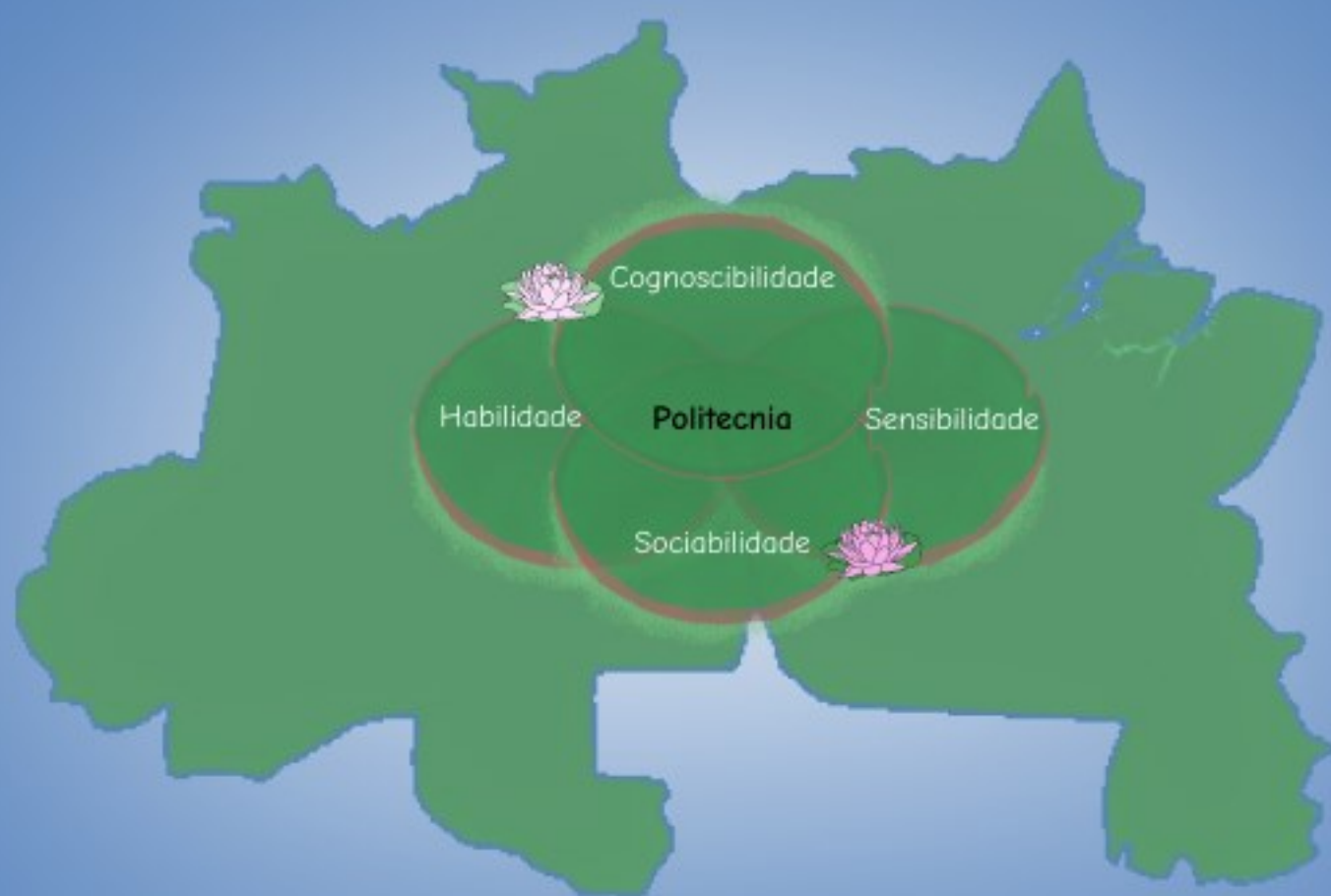


# PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, EDUCAÇÃO INTEGRAL POLITÉCNICA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: PESQUISAS EM MOVIMENTO

Cintia Adélia da Silva  
Claudinei Frutuoso  
(Orgs.)



Cintia Adélia da Silva

Claudinei Frutuoso

(Orgs.)

**PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, EDUCAÇÃO  
INTEGRAL POLITÉCNICA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL:  
PESQUISAS EM MOVIMENTO**

1º edição

The logo for Alumia Editorial features a stylized triangle with a flame-like shape at its top vertex, positioned above the word "Alumia" in a serif font. Below "Alumia", the word "EDITORIAL" is written in a smaller, all-caps, sans-serif font.

Alumia  
EDITORIAL

## Capa, Projeto Gráfico e Diagramação

Alumia Editorial

### Conselho Editorial

Dr. Anselmo Alencar Colares | UFOPA

Dr. Antônio Carlos Maciel | UNIR

Dr<sup>a</sup>. Armanda Rachel Botelho Mourão | UFAM

Dr<sup>a</sup>. Debora Cristina Jeffrey | UNICAMP

Dr. Evaldo Piolli | UNICAMP

Dr<sup>a</sup>. Helena Cristina G. Queiroz Simões | UNIFAP

Dr<sup>a</sup>. Mara Regina Martins Jacomeli | UNICAMP

Dr<sup>a</sup>. Maria Berenice Alho da C. Tourinho | UNIR

Dr<sup>a</sup>. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares | UFOPA

Dr. Mark Clark Assen de Carvalho | UFAC

Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araújo | UFPA

Dr<sup>a</sup>. Rosângela de Fátima C. França | UNIR

Dr<sup>a</sup>. Rosilene Lagares | UFT

Dr<sup>a</sup>. Selma Suely Baçal de Oliveira | UFAM

Dr<sup>a</sup>. Sônia Aparecida Siquelli | USF



Todos os direitos reservados ao Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação e Sustentabilidade. O conteúdo e a revisão do texto/normatização desta publicação são de inteira responsabilidade do (s) autor (res).

#### DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)

Bibliotecário responsável: Mayco Ferreira Chaves – CRB/2 1357

P317 Pedagogia histórico-crítica, educação integral politécnica e educação ambiental: pesquisas em movimento / organizado por Cintia Adélia da Silva e Claudinei Frutuoso. – Teresina, PI: Alumia Editorial, 2022.

234 pg.

Inclui bibliografias.

ISBN 978-65-997488-0-6 (E-book).

1. Educação integral. 2. Educação - Filosofia. 3. Educação ambiental. 4. Pedagogia histórico-crítica. I. Silva, Cintia Adélia da, org. II. Frutuoso, Claudinei, org. III. Título.

CDD 23. Ed. 370.112

# SUMÁRIO

Prefácio

Apresentação

## PARTE I – MARXISMO, PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E EDUCAÇÃO INTEGRAL POLÍTÉCNICA

**01** **A educação integral politécnica como proposta da pedagogia histórico-crítica** 14  
*Ana Lucia Argemiro da Silva Gubert*

**02** **Tópicos relevantes para o debate acerca da pedagogia histórico-crítica enquanto teoria pedagógica marxista e da concepção politécnica de educação** 33  
*Elizangela de Almeida Silva*

**03** **A educação integral politécnica: possibilidades da politecnia como princípio pedagógico a partir da educação infantil** 47  
*Jandernoura Araújo Rodrigues*

**04** **O ensino do gênero textual dissertação e a relação com a educação integral politécnica** 68  
*Charlene Fernandes Oliveira*

**05** **Conjecturas da lógica matemática e dos jogos educacionais para educação básica tendo por base as orientações dos PCNs, DCNs e BNCC** 83  
*Antônio Lemos Regis*

**06** **Alfabetização: uma análise histórico-crítica da produção acadêmica do PPGS da UFAM** 94  
*Rosângela Fernandes Torres; Arminda Rachel Botelho Mourão; Antônio Carlos Maciel*

**07** **A concepção marxiana de educação e o trabalho como princípio educativo em Gramsci e Manacorda** 111  
*Alciane Matos de Paiva*

**08** **Cenário da educação em tempo integral no município de Porto Velho/RO: dados de matrícula da escola Anísio Teixeira** 128  
*Alberlândia de Lima Bernardo*

**09** **Desigualdades regionais da educação pública brasileira entre 1971 e 1996** 150  
*Willian Rafael da Silva França*

## **PARTE II – PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

**10** **As contribuições da pedagogia histórico-crítica para a educação ambiental crítica** 168  
*Clarides Henrich de Barba*

**11** **Caracterização ambiental da região de Porto Velho-RO** 188  
*Bianca Morais Mendes*

**12** **A temática ambiental e a prática educativa** 208  
*Gerdalva Araújo de Vasconcelos*

# PREFÁCIO

## Plantando Educação; colhendo Ciência

É com imenso prazer, que saúdo, na viração suave da Amazônia, os companheiros e as companheiras, que passaram a fazer parte do CIEPES, nos últimos dois anos que, com garra e determinação, se empenharam na labuta, nunca fácil, da produção acadêmica, e na militância por uma sociedade mais justa socialmente, politicamente mais tolerante, profissionalmente mais democrática.

É correto dizer que nesse curto período de tempo, tornamos nossas quintas-feiras noturnas em momentos belos de estudo e discussão de temas fundamentais para a nossa formação acadêmica, intelectual e militante.

Sim, militante, porque a ciência, por sua natureza árida, não pode ser construída sobre o alicerce da neutralidade, ao menos pelos caminhos que este Grupo de Pesquisa optou por trilhar.

Toda opção epistemológica, política ou ideológica é revolucionária! É revolucionária, porque é o início de uma caminhada por trilhas, por onde não faltarão adversidades, adversários, lutas. A indiferença é reacionária! É reacionária, não somente porque aposta na possibilidade de agradar a todos numa sociedade dividida em classes hierarquicamente antagônicas, mas também porque impede o desenvolvimento de uma das faculdades humanas fundamentais: a capacidade de distinção.

Longe disso, aqui, se cultiva a crítica e sem essa de crítica construtiva. A crítica, fundamentada, é sempre destrutiva de equívocos, sejam estes das mais diferentes naturezas. A crítica fundamentada, por mínima que seja, dói na alma e não adianta disfarçar com palavras de agradecimento, a não ser o único agradecimento sincero, que é o agradecimento a si mesmo, pela consciência de que a crítica seja fundamental para o crescimento como intelectual militante.

Como se diz sempre: não somos nem igreja, nem família; somos um Grupo de Pesquisa Marxista!

Mas sem sectarismo, o Grupo admite (outras opções diriam acolhe) desde liberais-democráticos, ciente de que não há nada mais conservador do que liberais no poder, aos companheiros de jornada ideológica, incluindo os socialdemocratas, porque, como Grupo de Pesquisa, não pode ser diferente, desde que seja utilizado, como referencial analítico, o referencial teórico-metodológico marxista.

Por isso, temos anualmente uma programação básica constituída por cinco módulos:

O primeiro trata do Método Histórico-Crítico de Formação Acadêmica, por rigor metodológico, uma técnica de interpretação e produção de texto dissertativo, concebida pelos laboratórios do Curso de Metodologia do Ensino Superior.

O segundo trata dos fundamentos do materialismo histórico-dialético: visão de mundo, princípios epistemológicos e políticos, compromissos ideológicos.

O terceiro procura demonstrar como os princípios epistemológicos do materialismo histórico-dialético se transformam em princípios metodológicos, e como estes podem ser operacionalizados por procedimentos técnicos de investigação e análise.

O quarto trabalha os princípios epistemológicos e o método de ensino da Pedagogia Histórico-Crítica, que devem nortear a pesquisa em educação e a prática docente.

O quinto e último módulo expõe o processo de construção do conceito de politecnicidade como princípio pedagógico e como este se tornou o fundamento da proposta pedagógica da educação integral politécnica – a bandeira de luta do Grupo de Pesquisa.

E uma programação diversificada, constituída pelos temas das pesquisas em execução.

Pois bem, este opúsculo, organizado por Claudinei Frutuoso e Cintia Adélia da Silva, dois arbustos – ele, originário do campesinato; ela, da classe

operária – prontos para dar bons frutos, está composto por extratos das pesquisas em movimento, como dizem os organizadores, da nossa nova safra de pesquisadores.

A primeira parte reúne textos sobre cujos temas, nossos pesquisadores põem em prática a capacidade de análise sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica, sabidamente uma pedagogia fundamentada no marxismo, e da politecnicidade de acordo com a concepção com a qual o Grupo trabalha. Pelos mais diferentes ângulos, portanto, mostram que, com base nessa vinculação epistemologicamente orgânica entre marxismo, pedagogia histórico-crítica e politecnicidade como princípio pedagógico, pode-se pensar dimensões estratégicas da educação integral politécnica, tais como a educação infantil, a alfabetização, a produção dissertativa, compreendendo-as no contexto das realidades desiguais em que se encontram.

A segunda parte reúne textos oriundos de pesquisas, que focalizam a educação ambiental pela perspectiva da pedagogia histórico-crítica, orientadas pelo eminente professor, companheiro de longa data, Clarides Henrich de Barba. A importância dos estudos, desse grupo, tem se manifestado não só pelos debates suscitados no meio acadêmico, mas também pela sua inserção nas escolas de Educação Básica e, uma vez que esses estudos expressam a postura analítica adotada pelo Grupo de Pesquisa, são parte de sua contribuição à sociedade.

Mas, os últimos dois anos, não se constituíram apenas pelo trabalho de arar terras áridas: plantando educação sempre se colhe ciência e, em meio a pandemia, no ambiente restrito, mas aconchegante, de nossas casas, pensando nos fundamentos teóricos de nossa formação, pelos quais se busca o desenvolvimento de nossas múltiplas possibilidades, encontramos no Bar Academia, os momentos de distensão, de relaxamento do corpo e refinamento da sensibilidade, ao sabor de vinho com música, de poesia com cerveja, de risos, gargalhadas e choros, sem a vigilância cruel do superego. E sem o rigor neurótico deste, como evitar extrapolações? As extrapolações são



importantes para equilibrar energias e ratificar a condição humana de imperfeição e incompletude.

Enquanto muitos, na pandemia adoeceram, nós estudamos, produzimos, confraternizamos, brigamos, mas ninguém adoeceu.

E o que isso tem a ver com esses textos? São produtos desse caldeirão...em movimento!

Antônio Carlos Maciel

Manaus, 4 de março de 2022.



# APRESENTAÇÃO

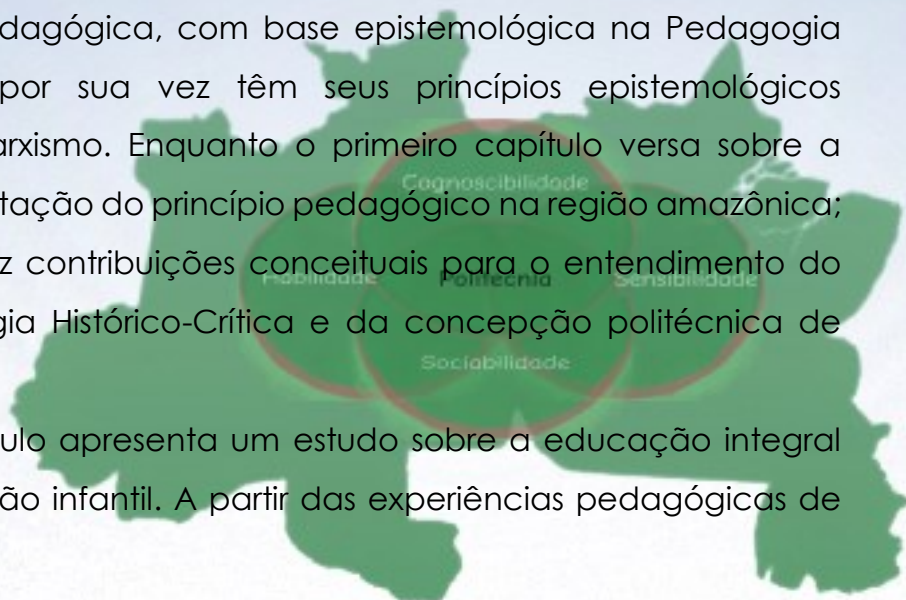
Ao completar 20 anos de existência do Grupo de pesquisa Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação e Sustentabilidade – CIEPES, nada melhor do que comemorar com o que esse grupo vem fazendo durante duas décadas: contribuir com a ciência, em particular, com a ciência educacional na região Norte do Brasil.

Está é uma obra comemorativa, organizada, pensada e produzida pelos pesquisadores do Grupo, um mosaico científico no sentido de apresentar os estudos desenvolvidos nos mais diversos campos da área de educação. A luta por uma educação laica, de qualidade socialmente referenciada, igualitária e com uma formação omnilateral, nos mobiliza desde o primeiro projeto desenvolvido em 2002. De lá para cá, o CIEPES vem construindo uma história não só de luta, mas também de muita combatividade.

O livro, “Pedagogia histórico-crítica, educação integral politécnica e educação ambiental: pesquisas em movimento”, está dividido em duas partes: a primeira, com o título “Marxismo, pedagogia histórico-crítica e educação integral politécnica” e, a segunda, “Pedagogia histórico-crítica para a educação ambiental crítica”.

A primeira parte do livro conta com nove capítulos: o primeiro e o segundo capítulos trazem estudos acerca da educação integral politécnica, enquanto proposta pedagógica, com base epistemológica na Pedagogia Histórico-Crítica, que por sua vez têm seus princípios epistemológicos fundamentados no marxismo. Enquanto o primeiro capítulo versa sobre a possibilidade da implantação do princípio pedagógico na região amazônica; o segundo capítulo traz contribuições conceituais para o entendimento do Marxismo, da Pedagogia Histórico-Crítica e da concepção politécnica de educação.

O terceiro capítulo apresenta um estudo sobre a educação integral politécnica na educação infantil. A partir das experiências pedagógicas de



Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, o texto analisa as modalidades de educação integral, destacando o Projeto Burareiro de Educação Integral, uma experiência pedagógica realizada no município de Ariquemes/RO, que teve por fundamento a politecnicidade como princípio pedagógico, origem da educação integral politécnica.

O quarto capítulo mostra a relação do ensino do gênero textual dissertativo e a educação integral politécnica. Tendo como ponto de partida os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997 e 1998 para os anos iniciais e finais respectivamente. A autora encontra nas políticas educacionais os parâmetros para o ensino de língua portuguesa e busca, por sua vez, relacioná-los ao ensino da produção de textos em sala de aula.

O quinto capítulo busca identificar as políticas educacionais nas recomendações existentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs e na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, referentes ao conteúdo da lógica matemática para o Ensino Fundamental e Ensino Médio.

O sexto capítulo é uma pesquisa realizada no banco de dissertações e teses da Universidade Federal do Amazonas. Trata-se de uma análise histórico-crítica das produções voltadas para a alfabetização.

O sétimo capítulo é o resultado de leituras iniciais, que busca compreender a concepção de educação em Marx e o conceito de trabalho como princípio educativo, em Gramsci e Manacorda.

O oitavo capítulo apresenta o cenário da educação integral no município de Porto Velho/AM. Analisando informações contidas em fichas de matrícula em uma escola de tempo integral no município, a pesquisa é uma relevante contribuição para pensar a educação integral nas escolas de Porto Velho.

O nono e último capítulo da primeira parte faz um recorte histórico, entre os anos de 1971 e 1996, das desigualdades entre as regiões brasileiras. O texto busca mostrar a gênese dessas desigualdades, com dados históricos de analfabetismo por estado e as mudanças nas políticas educacionais, desse período.

A parte II está dividida em três capítulos. O décimo capítulo descreve os pressupostos basilares da Pedagogia Histórico-Crítica e as contribuições para a educação ambiental crítica. O décimo primeiro capítulo apresenta um estudo que mostra as características ambientais no município de Porto Velho/RO. Finalmente, o décimo segundo capítulo, com base num levantamento documental e bibliográfico, faz uma contextualização histórica da educação ambiental.

E assim, como um mosaico de textos científicos, em cujo processo se vai preenchendo lacunas, finalizamos esta apresentação agradecendo a cada educador (a), pesquisador (a), a cada pessoa que, nesses 20 anos, ajudou a escrever a história do CIEPES. Dedicamos esta obra ao professor Antônio Carlos Maciel, que com o rigor que a ciência requer tem nos conduzido até aqui!

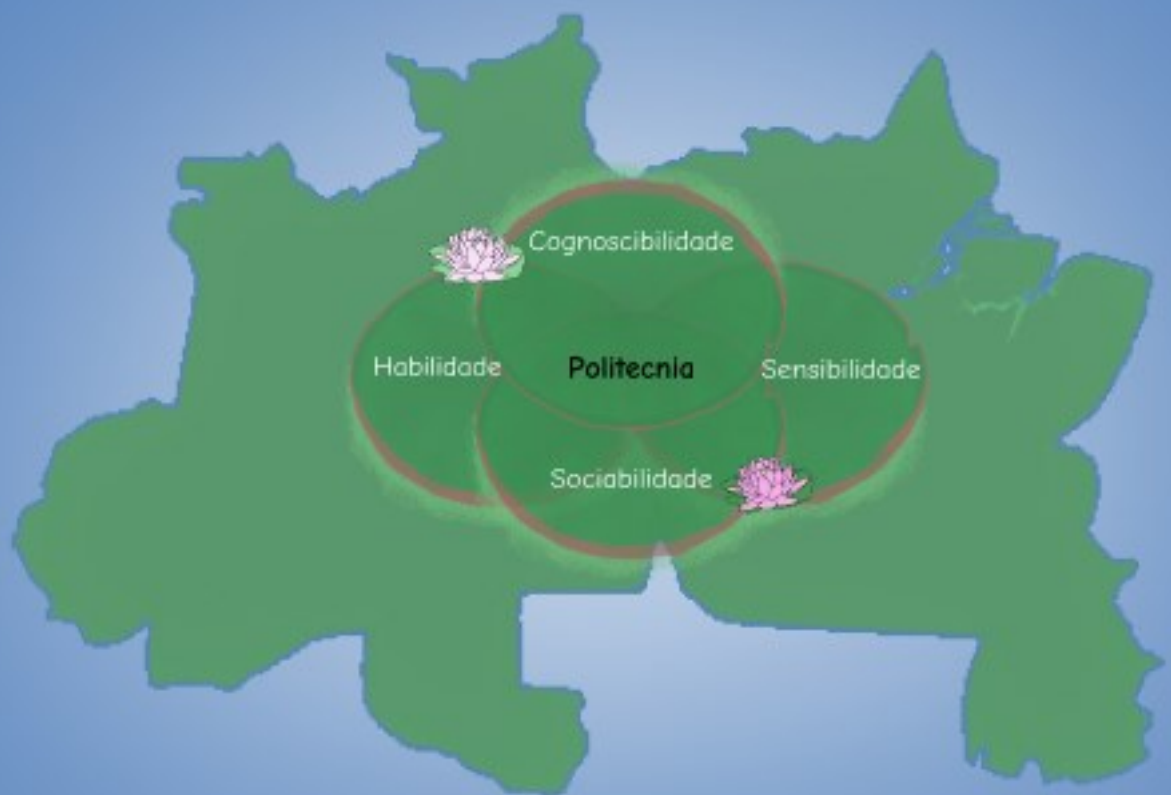
Porto Velho, 04 de março de 2022.

Cintia Adélia da Silva e Claudinei Frutuoso



# PARTE I

## MARXISMO, PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E EDUCAÇÃO INTEGRAL POLÍTÉCNICA



# 01

## A EDUCAÇÃO INTEGRAL POLITÉCNICA COMO PROPOSTA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA<sup>1</sup>

Ana Lucia Argemiro da Silva Gubert<sup>2</sup>

*“A história da sociedade até hoje é a história de lutas de classe”*

*Karl Marx*

### INTRODUÇÃO

A trajetória que nos conduziu ao objeto dessa pesquisa e à participação nesta coletânea nos reporta à jornada rumo ao mestrado aos 64 anos. Primeiramente realizamos a construção de um currículo acadêmico, que foi elaborado no período de 01 (um) ano, em consonância a uma carreira de três décadas de docência na educação básica. Diante desse cenário, optamos pelo estudo da educação integral politécnica e suas primeiras incursões, haja vista a experiência em gestão numa escola da rede estadual de ensino médio do estado de Rondônia, por meio de um projeto piloto em jornada ampliada.

Assim, em fevereiro de 2021, houve o contato com o Centro de Estudos Interdisciplinares de Pesquisa em Educação e Sustentabilidade – CIEPES/UNIR e a participação no grupo de pesquisa orientado pelo Professor Dr. Antônio Carlos Maciel, com a linha de pesquisa em Políticas e Gestão Educacional.

---

<sup>1</sup>Artigo apresentado a Disciplina Pedagogia Histórico-crítica: ciência currículo e didática. Mestrado PPGE/UFOPA – PGDA. Universidade Federal do Oeste do Pará. Ministrada pela Dra. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares e Dr. Anselmo Sousa Colares. Julho/2021.

