios enfrentados pela educação geral e Educação Especial em Caxias do Sul, sendo o acesso à Educação Infantil e os apoios pedagógicos especializados aos estudantes com deficiência nessa faixa etária, um dos grandes desafios da Rede Municipal de Educação. Soma-se a isso, a necessidade de qualificar a garantia do fluxo e êxito escolar no Ensino Fundamental e, igualmente, dos apoios pedagógicos especializados nessa etapa de ensino, com vistas a ampliar os índices de acesso dos estudantes ao Ensino Médio em idade regular.

Em suma, a análise articulada dos dados da Educação Básica à Educação Especial tecida nesse subcapítulo coaduna com o entendimento de que o desenvolvimento dos sistemas educacionais inclusivos suscita ações integradas e transversais em todas as dimensões escolares. Esse viés é defendido no importante documento “Consolidação da inclusão escolar”

(BRASIL, 2016) que sistematiza e reúne a memória política da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil, no intervalo de tempo de 2003-2016:

Dessa forma, o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino é compreendido a partir de uma nova concepção, em que a gestão educacional e a prática pedagógica são instituídas transversalmente a todos os processos de planejamento e organização, à luz dos princípios e fundamentos da educação como direito humano indisponível e incondicional. (BRASIL, 2016, p. 14)

### **Agenda de Decisões da Política de Educação Especial na Rede Municipal de Caxias do Sul**

Neste subcapítulo, focamos na “agenda de decisões” da política de educação especial na Rede Municipal de Caxias do Sul analisando o papel do Atendimento Educacional Especializado e dos profissionais que subsidiam os processos de inclusão escolar na Rede.

Justificamos a opção pelo investimento de pesquisa no AEE pelo reconhecimento do papel de centralidade que esse dispositivo assume ao longo das últimas décadas nos documentos oficiais nacionais que subsidiam a Política em análise.

Conforme Documento Orientador da presente Política (BRASIL, 2008) o AEE é um serviço de apoio pedagógico especializado que deve ser ofertado em todas as etapas e modalidades de ensino da Educação Básica:

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos,

considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008, p. 10).

O entendimento da relevância do AEE para subsidiar os processos de inclusão escolar persiste nos documentos oficiais contemporâneos ao documento orientador da Política (BRASIL, 2008). Citamos a Resolução Nacional CNE/CEB n. 04/2009 (BRASIL, 2009) que fixa as diretrizes operacionais para o AEE e o Decreto Federal n. 7611/2011 (BRASIL, 2011) que dispõe sobre a Educação Especial e sobre o AEE. No presente decreto, artigo 2º, o AEE é descrito como serviço de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização dos estudantes nomeados como público-alvo da Educação Especial.

Portanto, entendemos que o AEE é dispositivo político e pedagógico central na implementação dos processos escolares inclusivos, podendo ser alinhavado como ação prioritária da modalidade de educação especial para a educação inclusiva. Assim, buscamos responder as perguntas centrais desse estudo quanto à configuração do papel dos profissionais que subsidiam os processos de inclusão escolar na Rede Municipal de Educação de Caxias do Sul a partir da análise da Resolução Municipal do Conselho Municipal de Educação n. 35/2017 (CAXIAS DO SUL, 2017).

Conforme informe publicado no site da Secretaria Municipal de Educação, a Resolução do CME n. 35/2017 entra em vigor efetivo a partir do ano de 2018, sendo necessário o

investimento de pesquisas futuras no monitoramento e avaliação dos desdobramentos da mesma no contexto da prática.

No artigo 1º analisamos que a presente Resolução traz uma concepção de Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado alinhada aos direcionamentos da política nacional:

*A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* constitui uma modalidade de ensino que permeia todos os níveis, etapas e modalidades da educação escolar, que realiza o *Atendimento Educacional Especializado (AEE)*, disponibilizando um conjunto de serviços, recursos e estratégias específicas que favoreça o processo de escolarização das suas crianças/estudantes nas turmas do ensino regular. (CAXIAS DO SUL, 2017, Grifos nossos).

No artigo 8º, o AEE é nomeado como conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, de forma complementar ou suplementar à escolarização dos estudantes com deficiência, como forma de acesso ao currículo e construção de autonomia e independência na escola e fora dela. No artigo 12º a presente Resolução descreve as ações pedagógicas e espaços que devem subsidiar o AEE, nomeando a sala de recursos e a sala de recursos multifuncional como espaços diferentes, sendo possível questionar a falta de clareza quanto à natureza desse espaço e sua nomeação. Conforme artigo 12, alíneas a e b:

a) na sala de recursos: **local com equipamentos**, materiais e recursos pedagógicos específicos à natureza das necessidades educacionais especiais da criança/estudante com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades/superdotação, onde se

oferece o AEE, complementando o atendimento educacional realizado em classe comum do ensino regular.

b) na sala de recursos multifuncionais: *local da escola* no qual se realiza o AEE para a criança/estudante com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades/superdotação, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem centradas em um fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelas crianças/estudantes, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar.

O AEE também é descrito como serviço de itinerância, atendimento temporário, estimulação precoce e enriquecimento curricular, o que pode ser lido como indícios dos ajustes, processos de escolhas e decisões da Rede na implementação do serviço.

O serviço de itinerância descrito no artigo 12, alínea c da Res. CME 35/2017 é tratado como a presença de um professor especialista na escola em intervalos periódicos para atendimentos aos estudantes com deficiência e suporte pedagógico aos professores. A formalização do dispositivo do serviço de itinerância como ação do AEE, em nossa análise, é uma medida que precariza os processos de inclusão escolar, à medida que dificulta as condições de trabalho dos professores. Consideramos essa medida uma construção e interpretação dos atores visíveis locais que integram a municipalidade de Caxias do Sul.

Com relação ao atendimento temporário mencionado no artigo 12, alínea d da Res. CME 35/2017, o mesmo é descrito como atendimento fora do espaço escolar para os estudantes com deficiência incapacitados temporariamente de frequentar a escola pelo prazo máximo de 30 dias. Não fica claro nesse dispositivo quais os critérios para nomear os sujeitos como “incapacitados temporariamente”, instigando-nos a refletir sobre

a brecha que esse dispositivo abre para justificar a não frequência dos estudantes na escola aliado à leitura da gravidade da deficiência centrada no sujeito. Além disso, os casos de sujeitos hospitalizados, portanto, com condições objetivas de não poderem frequentar a escola, estão tratado no artigo 12, inciso II, alínea b, sob a nomeação de “atendimento pedagógico hospitalar ou domiciliar”.

Ainda, com relação ao suposto “atendimento temporário” não fica claro na caracterização do serviço o apoio presencial do professor especialista fora do contexto escolar. É transferido à família e à Assistência Social o acompanhamento do plano de trabalho individualizado elaborado na escola pelo professor do AEE e pelos professores dos componentes curriculares.

Na caracterização da estimulação precoce observamos a marca da leitura clínica, uma vez que há vinculação do serviço com as “atividades terapêuticas (segundo capacitação dos professores pelos órgãos da saúde)” (CAXIAS DO SUL, 2017).

A matéria do currículo recebe trato no artigo 14 da Res. CME 35/2017. Observa-se que diversas nomeações são usadas para se referir ao currículo: “currículo adaptado” (art. 17, §2º, alínea c), flexibilização curricular (artigo 14 § 2º), “funcionais” (artigo 14 §1º), sendo possível inferir a simplificação dos objetivos e conteúdos curriculares aos estudantes com deficiência. O caráter de reducionismo e simplificação do currículo aos estudantes com deficiência fica ainda mais evidente na indicação de uma ficha modelo para “certificação de conclusão com terminalidade específica” que integra o anexo da Resolução e no artigo 17 que dispõe sobre as habilidades e competências, bastante instrumentais, que devem fazer parte dos processos de avaliação dos estudantes com deficiência, a seguir:

[...] consciência de si; cuidados pessoais e de vida diária; exercício da independência;

aptidões cognitivas, afetivas e psicossociais; capacidade de estabelecer relações coletivamente e cooperativamente; capacidade de compreender a indicação de tarefas e executá-las; habilidades relacionadas as possibilidades de atividades produtivas, entre outras. (CAXIAS DO SUL, 2017).

A certificação da “terminalidade específica” é detalhada nos parágrafos 1º, 2º e 3º do artigo 17 da Res. CME 35/2017. A justificativa para a expedição do certificado de terminalidade específica às pessoas com deficiência e transtornos do espectro autista é construída o meio da citação literal dos artigos 32, inciso I e 59, inciso II da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Os autores HAAS; BAPTISTA (2016) observam que a terminalidade específica está presente na Resolução CNE/CEB 02/2001 (BRASIL, 2001), sendo citada no histórico que compõe o Documento Orientador da Política (BRASIL, 2008) referindo-se ao Art. 59 da LDBEN (Lei n 9394/96). Nos dispositivos posteriores da política não há menção à terminalidade específica. “O silenciamento das legislações e orientações nacionais subseqüentes, com relação ao dispositivo da terminalidade específica, não exclui o seu uso contínuo nas práticas cotidianas e, inclusive, assegurado em documentos oficiais pelos sistemas de ensino” (HAAS; BAPTISTA, 2016, p. 125).

Em acordo com HAAS; BAPTISTA (2016), compreendemos que a omissão da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva quanto à utilização da certificação por terminalidade específica trata-se de um mecanismo que pode contribuir para a interpretação e

produção de novos arranjos por parte dos sistemas estaduais e municipais de educação, colocando inclusive, em risco a continuidade da política por meio destas “janelas de oportunidades” que se abrem. (KINGDON, 2006).

Constatamos que no momento de ruptura de um ciclo político no Brasil voltado às políticas sociais com o “impeachment” da presidente eleita Dilma Rousseff, em uma tentativa política importante de compor a memória da trajetória da política nacional de Educação Especial no Brasil, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação (MEC) publicou o documento “Consolidação da inclusão Escolar”. Nesse documento, encontramos a NOTA TÉCNICA Nº 17 / 2009 / MEC / SEESP / GAB com posicionamento contrário à terminalidade específica com base na deficiência:

[...] não se justifica terminalidade específica com base na deficiência, uma vez que a legislação garante a todas as pessoas a continuidade de estudos na Educação de Jovens e Adultos, bem como são previstos cursos de extensão pela Educação Profissional, àqueles que estão fora da faixa etária obrigatória, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não ao nível de escolaridade. (BRASIL, 2016, p. 215)

Embora consideremos esse posicionamento importante, entendemos que não tem a mesma visibilidade e amplitude legal do artigo 59 da LDB (BRASIL, 1996) citado na Res. CME 35/2017. Portanto, no que concerne ao currículo, analisamos que a Rede Municipal de Caxias do Sul utiliza-se da omissão da política nacional para manter práticas conservadoras e estigmatizadoras dos sujeitos.

Quanto os profissionais que subsidiam os processos de inclusão escolar na Rede Municipal de Ensino, seus papéis e

atribuições, a Res. CME 35/2017 distingue dois profissionais: o profissional que atua no AEE e o profissional de apoio educacional/cuidador educacional.

Quanto à formação do profissional do AEE exige-se a formação inicial para exercício da docência e a formação especializada em Educação Especial, mantendo alinhamento com as exigências da política nacional de Educação Especial, na forma do artigo 12 da Res. CNE/CEB 04/2009 (BRASIL, 2009) que, por sua vez, trata da formação do professor especialista em Educação Especial.

Nas atribuições do profissional do AEE (artigo 23) embora seja possível observar a aproximação com as atribuições previstas ao profissional na Res. CNE/CEB 04/2009 (BRASIL, 2009), na forma do artigo 13, questionamos o papel de marginalidade atribuído aos profissionais do AEE quanto aos processos de identificação e avaliação inicial dos estudantes com deficiência. Conforme a Resolução Municipal de Caxias do Sul, a avaliação inicial é feita por equipe multiprofissional e interdisciplinar da mantenedora (artigo 7º).

É possível constatar outras passagens em que há destaque ao papel dos profissionais da saúde como agentes que detém os “saberes” necessários para os processos de escolarização desses sujeitos. Citamos o artigo 13 da Resolução em que se prevê “o assessoramento permanente ao professor pela equipe de saúde” que coordena o tratamento terapêutico individual, no caso de estudantes impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar ou permanência em domicílio.

Com relação aos processos de identificação e avaliação dos sujeitos público-alvo da Educação Especial, a Nota Técnica do MEC/SECADI 04/2014 (BRASIL, 2014b) esclarece que a

avaliação tem caráter pedagógico, deve ser feita pelo profissional do AEE, sem necessidade de laudo médico.

O profissional de apoio escolar (artigo 24) intitulado pela resolução municipal como cuidador educacional é definido da seguinte forma:

O Cuidador Educacional é o Profissional de Apoio Escolar previsto na Lei Federal nº 13.146/2015, que atua no apoio às crianças/estudantes com deficiência e/ou transtornos do espectro autista que apresentam alto grau de dependência no desenvolvimento das atividades escolares, auxiliando nas atividades de cuidado, de higiene, de alimentação, de locomoção e outras pertinentes ao contexto escolar. (CAXIAS DO SUL, 2017).

A formação inicial prevista para esse profissional na resolução é ensino médio seguido de curso de capacitação e formação continuada pela mantenedora ou outra instituição. Cabe mencionar que esses profissionais de apoio são contratados por meio de uma empresa que presta serviços terceirizados ao município, ou seja, não há esse profissional no quadro de funcionários efetivos da Rede.

Observamos no artigo 25 uma lista ampla de atribuições do profissional de apoio, algumas de caráter eminentemente pedagógico e, que são atribuições dos professores do ensino comum e especializado, tais como, fornecer informações ao professor para a realização de relatórios e/ou avaliações das crianças/estudantes; registrar periodicamente, conforme necessidade e solicitação da escola os avanços e as dificuldades das crianças/estudantes atendido(s).

Portanto, com relação ao profissional de apoio/cuidador educacional é possível constatar que ele assume um destaque maior quanto à amplitude de suas atribuições em relação às leis

e normas nacionais. Considerando o caráter de transitoriedade desses profissionais na escola, uma vez que não são profissionais do quadro efetivo e não são docentes em sua formação, entendemos que esse “alargamento” de suas atribuições compromete a efetividade dos processos de inclusão escolar.

Cabe, ainda, mencionar que a resolução mantém o discurso da “gravidade” da deficiência para definir o seu destino para o ensino comum ou escola especial.

Considerando todos os aspectos analisados anteriormente, entendemos que a perspectiva da inclusão escolar em relação à Educação Especial na agenda política decisória municipal tem influências do modelo clínico na forma de conceber os sujeitos com deficiência, o que interfere diretamente no modo como são definidos e caracterizados os serviços, assim como, nos papéis que os profissionais desempenham.

### **Considerações Finais**

A partir da pesquisa documental realizada ficam evidentes as seguintes estratégias como integrantes da agenda decisória da política de educação especial na Rede Municipal de Caxias do Sul: o papel de marginalidade dos profissionais do AEE perante os processos de identificação e avaliação inicial do público-alvo da Educação Especial; as amplas atribuições do cuidador educacional; a concepção reducionista de currículo aos estudantes com deficiência; a influência do modelo clínico na organização dos serviços; a manutenção do discurso da “gravidade” da deficiência para definir os espaços de escolarização.

Refletindo à luz de Kingdon sobre o momento atual da política brasileira, consideramos que estamos diante de uma grande “janela de oportunidades” para retrocessos e desmontes

das políticas públicas. Momento propício para os empreendedores de políticas contribuírem para efetuar a convergência dos problemas, soluções e dinâmicas políticas, mudando assim a agenda.

Porém, as soluções que se apresentam, como a terceirização dos serviços públicos, a precarização do trabalho docente e os velhos paradigmas da exclusão das pessoas com deficiência do sistema regular de ensino, representam um risco às conquistas dos direitos sociais, educacionais e de cidadania, limitando as condições necessárias ao desenvolvimento de políticas públicas educacionais que enfrentem as desigualdades e universalizem o acesso com qualidade social para todos e ao longo da vida.

Assim, torna-se imprescindível o reconhecimento dos processos históricos que permitiu-nos avançar em termos de igualdade e de direitos, alinhado à análise da conjuntura da política atual do Brasil, para que possamos enfrentar e resistir às políticas neoliberais de educação e defender os projetos educacionais de fortalecimento da escola pública inclusiva e de qualidade, construídos na luta resistente dos movimentos sociais.

## Referências

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional da Educação. Câmara da Educação Básica. *Resolução n. 02, de 11 de setembro de 2001*. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 14 de setembro de 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP. DF, 2008.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica (2009). *Resolução CNE/CEB nº04 de 2 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. *Decreto Federal n. 7611 de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 de novembro de 2011.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Lei Federal n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014 a.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *NOTA TÉCNICA Nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPÉE*. Orientação quanto a

documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, 2014b.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO. *A Consolidação da Inclusão escolar no Brasil 2003 a 2016*. Brasília, 2016.

CAPELLA, Ana Cláudia N. *Perspectivas teóricas sobre o processo de formulação de políticas públicas*. BIB. Revista Brasileira de Informação bibliográfica em Ciências Sociais, n. 61, p. 25-52, 1º semestre 2006.

CAXIAS DO SUL. Conselho Municipal de Educação. *Resolução CME nº 35/2017*. Dispõe sobre as diretrizes para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de Caxias do Sul, 2017. CAXIAS DO SUL, Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <https://caxias.rs.gov.br/servicos/educacao/educacao-especial>. Consulta feita em janeiro/2018.

FRASSONI, Joseane. *Atendimento educacional especializado para a educação infantil em redes municipais de ensino do estado do Rio Grande do Sul: Caxias do Sul, Porto Alegre, Santa Maira e Uruguaiana*. 2017. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, RS, 2017.

HAAS, Clarissa; BAPTISTA, Claudio Roberto. Educação Especial, currículo e Atendimento Educacional Especializado: memória e documentação dos dispositivos pedagógicos para

inclusão escolar no Brasil. In: CHAVES, Vera Lucia Jacob; SOUZA, Elizeu Clementino (orgs.). *Documentação, memória e história da Educação no Brasil: Educação Especial, questões étnico-raciais e de gênero*. Tubarão, SC: Copiart, 2016, Vol. 2. p. 117-138.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. INEP. *Microdados do Censo Escolar*. Brasília: INEP, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/microdados>> Acesso em: 02 de abril de 2018.

KINGDON, John. Como chega a hora de uma ideia? In: SARAIVA Enrique; FERRAREZI, Elisabete. *Políticas Públicas: Coletânea*, v. 1. Brasília: ENAP, p. 219-224, 2006a.

\_\_\_\_\_, *Formação da Agenda Governamental: perspectivas teóricas*. Anais do XXIX Encontro Anual da ANPOCS, GT 19 – Políticas Públicas, 2005.

\_\_\_\_\_, *Juntado as coisas*. In: SARAIVA Enrique; FERRAREZI, Elisabete. *Políticas Públicas: Coletânea*, v. 1. Brasília: ENAP, p. 225-245, 2006b.

SINDICADO DAS INDÚSTRIAS METALÚRGICAS, MECÂNICAS E DE MATERIAL ELÉTRICO DE CAXIAS DO SUL – SIMECS. *Perfil Sócio Econômico 2017*. Disponível em: <http://www.simecs.com.br/sindicato/institucional/> Acesso em: 20 de abril de 2018. Caxias do Sul, 2017.

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR: (RE)AFIRMAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS PARA REFLEXÕES CONTEMPORÂNEAS

*Mariane D. Martins*

## **Introdução**

A reflexão acerca da formação de professores universitários no Brasil cresceu muito nos últimos anos. Ao olhar a base de dados da CAPES, com uma rápida pesquisa encontramos centenas de artigos sobre este tema, possivelmente, devido (em parte) à própria expansão do ensino superior no Brasil<sup>44</sup>. Desta forma, propor uma reflexão que traga “inovação” torna-se difícil. No entanto, é importante atentar para o que Nóvoa (2009) afirma, diante da grande produção sobre formação de professores e educação, ele é enfático ao tratar como um “consenso discursivo, bastante redundante e palavroso” (NÓVOA, 2009, p.14), isto é, tem-se dito muitas vezes a mesma coisa, mas pouco temos conseguido construir práticas efetivas para superar este discurso.

Talvez, esta dificuldade de ações efetivas, sejam advindas da realidade atual. É preciso considerarmos algumas questões estruturantes de nossa sociedade, como o momento transitório<sup>45</sup>, que diz respeito tanto à sociedade quanto às questões específicas da educação. Além disso, não é possível ignorar a realidade

---

<sup>44</sup> Dados do senso do ensino superior de 2016, divulgados pelo INEP.

<sup>45</sup> As minhas palavras têm como pano de fundo a convicção de que estamos a viver uma fase de transição, na qual se assiste ao fechar de um ciclo histórico, durante o qual se consolidou uma determinada concepção do sistema de ensino, dos modos de organização das escolas e das estruturas curriculares, do estatuto dos professores e das maneiras de pensar a pedagogia e a educação. (NÓVOA, 2009, p. 49)

atual brasileira. A frágil e jovem democracia sofreu um golpe em 2016<sup>46</sup>, que está impactando nas nossas relações sociais, nas estruturas políticas, educacionais e econômicas, culturais, etc.