<sup>2</sup>Pós-Graduada “Lato Sensu” Especialização em Gestão Escolar pela Universidade Federal de Rondônia. Graduada em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Catarina (1983). Aluna Especial do Programa de Pós-Graduação em Educação – UNIR Membro do Grupo de Pesquisa CIEPES/UNIR.

Nesse grupo, recebemos orientações de estudos com fundamentos epistemológicos da Pedagogia Histórico-crítica norteadas pelo Materialismo histórico dialético.

O início da jornada se configurou por meio de encontros direcionados aos estudos sistemáticos de leitura crítica no CIEPES, pois conforme (MACIEL, BRAGA, 2008, p.1) é necessário o domínio de “[...] instrumentos técnicos, que lhes possibilitem a participação ativa nos processos de aprendizagem e de aquisição do conhecimento científico [...]”. Dessa forma, os pesquisadores foram estimulados a rever os hábitos de leituras e buscar o elo entre teoria e prática, uma vez que todo o processo de estudo consistia na utilização do método histórico-crítico de análise (MACIEL, BRAGA, 2008), e o Materialismo histórico-dialético (MARX, 2017) e (NETTO, 2011).

No decorrer dos encontros semanais, fomos aprendendo os rigores da vida acadêmica (leitura crítica, fichamento, esquema, resumo, normas da ABNT, investigação, exposição e artigos, dentre outros). Além disso, instigaram-nos a participar de disciplinas ofertadas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, como Aluno Especial.

Nesse processo como Aluno Especial, experimentou-se três experiências notáveis: a primeira foi na Universidade Federal do Oeste do Pará - PPGE/UFOPA, com a disciplina *Pedagogia Histórico-crítica: ciência, currículo e didática*, ministrada pelos professores Dra. Maria Lilia Imbiriba Sousa Colares e Dr. Anselmo Sousa Colares; na segunda incursão participamos do processo seletivo de aluno especial da Universidade Estadual de Campinas, PPGE/UNICAMP, da disciplina *FE 029 – Políticas Públicas de Educação Básica no Brasil*, ministrada pela Professora Dra. Debora Cristina Jeffrey; já a terceira experiência foi na Universidade Federal de Rondônia na disciplina *Trabalho e Educação*, ministrada pela Professora Dra. Ângela Maria Gonçalves.

Por intermédio das participações nas disciplinas, surgiu a oportunidade de inserção como pesquisadora no meio acadêmico. Nesse ínterim, emergiram possibilidades de realizar *podcast* sobre educação integral no contexto de Rondônia, escrever artigos com objeto de estudo sobre a

educação integral e participar de eventos nacionais e internacionais com comunicações orais.

A educação integral na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica foi o objeto de estudo ofertado pela Universidade Federal do Oeste do Pará, no primeiro semestre/2021 do PPGE/UFOPA. Diante desse objeto, surgiu a seguinte problemática: Há caminhos possíveis pela pedagogia histórico-crítica postos à educação pública de uma educação integral politécnica?

Para delinear a pesquisa, realizamos a leitura sistemática dos teóricos: (DUARTE, 2016), (FRUTUOSO, MACIEL, 2018), (GALÚCIO, COLARES, 2018), (JEFREY, MACIEL, COLARES, 2013), (MACIEL, JACOMELI, BRASILEIRO, 2017), (MACIEL, 2018), (MACIEL, BRAGA, 2008), (MACIEL, MOURÃO, SILVA, 2020), (MANACORDA, 2017), (MARX, 2017), (RODRIGUES, COLARES, 2021), (SAVIANI, 2013, 2018, 2019, 2021) e (SILVA, 2017). Tais autores contribuíram para a compreensão do materialismo histórico dialético, do processo da construção coletiva da pedagogia histórico-crítica de pesquisadores da Amazônia e do Brasil, constituindo-se o aprofundamento e a compreensão da educação integral na perspectiva marxiana.

Dessa maneira, com o intuito de apresentar o estudo na primeira seção, teceremos considerações sob o viés da teoria crítica e suas perspectivas educacionais. Em continuidade, na segunda seção será retratada a relação da teoria com a vivência escolar, mediante à possibilidade de uma educação integral politécnica como proposta da prática, a fim de ensejar à educação politécnica a circunscrição de princípio pedagógico.

Por fim, após os estudos dos pressupostos da teoria crítica e da educação integral no contexto amazônico, discorreremos acerca das possibilidades de apreender se a educação integral politécnica, como produto da pedagogia histórico-crítica, aponta os avanços da mesma, principalmente no contexto amazônico.



## 1 Perspectivas educacionais da pedagogia histórico-crítica

A construção dessa escrita passa pela sistematização da pedagogia histórico-crítica, compreendendo os três momentos de elaboração e sistematização propostos por (SAVIANI, 2019), cuja educação mediada pela prática social é o ponto de partida e de chegada, pois se expande em conhecimento e se aperfeiçoa. Nesse sentido, a fim de apresentar o avanço das discussões em torno da educação integral, é necessário, *a priori*, refletir sobre a teoria crítica da educação, denominada Pedagogia histórico-crítica, tendo em vista sua concepção do trabalho como princípio fundamental na prática social.

Conforme explicita (MANACORDA, 2017), em seus estudos, a partir das obras de Marx, a educação considerada como uma atividade intencional, mediada pela finalidade se configura nas práticas sociais por interesses inerentes à cultura e sobrevivência da espécie humana. Diante dessa premissa, constata-se que o debate sobre educação depende de assumirmos, ou não, compromissos emancipatórios.

De fato, a questão de compreender a educação neste movimento histórico na perspectiva histórico-crítica enceta possibilidades de transformação da sociedade e, não a sua manutenção.

Diante dos problemas da educação apresentados na sociedade atual, as reflexões de (SAVIANI, 2018) ensejadas pela pedagogia histórico-crítica, se insere nesse contexto como distintiva, pois utiliza o princípio da contradição nas análises dos fenômenos ocorridos na escola. Para o autor, a prática educativa é reconhecida como o marco das reflexões educacionais, uma vez que o cenário propiciou o debate das teorias da educação, o problema da marginalidade ao fenômeno da escolarização brasileira e suas formulações que foram fundamentadas em Althusser, Gramsci, Baudelot & Stablet, Bourdieu & Passeron, e Marx, em busca de uma teoria dialética baseada nos fundamentos do materialismo histórico.

Sua sistematização compõe uma coletânea de textos que integram a obra *Escola e democracia*, em sua 43ª edição, publicada no ano de 2018. Ao

redigir o terceiro capítulo, o autor apresenta as características e o encaminhamento dessa teoria, ao tecer críticas aos planos e às políticas educacionais no Brasil. Devido à insuficiência de políticas e ações no campo educacional, (SAVIANI, 2018, p. 01), em suas críticas sobre as teorias educacionais vigentes à época, afirma em seu prefácio:

Em contraposição a essa situação, a pedagogia histórico-crítica, cuja proposição metodológica foi formulada há trinta anos e divulgada no capítulo terceiro deste livro, vem resistindo à tendência do imediatismo e improvisação presente na história da educação brasileira. Advogando uma fundamentação teórica consistente e um planejamento criterioso de ações tanto no âmbito macro relativo às políticas educativas como no nível micro referente ao funcionamento das escolas, a pedagogia histórico-crítica vem agregando um conjunto cada vez mais amplo de educadores de várias regiões do país.

A afirmação acima nos mostra que, ao nos aproximarmos da natureza da educação, tornar-se necessário conhecer a essência humana. Nesse sentido, os fundamentos em Marx são basilares para equacionar os problemas enfrentados, pois (SAVIANI, 2019) pondera que os mesmos estão citados nos *Manuscritos econômicos e Filosóficos de 1844*, cuja resposta é encontrada na atividade/ trabalho.

Esses estudos não foram apenas excertos das obras de Marx e Engels, pois se fez necessário construir uma teoria aprofundada de ordem ontológica, epistemológica e metodológica, características do materialismo histórico. Nesse percurso de aprofundamento, os pesquisadores identificaram três momentos que se interpenetram e se relacionam, condicionando-se entre si, no decorrer do processo de construção da pedagogia histórico-crítica

Na perspectiva histórico-crítica, o que a diferencia de outras teorias é a lógica dialética. Ao se fundamentar no princípio da contradição, os termos opostos não se excluem, mas se incluem, se relacionam e se determinam reciprocamente.

Isso implica no modo de entender a educação como uma prática pedagógica, pois ao invés de aparecer como um momento de aplicação da teoria da educação, é vista como ponto de partida e de chegada, cuja

coerência e eficácia são garantidas pela mediação da filosofia e da teoria educacional.

A pedagogia histórico-crítica se posiciona como uma teoria pedagógica, o que cabe a essa teoria crítica de acordo com (SAVIANI, 2019, p. 235) “[...] é a aproximação das características estruturais do objeto, de um modo a apreendê-lo em sua concreticidade [...]”. Diante disso, denota a compreensão dos momentos que perpassam e sintetizam a construção da pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2019, p. 230), em três momentos, tal como:

- a) Aproximação ao objeto em suas características estruturais de modo a apreendê-lo em sua concreticidade;
- b) Contextualização e crítica do tratamento dado ao objeto pelas teorias hegemônicas;
- c) Elaboração e sistematização da teoria crítica.

Ora, se a configuração acima esboça a construção de uma teoria dialética da educação, vejamos como tais momentos passam da síntese à síntese pela mediação da análise como elemento central na formulação da pedagogia histórico-crítica, que fosse crítica, mas não reprodutivista da educação.

O primeiro momento se refere a compreender a natureza da educação e a aproximação do objeto em suas características estruturais de modo a apreendê-la na sua concreticidade. De acordo com (SAVIANI, 2019, p.231) se evidencia o problema, mediante a revelação da nossa prática cotidiana, ao ser inserida “[...] nos campos teórico-filosófico, ideológico-político, econômico-profissional, ético-moral, estético-cultural etc.”, e, diante dessa situação, nos cabe resolver, inicialmente, pela insatisfação das teorias disponíveis que se contrapõem entre si, como também por meio das orientações das políticas e diretrizes oficiais, com o intuito de pôr fim à exigência de compatibilidade da ação educativa alinhada às opções.

Nesse sentido, esclarece que se deve conceber uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo, de homem e de sociedade; características próprias do materialismo histórico.

Uma das maneiras de enfrentar os problemas do fenômeno educativo, é por meio da compreensão da natureza educacional, portanto, torna-se fundamental explicitar o papel da teoria e o significado do conhecimento em Marx. Diante disso, (SAVIANI, 2019, p.235), justifica que a pedagogia histórico-crítica ao resgatar o plano da consciência e as características essenciais da educação, retrata que “[...] o primeiro momento [...] é a aproximação das características estruturais do objeto, de modo a apreendê-lo em sua concreticidade”, daí decorre que, ao retroagir sobre a prática, a teoria se torna mais consistente, coerente, orgânica e eficaz.

Isso constitui a compreensão do trabalho enquanto materialidade histórica e confere rigor na análise, ao trazer para o plano da consciência as características essenciais da educação, que estão presentes na prática docente.

No que se refere ao segundo momento, (SAVIANI, 2019, p. 235) se reporta aos modismos pedagógicos ao afirmar que “[...]. As teorias que se encontram em circulação [...] são aquelas que correspondem às ideias dominantes que como vemos em *A ideologia alemã*, são as ideias da classe dominante.”. Entende-se, portanto, que as teorias hegemônicas expressam os interesses da classe dominante, como se fossem os interesses de toda a sociedade.

O pesquisador argumenta que os profissionais da educação, de alguma forma, tiveram contato com as mais diversas teorias educacionais, por isso não podem se arriscar de tal maneira que resulte em prejuízos para a prática educacional. Dito isto, a teoria crítica se posiciona na perspectiva dos interesses dos dominados. Ao ver os limites e inconsistências das teorias hegemônicas (SAVIANI, 2019, p. 236) assevera que:

Historicamente, a desmontagem implica mostrar quando, como e em que contexto surgiram e se desenvolveram socialmente, cabe indicar a que interesses ocultos elas servem e como justificam esses interesses; epistemologicamente, a desmontagem evidenciará seus pressupostos, a concepção sobre a qual se apoia, a lógica de sua construção com as incoerências, inconsistências e contradições que a caracterizam. Tudo isso sem deixar de reconhecer seus possíveis acertos e eventuais contribuições, que serão incorporados ao serem superados pela teoria crítica.

A acepção acima demonstra o quão importante se torna a teoria crítica enquanto desarticuladora das teorias hegemônicas, pois ao se rearticular em torno dos interesses populares, enfatiza a importância de a classe trabalhadora aspirar à hegemonia sem passar da condição de classe-em-si para a condição de classe-para-si. Haja vista que a pedagogia histórico-crítica, conforme (SAVIANI, 2018) preconiza, a educação mediadora da prática social deve ser considerada como ponto de partida e de chegada, só assim superará a crença na autonomia da educação em face das condições sociais vigentes.

Como o processo de elaboração da teoria crítica não apresenta momentos estanques, mas que se interpenetram; o terceiro momento proposto por (SAVIANI, 2019, p.236), ao constituir a formulação e sistematização da teoria, adverte quanto à distinção entre o percurso investigativo e o método de exposição, bem como alude acerca da teoria que o fundamentou, “[...]. Isso porque, conforme advertiu Marx (1968, p. 16), é preciso distinguir o método de exposição do método de investigação: [...]”.

Tal distinção está explicitada na apresentação de *O capital* (MARX, 2017, p. 34-35), quando o autor

Marx distinguiu entre investigação e exposição. A investigação exige o máximo de esforço possível no domínio do material fático. O próprio Marx não descansava enquanto não houvesse consultado todas as fontes informativas de cuja existência tomasse conhecimento. O fim último da investigação consiste em se apropriar em detalhe da matéria investigada, analisar suas diversas formas de desenvolvimento e descobrir seus nexos internos. Somente depois de cumprida tal tarefa, seria possível passar à exposição, isto é, a reprodução ideal da vida da matéria. A essa altura, advertiu Marx que, se isso for conseguido, “então pode parecer que se está diante de uma construção a priori”.

Nesse excerto, utilizado por (SAVIANI, 2019), no escrito de Karl Marx, na obra acima citada, nos mostra efetivamente como devemos nos apropriar do objeto de estudo. À medida que se alicerça a pesquisa, o pesquisador pode, a partir do método, reproduzir a essência do objeto investigado. E, a partir da objetividade do conhecimento teórico, ou seja, da prática social e histórica, há a possibilidade de se chegar à veracidade do fenômeno.

De igual maneira, (SAVIANI, 2019, p. 237) elaborou e sistematizou a teoria da educação efetivamente, uma vez que:

Assim efetuado o percurso investigativo cabe expor, de forma sistematizada, o resultado da investigação que penetrou no interior dos processos pedagógicos e reconstruiu suas características objetivas, capacitando-se, portanto, formular as diretrizes pedagógicas que possibilitarão a reorganização do trabalho educativo sob os aspectos das finalidades e dos objetivos da educação, das instituições formadoras, dos agentes educativos, dos conteúdos curriculares e dos procedimentos pedagógico-didáticos que movimentarão um novo *éthos* educativo voltado à construção de uma nova sociedade, uma nova cultura, um novo homem.

A acepção acima nos mostra de maneira objetiva como o estudo sistemático e as finalidades do trabalho educativo, com vistas a transformar os caminhos percorridos na escola, refletirão em nossa vida em sociedade.

Ora, após a interconexão entre esses três momentos da elaboração e sistematização da pedagogia histórico-crítica se cumprirá o seu desiderato, ao passo que contribuirá com a explicitação de novos elementos constitutivos da estrutura do fenômeno educativo, mediante a natureza dos problemas enfrentados pelos educadores.

Nesse sentido, a pesquisa em educação na atualidade, tendo a prática educativa como ponto de partida e de chegada, na perspectiva histórico-crítica, conforme propõe (SAVIANI, 2019, p. 242-243), apresenta-se como:

a) O aprofundamento de determinados aspectos teóricos nos campos da filosofia e das ciências da educação e, especificamente da pedagogia. b) A investigação de problemas no campo das políticas educacionais. c) A investigação de aspectos relativos aos níveis e modalidades de ensino no âmbito da educação básica e superior. d) A análise crítica das tentativas que vem sendo encetadas de aplicação da pedagogia histórico-crítica nos vários campos de atuação educativa no contexto brasileiro atual.

Essa formulação concebida e iniciada por Dermeval Saviani na formulação de uma teoria crítica, a partir dos estudos em educação na Amazônia e abordada por (RODRIGUES, COLARES, 2021, p. 190), permite um olhar crítico para os fenômenos educativos na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, uma vez que as teorias ao serem desenvolvidas em um amplo coletivo com o intuito de superar a luta de classe na sociedade, postulam que:

Como ponto de partida, deve-se compreender que uma nova teoria não substitui totalmente a anterior, ambas coexistem e convivem nas práticas que alimentam e das quais também são tributárias, mesmo que delas se distanciem. A Pedagogia Histórico-crítica (PHC) busca superar as teorias anteriores, mantendo delas as propostas e os desenvolvimentos que possibilitam maiores e melhores resultados nos processos de ensino e de aprendizagem, porém dotando-os do sentido universal e emancipador, os quais se tornaram impossíveis sob o modo de produção capitalista e sua correspondente sociedade burguesa liberal e, mais ainda, no estágio econômico da financeirização e no estágio político do neoliberalismo em que nos encontramos.

Diante desse cenário, a pedagogia histórico-crítica, enquanto método de investigação e método de exposição, fundamentada no materialismo histórico apresenta o trabalho como princípio educativo. Assim como se ampliou o conceito da educação integral politécnica como princípio pedagógico, o avanço do movimento coletivo da pedagogia histórico-crítica a partir de experiências vivenciadas na prática no contexto amazônico, propicia a reflexão de conceitos apresentados na seção seguinte.

## **2 A educação integral politécnica como produto da pedagogia histórico-crítica**

Para compreendermos a educação integral politécnica faz-se necessário tecer alguns esclarecimentos quanto à relação trabalho e educação, pois é determinante no modo de produção capitalista, já que se trata de uma sociedade de mercado. Ao olharmos a educação no modo de produção capitalista (SAVIANI, 2019, p. 38) afirma que “[...] o eixo do processo produtivo se deslocou do campo para a cidade e da agricultura para a indústria, que converteu o saber de potência intelectual em potência material [...]”. Essa afirmativa demonstra que essa sociedade deixa de se pautar em laços naturais e os transforma em laços sociais.

Em suas acepções, segue (SAVIANI, 2019, p. 39) afirmando o que esse modo de produção impõe a todos e à escola, mostrando como essa materialização ocorre ao retratar que “[...] se a máquina viabilizou a materialização das funções intelectuais no processo produtivo, a via para se

objetivar a generalização das funções intelectuais na sociedade foi a escola.”.

Mediante essa relação em que o trabalho educativo se materializa e se constitui como prática transformadora, demonstram-se que o trabalhador está apto para conviver com as máquinas. Em vista disso, há rumores diante da afirmativa que a Revolução Industrial impulsionou a escola, ao ligar o mundo da produção com o conhecimento superior. Concomitantemente a realidade humana pode ser compreendida como sendo construída pelos próprios homens, a partir do processo de trabalho, ou seja, da produção das condições materiais ao longo do percurso histórico.

Diante dessas premissas, aponta-se a seguinte questão: há caminhos possíveis, à luz da pedagogia histórico-crítica, postos à educação pública de uma educação integral politécnica?

Um ponto a considerar é: De que educação integral está falando? Aqui explicitamente refere-se à concepção da pedagogia histórico-crítica, de acordo com (SAVIANI, 2013, p. 44) a concebe como: “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens [...]”, cujo conceito se refere à educação escolar pública vinculada a uma instituição do Estado, no qual se pretende potencializar a classe trabalhadora em sua prática social.

Estudos referentes aos fundamentos da educação integral e a politecnicidade como princípios pedagógicos, defendidos por (MACIEL, 2018, p.88), decorrem da concepção marxiana de educação, os quais foram expressos nas *Instruções aos Delegados do Conselho Central Provisório da Associação Internacional de Trabalhadores*, publicados em 1868, e também nortearam a política educacional da Comuna de Paris em 1871, assim descrita:

Por educação entendemos três coisas: Primeiramente: Educação mental; Segundo: Educação física, tal como é dada em escolas de ginástica e pelo exercício militar. Terceiro: Instrução tecnológica, que transmite os princípios gerais de todos os processos de produção, e simultaneamente, inicia a criança e o jovem no uso prático e manejo dos instrumentos elementares.



Nesse sentido, ao ampliar essa discussão (MACIEL, JACOMELLI, BRASILEIRO, 2017) evidenciam o lócus privilegiado da educação politécnica em todos os processos de formação educacional (educação infantil à educação superior), asseverando ainda que a concepção marxiana precisa acompanhar o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, cuja atualização depreenderia pela formulação da politecnia como princípio pedagógico. Acrescentam, ainda, uma quarta dimensão à educação - a dimensão política - uma vez que Marx, em todas as suas acepções, defende a formação política da classe trabalhadora.

A partir do momento que se tem a clareza sobre quais bases a educação se sustenta, (MACIEL, 2018, p. 8), expõe os seguintes questionamentos para que

A compreensão de trabalho como princípio educativo envolva o amplo espectro da formação humana, na aplicação aos processos educacionais concretos, essa compreensão foi reduzida ao ensino médio. Como, estendê-la com propriedade, para toda a trajetória dos graus da educação escolar? Como ampliá-la para envolver as diversas dimensões humanas? Além disso, como essa concepção de segundo caso atribuí ao trabalho como princípio educativo o mesmo significado de politécnica, como desfazer essa incompreensão?

E assim, nos esclarece, efusivamente, que embora haja a indissociabilidade entre as bases intelectual, corporal e tecnológica, a versão francesa substituiu o termo tecnológico por politécnico, o que gerou divergências entre os intérpretes brasileiros, cuja compreensão da concepção marxiana de educação foi reduzida apenas ao ensino médio.

Não é possível compreender a formulação desses conceitos sem antes conhecer os elementos que os engendram. Inicialmente se fez necessário elucidar a questão em torno do uso do termo politécnica e tecnológica, apontada por (MACIEL, 2018, p. 88-89). Ao descrever como concebeu tais conceituações, pondera que

Particularmente, pensa-se que faltou aos autores, que reduziram tanto a compreensão conceitual do trabalho como princípio educativo, quanto à politecnia ao Ensino Médio, aplicar suas criações conceituais a uma experiência pedagógica concreta tal como ocorreu com a experiência pedagógica do Projeto Burareiro de Educação Integral, durante dezenove meses, entre janeiro de 2005 e agosto de 2006,

como laboratório experimental de uma concepção de educação integral.

Tais afirmações referentes ao Projeto Burareiro de Educação Integral possibilitou o feito de proporcionar a aplicação do conceito de politecnia em todas as dimensões da educação escolar. Nesse sentido, além do projeto, outras incursões foram mote de estudos de diversos pesquisadores aqui na região amazônica, mas, nessa experiência específica, fica evidente a politecnia como princípio orientador das múltiplas dimensões humanas.

Configura-se um conceito pedagógico operacional, cujo aprofundamento torna-se um trabalho coletivo com pesquisadores do Centro Interdisciplinar de Pesquisas em Educação e Sustentabilidade - CIEPES/Universidade Federal de Rondônia. Diante disso, não basta apenas acrescentar a dimensão política à concepção marxiana de educação, pois era preciso viabilizar um fazer pedagógico experimentado na prática com a finalidade da educação omnilateral e emancipatória.

Em estudos sobre o Projeto Burareiro, (FRUTUOSO, MACIEL, 2018, p.178), ao afirmarem sobre a educação integral são assertivos ao dizerem que

O Projeto Burareiro de Educação Integral buscou ao contrário das políticas neoliberais de tempo integral ofertar educação para o filho da classe trabalhadora numa relação constante entre a teoria e a prática, pois as atividades oferecidas tinham como propósito estabelecer essa conexão. Uma vez que a proposta em sua concepção vê a humanização como foco e busca tornar o homem autocrítico.

Acrescentam, ainda, em (FRUTUOSO, MACIEL, 2018, p.178), que os desafios enfrentados pelo projeto, concernentes às questões estruturais, precisa levar em conta a percepção de que

Uma educação integral para o povo necessita de investimento, projetos bem elaborados e gerenciamento eficiente para obter resultados. Esse é um desafio que as propostas com ideal revolucionário devem perseguir. Embora não se tenha conseguido dar sequência a proposta pedagógica com a pedagogia histórico-crítica esta não passa despercebida, uma vez que tem permeado os debates em torno de uma política educacional mais justa.

A vivência desse projeto apontou para a importância da educação integral, no sentido de compreender, a partir de um modelo de educação

integral politécnica, um processo contínuo, com espaço privilegiado, ao promover a relação da teoria crítica à prática social da escola em todas as suas implicações. Assim se constitui o fundamento epistemológico de princípio pedagógico da politecnicidade.