A partir de nossa história constitutiva, de independência frágil, forjamos uma sociedade com bases econômicas, sociais, culturais e científicas extremamente dependentes, sem um projeto de nação (TEIXEIRA, 1969). Diante dessa liquidez (e de frágeis estruturas nacionais), parece que é necessário apelar para algo “estável”, “sólido” e “certo”. Nesse sentido, ideias fascistas e a ilusão de que a ditadura poderá proporcionar essa “segurança”, ou tutela, a quem não aprendeu a ser independente, são difundidas, especialmente pelas redes sociais<sup>47</sup>, sem análises reflexivas coerentes com a seriedade que o tema exige. A este cenário social preocupante, soma-se e/ou reflete a crise da Universidade que por mais de 20 anos, passa por contradições internas sobre o seu papel no mundo moderno a partir de um momento transitório (SANTOS, 1989). Além disso, constata-se um isolamento dos professores e a redução da troca de experiências em decorrência do aumento da competitividade, que é implicação da lógica de mercado nas instituições. (FRANCO, 2016).

Diante dessa complexa teia social, rapidamente citada, este trabalho busca refletir sobre elementos que devem fazer parte da epistemologia da formação de professores, com vistas a uma pedagogia universitária coerente com a realidade contemporânea.

---

<sup>46</sup> OLIVEIRA, Tiago Bernardon de. O golpe de 2016: breve ensaio de história imediata sobre democracia e autoritarismo. *Revista Historiæ*, Rio Grande, 7 (2): 191-231, 2016. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/hist/article/view/6726>. Acesso em: abril de 2018.

<sup>47</sup> (COIMBRA; AMARAL, 2015)

Neste sentido, não estou propondo nenhuma discussão inovadora, mas, a afirmação, (ou reafirmação) de questões fundamentais no processo formativo dos professores do ensino superior perante um cenário contemporâneo preocupante.

Este artigo foi produzido através de um estudo teórico reflexivo, por meio de uma abordagem qualitativa. A partir de uma revisão da literatura sobre a produção em torno da formação de professores no ensino superior, e seus contornos como o ensino superior no Brasil, os desafios e a realidade socioeconômica na qual se encontra este ensino superior. Busquei construir um caminho reflexivo que é guiado pelas minhas inquietações na assessoria pedagógica da Universidade onde trabalho. Esse caminho reflexivo materializa-se neste trabalho a partir de uma discussão sobre a Universidade, o saber docente para o qual a formação de professores deverá propor reflexões. A partir disso, buscarei afirmar e discutir elementos que na contemporaneidade devem ser afirmados como princípios epistemológicos na formação de professores universitários.

Em função da preocupação social e política da conjuntura nacional, bem como da situação atual da Universidade brasileira, neste trabalho, estou propondo que os princípios a serem (re) afirmados são: a ética do trabalho; a formação continuada colaborativa, a área do conhecimento; e a dimensão pedagógica. Apesar destas parecerem óbvias ao docente, parece-me fundamental que a formação continuada, seja capaz de articular estas dimensões no processo formativo, em tempos onde elementos embaixadores tornam-se confusos a partir da liquidez<sup>48</sup> social.

Apesar de separar as dimensões por uma questão didática neste trabalho, imagino a construção, ou afirmação, de um perfil docente reflexivo. Esse professor deve ser capaz de

---

<sup>48</sup> BAUMAN (2001)

analisar o seu fazer a partir da ética e coerência pedagógica contemporânea e nacional, com fins no princípio público da função da Universidade na sociedade.

### **A Universidade contemporânea: do “ideal” ao atual**

A compreensão universal de Universidade foi/é constituída a partir de alguns princípios. Pela concessão do Estado, a Universidade busca a verdade, a partir da investigação sistemática como principal objetivo, além disso, soma-se a este a ideia de que ela deve ser centro de cultura (porque a verdade é maior que a ciência), e, porque a verdade deve ser transmitida, a Universidade ensina, e deve ir além da formação profissionalizante, pois deve prever a formação integral (JASPERS, in SANTOS, 1989). Então, a primeira constatação é de que se este é o objetivo desta instituição, os professores devem saber disso e, portanto, a formação de professores deverá aferir sobre estes princípios.

É justamente a partir destes objetivos que a Universidade se encontra em crise. A sociedade neoliberal impõe suas questões a essa instituição, afinal, esta é parte do engodo histórico. Assim:

a universidade adere acriticamente aos “objetivos” da sociedade, hoje mais identificados com a orientação tecnocrática e gestionária, ela abdica de sua função de formação, de educação e de autonomização dos sujeitos, em favor da organização da produção e de um pretendido controle das relações entre indivíduos. [...] O que o pensamento dominante espera hoje da educação superior tem um foco muito mais centrado na função econômica e nas capacidades laborais. As principais demandas atuais têm um sentido muito mais imediatista, pragmático e individualista. (SOBRINHO, 2005, p. 165)

Além disso, o mesmo autor, afirma a orientação da pesquisa a partir de interesses econômicos e não do saber público. Como o Estado é neoliberal, as políticas de investimento e financiamento são voltadas para estes outros objetivos (SOBRINHO, 2005). Este processo, a longo prazo, acaba gerando uma mudança da cultura interna da Universidade na medida que estas questões passam a repercutir ao longo dos anos (SHUGURENSKY; NAIDORF, 2004). Então, a cultura dessa instituição passa a ser a cultura do mercado.

No entanto, se fizermos uma leitura atenta a partir da realidade brasileira, podemos aumentar a complexidade desta reflexão na contemporaneidade, a partir de sua constituição histórica. Segundo Teixeira, (1989, p. 94), tratando da fundação de nossas Universidades, “O Brasil tem experiência da universidade escolástica e, depois, da universidade reformada de Pombal. Esta já era a universidade clássica, em seus reflexos do iluminismo, mas não a universidade da ciência experimental. ” Estas entidades brasileiras além de não serem constituídas como espaço de investigação, sofrem uma alienação da sua realidade ao importar conhecimentos importados da Europa. (TEIXEIRA, 1989).

Por fim, constituímos uma Universidade com ênfase positivista que negou a geração de uma cultura nacional com estudos superiores na cultura humanista e histórica (TEIXEIRA, 1989). E assim, Teixeira (1989, p. 96) conclui, “

Faltando a formação intelectual acadêmica, pelos estudos sistemáticos *desinteressados* não tinha como o brasileiro obter a chamada cultura *acadêmica*, que lhe daria a verdadeira disciplina intelectual dos estudos avançados em qualquer campo de cultura especializada ou geral.”

Nesse sentido, ao concordar com Teixeira (1989) há um elemento novo a somar-se às reflexões anteriores. Talvez no Brasil, efetivamente, nunca conseguimos constituir uma verdadeira Universidade, a partir dos objetivos elencados por Santos (1989), o ideal de Universidade não foi constituído no Brasil, e, portanto, já tínhamos em princípio, elementos de uma formação superficial que facilmente foi envolvida pela política de mercado. Se esta análise for correta, o caminho destas instituições brasileiras de ensino e, possivelmente, de muitas da América Latina, seja mais árduo que poderia imaginar. Mais que resgatar uma cultura universitária investigativa, difusora da cultura e da formação integral de sujeitos, o desafio é construir bases nacionais deste caminho, construir uma cultura de ciência nacional e de compreensão do sentido da Universidade como espaço de reflexão da cultura.

Obviamente que, acreditando na construção dialética da história, em meio a esta constituição da Universidade, possivelmente poderemos encontrar espaços e pessoas que conseguiram superar esta base constitutiva, criando espaços de reflexão e construções científicas, o que abranda pensar que, não sendo absolutas as ideias colonizadas e pouco acadêmicas, há bases para iniciar este outro caminho.

Esta conclusão, possivelmente nos ajuda a entender parte do contexto do golpe da democracia que tivemos há pouco tempo no Brasil, mencionado na introdução deste trabalho. Também, ajuda-nos a pensar sobre a conseqüente diminuição do financiamento do Estado à ciência<sup>49</sup> e das possíveis tendências fascistas que temos percebido nos últimos tempos na sociedade e até mesmo dentro das Universidades. O fortalecimento do país, também passa pelos processos reflexivos e a construção da ciência nacional, nessas instituições. Assim como a cultura

---

49 (<http://www.bbc.com/portuguese/brasil-40504128>).

humanizada só é possível pela reflexão, quando negamos os estudos humanistas, negamos de alguma maneira a capacidade de evolução civilizatória.

A partir deste desenho da cultura acadêmica no Brasil, passo a tratar do saber docente para posteriormente falar da formação de professores. Este caminho reflexivo percorrido é, ao meu ver, fundamental para pensar a formação de professores na Universidade. É necessário entender o contexto para compreender sobre o saber docente e então pensar em uma formação mais assertiva, menos retórica e redundante. Consciente dos problemas estruturantes da constituição da nossa ciência, esta formação deverá incidir nos contextos da instituição de ensino superior para contribuir com o que chamei de desafio dentro das instituições brasileiras de ensino superior.

Ao constatarmos o contexto da Universidade, é possível uma melhor compreensão do saber docente, pois, não é possível que se possa falar do saber sem relacioná-lo com o que o condiciona e o contexto do trabalho,

[...]o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida, com a sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (TARDIF, 2002, p. 11)

Portanto, ao concordar com Tardif (2002) sobre o conceito do saber docente, compreendo-o a partir do contexto apresentado anteriormente. É preciso entender que, a partir do raciocínio desenvolvido neste trabalho até então (do contexto da

Universidade Brasileira), o saber docente desse professor é pautado fundamentalmente a partir da economia de mercado, e de uma instituição de ensino mais profissionalizante e menos investigativa, pouco voltado para a constituição de sujeitos reflexivos. Cabe ressaltar sempre que a constituição é sempre um movimento dialético da sociedade e das Universidades, bem como o próprio processo de aprendizagem dos sujeitos, assim, sempre há contradições e nunca absolutismos.

É a partir deste contexto, que foi apresentado rapidamente, e da compreensão da necessidade e do desafio da Universidade brasileira, que acredito ser necessário afirmar, ou reafirmar, princípios epistemológicos para a formação de professores universitários. Apesar da compreensão das dificuldades pedagógicas ser fundamental para discutir a formação de professores universitários, neste contexto nacional, penso que é preciso ir além e propor outros princípios que podem ajudar na reestruturação da Universidade brasileira.

### **Princípios epistemológicos para a formação de professores: (re)afirmações importantes para a Universidade contemporânea**

Antes de tratar sobre cada um dos que estou chamando de princípios epistemológicos para formação e professores, cabem algumas explicações. Inicialmente a reiteração de que não há novidades neste debate, autores expoentes da educação, como Paulo Freire e Edgar Morin etc, já trataram destes temas, mas entendo que o momento social exige de todos que estão preocupados com o futuro da Universidade e da sociedade brasileira, um posicionamento e explicitação de princípios fundamentais. Por acreditar assim, neste momento, os princípios que elencarei são: ético; da formação continuada colaborativa;

da área do conhecimento; da pedagogia. A partir de agora tratarei de cada um destes.

### **Princípio ético**

O princípio ético na epistemologia da formação dos professores, não por acaso, é citado primeiro. Ele é fundante para os demais princípios, então é eixo transversal, um princípio, meio e fim da formação de professores. No entanto, cabe esclarecer mais sobre o tema. A palavra ética é referida em PPCs, forma um comitê de pesquisa na Universidade e circula sobre os corredores a partir da discussão do profissional formado. Parece, desta maneira, que por ser tão óbvia, por falarmos ou lermos seguidamente, paramos de pensar sobre o seu significado na constituição do trabalho docente.

Entendo como ética “a reflexão crítica sobre a moral, é o olhar agudo que procura descobrir os fundamentos dos valores, tendo como referência a dignidade humana e como horizonte a construção do bem comum. ” (RIOS, 2009, p. 20). Assim, quando eu tratar mais adiante da formação colaborativa, do conhecimento da área, e da pedagogia, estou pensando na capacidade da reflexão crítica do professor, com referências sempre à dignidade humana e o bem comum, entendendo que este é o fim da ciência; e o meio como método, que oxigena a Universidade.

Edgar Morin imprime tal importância à dimensão ética que vai tratar como um dos saberes para a educação do futuro. Para Morin (2006 p.106):

Desde então, a ética propriamente humana, ou seja, a antropoética, deve ser considerada como a ética da cadeia de três termos *indivíduo/sociedade/espécie*, de onde emerge nossa consciência e nosso espírito propriamente humano. Essa é a base para ensinar a ética do futuro.

O autor trata a ética como condição de humanizar-se. Nesta perspectiva, ele ainda ressalta que a missão antropológica do milênio é:

Trabalhar para a humanização da humanidade; efetuar a dupla pilotagem do planeta: obedecer a vida, guiar a vida; alcançar a unidade planetária na diversidade; reiterar no outro, ao mesmo tempo, a diferença e a identidade quanto a si mesmo; desenvolver a ética da solidariedade; desenvolver a ética da compreensão; desenvolver a ética do gênero humano. (MORIN, 2006 p.106)

A educação teria assim uma função importante ao propor o cumprimento da “missão” antropológica. Ao olharmos para as mensagens de ódio nas redes sociais, para a crítica aos direitos humanos e o crescimento do número de posturas fascistas, compreendemos pela dimensão ética, que há um caminho longo a ser percorrido.

É através desta dimensão, também, que podemos olhar para a ameaça à democracia ocorrida no Brasil. Segundo Morin (2006), os avanços disciplinares da ciência refletem na divisão do trabalho, da fragmentação do saber, da hiperespecialização, assim:

De maneira mais profunda, o fosso que cresce entre a tecnociência esotérica, hiperespecializada, e os cidadãos cria a dualidade entre os que conhecem - cujo conhecimento é de resto parcelado, incapaz de contextualizar e globalizar - e os ignorantes, isto é, o conjunto de cidadãos (MORIN, 2006 p.111)

Esse processo leva à exclusão dos cidadãos da política e dos espaços de poder. O político reduz-se ao técnico e econômico e isso, por fim, levaria ao enfraquecimento do civismo e ao isolamento enfraquecendo das entidades

democráticas. (MORIN 2006) Assim, ele conclui “A regeneração democrática supõe a regeneração do civismo, a regeneração do civismo supõe a regeneração da solidariedade da responsabilidade, ou seja, o desenvolvimento da antropológica” (MORIN, 2006 p.112)

Olhar para a história da Universidade Brasileira e o que estamos constatando como crise, a partir deste olhar de Morin sobre a ética, ajuda-nos a entender melhor porque estamos em crise. Enquanto contexto social, compreender a história brasileira a partir da antropológica, também nos ajuda a compreender a crise democrática e as mazelas sociais para as quais a Universidade, por negar a discussão das humanidades e, ao estar sob o olhar da economia, pouco fez, ou não conseguiu ou consegue cumprir seu papel.

Mas também podemos/devemos entrar na Universidade e na sala virtual ou real da Universidade, e olhar o trabalho do professor como pesquisador sob o olhar da ética, pois “É no espaço da ética que o pesquisador se pergunta sobre a finalidade última de sua investigação, sobre os usos sociais dessa investigação, sobre os compromissos implicados nos resultados” (Rios, 2006). É a partir deste entendimento que farei referência na dimensão da área do conhecimento, que será abordada mais adiante.

E por fim, nesta discussão, podemos olhar o trabalho docente de ensinar sob esta dimensão ética, já que,

A ética é a dimensão fundante do trabalho competente, uma vez que no espaço da ética, somos levados a questionar a finalidade do trabalho educativo, a sua significação, o seu sentido: Para que ensinamos? Para que realizamos nosso trabalho? Que valores estão presentes em nossas ações? Que princípios fundamentam essas ações? (RIOS, 2009, p. 17, 18)

Um fazer reflexivo é também um fazer ético. Assim, a formação continuada de professores, deverá instigar e provocar os professores universitários para esta dimensão. Esta provocação passa pelo questionamento do seu fazer e de suas compreensões, passa ainda pela reflexão sobre os fins da Universidade e sobre o contexto social no qual nos encontramos.

### **Princípio da Formação Colaborativa**

A crise das Universidades e a seu atrelamento às demandas do mercado refletem e ao mesmo tempo são causa de estruturas universitárias que acabam isolando os professores em seus departamentos e seus afazeres. Este isolamento se estende tanto a seus afazeres, quando ao seu espaço de discussão

A estrutura das operações universitárias, de modo geral, gira quase sempre em torno do eixo individual (turma, pesquisa, publicações, formação, etc.). Com a formação ocorreu algo semelhante, uma vez que, tradicionalmente, a formação dos professores universitários foi considerada incumbência deles próprios e tem ficado em suas mãos a decisão de buscá-la, com relação ao tipo e em que momento isso ocorrerá. A consequência imediata disso é que, quando existe, a formação está direcionada à resolução de necessidades individuais dos professores ou a seus interesses particulares. (RIVAS, et all, 2007, p. 2).

A formação passou assim a ser ou de responsabilidade individual, ou ainda, ao acontecer, promovida pela Universidade, ela não permite interações produtivas e de colaboração. A formação por palestras, por cursos que apenas trazem um tema de forma expositiva, tem mais dificuldade de envolver, comprometer e promover aprendizado nos professores, já que ele ouve e não tem espaço para discutir o que

está pensando. Também não sobra espaço para trocas de experiências ou mesmo para tratar das dificuldades que ele tem.

É necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e ações que caracteriza o actual “mercado da formação” sempre alimentado por um sentimento de “desactualização” dos professores. A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional. (NÓVOA, 2009, p. 23)

Nóvoa é enfático, tratando como única saída possível a construção de redes de trabalho. Sem estas redes, a principal consequência que constato do “mercado de formação” é a fragilidade de uma comunidade académica<sup>50</sup>. Se não há uma comunidade académica fortalecida, como desenvolver o saber docente, os princípios: da ética, pedagógico e do conhecimento da área? Assim, a formação colaborativa, torna-se uma possibilidade de fortalecimento de laços internos para processos reflexivos e formativos. Para Meirinhos (2006, p.61) a *colaboração*

visa à actuação conjunta e comprometida com determinados objectivos, o intercâmbio de informação e a partilha de ideias e de recursos. A colaboração está muito dependente de uma interacção e relacionamento positivos e de valores como a confiança, responsabilidade e respeito mútuo. Ou seja, a actividade colaborativa pressupõe a construção de uma realidade

---

<sup>50</sup> O conceito de comunidade académica é polémico, no entanto, aqui, ao trazer o contexto da universidade atual e a necessidade de afirmar o princípio ético, conforme descrito, estou compreendendo como espaço de relações e, portanto, também contradições e conflitos, que deve buscar os princípios antrope-ético (MORIN, 2006) no mundo académico.

partilhada, vinculada a uma dinâmica relacional, onde são fundamentais os processos reflexivos, de resolução de problemas e de controlo da aprendizagem. A actividade colectiva também não se pode separar da aprendizagem individual, na medida em que a autoaprendizagem é o suporte da aprendizagem colaborativa.

Esta colaboração poderá fortalecer tanto o professor quanto a instituição e, especialmente, ela possibilita a saída do professor do isolamento. A constituição de um pertencimento e o fortalecimento de uma identidade poderiam ser outras consequências da formação colaborativa.

A formação colaborativa é assim parte do princípio da ética apresentado anteriormente. Ao compreender a colaboração, a partir do respeito e responsabilidade. Ela pode ser então, meio, para a compreensão das outras dimensões. A Universidade deve promover e instigar, através da formação continuada, a construção desses espaços de diálogo entre professores, fortalecendo a formação colaborativa e as comunidades acadêmicas.

### **Princípio da Área do Conhecimento**

O professor universitário é contratado especificamente a partir da formação na sua área de conhecimento, “cobra-se apenas o conhecimento do conteúdo” (FILHO 2013, p. 17). O professor pode ser, e muitas vezes é, um bacharel formado em determinada área, que fez uma pós-graduação lato senso (ou stricto, mas cada vez menos). Nesse sentido, poderíamos pensar que, nesta discussão dos princípios da formação de professores, a discussão do conteúdo ou o tema da área de conhecimento é a menos problemática, porque normalmente é onde o professor universitário busca, de forma autônoma, atualização e formação.

Isso é verdade, mas meu objetivo de trazer esta discussão como elemento é que justamente aqui, a formação de professores precisa incidir.

Para esclarecer, parto da ideia de Tardif, (2012, p.13), sobre o saber docente:

A contrário, esse saber é produzido socialmente, resulta de uma negociação entre diversos grupos. Neste sentido, o que um “professor deve saber ensinar” não constitui, acima de tudo, um problema cognitivo ou epistemológico, mas sim uma questão social, tal como mostra a história da profissão docente (NÓVOA, 1987; LESSARD&TARDIF, 1996). Por isso, no âmbito da organização do trabalho escolar, **o que um professor sabe** depende também daquilo **que ele não sabe**, daquilo que se supõe que ele não saiba [...] Isso significa que nos ofícios e profissões não existe conhecimento, sem conhecimento social. (Grifo meu)

Assim, parto deste princípio que o conhecimento que ele tem é fruto de um “jogo social” e de interesses. Neste jogo é definido sobre o que se constrói o conhecimento, sobre que interesses e para que. Se afirmei acima sobre uma incidência do mercado nas Universidades, ao construir o conhecimento sobre sua área o professor precisa saber que conhecimento é este e sob quais bases.

Se a Universidade tem por princípio a busca da verdade pela investigação, o professor dentro de sua área precisa compreender qual verdade ele está ensinando. Ainda, o conhecimento não pode ser algo pronto, é preciso analisá-lo, pois segundo Morin, (2006, p. 14) “De fato, o conhecimento não pode ser considerado uma ferramenta *ready made*, que pode ser utilizada sem que sua natureza seja examinada” E segue,

“Devemos compreender que, na busca da verdade, as atividades auto observadoras devem ser inseparáveis das atividades observadoras, as autocríticas, inseparáveis das críticas, os processos reflexivos, inseparáveis dos processos de objetivação” (MORIN, 2006, p. 31).

Esta perspectiva coloca assim o professor num constante processo reflexivo, (conforme referido na discussão da dimensão Ética) fundamental para seu processo formativo. No entanto, é preciso que esta perspectiva seja instaurada, seja apreendida e difundida. E aí entra o papel da formação docente na Universidade, como instigadora da reflexão colaborativa acerca do conhecimento.

O trabalho do professor de ensino do conteúdo de determinada área está pautado pelo Projeto Político de um Curso. Neste sentido há um conteúdo definido a ser trabalhado, é este conteúdo que proponho que deva ser refletido. Ele não pode ser um objeto em si mesmo, mas, um conhecimento que constantemente é refletido e avaliado com os critérios que fundam a essência de uma Universidade. Só assim, a Universidade se faz Universidade verdadeiramente, se faz investigação e reflexão.

Ainda em relação ao princípio da área do conhecimento, outro ponto a ser destacado é em relação à fragmentação do conhecimento. Esta discussão que é recorrente nos processos educativos, precisa estar na pauta da formação. Isso porque “A supremacia do conhecimento fragmentado de acordo com as disciplinas impede frequentemente de operar o vínculo entre as partes e a totalidade (MORIN, 2006, p. 14). Esta perspectiva está relacionada com o princípio pedagógico, pois a metodologia precisa fazer as conexões com os diferentes conteúdos, no entanto, para que isso ocorra, é preciso que o

professor compreenda o que significa um conhecimento fragmentado. Como podemos analisar uma sociedade se a vemos em partes separadas? Como um profissional cidadão poderá pensar o seu trabalho se ele não compreende o todo? Como ele poderá compreender o seu papel e o papel da sua área de trabalho na sociedade se ele não reflete sobre o mesmo e/ou o faz de forma fragmentada?

São estas questões que levam a discussão de que o conhecimento da área deve ser um dos princípios paradigmático da reflexão da formação de professores. É esta perspectiva que pode possibilitar a implicação do trabalho da área na sociedade, indo além de um profissional que responderá a uma empresa ou ao mercado de trabalho.

### **Princípio Pedagógico**

O princípio pedagógico nos fundamentos da discussão da formação de professores universitários é, como muitos sabem, parte de uma discussão redundante. Os limites pedagógicos de professores que atuam nas Universidades tem sido tema de artigos e discussões. Segundo Mesetto, (2008, p.14), hoje ainda, as questões pedagógicas são “o ponto mais carente do professor universitário”. E em parte concordo com o autor, no entanto, ao propor pelo menos quatro princípios como fundantes para a formação de professores, acredito ser importante discutir a pedagogia como um dos princípios em um contexto mais alargado.

Cabem aqui algumas reflexões em torno do tema. A Universidade Brasileira foi constituída sob certas limitações pedagógicas. Segundo Teixeira, nas primeiras instituições de ensino superior,

o processo didático era dominado pela confiança no autodidatismo, com o recurso do livro. Muitas vezes, tal

processo era ainda mais empobrecido pelo uso de  
sabentas ou apostilas contendo resumos ou textos de  
aulas, lembrando a Universidade escolástica, ainda sem  
livros. Desse modo, os cursos eram uma introdução às  
profissões, visando oferecer alguma base para o preparo  
profissional, que iria ser adquirido na prática, fora da  
escola, na profissão. ” (TEIXEIRA, 1969, p.90)

A partir de Teixeira, temos uma ideia do princípio desta  
discussão (ou da ausência dela) nas Universidades brasileiras.  
Além da não compreensão do seu papel no Brasil recém  
independente, também não conseguiu constituir processos  
pedagógicos que permitissem a facilitação do processo de  
ensino.

Indo além, ao tratar da questão pedagógica é preciso fazer  
alguns esclarecimentos importantes. Segundo Pimenta et al.  
(2003, p. 271) alguns reducionismos são comuns entre a  
pedagogia e à docência universitária tais como

resumir-se a preparação do docente universitário a uma  
disciplina pedagógica, considerando-se a pedagogia  
como um corpo de conhecimentos técnicos instrumentais,  
capaz de apresentar receitas às situações de ensino. Outro  
simplismo é o que considera o campo da pedagogia  
reduzido às questões da aprendizagem de crianças e  
adolescentes. Outro ainda, é o que reduz a docência ao  
espaço escolar. E por fim, o que considera a pedagogia  
como um campo disciplinar em competição e conflito  
com os demais campos disciplinares.

Ao compreender estes simplismos passamos a olhar para a  
pedagogia de forma diferente. Passamos a respeitar como uma  
ciência importante e passamos a refletir sobre o processo de  
ensino, não como receita da moda (agora são as metodologias  
ativas), mas como processo e ciência, como conhecimento capaz

de ajudar o professor das diferentes áreas no seu trabalho de docente. Este trabalho, é preciso destacar, é diferente do trabalho do bacharel na área para a qual foi formado. Então:

Entendemos que ao se considerar o fenômeno ensino na Universidade numa perspectiva ecológica (espaço dinâmico e multirreferencial), o esforço será o de dispor o conhecimento pedagógico aos professores, não porque apresente diretrizes válidas para qualquer situação, mas porque permite realizar uma autêntica análise crítica da cultura pedagógica, o que facilita ao professor debruçar-se sobre as dificuldades concretas que encontra em seu trabalho, bem como superá-las de maneira criadora (PIMENTA et al. 2003, p. 271, 272).

Feita a contextualização de algumas origens e o esclarecimento de como entendo a discussão pedagógica dentro da Universidade, cabe ainda destacar dois pontos dentro desta perspectiva, que julgo importante estar na pauta da formação de professores. Um trata da discussão de tempo e espaço na educação e o outro trata do impacto das TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) no processo educativo. Cabe destacar que ambas estão estritamente ligadas já que parte desta mudança em relação às noções de tempo e espaço estão relacionadas com o desenvolvimento das tecnologias.

O tempo e o espaço são noções construídas ao longo da história, e, portanto, tomam contornos diferentes no seu desenvolvimento. Segundo (HARVEY, 2006) este conceito advém de práticas materiais de reprodução social, portanto, à medida que esta base altera, as noções também se alteram. Assim, na Idade média a noção de tempo e espaço coincidem, segundo Giddens (1991, p. 27), “Nas sociedades pré-modernas, espaço e tempo coincidem amplamente, na medida em que as dimensões espaciais da vida social são, para a maioria da

população, e para quase todos os efeitos dominados pela “presença” – por atividades localizadas. ”

Na modernidade há uma mudança destes entendimentos. Os conceitos de espaço e tempo são amparados agora, pela separação, ou a independência. Com a invenção do relógio mecânico (final do século XVIII, segundo Giddens, 1991), temos a ideia de um tempo independentemente do local, apenas definido pela hora dada. Nestas bases também, mais tarde na Modernidade, são construídos os fundamentos da educação moderna. Então, a escola moderna, é definida como “um espaço social autônomo, fechado e separado do ambiente comunitário e dentro do qual as crianças são submetidas a um longo processo de aprendizagem” (TARDIF; LESSARD 2005, p. 57). Além disso, é “um tempo social e administrativo imposto aos indivíduos, é tempo forçado” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 76). Desta maneira ainda hoje também a Universidade se baseia em processos de ensino em que professor e aluno devem estar ao mesmo tempo no mesmo lugar. Essa cultura tem dificultado o trabalho de professores que acabam migrando para a modalidade de Educação a Distância.

Mas não só nessa modalidade, os professores (e a própria estrutura administrativa da Universidade) ainda compreendem, como condição para o ensino, a presença de professor e aluno na sala de aula. Isso parece afirmar um conceito de tempo e lugar que, apesar de ser construído a partir da modernidade, somente hoje, com o desenvolvimento das tecnologias, parece que realmente começa a incidir na vida social. Assim, a contemporaneidade trouxe a efetividade de outro entendimento de tempo e espaço, que iniciou sua construção no advento da Modernidade “O advento da modernidade arranca crescentemente o espaço do tempo fomentando relações entre

outros “ausentes”, localmente distantes de qualquer situação dada, ou interação face a face” (GIDDENS, 1991, p. 27).

A partir destes entendimentos, Martins (2017, p. 75) compreende que “os professores têm compreensões sobre o ensino, advindas de um entendimento de escola, fundado nos conceitos de *tempo* e *espaço* pré-moderno”. Portanto, é urgente que reflitamos sobre esta questão, tanto porque o professor da Universidade precisa compreender estas questões, como porque é a Universidade que forma os futuros professores nas licenciaturas. Esta discussão tem profunda implicação na discussão pedagógica contemporânea, na medida que muda as bases de entendimento para elaborações conceituais.

Outra questão diz respeito às TICs e as dificuldades que os professores Universitários estão encontrando no processo de ensino. Acontece, que nos últimos 10 anos, pelo menos, o desenvolvimento acelerado das tecnologias digitais, como as TICs, e a internet como capacidade de informação mundial e instantânea impactaram de forma significativa a sociedade. A educação teve forte impacto destas mudanças. O celular está na mão do aluno em sala de aula que acessa qualquer informação em segundos. Também em sala de aula ele poderá estar conectado com alguém do outro lado do mundo, com informações dadas em outro local, ou mesmo este avanço permite que o professor esteja do outro lado do mundo em relação ao seu aluno.

Dessa forma, nos últimos tempos, as TICs entram no cenário educacional implicando em uma mudança importante. Os processos de ensino e aprendizado que, a princípio, eram prioritariamente baseados em emissão e recepção de conhecimento, passa a ter outro caráter, pois possuem “[...] um caráter menos rígido, mais exploratório, uma distribuição de trabalho mais flexível, um convite permanente à colaboração

com outros, um meio idôneo para experimentar e refletir sobre as formas de aprender” (COLL; MONERO, 2010, p. 311).

A rapidez, a agilidade e a flexibilização, são características trazidas pela tecnologia, e invadem as nossas vidas. Os nativos digitais são educados a partir desta perspectiva que não condiz com os modelos de ensino da Universidade. Os professores, na maioria migrantes digitais, penam diante da dificuldade de se “conectar” aos computadores, mas, especialmente, aos seus alunos. Neste sentido, Amaral é categórico ao afirmar que,

A informação, digitalizada e virtualizada, ganhou elementos novos e, portanto, requer outras formas de assimilação com base na inteligência e não apenas sensorialmente. Os elementos novos da informação hoje são: a rapidez, a diversidade, a flexibilidade e, especialmente, a construção simbólica. Esses quatro elementos transformaram o significado da informação tanto em forma como em conteúdo e essa mudança é uma característica da virtualidade (AMARAL; RAMOS, 2007, p.18).

Assim, aliando os dois pontos, temos a ascensão de uma cultura social marcada pelo impacto da tecnologia, pois esta muda as noções de tempo e espaço, mas também permite rapidez e flexibilidade, uma gama grande de informações, impensáveis em outras épocas. Isso muda cultura e muda também os processos de aprendizagem. É urgente que professores passem a refletir sobre esta questão, justamente amparados numa perspectiva pedagógica menos simplista. À formação de professores cabe um papel importante de instigar estas discussões.

## **Algumas Considerações**

Tratar da formação continuada de professores na contemporaneidade sob o esforço de fugir de discursos prolixos, em um trabalho de pesquisa bibliográfica, pode parecer uma falácia. Eu mesma, afirmei que não inovaria na discussão de formação de professores universitários ao elencar princípios epistemológicos da formação de professores na Universidade.

A opção consciente por reafirmar alguns princípios foi especialmente em função do cenário Brasileiro. Quando a democracia está ameaçada e as instituições que a ajudam sustentar parecem corrompidas, quando a Universidade está em crise, é necessário fazer afirmações e demarcações conceituais. Afirmar neste momento que a formação de professores universitários precisa compreender os princípios da ética é uma afirmação política e social necessária.

Pensar em uma formação continuada de professores Universitários que busquem ou sejam instigado à formação colaborativa poderá possibilitar a formação de uma identidade docente, a constituição de uma comunidade acadêmica, e pode permitir à Universidade repensar-se. Assim como pensar uma formação continuada de professores que ao buscar a verdade reflita sobre o método e o objeto da verdade, que virará objeto de ensino, é fundamental para a busca do resgate ou, no caso brasileiro a busca da construção de um sentido de Universidade diversa. Que seja plural, tal qual a cultura deste país, capaz de revigorar nosso sentido de nação através da investigação das mazelas sociais que construímos.

E, se o objeto vira conteúdo para ensino, é preciso pensar uma formação continuada de professores que seja articulada com a contemporaneidade, tecnológica e de novas dimensões de tempo e lugar. É preciso garantir uma análise crítica (que faz parte da ética e que é mais fácil de forma colaborativa) da

cultura pedagógica, que possa refletir em um trabalho docente mais frutífero. Tudo isso pode fortalecer um saber docente engajado com a Universidade e sua missão, solidário na sua comunidade e na sociedade, capaz de produzir um ensino mais humanizado, menos técnico, mais social, menos econômico e mais nacional, fortalecendo nossa frágil democracia. Ao construir este caminho reflexivo, penso que estas dimensões deveriam estar presentes nos planejamentos e na constituição da formação de professores dentro das universidades.

## Referências

AMARAL, Adriana. COIMBRA, Michele. Expressões de ódio nos sites de redes sociais: o universo dos haters no caso #eunãomereçoserestuprada. Revista Contemporânea - v.13 – n.01 – maio-ago 2015 – p. 294-310. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/contemporaneaposcom/article/view/14010>>. Acesso em: abril de 2018.

AMARAL, Sérgio Ferreira do; BARROS, Daniela Melaré Vieira. Estilos de aprendizagem no contexto educativo de uso das tecnologias digitais interativ. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE NOVAS COMPETÊNCIAS EM TECNOLOGIAS DIGITAIS INTERATIVAS NA EDUCAÇÃO, 2007, São José dos Campos. Anais Eletrônicos. Disponível em: Acesso em: 03 jun. 2015.

BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org). Formação de Educadores: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

BRASIL. MEC e Inep divulgam dados do Censo da Educação Superior 2016. 2017 Disponível em:<[http://inep.gov.br/artigo2/-/asset\\_publisher/GngVoM7TApe5/content/mec-e-inep-divulgam-dados-do-censo-da-educacao-superior-2016/21206?inheritRedirect=false](http://inep.gov.br/artigo2/-/asset_publisher/GngVoM7TApe5/content/mec-e-inep-divulgam-dados-do-censo-da-educacao-superior-2016/21206?inheritRedirect=false)>. Acesso em: abril de 2018.

COOL César; MONEREO, CARLES. Psicologia da educação virtual: aprender ensinar com as tecnologias da informação e comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010. 366 p.

FILHO, Raimundo Barbosa Silva. Formação pedagógica de educadores da educação superior no Brasil: Algumas implicações. Revista Educação por Escrito – PUCRS, v. 4, n. 1, jun. 2013. Disponível em:

<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/viewFile/11133/9698>>. Acesso em abril de 2018.

FRANCO, Alessandra Aparecida. CONDIÇÕES DE TRABALHO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: influências do modelo de organização da produção a partir de 2002. 2016, Tese (Doutorado em Educação Brasileira). Universidade Federal de Uberlândia.

GIDDENS, Anthony. As consequências da modernidade. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESO, 1991.

GROPPO, Luís Antonio. Da universidade autônoma ao ensino superior operacional: considerações sobre a crise da universidade e a crise do estado nacional. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 1, p. 37-55, mar. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v16n1/v16n1a03.pdf>> Acesso em: abril de 2018.

HARVEY, David. Condição pós-moderna. São Paulo, Edições Loyola, 2006.

MARTINS, Mariane D. Sem sineta nem sala de aula: influencias dos conceitos de tempo e lugar no ensino em EaD. 2017. In OLIVEIRA, Tarcisio Dorn de Oliveira (org.). Educação, espaço construído e tecnologias: reflexões, desafios e perspectivas. Curitiba: CRV, 2017.

MEIRINHOS, Manuel Florindo Alves. Desenvolvimento profissional docente em ambientes colaborativos de aprendizagem a distância: estudo de caso no âmbito da formação contínua. Tese (Estudos da Criança – tecnologias de Informação e Comunicação). Universidade do Minho, 2006. Disponível em:

<[http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6219/1/TESE\\_D\\_Meirinhos.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6219/1/TESE_D_Meirinhos.pdf)> Acesso em fev. 2017.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários para a educação do futuro. 11 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, CAVALETT, Léa das Graças Camargos. Docência no ensino superior: construindo caminhos. In BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org). Formação de educadores: desafios e perspectivas. - São Paulo: Editora UNESP, 2003.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Ética na docência universitária: a caminho de uma universidade pedagógica? São Paulo: Universidade de São Paulo, 2009. (Cadernos de Pedagogia Universitária, 9).

\_\_\_\_\_ A ética na pesquisa e a epistemologia do pesquisador. In Psicologia em revista. Belo Horizonte, v. 12, n. 19, p.80-87, jun 2006. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/245/254>>. Acesso em: abril de 2018.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, Anísio. Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.

SCHUGURENSKY, Daniel. NAIDORFPARCERIA, Judith. Universidade-empresa e mudanças na cultura acadêmica: análise

comparativa dos casos da Argentina e do Canadá. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 88, p. 997-1022, Especial - Out. 2004. Disponível em:<<http://www.cedes.unicam.br>> Acessado em: Abril de 2018

# EDUCAÇÃO EM ENGENHARIA: APONTAMENTOS SOBRE PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE

*Marinez Cargnin-Stieler*

*Marcelo C. M. Teixeira*

*Edvaldo Assunção*

## **Introdução**

No Brasil, a expansão do ensino universitário nos últimos anos tem alavancado as discussões sobre a formação dos profissionais. Para formar profissionais, carece-se de professores das distintas áreas do conhecimento. No caso das engenharias, a formação docente do engenheiro professor tem se destacado, principalmente, pela expansão de cursos nessa área nas últimas décadas. Nessa direção, a mensagem do presidente da Associação Brasileira de Educação em Engenharia (ABENGE), aos participantes do XL Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia (COBENGE), evidencia a expansão necessária dos cursos de engenharia no Brasil, sobretudo, a partir de 1996 (ALMEIDA, 2012). A crescente oferta de cursos de engenharia acompanha transformações na área tecnológica, industrial, condições econômicas, políticas e sociais (OLIVEIRA et al., 2015).

Essa oferta confirma o aumento da demanda por engenheiros na carreira docente, em especial, aos oriundos dos programas de pós-graduação, como preconiza a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, art. 66). Vale ressaltar que a legislação ainda tem promovido a procura por qualificação no interior das universidades, inclusive, pela valorização do profissional

qualificado. Para exemplificar essa demanda, cita-se a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) que, em 2013, contava com dois mestrados interinstitucionais (MINTER) e com seis doutorados interinstitucionais (DINTER) e ainda em 2017 mantinha três DINTER. O objetivo principal é viabilizar a qualificação de doutores, professores e técnicos do quadro da Unemat além de fortalecer grupos de ensino e pesquisa (UNEMAT, 2013; 2017).

Como no Brasil, no Mato Grosso a oferta de cursos de engenharia é crescente e, um dos fatores, é a demanda por profissionais da área no mercado. Essa formação no interior do Estado revela-se importante para o crescimento econômico de Mato Grosso, pois os profissionais formados na região têm maiores chances de permanência nesta unidade da federação. E essa preocupação também se deve ao observar que, mesmo na UNEMAT, em que o salário comparado com outras instituições de ensino é semelhante, em geral algumas pessoas têm dificuldades de se fixarem no interior e alguns regressam para outras instituições.

Também é possível lembrar que no segundo semestre de 2001, com o início do Programa de Ciências Agroambientais (PCAA), no Campus Universitário em Tangará da Serra que graduava Engenheiros Agrônomos e Biólogos, o distanciamento entre a proposta do PCAA e o ensino fomentaram o início de reflexões sobre o tema. Por ser um projeto inovador, inclusive, dentro da instituição, propunha um trabalho diferenciado entre professores e acadêmicos e uma proposta interdisciplinar na qual os conteúdos deveriam ser desenvolvidos em torno dos problemas sociais vivenciados pela comunidade e por ela elencados. Foram momentos de trabalho compartilhado, de leituras e reflexões em conjunto com o corpo docente. Uma oportunidade ímpar de aprendizado para os docentes que se

empenharam em manter viva a proposta de ensino que fez diferença para a aprendizagem daqueles jovens e, porque não dizer, também dos docentes envolvidos.

Pela demanda, jovens estudantes ou excelentes pesquisadores, por meio de um concurso ou processo seletivo, deparam-se com a sala de aula em cursos renomados ou em instituições que recém estão a iniciar seus primeiros cursos de engenharia. Engenheiros graduados, nesses cursos, serão os recursos humanos da área de engenharia ofertada ao mercado de trabalho. Entretanto, um questionamento que cada instituição tende a responder, são as competências que esses graduados precisam obter para atenderem aos requisitos da profissão no país.

Os professores, em exercício nos cursos de graduação, podem responder essas expectativas, bem como se perguntar como trabalhar nos cursos de engenharia para atender tais exigências. A problemática para a formação em engenharia está na formação do professor que vai atuar nesses cursos. Pois, os professores através da docência exercem o papel primordial, a ação formativa (ZABALZA, 2004).