Daí decorre que tal concepção se amplia nessa experiência de educação integral vivenciada no desenvolvimento das ações teóricas e práticas do Laboratório Social do Projeto Burareiro.

Recentemente, nos estudos de (SILVA, 2017, p. 159-160), no caso específico do sistema público de Manaus, Centro Educacional de Tempo Integral – CETI e Escola Estadual de Tempo Integral – EETI apontam que a realidade levantada e observada “[...] não indicou apenas possibilidade para a educação integral politécnica [...]”, mas que recua “[...] na concepção de educação integral para tempo integral, para enfatizar muito mais a necessidade assistencialista às populações em “situação de vulnerabilidade [...]”, do que uma formação mais completa da pessoa”.

Outros estudos realizados como, por exemplo, em Santarém – PA, sobre o Programa de Ensino Médio Inovador (PROEMI) como política indutora de educação integral, também nos apontam, além de inúmeros desafios em termos estruturais e de infraestrutura, como, por exemplo, as pesquisas de (GALÚCIO, COLARES, 2018, p. 104) ao ponderar que

Nota-se que não houve como aspecto positiva a formação integral em suas múltiplas dimensões, como defendem os autores que abordam a temática da educação integral. São muitos os desafios a serem vencidos, para que a educação de qualidade aconteça. Todavia, deve-se considerar que a educação integral é uma concepção de educação que visa o pleno desenvolvimento do educando e para tanto é necessário que tenha a participação dos envolvidos no processo educativo, e precisa ultrapassar os espaços escolares e apropriar-se de outros espaços onde essa educação possa acontecer.

Em suma, os estudos demonstram que o modo como foram sistematizados, mediante a uma concepção de educação integral na perspectiva marxiana, as vivências na prática para a percepção concreta dos conceitos foram engendradas. Essas experiências pedagógicas de formação integral, se evidenciam nas ofertas de condições entre a teoria e

prática, como nos mostraram (FRUTUOSO; MACIEL, 2018) ao se referirem ao Projeto Burareiro.

Diante desse cenário, a exemplo do Projeto Burareiro, o que ocorreu em outros estudos possibilitou considerar que tais organizações de tempo e espaço na escola foram apenas modalidades de educação integral, e não a formação integral. Haja vista que a perspectiva histórico-crítica concebe a educação em tempo integral com um conceito omnilateral, que por meio das políticas educacionais em nada propõem uma educação integral politécnica como princípio pedagógico.

### **Considerações finais**

As incursões da disciplina *Pedagogia histórico-crítica: ciência, currículo e didática*, em todo o seu percurso, enunciou os muitos desafios teóricos e políticos impostos à mesma. Mediante à apresentação da síntese dos principais elementos abordados nas aulas, sob o mote do pleno desenvolvimento dos seres humanos, com o intuito de compreender os fundamentos filosóficos, psicológicos e pedagógico-didáticos, viu-se a importância de ampliar o debate da educação no contexto amazônico.

A pedagogia histórico-crítica articulada às dimensões teóricas e práticas na realização da atividade educativa, a partir dos fundamentos apresentados, levou-nos a refletir sobre muitos fenômenos educacionais. Assim, a questão educativa relevante de nosso estudo foi a educação integral, pois não diferenciávamos a educação integral da educação em tempo integral.

Tais conceitos se delinearam ao esclarecer que a extensão de tempo de permanência na escola, não constitui a educação integral. Também nos permitiu fazer um percurso teórico e prático da concepção de ciência, currículo e didática, na perspectiva marxiana de articulação dialética entre conteúdo e forma.

Esse caráter prático para colaborar de forma concreta da proposta coletiva da pedagogia histórico-crítica, nos permitiu fazer algumas

considerações, dentre elas se destacou: Há caminhos possíveis à luz da pedagogia histórico-crítica postos à educação pública de uma educação integral politécnica?

Pareceu-nos possível responder ao propósito inicial ao refletirmos como se dá a compreensão da educação integral, a partir da elaboração e sistematização da pedagogia histórico-crítica, na qual se posiciona em três momentos. O primeiro momento, está relacionado à aproximação do objeto com suas características estruturais de modo a apreendê-lo em sua concreticidade; enquanto o segundo, refere-se à contextualização e à crítica do tratamento dado ao objeto pelas teorias hegemônicas; e por fim, no terceiro, vimos a elaboração e a sistematização da teoria crítica.

Aqui, explicitamente se refere à concepção na pedagogia histórico-crítica, pois se entende a educação conforme (SAVIANI, 2018, p. 126), como “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens [...]”. Tal conceito se refere à educação escolar pública vinculada a uma instituição do estado, no qual se pretende potencializar a classe trabalhadora em sua prática social.

Ao investigar, a partir da concepção de educação integral, versou-se sobre o tema no contexto amazônico e as possibilidades de uma proposta de educação integral politécnica, como produto da pedagogia histórico-crítica. Inicialmente consideramos a afirmativa de que a pedagogia histórico-crítica explicita o fato de a escola viabilizar as condições de transmitir e assimilar o conhecimento. Ao estabelecermos o ponto de partida e de chegada do processo educativo por estar vinculado à prática social, compreendemos a importância do movimento dialético do conhecimento, do saber espontâneo ao saber sistematizado, cujos conhecimentos constituem as bases científicas.

Nesse processo, esclarecemos as proposições de (SAVIANI, 2019), quanto ao trabalho educativo, e a relevância do conhecimento para a educação. Ao se referir aos clássicos e o quanto estes se constituem num critério útil para a seleção dos conteúdos, na organização e estrutura

curricular, na formação integral do estudante, ou seja, a organização do currículo, deve-se observar a forma de organização da sociedade.

Vale ressaltar a relevância dos estudos referentes às concepções dos conceitos de educação integral e de educação em tempo integral. Já que (SILVA, 2017), nos aponta, ambos os conceitos ao serem vistos, a partir das experiências significativas e dos diferentes marcos legais desde a década de 30. Tais concepções são vistas dentro de uma perspectiva liberal.

Isso ficou esclarecido, em seus estudos do sistema público de Manaus em escolas de ensino médio. Ao fazer um contraponto destes conceitos, a pedagogia histórico-crítica nos fornece elementos para analisarmos as possibilidades de uma educação integral contra hegemônica.

E, assim, a educação integral politécnica figura como uma proposta contra hegemônica, já que nenhum Estado burguês proporia uma formação efetiva das classes trabalhadoras.

As escolas de tempo integral, ao ampliarem seu tempo de permanência na escola, em seu âmbito, ensejam ações assistencialistas em detrimento da formação completa dos estudantes, ou seja, não propõem processos educativos como afirmam (MACIEL, MOURÃO, SILVA, 2020), com abrangência nos aspectos científicos, nas artes e nos esportes.

Se considerarmos a sistematização de uma proposta contra hegemônica, o Projeto Burareiro foi um laboratório experimental que evidenciou essa possibilidade, pois ofertou uma educação integral voltada para os filhos da classe trabalhadora, cujo processo educativo via na sua humanização uma maneira de torná-lo autocrítico.

Finalmente, entendemos que o coletivo da pedagogia histórico-crítica irá avançar se considerarmos as iniciativas que foram construídas. Assim, os estudos de (MACIEL, 2017), (COLARES, 2018), (SILVA, 2017), (FRUTUOSO, 2018), (COLARES, 2021) e outros autores aqui citados, são pesquisas que aguçam e ampliam o campo da compreensão da educação integral e da educação integral politécnica, como uma proposta possível da pedagogia histórico-crítica.

Concomitantemente, nos convidam a perseguir esse objetivo explícito e intencional nas pesquisas em educação, propondo estudos e análises críticas das tentativas que vêm sendo encetadas de aplicação nos vários campos de atuação educativa no contexto brasileiro atual, como nos indica no livro *Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações*.

## Referências

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas: Autores Associados, 2016.

FRUTUOSO, Claudinei; MACIEL, Antônio Carlos. As políticas de educação integral em Ariquemes-RO: uma análise do Projeto Burareiro de Educação Integral e Programa Mais Educação. In: MACIEL, Antônio Carlos; GANZELL, Pedro; COSTA, Silmara Almeida da. **Sentidos da educação integral: conceitos, programas e implicações na realidade educacional**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018, Cap. 8, p. 161-184.

GALÚCIO, Gení S. S.; COLARES, Maria L. I. S. O Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) em uma escola pública estadual de Santarém/PA. In: COLARES, Maria L.I.S; JEFFREY, Débora C.; MACIEL, Antônio C. **A educação integral como objeto de estudo: mais que um tempo além dos espaços**. Santarém, PA: UFOPA, 2018.

JEFFREY, Débora C.; MACIEL, Antônio C.; COLARES Maria Lília I.S. **As experiências pedagógicas das políticas de educação integral na Amazônia: rede de pesquisa e formação acadêmica**. Campinas, SP: UNICAMP, 2013.

MACIEL, Antônio C.; JACOMELI, Mara R. M.; BRASILEIRO, Tânia S. A. **Fundamentos da educação integral politécnica: da teoria à prática**. Educ. Soc., Campinas, SP, v. 38, n. 139, p. 473-488, abr. – jun., 2017.

MACIEL, Antônio Carlos. Marx e a Politecnia, ou: do princípio educativo ao princípio pedagógico. **Revista Exitus**, Santarém, PA, v.8, n. 2, p. 85-110, mai.-ago., 2018.

MACIEL, Antônio Carlos. MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. SILVA, Cintia Adélia da. A Revolução Francesa e a Educação Integral no Brasil: da Concepção ao Conceito. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.36: e236125. 2020.

MACIEL, Antônio C.; BRAGA, Rute M. Politecnia e emancipação humana: uma metodologia para a formação histórico-crítica na universidade. In: AMARAL, Nair F. G.; BRASILEIRO, Tânia S. A. (Org.). **Formação docente e**

**estratégias de integração universidade/escola nos cursos de licenciatura.** São Carlos, SP: Pedro & João; Porto Velho: EDUFRO, 2008. p. 203-217.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política.** Trad. Rubens Enderle. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos econômicos e filosóficos.** Trad. Luciano Cavini Marrano. São Paulo: Martin Claret, 2017.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método em Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

RODRIGUES, Manoel E. COLARES, Anselmo A. As concepções pedagógicas brasileiras e os diferenciais da pedagogia histórico-crítica. In: BRASILEIRO, Tânia Suely Azevedo. PACÍFICO, Juraci Machado. **Educação para a Amazônia: estudos e pesquisas em movimento.** [recurso eletrônico]. Santarém, PA: Rosivan Diagramação & Artes Gráficas, 2021. p. 189-202.

SAVIANI, D. Da inspiração à formulação da Pedagogia Histórico-Crítica: os três momentos da PHC que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter. In: SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações.** Campinas: Autores Associados, 2019, Cap. 14, p. 227-243.

\_\_\_\_\_. Pedagogia histórico-crítica e lutas de classe na educação escolar. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador: UFBA, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013.

\_\_\_\_\_. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos.** Revista Brasileira de Educação [online]. 2007 v. 12, n. 34 [Acessado 4 julho 2021], pp. 152-165. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>. Epub 16 maio 2007. ISSN 1809- 449X.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia.** 43 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2018.

SILVA, Cíntia Adélia. **O sistema público de educação de tempo integral em Manaus e as possibilidades da educação integral politécnica.** Porto Velho, RO, 2017. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2017.



# 02

## TÓPICOS RELEVANTES PARA O DEBATE ACERCA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA ENQUANTO TEORIA PEDAGÓGICA MARXISTA E DA CONCEPÇÃO POLITÉCNICA DE EDUCAÇÃO

*Elizangela de Almeida Silva<sup>1</sup>*

### INTRODUÇÃO

Este texto trata de alguns elementos conceituais relevantes para a compreensão da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) enquanto teoria pedagógica marxista, e da concepção politécnica de educação considerada na proposta de atualização da formulação marxiana de educação segundo Maciel (2018, 2019), a qual torna mais evidente a diferença conceitual entre a concepção marxiana de educação e o trabalho como princípio educativo, este enquanto pressuposto filosófico e epistemológico, indispensável à práxis educativa, mas que requer uma dimensão pedagógica que venha a desenvolver a omnilateralidade e a emancipação humana por meio de instrumentos pedagógicos ao processo de ensino-aprendizagem.

Os estudos originaram-se a partir das pesquisas realizadas no âmbito no Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação e

---

<sup>1</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia-PGEDA (UFPA/UFAM). Mestra em Educação e Políticas Públicas pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Atualmente é assessora pedagógica da SEDUC/AM e faz parte do Grupo de Pesquisa Gênero, Trabalho e Educação (UFAM) e do Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação e Sustentabilidade (CIEPES/UNIR).

Sustentabilidade (CIEPES/UNIR) e das aulas do curso Pedagogia Histórico-Crítica: ciência, currículo e didática, ministradas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil". A metodologia adotada para produção do trabalho em tela foi o método histórico-crítico de produção acadêmica, de Maciel e Braga (2000, 2006), a partir da técnica de leitura analítica composta por: estudo do texto, compreensão do texto, esquema lógico, fichamento e produção acadêmico-científica.

Em relação ao texto é importante ressaltar, a necessidade de apreender com mais propriedade, conceitos que conferem à PHC uma concepção dialética da história, enraizada na realidade escolar, a partir da compreensão histórica dessa realidade, com o intuito de apresentar uma episteme pedagógica que possa fundamentar a concepção de educação na pesquisa do doutorado em andamento, o qual busca compreender a educação em realidades socioculturais amazônicas.

No primeiro momento apresenta-se alguns estudos da PHC que buscam fundamentar a relação marxismo e educação, considerando a pedagogia socialista. Procura-se demonstrar a concepção de conhecimento em Marx, a forma principal e dominante de educação que passa a ser a educação escolarizada, a prática social como ponto de partida e de chegada, a organização do trabalho pedagógico e a educação escolar que tem como objetivo nuclear o conhecimento científico que precisa ser socializado com o intuito de transformar a sociedade e a escola simultaneamente.

No segundo momento traz-se a concepção politécnica de educação como um projeto revolucionário, postulado de um processo de trabalho, que se desenvolva numa unidade indissolúvel dos seus aspectos manuais e intelectuais, bem como, o domínio pelo trabalhador dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno e a proposta de educação integral apresentada pelo Professor Doutor Antônio Carlos Maciel, que oferece uma alternativa histórico-crítica para uma produção coletivo-pedagógica

## ELEMENTOS IMPORTANTES PARA UMA COMPREENSÃO BASILAR SOBRE A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA ENQUANTO TEORIA PEDAGÓGICA MARXISTA

O maior expoente da proposta de organização do trabalho pedagógico a partir das ciências do homem, hoje, é o Doutor em Filosofia da Educação, Dermeval Saviani. O professor e pedagogo apresenta uma perspectiva marxista que trata de um projeto coletivo, o qual a princípio considerou a Pedagogia Histórico-Crítica como sinônimo de Pedagogia Dialética, mas reconsiderou a designação, por classificá-la como genérica, desde então, tem defendido que pela educação deve-se possibilitar uma formação humana, autônoma, democrática e cidadã. Para Saviani (2016, p.59),

a educação é inerente à sociedade, originando-se do mesmo processo que deu origem ao homem. Desde que o homem é homem ele vive em sociedade e se desenvolve pela mediação da educação. A humanidade se constituiu a partir do momento em que determinada espécie natural de seres vivos se destacou da natureza e, em lugar de sobreviver adaptando-se a ela, necessita, para continuar existindo, adaptar a natureza a si. Dessa forma, o homem tem de se apropriar da natureza e transformá-la de acordo com suas necessidades, sem o que ele perece.

Os estudos da PHC buscam fundamentar a relação marxismo e educação, considerando a pedagogia socialista. É possível verificar a referência ao Manifesto do Partido Comunista como fonte que distingue os socialismos feudal, pequeno burguês, alemão, conservador ou burguês, utópico e científico, nesse sentido, a educação foi via imprescindível de divulgação do socialismo e sua distinção entre socialismo utópico e científico, o último demonstrado por meio dos estudos de Marx sobre a produção da mais valia na sociedade capitalista.

Em seu artigo *Marxismo e Pedagogia*, Saviani (2011, p.24) se manifesta da seguinte forma:

Sabe-se – e isso é reiterado por todos quantos tomam a iniciativa de abordar a educação a partir dos escritos de Marx – que o fundador da filosofia da práxis não se ocupou direta e especificamente da elaboração teórica no campo da educação. No entanto, não

faltaram esforços seja para identificar no conjunto da obra as passagens referidas à educação, seja para extrair das análises marxianas sobre a história, a economia e a sociedade derivações de sentido para a educação. Isso pode ser constatado em Dommanget (1972), *Os grandes socialistas e a educação: de Platão a Lênin*; Rossi (1981), *Pedagogia do trabalho: raízes da educação socialista*; Dangeville (1976), *Marx e Engels: crítica da educação e do ensino*; Manacorda (1991), *Marx e a pedagogia moderna*; e Suchodolski (1966), *Teoria marxista da educação*, entre outros.

Ainda que não haja uma produção intelectual específica para tratar a educação, é possível encontrar um horizonte amplo nas análises marxistas e no materialismo histórico-dialético, no qual as relações de dominação e opressão da classe trabalhadora tenham esvaecido. Somente por meio de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo, de homem e de sociedade própria do materialismo, será possível concretizar a transformação da sociedade atual.

Em relação à concepção de conhecimento em Marx, como base para compreensão da teoria marxista e da pedagogia socialista vimos que o conhecimento aparece no pensamento como processo de síntese das determinações do concreto. Conhecimento e pensamento não são, portanto, causas das determinações materiais, mas, inversamente, são a reprodução conceitual daquilo que foi apreendido do concreto, é o concreto pensado.

Como resultado da apreensão, o conhecimento é transformado em categorias de análise, as quais reproduzem conceitualmente as relações concretas. Com base no reconhecimento das relações pertencentes a uma realidade, o sujeito elabora conceitos que representam as diversas modalidades ou componentes dessa realidade desvelada, num todo articulado.

Em uma das aulas do curso *Pedagogia Histórico-Crítica: ciência, currículo e didática*, na qual Saviani (2016, p.37) explanava sobre *A pedagogia histórico-crítica como uma teoria pedagógica marxista*, explicou o significado do conhecimento em Marx:

De acordo com Marx, o movimento global do conhecimento compreende dois momentos. Parte-se do empírico, isto é, do objeto

tal como se apresenta, à observação imediata. Nesse momento inicial, o objeto é captado numa visão sincrética, caótica, ou seja, não se tem clareza do modo como ele está constituído. Aparece, pois, sob a forma de um todo confuso, como um problema que precisa ser resolvido. Partindo dessa representação primeira do objeto chega-se, por meio da análise, aos conceitos, às abstrações, às determinações mais simples. Uma vez atingido esse ponto, faz-se necessário percorrer o caminho inverso (segundo momento), chegando pela via da síntese de novo ao objeto agora entendido não mais como "a representação caótica de um todo", mas como "uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas" (MARX, 1973, p. 229). Assim compreendido, o processo de conhecimento é, ao mesmo tempo, indutivo e dedutivo, analítico-sintético, abstrato-concreto, lógico-histórico.

O empirismo se limita ao primeiro momento, o visível sensível, para Marx, a totalidade completa é produto do pensamento a partir da elaboração de conceitos. Netto (2009, p.07), esclarece esse processo afirmando que "a teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa".

Dentre o que foi exposto ao longo das aulas, o panorama atual da educação e a sociedade de classe e os desafios pedagógicos da PHC no contexto brasileiro foi reiteradamente apresentado, o que incitou uma análise mais aprofundada sobre as alusões de Marx sobre educação, associando às conjunturas históricas, à prática social e às expectativas da PHC para o contexto em que se encontra a sociedade brasileira na atualidade. Segundo Saviani (2016, p.61),

A forma principal e dominante de educação passa a ser a educação escolarizada. Frente a ela a educação difusa e assistemática, embora não deixando de existir, perde relevância e passa a ser aferida pela determinação da forma escolarizada. A educação escolar representa, pois, em relação à educação extraescolar, a forma mais desenvolvida, mais avançada. E como é a partir do mais desenvolvido que se pode compreender o menos desenvolvido e não o contrário, é a partir da escola que é possível compreender a educação em geral e não o contrário.

O acesso à cultura letrada fundamenta-se na educação escolarizada por meio da relação entre o educador e educando, então a prática social aponta para um método pedagógico, que reconheça as posições distintas,

levando em consideração os problemas postos e as questões suscitadas no espaço de escolarização. Esse método requer a prática social como ponto de partida e de chegada, precisa dispor instrumentos teóricos e práticos para sua compreensão e solução dos problemas e questões e viabilizar sua incorporação como elemento instigante da própria vida do aluno. Saviani (2016, p.69) evidencia ainda, que:

Enquanto o educador tem uma compreensão sintética, ainda que precária, a compreensão do educando é de caráter sincrético. A compreensão do educador é sintética porque implica certa articulação dos saberes que detém relativamente à prática social, o que lhe permite dispor a relação educativa como um processo cujo ponto de chegada é percebido com razoável clareza. Tal síntese, porém, é precária uma vez que, por mais articulados que sejam os saberes que domina, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com educandos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. Por seu lado, a compreensão do educando é sincrética uma vez que, por mais saberes que detenha, sua própria condição de educando implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica com a prática social de que participa.

A passagem da síncrese à síntese necessita claramente de mediação, o acesso aos saberes historicamente produzidos e que permeiam o processo de produção da humanidade humana, partem da experiência de vida, mas para o homem ascender à condição humana, à cultura letrada e à produção coletiva de mundo, são necessários processos sistemáticos de construção de conhecimentos.

O domínio do capital caracteriza a sociedade atual, e é nesse contexto que a prática e o trabalho educativo se desenvolvem, no qual os personagens principais são: o proprietário da força de trabalho e o detentor dos meios de produção. Na leitura o texto *Marxismo e Pedagogia* de Saviani (2012, p.16), verificou-se as seguintes referências de Marx:

"Manifesto" (1847-48) - destaca-se: Ensino público e gratuito a todas as crianças. Abolição do trabalho das crianças nas fábricas em sua forma atual. Unificação do ensino com a produção material" (p. 21). No segundo momento (1866-67), Marx se manifesta, no texto das "Instruções", sobre o conteúdo pedagógico que, a seu ver, deve constituir o ensino de caráter socialista:

Primeiro: ensino intelectual;

Segundo: educação física, dada nas escolas e através de exercícios militares;

Terceiro: adestramento tecnológico, que transmita os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção e que, ao mesmo tempo, introduza a criança e o adolescente no uso prático e na capacidade de manejar os instrumentos elementares de todos os ofícios.

Nesse processo, assimila-se que a PHC é a teoria que sistematiza a partir da perspectiva pedagógica socialista o processo ensino-aprendizagem por meio da organização do trabalho pedagógico, num processo em que o professor pense dialeticamente e reproduza educativamente. Alguns momentos estruturam esse processo, sinteticamente podemos apontar:

- a) Reconhecimento dos conhecimentos clássicos;
- b) Identificação da problemática e da percepção sincrética;
- c) Análise da estrutura organizacional e as possibilidades de um ensino histórico-crítico;
- d) Presença dos conhecimentos sistematizados na educação escolar;
- e) Os processos de instrumentalização - seguir uma linha histórica para entender o desenvolvimento e chegar à síntese;
- f) A catarse na busca pela emergência de novas posturas na prática social;
- g) A ascensão à síntese;
- h) As avaliações como evidências da aprendizagem;
- i) As lacunas na aprendizagem e a sua recuperação;
- j) Os materiais de aproximação ao conhecimento sistematizado;
- k) O acompanhamento da coordenação pedagógica;
- l) Reflexões e encaminhamentos.

Assim, a educação escolar tem como objetivo nuclear o conhecimento científico que precisa ser socializado com o intuito de transformar a sociedade e a escola simultaneamente, mas para isso é necessário que o professor tenha

autonomia intelectual, uma espécie de conhecimento sólido em Ciência, Filosofia e Arte.

## **CONCEPÇÃO POLITÉCNICA DE EDUCAÇÃO**

O termo politecnia origina-se da concepção marxiana de educação, surge como um novo projeto de sociedade. A noção de politecnia deriva de um debate em torno da problemática do trabalho, por isso, a necessidade de compreender o trabalho como princípio educativo, as contradições que surgem na sociedade moderna capitalista e conseqüentemente a divisão deste trabalho, que se dá em trabalho manual e intelectual como um produto histórico e social desse meio de produção.