A relevância da Educação em Engenharia e as discussões nacionais e internacionais sobre o tema fomentaram organizações e sociedades como: ABENGE, Accreditation Board for Engineering and Technology (ABET), Asociación Iberoamericana de Instituciones de Enseñanza de la Ingeniería (ASIBEI), IEEE, International Society for Engineering Pedagogy (IGIP) entre outras. Em especial, a formação de professores de engenharia tem sido discutida e não é tema recente, tanto que é uma das sessões dirigidas do COBENGE. No entanto, no Brasil, continua um tema que merece atenção, e o diferencial é abordar a educação em engenharia no que se refere à formação docente voltada, sobretudo, para o processo

de ensino aprendizagem.

Com essa expectativa, pretende-se refletir para o entendimento dessa formação para professores dos cursos de engenharia. Esse estudo, aparentemente marginal, é uma questão para ser explorada, pois a força da tradição leva, em geral, os professores repetirem as mesmas aulas ministradas por seus mestres. Além do mais, existem questionamentos, inclusive, de instituições como a ABENGE acerca dos motivos da diferença entre o ingresso e a conclusão nos cursos de engenharia. Nos estudos realizados por Oliveira (2011), a evasão nos cursos de engenharia ofertados no Brasil, entre os anos de 2001 a 2010, estaria no patamar de 48%.

### **Especificidades da Instituição em Estudo**

A UNEMAT está localizada no interior do estado de Mato Grosso, na região Centro-Oeste do Brasil. Apresenta uma estrutura multi-*campi* considerando à extensão geográfica do Estado. Sobre a formação em engenharia em nível de graduação, oferta 10 cursos distribuídos entre seis dos treze *Campi*. A oferta é desse século, pois os primeiros engenheiros se formaram em 2005. Entre os cursos mais recentes, pode-se citar Engenharia Elétrica, no *Campus* Universitário de Sinop e Engenharia Civil no *Campus* Universitário em Tangará da Serra e Nova Xavantina, implantados em 2012/2, 2013/1 e 2013/2 respectivamente.

**Figura 1:** Ensino de graduação na UNEMAT em 2018



**Fonte:** UNEMAT, 2018

## Apontamentos sobre a proposta de formação docente

A importância da formação pedagógica aos professores do ensino superior está embasada por Zabalza (2004; 2006; 2011), Biggs (2007) e Masetto (2003; 2004; 2007; 2008) entre outros. A formação do professor universitário não é um tema novo, porém, não existem dúvidas de uma nova leitura desse compromisso (ZABALZA, 2011). O estudo de caso na UNEMAT é uma demanda imediata, pois os cursos de engenharia chegam muito incipientes no Estado e, mais especificamente, na UNEMAT.

Existe interesse com a oferta dos novos cursos, entretanto, é urgente e necessário que o quadro de professores esteja

completo e que os cursos consigam formar os engenheiros esperados. A autorização para realizar concurso em 2013 (UNEMAT, 2013) foi uma oportunidade extraordinária para repensar a formação do quadro docente, pois em estudos realizados, a metade dos professores que formam engenheiros não compõe o quadro efetivo da instituição. Nesse sentido, a preocupação precisa ser estendida aos professores temporários, pois representam mais de 30% do total dos professores na média das universidades (ZABALZA, 2004).

A importância com a formação do engenheiro professor, ao implantar um novo curso de graduação, é que bacharéis, em geral, os profissionais não apresentam experiência com a docência ou formação pedagógica.

A esmagadora maioria dos docentes que lecionam (e que virão a lecionar) na Escola de Engenharia são licenciados<sup>51</sup> em Engenharia, nas suas mais diversas áreas. Verificamos, através de uma análise ao currículo destas licenciaturas (nas diversas unidades portuguesas), a inexistência de disciplinas que desenvolvem, no futuro engenheiro, competências pedagógicas relacionadas com o domínio da docência, atividades que alguns destes engenheiros acabam por se dedicar profissionalmente. Ora, se para ser engenheiro, o indivíduo estudou (no mínimo) 5 anos, será que exercer a atividade de docente e para promover o desenvolvimento do aluno serão suficientes os conhecimentos e competências exclusivamente na área científica em que se formou? Acreditamos que não, por essa razão consideramos essencial proporcionar formação pedagógica a este corpo docente (RIBEIRO et al., 2002a, p. 261).

---

<sup>51</sup>Nessa citação licenciado significa graduado, ou seja, concluiu o bacharelado em engenharia.

Na UNEMAT, assim como no Brasil, em geral, a realidade está próxima da descrição das Escolas de Engenharia em Portugal. Inclusive, nos cursos de pós-graduação, na área de engenharia, são raras as ofertas de disciplinas que, de alguma forma, dispõem conhecimentos para a docência. Entretanto, observa-se que o professor, ao começar a lecionar, esmera-se para ministrar a contento sua(s) disciplina(s). Nesse sentido, Barth apud Gama e Fiorentini (2009, p.445) evidencia que “[...] os aprendentes vorazes são aqueles que se encontram no início da carreira, professores no seu primeiro ano de ensino, que se preocupam desesperadamente em aprender o seu novo ofício. A curva de aprendizagem mantém-se elevada durante três ou quatro anos”.

Portanto, é uma oportunidade ímpar fomentar a investigação na área de educação em engenharia. Em geral, os engenheiros candidatos à docência podem ter larga experiência em pesquisa, porém na docência estão a iniciar a carreira. O que se pode observar é que os professores de ensino superior em início de carreira, geralmente, não tiveram espaço para desenvolver conhecimentos e competências pedagógicas como docentes (RIBEIRO et al., 2002b).

Uma pesquisa realizada, também, com o intento de verificar a aceitação em formação na área didático-pedagógica, com 24 professores dos cursos que formam engenheiros na UNEMAT, apontou que a maioria intencionava participar de um grupo de estudos ou curso sobre formação docente (CARGNIN-STIELER, TEIXEIRA; ASSUNCAO, 2013). Nesse sentido, o interesse é privilegiar a aprendizagem e o professor como um ser humano experiente para que ocorra interação e apoio entre os profissionais de diferentes áreas científicas e articulação entre a formação e à docência, reflexão investigação e intervenção (RIBEIRO et al., 2002a).

A preocupação com a formação na área de engenharia tem ocorrido em distintas instituições de ensino, principalmente, entre as que se destacam pela qualidade do ensino aprendizagem. O ensino é uma atividade profissional e merece contínuo refinamento através da reflexão dos professores a respeito do impacto que suas aulas têm sobre a aprendizagem dos alunos (KNIGHT, 2008). Entre as abordagens pedagógicas, destacam-se as metodologias ativas, o que demonstra que, nos espaços de formação, a aprendizagem centrada no aluno tem recebido relativa relevância (RIBEIRO et al., 2002b). A abordagem pedagógica obterá melhores resultados quando envolver os alunos ativamente e desencorajar a passividade (BIGGS, 2007).

Para Zabalza (2004), a principal reflexão sobre a formação docente encontra-se em facilitar a passagem da docência repousada no ensino para a docência fundamentada na aprendizagem. Nesse sentido, a aprendizagem ocorre por um processo facilitado pelo professor e em responsabilidade conjunta entre professor e aluno. Entre as propostas que se preocuparam com a formação do profissional da aprendizagem, estão os estudos de Ribeiro *et al.* sobre a “Formação Pedagógica (contínua) no contexto da Escola de Engenharia da Universidade do Minho”, os objetivos propostos para a ação da formação:

Desenvolver e/ou aprofundar as competências pedagógicas dos docentes; Desenvolver a articulação entre os conhecimentos e competências científicas e os conhecimentos e competências pedagógicas dos docentes; Incentivar, entre os diferentes profissionais da Escola de Engenharia, a partilha de experiências e o debate de questões educativas que surgem no desempenho da atividade de docente universitário; Promover reflexão crítica nos docentes sobre as práticas

profissionais; Aprofundar os conhecimentos dos docentes sobre as estratégias pedagógicas existentes (RIBEIRO et al., 2002a, p. 265).

As autoras relataram a interação entre os professores e seu contexto social e profissional e o contexto de formação (RIBEIRO et al., 2002b). Outro projeto com relevante inserção foi abordado por Masetto: “Formação de professores de engenharia da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (USP)”, cujos objetivos são:

Que os participantes reflitam sobre a sociedade do conhecimento e suas experiências para a Universidade e para a docência universitária. Que os participantes revejam sua prática pedagógica levando em conta o significado do processo de aprendizagem, a compreensão da relação professor-aluno como mediação pedagógica e o uso da tecnologia aplicada à educação. Que os participantes troquem suas experiências e práticas pedagógicas, analisando-as criticamente e buscando aperfeiçoamento das mesmas (MASETTO, 2008, p. 34).

O autor descreve a relevância da exitosa proposta de formação de professores de engenharia e destaca que os docentes envolvidos obtiveram ótimos resultados com a aprendizagem de seus alunos por desenvolverem suas aulas e disciplinas de forma diferenciada.

Na pós-graduação, a Escola Politécnica da USP oferta a disciplina de Tecnologia de Ensino de Engenharia com o objetivo de oferecer formação pedagógica para os pós-graduandos (COELHO, GRIMONI, 2018). Segundo os autores na Escola Politécnica essa é a única disciplina ofertada na área de formação pedagógica para os alunos de pós-graduação. Essa formação segundo Conte (2013) tem despertado interesse dos

pós-graduandos na busca de saberes pedagógicos, pois a procura pela disciplina supera a expectativa.

A IGIP através dos centros de formação “International Engineering Educators” disponibiliza formação aos interessados em obter um registro internacional de educadores em engenharia. O título ING.PAED.IGIP garante padrões mínimos de capacidade técnica e competências para os educadores em engenharia (IGIP, 2018; AUER, DOBROVSKA, EDWARDS, 2011). A IGIP certifica que um educador em engenharia com título IGIP ING-PAED tem as competências necessárias para ensinar e geralmente melhora a posição, o papel e a responsabilidade dos educadores de engenharia na sociedade (IGIP, 2018).

Os estudos de Auer, Dobrovska e Edwards (2011) evidencia que para a educação em engenharia são necessárias mudanças drásticas e que essas mudanças estabelecem um novo olhar sobre conceitos didáticos e pedagógicos que atualmente formam a base da educação em engenharia.

Entende-se que cada instituição de ensino superior pode avançar e buscar alternativas. Para a UNEMAT, visualiza-se a possibilidade de formar grupo de estudos e pesquisa em educação em engenharia, particularmente, para o Campus Prof. Eugênio Carlos Stieler que implantou um curso de Engenharia Civil recentemente. A proposta é a formação de um grupo colaborativo, como um espaço de discussão e reflexão sobre o ensino aprendizagem. Para aprender e/ou ensinar faz-se necessário pesquisar, analisar e refletir sobre as diferentes maneiras de aprender. Parrilla apud Damiani (2008, p. 214), conceitua grupos colaborativos como “aqueles em que todos os componentes compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade do que é produzido em conjunto, conforme suas possibilidades e interesses”. Em seus estudos

Prince (2004) argumenta que a aprendizagem colaborativa está na interação dos envolvidos.

Formar um grupo de trabalho e investigação com interesse em educação em engenharia com o intuito de discutir a própria prática, é compartilhar responsabilidades. Em um grupo colaborativo, as lideranças são partilhadas e conduzir as ações é corresponsabilidade dos participantes (FIORENTINI, 2004).

A cada semestre, o curso recebia novos professores, pois progressivamente aumentava as disciplinas ofertadas e, por isso, foi importante a receptividade aos novos professores do curso de engenharia. Nesse sentido, entre os estudos de Gama e Fiorentini (2009) sobre grupos colaborativos, evidenciaram que os participantes mostraram disponibilidade para aceitar outras pessoas que se interessavam pela formação e pela qualidade do processo de ensino aprendizagem, abertura que potencializou a reflexão sobre o trabalho docente.

Damiani (2008, p. 220) aponta que “o trabalho colaborativo entre docentes se constitui em excelente espaço de aprendizagem, permitindo a identificação de suas forças, fraquezas, dúvidas e necessidades de reconstrução, a socialização de conhecimentos, a formação de identidade grupal e a transformação de suas práticas pedagógicas”. Um professor, ao investigar sua própria prática, sente-se mais seguro para enveredar para novas metodologias de ensino aprendizagem.

Um grupo de professores empenhados com o ensino e a aprendizagem, no intuito de analisar a problemática da formação de qualidade e de discutir como os alunos aprendem, pode estar focalizado na aprendizagem centrada no aluno. Para esse entendimento, pode ser necessário discutir metodologias adotadas em curso de engenharia de diferentes instituições, uma vez que a questão mestre é como facilitar a aprendizagem dos alunos. Entende-se que a investigação em educação em

engenharia precisa de um espaço mais acentuado dentro do escopo da educação superior. O embasamento teórico sobre o ensino superior é uma fase inicial e decisiva para o bom andamento dos trabalhos, entretanto, quais as bibliografias em evidência sobre educação em engenharia?

A relevância da educação em engenharia e, em especial, da formação pedagógica de professores de engenharia, no Brasil, estão disponíveis, principalmente, nos estudos de Masetto (2003; 2004; 2007; 2008). Um processo de formação em comum em uma instituição de ensino dá partida a um processo de confrontação da prática para todo o grupo de professores (PERRENOUD, 2000).

O desafio para melhorar o ensino superior pode estar relacionado à infraestrutura que as instituições oferecem, descrita como o espaço para discussão e reflexão dentro de uma instituição de ensino (BIGGS, 2007). Para Knight (2008), a instituição de ensino superior necessita esforçar-se para criar um ambiente para os professores partilharem suas experiências de ensino com seus pares. Um grupo de estudo e pesquisa pode representar a formação comum e um trabalho em equipe capaz de envolver os alunos em suas aprendizagens (PERRENOUD, 2000).

Além de avançar progressivamente, no sentido dos professores analisarem a própria prática educativa e seguirem embasados em suas experiências e nos resultados obtidos (BIGGS, 2007). Dessa forma, esperam-se resultados mais animadores. Em seus estudos, Shulman (2005, p. 9) descreve que “o processo de ensino começa necessariamente em uma circunstância em que o professor compreende o que tem que ser aprendido e como deve ser ensinado”. Também pode ser entendida como a dupla competência, a competência científica: autêntico conhecedor do âmbito científico ensinado e a

competência pedagógica: comprometido com a formação e a aprendizagem dos alunos (ZABALZA, 2004).

O ambiente de aprendizagem pedagógica, de fevereiro de 2014 a março de 2017, ocorreu principalmente com reuniões mensais embasadas por pesquisadores da área. Citam-se literaturas que subsidiaram as discussões e reflexões: “A aprendizagem baseada em problemas (ABP): uma aplicação na disciplina ‘gestão empresarial’ do curso de Engenharia Civil”, de Macambira; “Reflexões sobre o ensino de Engenharia no Brasil” de Campos e Farias; “Projetos Interdisciplinares no Ensino Superior: Análise do Ensino e Aprendizagem do Cálculo no 1º semestre do 1º ano” de Cargnin-Stieler, et al.; “Active Learning: Creating Excitement in the Classroom” de Bonwell e Eison. As principais discussões permearam sobre o processo de ensino aprendizagem em especial como manter os alunos ativamente participativos e detentores do conhecimento, capazes de tomar decisões assertivas e criativas.

Por ser um grupo colaborativo e de corresponsabilidade dos participantes a escolha da literatura a ser abordada no grupo de estudo foi coletiva e sugestão de algum professor ou da coordenação do curso. As discussões começaram tímidas e foram ganhando força inclusive com publicações em eventos nacionais na área. Além das publicações, também fomentou a busca por qualificação entre os professores, inclusive na área de ensino. Esses foram os principais ganhos visíveis além das mudanças na forma de ensinar, no qual os alunos passaram a ter um papel mais ativo na sua aprendizagem. Entre os ganhos palpáveis para os acadêmicos cita-se: Grupos de estudos cooperativos, Centro acadêmico, Empresa Junior, participação em eventos com publicação e também planejamento e construção de pequenos espaços na universidade. Entretanto esses ganhos observados foram atribuídos ao fortalecimento do

grupo de professores empenhados na formação acadêmica e a interdisciplinaridade e envolvimento dos professores que formam engenheiros.

A busca por resultados positivos nos processos de ensino aprendizagem dos estudantes é um dos eixos sobre o qual se firma a formação continuada<sup>52</sup> dos professores. É possível afirmar que o interesse dos professores pela formação pedagógica pode estar na mesma razão dos desafios encontrados por ele na sua prática docente. Embasadas na literatura, as reflexões têm apontado que as investigações sobre os modos como os estudantes desenvolvem sua aprendizagem nos determinados contextos é capaz de minar o isolamento do professor com sua disciplina.

Na busca de soluções, o grupo de professores foi capaz de tecer o saber docente que está relacionado as competências pedagógicas do professor de engenharia que se desdobra em resultados positivos no envolvimento dos professores com o ensino aprendizagem, em atividades interdisciplinares e diretamente com formação do estudante de engenharia tanto nas competências técnicas como transversais. A resposta a indagação: Como formar um cidadão ético e competente no mundo em que vivemos? Pode ser encontrada em espaços de aprendizagem que envolve um grupo de professores de diferentes áreas do conhecimento comprometidos com a investigação sobre os processos de formação humana para além das capacidades técnicas.

Os professores que marcam a vida dos estudantes são os competentes em suas áreas do conhecimento e mantêm um relacionamento humano positivo com seus alunos capaz de

---

<sup>52</sup> Neste texto a formação continuada diz respeito a um conjunto de práticas relacionadas ao desenvolvimento das competências pedagógicas do professor de engenharia.

incentivá-los e orientá-los em suas decisões (MASETTO, 2003).

### **Considerações Finais**

O trabalho insere-se no âmbito de um projeto de investigação da área de educação em engenharia e apresenta uma proposta de formação docente para professores dos cursos que formam engenheiros de uma universidade pública do interior do Mato Grosso.

Entre os professores que formam engenheiros, a maioria apontou ter interesse em participar de um grupo de estudo ou curso sobre formação docente. Nesse sentido, um grupo colaborativo em educação em engenharia possibilitou a discussão e reflexão sobre o ensino aprendizagem e também fomentou o compromisso com a formação e aprendizagem dos alunos. Manter os alunos ativamente participativos e detentores do conhecimento, capazes de tomar decisões assertivas e criativas foi a linha mestra das discussões.

Além do repensar a maneira de ensinar, os ganhos visíveis para o corpo docente foram as publicações em eventos nacionais na área de educação em engenharia e a busca por qualificação inclusive na área de ensino.

O fortalecimento do grupo de professores empenhados na formação acadêmica possibilitou aos acadêmicos, papel mais ativo na sua aprendizagem e também organização como estudantes de engenharia.

### **Agradecimentos**

Os autores agradecem a CAPES, ao CNPQ e a FAPESP pelo apoio financeiro.

## Referências

ALMEIDA , N. N. de. Mensagem do presidente da ABENGE. In: *Anais do XL COBENGE 2012*. Belém- PA. Brazil, 2012.

AUER, M. E., DOBROVSKA, D., EDWARDS, A.. “*New Pedagogic Challenges in Engineering Education and the Answer of IGIP*”. 41<sup>st</sup> ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference. October 12 - 15, 2011, Rapid City, SD.

BIGGS, J. *Teaching for quality learning at university*. Buckingham: Open University Press. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasil, 1996. Disponível: [http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm) Acesso em: 08 abr. 2018.

BONWELL, C. C.; EISON, J. A. *Active learning: creating excitement in the classroom*. Washington: Jossey-Bass, 1991

CAMPOS, Alessandro Torres, FARIAS, Carlos Vasconcelos. *Reflexões sobre o ensino de Engenharia no Brasil*. Mimesis, Bauru, v., 20, n. 2, 39-57, 1999

CARGNIN-STIELER, Marinez; TEIXEIRA, M. C. Marcelo; ASSUNCAO, E. . Educação em Engenharia: um estudo de caso. In: COBENGE- XLI Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia, 2013, Gramado, RS. *Anais do COBENGE: Educação em Engenharia na era do conhecimento*, 2013. COD: 117415 – 13 páginas

CARGNIN-STIELER, Marinez; LIMA, R. M. ; ALVES, A. ; TEIXEIRA, M. C. M. . Projetos Interdisciplinares no Ensino Superior: Análise do Ensino e Aprendizagem do Cálculo no 1º semestre do 1º ano. In: PAEE'2013 - Project Approaches in Engineering Education, 2013, Eindhoven. Proceedings of the Fifth International Symposium on Project Approaches in Engineering Education (PAEE'2013). Eindhoven: Eindhoven University of Technology, 2013. p. id106.1-id106.10.

CARGNIN-STIELER, Marinez; TEIXEIRA, M. C. Marcelo . Educação em engenharia: estudo de caso sobre formação didático pedagógica e pós-graduação na área de Engenharia Elétrica. In: XLIV Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia, 2016, Natal, RN. *Anais..COBENGE 2016: 20 anos de REENGE caminhos da engenharia*, 2016. p. 1-10.

COELHO, Luciana Guidon. GRIMONI, José Aquiles Baesso. A disciplina tecnologia de ensino de engenharia como opção de formação docente na escola politécnica da USP. *Revista de Ensino de Engenharia*, v. 37, n. 1, p. 36-43, 2018.

CONTE, K. M. *Espaço formativo da docência: um estudo a partir do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) da Universidade de São Paulo*. 194 p. Tese (doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25022014-152907/pt-br.php>>. Acesso em: 01 abr. 2018.