A compreensão adquirida sobre a educação politécnica é de que trata-se de um projeto revolucionário, tal qual colocou-se anteriormente ao abordarmos sobre a pedagogia de concepção socialista, que concerne numa proposta de formação e desenvolvimento das múltiplas capacidades humanas. Saviani (2003, p.146) nos diz que: a concepção de politecnia foi preservada na tradição socialista, sendo uma das maneiras de demarcar esta visão educativa em relação àquela correspondente à concepção dominante. E reitera (2003, p. 151):

Evidentemente, no estágio histórico já atingido, o movimento de transformação não pode mais ser deixado à mercê de uma evolução natural e espontânea. Necessita, ao contrário, ser organizado de forma voluntária e consciente, de modo a superar a atual divisão e desumanização do homem, seja ele considerado como indivíduo ou como classe. E, por se tratar de um processo voluntário e consciente, não pode prescindir do concurso da educação. Eis como a proposta de educação politécnica, enquanto uma concepção educativa voltada explicitamente para superação das divisões apontadas, resulta extremamente atual e pertinente no quadro das transformações que se processam na realidade em que vivemos.

Depreende-se que experiências e práticas pedagógicas que utilizam os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica e da politecnia para fundamentar a atuação educativa, precisam ser cada vez mais disseminadas nos espaços de escolarização por todo o país. Para isso, a discussão dos conceitos e a



compreensão dos significados da PHC e da politecnicidade no contexto histórico atual é imprescindível tanto na formação acadêmica dos sujeitos que atuam ou irão atuar na Educação Básica, quanto nas estruturas que demandam as políticas educacionais, ainda que estejamos posicionados na contra-hegemonia, é preciso elaborar tática e estratégia de luta que coloquem essa concepção educativa como um dos pontos decisivos para um projeto emancipador de nação, efetivamente.

Partimos da definição de politecnicidade elaborada por Maciel (2018, 2019, p. 99), como:

princípio pedagógico que se fundamenta na concepção de que o homem é um ser histórico-cultural, constituído a partir de sua práxis social, cuja consequência é o desenvolvimento potencial de múltiplas capacidades cognitivas, sensíveis, físicas e sociais determinantes de sua humanização integral.

A falar em humanização integral, o autor nos leva a conjecturar conceitos inerentes à Educação, extremamente relevantes para compreensão de uma formação humana centrada no trabalho e na cultura, tendo o processo de formação educacional que aponta uma direção de superação das contradições do mundo capitalista rumo à emancipação humana. De acordo com Saviani (2003, p.139),

a superação desse tipo de sociedade é que viabiliza as condições para que todos possam dedicar-se, ao mesmo tempo, ao trabalho intelectual e ao trabalho manual. A ideia de politecnicidade se esboça nesse contexto, ou seja, a partir do desenvolvimento atingido pela humanidade no nível da sociedade moderna, da sociedade capitalista, já detectando a tendência do desenvolvimento para outro tipo de sociedade que corrija as distorções atuais.

Se sabemos que o homem se constitui a partir do momento que age sobre a natureza, adaptando-a a si segundo suas necessidades e intenções, o exercício intelectual já estava presente nos trabalhos manuais mais rudimentares e primitivos, e a divisão do trabalho é resultado do sistema capitalista. Vivemos numa sociedade técnico-científica, por isso devemos conhecer sua dinâmica e suas contradições, para então, compreendermos

como a ciência e a tecnologia são utilizadas pelo capital no estabelecimento de sua hegemonia.

A politecnia não defende a profissionalização, ela defende o acesso a uma educação em suas dimensões intelectuais, científicas, tecnológicas, culturais e políticas para permitir uma formação omnilateral e o processo de emancipação humana e assim o trabalhador poderá escolher suas escolhas independentemente das exigências do mercado. Para Machado (1994, p.9), politecnia representa,

o domínio da técnica em nível intelectual e a possibilidade de um trabalho flexível com a recomposição de tarefas a nível criativo. Supõe a ultrapassagem de um conhecimento meramente empírico, ao requerer o recurso a formas de pensamento mais abstratas. Vai além de uma formação simplesmente técnica ao pressupor um perfil amplo de trabalhador, consciente, capaz de atuar criticamente em atividade de caráter criador e de buscar com autonomia os conhecimentos necessários ao seu progressivo aperfeiçoamento.

Os estudos em andamento nos mostram a politecnia como postulado de um processo de trabalho, que se desenvolva numa unidade indissolúvel dos seus aspectos manuais e intelectuais, bem como, o domínio pelo trabalhador dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno.

Então, a politecnia cumpre o papel de contemplar as várias dimensões do sujeito, o fazer, o pensar, a dimensão artística, cultural, social e não apenas os aspectos voltados aos processos econômicos resultantes do trabalho e a formação pelo trabalho.

A proposta de educação integral apresentada pelo Professor Doutor Antônio Carlos Maciel, oferece uma alternativa histórico-crítica para uma produção coletivo-pedagógica, para isso ele amplia a concepção marxiana de educação, demonstra contributos teóricos que fundamentam um processo didático-pedagógico que visa o desenvolvimento das múltiplas dimensões educativas, além de nos proporcionar uma experiência prática para o debate acerca da politecnia como princípio pedagógico fundamental à educação integral.

No que tange a ampliação da concepção marxiana, Maciel (2018, p. 87), aponta que:

No mundo da ciência pedagógica, todos o sabem ou deveriam saber que, por decorrência de sua natureza teórico-prática, um princípio pedagógico encerra três dimensões: uma de natureza filosófica, a concepção de homem; outra, de natureza epistemológica, a concepção de educação; e, ainda, a de natureza metodológica, indicativa do fazer pedagógico. Aqui, sustenta-se a hipótese de que o trabalho como princípio educativo atende às duas primeiras dimensões, mas não atende à terceira, origem da falta de análise sobre sua operacionalização que, efetivamente, não é possível, porque o princípio carece dessa dimensão. Para preencher essa lacuna é que se apresenta a politecnicidade como princípio pedagógico.

Ao reconhecer os limites do trabalho como princípio educativo, o autor consagra sua produção conceitual a uma experiência pedagógica concreta, o Projeto Burareiro de Educação Integral (2005, 2006), como laboratório social histórico-crítico, fundamentado epistemologicamente na concepção marxista de educação, à luz da Pedagogia Histórico-Crítica enquanto ciência, o trabalho como princípio educativo e politecnicidade como princípio pedagógico. Para Maciel (2018, 2019, p.91),

a politecnicidade é um princípio pedagógico orientador da prática educativa em todos os níveis da educação escolar. A politecnicidade como princípio pedagógico não é sinônimo de trabalho como princípio educativo, embora decorra deste. Por decorrência, a politecnicidade como princípio pedagógico se sustenta em múltiplas dimensões educativas, as quais correspondem às dimensões humanas e, *ipsu facto*, o lugar privilegiado de sua concretização é a educação integral.

A partir da concepção marxiana de educação ampliada e atualizada e a politecnicidade como princípio pedagógico, Maciel e Braga (2007, p.61) nos proporcionam a seguinte elaboração teórica:

A politecnicidade, não mais como uma dimensão particular de uma concepção, e sim como um princípio, a partir do qual os processos educativos pudessem buscar o desenvolvimento integral das múltiplas capacidades humanas, por meio de processos pedagógicos, que tratassem articuladamente cognoscibilidade, habilidade, sensibilidade e sociabilidade.

A cognoscibilidade como desenvolvimento das dimensões lógico-cognitivas e psíquicas (onde o conhecimento científico e

tecnológico seja determinante); a habilidade, enquanto expressão de capacidades psicomotoras e físicas (onde o esporte e a formação profissionalizante constituam suportes fundamentais); a sensibilidade como potencialização de todos os sentidos (onde a música, a dança, a literatura, o teatro e as artes visuais, gráficas e plásticas tenham lugar privilegiado); e a sociabilidade enquanto efetivo exercício político da práxis social (onde a cidadania participativo-transformadora, a ecologia humana crítica e a saúde tenham prioridade).

A cognição, enquanto capacidade de entender e transformar a realidade exterior, não se desenvolveria sem os sentidos, sensores por intermédio dos quais a realidade exterior, em sua múltipla e complexa variedade histórico-natural, é transmitida para processamento no cérebro. Logo, cognição e sentidos, embora biologicamente distintos, constituem um complexo mecanismo de entendimento e transformação da realidade exterior, em cujo processo a própria cognição e os sentidos são transformados.

Importante ressaltar que esta proposta de educação integral politécnica, se dá desde à educação infantil até à universidade, portanto, todo o levantamento aqui realizado se integra e visa colaborar com uma proposta de transformação da realidade e de formação do ser humano na sua totalidade.

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Considera-se aqui, a compreensão e necessidade de trazer para esta síntese de estudos as contribuições teóricas do Grupo de Pesquisa CIEPES, a experiência de debater e aprofundar o marxismo, o materialismo histórico-dialético, a PHC e a politecnicidade, têm sido primordial para elucidar e relacionar a pesquisa aos conteúdos abordados nas aulas do doutoramento, entre as quais destaco o curso já mencionado sobre Pedagogia Histórico-Crítica: ciência, currículo e didática.

Ainda é um grande desafio organizar o trabalho pedagógico à luz das teorias apresentadas, principalmente no contexto brasileiro atual em que a Base Nacional Comum Curricular e os Referenciais Curriculares construídos nos estados, têm como princípio a pedagogia das competências e uma pressão para que ela seja implementada de qualquer forma e o mais rápido possível.

A concepção marxiana de educação se baseia na educação intelectual, educação física e tecnológica ou politécnica, na dimensão ampliada vamos encontrar uma dimensão política. Na atualização construída por Maciel, a politecnicidade passa a ser um princípio orientador pedagógico no campo da educação escolarizada, na qual, pela mediação, sai do saber espontâneo ao sistematizado, da cultura popular à erudita, não há intenção de hierarquizar um conhecimento em detrimento do outro, mas mostrar o caráter dialético da ação escolar, o qual admite novas e variadas determinações que enriquecem ambos os conhecimentos. (SAVIANI, 2016)

A proposta de educação integral politécnica requer uma escola com condições de construir e difundir o conhecimento sistematizado ao longo da história pelos homens, para isso a tarefa deve ser assumida por todo o conjunto da sociedade, a aplicabilidade da concepção histórico-crítica no trabalho escolar a partir de disciplinas e conteúdos, já acontece, mas de forma pontual, ainda assim a possibilidade de ampliação e construção de caminhos com mais autonomia para educadores e educandos existe, mesmo que as contradições desfavoreçam o objetivo maior da emancipação humana. Ainda assim, cabe a nós a firmeza de encontrarmos estratégias que nos levem à uma unidade e coerência na concepção de homem, de mundo e de conhecimento, tendo a PHC e a Politecnicidade, como dos pilares educacionais decisivos para a superação do capitalismo.

### **Referências**

DANGEVILLE, Roger (org.), **Marx e Engels**, Critique de l'éducation et de l'enseignement. Paris, Maspéro, 1976.

DOMMANGET, Maurice. **Los grandes socialistas y la educación**: de Platón a Lenin. Madrid, Fragua, 1972.

MACHADO, Lucília. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. In: MACHADO, L. R. S. (Org.). **Trabalho e educação**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1994. p. 9-23.

MACIEL, Antônio; BRAGA, Rute. Projeto Burareiro: politecnicidade e educação integral à luz da pedagogia histórico-crítica. In: SANTOS, Nilson (org.). **Alinhavos em ciências humanas**, Porto Velho: EDUFRO, 2007.

MACIEL, Antônio; BRAGA, Rute. **Politecnicidade e emancipação humana: uma metodologia para a formação histórico-crítica na universidade**. Laboratório Pedagógico, realizado no Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Metodologia do Ensino Superior da Universidade Federal de Rondônia, 2000 e 2006

MACIEL, Antônio. Marx e a politecnicidade ou: do princípio educativo ao princípio pedagógico. **Revista Exitus** vol.8 no.2 Santarém maio/ago 2018 Epub 28-Maio-2019

MANACORDA, Mario. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1991.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Cortez, 1983.

NETTO, Paulo. **O que é marxismo**. Coleção Primeiros Passos, São Paulo : Brasiliense, 2009.

ROSSI, Wagner. **Pedagogia do trabalho**: raízes da educação socialista. São Paulo, Moraes, 1981.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnicidade. **Trabalho, Educação e Saúde**, 1(1): 131-152, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Marxismo e Educação. **Princípios, Revista teórica, política e de informação**, n. 82, dez./2005-jan./2006, p. 37-45.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento Revista de Educação**. Rio de Janeiro, ano 3 n.4, 2016.

SAVIANI, Dermeval. Marxismo e pedagogia. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 41e, p. 16-27, 2012.  
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639892>. Acesso em: 20 dez. 2021.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **Teoría marxista de la educación**. México, Grijalbo, 1966.

# 03

## A EDUCAÇÃO INTEGRAL POLITÉCNICA: POSSIBILIDADES DA POLITECNIA COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO A PARTIR DA EDUCAÇÃO INFANTIL <sup>1</sup>

*Jandernoura Araújo Rodrigues<sup>2</sup>*

Para iniciar este trabalho relatarei um breve contexto da minha história de vida. Nascida em Manicoré/AM, sou de origem cabocla amazônica, “miscigenação entre índios, nordestinos e colonos portugueses “[...] distinta da organização social indígena, mas sua herdeira culturalmente” como destaca (MACIEL, 2011, p.08). Iniciei minha trajetória profissional em 2003 como professora na esfera estadual e municipal, onde já estive a frentes de cargos públicos tais como: coordenadora pedagógica; coordenadora do ensino médio do Estado de Rondônia-SEDUC/RO; diretora do departamento de educação e respectivamente secretária adjunta de educação na Secretaria Municipal de Educação-SEMED/PVH/RO.

Em 2021 iniciei o Mestrado em Educação-PPGE/UNIR, tendo como orientador o professor Dr. Antônio Carlos Maciel, através dele ingressei no grupo de pesquisa Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação e Sustentabilidade – CIEPES/HISTEDBR-UNIR, onde, sou pesquisadora e tenho como objeto de pesquisa a Educação Integral Politécnica na educação infantil, com bases no referencial teórico metodológico da

---

<sup>1</sup> Artigo apresentado à disciplina Metodologia da Pesquisa em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondônia, ministrada pelo Prof. Dr. Antônio Carlos Maciel, no primeiro semestre de 2021. Expressam resultados de pesquisas no decorrer do mestrado em educação e configura-se como conteúdo da Dissertação.

<sup>2</sup> Jandernoura Araújo Rodrigues, cursando mestrado em educação pela Universidade Federal de Rondônia, sob orientação do Doutor Antônio Carlos Maciel.

Pedagogia Histórico-Crítica Saviani (2011). Fundamentada, com base epistemológica no materialismo histórico-dialético (Marx) introduzido por Netto (2011), seguindo as diretrizes do método histórico-crítico de formação acadêmica pensado e instituído por Maciel (2008). Desta experiência foi desenvolvido o trabalho aqui intitulado “A educação integral politécnica: possibilidades da politecnia como princípio pedagógico a partir da educação infantil”.

Partiu-se da hipótese de que há possibilidades de organizar o ensino, com base na educação integral politécnica, sobretudo na perspectiva da politecnia como princípio pedagógico, no contexto da educação infantil no Brasil, é um tema inédito. Em uma pesquisa na plataforma de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES – usando os termos educação infantil, educação integral politécnica, pedagogia histórico-crítica, foi constatado que não há nenhum registro para o termo buscado<sup>3</sup>.

Logo, enquanto fundamento epistemológico, o estudo precisa ser sistematizado, aprofundado e compreendido. A esse desafio, a referida pesquisa tem como objetivo analisar as distinções da educação integral politécnica para as outras modalidades de educação integral. A problemática é: a modalidade de educação integral politécnica se distingue das outras modalidades de educação integral? Com isto, favorece a problematização sobre a organização do ensino na educação infantil na perspectiva da politecnia como princípio pedagógico.

O texto inicia com a exposição das políticas educacionais e experiências pedagógicas de educação integral conduzidas por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro desde os anos de 1925. Prossegue e, analisa os conceitos e princípios basilares das modalidades de educação integral, apresentando algumas distinções entre tempo integral, educação integral liberal e educação integral politécnica. Por fim, evidencia possibilidades de

---

<sup>3</sup> Pesquisa realizada na plataforma dos periódicos da CAPES, site <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/lista-a-z-periodicos.html>, dia 16 de julho de 2021.



organização do ensino na educação infantil numa perspectiva de educação integral politécnica, sobretudo na perspectiva da politecnicidade como princípio pedagógico.

O referencial teórico-metodológico se ampara nos fundamentos da pedagogia histórico-crítica com base epistemológica do materialismo histórico-dialético de Marx, interpretado por Netto (2011). Na condição de um estudo bibliográfico, vale ponderar que a educação integral politécnica é semelhante às demais modalidades por primar pelo desenvolvimento das múltiplas capacidades humanas, o que a distingue das demais é sua orientação epistemológica na pedagogia histórico-crítica, sua filosofia do trabalho como princípio educativo, o compromisso com a emancipação e humanização integral dos estudantes e, principalmente, a politecnicidade como princípio pedagógico.

Nesta ordem, é plausível afirmar que há possibilidades de organizar o ensino, com base na educação integral politécnica, sobretudo na perspectiva da politecnicidade como princípio pedagógico, no contexto da educação infantil no Brasil, desde que seja considerado princípios pedagógicos específicos, tais como: integração curricular, integração dos espaços educativos, desenvolvimento potencial de múltiplas capacidades cognitivas, sensíveis, físicas e sociais, o que contribui para o desenvolvimento omnilateral dos estudantes na práxis educativa. Estes elementos podem ser observados no projeto burareiro de educação integral que se realizou em Ariquemes, no Estado de Rondônia entre 2005 e 2006, onde originou-se a educação integral orientada pelo princípio pedagógico da politecnicidade.

## **1 Breve contexto das políticas e experiências pedagógicas de educação integral**

Neste primeiro momento o objetivo é expor um breve contexto das políticas educacionais e experiências pedagógicas da educação integral. Muito se discute sobre as políticas de educação integral. Há aqueles que desenvolveram, mediante as políticas educacionais, uma concepção de

educação integral decorrente de experiências e, os que ficam apenas na concepção.

Com relação aos que ficam apenas na concepção, neste texto, não há o que se discutir. A atenção volta-se àqueles com os quais desenvolveram uma concepção de educação integral e a vincularam a experiências pedagógicas. Neste sentido, como as políticas educacionais propuseram a educação integral e quais experiências pedagógicas se desdobraram no Brasil?

Maciel, Silva e Frutuoso (2019) realizaram uma síntese, e explicam que no Brasil desde 1925 havia tratativas sobre educação integral, em especial no estado da Bahia sob o comando de Anísio Teixeira, no Governo Góes Calmom com a Lei n.1.846, de 14 de agosto de 1925. Nos anos 1960, Anísio Teixeira, já se mostrava absoluto em termos de experiências pedagógicas com base na educação integral, em destaque: Salvador (1924-28; 1950-atual), Rio de Janeiro (1931-1935) e Brasília (1961-atual). Maciel, Silva e Frutuoso (2019) ressaltam que nos anos de 1980, Darcy Ribeiro, também protagonizou experiências pedagógicas com base na educação integral no Rio de Janeiro com os Centros Integrados de Educação Pública.

A política de educação integral foi instituída pelo governo federal em 2007, mais precisamente pela Portaria Interministerial n.17, de 24 de abril de 2007. Nos anos seguintes, essa política passou por um processo de institucionalização entre os anos de 2010-2017. Em 2010, pelo Decreto n.7.083, de 27 de janeiro de 2010 como programa nacional. Em 2014 mediante a Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014, firmou-se como Plano Nacional de Educação. Em 2016 com a Portaria n.1.114, de 10 de outubro de 2016 – edificou o Novo Mais Educação e em 2017 por meio da Resolução CNE/CP n.2, de 22 de dezembro de 2017, foi instituído a Base Nacional Comum Curricular tornando-se política de Estado.

Deste estudo pode-se distinguir que antes mesmo da política de educação integral ser instituída pelo governo federal, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro já desenvolviam experiências pedagógicas com base em uma concepção de educação integral. “Anísio Teixeira [...] idealizou as escolas-

parque na década de 1950 na Bahia. Darcy Ribeiro [...] implementou os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no estado do Rio de Janeiro, na década de 1980" (CHAGAS, SILVA, SOUZA, 2012, p.72). Tendo Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro como principais percursores da concepção de educação integral. É importante discutir o que estava sendo proposto por cada um deles. Nas próprias palavras de (TEIXEIRA, 1977, p. 141):

[...] desejamos dar-lhe seu programa completo de leitura, aritmética e escrita e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disto, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare realmente a criança para a sua civilização. [...] E, além disto, desejamos que a escola dê saúde e alimente a criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive.

Em consenso com Saviani (2010) compreende-se que o que estava sendo proposto por Anísio Teixeira tinha uma característica de um programa científico composto de uma educação integral, articulando a educação física, moral e cívica, com intenções de desenvolver hábitos higiênicos. De acordo com Maciel, Silva e Frutuoso (2019) na primeira incursão de Anísio foi possível distinguir sua concepção de educação de acordo com as ideias da Revolução Francesa, em seguida, influenciada e transformada por uma influência de Dewey. E, posteriormente superado a concepção deweyana, constitui-se uma definição de educação integral mais ampla. Segundo (MACIEL, SILVA e FRUTUOSO, 2019, p. 178):

[...] antes de ser tempo (que aliás não cita), embora fale, no mesmo discurso, em dia completo, é educação do ser humano em suas múltiplas dimensões (física, social, moral, intelectual) por meio de um programa científico composto pelas mais diferentes áreas de conhecimento, atividades artísticas, culturais e esportivas, sustentadas por um programa de proteção à saúde, no qual se inclui a nutrição [...] envolve as dimensões humanas, o programa científico completo.

Nesses termos, os referidos autores expressam uma síntese da concepção de educação integral pensada por Anísio Teixeira que era o desenvolvimento das múltiplas capacidades humanas. Compreendido a definição de educação integral liberal, daqui em diante, será descrito a proposta de concepção de educação integral por Darcy Ribeiro com a sua

arrojada experiência pedagógica nos Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs. Enfatizado por (RIBEIRO, 1986, p.47-52):

[...] um programa educacional integrado, capaz de realmente mobilizar para a aprendizagem o potencial dos alunos [...] múltiplas atividades, complementando o trabalho nas salas de aula [...] recreações, esportes e atividades culturais [...] formação coletiva de todas as pessoas envolvidas no processo (alunos, professores, diretores, funcionários e a própria comunidade) [...] suprir as necessidades alimentares [...] fornece gratuitamente os uniformes e o material escolar necessário [...] proporciona a todos assistência médica e odontológica [...] visão interdisciplinar [...] respeito ao universo cultural dos alunos [...] erradicar o fenômeno indesejável da repetência e do baixo nível de aprendizagem [...] desenvolvimento integral de suas potencialidades individuais e sociais.

A proposta pedagógica dos CIEPs também estabelece o combate à reprovação escolar, formação dos profissionais da educação, alimentação adequada, material didático, uniformes e assistência médica e odontológica gratuitos e o comprometimento com o desenvolvimento integral, amparada no conjunto do processo escolar que viabilizava um arrojado ambiente escolar, com a estrutura arquitetônica maximamente atraente e instigante como afirma (MACIEL, SILVA e FRUTUOSO, 2019, p.179):

Tanto quanto as Escolas-Parque, os CIEPs não podem ser entendidos sem a estrutura arquitetônica que lhes são inerente e, no caso dos CIEPs, sem as condições históricas ditadas pela Lei 5.692/71, razão última de uma estrutura curricular engessada, na qual se priorizou mais o tempo que a educação integral [...] os CIEPs inauguram uma modalidade de educação integral, o tempo integral, que servirá de base – levados em consideração o tempo histórico e as particularidades de cada um – tanto para os CEUs, quanto para o Programa Mais Educação.

Os referidos autores evidenciam que as duas experiências pedagógicas são parcialmente semelhantes, a educação integral liberal, vinculada a Anísio Teixeira, e o tempo integral, embora tenham sido pensadas em diferentes vinculações epistemológicas e históricas, ainda assim, só podem ser compreendidas vinculadas a estrutura arquitetônica que cada uma exigia.

A edificação das experiências pedagógicas de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro identificam-se na busca de uma escola pública democrática que manifeste o reconhecimento pela educação das classes populares. Por sua vez, as políticas educacionais propuseram a educação integral mediante os

desdobramentos das experiências pedagógicas no Brasil nas escolas-parques concebidas por Anísio Teixeira e nos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) idealizados por Darcy Ribeiro. Tendo em vista, o debate conceitual de modalidades e bases epistemológicas da educação integral no Brasil, é oportuno que seja discutido esta temática no próximo tópico.

## **2 Educação integral: modalidades e princípios epistemológicos**

Neste tópico, o objetivo é analisar os conceitos e princípios basilares das modalidades de educação integral, apresentando algumas distinções entre tempo integral, educação integral liberal e educação integral politécnica. Neste termos, o texto propõe discutir sobre quais são as modalidades de educação integral?

No tópico anterior, com base nos estudos de Maciel, Silva e Frutuoso (2019), foi exposto duas modalidades de educação integral, a liberal, diretamente ligada a Anísio Teixeira e a educação integral de tempo integral relacionada às demais, inclusive os CIEPs de Darcy Ribeiro.

Cabe dizer que destas modalidades e experiências pedagógicas de educação integral, foram constituídas, em expressões locais, novas e intensas reconduções epistemológicas de projetos e experiências pedagógicas com base na educação integral. Nesse contexto, evidencia-se o Projeto Burareiro de Educação Integral. Como demonstram (MACIEL, SILVA e FRUTUOSO, 2019, p.176):

Nos anos de 2005 e 2006, na cidade de Ariquemes (RO), durante vinte meses, é realizada a experiência pedagógica do Projeto Burareiro de Educação Integral que, inspirada no CIEP, diferencia-se deste por ser orientada pela pedagogia histórico-crítica e conceitos basilares como o princípio educativo do trabalho, omnilateralidade, emancipação e, principalmente, politécnia, cuja concepção dá origem ao conceito de politécnia como princípio pedagógico, base para concepção de uma terceira modalidade de educação integral: a educação integral politécnica.

Diante desta lógica, no projeto burareiro, na cidade de Ariquemes - Rondônia, origina-se a terceira modalidade de educação integral, a educação integral politécnica. É importante observar que no excerto acima,

os autores têm o cuidado de explicar a vinculação epistemológica da educação integral politécnica, assim seja, é uma experiência pedagógica amparada na pedagogia histórico-crítica, uma pedagogia inspirada no marxismo. Sobre este, segue considerações feitas por (SAVIANI, 2012, p.81):

Penso que a tarefa da construção de uma pedagogia inspirada no marxismo implica apreensão da concepção de fundo (de ordem ontológica, epistemológica e metodológica) que caracteriza o materialismo histórico. Imbuído dessa concepção, trata-se de penetrar no interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características objetivas e formulando as diretrizes pedagógicas que possibilitarão a reorganização do trabalho educativo sob os aspectos das finalidades e objetivos da educação, das instituições formadoras, dos agentes educativos, dos conteúdos curriculares e dos procedimentos pedagógicos-didáticos que movimentarão um novo *éthos* educativo voltado à construção de uma nova sociedade, uma nova cultura, um novo homem.

Isso quer dizer, que há influência da pedagogia histórico-crítica nos princípios e nos conceitos basilares da proposta pedagógica, assim seja, o trabalho como princípio educativo e a politecnicidade como princípio pedagógico para o alcance de uma educação integral que emancipe o estudante e possibilite a sua omnilateralidade. Isso significa que “as definições de educação integral, desde então, são concebidas de conformidade com as vinculações epistemológicas e as condições históricas vividas por seus autores” (MACIEL, SILVA e FRUTUOSO, 2019, p.176).

Neste ponto revela-se as tensões presentes nos conceitos e princípios basilares das modalidades de educação integral, quais sejam, educação integral liberal, educação integral de tempo integral e educação integral politécnica. Maciel, Silva e Frutuoso (2019) realizaram com maestria o quadro das modalidades de educação integral. Vejamos a seguir:

**Figura 1- Síntese das modalidades de educação integral com suas pedagogias, finalidades e concepção político-ideológica dominantes**

MODALIDADE E CRITÉRIOS	TEMPO INTEGRAL			EDUCAÇÃO INTEGRAL LIBERAL	EDUCAÇÃO INTEGRAL POLITÉCNICA
	CIEPs	CEUs	Mais Educação	Escola-Parque	Burareiro
Experiências Pedagógicas	Escola Nova	Freireana	Autonomia(*) Construtivismo Competências	Escola Nova	Histórico-Crítica
Pedagogia Dominante	Formação Parcial	Formação Parcial	Formação Parcial	Formação Integral Liberal	Formação Integral Politécnica
Finalidade Pedagógica	Socialismo Democrático	Social Democracia	Neoliberal	Liberalismo Democrático	Socialista
Concepção Político-Ideológica					

Fonte: Maciel, Silva e Frutuoso (2019, p. 186).

A figura 1 contribui para descrever a distinção entre as modalidades de educação integral. À vista das considerações do referido quadro (MACIEL, SILVA e FRUTUOSO, 2019, p.186-187), concluem:

[...] a modalidade tempo integral, ao priorizar a extensão do tempo, sob múltiplas formas de aproveitamento deste, pode ser efetivada sem maiores requisitos técnicos e infraestruturais; a modalidade educação integral liberal, ao pressupor infraestrutura compatível com a concepção, equipamentos, docência e gestão especializadas, para alcançar o objetivo de oportunizar o desenvolvimento de múltiplas possibilidades formativas, é uma modalidade que, só pontualmente, tem sido efetivada; a modalidade educação integral politécnica que, além das características da liberal, pressupõe formação pedagógica politécnica, domínio técnico de integração curricular e compromisso com os fins da pedagogia histórico-crítica, é uma modalidade que, mesmo em face das dificuldades impostas pelos sistemas oficiais de ensino, começa a ganhar espaços no universo docente, condição *sine qua non* para sua implementação.

Eis como compreender os conceitos e princípios basilares das três modalidades de educação integral que se desdobram de experiências pedagógicas, quais sejam, a de tempo integral, a educação integral liberal e a educação integral politécnica. Além de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, que entre os teóricos da educação integral, foram os que mais avançaram e realizaram experiências pedagógicas, inspirado neles, revela-se Antônio Carlos Maciel, buscando coletivamente com estudos, pesquisas e experiências pedagógicas (Projeto Burareiro), encaminhar a educação integral politécnica.

Dáí a grande importância de distinguir quais destas modalidades de educação integral viabiliza a tarefa fundamental de possibilitar o

movimento voltado à construção de uma nova sociedade, uma nova cultura, um novo homem para adiante do horizonte da ideologia capitalista. A educação integral politécnica proposta pelo estudioso Maciel recorre a um princípio da educação marxiana, por meio da pedagogia histórico-crítica, com a defesa de educação integral politécnica para superar a pedagogia capitalista e burguesa.

Justifica-se pela relevância social em contribuir para uma proposta de uma educação plena, integral, humanizadora e emancipadora para os estudantes desde a educação infantil. A educação integral politécnica tal como formulada por (MACIEL e BRAGA, 2007, p.61) compreende:

A cognoscibilidade como desenvolvimento das dimensões lógico-cognitivas e psíquicas (onde o conhecimento científico e tecnológico seja determinante); a habilidade, enquanto expressão de capacidades psicomotoras e físicas (onde o esporte e a formação profissionalizante constituam suportes fundamentais); a sensibilidade como potencialização de todos os sentidos (onde a música, a dança, a literatura, o teatro e as artes visuais, gráficas e plásticas tenham lugar privilegiado); e a sociabilidade enquanto efetivo exercício político da práxis social (onde a cidadania participativo-transformadora, a ecologia humana crítica e a saúde tenham prioridade).

Conforme Maciel e Braga (2007), a educação integral politécnica como princípio pedagógico é capaz de mobilizar os processos educativos em busca do desenvolvimento integral das múltiplas capacidades humanas articulando cognoscibilidade, habilidade, sensibilidade e sociabilidade.

Nesta proposta, para explicitar como se desenvolve a cognição, trazemos uma elaboração, assim seja, compreendida por (MACIEL, 2018, p.97):

[...]capacidade de entender e transformar a realidade exterior, não se desenvolveria sem os sentidos, sensores por intermédios dos quais a realidade exterior, em sua múltipla e complexa variedade histórico-natural, é transmitida para processamento no cérebro.

Em Saviani (2003; 2007), a educação integral politécnica, por vezes tem sido entendido ou mesmo reduzido a um processo escolar, prioritariamente no ensino médio, integrado à formação técnica. Na proposta pedagógica do projeto burareiro, coordenado pelo professor doutor Antônio Carlos Maciel da Universidade Federal de Rondônia, a educação integral politécnica é



compreendida como possibilidade de uma educação plena, integral, humanizadora e emancipadora e, deve ser oferecidas para os escolares desde a educação infantil. Essa será a questão central a ser estudada no próximo item deste estudo.

### **3 Educação infantil no Brasil: desafios e possibilidades da educação integral politécnica**

Diante do que foi exposto anteriormente, pode-se afirmar que a educação integral politécnica, por vezes, tem sido prioritariamente discutida no contexto do ensino médio. Neste sentido, aqui temos o objetivo de demonstrar possibilidades de educação integral politécnica no contexto da educação infantil no Brasil. Para tanto busca saber quais são as possibilidades de organizar o ensino na educação infantil numa perspectiva de educação integral politécnica?

O conceito referente à educação integral politécnica, como proposta pedagógica na educação infantil, instituída na pedagogia histórico-crítica, fundamentada na concepção dialético-materialista da história, apresenta-se neste texto mediante a experiência do projeto burareiro de educação integral no Estado de Rondônia, no município de Ariquemes durante os anos de 2005 e 2006. Antônio Carlos Maciel é o principal propagador da politecnicidade como princípio pedagógico e fundamento da educação integral “[...]o conceito politecnicidade decorre da concepção marxiana de educação” segundo (MACIEL, 2013, p.131). Esta afirmação está amparada nos escritos de Marx, quando este intelectual define educação em três dimensões indissociáveis, quais sejam conforme (MARX, 1983, p.60):

Por educação entendemos três coisas: 1. Educação Intelectual; 2. Educação Corporal, tal como a que se com os exercícios de ginástica e militares; 3. Educação Tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais

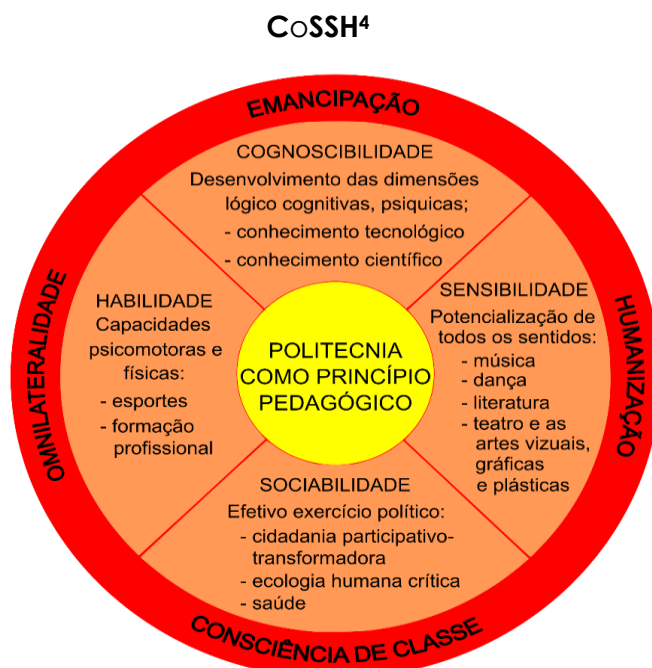
Para Marx (1983) o processo educativo precisava congrega três aspectos: educação intelectual, educação corporal e educação tecnológica. “Marx substitui o termo tecnológico por politécnico” enfatiza (MACIEL, 2013, p.132). Esse tipo de educação promoveria “o domínio de princípios gerais, que permitam o manejo de diversos ramos industriais” (MACIEL, 2013, p.132) assegura que a dimensão politécnica tem sido interpretada como a união da educação e trabalho, que resulta na concepção de trabalho como princípio educativo.

Com a teoria do trabalho como princípio educativo, Maciel (2013) concorda, mas se recusa a reduzir a concepção marxiana de educação à apenas uma das dimensões apontadas por Marx, conforme fazem diversos autores brasileiros. Nesse sentido Maciel (2013, p.132) afirma “desde Marx, a relação entre educação e trabalho é mais ampla e envolveria necessariamente a educação intelectual e corporal”. Deste modo é explicado o princípio formativo em questão por (MACIEL, BRAGA e RANUCCI, 2013, p. 26):

[...] concebe-se politecnicidade como um processo de desenvolvimento das dimensões lógico-cognitiva e psíquica (onde o conhecimento científico seja determinante); a habilidade, enquanto expressão de capacidades psicomotoras e físicas (onde o esporte e a formação profissionalizante constituam suportes fundamentais); a sensibilidade como potencialização de todos os sentidos (onde a música, a dança, a literatura, o teatro e as artes visuais e plásticas tenham lugar privilegiado); e a sociabilidade como efetivo exercício político das relações humanas (onde a cidadania, a ecologia humana e a saúde tenham prioridade)

Para melhor ilustrar a concentração dos princípios formativos citados no excerto acima, esta autora em parceria com o mentor da concepção Prof. Dr. Antônio Carlos Maciel elaboraram uma figura ilustrativa, em forma de mandala, da politecnicidade como princípio pedagógico.

**Figura 1 – Concepção da Politecnia como princípio pedagógico, elaborada por Jandernoura Araújo Rodrigues e Prof. Dr. Antônio Carlos Maciel (2022)**



**Fonte:** elaborada pela autora (2022) a partir das concepções de Antônio Carlos Maciel e Cíntia Adélia da Silva (2018). Arte gráfica de: Marcos Roberto Rodrigues

Assim, no Projeto Burareiro proposto por Maciel, reformula-se o conceito de politecnia (MACIEL, 2018, p.97;104) <sup>5</sup>:

A politecnia, não mais como uma dimensão particular de uma concepção, e sim como um princípio [...] Politecnia é o princípio pedagógico, que visa orientar os processos educativos a buscar o desenvolvimento das dimensões intelectual, física, tecnológica e política, desenvolvimento esse que, em seu conjunto, é o desenvolvimento da omnilateralidade humana, por cujo processo está associado a emancipação humana.

Ao ampliar o conceito de politecnia, Maciel (2013) também ampliou os lócus do processo de formação educacional como afirma entusiasticamente “não é apenas o campo do Ensino Médio, mas todo o processo de formação educacional, da Educação Infantil ao Ensino Médio” (MACIEL, 2013, p.133). Com base nesta afirmativa, e em harmonia com a defesa da educação integral politécnica na educação infantil, a argumentação daqui em diante

<sup>4</sup> CoSSH representa os quatro princípios formativos da politecnia como princípio pedagógico: cognoscibilidade, sensibilidade, sociabilidade e habilidade.

<sup>5</sup> É decisivo o estudo do texto Marx e a Politecnia, ou: do princípio educativo ao princípio pedagógico. Revista Exitus, Santarém/PA, v. 8, n.2, p.85-110, maio/ago. 2018 de Antônio Carlos Maciel, para melhor compreender a reformulação e ampliação do conceito de politecnia.

será para saber quais são as possibilidades de organizar o ensino na educação infantil numa perspectiva de educação integral politécnica.

Em síntese, a educação integral politécnica é uma possibilidade de educação omnilateral desde a infância, a educação que os trabalhadores ensinam para os seus filhos, assim seja, uma formação que busca o desenvolvimento integral das múltiplas capacidades humanas, que capacita e humaniza as crianças numa concepção marxiana de educação como vê-se em (LOMBARDI, 2020, p.9):

Estamos avançando nos estudos sobre o marxismo e as contribuições dos clássicos para a formulação teórica de pedagogia revolucionárias; hoje não desconhecemos as contribuições de Marx e Engels; também as de Lenin, Krupkaia, Blonski, Lunacharsky; Makarenko, Pistrak e Gramsci; da psicologia histórico-cultural de Lev Semenovitch Vygotsky, Alexander Luria, Alexei Nikolaievich Leontiev e Daniil B. Elkonin. Todos esses estudos possibilitam-nos entender, hoje, como pensar uma educação para a educação infantil que rompa com a concepção burguesa de educação. Então mais que oportuno um debate da pedagogia histórico-crítica e sua colaboração para tal nível de ensino.

Há um consenso entre o excerto de Lombardi (2020) e a proposição deste texto, perceber como mais que oportuno tratar sobre a educação infantil e as possibilidades de educação integral politécnica, fundada na pedagogia histórico-crítica, entendendo a politecnicidade como princípio pedagógico, fundamentando-se em (MACIEL, JACOMELI e BRASILEIRO, 2017, p. 476):

"[...] concepção de que o homem é um ser histórico-cultural, constituído a partir de sua práxis social, cuja consequência é o desenvolvimento potencial de múltiplas capacidades cognitivas, sensíveis, físicas e sociais determinantes de sua humanização integral".

Com base nesses princípios e no conceito de politecnicidade emergido da proposta de educação integral do Projeto Burareiro é possível ilustrar possibilidades de educação integral politécnica na educação infantil, graças a formulação dos princípios pedagógicos mais específicos, tais como integração curricular, integração dos espaços educativos e desenvolvimento das capacidades humanas. (MACIEL, JACOMELI e BRASILEIRO, 2017, p. 476) comentam:

A integração curricular dos processos educativos é concebida, aqui, como integração tanto entre as disciplinas quanto entre as diversas áreas de atuação das atividades socioculturais e profissionalizantes, em estreita relação com os conteúdos das disciplinas do ensino regular. Por conseguinte, a integração curricular é constituída por duas dimensões didáticas: uma baseada no princípio da natureza interdisciplinar do trabalho pedagógico coletivo, e a outra, no princípio da indissociabilidade entre conhecimento científico-tecnológico e atividade sociocultural-profissionalizantes.

Essa síntese oportuniza constituir uma condição fundamental para pensar possibilidades de educação integral politécnica na educação infantil, intervenções educativas que contemplem diferentes temas (conteúdo das disciplinas do ensino regular), que oportunizem experiências que desenvolvam o psiquismo, as capacidades motoras, a sensibilidade e a sociabilidade, além da organização da rotina (tempo e espaço). "Somente assim será possível integrar tempo, espaço e desenvolvimento humano, base para uma práxis educativa, de fato transformadora, por ser formadora de um novo homem, mais completo e mais humano." (MACIEL, JACOMELI, BRASILEIRO, 2017, p. 476)

A defesa de uma educação integral politécnica na educação infantil exige disponibilizar às crianças o que há de mais científico, encantador, colorido, sensível e significativo, que potencializa o apreço pelo conhecimento histórico e social da humanidade expresso nas elaborações artísticas maximamente elaboradas. Abaixo, a ilustração dos momentos de estórias no Projeto Burareiro.

**Figura 2- Momento das "estórias" com a coordenadora Adriana Ranucci entre os anos 2005-2006 no Projeto Burareiro – Ariquemes – Rondônia**



Fonte: Maciel, Braga, Ranucci (2013, p.57)

No presente registro, sobre o qual foi destacado o momento de estória, evidencia uma atividade intencionalmente organizada para que os estudantes constituam a partir da práxis social o desenvolvimento de múltiplas dimensões humanas.

A seguir sugestão como tarefa do professor por (ABRANTES, 2020, p.163):

Identificar nos livros destinados às crianças vinculações com os fundamentos que sustentam as possibilidades de relação teórica com a realidade, considerando-a em seu movimento e multilateralidade, com base em conteúdos posicionados contra a produção da passividade nas crianças e a favor da emancipação da infância [...] a literatura infantil é considerada mediadora das relações sociais que se efetivam no espaço escolar.

O autor (ABRANTES, 2020, p.163) continua:

Logo, os conteúdos referenciados pelo livro vinculam-se com os processos de desenvolvimento da capacidade de pensar na medida em que se apresentam como desafio à compreensão das crianças. Os conteúdos presentes no livro devem também ser considerados em relação à totalidade das relações humanas, atendo-se ao posicionamento na luta entre classes sociais e fazendo-se necessário identificar conteúdos que expressem a superação do conformismo e da resignação ante as adversidades.

Conforme Abrantes (2020) assinala, os livros nas instituições escolares, sustentam as possibilidades de relação teórica com a realidade. Assim como o livro, nas instituições de educação integral politécnica, os outros recursos didáticos, as estratégias de ensino e os conteúdos ensinados devem atribuir sentido à realidade, desenvolvendo nos estudantes conceitos posicionados contra a produção da passividade nas crianças e a favor da emancipação desde a infância.

A criança no espaço da educação infantil, na perspectiva da educação integral politécnica, com base na pedagogia histórico-crítica, é compreendida como um ser social e histórico, que se desenvolve mediante a apropriação dos conhecimentos maximamente elaborados pela humanidade. Do ponto de vista da educação integral politécnica, há possibilidades para a organização do ensino na educação infantil no Brasil.

Nessa direção, entender quais são as possibilidades de organizar o ensino nesta perspectiva, deve considerar no que consiste a organização do

espaço, do tempo, dos conteúdos, da gestão, assim como a escolha dos recursos didáticos, o planejamento das atividades educativas com artes, músicas, poesias, brincadeiras, adivinhas, pegadinhas, parlendas trava-línguas, provérbios, telas e textos literários.

Com base nesses fundamentos, destacamos as práticas educativas desenvolvidas no projeto burareiro, as quais priorizaram um trabalho com realizações didáticas integradoras e temáticas.

**Figura 3 - Recreação para as crianças pequenas, atividade educativa no Projeto Burareiro – Ariquemes – Rondônia entre os anos 2005-2006**



**Fonte:** Maciel, Braga, Ranucci (2013, p.57)

Esta imagem fotográfica expressa, a integração curricular, a integração dos espaços educativos e a mediação da práxis educativa como afirma (MACIEL, BRAGA e RANUCCI, 2013, p.53):

Em todas as modalidades havia: o momento da preleção, geralmente sobre ética e disciplina (mas o tema podia ser um fato marcante do dia ou da semana), da aprendizagem dos fundamentos técnicos da modalidade (momento em que se podia fazer inúmeras atividades didáticas associadas ao conteúdo das disciplinas do ensino regular) e o treino propriamente dito.

Isto quer dizer, que na experiência pedagógica do Projeto Burareiro de Educação Integral, era notável uma especificidade na organização do

ensino, de modo que não copia a reapresentação do que havia nas escolas. É uma instigante proposta de organização de ensino.

A educação integral politécnica se apresenta como uma proposta de ensino na educação infantil para além do que comumente é ofertado às crianças de 0 a 6 anos. Para que se tenha possibilidades de educação integral politécnica na educação infantil, a proposta pedagógica deve estar fundamentada na pedagogia histórico-crítica, esta condição pode instrumentalizar o trabalho docente que objetiva o máximo desenvolvimento dos estudantes desde a infância.

### **Conclusão: rumo às possibilidades da educação integral politécnica na educação infantil**

Na composição do texto, foi decisivo considerar que antes mesmo da política de educação integral ser instituída pelo governo federal, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro já desenvolviam experiências pedagógicas com base em uma concepção de educação integral.

Como foi observado, a proposta da educação integral politécnica na educação infantil desdobrou-se das modalidades de educação integral vinculadas a experiências pedagógicas de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro.

As discussões sobre o desenvolvimento das múltiplas capacidades humanas, como expressão de educação integral, foram compreendidas inicialmente por duas modalidades de educação integral, quais sejam: a educação integral liberal e a educação integral de tempo integral, respectivamente.

Neste curso, foi possível perceber que as experiências pedagógicas de educação integral pensadas por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro tem diferentes bases epistemológicas e condições históricas distintas, entretanto, são parcialmente semelhantes, visto que só podem ser compreendidas vinculadas a estrutura arquitetônica que cada uma exigia.

Acerca destas modalidades de educação integral, surgiu a terceira modalidade, a educação integral politécnica no Projeto Burareiro de Educação Integral na cidade de Ariquemes - Rondônia. Desse trabalho



decisivo, coordenado por Antônio Carlos Maciel demonstra-se, assim, que está presente a defesa pelo desenvolvimento das múltiplas capacidades humanas.

O destaque, é para o fato de que, sua orientação epistemológica é na pedagogia histórico-crítica e tem a politecnicidade como princípio pedagógico. Desse modo, o compromisso com a omnilateralidade, emancipação e humanização dos estudantes, decorrem de critérios de ordem epistemológica, ontológica e metodológica.

Neste texto, a educação integral politécnica, foi prioritariamente discutida no contexto da educação infantil. Foi debatido o processo de desenvolvimento das capacidades humanas sejam psíquica, motores ou afetivas, assim como a sociabilidade como exercício político das relações humanas.

Por conseguinte, o projeto burareiro apresenta-se como expressão das possibilidades de educação integral politécnica na educação infantil, graças à formulação dos princípios pedagógicos mais específicos, tais como integração curricular, integração dos espaços educativos e desenvolvimento das capacidades humanas.

Em síntese, pode-se concluir que há possibilidades da educação integral politécnica no contexto da educação infantil no Brasil, desde que seja considerada os princípios e fundamentos da pedagogia histórico-crítica.

Na organização do espaço, do tempo, dos conteúdos, da gestão, assim como a escolha dos recursos didáticos, o planejamento da práxis educativa pode ser preferencialmente com artes, músicas, poesias, brincadeiras, adivinhas, pegadinhas, parlendas, trava-língua, provérbios, telas e textos literários.