DAMIANI, M. F. “*Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios,*” *Educar*, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008. Editora UFPR.

FIORENTINI, D. “Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente?” In.: BORBA, M. de C. ARAÚJO, J. de L.(orgs.). *Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p.47-76.

GAMA R. P.; FIORENTINI, D., “*Formação continuada em grupos colaborativos: professores de matemática iniciantes e as aprendizagens da prática profissional*” *Educ. Matem. Pesq.*, São Paulo, v.11, n.2, pp.441-461, 2009.

IGIP- *International Society for Engineering Education*. < <http://www.igip.org/index.php> > Acesso em: 22 mar. 2018.

KNIGHT, P. *El profesorado de educación superior: formación para la excelencia*. Buckingham:2008

MACAMBIRA, Paulo Marcelo Fecury. A aprendizagem baseada em problemas (abp): uma aplicação na disciplina “gestão empresarial” do curso de Engenharia Civil. In: XL Congresso Brasileiro de Educação em engenharia, 2012, Belém. XL COBENGE: O Engenheiro Professor e o Desafio de Educar [Anais]. Belém: Associação Brasileira de Educação em Engenharia(ABENGE), 2012.

MASETTO, M. T. (Org.). *Ensino de engenharia: Técnicas para otimização das aulas*. São Paulo: Avercamp, 2007. 208 p.

MASETTO, M. T. Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária: Reflexões e sugestões práticas. In: CASTANHO, Sergio e CASTANHO, Maria Eugênia (orgs.). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. 3a ed. Campinas: Papyrus, 2004

MASETTO, M. T. “Formação de professores de engenharia na escola politécnica da USP.” In V. Oliveira et al. *Educação, Mercado e desenvolvimento: Mais e melhores engenheiros*. São Paulo ABENGE 2008, pp. 30-38.v

MASETTO, M. T. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003. 200 p..

OLIVEIRA, V. F. de (coord.). *Estudo sobre a evolução dos cursos de engenharia*. Observatório da Educação em Engenharia UFJF. 2011. Disponível em: <<http://www.abenge.org.br/Arquivos/58/58.pdf>>. Acesso em 14 nov. 2012.

OLIVEIRA, Vanderli Fava de; PAULA, Eduardo Furtado A. de; COSTA, Marcos Vinícius de Oliveira; FERNANDES, Pedro Henrique Pernisa. A expansão do número de cursos de modalidades de engenharia. In: XLV Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia, 2015, São Bernardo do Campo. **Anais**. São Bernardo do Campo, 2015.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000. 192 p.

PRINCE, Michael. Does Active Learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, v. 93, n. 3, p. 223-231, 2004.

RIBEIRO, S., TORRES, L., VASCONCELOS, R. M. and HATTUM, N. v. “Formação pedagógica (contínua) no contexto da Escola de Engenharia da Universidade do Minho: Esboço de uma proposta” in: POUZADA, A. S.; ALMEIDA, L.; ROSA, Rosa; VASCONCELOS, M. “*Contextos e dinâmicas da vida académica*” Universidade do Minho, Lusografe, pp. 261-270, 2002a.

RIBEIRO, S., TORRES, L., VASCONCELOS, R. M. and HATTUM, N. v. “Prática pedagógica- uma acção reflectida na formação pedagógica de docentes da Escola de Engenharia da Universidade de Minho” in: POUZADA, A. S.; ALMEIDA, L.; ROSA, Rosa; VASCONCELOS, M. “*Contextos e dinâmicas da vida académica*” Universidade do Minho, Lusografe, pp. 271-277, 2002b

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. *Revista de Currículum y formación del profesorado*, 9, 2, p. 1-30, 2005. Disponível em: <<http://www.ugr.es/~recfpro/Rev92.html>>. Acesso em: 01 abr. 2018.

UNEMAT-Universidade do Estado de Mato Grosso. Disponível em: < <http://www.unemat.br/prppg/?link=cursosSS>>. Acesso em: 01 abr. 2018.

ZABALZA, M. A. Beraza, Formación del profesorado para la enseñanza superior: la busqueda de la qualidade? P.147-170. In:

*Qualidade da educação superior: a Universidade como lugar de formação.* Org. ISAIA, S. M. de A. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. 238 p. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/edipucrs>>. Acesso em: 12 nov. 2012.

ZABALZA, M. A. Beraza. *Competencias docentes del profesorado universitario.* Calidad y desarrollo profesional. Madrid-Es. Editora Narcea, 2006, 253p.

ZABALZA, M. A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas.* Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004. 240 p.

# **EXPERIÊNCIAS EM FORMAÇÃO PEDAGÓGICA: ESCOLA ESTADUAL QUILOMBOLA JOSÉ MARIANO BENTO - BARRA DO BUGRES/MT**

*Maria Helena Tavares Dias  
Francisca Edilza Barbosa de Andrade Carvalho  
Leonice aparecida de Fátima Alves Mourad*

## **Introdução**

A luta pelo reconhecimento e valorização das comunidades remanescentes de quilombo no Brasil perpassa por diversas situações conflituosas e obscuras. As comunidades quilombolas que compõem o Território Vão Grande não se encontram isoladas desse contexto, tal como afirma Dias (2017).

Gomes (1995) explica que no Brasil, em várias regiões desde o século XVIII surgira um campesinato negro nas franjas de fronteiras econômicas abertas, junto a áreas de fronteiras, nos sertões e mesmo próximo a terras ocupadas por grupos indígenas. Isso provavelmente pode explicar a existência de várias comunidades negras rurais nas proximidades das cidades e, no caso do Território Vão Grande, sua proximidade a aldeia indígena Umutina e à cidade de Barra do Bugres.

As comunidades quilombolas mantenedoras de sua cultura material e imaterial, foram ao longo dos anos se constituindo nas mais variadas denominações, o que foi redefinindo sua identidade e suas lutas inclusive no território Vão Grande, onde o processo de reconhecimento da identidade quilombola já vem sendo realizado há alguns anos.

A Educação Escolar Quilombola nasce dessa necessidade de diálogos entre escola/comunidades quilombolas no sentido de que sejam percebidas nos currículos, as práticas, os saberes os fazeres das comunidades. Assim as raízes do problema se

configuram continuamente nos currículos que omite a luta e a vida das populações quilombolas, contribuindo e reproduzindo um currículo onde não tem espaço para o reconhecimento da cultura das comunidades quilombolas.

Diante desse contexto, a pergunta que permeia o presente artigo é: como está se delineando o diálogo entre o fazer pedagógico da escola e as práticas educativas cotidianas das comunidades? Para respondermos a essa questão, os argumentos, aqui reunidos, foram organizados em quatro partes. A primeira parte descreve os aspectos metodológicos da pesquisa; a segunda parte apresenta uma breve contextualização do Território Quilombola Vão Grande; a terceira parte delinea a Escola José Mariano Bento; a quarta parte discute e analisa como está se diálogo entre o fazer pedagógico da escola e as práticas educativas cotidianas das comunidades; a quarta e última parte tece as considerações finais das ideias e discussões apresentadas no texto.

## **Metodologia**

A pesquisa de campo e as análises das informações se desenvolveram dentro dos pressupostos da abordagem qualitativa, Godoy (1995, p. 21) explica que um fenômeno pode ser analisado numa perspectiva integrada, para tanto, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvido, considerando todos os pontos de vista relevantes. Sendo necessário, entretanto que vários tipos de dados sejam coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno.

Para Minayo (2001, p.22) a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos

significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Buscamos embasamento na História Oral proposta por (Alberti, 2013). Segundo esse autor a História Oral tem relação estreita com categorias como biografia, tradição oral, memória, linguagem falada, métodos qualitativos, dependendo da orientação do trabalho, pode ser definida como método de investigação científica, como fonte de pesquisa, ou ainda como técnica de produção e tratamento de depoimentos gravados. (ALBERTI, 2013, p. 17).

Sobre as técnicas e procedimentos de coletas de dados, além da observação, utilizamos também outras técnicas, como: recurso fotográfico e audiovisual, entrevistas e análise documental, que tiveram como finalidade aproximar e cotejar todos os dados da pesquisa a fim de desvendar seus diversos significados. A análise dos dados foi realizada tendo como parâmetro a Análise de Conteúdo, alicerçada nos estudos de Bardin (1979).

## **Comunidades Quilombolas**

Dias (2017) analisando Santos (2012, p.142) destaca que a identificação das comunidades quilombolas não se restringe puramente às formadas antes da abolição. Deve-se considerar as comunidades organizadas no período pós-abolição. Esses negros que ficaram a mercê de toda má sorte, sofrendo todos os processos de discriminação e falta de políticas públicas que os integrassem a sociedade, articularam-se criando estratégias, no sentido de fortalecer a organização social formando novas comunidades.

De acordo com Dias (2017) as comunidades quilombolas do território Vão Grande são retratos dessas organizações citadas por Santos (2010) comunidades que se constituíram por populações totalmente desamparadas e a mercê de situações desumanas e conflituosas onde foram se articularam nas necessidades e reinventando diversas formas de resistência ante a falta de atendimento político e social.

Leite (2000) conceitua as comunidades como organizações de lutas, assim:

Tudo isto se esclarece quando entra em cena a noção de quilombo como forma de organização, de luta, de espaço conquistado e mantido através de gerações<sup>9</sup>. O quilombo, então, na atualidade, significa para esta parcela da sociedade brasileira sobretudo um direito a ser reconhecido e não propriamente e apenas um passado a ser rememorado. Inaugura uma espécie de demanda, ou nova pauta na política nacional: afrodescendentes, partidos políticos, cientistas e militantes são chamados a definir o que vem a ser o quilombo e quem são os quilombolas. A partir da Constituição Federal promulgada em 1988, cujo artigo 68 das Disposições Transitórias prevê o reconhecimento da propriedade das terras dos “remanescentes das comunidades dos quilombos”, o debate ganha o cenário político nacional. Por trás de algumas evidências, pistas e provas, surgem novos sujeitos, territórios, ações e políticas de reconhecimento. (LEITE, 2000, p. 335).

Dessa forma, com jeitos próprios de viver, elas permaneceram firmes no propósito de existir e manter as tradições de seus antigos familiares, seja nas tradições das práticas agrícolas ou nas manifestações religiosas e culturais realizadas ou produzidas nas comunidades.

Para Dias (2017) a luta por reconhecimento nunca esteve adormecida, pelo contrário, as conquistas foram galgadas em todo processo, por homens e mulheres protagonistas de infinitas lutas, por direitos, costumes e territórios, e também, pela afirmação identitária, esforços gigantescos para manter vivas as tradições, os costumes, e os saberes tem galgado e conquistado alguns avanços que mesmo não sendo o idealizado e de direito, começam a dar mostras de reconhecimento.

Seja no reconhecimento e titulação das comunidades como comunidades remanescentes de quilombos pela Fundação Cultural Palmares, que foi também processo de lutas e reivindicações, seja pelas ações afirmativas que vem contemplando populações quilombolas; seja pelo Programa Brasil Quilombola do Governo Federal que possibilitou o cumprimento de várias ações em benefício das comunidades quilombolas; ou ainda pela implantação da Educação Escolar Quilombola como modalidade de ensino. No entanto, mesmo podendo citar muitos avanços, os exemplos de injustiças cometidas contra a população quilombola ainda mais expressivos.

### **Território Quilombola Vão Grande**

Tal como afirma Dias (2017) quem passa vagarosamente pela rodovia MT-246 consegue observar a cadeia de serras que muito longe vai se afinilando do lado esquerdo sentido Cuiabá-Barra do Bugres, próximo à vila Currupira, não imagina que no encontro das serras encontram-se os moradores das comunidades, povo simples e hospitaleiro com cultura e tradições mato-grossenses, e que preserva fervorosamente suas tradições religiosas.

O território Quilombola Vão Grande, está situado no Complexo da Serra das Araras, a aproximadamente 80 km da

sede do município de Barra do Bugres-MT e 240 quilômetros da capital de Mato Grosso. É relevante esclarecer que “Vão Grande” ou Território Quilombola Vão Grande é a região geográfica que congrega cinco comunidades: Baixio, Camarinha, Morro Redondo, Vaca Morta e Retiro. É assim conhecida tanto pelos moradores da comunidade quanto pela comunidade externa, sendo a última expressão mais usada depois que se iniciaram os processos de certificação das terras, pela Fundação Palmares (CARVALHO, 2016 p. 31).

As comunidades que constituem o Território quilombola Vão Grande são entrecortadas pelo rio Jauquara, que, dependendo do seu volume de água, ora é violento e hostil, ora é calmo e silencioso, a presença do rio garante potencial turístico ao território devido às várias cachoeiras, além da sua fauna e flora (DIAS, 2017).

Quem chega nessa região descobre rapidamente diferenças em relação a outros lugares, a começar pelo cumprimento dos mais velhos, que se realiza com um toque leve e suave nas mãos, seguido de um toque nos antebraços; passando pelo linguajar mato-grossense bastante característico, que embora já um tanto mudado devido ao contato com a sociedade externa, ainda adoça os ouvidos dos chegantes (DIAS, 2017)

Para Carvalho(2016) a Região também guarda histórias e memórias dos homens e mulheres que ali vivem por séculos, em um esforço contínuo de preservar seus saberes e suas tradições. A paisagem contrasta dois modos de vida: o das grandes fazendas, e o das comunidades tradicionais que congregam o solo sagrado do Território Quilombola Vão Grande, para quem “terra” é a própria “vida”.

Os argumentos reunidos por Dias (2017) desvelam que os incentivos por parte do governo raramente chegam as comunidades, faltam programas eficazes de incentivo ao

pequeno agricultor, assistência técnica agrícola, menos burocracia para escoar e comercializar os produtos produzidos nas comunidades, dentre outros desafios encontrados. No entanto é importante destacar que mesmo inseridas nestas condições adversas as comunidades resistem, fazem enormes roças e colhem uma grande quantidade de alimentos. Plantam culturas de subsistência para consumo e o excedente é comercializado. A banana é a cultura mais presente nas roças, seguida de mandioca, abobora, milho, feijão, batata e arroz. As famílias utilizam técnicas que foram ensinadas pelos mais antigos, tais como armazenar a produção de um ano para outro.

### **A Escola José Mariano Bento**

A Escola Estadual José Mariano Bento situada na Comunidade Baixio foi criada em fevereiro de 2010, pelo Decreto de nº 2378 de 22 de fevereiro de 2010. Atende aos educandos as comunidades que constituem o território quilombola Vão Grande: Camarinha, Vaca Morta, Baixio, Morro Redondo e Retiro. A escola funciona nos períodos matutino, vespertino e noturno. Oferece Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos. Além de abrigar salas anexas do município de Barra do Bugres ofertando a Educação Infantil.

De acordo com o Projeto Político e Pedagógico da escola, o nome da escola é uma homenagem a um dos primeiros moradores da comunidade: *“A escolha do nome José Mariano Bento se justifica pelo mesmo ser o fundador da Comunidade Quilombola Baixio, os moradores desta comunidade são seus filhos, netos e sobrinhos”* (PPP, escola José Mariano Bento, 2010, p. 02).

A matriz curricular da escola é acrescida de três disciplinas específicas, que integram a área de conhecimento Saberes Quilombolas: Práticas em Cultura e Artesanato

Quilombola, Práticas em Técnicas Agrícolas Quilombola e Práticas em Tecnologia Social Quilombola. Essas Disciplinas são somadas à Base Comum e integram o currículo da escola. Os estudantes são organizados em sistema de ensino multiseriado. De acordo com Castilho (2011, p. 154), “esse sistema de ensino ainda é uma realidade frequente nas diversas regiões periféricas urbanas, mais acentuadamente nas regiões rurais do Brasil”.

As aulas são ministradas no prédio escolar que conta com oito salas de aula, um refeitório, uma cozinha, banheiros feminino e masculino, diretoria, secretaria, sala dos professores, e uma quadra poliesportiva que embora esteja em funcionamento, ainda não teve sua conclusão. Mantém sua construção paralisadas devido às investigações de desvio de verbas de licitações descobertas pela operação Rêmora da Polícia Federal.

O Gaeco deflagrou, na manhã desta terça-feira (3), a operação Rêmora, para combater fraudes em licitações e contratos administrativos de construções e reformas de escolas que teriam ocorrido na Secretaria de Educação de Mato Grosso. As irregularidades nos processos licitatórios teriam começado a ocorrer em outubro de 2015 e envolveram pelo menos 23 obras de reforma e construção de escolas públicas que totalizam mais de R\$ 56 milhões. (G1 MT, 03/05/16).

Dessa forma alunos, moradores e profissionais da unidade escolar continuam aguardando uma nova licitação para que possam concluir a construção da escola que teve seu início em 2010. Mesmo enfrentando todas essas dificuldades a escola vem se constituindo como ponto de referência do território e espaço de socialização comunitária (DIAS, 2017).

## **A Educação Escolar Quilombola**

Sabemos que as pessoas que vivem nos espaços rurais foram e são a parte mais excluída, dos direitos sociais, inclusive da educação escolar. Em Mato Grosso um exemplo disso são as comunidades quilombolas que por muitos anos se tornaram invisíveis na sociedade e do poder público, e que também foi o caso do território Vão Grande com todas as suas 05 comunidades quilombolas.

Nesses espaços estão mais penalizadas as comunidades negras formadas no pós-abolição.

Hoje, espalhadas por todo o Brasil, vemos surgir comunidades negras rurais (algumas já em áreas urbanas e suburbanas de grandes cidades) e remanescentes de quilombos. Elas são a continuidade de um processo mais longo da história da escravidão e das primeiras décadas da pós-emancipação [...] (GOMES, 2015, p. 07).

No que se refere a produção acadêmica Domingues e Gomes (2015) chamam a atenção sobre um fator importante:

Praticamente até a década de 1970, o fecundo debate teórico (muito importante) sobre o campesinato no Brasil silenciou completamente sobre a sua formação étnica. Continuam questionando quais eram as origens das populações rurais nas bordas do Brasil ou em torno dos sertões, engenhos, e fazendas de café? [...] parte substancial de negros, pardos, mulatos, brancos e quase todos pretos de tão pobres (DOMINGUES; GOMES 2015, p. 21).

A necessidade de sobrevivência foi determinante para se estabelecerem com o que possuíam, e assim foram se constituindo como parteiras, benzedeiras, exímios conhecedores

das práticas agrícolas nos quilombos, profundos conhecedores das plantas medicinais, da arquitetura da matemática como saberes de uma educação comunitária. Reminiscências de um passado não muito distante, e que se mantiveram atrelados ao cotidiano, aos costumes e cultura das comunidades, porém são práticas coletivas e sociais que por muito tempo se mantiveram ocultos.

Para que se elenquem os direitos conquistados se faz necessário explicitar de que forma era e como os sujeitos se configuravam nesse longo contexto de desigualdade social, assim Jaccoud e Beghin (2002) descrevem o quadro de desigualdade que afeta os afrodescendentes.

O quadro de desigualdade racial traçado neste documento descortina o drama da marginalização econômica e da injustiça social que afeta os afrodescendentes no Brasil. A exclusão socioeconômica a que está submetida à população negra produz perversas consequências. De um lado, a permanência das desigualdades raciais naturaliza a participação diferenciada de brancos e negros nos vários espaços da vida social, reforçando a estigmatização sofrida pelos negros, inibindo o desenvolvimento de suas potencialidades individuais e impedindo o usufruto da cidadania por parte dessa parcela de brasileiros à qual é negada a igualdade de oportunidades que deve o país oferecer a todos. De outro lado, o processo de exclusão vivido pela população negra compromete a evolução democrática do país e a construção de uma sociedade mais coesa. Tal processo de exclusão fortalece as características hierárquicas e autoritárias da sociedade brasileira e aprofunda o processo de fratura social que marca o Brasil contemporâneo. Assim, ao falar-se de desigualdades raciais, está-se falando não somente de um problema que afeta parte da população nacional, mas de diversos

problemas que atingem a sociedade brasileira como um todo (JACCOUD, BEGHIN, 2002 p. 37).

Sendo as comunidades quilombolas marginalizadas e excluídas, elas foram sendo invisibilizadas se tornando a parte mais desassistida na sociedade brasileira.

E a educação escolar quilombola nasce dessa necessidade de diálogos entre escola/comunidades quilombolas no sentido de que sejam percebidas nos currículos, as práticas, os saberes os fazeres das comunidades.

Munanga (2005) justifica que muitas pessoas não foram preparadas para lidar com a diversidade, e descreve como sendo reflexo do mito da democracia racial, assim:

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã (MUNANGA, 2005, p. 15).

Assim as raízes do problema se configuram continuamente nos currículos que omite a luta e a vida das populações quilombolas, contribuindo e reproduzindo um currículo onde não tem espaço para o reconhecimento da cultura das comunidades quilombolas.

Costa, Dias e Santos (2016) apresentam as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola dessa forma:

No Brasil, no que diz respeito aos quilombolas, o segundo ano do início do segundo decênio do século XXI culminou com a definição das *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola*, consolidada, em termos formais, pela Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012. Essas diretrizes, fundamentadas em centenárias demandas sociais e assentadas em ampla base legal nacional e em documentos internacionais dos quais o Brasil é signatário, estabelece que o ensino em escolas quilombolas ou que atendem estudantes quilombolas, a ser ministrado em todas as etapas e modalidades da educação básica (seja em área rural, seja em área urbana), se organize alimentando-se “da memória coletiva”, “das línguas reminiscentes”, “dos marcos civilizatórios”, “das práticas culturais”, “das tecnologias e formas de produção do trabalho”, “dos acervos e repertórios orais”, “dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país”, “da territorialidade”, devendo “ser implementada como política pública educacional” (Art. 1º) (COSTA; DIAS; SANTOS, 2016, p. 91).