## Referências

ABRANTES, A.A. Educação escolar e desenvolvimento humano: a literatura no contexto da educação infantil. In: GALVÃO, A.C. (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2020, p.143-194.

CHAGAS, M.A.M. das; SILVA, R.J.V.; SOUZA, S.C. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: Contribuições para o debate atual. In: MOLL, J. [et.al.]. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p.72-81.

LOMBARDI, J.C. Notas sobre a educação da infância numa perspectiva marxista. In: GALVÃO, A.C. (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2020, p.5-14

MARX, Karl. Instruções aos delegados do conselho central provisório, AIT, 1868. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Moraes, 1983.

MACIEL, A.C.; Fundamentos da educação integral politécnica. In: MACIEL, A.C.; WEIGEL, V.A.C. de; CIOFFI, L.C.; BRAGA, R.M.; FERRAZZO, G. (Org.). **Gestão da educação integral politécnica: uma proposta para o Brasil**. Vol. 01. Porto Velho-RO: EDUFRO, 2013. p.131-146.

\_\_\_\_\_. **Marx e a Politecnicia, ou: do princípio educativo ao princípio pedagógico**. Revista Exitus, Santarém/PA, v. 8, n.2, p.85-110, maio/ago. 2018.

MACIEL, A.C.; BRAGA, R.M. **Projeto burareiro: politecnicia e educação integral à luz da pedagogia histórico-crítica**. In: SANTOS, N. Alinhavos em ciências humanas. Porto Velho: EDUFRO, 2007. P.59-74.

MACIEL, A.C.; BRAGA, R.M.; RANUCCI, A.M.C. Memória fotográfica do projeto burareiro de educação integral – a escola dos sonhos. In: MACIEL, A.C.; WEIGEL, V.A.C. de; CIOFFI, L.C.; BRAGA, R.M.; FERRAZZO, Gedeli (Org.). **Gestão da educação integral politécnica: uma proposta para o Brasil**. Vol. 01. Porto Velho-RO: EDUFRO, 2013. p.43-64.

MACIEL, A.C.; SILVA, C.A. **O conceito de educação integral a partir das experiências pedagógicas no Brasil**. Porto Velho: UNIR, 2017. Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista- Bahia, v.15, n.32, p.174-204, abr/jun. 2019

MACIEL, A.C.; JACOMELI, M.R.M.; BRASILEIRO, T.S.A. **Fundamentos da educação integral politécnica: Da teoria à prática**. Revista Educ. Soc., Campinas/ SP, V.38, n.139, p.473-488, abr.-jun., 2017.

MACIEL, A.C.; SILVA, C.A.; FRUTUOSO, C. **O conceito de educação integral e as possibilidades da educação integral politécnica em Manaus**. Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista- Bahia, v.15, n.32, p.174-204, abr/jun. 2019.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

RIBEIRO, D. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

SAVIANI, D. **O choque teórico da politecnicia, trabalho, educação e saúde**, v. 1, n.1, p.131 -152, 2003.

\_\_\_\_\_. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação, v.12, n.34, p. 152-165, jan./abr. 2007.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

\_\_\_\_\_. Marxismo, educação e pedagogia. In: SAVIANI, D; DUARTE, N. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção polêmicas do nosso tempo). p.59-86.

TEIXEIRA, A.S. **Educação não é privilégio.** 4ª Ed., ED. Nacional. São Paulo. 1977.

# 04

## O ENSINO DO GÊNERO TEXTUAL DISSERTAÇÃO E A RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO INTEGRAL POLITÉCNICA

Charlene Fernandes Oliveira<sup>1</sup>

### INTRODUÇÃO

Iniciei no Ciepes no 1º bimestre do ano de 2021. Era tudo novo para mim, já que ainda não havia tido experiência, até àquele momento, em grupos de pesquisas. Eu não tinha ideia do que era o *Marxismo* (se bem que já tido ouvido falar ou lido em alguns períodos escolares), *Politecnia*, *Pedagogia Histórico-crítica*, *Educação integral*, *Materialismo histórico dialético*...Era tudo inédito! As reuniões semanais vinham sempre carregadas de muitas informações, pensei que não conseguiria acompanhar o processo. Contudo, o desenvolvimento foi surgindo paulatinamente.

Hoje, estou na caminhada do processo, não sou mais àquela iniciante, aos poucos, sinto-me segura e confiante. Estar no grupo, com certeza, fez-me ver a vida de outra maneira: *sociedade*, *classe trabalhadora*, *educação*, consigo vislumbrá-los com outro olhar. Agradeço a oportunidade de estar nesse grupo ao Prof. Antônio Carlos Maciel, coordenador e orientador. Ele é a pessoa que conduz com maestria, clareza e muito conhecimento a ciência para cada integrante. Sinto-me privilegiada de participar do capítulo deste

---

<sup>1</sup> Pós-graduada Lato Sensu em nível de especialização na área de Educação, denominado Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Evangélica do Meio Norte (FAEME). Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Pará (UEPA). Graduada em Licenciatura em Letras pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER) Membro do Grupo de Pesquisa Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação e Sustentabilidade - CIEPES.

livro. A pesquisa dele e sua produção aconteceu no 2º semestre de 2021. Nela encontra-se estudos pertinentes à teoria estudada no grupo.

Muitas inquietações são partes de discussões acerca da produção textual em sala de aula, dentre elas, destacamos o ensino do gênero dissertação. Percebe-se a relevância desta questão, já que há uma expectativa de que se trabalhe esse gênero no ensino médio. O presente trabalho de estudos visa relacionar o ensino do gênero textual dissertativo com a educação integral politécnica. Esta por sua vez, baseada em cientistas como Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro e criada à luz da pedagogia histórico-crítica, direcionada pelo princípio pedagógico da politecnicidade. A questão problematizada: é possível relacionar o ensino do gênero dissertação com a educação integral politécnica?

Foi pesquisado como apoio e fundamentação do objeto os aportes teóricos: Maciel; Jacomeli; Brasileiro (2017); Maciel; Braga (2008); Maciel (2018); Folcambert (1994); Saviani (2003), com a finalidade de esclarecer as temáticas relacionadas ao ensino do gênero textual dissertação em sala de aula, educação integral politécnica, a ligação do gênero dissertação com a educação integral politécnica, concepções de dissertação e educação integral politécnica.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento parametrizador do ensino fundamental de língua portuguesa, publicados em 1997 (para os anos iniciais) e 1998 (para os anos finais), já propunham o texto como unidade básica para o ensino dessa língua, associado à noção de gênero (BRASIL, 1998, p.37). Em se tratando do ensino do texto escrito, os PCNs estabelecem, como critérios de avaliação da aprendizagem, o atendimento às condições de produção (papéis assumidos pelos interlocutores, conhecimentos presumidos do interlocutor, restrições impostas pelo lugar de circulação dos textos) e ao projeto textual em desenvolvimento (BRASIL, 1997, p.59). Nessa lógica, é possível perceber os fundamentos basilares que norteiam a produção textual e o funcionamento social e efetivo do gênero dissertação.

No início de seu volume os Parâmetros Curriculares Nacionais, daqui em diante será mencionado como são popularmente conhecidos, PCNs. Eles são caracterizados como um documento flexível, que possibilita que as tomadas de decisões quanto ao currículo aconteçam em nível regional e local, que não pareça de forma impositiva, desta forma respeitaria a autonomia dos Estados e Municípios, bem como a diversidade do país e a autonomia dos professores e equipes pedagógicas (BRASIL, 1997, p. 13).

Percebe-se, no entanto a semelhança com a política de separação da educação na LDB, que transfere responsabilidades da União para os Estados e Municípios e afetam de maneira direta na qualidade da educação ofertada, vejamos o que o documento nos diz:

[...] se estes Parâmetros Curriculares Nacionais podem funcionar como elemento catalisador de ações na busca de uma melhoria da qualidade da educação brasileira, de modo algum pretendem resolver todos os problemas que afetam a qualidade do ensino e da aprendizagem no País. A busca da qualidade impõe a necessidade de investimentos em diferentes frentes, como a formação inicial e continuada de professores, uma política de salários dignos, um plano de carreira, a qualidade do livro didático, de recursos televisivos e multimídia, a disponibilidade de materiais didáticos. Mas esta qualificação almejada implica colocar também, no centro do debate, as atividades escolares de ensino e aprendizagem e a questão curricular como de inegável importância para a política educacional da nação brasileira (BRASIL, 1997, p. 13).

Fica claro que há uma grande importância na formação de professores, de recursos pedagógicos, ficando, porém, os conteúdos (àqueles construídos historicamente, deixados de lado, ou seja, excluídos). Nesse contexto, foi necessário verificar o que prescrevem tais documentos que regem a educação, e no caso desta pesquisa, o ensino de língua portuguesa em seu contexto de produção de texto na sala de aula. Os PCNs do Ensino Médio foi um documento observado para melhor compreensão. Ademais, percebe-se a ausência de elementos metodológicos para a formação acadêmica histórico-crítica. É preciso olhar com cautela em aceitar algo pronto em documentos como esse, já que não há neutralidade nele, pois existe um posicionamento teórico e pedagógico.

A educação integral politécnica, assim como a Pedagogia Histórico-crítica não coaduna com projetos societários que não abrangem as camadas populares. Em todo o Brasil tem sido uma luta para que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) seja assumida. Tal situação tem efeito daquilo que os PCNs nomeiam de “Tradição Pedagógica Brasileira”, se é que pode-se falar em tradição, já que, no próprio documento anuncia-se que a educação brasileira é marcada pela mistura de tendências pedagógicas. Assim sendo, são mostradas quatro correntes pedagógicas no Brasil: a tradicional (centrada no professor); a renovada ou Escola Nova (valoriza o indivíduo como ser livre, ativo e social); a Técnica (prioriza a tecnologia, professor passa a ser um especialista) e àquelas marcadas por atenções coletivas e políticas (BRASIL, 1997, p. 30-31 ) chamadas por Dermeval Saviani de teorias críticas) onde se situa a Pedagogia Histórico-Crítica, teoria que discutiremos mais adiante para melhor entendimento.

Duarte (2001, p. 37) alerta que devido ao grande processo de aceleração e transformação social, a educação tem sido alvo de preparação dos indivíduos para acompanhar tal processo, ou seja, os indivíduos precisam aprender rápido para acompanhar qualquer atividade. Entretanto, se ele não acompanhar essa ação, estará condenado ao fracasso. Isso tem ocorrido há tempos e percebe-se uma rapidez desse fato contemporaneamente. Um dos exemplos desse acelerado processo são os próprios PCNs, documento até então, em discussão aqui, e a BNCC.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reafirmando o que foi proposto pelos PCNs – em relação ao texto como unidade de ensino –, enfatiza sua centralidade na organização das unidades temáticas, dos objetos de conhecimento e das habilidades relativas aos eixos organizadores do ensino de Língua Portuguesa (oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e gramaticais e educação literária).

Para ampliarmos as discussões em torno da BNCC é necessário considerar a concepção que a rege, ela tem sido associada à uniformização de proposições que atingem o trabalho pedagógico, a saber: a pedagogia das competências. O suíço Philippe Perrenoud estabeleceu a pedagogia das

competências como: “é “uma capacidade de agir eficazmente em determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (PERRENOUD, 1999, p. 7). Percebe-se então, que para seus apoiadores, essa corrente pronuncia aprendizagens importantes aos alunos para atender às exigências do mercado de trabalho, buscando acompanhar o movimento dinâmico das mudanças que acontecem na sociedade.

É importante destacar que na BNCC, considera-se alguns pressupostos, e em articulação com as competências gerais da Educação Básica e com as competências específicas da área de Linguagens, o componente curricular de Língua Portuguesa deve garantir aos estudantes o desenvolvimento de competências específicas. São elas:

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.

2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.

3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos. 5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao (s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.

6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e



criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.

7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.

8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).

9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Como se vê, percebe-se que a BNCC é uma pedagogia de competências, existe uma justificação em desenvolver habilidades e competências dos alunos. Não há uma preocupação em desenvolver um conhecimento mais elaborado e científico. É necessário lembrar que competência é diferente de conhecimento: competência é *saber fazer*, não se trabalha com o desenvolvimento crítico. É claro que os indivíduos precisam saber fazer, mas acima de tudo precisam *saber pensar*, de forma inteligível a sua realidade exposta.

Em suma, a pedagogia das competências preza pelos conhecimentos fundamentais à vida cotidiana, manifestando características práticas e utilitárias, o que coopera significativamente para o prosseguimento do sistema capitalista. Em consequência disso, encontra-se enquadrada no plano das “pedagogias do aprender a aprender”, assim nomeada por Newton Duarte (2001) para representar um conjunto de pedagogias hegemônicas que estão enraizadas na escola nova.

A metodologia que orientou o estudo foi a busca de pesquisas bibliográficas, por meio da técnica histórico-crítica (MACIEL; BRAGA, 2008), objetivou analisar as publicações de maior relevância acadêmico-científica, de acordo com a seguinte sequência: levantamento e seleção bibliográficos, análise histórico-crítica e fichamento conceitual pelo software Zotero. A coleta de dados aconteceu em um meio midiático (publicação, reescrita, revistas, artigos, resumos), isso ocorreu fora da escola, haja vista que ela, muitas vezes, não disponibiliza recursos tecnológicos (tabletes, computadores acessíveis e em números favoráveis).

Para análise tomou-se o materialismo histórico-dialético numa perspectiva de humanização dos homens pela apropriação social do trabalho. Os resultados preliminares apontam para a importância entre a relação de educação integral politécnica e o ensino do gênero dissertação (MACIEL, SILVA, FRUTUOSO, 2019, p.59).

## **1. As habilidades que requerem o gênero dissertativo e os desafios do ensino: discussão e resultados**

Apoiei-me em pressuposições de que a educação integral politécnica é um fator importante para demonstrar que a aprendizagem de conteúdos como o gênero supracitado, não está dissociado das diversas maneiras de ações e da formação humana como aponta Maciel (2018, p. 13), “por meio de processos pedagógicos, que tratassem articuladamente cognoscibilidade, habilidade, sensibilidade e sociabilidade [...]”. Isto, possibilitará ao estudante participação ativa no desenvolvimento de sua aprendizagem e de seu alcance no entendimento científico.

Posto isso, este estudo traz informações primordiais para reflexão sobre a educação integral politécnica e sua relação com o ensino do gênero dissertativo, uma vez que, os alunos são estimulados a estudar e reexaminar as suas práticas de estudos e leitura, assim como a organização de vida estudantil. Ao mesmo tempo, serão motivados a investir numa proposta de formação, a histórico-crítica, que lhes possa proporcionar não só uma

formação profissional firme e duradoura, mas também o desenvolvimento de suas múltiplas capacidades humanas e emancipatória.

De uma forma geral, o gênero de um texto diz respeito aos componentes e particularidades formais que permitem diferenciar se um texto é narrativo, dissertativo, poético, jornalístico. A dissertação é um gênero textual que utiliza a argumentação como base para a defesa de um ponto de vista. As recentes discussões a respeito de texto, língua e linguagem, discurso, enunciação, gênero, tem sempre uma forte ligação com as ideias de Bakhtin (2000) a respeito da linguagem.

Atualmente, existem muitas reflexões desse teórico a respeito da linguagem, o que não poderia deixar de existir. Para Bakhtin, a linguagem permeia toda a vida social, exercendo um papel central na formação sociopolítica e nos sistemas ideológicos. Entre as categorias centrais na obra bakhtiniana estão as noções de linguagem, interação, dialogismo e ideologia. Principalmente na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (BAKHTIN, 1997), a posição bakhtiniana é clara ao rebater a noção de língua sustentada no objetivismo ou no subjetivismo. Assim, a língua constitui um processo e, como tal, apresenta uma evolução, que se concretiza como interação verbo-social dos locutores.

Bakhtin vê os gêneros como resultado de um uso comunicativo da língua em sua realização dialógica, de forma que os indivíduos, quando se comunicam, não trocam orações nem palavras, porém trocam enunciados que se constituem com os recursos formais da língua (gramática e léxico).

O gênero textual dissertativo é um dos gêneros muito utilizados em provas de vestibulares e concursos. A redação do Exame Nacional do Ensino Médio é uma prova discursiva que atribui ao aluno 50% da nota obtida no processo total e corresponde a um texto dissertativo-argumentativo envolvendo temáticas políticas, sociais, culturais e científicas, com ênfase para uma situação-problema. Os descritores para a avaliação deste texto são norteados pelo nível de domínio (nota 0 a 5) de cinco competências. A seguir, tem-se um quadro de como é avaliado o estudante que realiza o texto dissertativo-argumentativo na redação do Enem por níveis e competências.

<b>N. Competências</b>	
<b>I.</b>	Demonstrar domínio da norma culta da língua portuguesa.
<b>II</b>	Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para desenvolver o tema dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo.
<b>III</b>	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista;
<b>IV.</b>	Demonstrar conhecimentos dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
<b>V.</b>	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, demonstrando respeito aos direitos humanos.

**Fonte:** ENEM (2000)

Nessa perspectiva, nota-se a necessidade de promover ações metodológicas que tornem o aluno competente para a atividade de produção textual, que está intrinsicamente ligado ao trabalho com gêneros textuais. Já que, segundo Marcuschi (2002, P. 29), “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”. Assim, cabe destacar que o trabalho com tal gênero, implica ir além das obrigações escolares de realizar um exame ou outro tipo de avaliação.

O desafio de transmissão de conhecimentos, nesse sentido, é de assumir um compromisso com o conhecimento científico para os seus alunos, principalmente das camadas trabalhadoras, superar a visão ingênua de mundo e também o ensino tradicional no que concerne aqui, o do gênero dissertativo. Outro desafio no ensino é que o professor tenha autonomia e seja organizador da sua aula e que conheça os seus discentes.

Sob esse viés, é fundamental que o estudo do gênero em questão seja direcionado pela técnica de leitura analítica. Esta técnica é de interpretação de textos dissertativos, proposta por Severino (2002, p. 47-61), como uma ferramenta necessária à efficientização dos estudos na universidade. Ela se configura de cinco processos intercomplementares: a análise textual, a análise temática, a análise interpretativa, a problematização e a síntese. A

análise textual é uma leitura breve, uma primeira abordagem que tem por finalidade preparar o texto para uma leitura efetiva. Na leitura temática, a segunda etapa da abordagem do texto, procede-se à “compreensão da mensagem global veiculada na unidade” (SEVERINO, 2002, p. 53), procurando ouvir o autor, sem emitir julgamentos. A terceira etapa é chamada pelo autor de análise interpretativa. Tem por finalidade a compreensão e contextualização do texto.

A problematização, é uma quarta abordagem, que problematiza o texto, a partir do tema principal e dos temas secundários. Finalmente, o estudante pode, então, realizar uma síntese pessoal, uma interpretação independente do texto em estudo. Busca-se a autonomia intelectual já tentada com a prática de textos dissertativos-argumentativos.

Conceber a leitura desse modo muda radicalmente a forma de pensar e de organizar o seu ensino. Se os sentidos não estão prontos no texto, é preciso contribuir para que os alunos criem boas estratégias para estabelecer relações necessárias à compreensão. Não adianta mandar o aluno ler dizendo-lhe: “Leia porque a informação está aí”. Muito menos adianta mandar abrir o livro didático e copiar o texto que lá está. Isso não é aula de leitura. A realização de cópia é mera atividade motora, não favorece o entendimento do texto.

É importante que, nas aulas de leitura, o aluno faça perguntas, levante hipóteses, confronte interpretações, conte sobre o que leu e não apenas faça questionários de perguntas e respostas de localização de informação. Quando o assunto não é de conhecimento do leitor, ele não tem como relacionar as informações do texto com conhecimentos anteriores; como consequência, não vai compreender. Muitas vezes o aluno até consegue decodificar uma página inteira de texto, mas, quando o professor pergunta sobre o que ele leu, não é capaz de responder, porque não processou, não estabeleceu relações. A aula de leitura, então, começa com o acionamento ou mobilização de conhecimentos anteriores do leitor. Seguindo essa perspectiva, nessa lógica, tem-se possibilidades de melhorar as habilidades no gênero dissertativo, assim como o seu ensino.

## 2.A Educação Integral Politécnica

Quando Max, inicialmente, usou a palavra politecnicidade usou-a junto com a palavra tecnologia. Enquanto a palavra politecnicidade advém da união de *poli* e *téchne* em que o primeiro termo quer dizer muitos, múltiplos e o segundo conhecimento da prática para a realização de uma tarefa, politecnicidade significa, literalmente, múltiplas técnicas; A definição de tecnologia se refere ao estudo da técnica, ciência da técnica ou técnica fundada cientificamente (SAVIANI, 2007).

A concepção de Marx sobre educação tem sido observada como origem da educação politécnica, como fundamento do trabalho como princípio educativo, que por sua vez, é fundamento de diversas concepções marxistas de educação emancipatória. Observa-se que há uma busca por encontrar um modo de operacionalizar princípios teóricos capazes de efetivar processos educativos, que busquem a emancipação humana.

A noção de politecnicidade é a apresentada e problematizada no texto de Saviani (2003), o qual postula que o processo de trabalho deve desenvolver os aspectos materiais e intelectuais de forma indissolúvel. Acerca do conceito de politecnicidade, afirma que esta deriva da problemática do trabalho, pois, "toda a educação organizada se dá a partir do conceito e do fato do trabalho, portanto, do entendimento e da realidade do trabalho" (SAVIANI, 2003, p. 132). Assim, a politecnicidade se refere ao domínio dos fundamentos científicos das diversas técnicas que caracterizam o processo produtivo, o domínio dos princípios científicos que fundamentam o trabalho (SAVIANI, 2003). Acrescenta que a politecnicidade caminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e intelectual, formação geral e profissional, concebendo a educação como um processo inteiro que envolve e integra as diversas dimensões da vida humana sem hierarquizá-las.

No mundo capitalista, a operacionalização do conceito de trabalho como princípio educativo, desde sua origem italiana até a longa produção brasileira, tem ficado restrita à pouquíssimas experiências pedagógicas e, mesmo assim, sem uma análise efetiva dessa questão. Na ciência

pedagógica, todos deveriam saber que, por decorrência de sua natureza teórico-prática, um princípio pedagógico encerra três dimensões: uma de natureza filosófica, a concepção de homem; outra, de natureza epistemológica, a concepção de educação; e, ainda, a de natureza metodológica, indicativa do fazer pedagógico.

O conceito de politecnicidade decorre da concepção marxiana de educação. Essa concepção está expressa, em suas linhas gerais, nas “Instruções aos Delegados Antonio Carlos Maciel, Mara Regina Martins Jacomeli e Tânia Suely Azevedo Brasileiro Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.473-488, abr.-jun., 2017 475 do Conselho Central Provisório, da Associação Internacional de Trabalhadores”, publicadas em 1868 e que, em 1871, norteariam a política educacional da Comuna de Paris. Nas “Instruções”, Marx (1983, p. 60) é definitivo: que entendem por educação três situações como: 1. Educação intelectual; 2. Educação corporal 3. Educação tecnológica, este último, por sua vez, inicia as crianças e os adolescentes no uso de ferramentas elementares dos muitos ramos industriais.

Sendo assim, a concepção marxiana de educação compreende três dimensões indissociáveis: a intelectual, formada pela aquisição do conhecimento científico e cultural; a corporal, enquanto desenvolvimento físico; e a tecnológica, ou seja, o domínio de princípios gerais necessários ao manejo dos diversos ramos industriais. O problema é que, logo em seguida, Marx (1983, p. 60) substitui o termo tecnológico por politécnico: “À divisão das crianças [...] deve corresponder um curso graduado e progressivo para sua educação intelectual, corporal e politécnica”. É suficiente dizer que, em Marx, ambos têm o mesmo sentido: o de domínio de princípios gerais que permitam o manejo de diversos ramos industriais (SAVIANI, 2003; 2007).

Entende-se portanto, que a educação politécnica é antagônica à pedagogia dominante do capital. A politecnicidade diz respeito ao domínio das diferentes técnicas que caracterizam o trabalho produtivo moderno. Nessa perspectiva, ela se baseia na disseminação dos princípios de todas as áreas da ciência, inclusive, posto aqui, a ideia de relacionar o estudo do gênero dissertativo-argumentativo nessa visão.

As propostas de educação integral elaboradas ao longo do século XX e XXI apresentam em suas concepções pedagógicas e no desenvolvimento estrutural modelos com objetivo de atender a classe trabalhadora. É nesse sentido que o tema aqui abordado tem extrema relevância, pois trata da primeira experiência realizada no município de Ariquemes-Rondônia, o Projeto Burareiro de Educação Integral (“Burareiro” é utilizado para designar um dos Projetos de Assentamentos Dirigidos – PAD da região). Maciel (2004, p.75) descreve que o PAD Burareiro se distinguia dos outros em sua extensão pela cultura que se pretendia cultivar assim: “No caso, do PAD Burareiro, o cacau teve tratamento diferenciado, embora no papel fosse exclusivo”.

O problema surge da necessidade de compreender como a educação integral se desenvolve no país e principalmente no Município de Ariquemes, uma vez que este município é o precursor deste modelo no estado. A experiência do Projeto Burareiro de Educação Integral proposta por Maciel (2005), traz uma contribuição para os demais modelos. Primeiro por se tratar de uma proposta com concepção pedagógica oposta às demais. Segundo, por ser a primeira no estado de Rondônia, como referencial para apontar caminhos à resposta do problema da pesquisa.

Por conseguinte, faz-se necessário considerar os estudos relacionados aqui com o ensino do gênero dissertação-argumentação para que esse processo possa ser impactado de maneira positiva e benéfica a todos os envolvidos no processo de educação.

### **Conclusão: Possibilidades da educação integral politécnica no ensino textual dissertativo e na leitura analítica**

O texto e sua composição trouxe as inquietações sobre o ensino textual e a importância de esclarecer temáticas relacionadas ao ensino do gênero textual dissertativo.

Projetos societários como os PCNs e a BNCC trouxeram à tona a discussão e entendimento sobre a pedagogia das competências. Também foi observado uma proposta de educação integral politécnica, na qual entende-



se, que àquela é contrária à pedagogia dominante do capital. A politecnicidade caracteriza-se pelo domínio das diversas técnicas do trabalho produtivo moderno.

O Projeto Burareiro foi exposto para embasar e demonstrar que a educação integral já foi colocada em prática e deu certo. Conclui-se então, que existem possibilidades de a educação integral politécnica ser aliada ao ensino de muitas áreas, em específico a de linguagens- no que tange ao ensino do gênero dissertativo-. É fulcral considerar tais estudos relacionados aqui para que esse processo se dissemine e sensibilize a todos os envolvidos no processo educacional e na sociedade.

## Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 8ª ed. São Paulo: Hucitec, 1997 (VOLOCHINOV, V. N).
- BAKHTIN, Mikhail, **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo, HUCITEC, 2002.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais do Ensino Fundamental** – anos iniciais. Brasília: MEC, 1997. p. 13.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais do Ensino Fundamental** – anos iniciais. Brasília: MEC, 1997. p. 30-31.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais do Ensino Fundamental** – anos iniciais. Brasília: MEC, 1997. p. 37.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais do Ensino Fundamental** – anos finais. Brasília: MEC, 1998. p. 59.
- DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**. n. 18. Rio de Janeiro, set./ dez. 2001. pp. 35-40. Disponível em: Acesso em 21 jan. 2015.
- FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- MACIEL, Antônio C.; BRGA, Rute M. **Politecnicidade e emancipação humana: uma metodologia para a formação histórico-crítica na universidade**. In: AMARAL, Nair G. M.; BRASILEIRO, Tania S. A. (Org.). Formação docente e estratégias de integração universidade/escola nos cursos de licenciatura. São Carlos – SP: Pedro & João; Porto Velho: EDUFRO, 2008. p. 203-217.
- MACIEL, Antônio Carlos. **Dinâmica do processo de ocupação sócio-econômica de Rondônia: trajetórias e tendências de um modelo agropecuário na Amazônia**. Tese (Doutorado) – Belém, PA: UFPA, 2004. 315 f.

\_\_\_\_\_. **A escola dos sonhos – projeto burareiro de educação integral.** Ariquemes, RO: Projeto. Janeiro de 2005.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade.** In. DIONÍSIO, A.P; MACHADO, A. R. ; BEZERRA, M. A. (Orgs.) *Gêneros textuais e ensino.* Rio de Janeiro: Lucena, 2002.

. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino.** São Paulo: Moraes, 1983.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnicidade. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

PERRENOUD, P. **Construir competências desde a escola.** Tradução: Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SAVIANI, D. **O choque teórico da Politecnicidade.** *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio

de Janeiro, v.1, n.1, p.131-152, mar. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S198177462003000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso: jul.2016.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 8ª ed. Campinas, SP: Autores associados, 2003. p.74.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n.34, p. 152-165, 2007.

# 05

## CONJECTURAS DA LÓGICA MATEMÁTICA E DOS JOGOS EDUCACIONAIS PARA EDUCAÇÃO BÁSICA TENDO POR BASE AS ORIENTAÇÕES DOS PCN, DCN E BNCC

*Antônio Lemos Regis<sup>1</sup>*

### INTRODUÇÃO

Em janeiro de 2021, ingressei no do Grupo de Pesquisa Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação e Sustentabilidade - CIEPES da Universidade Federal de Rondônia. Agradeço a cada um dos colegas, que formam este grupo de pesquisa, foi e tem sido uma equipe extraordinária na troca de experiências, nossas reuniões semanais me proporcionaram um grande aprendizado, principalmente no que concerne a pesquisa científica. Sou grato a todos em especial o Professor Antônio Carlos Maciel pelas fantásticas aulas, por todas as conquistas que foram alcançadas, mesmo diante das dificuldades que foram superadas.

O objetivo deste artigo é apresentar o resultado de uma análise nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN e Base Nacional Curricular Comum – BNCC, do ensino fundamental e médio, quanto às recomendações de conteúdos da lógica matemática. Também foi analisado um projeto político pedagógico do ensino fundamental de uma escola pública, quanto à presença de conteúdos da lógica

---

<sup>1</sup>Mestre em Ciência da Computação e Professor Titular da Universidade Federal de Rondônia. Professor de Análise Orientada a Objeto, Teoria da Computação de Ling. de Programação, Governança de T.I e Compiladores, Curso de Graduação Ciência da Computação da Universidade Federal de Rondônia - UNIR e Membro do Grupo de Pesquisa Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação e Sustentabilidade- CIEPES.

matemática, que teve como referência para sua elaboração, os Documentos Nacionais da Educação acima citados. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 210, estabelece que sejam fixados “conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Isto é ratificado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9.394/96) e nos documentos oficiais posteriores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). As DCN são normas obrigatórias, fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que orientam o planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino. Abordam a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio e a formação de professores. Os PCN são apenas referências curriculares (recomendações). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em elaboração desde 2015, surgiu finalmente em dezembro de 2017, em cumprimento ao artigo 210 da Constituição Federal de 1988. O documento trata da educação infantil (creche e pré-escola) e do ensino fundamental (1º ao 9º ano). O CNE vai discutir em outro momento a base curricular do ensino médio. Agora, a BNCC será a referência nacional obrigatória para que as escolas desenvolvam seus projetos pedagógicos. A Base não exclui os documentos oficiais mencionados anteriormente. A partir das análises dos conteúdos, queremos fundamentar a importância dos jogos educacionais no ensino de lógica matemática e elaborar um projeto de um jogo educativo especialmente para o ensino das regras e símbolos da lógica matemática. Não será abordada a argumentação da lógica matemática, no tocante as regras e conceitos das premissas e conclusões de uma argumentação lógica matemática, o trabalho será focado tão somente na funcionalidade dos símbolos da lógica matemática, contemplando uma interdisciplinaridade entre as disciplinas de Aritmética, Estatística e Lógica Matemática. (MEC, 2018)

A importância dos jogos educacionais no ensino fundamental e médio. Nossa experiência como docentes nos permite concluir que os jogos educativos têm uma importância fundamental para o desenvolvimento do

aluno, nas questões: interação social, desenvolvimento cognitivo, político e cultural. Os alunos que por timidez ou outro motivo não interagem com o professor ou com os colegas de sala de aula, encontram nos jogos a oportunidade de quebrar essas barreiras, desenvolvendo suas habilidades, tornando-se mais participativos e até formadores de opiniões e de ideias no convívio educacional e social.

Para a Psicóloga, Doutoranda em Avaliação Psicológica e professora do curso de Psicologia da IMED, Mariane Luiza Mattjie, o brincar e as atividades lúdicas favorecem o desenvolvimento das capacidades cognitivas e das interações com a vida social. “Neste sentido, ocorre à contribuição do jogo para o desenvolvimento do ser humano de forma articulada e prazerosa. As atividades lúdicas, quando utilizadas no contexto escolar, buscam levar o aprendizado ao aluno de forma significativa, aliando a utilização das inovações tecnológicas ou dos brinquedos e brincadeiras antigas aos conteúdos e aprendizagens previstas na grade curricular das escolas”. Ainda, segundo Mariane, nos dias de hoje, a inserção da tecnologia no cotidiano escolar parece irreversível. “O que ela demanda, entretanto, é o desenvolvimento de novas competências dos nossos professores e da escola para o uso deste recurso”

A bem pouco tempo, os jogos pedagógicos eram considerados uma atividade essencialmente inútil. Mas com o avanço das pesquisas, sobretudo, na área da neurociência, os jogos pedagógicos são reconhecidos como forma de observar a criança em toda sua autenticidade. A tendência, portanto, é que ele seja cada vez mais inserido nos métodos de ensino, desde o fundamental até a graduação.

Os jogos pedagógicos tornam a aprendizagem significativa e dinâmica. Neste aspecto, entra a importância do mediador preparado para contemplar o estágio de desenvolvimento, do interesse e do prazer do aluno em realizar determinadas atividades e encarar desafios, os jogos geram conflitos que desenvolvem o raciocínio para a busca de soluções criativas e inovadoras.

Para a especialista em jogos e psicopedagoga Lilia de Maíse, é possível considerar o uso do jogo como fundamental no âmbito escolar quando se trabalha com grupos. “Os jogos em grupo encorajam o desenvolvimento da autonomia intelectual e da habilidade social dos alunos. Como aspectos igualmente importantes e complementares, pode-se dizer que os jogos em grupo incentivam o pensamento crítico saudável, o comportamento cooperativo, a autoconfiança, a expressão de sentimentos e de ideias, a iniciativa e o questionamento”, diz a especialista.

O que recomenda em especial o PCN do ensino médio com relação aos jogos no ambiente educacional. Em nossa pesquisa encontramos nos descritores do PCN ensino médio o seguinte texto: “Os jogos e brincadeiras são elementos muito valiosos no processo de apropriação do conhecimento. Permitem o desenvolvimento de competências no âmbito da comunicação, das relações interpessoais, da liderança e do trabalho em equipe, utilizando a relação entre cooperação e competição em um contexto formativo. O jogo oferece o estímulo e o ambiente propícios que favorecem o desenvolvimento espontâneo criativo dos alunos e permite ao professor ampliar seu conhecimento de técnicas ativas de ensino, desenvolvendo capacidades pessoais e profissionais para estimular nos alunos a capacidade de comunicação e expressão, mostrando-lhes uma nova maneira, lúdica e prazerosa e participativa, de relacionar-se com o conteúdo escolar, levando a uma maior apropriação dos conhecimentos envolvidos. Utilizar jogos como instrumento pedagógico não se restringe a trabalhar com jogos prontos, nos quais as regras e os procedimentos já estão determinados; mas, principalmente, estimular a criação, pelos alunos, de jogos relacionados com os temas discutidos no contexto da sala de aula. Um conteúdo bastante adequado para a criação de jogos com alunos é aquele relacionado à unidade temática”. (PCN + Ensino fundamental, 2000).

**Quadro 1 - Existência de conteúdo da lógica matemática do ensino fundamental**

Documentos Nacionais		
BNCC	PCNS	DCNS
Não cita de forma direta a lógica matemática. Cita de forma muito genérica a tecnologia computacional.	Não cita de forma direta a lógica matemática. Cita de forma muito genérica a tecnologia computacional.	Não cita de forma direta a lógica matemática, Cita de forma muito genérica a tecnologia computacional.

Fonte: MEC, 2018.

Análise das recomendações e obrigatoriedade quanto a existência de conteúdo da lógica matemática, para o ensino fundamental e ensino médio. E conforme o Quadro 2, apresenta-se o comparativo quanto a existência do conteúdo da lógica matemática nos documentos nacionais da educação. Observou-se que as recomendações nos documentos nacionais, quanto a presença dos conteúdos da lógica matemática, são subjetivos, não há uma clareza incisiva, quanto ao conteúdo, desta forma as escolas ao construírem seus projetos políticos pedagógicos

**Quadro 2 - Existência de conteúdo da lógica matemática do ensino médio**

Documentos Nacionais		
DCN's	PCN's	PPC do ensino médio em uma escola pública
Não cita de forma direta a lógica matemática. Cita de forma muito genérica a tecnologia computacional.	Matemática válida e apresenta seus conhecimentos, bem como propiciar o desenvolvimento do pensamento lógico dedutivo e dos aspectos mais estruturados da linguagem matemática. Afirmar que algo é "verdade" em Matemática significa, geralmente, ser resultado de uma dedução lógica, ou seja, para se provar uma afirmação (teorema) deve-se mostrar que ela é uma consequência lógica de outras proposições provadas previamente.	Não cita de forma direta a lógica matemática. Cita de forma muito genérica a tecnologia computacional, tem como base para o ensino os conteúdos dos livros didáticos, que também não são específicos, quanto ao conteúdo da lógica matemática.
	Informar e informar-se, comunicar-se, expressar-se, argumentar logicamente, aceitar ou rejeitar argumentos, manifestar preferências, apontar contradições, fazer uso adequado de diferentes nomenclaturas, de diferentes códigos e de diferentes meios de comunicação, são competências gerais que fazem parte dos recursos de todas as disciplinas, e que, por isso, devem se desenvolver no aprendizado de cada uma delas.	

Fonte: MEC, 2018.

## 1. A Proposta (jogo no ensino da funcionalidade dos símbolos da lógica matemática)

A proposta é a concepção e desenvolvimento de um jogo educacional, para auxiliar no ensino das funcionalidades dos símbolos da lógica da matemática e indiretamente no ensino da estatística.

O elemento fundamental, na linguagem falada ou escrita, é a *proposição simples* formada por um nome e um predicado. Assim, quando dizemos “Marte é um planeta” temos uma proposição, onde “Marte” é um nome ou *designação* e “é um planeta” é o predicado ou *atributo*. Toda proposição tem um de dois valores, “falso” ou “verdadeiro”, não havendo qualquer outro, o que é chamado de *princípio do terceiro excluído*. A partir de proposições simples podemos formar outras, usando os conectivos “e”, “ou”, “se... então”, “se e somente se” e ou exclusivo, representados pelos símbolos  $\wedge$ ,  $\vee$ ,  $\rightarrow$ ,  $\leftrightarrow$ ,  $\underline{\vee}$  respectivamente. Podemos usar ainda o modificador “não” (não é verdade), representado pelo símbolo  $\neg$ , para a criação de novas proposições. (ALENCAR FILHO, EDGAR DE)

O jogo trabalha com os símbolos da lógica matemática  $\wedge$  (e),  $\vee$  (ou),  $\rightarrow$  (se... então)  $\leftrightarrow$  (se somente se),  $\neg$  (não) e  $\underline{\vee}$  (ou exclusivo). Tem a seguinte funcionalidade: para o símbolo  $\wedge$ , denominado *conjunção*, o resultado de uma operação será verdadeiro, somente se os dois valores atribuídos às variáveis forem verdadeiros, nos demais casos o resultado será falso. Para o símbolo  $\vee$ , denominado *disjunção*, o resultado de uma operação será falso somente se os dois valores atribuídos às variáveis forem falsos, nos demais casos o resultado será verdadeiro. Para o símbolo  $\rightarrow$ , denominado *condicional*, o resultado de uma operação será falso, somente se o segundo valor for falso, nos demais casos o resultado será verdadeiro. Para o símbolo  $\leftrightarrow$ , denominado *Bicondicional*, o resultado de uma operação será verdadeiro, somente se os dois valores atribuídos às variáveis forem falsos ou verdadeiros, nos demais casos o resultado será falso. Para o símbolo  $\underline{\vee}$ , denominado *ou exclusivo*, o resultado de uma operação será verdadeiro somente se os dois valores atribuídos às variáveis P e Q forem diferentes, caso estes valores sejam



iguais o resultado será falso. As tabelas 1 e 2, abaixo, mostram a configuração dos valores das variáveis e resultados, conforme o conectivo lógico.

**Tabela 1 Configuração dos valores das variáveis e resultados**

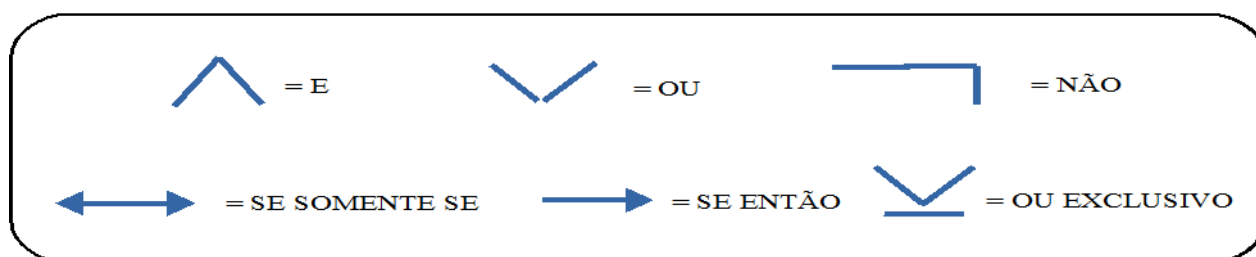
Variável	Variável	Conjunção	Disjunção	Condicional	Bicondicional	Disjunção exclusiva
P	Q	$P \wedge Q$	$P \vee Q$	$P \rightarrow Q$	$P \leftrightarrow Q$	$P \underline{\vee} Q$
V	V	V	V	V	V	F
V	F	F	V	F	F	V
F	V	F	V	V	F	V
F	F	F	F	V	V	F

**Tabela 2: (negação)**

Variável	Negação
P	$\neg P$
V	F
F	V

O jogo consiste na apresentação dos símbolos da lógica matemática para escolha do jogador e poderá ser jogado por um ou dois jogadores e um intermediador (Quadro 3).

**Quadro 3 – Apresentação do jogo - conectores da lógica matemática**



A Funcionalidade do jogo. Após o jogador escolher um símbolo (conectivo), lhe é apresentado às variáveis (P e Q) com os valores de V (verdadeiro) ou F (falso), para que ele decida qual a resposta, para a situação apresentada. Após a resposta, lhe é apresentado novamente as variáveis (P e Q), agora com alguma das mudanças possíveis de seus valores (V ou F), e assim sucessivamente, até o jogador optar por parar, ao final do jogo, quando é apresentado o sumário de desempenho (duração, quantidade de acertos,

quantidade de erros por símbolo escolhido e geral).

Exemplo: Se a escolha fosse à conjunção, o mediador apresentaria as opções ao jogador para o mesmo responder V (verdadeiro) ou F (falso), conforme a tabela 3.

**Tabela 3 – Se a escolha fosse conjunção (E) ou disjunção (OU)**

Conjunção (E) ( $\wedge$ )			Disjunção (OU) ( $\vee$ )				
P	$\wedge$	Q	R	P	$\vee$	Q	R
V		V	?	V		V	?
V		F	?	V		F	?
F		V	?	F		V	?
F		F	?	F		F	?

## 2. Resultados e Discussões

A contribuição deste jogo para o ensino e aprendizagem, é proporcionar que o aluno desenvolva o raciocínio lógico, a partir da aprendizagem das regras dos símbolos da lógica matemática, com isso o aluno ficará conhecendo a funcionalidade lógica, e quando tiver que aprender a lógica matemática em sua plenitude, regras, conceitos e aplicabilidade, já estará familiarizado com a funcionalidade dos símbolos da lógica, facilitando a aquisição do conhecimento de forma consistente e produtiva. Este jogo poderá ser aplicado para os alunos da 6ª série do ensino fundamental em diante, com tempo estimado de uma hora-aula, para as explicações das regras de funcionalidade.

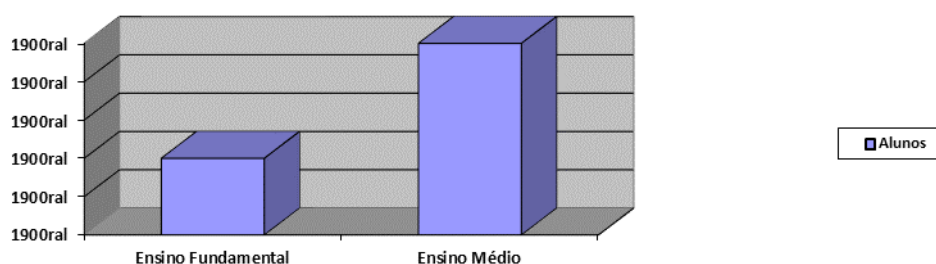
Os materiais necessários para aplicação do jogo são: uma folha de papel, uma caneta, um relógio e um mediador ou quadro branco, um pincel, um relógio. O tempo necessário quem determina é o jogador ou os jogadores: pode ser um minuto, dois minutos e assim por diante. Ao final, o mediador mostra o resumo do jogo e faz os cálculos estatísticos (duração do jogo, quantidade de erros, quantidade de acertos dos jogadores), podendo usar os seguintes parâmetros: para encontrar o índice de erros, por exemplo, faz o quociente da quantidade de erros pela quantidade de operações jogadas, para encontrar o índice de acertos divide a quantidade de acertos pela

quantidade de operações jogadas e para encontrar a média de tempo de resposta de cada operação do jogador, divide o tempo utilizado do jogador pela quantidade de operações respondidas.

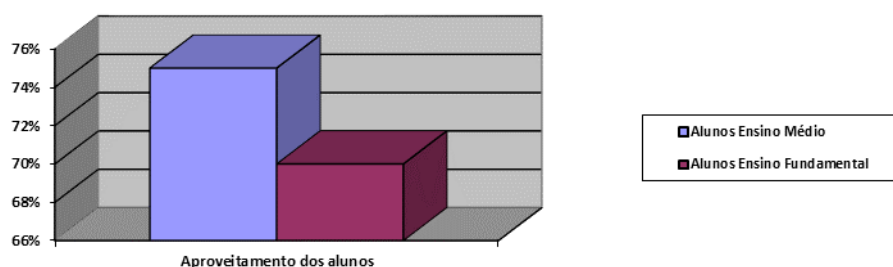
A implementação deste jogo requer uma linguagem de programação e um banco de dados para guardar as informações do jogo e dos jogadores. Na implementação também seriam demonstrados os cálculos do resumo estatístico.

O jogo foi aplicado a um grupo de 25 (vinte e cinco) alunos do ensino fundamental e a 28 (vinte e oito) alunos do ensino médio, o resultado de aproveitamento quanto ao entendimento da lógica matemática foi excelente, percebeu-se que os alunos entenderam a dinâmica do jogo, embora tenha havido certa dificuldade no entendimento e memorização do significado de alguns símbolos ("se... então" e "se somente se"), na turma de alunos do ensino fundamental, mas depois da aplicação de três exercícios, as dificuldades de entender as regras de funcionalidade e conceitos dos valores, foram superadas e a média de aproveitamento foi de 75% de acertos com os alunos do ensino médio e uma média de 70% de acertos, com os alunos do ensino fundamental. No geral o resultado foi muito bom, considerando que o assunto é pouco explorado nos livros didáticos adotados atualmente.

**Figura 1 – Gráfico de aproveitamento dos alunos após os experimentos**



**Figura 2 – Gráfico percentual de aproveitamento**



### 3. Conclusão

Os jogos de raciocínio são grandes aliados no desenvolvimento e na estruturação do pensamento do aluno, já que ele precisa, para isso, investigar, sendo esse processo de grande valia não só para a resolução do jogo, mas também para a sua evolução na aprendizagem.

A partir das pesquisas, sobre jogos educacionais, propostos nos uma análise dos documentos normativos e recomendações, hoje vigentes, para a educação nacional do Brasil (Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN, Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e Base Nacional Comum Curricular – BNCC), e análise de um projeto político pedagógico do ensino fundamental de uma escola pública, nota-se que a prática do uso de jogos educacionais é pouco utilizada pelos professores, e que essa prática deveria ser mais aplicada em salas de aula, com certeza ajudaria o professor no trabalho com alunos na aplicação de conteúdos de sua disciplina, em especial aos alunos que apresentam dificuldades no aprendizado. As aulas com a utilização de jogos educacionais se tornariam muito mais dinâmicas, e a aquisição do conhecimento por parte dos alunos, proporcionariam melhores índices de aproveitamento e o aluno se sentiria muito mais capaz de aprender aquilo que está estudando. Existe a necessidade de um melhor preparo dos gestores em educação para motivar e ajudar os professores na preparação e elaboração de jogos intuitivos e dedutivos como auxiliares na aquisição do conhecimento dos alunos. A partir do momento em que os professores passarem a utilizar mais os jogos educacionais em salas de aula, sem fugir dos objetivos propostos para as disciplinas, o nível de aprendizagem certamente será melhor e outros índices educacionais também poderão melhorar. Muitas vezes o aluno se torna um desistente porque se sente incapaz de aprender.

### Referências

ALVES, José Matias. **Organização, gestão e projeto educativo das escolas**. Porto Alegre: Edições Asa, 1992.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília de 1996**. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 25 fev. 2022.