Sob essa perspectiva, a educação ofertada nas comunidades quilombolas passam a contar com diretrizes que dão suporte a prática em sala de aula e para além dela. Essa nova política educacional se volta para o reconhecimento da cultura quilombola pelas escolas quilombolas.

Assim torna-se possível uma aproximação da escola com as comunidades, de modo que os saberes produzidos informalmente nas comunidades possam encontrar lugar no cotidiano da educação formal escolar, diminuindo o distanciamento dos saberes produzido na comunidade daqueles valorizados na escola. Gohn (2006) compreende a educação

formal e informal que se tornaram intrínsecas na educação escolar quilombola das seguintes maneiras:

Na educação formal, entre outros objetivos destacam-se os relativos ao ensino e aprendizagem de conteúdos historicamente sistematizados, normatizados por leis, dentre os quais destacam-se o de formar o indivíduo como um cidadão ativo, desenvolver habilidades e competências várias, desenvolver a criatividade, percepção, motricidade etc. A educação informal socializa os indivíduos, desenvolve hábitos, atitudes, comportamentos, modos de pensar e de se expressar no uso da linguagem, segundo valores e crenças de grupos que se frequenta ou que pertence por herança, desde o nascimento Trata-se do processo de socialização dos indivíduos. A educação não- formal capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais. Seus objetivos não são dados a priori, eles se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo (GOHN, 2006, p. 29).

Compreende-se dessa forma que essas duas formas de educação, uma protagonizada pelos moradores quilombolas do seu cotidiano de vida e outra institucionalizada no espaço escolar, se tornaram indissociáveis no processo de formação do estudante quilombola, onde haveria a necessidade de entender o mundo social a partir de sua história, sua memória, crenças, de seu cotidiano de vida nas práticas de agricultura quilombola e nas práticas das manifestações religiosas e culturais das comunidades quilombolas.

Ressalto a observação de Brandão (1981) sobre a existência dessa educação presente nas comunidades

quilombolas, que prescindiu a educação formal, advindo de uma geração a outra:

A educação existe onde não há a escola e por toda parte podem haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado. Porque a educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida. A vida que transporta de uma espécie para a outra, dentro da história da natureza, e de uma geração a outra de viventes, dentro da história da espécie, os princípios através dos quais a própria vida aprende e ensina a sobreviver e a evoluir em cada tipo de ser (BRANDÃO, 1981 p. 12).

É fato que por muito tempo a sociedade brasileira pautou-se na educação eurocêntrica, e pensando e aplicando essa educação excludente contribuiu com a construção de currículos escolares que descaracterizavam nossos alunos, minimizavam as nossas histórias e escondiam as contribuições e as lutas pelo reconhecimento e pela valorização identitária.

Portanto, Santos (2010) pontua que:

Cabe a escola e ao professor (a), dos espaços e territórios quilombolas quando da seleção dos temas, atentar para a realidade dos (as) alunos (as) e ao nível de aprendizagem, de forma que os conteúdos ofereçam contribuição real, identifiquem e valorizem os elementos da produção negra no construto social, político e intelectual nas sociedades que compõe a diáspora africana, incluindo o Brasil. (SANTOS, 2010, p. 154).

Espera-se, portanto, que as histórias de vida contadas sobre os processos de organização da festa de santo na comunidade a partir da visão dos moradores entrevistados, das praticas desenvolvidas nas comunidades, nas etapas dessas

manifestações dos saberes que são produzidos nos fazeres das festas de santo, no feitiço das casas e das roças, na educação transmitidas pelos mais experientes e nas formas de ensinar e aprender, sejam incluídos nos currículos, nas formações inicial e continuada dos professores quilombolas e que atuam em escolas quilombolas, nas disciplinas específicas criadas para diminuir a distância entre o fazer e saber da escola e o saber e fazer da comunidade, se tornando assim a parte complementar e diversificada do currículo escolar para escolas quilombolas. Para Leite (2000) que discute desigualdades sociais brasileira diz que:

Para além de uma identidade negra colada ao sujeito ou por uma cultura congelada no tempo, que deve ser tombada pelo patrimônio histórico e exposta à visitação pública, a noção de *coletividade* é o que efetivamente conduz ao reconhecimento de um direito que foi desconsiderado, de um esforço sem reconhecimento ou resultado, de um lugar tomado pela força e pela violência. Coletividade no sentido de um pleito que é comum a todos, que expressa uma luta identificada e definida num desdobrar cotidiano por uma existência melhor, por respeito e dignidade. É por aí que a cidadania deixa de ser uma palavra da moda e passa a produzir efeito no atual quadro de desigualdades sociais no Brasil. (LEITE, 2000, p. 352,353).

A formação continuada, que também está prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, tem o caráter de proporcionar embasamentos necessários para construir novas reflexões que sejam capazes de desconstruir ideologias racistas e preconceituosas construídas em nós muitas vezes na família, na sociedade, na escola, na

universidade, enfim pela visão eurocêntrica de superioridade das classes.

Segundo Costa, Dias e Santos (2016) a formação docente impõe que seja espaço também de acesso e aprofundamento que coloquem em pauta relações raciais e quilombos no Brasil, considerando seus aspectos históricos e sociais, assim:

A organização do ensino e o alcance dos objetivos explicitados passam, direta ou indiretamente, pela formação docente inicial e continuada, impondo a essa formação que também seja espaço de acesso e aprofundamento dos conhecimentos elaborados que colocam em pauta relações raciais e quilombos no Brasil, considerando seus aspectos históricos e sociais. Espera-se, inclusive, que, nesse tipo de formação, a pesquisa seja entendida como intrínseca à prática profissional docente, possibilitando ao professor e à professora também produzir novos conhecimentos, resultantes de uma prática pedagógica aliada à reflexão. Isso implica, igualmente, conforme orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que se disponibilize aos professores, sistemático apoio “para elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino [...]”. (Brasil, 2005, p. 23). (COSTA; DIAS; SANTOS, 2016, p. 93).

Costa (2013) argumenta que, em conjunto com as Diretrizes, outros aportes possam provocar novas reflexões e ressignificações.

No âmbito da escola, a inclusão de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo, exceto para uma minoria, ainda se trata de uma alusão superficial, sem condição de produzir os significados almejados na prática docente. Uma política curricular com envergadura da proposta pelas

diretrizes nacionais para a educação das relações étnicas raciais e para o ensino de história e cultura afro brasileira e africana é anunciativa de um repensar a sociedade brasileira e ressignificá-la. Espera-se que provoque, também na escola, um movimento de repensar a si mesma: suas finalidades, missão, valores, com implicação no projeto pedagógico ou político pedagógico constante nos planos de ensino e nas práticas docentes, impulsionados por uma formação docente inicial e continuada consistente sobre as questões que se pretende sejam, de fato, tratadas como centrais, visto que o são. (COSTA, 2013, p.215).

Dessa forma se torna imperativo a discussão em todos os espaços educativos com todos os sujeitos envolvidos, tendo também a necessidade de ir além, para que de fato seja um processo de construção reflexivo, com premissa de transformação nas escolas, comunidades quilombolas como em toda sociedade.

Muitos foram os caminhos percorridos para que houvesse formulação de uma política educacional escolar quilombola. A trajetória dessa nova educação que valoriza os saberes dos sujeitos e os colocam como protagonistas da sua história, unindo os saberes científicos ao saber local, tornam-se indissociáveis e necessários nessa modalidade de ensino.

Enquanto direito, o sistema homogeneizou a educação no campo como se todos fossem iguais, com a mesma história, com as mesmas especificidades e as mesmas necessidades. Era como se houvesse somente dois tipos de alunos, os da cidade e os do campo.

E muito precariamente foi atendendo as reivindicações de grupos que ansiavam por uma escolarização em suas comunidades, que fossem além do modelo de educação que já vinha sendo feita como única capaz de atender as necessidades de diferentes realidades e comunidades, desconsiderando suas especificidades.

A educação quilombola também apresenta estruturas de transmissão de saberes. A educação escolar quilombola não prescinde dos processos e das formas de transmissão de saberes ancestrais das comunidades quilombolas, preservados no cotidiano de vida dos moradores, nos modos de produção de conhecimento a partir de seu mundo e da sua cultura de dentro para fora, do que é palpável para o imaginado. De acordo com Costa, Dias e Santos (2016) é oportuna e necessária fomentar algumas reflexões sobre a organização e as práticas nas escolas quilombolas, assim:

No momento em que se busca implementar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, entendemos oportuna a realização de reflexões sobre a necessidade de construção de novos paradigmas e de ampliação de quadros de referência que contemplem as especificidades por elas colocadas, haja vista que a Educação Escolar Quilombola ainda é um campo em construção, tanto no que se refere a abordagens didático-pedagógicas na formação inicial e continuada de professores, quanto no que se se diz respeito à produção de conhecimentos que fundamentem a organização do trabalho na escola e a prática docente.(COSTA; DIAS; SANTOS, 2016, p. 104).

O território Vão Grande e principalmente a escola localizada na comunidade também vivenciou essas dificuldades, com a recente estadualização da nova escola quilombola, numa comunidade recentemente certificada e com a recente aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola. Era natural que o cotidiano escolar apresentasse inúmeros embates e longas reflexões, e que se fizesse necessária a ampliação desse debate para além dos muros da escola, pois, as Diretrizes justamente tratava da inclusão da história, da

memória, das manifestações religiosas e culturais, do linguajar, dos ritos e mitos das comunidades, devendo ser tratados, ressignificados, trabalhados e valorizados no cotidiano da escola pelos seus docentes, discentes e toda comunidade em geral.

Repensar um projeto político pedagógico que melhor define a nossa escola nossas ações e nossos anseios perpassam por diferentes situações. O encontro com o novo que nesse momento eram as novas legislações que vieram acopladas a nova modalidade de ensino recém-construído se tornavam nesse momento desafiador e doloroso ao mesmo tempo. Desvestir de antigos conceitos, construir identidades tanto em nós comunidade como contribuir com as construções de identidades dos estudantes, assim como dos profissionais da educação que estavam lotados na escola foi sendo pouco a pouco configurado, não antes de inúmeros conflitos para que houvesse algum tipo de entendimento sobre as questões ligadas as comunidades sua cultura e sua identidade étnica, e que foi e ainda tem sido em alguns aspectos dessa educação, que deveria considerar toda cultura quilombola nascida no seio das comunidades e de seus moradores criando um espaço de interação desses saberes.

Para Carvalho (2016) que fez seu estudo na escola a qual já trabalho há mais de 10 anos, a percepção da construção coletiva do PPP da escola José Mariano Bento:

A escola ainda precisa avançar no que tange a participação da comunidade durante a elaboração do Projeto Político Pedagógico, durante as conversas informais notei que a participação da comunidade nestes momentos ainda é tímida, ficando a elaboração do PPP mais restrita ao corpo docente. O Projeto Político Pedagógico constitui, ou ao menos deveria constituir, a identidade de uma escola, falar dos seus sonhos, de suas expectativas, do seu passado e do seu futuro, contribuir

para perpetuar a história da comunidade escolar, do povo a quem pretende atender (CARVALHO, 2016 p. 116).

E é justamente essas angústias que foram se configurando ao longo do meu trabalho na comunidade como quilombola, como parte disso tudo, da cultura, das famílias e das comunidades e após na escola que deveria promover essa nova educação escolar quilombola contemplada na Educação Básica, contando com uma diretriz específica e norteadora dos princípios, procedimentos e objetivos da educação no quilombo, totalmente voltada para a valorização da educação quilombola existente nas comunidades.

Gohn (2006) disponibiliza elementos para que se possa compreender a complexidade da necessidade de conversão das dimensões educativas formal e informal no cotidiano educativo escolar.

A educação formal requer tempo, local específico, pessoal especializado, organização de vários tipos (inclusive a curricular), sistematização sequencial das atividades, disciplinamento, regulamentos e leis, órgãos superiores etc. Ela tem caráter metódico e, usualmente, divide-se por idade/ classe de conhecimento. A educação informal não é organizada, os conhecimentos não são sistematizados e são repassados a partir das práticas e experiência anteriores, usualmente é o passado orientando o presente. Ela atua no campo das emoções e sentimentos. É um processo permanente e não organizado. A educação não-formal tem outros atributos: ela não é organizada por séries/ idade/conteúdos; atua sobre aspectos subjetivos do grupo; trabalha e forma a cultura política de um grupo. Desenvolve laços de pertencimento. Ajuda na construção da identidade coletiva do grupo (este é um dos grandes destaques da educação não-formal na atualidade); ela pode colaborar

para o desenvolvimento da auto-estima e do *empowerment* do grupo, criando o que alguns analistas denominam, o capital social de um grupo (GOHN, 2006, p. 30).

A educação escolar quilombola se realiza tendo por pressuposto a existência de um coletivo identitário, que busca sua materialização nos espaços escolares, no currículo, nas práticas docentes, nas disciplinas e materiais didáticos pedagógicos e em todas as ações desenvolvidas no cotidiano escolar.

Reconhecer as manifestações religiosas e culturais como dimensões curriculares garantidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola também é legitimar essa educação produzida nas comunidades pelos festeiros e pelas festas de santo realizadas nas comunidades, nas infinitas maneiras de organização de seu processo, nos infinitos significados presentes em todos os rituais de organização e nos valores que se fazem presentes.

Santos (2015) sobre a sabedoria dos mais velhos diz:

Os conteúdos culturais, símbolos, ritos, mitos e códigos transmitidos estão em conformidade com a lógica persuasiva, que é bem diferente da demonstrativa. Essa transmissão tem sido realizada pelos mais velhos, aqueles que absorveram a sabedoria da noite dos tempos vividos, que transmitem tudo o que guardaram na memória e no coração, e não o que está em conformidade com a razão. O que pode ser transmitido como algo que está guardado na memória e no coração dos mais velhos pertence a uma vivência ancestral; é uma atualização do que foi legado dos antepassados. Nesse sentido, a aceitação e adesão a esses conteúdos dependem da relação de audiência e da forma de sentir como grupo. Ou seja, o sujeito precisa sentir que, de fato, naqueles conteúdos estão elementos

importantes da vivencia histórica e da existência ancestral do seu grupo e da sua comunidade. (SANTOS, 2015, p. 132).

As festas de santo fazem parte da cultura quilombola, e se tornou uma das manifestações mais significativas do cotidiano de vida da nossa população. Está relacionada com todas as formas de sua existência dentro da comunidade, do nascer ao morrer. Dessa forma a inclusão dessas temáticas nos currículos das escolas quilombolas tende a contemplar todas essas especificidades presentes nesse cotidiano tão rico e significativo para a população quilombola. As manifestações religiosas e culturais produzidas pelas comunidades quilombolas têm sido práticas realizadas há séculos e estão presentes no contexto das comunidades atuais.

## Referências

ACSELRAD, Henri (Org.). *Conflitos ambientais no Brasil*. Rio de Janeiro: Relumé Dumará; Fund. Heinrich Boll, 2004.

ALBERTI, Verena. Manual de história oral. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2013.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Editora 70, 1979.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 4*, de 13 de julho de 2010. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824, 2010.

\_\_\_\_\_. *Parecer 16/2012 da CEB/CNE* – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Brasília, DF.

CARVALHO, Francisca Edilza Barbosa de Andrade. Educação Escolar Quilombola na Comunidade Baixio - Barra do Bugres/MT: avanços e desafios. Cuiabá: Universidade Federal do Mato Grosso UFMT, f. 156, 2016.

CANEN, A.; XAVIER, G. P. de M. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 641-661, dez. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext) Acesso em: 30 jun. 2017.

CASTILHO, Suely Dulce de. *Quilombo Contemporâneo: Educação, Família e Cultura*. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

\_\_\_\_\_ Suely Dulce de. Políticas curriculares para educação quilombola de Mato Grosso: contexto, texto e análise. In CASALI, Alípio & CASTILHO, Suely Dulce de. Diversidade na educação: implicações curriculares. São Paulo: EDUC, 2016.

\_\_\_\_\_; CARVALHO, F. E. B. de A. Educação e quilombo: delineamento dos estudos brasileiros. *Quaestio*, Sorocaba, v. 17, n. 2, p. 353-369, nov. 2015.

COSTA, Candida Soares. *Educações para as relações étnico-raciais: planejamento escolar e literatura no ensino médio*. Cuiabá: EdUFMT, 2013.

COSTA, Candida Soares da; DIAS, Maria Helena Tavares; SANTOS, Zizele Ferreira dos. *Educação Escolar Quilombola: Experiência sobre formação de professores em Mato Grosso (BRASIL)*. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, [S.l.], v. 8, n. 18, p. 90-106, fev. 2016. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<http://>>

DIAS, Maria Helena Tavares. Entre memórias e narrativas dos festeiros das festas de santo do Território Quilombola Vão Grande. Cuiabá: Universidade Federal do Mato Grosso UFMT, f. 105, 2017.

HOLLAND, Carolina. Gaeco faz operação contra fraudes em licitações na Educação de MT. Disponível em <<http://g1.globo.com/mato-grosso/noticia/2016/05/gaeco-faz-operacao-contrasupostas-fraudes-em-licitacao-em-secretaria.html>>. Acesso em 07/06/2017.

GODOY, Arilda Schmidt. *Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades*. *RAE – Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. Ensaio: *aval. Pol. Públ. Educ.* Rio de Janeiro, v14, n 50, p. 27-38, jan. mar. 2006.

GOMES, Flávio. Histórias de Quilombolas: Mocambos e comunidades de senzala no Rio de Janeiro-século XIX. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1995.

JACCOUD, Luciana; BEGHIN, Nathalie. *Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental* – Brasília: Ipea, 2002.

LEITE, Ilka Boaventura. *Os Quilombos no Brasil: Questões Conceituais e Normativas Etnográfica*, Vol. IV (2), 2000, pp. 333-354.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude- Usos e Sentidos-Col. Negra e Identidades*. Editora Autentica 2012.

\_\_\_\_\_. *Superando o Racismo na Escola*. Ministério da Educação. Brasília-DF: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

*Projeto Político Pedagógico*. Escola Estadual José Mariano Bento. Barra do Bugres, 2013.

SANTOS, Ângela Maria dos. *Educação Escolar Quilombola*. In: Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso. Cuiabá-MT: SEDUC, 2009/2010.

SANTOS, Erisvaldo Pereira dos. *Formação de professores e religiões e matrizes africanas: um diálogo necessário.* / 2. Ed. Belo Horizonte: Nandyala, 2015.

# QUÍMICA, LAZER E TRABALHO CRIATIVO: O FAZER EDUCAÇÃO EM UMA FORMAÇÃO INTERCULTURAL

*Mariuce Campos de Moraes*

*Ana Carrilho Romero Grunennvaldt*

*José Tarcísio Grunennvaldt*

## Introdução

Em meio a um pensamento hegemônico sobre Mato Grosso, marcado pela imagem lisonjeira de celeiro do mundo, por uso de tecnologia de última geração capaz de cultivar grandes extensões de terra, de Estado viável como maior produtor de soja, milho e algodão, exportador de commodities agrícolas (carne bovina, suína e frango) e de detentor de recorde na produção agrícola ano após ano, nosso estudo, longe de pautar-se por este fato consumado, nos propomos a um outro olhar.

Neste capítulo, inserimo-nos entre àqueles que estão sob outro ponto de vista, que embora recorrente no Estado é por vezes invisibilizado, qual seja, a busca por uma formação educacional em espaços de luta pela terra consonante com os movimentos sociais de Reforma Agrária e com a implantação de políticas públicas que se somem com a luta pelo direito de viver da terra, de modo a conhecer sua centralidade para o povo do campo, na produção da vida, da cultura, das identidades, das realidades vividas, logo, entender a terra, o território e o lugar como matrizes educadoras, tornando a escola um lugar de formação (ARROYO, 2007). O tema engloba uma problemática que envolve a diversidade da formação de professores do campo, que varia com as formas de sociabilidade e trabalho, de adolescentes, jovens e adultos do campo.

Deste ponto de vista abordamos o tema da Educação, das práticas de ensino culturalmente pertinentes para uma formação

de professores situada, no tempo e lugar e por uma concepção de terra como fonte de sobrevivência. Sistematizamos uma reflexão que abarca a tripla escala (local, regional e nacional), envolvendo temáticas com ênfase na diversidade presente no cenário nacional, e assim falaremos de experiências formativas resultante de políticas de abrangência local/aldeia e regional em Mato Grosso, contudo sem perder as possibilidades de relações e tensionamentos com tais questões de abrangência nacional. Propor-nos a dialogar e socializar sobre uma experiência de formação continuada na modalidade indígena, é pensar na relação escola e cultura e nas bases sociais e epistemológicas configuradoras do conhecimento escolar como desafios e dilemas do multiculturalismo em face às disparidades etnoculturais da escola atual. (FORQUIN, 1993).

Tendo em vista as necessidades, dos sujeitos, das bases da cultura local e as necessidades que se inscrevem nas bases da cultura universal, não se pode, por relativizar ambas as bases, sucumbir às armadilhas do maniqueísmo de um nem de outro. De um lado, não se pode deixar render pelos encantos do “multiculturalismo de compartimentação”, tampouco pelo multiculturalismo interativo e aberto; de outro, não opor o universalismo etnocêntrico e dominador a um universalismo aberto e tolerante. Ainda assim cabe-nos ressaltar este último, pela sua compatibilidade de reconhecimento e respeito às diferenças, “na medida precisamente em que só se pode reconhecer e respeitar o que se pode perceber como uma outra modalidade ou uma outra expressão do humano” (FORQUIN, 1993, p. 143). A essa capacidade:

É o que se pode chamar de fundamento transcultural do interculturalíssimo verdadeiro. No contexto das sociedades multiculturais, há aí uma doutrina possível para a concepção de currículo. A escola não pode ignorar

os aspectos “contextuais” da cultura (o fato de que o ensino dirige-se a tal público, em tal país, em tal época), mas ela deve sempre também se esforçar para por ênfase no que há de mais geral, de mais constante, de mais incontestável... nas manifestações da cultura humana (FORQUIN, 1993, p. 143)

Deste modo, valorizamos a luta em Mato Grosso, feita pelos movimentos de Reforma Agrária, na qual insere-se o debate da terra, território e o lugar, em sua centralidade para o povo do campo, bem como as diferentes formas de sociabilidade e trabalho, como matrizes educadoras. As disparidades etnoculturais da escola atual nos leva a relacionar demandas locais e globais, bem como suas relações e tensões. Sobretudo, baseados nos aspectos contextuais da cultura ressaltamos o movimento de respeito às diferenças. Neste sentido, trazemos um caso de formação de professores, tendo por foco o tema das práticas de ensino culturalmente pertinentes, com o qual a interpretamos como uma formação situada, dando ênfase a três argumentos:

O primeiro, é que existem escolas, em Mato Grosso, que incorporam a luta pela terra, e se engajam em um projeto intitulado “Terra como princípio educativo”, junto às quais a Universidade Federal de Mato Grosso se propõe a fazer um enfrentamento do modelo bancário de educação rural, marcante historicamente como educação no campo<sup>53</sup>, e, a partir dele dialogar com princípios balizadores para uma formação

---

<sup>53</sup> Em um artigo emblemático Políticas de Formação de Professores(as) do campo, Miguel Arroyo reconhece e enfatiza que: “Os movimentos sociais têm clareza de que a conformação do sistema de educação com uma rede de escolas do campo no campo e com um corpo profissional com formação específica exige educadoras e educadores do *campo no campo* (ARROYO, 2007, p. 169).

continuada de professores em que a ação complementar com métodos e princípios científicos amplie a luta já existente, além de trazer novas abordagens educativas.

O segundo é que as escolas, em Mato Grosso, inserem-se em um estado multiétnico e plural, e esta condição constitui o contexto em que a Educação Científica se encontra com a Educação Indígena, Educação Quilombola e a Educação do Campo, demandando um posicionamento sobre aquilo que constitui uma ação educativa culturalmente pertinente. Como ponto de partida assumimos que “as culturas não são algo estático, não são algo parado, nada é parado.” (FREIRE, 2004, p. 71)

O terceiro, para este contexto acima delineado, é que nos interessa estar comprometidos com uma relação investigador-educador e os grupos populares que se constitua em uma relação colaborativa, articulando-se aos contextos de lutas indígenas, quilombolas, camponeses a partir da noção de partilha. Em síntese, nos propomos enquanto professores universitários a articular-nos com a luta pela terra no interior do Estado, de modo situado e culturalmente pertinente, comprometendo-nos a revisitar o modo partilhável de fazer Educação popular para fazer formação continuada de professores. Nesse sentido, estamos convencidos acerca da necessidade e da plausibilidade de políticas de formação de educadores(as) para as escolas indígenas, quilombola e do campo.

### **O Cenário de Estudo: Formação Continuada em Espaços de Partilha**

Diante do desafio de articular-se a um contexto de formação de professores, culturalmente pertinente, uma melhor caracterização das necessidades formativas configurou-se

quando a noção de partilha, que permeia a educação de grupos populares, passou a implicar em nosso trajeto:

A relação tradicional de sujeito-objeto entre investigador-educador e os grupos populares deve ser progressivamente convertida em uma relação do tipo sujeito-sujeito, a partir do suposto de que todas as pessoas e todas as culturas são fontes originais de saber, e que é da interação entre os diferentes conhecimentos que uma forma partilhável de compreensão da realidade social pode ser construída através do exercício da pesquisa. O conhecimento científico e o popular articulam-se criticamente em um terceiro conhecimento novo e transformador. (BRANDÃO; STRECK, 2006, p. 42)

Deste modo, nos interessava desenvolver uma relação que se convertesse em uma relação do tipo sujeito-sujeito<sup>54</sup>, articulando-se aos contextos de lutas educacionais. No Sistema de Educação do Estado de Mato Grosso, a formação continuada para professores se estabelece a partir das ações do Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Professores da Educação Básica (CEFAPRO/Seduc/MT), sendo assim, anualmente são promovidas parcerias entre a UFMT e o CEFAPRO/Seduc/MT, a partir de ações de Extensão Universitária. Nesse sentido, desde 2015, passamos a desenvolver o projeto “Educação científica em contexto intercultural” que visa complementar o projeto de formação continuada de professores da educação básica que vivem e trabalham nas escolas dos assentamentos, quilombos e

---

<sup>54</sup> Paul Ricoeur considera que “é preciso sair deliberadamente do círculo encantado da problemática do sujeito e do objecto, e interrogarmo-nos sobre o ser” (RICOEUR, 1988, p. 9). Com efeito, para o autor, “compreender já não é então, um modo de conhecimento, mas um modo de ser, o modo deste ser que existe ao compreender” (RICOEUR, 1988, p. 9).

aldeias, da microrregião de Tangará da Serra, atendidas pelo CEFAPRO/pólo Tangará da Serra/Seduc/MT. Para tanto, adotou-se esta formação docente como uma ação complementar, ou seja, seguindo uma lógica de articulação escolas-universidade apoiada em uma relação de complementaridade, advinda da teoria da complexidade, com a qual se articulam métodos, princípios pedagógicos, conceitos, construções teóricas e materiais didáticos, entre todos os envolvidos no projeto. A parceria esteve devidamente firmada, tanto por carta de aceite das escolas, quanto por projeto de formação junto ao CEFAPRO, com fomento da Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de Mato Grosso (FAPEMAT), além de contar com convênio firmado via projeto de pesquisa junto à FAPEMAT, através da Rede Internacional de Pesquisa “Terra como princípio Educativo”, para o período de 2017 a 2019.

### **Uma Experiência com a Educação Indígena: Adesão à Luta pela Terra e às Relações Multiétnicas**

Temos interpretado nossa adesão ao projeto “Terra como princípio educativo”, a partir do contexto da realidade da luta pela terra em Mato Grosso, como um enfrentamento de um modelo bancário de educação marcante historicamente.

Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem do mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também. Na visão bancária da educação, o saber é uma doação aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (...). Na educação bancária que estamos criticando, para a qual a educação é um ato de depositar, de

transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, segundo dimensão da cultura do silêncio”, a educação bancária mantém e estimula a contradição. (FREIRE, 2005, p, 67)

Assim, ao longo do primeiro semestre de 2017, comprometidos com a busca inquieta por uma formação pertinente, já existente, organizamos uma formação continuada com os professores da Escola Indígena Jula Paré, para a qual decidiu-se viabilizar a produção do Pão Caseiro, e a partir de tal debater tanto Processos Químicos quanto questões de Lazer e Trabalho docente.

Dada esta organização, no primeiro caso decidiu-se debater conhecimentos químicos a partir de temas investigativos tais como: a fermentação do fermento biológico, o teor de umidade da farinha e o teor de glúten da farinha Trigo. Durante a formação, foi desenvolvida uma articulação teoria e fenômenos naturais a partir uma atividade experimental desenvolvida com Fermento Biológico, dando ênfase ao seu processo de liberação de gases a partir do consumo de glicose, sendo este um processo visivelmente observado devido as bolhas que escapam e marcam uma solução indicadora de pH, a partir de antocianinas extraídas do repolho roxo. Outro debate gerado esteve em torno da relação que tais processos mantêm com a tensão entre conservação e transformação no mundo físico, e que também é recorrente em debates sociais. Foi realizada uma roda de conversa com o tema Bem Viver e sobre os princípios da “Carta da Terra”, no sentido de suscitar princípios que apresentem a relação com a prática desenvolvida, ou seja, a produção do pão e a importância da Terra como Princípio Educativo. Desde o planejamento decidiu-se não se tratar de inovação metodológica, mas sim de questionar a

abordagem hegemônica da química sintética, propondo uma abordagem contra hegemônica onde a química possa abordar a Terra, e, com ela os projetos humanos e sua demanda por água, solo, animais, vegetais, ar, cultivos, sementes.

Para o segundo caso, decidiu-se fazer um debate do texto “A busca da Excitação” dos autores Norbert Elias e Eric Dunning. Durante a formação, o debate pode ser iniciado a partir da seguinte provocação: “A excitação que as pessoas procuram no seu lazer é, em certos aspectos, singular” (ELIAS; DUNNING, 1992, p. 101). De modo que se questionou: *Poderia o fazer pão no tempo livre ser um envolvimento considerado como uma excitação agradável?* Ou, tal fazer assume uma conotação de utilidade na vida dos sujeitos na ocupação do seu tempo livre? Poderíamos tal como Elias e Dunning (1992) questionar, por não haver um termo sociológico específico para qualificar o “fazer pão”, denominá-lo pelo termo mimético<sup>55</sup>? Pois é, segundo Elias e Dunning (1992, p. 105) a maior parte das atividades de lazer, mesmo que não todas, pertence a

---

<sup>55</sup>Elias e Dunning (1992) lembram que a esfera mimética abarca situações imaginárias das atividades humanas desencadeadas nas situações da vida real, logo mimético é o termo utilizado para referirem-se a imitação de aspectos da “realidade” social, também na busca da excitação. Neste sentido argumentam que a emoção na sociedade contemporânea, em uma orientação dominante, é limitada por restrições civilizadoras. Inclusive, envolve a discussão do problema entre lazer, trabalho e tempo livre. Assim, a excitação, envolvendo o entusiasmo das atividades de lazer é tomada, ao mesmo tempo, como complementar e antítese ao controle das restrições da emotividade manifesta na vida diária, o que também pode aparecer nas atividades de tempo livre que possuem o caráter de lazer. Portanto, há uma conformação de atividades, em que a sociedade permite explosão de fortes emoções desde que não se perturbe a ordem da vida social. Com tal argumento fazem crítica às restrições emocionais do trabalho profissional que resultam em um hábito de restrição que inclui também a vida não profissional das pessoas, e se colocam a favor da excitação espontânea e elementar.

categoria do mimético, “(...) do desporto à música, da caça e pesca à corrida e pintura, dos jogos de azar ao xadrez, da natação à dança *rock* e muitas outras”.

A leitura convencional que nos ocorre, é habitual de que as atividades de lazer podem ser decorrentes complementares as do trabalho, e raramente é considerado problemático. Nesse sentido, o estereótipo tradicional, manifesto em frases facilmente pronunciadas tais como “trabalho e lazer”, foi elevado sem exame crítico, ao estatuto de axioma científico. Afirma que a familiaridade tende a obscurecer a imprecisão dos dois conceitos de “lazer” e “trabalho”. Assim:

Da forma como o problema se situa no presente, as características que os distinguem um do outro estão longe de ser nítidas. Ambos os conceitos foram distorcidos por uma herança de juízos de valor. O trabalho de acordo com a tradição, classifica-se a um nível superior, como um dever moral e um fim em si mesmo; o lazer classifica-se a um nível inferior, como uma forma de preguiça e indulgência. Este, aliás, é identificado com frequência com o prazer, ao qual também se atribui uma avaliação negativa na escala de valores nominal nas sociedades industriais (ELIAS; DUNNING, 1992, p. 106).

Segundo os autores, essa polarização convencional do trabalho e lazer, ganhou força tendo em vista o único entendimento que se tem acerca de trabalho como forma de ganhar a vida. Mas, seria mesmo salutar se buscássemos verificar o sentido atribuído pelas pessoas ao seu envolvimento ao seu trabalho que realizam sem remuneração no âmbito do seu tempo livre. Sabe-se que nas sociedades mais diferenciadas e urbanizadas, como a nossa, em que o tempo é rigidamente regulado..., “Só uma porção do seu tempo livre pode ser votada

ao lazer, no sentido de uma ocupação escolhida livremente e não remunerada – escolhida, antes de tudo, porque é agradável para si mesmo.” (ELIAS; DUNNING, 1992, p. 107)

### **As Relações Multiétnicas nesta Experiência Intercultural**

Durante nosso trajeto, nesta formação pretendida como culturalmente pertinente, nossa problematização de encontros étnicos nos levou a problematizar o termo etnia:

A etnia é o termo que utilizamos para nos referirmos às características culturais – língua, religião, costume, tradições, sentimento de “lugar” – que são partilhadas por um povo. É tentador, portanto, tentar usar a etnia dessa forma “fundacional”. Mas essa crença acaba, no mundo moderno, por ser um mito. A Europa Ocidental não tem qualquer nação que seja composta de apenas um povo, uma única cultura ou etnia. As nações modernas, são, todas, híbridos naturais. (HALL, 2015, p. 36)

Consonante com o pensamento apresentado neste fragmento, reafirmamos o argumento acerca do ponto de partida de nossa compreensão de cultura como um fenômeno dinâmico, sobre o qual a educação implica em ressignificações permanentes e reafirmação identitária recorrente. É atento para esse movimento que Stuart Hall (2006) destaca, em *Identidade Cultural na pós-modernidade*, quanto na última forma de globalização, as imagens, os artefatos e as identidades da modernidade ocidental, ainda são produzidos pelas indústrias culturais das sociedades “ocidentais” que dominam as redes globais. No entanto, destaca que as sociedades da periferia têm estado antenadas às influências culturais ocidentais. Com efeito, ele assevera que:

(...) as sociedades da periferia têm estado sempre abertas às influências culturais ocidentais e, agora, mais do que nunca. A ideia de que esses são lugares "fechados" — etnicamente puros, culturalmente tradicionais e intocados até ontem pelas rupturas da modernidade — é uma fantasia ocidental sobre a "alteridade": uma "fantasia colonial" sobre a periferia, mantida pelo Ocidente, que tende a gostar de seus nativos apenas como "puros" e de seus lugares exóticos apenas como "intocados". Entretanto, as evidências sugerem que a globalização está tendo efeitos em toda parte, incluindo o Ocidente, e a "periferia" também está vivendo seu efeito pluralizador, embora num ritmo mais lento e desigual (HALL, 2015, p. 47).

Aí reside uma evidência plausível do questionamento da tese acerca da homogeneização das identidades nacionais e desta construção ser um discurso ideológico. Assim, entre o local e o global, indícios da permanência/retorno da influência étnica são evidentes.

Com tais bases, em julho de 2017, estivemos por dois dias na Escola Estadual de Educação Indígena Jula Paré, para o desenvolvimento da formação continuada organizada a partir da produção do Pão Caseiro. A escola está localizada na comunidade indígena Umutina, na proximidade da cidade de Barra do Bugres-MT, sendo que para acessá-la é necessário atravessar o Rio Bugres de balsa e percorrer uma distância de cerca de 3 km.

A escola dispõe de uma organização estrutural contendo biblioteca, laboratório de informática, refeitório, coordenação pedagógica, quatro salas de aulas com funcionamento nos cinco dias da semana, sendo que no período matutino funciona o ensino fundamental I, no período vespertino é o ensino fundamental II e no período noturno funciona o ensino médio.

Atualmente estão matriculados 58 alunos com vínculo ligados ao Estado (Ensino Médio) e 60 alunos do Município (Ensino Fundamental). O corpo docente e administrativo constitui-se de 15 agentes, entre professores, secretários, técnicos administrativos e apoio.

A área construída é pequena, possui um corredor principal ligando a maior parte da escola, que se encontra toda caracterizada com arte e pinturas significativa para a etnia. A escola possui uma horta em implantação, um conjunto de frutíferas, instalado próximo ao refeitório, tem um projeto de contribuição e manutenção da roça da comunidade. Ainda, está construída ao lado da unidade básica de Saúde, bem como em frente a um galpão de reuniões e ao campo de futebol da comunidade, de modo que demonstra articulação com a comunidade, mantendo as relações culturais.

Um dos desafios da instituição de ensino é o retorno à língua materna indígena. Na comunidade, existe pouca fluência na língua. Nesse sentido a escola tem se mostrado central na luta pela manutenção e defesa da cultura da etnia, com uma postura intercultural humanística:

Para começar, o contexto sociocultural da Terra Indígena Umutina permite-nos apresentar a noção de interculturalidade humanística. Ela ocorre entre povos indígenas diversos que, por razões impostas por uma lógica não indígena, compartilham o mesmo território e convivem com uma situação *sui generis* que os lançou numa singular experiência de *modus vivendi* e *modus operandi*, que se saiba, nunca antes cogitada no mundo indígena. (RAMOS; MONZILAR, 2016, p. 221)

Segundo Ramos e Monzilar (2016), foi deste modo intercultural que, em meados dos anos 1990, os professores Umutina desencadearam a um “pacto universal”, dentro de seu

território, com o objetivo de fortalecer a etnia e trazer de volta usos e costumes já quase perdidos. Em registros presentes no plano político pedagógico da Escola, no histórico da escola, encontram-se dados acerca da educação implantada, pelo Serviço de Proteção ao Índio, classificada, pela comunidade de professores, como “opressora” desde que houve as primeiras relações de interações entre as diferentes culturas:

Fluentes em português, os Umutinas tomaram gosto pela educação e estão hoje entre os povos mais escolarizados do país. A ênfase na educação não é fortuita: por meio dela, pretendem recuperar tudo o que perderam durante a imposição da (des)ordem nacional ao seu modo de vida. Já voltaram alguns costumes, com pintura corporal, cantos e danças, artesanatos e outros itens semiesquecidos, mas a recuperação da língua mostra-se uma tarefa mais difícil do que previsto. O intenso trânsito com outros grupos indígenas na sua terra trouxe perdas e ganhos na luta para despertar a própria ordem étnica há tanto tempo adormecida, mas não expirada. (RAMOS; MONZILAR, 2016, p. 219)

Durante a formação continuada foi perceptível que a escola possui elevado papel na vida cotidiana umutina, constituindo além de um polo de construção e transmissão de valores e conceitos teóricos, mas também das interações sociais e culturais, pois a escola realiza ações que os aproximam e permite questionar o encontro com etnias diversas, com suas identidades tradicionais por meio de celebrações diversas, ou em intercâmbios multiculturais com outras instituições de ensino, participação em atividades esportivas e artísticas como os jogos indígenas, apresentações de seus costumes – pinturas, artesanatos, rituais – para gerações mais jovens, além de palestras com outros membros da academia.

As expressões dos professores indígenas são marcantes para nossa compreensão da formação que se constituiu. A partir delas nos foi possível elencar entrelaçamentos entre saberes das comunidades e saberes das disciplinas, pensar quanto os conceitos de química transcendem os saberes propedêutico e utilitário; como a busca por temas culturais e a reflexão sobre a relação sujeito-sujeito apontam as necessidades formativas dos professores. Nesse sentido, a seguir, trazemos nossa interpretação do depoimento de seis professores envolvidos na referida formação.

Um primeiro conjunto de depoimentos nos levou ao enlace entre as diferentes matrizes de conhecimento, viabilizado pela formação centrada na partilha, além de nos levar a pré concepções reinterpretada pela lógica do conhecimento das disciplinas:

Este conhecimento reforça muito e esclarece principalmente os conhecimentos tradicionais Umutina, nos leva a pensar na ponte que nos leva da química em si é a química diária que convivemos com ela ao longo do tempo, aproximando cada mais e esta oficina foi muito valiosa porque nos dá suporte para reafirmar que estamos certos em buscar recursos através do nosso território de uma maneira sustentável. Tendo uma ideia de que possamos educar nossos alunos com base naquilo que temos e que usufruímos dentro do nosso território legal ligando com o conhecimento global (...). Foi também discutido um pouco sobre o conceito da química existente no nosso meio. (PROFESSOR UMUTINA 1, 2017)

A oficina de Química foi muito interessante para mim, porque foi a primeira vez que participo de um curso de química. É importante para saber como funciona a química no pão. E a formação continuada de professores Terra como princípio educativo no meu ver vem

entender todo o conhecimento tradicional do nosso povo Umutina.  
(PROFESSORA UMUTINA 2, 2017)

Esta formação continuada coloca lado a lado, nossa instituição universitária com seus professores-pesquisadores, trazendo um viés inicial pensado pela ênfase no que há de mais geral, e a escola indígena com seus professores problematizados pelo viés da sua realidade escolar. Para compreensão deste encontro, nos reportamos a Pérez Gómez (1998) quando traz, em sua argumentação sociológica, que no mundo das relações sociais nota-se a definição de funções escolares, tais como a humanização e a socialização, com as quais se ultrapassou uma função reprodutora da cultura dominante. Para o autor, é no convívio com o caráter reprodutor da instituição educativa que surge a função compensatória da educação, sendo que seu desenvolvimento requer a lógica da diversidade pedagógica cuja marca é a escola compreensiva e comum para todos. Nesta lógica, as diferenças de partida devem ser enfrentadas como desafio pedagógico dentro das responsabilidades profissionais. Seus princípios podem ser apresentados como a pluralidade de viver, pensar e sentir, a originalidade das diferenças, a tolerância social, entendimento e solidariedade.