CORNBLETH, Catherine. **Para além do currículo oculto?**. In: Teoria Educação nº 5. Porto Alegre: Pannonica, 1991.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. Campinas: Papirus, 1994. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/matematica.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em:  
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 02 fev. 2022

BRASIL, **Ministério da Educação**. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF. 1997.

BRASIL, **Ministério da Educação**. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Matemática. Brasília: MECSEF, 1998. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciasnatureza.pdf> . Acesso em: 19 fev 2022.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14 ed. Papirus, 2002.

ALENCAR FILHO, Edgard de. **A Lógica Matemática**. São Paulo: Editora Nobel, 2002.

MATTJIE, M. L. Atividades lúdicas: **A importância dos educativos para o desenvolvimento da criança**, Jornal da manhã, Rio Grande do Sul, ago. 2015. Seção Educação. Disponível em:  
<https://diariodamanha.com/noticias/a-importancia-dos-jogos-educativos-para-o-desenvolvimento-da-crianca>. Acesso em: 01 mar. 2022

ROCHA, B. Jogos no aprendizado: **A importância dos jogos pedagógicos no desenvolvimento de habilidades cognitivas**, Comunicação Supera, São Paulo, Dez. 2016. Disponível em: <https://metodosupera.com.br/jogos-pedagogicos-no-aprendizado>. Acesso em 01 mar. 2022.

# 06

## ALFABETIZAÇÃO: UMA ANÁLISE HISTÓRICO-CRÍTICA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA DO PPGS DA UFAM<sup>1</sup>

*Rosângela Fernandes Torres<sup>2</sup>*

*Arminda Rachel Botelho Mourão<sup>3</sup>*

*Antônio Carlos Maciel<sup>4</sup>*

A alfabetização, no âmbito da educação escolar brasileira, tem se constituído no maior problema educacional do país, não somente por ser o alicerce da formação escolar, mas também por ser a forma mais iníqua de exclusão social. Dela dependem tanto uma trajetória progressiva dos estudos, quanto as formas básicas de participação social e exercício da cidadania.

As razões para que esse problema tenha se tornado crônico no país se encontram no elitismo discriminador das classes dominantes brasileiras que, de um lado, negou, inicialmente, a escravizados e, posteriormente, a imensos contingentes populacionais empobrecidos, condições mínimas de vida com dignidade e, de outro, na incapacidade de organização política das classes trabalhadoras subalternas.

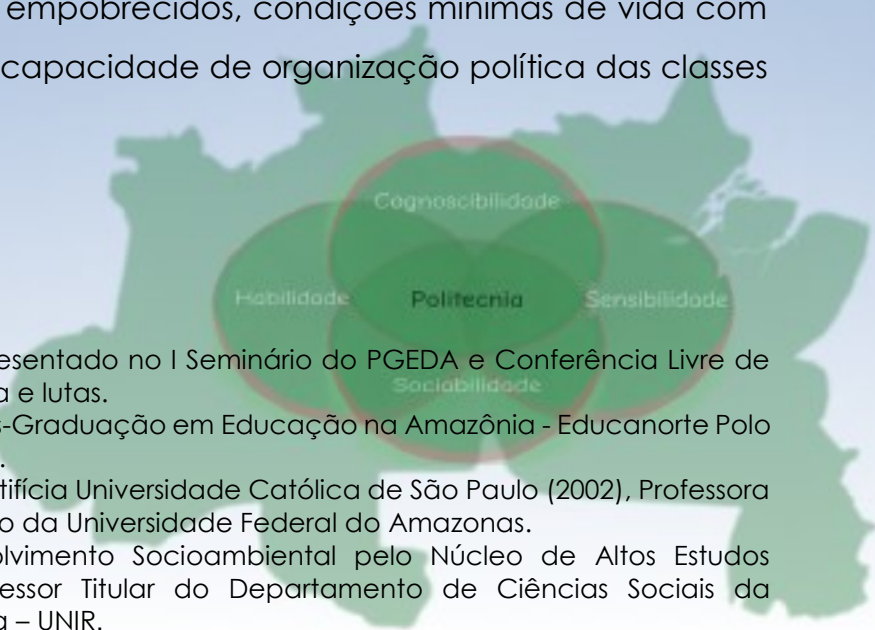
---

<sup>1</sup> Texto adaptado do resumo apresentado no I Seminário do PGEDA e Conferência Livre de Educação na Amazônia: trajetória e lutas.

<sup>2</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia - Educante Polo UFAM. Bolsista FAPEAM/POSGRAD.

<sup>3</sup> Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2002), Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas.

<sup>4</sup> Doutor em Ciências: Desenvolvimento Socioambiental pelo Núcleo de Altos Estudos Amazônicos – NAEA/UFPA, Professor Titular do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de Rondônia – UNIR.



Nesse sentido pode-se dizer que o analfabetismo não é um problema da educação brasileira; o analfabetismo é um para as classes sociais que, historicamente, foram excluídas desse processo.

Em face disto, as pesquisas sobre alfabetização cresceram muito, mas, pelos resultados expostos (INALF, 2016), permanecem interrogações inquietantes acerca desses resultados. Tais interrogações justificam a investigação sobre esse objeto.

Esse texto, com base numa coleta documental, visa analisar a natureza pedagógico-social da produção acadêmica, dissertações e teses, depositadas na biblioteca digital da Universidade Federal do Amazonas – UFAM.

## **1 APORTES TEÓRICOS PARA A INTERPRETAÇÃO DO CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL**

A presente seção tem por objetivo apresentar o contexto das desigualdades, em termos de alfabetização, entre as regiões brasileira, nas quais se insere a região Norte, com destaque para o estado do Amazonas.

Assim, será exposto, na primeira subseção, o contexto das desigualdades entre as regiões brasileiras, quanto ao acesso à tecnologia e à ciência, a concentração destas na região Sudeste, bem como o impacto no desenvolvimento do estado do Amazonas. Em seguida, a segunda subseção trata do contexto histórico-social da alfabetização no Brasil.

### **1.1 O contexto das desigualdades no Brasil**

Para a análise do contexto histórico-social das desigualdades no Brasil e, em particular na Amazônia, lança-se mão dos seguintes autores: Saviani (2008; 2019); Mortatti (2021), Mourão (2006) e Maciel (2013), com os quais se pretende traçar um quadro do referido contexto.

As desigualdades entre as regiões brasileiras são visíveis, em termos de acesso à tecnologia e à ciência, quando se comparam os dados das regiões Norte e Nordeste com os dados das demais regiões, sobretudo, com os da

região Sudeste (MACIEL, 2013). As desigualdades, em ciência e tecnologia, são decorrentes do desenvolvimento econômico concentrado nessas regiões.

Em se tratando de Amazônia, mais especificamente do Amazonas, Mourão (2006) demonstra como o processo produtivo se reorganiza na Zona Franca de Manaus, baseado num “modelo de competências”, engajado na competição e na produtividade, a partir da formação fabril como mecanismo de exploração de força de trabalho barata.

A ocorrência no mundo do trabalho impacta diretamente no sistema educacional e de ciência e tecnologia. A redução dessas atividades à lógica do mercado, em detrimento da humanização dos homens e da superação das formas de opressão, cria as condições necessárias para a consolidação de uma sociedade extremamente utilitarista. Conforme Saviani (2019, p.10):

[...] a busca por produtividade e por qualidade supõe a plena objetivação do processo de trabalho; considerando-se que a produção não material não é suscetível de plena objetivação; segue-se que, nas condições próprias da produção não material, a busca pela produtividade entra em contradição com a qualidade dos resultados dessa produção. Está aí a raiz do dilema produtividade-qualidade nos programas de pós-graduação, isto é o desenvolvimento da pesquisa e na formação do pesquisador.

Da mesma forma como a ciência, a tecnologia e a formação para o mundo do trabalho são submetidas à lógica do capital, as culturas locais, também, o são, tanto por negação da identidade cabocla, produto da síntese de quatrocentos anos de história de miscigenação (MACIEL, 2016), quanto por aniquilação da diversidade (RIBEIRO, 2006).

Enfim, o mercado e o Estado, por meio de seus múltiplos instrumentos de opressão, impõem suas políticas de coesão às estruturas estabelecidas, submetendo as instituições, das mais diferentes naturezas, à sua lógica.

## **1.2 O contexto histórico-social da alfabetização no Brasil**

A historiografia da alfabetização comprova que as reiteradas reformas visando a implantação de um método “novo” para substituir um método



“ultrapassado” não passam de engodo para manter o *status quo*. A disputa, entre os métodos, reforça assim a oposição flagrante entre os interesses burgueses e os da classe trabalhadora. (MORTATTI, 2021).

Historicamente, o campo da alfabetização passou por três diferentes momentos: no primeiro momento, as pesquisas se caracterizam pelo *denuncismo*; no segundo, na *replicação ou esforço* de aderir às teorias acessadas no cenário internacional; e, no terceiro, na *construção* de conhecimento sobre alfabetização.

O primeiro momento de *denuncismo*, que corresponde à década dos anos 1980, reflete o contexto de reabertura política e concentra as denúncias sufocadas pelo regime ditatorial, relacionadas ao acesso, ao direito, e coincidem com o fortalecimento da pós-graduação *stricto sensu*, sob os preceitos da democracia.

O Brasil vivenciou as tensões e tragédias de 21 anos de ditadura civil-militar sob a pecha do capitalismo internacional, liderado pelos Estados Unidos e pelos conservadores brasileiros. Nesse período, implementaram-se as políticas educacionais: criou-se a pós-graduação, em 1965, a reforma universitária, em 1968, e a reforma do Ensino fundamental, em 1971.

Grande parte, dos planos de desenvolvimento, se consolidou, apesar da reabertura política e da redemocratização das instituições que, pela pressão popular do movimento “Diretas já”, culmina com a escolha de um civil, Tancredo Neves, por meio de eleição indireta, para a presidência da República.

O momento de replicação das teorias estrangeiras, que ocorre nos anos 1990, momento em que os pesquisadores brasileiros começam a acessar as pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Enraizados noutra realidade social, esbarram na realidade social da escola pública brasileira, assolada por extrema pauperização.

Além disso, no cenário internacional ocidental há intenso alinhamento, dos países em desenvolvimento, à reorganização política e econômica, sintetizada pelo processo de globalização e das agendas neoliberais para a educação. Sob o novo contexto globalizado (do qual o Brasil é parte) a

alfabetização disparada como fator para definição de compromisso e metas da agenda global. Segundo Mortatti, Oliveira e Pasquim (2014, p. 10):

[...] os compromissos e metas referentes à alfabetização, resultantes das seguintes iniciativas globais, implementadas a partir da década de 1990: declaração do “Ano Internacional da Alfabetização” (1990); Declaração de Jomtien (1990); Declaração de Dakar - Educação Para Todos (2000); Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) (2000); Alfabetização para o Empoderamento (LIFE) (2005); e Década das Nações Unidas para a Alfabetização (2003-2012). E, em âmbito nacional, alinhada a essas diretrizes, a mais recente e emblemática iniciativa governamental é o PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa [2012-2018, sendo substituído a princípio pelo Programa Mais Alfabetização que ressoa a PNA, 2019].

Num terceiro momento – construção do conhecimento – começa com os anos 2000, nos quais se inicia o esforço de construir um conhecimento sobre alfabetização, considerando os desafios do século XXI e a realidade da escola pública brasileira.

As pesquisas em alfabetização requerem experiências científicas, que considerem o contexto cultural, no qual a escola está inserida, problematizem as relações entre alfabetização e política. Mortatti (2010, p. 340) vai direto ao ponto:

[...] alfabetização continua sendo um dos signos mais evidentes e complexos da ambígua relação entre deveres do Estado e direito dos cidadãos. (...) por isso penso que umas das urgências de nosso tempo é congregar esforços científicos e energia intelectual – não atrelados a órgãos do setor público estatal, instâncias públicas não estatais nem a empresas privadas – para pensar sobre essas e outras conjecturas. E com essa finalidade proponho a criação da Sociedade Brasileira de Alfabetização.

É consenso, entre os pesquisadores, que a alfabetização apresenta várias facetas, oriundas da contribuição de outras ciências, como a psicologia, a linguística, a biologia e, nesse sentido, expressam um conhecimento em construção. Maciel (2014, p. 109) esclarece:

Nessas abordagens [múltiplas facetas], às perspectivas [diferentes teorias] e ao enfoque psicológico [pois, estuda o desenvolvimento psíquico] predominantemente de natureza fisiológica e neurológica acrescentam-se, hoje, as abordagens psicológicas cognitivas, sobretudo, no quadro da psicogênese; e à perspectiva psicológica vieram juntar-se perspectivas que explicam outras facetas da

alfabetização; a perspectiva psicolinguística, a sociolinguística e a propriamente linguística.

Desse caldo de múltiplas facetas proveniente do esforço de (re)interpretação das obras clássicas, por pesquisadores brasileiros, a realização pesquisas em escolas públicas originou três *teorias* de alfabetização: o construtivismo, o letramento e o interacionismo linguístico.

O construtivismo, baseado na pesquisa de argentina Emília Ferreiro, emerge em meio às críticas aos métodos “tradicionais” de alfabetização. Tece críticas a tais métodos, porque, segundo ela, criam uma dicotomia entre a correspondência grafema-fonema e o desenvolvimento da escrita. A contribuição dela traz parâmetros sobre a forma como a escrita evolui no pensamento da criança.

Se por um lado, o construtivismo ganha hegemonia nos marcos legais a partir dos PCN'S, sendo produzidos livros didáticos construtivistas ou “socioconstrutivista” ou “construtivistas interacionistas”, por outro, a presença no discurso oficial não foi suficiente para provocar o apagamento, nem seu uso por parte dos professores das cartilhas “tradicionais”.

Já o *Letramento* é introduzido no Brasil por Anne Marie Chartier, que captura os saberes do professor em ação, os modos de ensinar ou aprender, aponta a importância da pesquisa empírica para as possíveis inovações, e defende a aquisição da leitura e da escrita e seus usos sociais numa sociedade letrada.

O termo foi amplamente difundido nas publicações de Soares (1998) que criou o Centro de Alfabetização, leitura e escrita – CEALE, sediado na UFMG, e vinculou projetos ao PNAIC, dentre outros programas governamentais, que imprimiram políticas públicas de formação de professores, contudo, sem gerar consenso entre os pesquisadores e alfabetizadores.

O interacionismo linguístico incorpora as contribuições de Vigotsky e Bakhtin, relacionadas a relevância da interação cultural entre o professor e a criança para que haja a produção do sentido e do significado da escrita, bem como sua apropriação. É uma perspectiva pouco difundida, cujas pesquisas

empíricas atestam seus pressupostos do ensino da leitura e da escrita protagonizadas pelas crianças a partir da sua realidade social.

## **2 A TÉCNICA DE COLETA DE DADOS E O REFERENCIAL ANALÍTICO**

### **2.1 O levantamento e seleção das fontes**

A pesquisa teve por objetivo a análise da produção acadêmica, por meio de teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação. Em termos procedimentais, realizou-se uma busca no Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Amazonas – SISTEBIB, do qual foram extraídos todos os trabalhos de dissertações e teses relacionados à alfabetização. Em seguida, foram tabulados, e identificados aspectos, que serviram para análise da produção acadêmicas sobre alfabetização<sup>5</sup>.

O objetivo do levantamento consistiu em descobrir o fundamento epistemológico das teses e dissertações. Assim, descobriu-se: três fundamentadas na teoria histórico-cultural, três fundamentadas no letramento, duas fundamentadas no materialismo histórico-dialético, duas fundamentadas no construtivismo, duas em alfabetização científica, duas fundamentadas em decolonialismo, e, uma em interacionismo linguístico.

O resultado do levantamento inicialmente demonstra que as pesquisas refletem a tendência delineada pela segunda fase, na qual replica-se as apropriações teóricas estrangeiras sobre alfabetização para interpretar a realidade local.

Contudo, registra-se que a Universidade Federal do Amazonas exerce um papel preponderante na transformação de tantas vidas por meio da formação em nível superior, inclusive da classe trabalhadora do Estado do Amazonas.

---

<sup>5</sup> O acesso ocorreu em: <https://tede.ufam.edu.br/>. Acesso em: 24 nov. 2021.

## 2.2 O referencial teórico-analítico

O estudo teórico desta pesquisa baseia-se no método histórico-crítico de formação acadêmica (MACIEL; BRAGA, 2008). Este método é uma síntese baseada na técnica de leitura analítica (SEVERINO, 2002), na proposta de estruturação de texto dissertativo de Garcia (2000) e na concepção histórico-crítica de educação formulada por Saviani (2019), método pelo qual se persegue, entre outras finalidades, interpretar os textos por meio de seus fundamentos epistemológicos em conexão com os objetivos, explícitos ou não.

Para a análise dos resultados e coerente com o método histórico-crítico de formação acadêmica, utilizou-se o materialismo-histórico (MARX, 2008) para verificar referência; NETTO (2011), por quem se busca interpretar resultados, de ascensão do abstrato em direção ao concreto, por meio de sucessivas aproximações de análises em busca de capturar no plano do pensamento (ideal) movimento do real (re)elaborando uma síntese que considera: o abstrato e o concreto de forma dialética. Conforme assevera Martins; Lavoura, (2013, p. 227):

Ascender do abstrato ao concreto significa, para o materialismo histórico-dialético, captar um conjunto dos nexos e relações dos diferentes elementos que constituem a totalidade de um objeto ou fenômeno.

É mister destacar que apreender as múltiplas relações desde as mais simples que forjam a unidade mínima de análise e permite decompor e recompor a coisa investigada em sua totalidade, numa relação dialética análogo ao movimento pendular vai do todo às partes e destas para o todo.

Em termos procedimentais realizou-se uma busca no Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Amazonas – SISTEBIB, com o termo *alfabetização*, no qual foram extraídos todos os trabalhos de dissertações e teses relacionados, após foram tabulados e identificados aspectos que

serviram para análise da produção acadêmicas sobre alfabetização<sup>6</sup>. O quadro 1 abaixo ilustra sinteticamente o percurso metodológico:

### Quadro 1: Percurso metodológico da investigação

Momentos	Procedimentos
Pesquisa na biblioteca virtual da UFAM	Levantamento e seleção
Leitura dos resumos	Leitura histórico-crítica
Trabalho com Excel	Tabulação
Gráficos	Resultados
Esquema	Organização proposicional
Análise	Elaboração dissertativa

**Fonte:** Elaborado pelos autores (2021).

A seguir, apresenta-se a análise dos resultados.

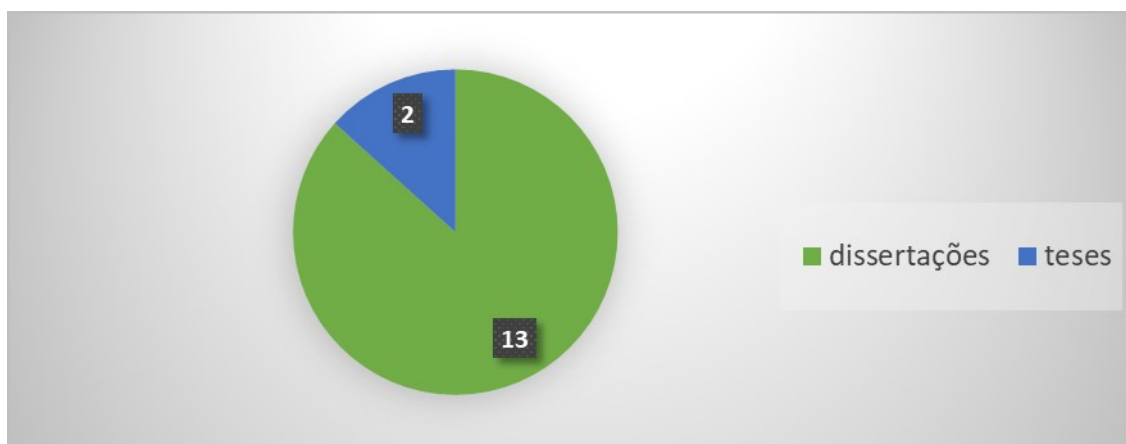
## 3 ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise dos resultados leva em consideração os seguintes critérios: o universo do levantamento, segundo o nível da pós-graduação, frequência da produção sobre alfabetização por ano de defesa, frequência da produção por linha de pesquisa, natureza da pesquisa, técnica de coleta de dados, teoria de análise dos resultados.

### 3.1 O universo do levantamento, por nível da pós-graduação

As pesquisas se dividem em dois níveis: mestrado e doutorado e o maior número de pesquisas em nível de dissertações (13) sugerem a descontinuidade do tema em nível de doutorado (2), mas, sobretudo, a baixa oferta do curso de doutorado em razão de número baixo de Programas Pós-graduação em nível de doutorado.

<sup>6</sup> O acesso ocorreu em: <https://tede.ufam.edu.br/>. Acesso em: 24 nov. 2021.

**Gráfico 1 – Universo do levantamento por nível da Pós-Graduação**

**Fonte:** Elaborado pelos autores com base no SISTEBIB-UFAM (2021).

Delineia-se um breve histórico, perspectivas e tendências da Pós-graduação em Educação na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), que inicia com a criação em 1986 do Curso de Mestrado em Educação e congrega inicialmente a Faculdade de Educação (FACED) e o Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL). O Programa de Pós-graduação em Educação, oficializa a primeira turma em 1987, com 12 mestrandos, sendo credenciado em 1995 pelo MEC. O ICHL cria dois cursos de mestrado entre 1994 e 1998, contudo, os doutores permaneceram colaborando pontualmente com o PPGE.

Em 2009 ocorreu aprovação do doutorado e, a primeira turma, foram aprovados 8 doutorandos que iniciaram o curso no segundo semestre de 2010.

Constrói-se perspectivas de consolidar o programa por meio da avaliação realizada pela CAPES, somada a avaliação interna permanente que apontam as mudanças requeridas para melhoria do processo de formação de doutores, da produção acadêmica, da oferta e número de disciplinas a serem cursadas pelos mestrandos e doutorando entre outros aspectos.

Com relação as tendências sinalizam a relevância de afirmar a identidade do PPGE na área da educação, assentado no compromisso social com o desenvolvimento regional e, a busca de formação do quadro

permanente com doutores para qualificar a contribuição social para o Amazonas.

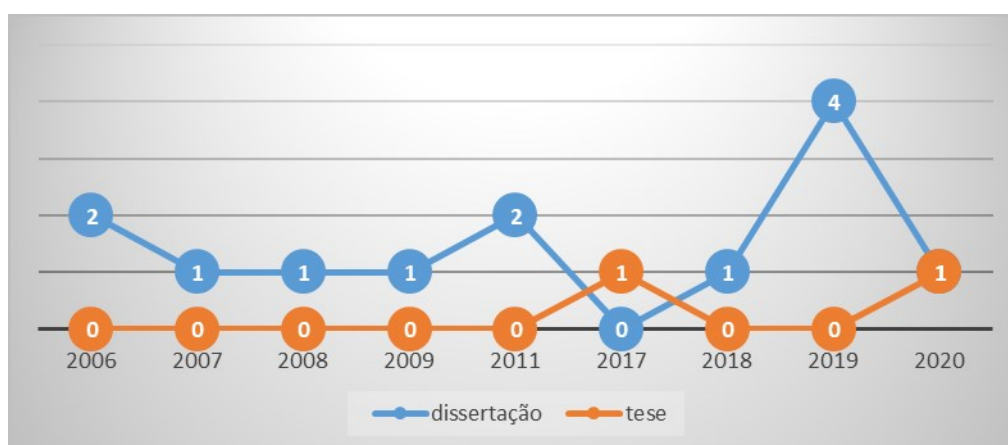
O credenciamento do mestrado, ocorreu em 1995, contudo, somente em 2006 registra-se a primeira dissertação de natureza empírica sobre as práticas das professoras numa escola municipal com o tema de alfabetização no Programa de Pós-Graduação em Educação.

O doutorado foi credenciado em 2009. E somente em 2017, registra-se a primeira tese de doutorado sobre alfabetização, de natureza empírica numa Escola Municipal. Verifica-se o quanto há um caminho a percorrer em termos de produção acadêmica no campo da alfabetização.

### 3.2 Frequência da produção sobre alfabetização por ano de defesa

Verificando-se a produção, por ano de defesa, constata-se que, em média, uma por ano, exceto em 2011 e, principalmente em 2019, provavelmente, pela expressão adquirida pela alfabetização, nos últimos anos. O decréscimo, em 2020, em parte, está relacionado a dificuldade em negociar a liberação para os estudos, e em parte, pela ausência de um grupo de pesquisa voltado especificamente para esta temática, conforme ilustra o gráfico abaixo.

**Gráfico 2: Frequência da produção sobre alfabetização por ano de defesa**



**Fonte:** Elaborado pelos autores com base no SISTEBIB-UFAM (2021).