Pérez Gómez (1998) argumenta que há uma relativa autonomia de ações mesmo dentro da escola reprodutiva, gerada no próprio processo de reprodução, isso porque os professores se apoiam no conhecimento público para provocar o desenvolvimento do conhecimento de cada estudante. Também porque as legítimas influências que a comunidade exerce sobre a escola é de ordem de suas exigências e necessidades econômicas, políticas e sociais. Portanto, a escola é uma instituição social marcada por contradições e interesses em confronto, esses espaços de relativa autonomia podem ser utilizados para equilibrar a evidente tendência de reprodução conservadora. Assim o processo de socialização acontece

sempre através de um complicado e ativo movimento de negociação em que as reações e resistências de professores/as e estudantes.

Em outro depoimento, de uma professora, percebe-se a reflexão sobre lazer e trabalho docente quando ela se refere ao uso de tempo, e conseqüente ao tempo livre.

Nesta oficina foram abordados sobre a história dos carboidratos no Brasil, a busca da excitação no lazer e como preparar para fazer pão. (...)Foi uma aula prazerosa, porque foi uma aula expositiva e tempo livre sem preocupação de como está preocupado com o tempo. Esse tipo de aula que podemos nos capacitar para ensinar para nossos alunos e até mesmo saber dividir o nosso tempo de trabalho com o lazer e eu gostei muito, que me fez lembrar de como fazer o pão e gostava de aprender mais e que poderia ter outra capacitação em outra área. (PROFESSORA UMUTINA 1, 2017)

Há um destaque quanto ao debate sobre o tempo de trabalho e o lazer feito pela professora. Outro destaque feito, acerca das atividades de tempo livre, foi que o prazer advindo de tais atividades não está associado somente ao que se executa, mas também na sua representação ou sua reminiscência, no nosso dia a dia podemos ser levados a contextos imaginários ou de memória que nos trazer sensações agradáveis, como na referência de fazer pão que remete as atividades da infância ou de outras culturas do preparo o alimento diário. Surgiram também, evidências das interações realizadas na comunidade das quais decorrem um despojamento dos professores e alunos no que se refere ao uso de tempo. Esse despojamento vem do contato com o real, é, deste modo, de caráter mimético, entendemos como um lazer para além do trabalho docente.

Em suas rotinas, os Umutinas conseguem reservar tempo para si, sem o direcionamento imediato a uma obrigação, como explícito nos relatos dos professores ao serem questionados se levavam para casa tarefas docentes, caso muito recorrente no exercício do magistério. Os professores da aldeia procuram dedicar seu tempo de trabalho ao que circunscreve ao tempo de sua carga horária, mas também identificaram o desafio da atualidade de buscar ampliar o nosso tempo livre, bem como procurar atividades mais prazerosas nas suas rotinas de trabalho.

Consideramos mesmo salutar buscar o sentido atribuído pelos professores indígenas no envolvimento ao seu trabalho que realizam sem remuneração no âmbito do seu tempo livre. Segundo Elias e Dunning (1992) sabe-se que nas sociedades mais urbanizadas, o tempo é rigidamente regulado, nestas só uma porção do seu tempo livre pode ser votada ao lazer, ou seja, ser uma ocupação escolhida livremente e não remunerada, sendo ela escolhida, por ser agradável para si mesmo.

Vem de outro depoimento, uma reflexão acerca da inevitabilidade da formação continuada na vida dos educadores, nesta a partilha se expressa pela relação sujeito-sujeito e pelo tema da criação, cuja inovação se dá pela colaboração institucional:

Em geral essas oficinas são muito importantes para a formação docente em todas as áreas. Além de contribuir para a formação do conhecimento essas oficinas incentivam o professor a inovar sua prática pedagógica, a sua metodologia, faz pensar o quanto o nosso ambiente é rico para essas aulas, tanto de química como de outras disciplinas. Essa oficina só vem a fortalecer o conhecimento já adquirido. (PROFESSOR UMUTINA 3, 2017)

Neste fragmento o professor nos faz retomar a concepção desta formação, ela não foi pensada como uma novidade metodológica, mas sim como uma inovação a partir da criação dos próprios professores. Como nos lembra Imbernón (2011), uma intervenção do profissional da educação realiza-se pela articulação da cultura, e, também, pela convivência profissional entre os docentes, deste modo a instituição educativa torna-se a própria unidade de análise que protagoniza a inovação. Assim, a ideia da atuação do professor manifesta-se a partir das experiências de formação centrada na escola e em seus processos práticos, através da necessidade de elaborar projetos conjuntos. A formação torna-se, assim, centrada nas situações problemáticas da instituição educativa.

O autor nos lembra que através de processos de pesquisa conjunta, de extensão em nosso caso, dá-se uma interiorização, uma descentralização, e desta forma, dá-se a constituição de um controle autônomo em condições adequadas, que significa realizar uma “inovação a partir de dentro” (IMBERNON, 2011, p. 22). Para tanto, supõe necessária uma formação colaborativa, de um consenso para o desenvolvimento da organização, mas também de confrontação e tensão que exigirá posicionamento criativo dos profissionais. Espera-se assim melhoria coletiva para além de uma mera experiência pessoal. Não se deve negar, neste processo, a luta entre a tendência centralizadora e a tendência autônoma, pois é com ela que os professores exercem o direito a inovação.

Um outro conjunto de depoimentos nos mostrou que as formações de professores precisam quebrar o viés enciclopédico e propedêutico:

A oficina foi muito importante para o meu conhecimento como educador. A química é uma disciplina que gosto muito, mas para mim a química é

muito utilizada para uso em tecnologia e laboratorial. E também para atender aos interesses de uma elite. Muitos usam o conhecimento da química para fazer o mal. Como explosivos e muito mais. Mas agora aprendi que a química assim como o próprio tema diz, “Terra como princípio educativo” o conhecimento sobre os fenômenos da natureza está relacionado à Química, através dela podemos entender esses processos que ocorrem na natureza e na nossa vida cotidiana. (PROFESSORA UMUTINA 4, 2017.)

Esta formação continuada de professores foi de muita importância para mim porque eu tive conhecimentos novos que eu possa estar colocando também em prática no aprendizado da química e no meu aprendizado. Eu gostaria que esta formação estaria acontecendo que não parasse. (PROFESSORA UMUTINA 5, 2017.)

Essa oficina foi de extrema importância, pois esclareceu algumas dúvidas que eu tinha em relação a química. Em relação a atividade que realizamos que foi fazer o pão, pude observar que a química está relacionada a tudo, a maioria das coisas que realizamos no nosso dia-a-dia. E acredito que as oficinas que foram realizadas com os nossos alunos vieram a contribuir muito com o ensino aprendizagem de cada um dos participantes. (PROFESSORA UMUTINA 6, 2017.)

Também há, nesta formação continuada, um encontro de diferentes matrizes de conhecimento, sendo tanto a científica, quanto a popular e comunitária. Entendemos a necessidade de se ultrapassar abordagens propedêuticas. Argumentamos que o conhecimento tal como a técnica não é nefasto em si, mas é o uso político que se faz dele. Para Santos (2011), a função social

do ensino contextualizado deve ter um caráter político, com a inclusão de aspectos socio científicos ao currículo, no sentido de desvelar o contexto de exploração. O autor nos lembra que a racionalidade do sistema tecnológico tem sido a lógica do lucro, com a qual se mantem a prioridade do capital sobre valores humanos.

Os impactos da tecnologia na contemporaneidade nem sempre tem liberado as pessoas do trabalho desgastante, inclusive tem sido produzida, muitas vezes, em péssimas condições de trabalho. A globalização econômica tem acentuado desigualdades sociais, assim como mantem o contexto opressivo de exploração humana. O argumento central, de justificativa sociológica, é que a educação deve levar em conta a situação de opressão em que vivemos, desenvolvida sob valores da dominação, do poder, da exploração acima das condições humanas. Ainda, o novo contexto produtivo passou a requerer uma população letrada científica e tecnologicamente, que pudesse dar suporte ao poder estabelecido.

Segundo Santos (2011), resgatar essas discussões no ensino de ciências possibilita uma recontextualização das questões socio científica, assim, justifica a inclusão da abordagem das interrelações Ciência-Tecnologia-Sociedade, sendo que esta deve avançar do foco restrito sobre as implicações sociais, de modo que englobe condições de opressão. Portanto, há defesa de uma educação política que busca a transformação da produção de ciência e tecnologia, de um modelo racional excludente para um modelo de justiça e igualdade social. Logo, defende-se uma educação capaz de pensar nas possibilidades humanas e nos seus valores.

Com outro depoimento, entendemos a necessidade de dar visibilidade à temática da Terra e a luta pela terra a partir da escola, tendo em vista que na educação urbana ela tende a

perder a visibilidade, ali o sentimento de lugar inclui a terra, assim como inclui a escola:

Terra como princípio educativo, esse tema para mim vem de encontro com o que trabalhamos na escola, ou seja, dá pra ser estudado em todas as áreas de conhecimento. Esta oficina veio enriquecer o meu conhecimento relacionado a química e biologia, especialmente a forma de como dar sentido e otimizar essas disciplinas. Aprendi que devemos estranhar o que não é estranho para a gente, porque as vezes estamos tão acostumados com as coisas que estão ao nosso lado, e não conseguimos enxergar as “pequenas” coisas que irá fazer grande diferença, esta oficina veio para isso. A terra é nossa mãe, e dela que os nossos avós adquiriram conhecimentos e foram repassadas para as gerações futuras. (PROFESSORA UMUTINA 3, 2017.)

A noção de estranhamento, presente nesta expressão, nos leva a compreensão destes professores como sujeito de sua própria ação, como detentores da defesa de seus direitos. Para Arroyo (2007, p.173), sempre que a formação se configura como um programa emergencial, surge com uma “visão negativa do campo como um corpo social estranho, à margem e na dependência de recursos emergenciais, externos ao sistema, e os povos do campo não são reconhecidos como sujeitos de direitos e de recursos”. O autor nos lembra que as agências de financiamento da formação de professores não são neutras, incorporam suas concepções de campo, de educação e da função social da escola, assim, por vezes as instituições formadoras, por elas financiadas, dão legitimidade a estilos delegados de formação, em vez de incorporar-se à luta por estilos mais públicos de educação do campo consonantes com o direito desses povos à educação.

## Considerações Finais

Longe de esgotar as dimensões abertas, neste capítulo, acerca da formação de professores, pretendeu-se somar aos movimentos de educadores engajados em uma inovação educativa que se configure a partir da escola, ou seja, cuja criação e geração de ideias pelos professores esteja na busca por temas culturalmente pertinentes, locais e globais, e, na reflexão sobre a sociedade opressora.

Ao longo de sua organização e durante a formação, houve frequentes entrelaçamentos e diálogos entre saberes das comunidades e saberes das disciplinas. Foi na articulação entre conhecimento científico e conhecimento comunitário que se possibilitou um ambiente colaborativo e de partilha. Assim como, foi possível interpretar como os conceitos de química, de trabalho e lazer podem transcender os saberes utilitário *tout court*. Nesse sentido, foi significativo, por um lado fazer interrelações Ciência-Tecnologia-Sociedade, por outro lado, fazer reflexão da própria vida multiétnica, de caráter mimético, ou seja, aquela que possibilita aos sujeitos entrar em contato com o real. Sobretudo, tem sido educador, para todos os envolvidos, abordar o tema da inovação a partir de uma busca temática, de uma reflexão sobre a relação sujeito-sujeito e das necessidades formativas que emergem dos diálogos.

Esperamos manter esta formação, de modo a nos articular com as escolas em seus processos de luta pela terra, em Mato Grosso, de modo consonante com a noção de território, de lugar, de formas de sociabilidade e de trabalho no campo, como matrizes educadoras. Também, esperamos conhecer melhor nossas interações culturais, de modo a ultrapassar uma perspectiva de homogeneização das identidades nacionais, convivendo com as condições de nossas escolas multiétnicas e plurais, com as relações e tensões presentes na interação entre

demandas comunitárias e globais. Esperamos compreender necessidades formativas decorrentes das buscas contemporâneas por formação colaborativa, centrada na relação sujeito-sujeito que envolva a articulação escola-universidade, sem maniqueísmo de um nem de outro, na qual se ressalte o respeito as diferenças. Assim, a partir dos aspectos contextuais da cultura, esperamos manter um diálogo sistemático entre o conhecimento popular e comunitário e o conhecimento científico.

## Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores (as) do campo. *Cadernos Cedes*, Vol. 27, nº 72, Campinas, 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622007000200004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622007000200004)> Acesso em 04 de abril de 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

RAMOS, Alcida Rita; MONZILAR, Eliane B. Umutina: um exercício de humanismo interétnico. In: SOUZA, Hellen Cristina; CARGNIN-STIELER, Marinez; MONZILAR, Eliane B. *Terra como princípio educativo*, Tangará da Serra: Gráfica e Editora Sanches Ltda., 2016. p. 217-224.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. (Orgs.). *Pesquisa participante: a partilha do saber*. Aparecida, São Paulo: Ideias e Letras, 2006.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós modernidade*. 12ª edição, 1ª reimpressão. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

ELIAS, Norbert; DUNNING, Éric. *A busca da excitação*. Tradução de Maria Manuela Almeida e Silva. Lisboa: Difel, 1992.

RICOEUR, P. *O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica*. Porto Portugal: Rés Editora Lda, 1988.

PÉREZ GÓMEZ, A. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: PÉREZ GÓMEZ, A.; SACRISTÁN, J. G. *Compreender e transformar o ensino*. 4a ed. Porto Alegre: Artes Medicas, 1998.

SANTOS, Wildson Pereira. Educação científica humanística em uma perspectiva freiriana: resgatando a função do Ensino de CTS. *Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, vol. 1, n. 1, p. 109-131, 2008.

## **SOBRE OS ORGANIZADORAS**

### **Andréia da Silva Mafassoli**

Possui graduação em Pedagogia, habilitação em supervisão escolar, com especialização em educação psicomotora (FAPA) e especialização em educação Especial e Processos Inclusivos UFRGS. Doutora em Educação pela linha de pesquisa Políticas e Gestão de Processos Educacionais da UFRGS. Atualmente, exerce a função de coordenadora pedagógica em escola de educação básica.

### **Gabriela Dambrós**

Possui graduação em Geografia Licenciatura pela UFSM (2011), Especialização em TICs aplicadas a educação pela UFSM (2014), Especialização em Ensino de Sociologia no Ensino Médio pela UFSM (2015), Mestra em Geografia pela UFSM (2014), Doutora em Geografia pela UFRGS (2018). Professora de Geografia na rede pública municipal de Gravataí/RS.

### **Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad**

Graduada em Direito (1990) e História (1999) pela UNISINOS, Graduada em Ciências Sociais pela ULBRA (2007); Graduada em Geografia pela ULBRA (2017) e graduada em Agricultura Familiar e Sustentabilidade pela UFSM (2017). Mestre em História da América Latina (2002) e Doutora em História da América Latina (2008) pela UNISINOS. Mestre em Geografia (2015) pela UFSM e Doutoranda em Geografia pela UFSM.

## **SOBRE OS AUTORES**

### **Ana Carrilho Romero Grunennvaldt**

Graduada em Educação Física pela Universidade Estadual de Londrina (1988), mestre em Educação Física pela Universidade Gama Filho (1999) e doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2005). Atualmente é professora da Universidade Federal de Mato Grosso.

### **Anna Christine Ferreira Kist**

Doutoranda do Curso de Geografia/Universidade Federal de Santa Maria, Mestre em Geografia e Geociências/UFSM, especialista em Educação Ambiental/UFSM e graduada em Geografia Licenciatura Plena/UFSM.

### **Aline de Castro Delevati**

Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade Porto-Alegrense (2003), Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos e Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2012). Atualmente é Doutoranda do Programa Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS.

### **Andréia da Silva Mafassioli**

Possui graduação em Pedagogia, habilitação em supervisão escolar, com especialização em educação psicomotora (FAPA) e especialização em educação Especial e Processos Inclusivos UFRGS. Doutora em Educação pela linha de pesquisa Políticas e Gestão de Processos Educacionais da UFRGS. Atualmente, exerce a função de coordenadora pedagógica em escola de educação básica.

### **Clarissa Haas**

Pedagoga (UNISC). Mestre e Doutora em Educação (PPGEDU/UFRGS). Integrante do Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (NEPIE/UFRGS). Atualmente, exerce atividades profissionais como professora efetiva da área da Pedagogia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus Caxias do Sul – RS.

### **Edvaldo Assunção**

Possui graduação em Engenharia Elétrica (EE) pela UNESP (1989), mestrado em Engenharia Eletrônica e Computação pelo ITA (1991) e doutorado em EE pela UNICAMP (2000). Recebeu um prêmio do IESP, concedido ao melhor aluno de graduação na FEIS-UNESP em 1989. Atualmente é Professor Adjunto da UNESP e bolsista PQ-1D-CNPq. Tem experiência na área de Engenharia Elétrica, com ênfase em Teoria de Controle e Automação Eletrônica.

### **Francisca Edilza Barbosa de Andrade Carvalho**

Graduada em Pedagogia no Instituto Mato-grossense de Educação e Cultura/ ITEC; Especialização em Literatura Mato-grossense na Universidade Estadual de Mato Grosso/UNEMAT; Especialização em Educação do Campo Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT; Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT.

### **Gabriela Dambrós**

Possui graduação em Geografia Licenciatura pela UFSM (2011), Especialização em TICs aplicadas a educação pela UFSM (2014), Especialização em Ensino de Sociologia no Ensino Médio pela UFSM (2015), Mestra em Geografia pela

UFSM (2014), Doutora em Geografia pela UFRGS (2018). Professora de Geografia na rede pública municipal de Gravataí/RS.

### **José Tarcísio Grunennvaldt**

Graduado em Educação Física pela Universidade de Passo Fundo (1985). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (1997). Doutor em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2005). Pós-doutor em Educação Física - Universidade Federal de Santa Catarina (2012). Atualmente é Professor Titular da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

### **Juliane Maria Puhl Gomes**

Graduação em Licenciatura em História pela UNISINOS (1998) e mestrado em História pela UNISINOS (2001). Atualmente é professora titular da Universidade Luterana do Brasil, atua nos Cursos de Graduação em História (presencial e EAD) e Pedagogia (presencial), é Coordenadora e professora do Pós-Graduação em História - EAD, Coordenadora Adjunta do Curso de História (Canoas).

### **Leci Salete Paier**

É graduada em Pedagogia pela Universidade de Passo Fundo (UPF), possui Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS). É professora e Diretora do Colégio Notre Dame Recreio – Rio de Janeiro. Atua nas áreas de gestão, educação e políticas institucionais. Com estudos sobre políticas públicas educacionais, identidade humanista cristã, educação católica e mercantilismo.

### **Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad**

Graduada em Direito (1990) e História (1999) pela UNISINOS, Graduada em Ciências Sociais pela ULBRA (2007); Graduada

em Geografia pela ULBRA (2017) e graduada em Agricultura Familiar e Sustentabilidade pela UFSM (2017). Mestre em História da América Latina (2002) e Doutora em História da América Latina (2008) pela UNISINOS. Mestre em Geografia (2015) pela UFSM e Doutoranda em Geografia pela UFSM.

### **Lucinéia Lourenzi**

Mestra em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria, Licenciada em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria. Atualmente atua como Professora Substituta no Instituto de Educação - Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

### **Marcelo Carvalho Minhoto Teixeira**

Possui graduação EEL (1979), mestrado COPPE-UFRJ (1982), doutorado PUC-RJ (1989) e pós-doutorado na Purdue University (EU, 1996-1997), todos em Engenharia Elétrica (EE). É Professor Titular do DEE-FEIS-UNESP, onde atua desde 1982. É bolsista PQ-1C-CNPq e trabalha na área de Controle Automático.

### **Maria Helena Tavares Dias**

Graduou-se em Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT; obteve seu título de Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Águas Emendadas Cuiabá/MT; obteve seu título de mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT.

### **Mariane D. Martins**

É Graduada em Administração pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, (2006). Graduada em Sociologia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do

Sul, (2012). Mestra em Educação nas Ciências, também pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, (2017). Atualmente é chefe do Núcleo de Educação a Distância e Assessora pedagógica da UNIJUI.

### **Marinez Cargnin-Stieler**

Graduada em Matemática pela UFSM (1987). Mestrado em Ensino de Matemática pela Univ. Franciscana (UFN, 2007). Doutorado em Engenharia Elétrica pela UNESP - Univ. Estadual Paulista. FEIS - Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira (2014) e professora sênior da UNEMAT – Univ. do Estado do Mato Grosso, Campus Universitário Prof. Eugênio Carlos Stieler.

### **Mariuce Campos de Moraes**

Graduada em Licenciatura em Química (1991), mestre em Educação (1996) e doutora em Educação em Ciências e Matemática (2014) pela Universidade Federal de Mato Grosso. Professora desde 1990, tem experiência com a Educação Profissional para a Agropecuária e com a Educação Superior na Universidade Federal de Mato Grosso.

### **Roberto dos Santos**

Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil. Mestre em Educação. Especialista em Sociologia. Bacharel e Licenciado em História. Professor na disciplina de História e cultura afro-brasileira no Curso de História/ULBRA. Publicações na área de Estudos Negros e no Campo dos Estudos Culturais em Educação.

### **Viviana Benetti**

Graduada em História pela Universidade Federal de Santa Maria UFSM (1990), graduada em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil ULBRA ( 2009), mestrado em História e

doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos UNISINOS (2002) e doutorado em Educação pela UNISINOS (2017) Professora adjunta da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA).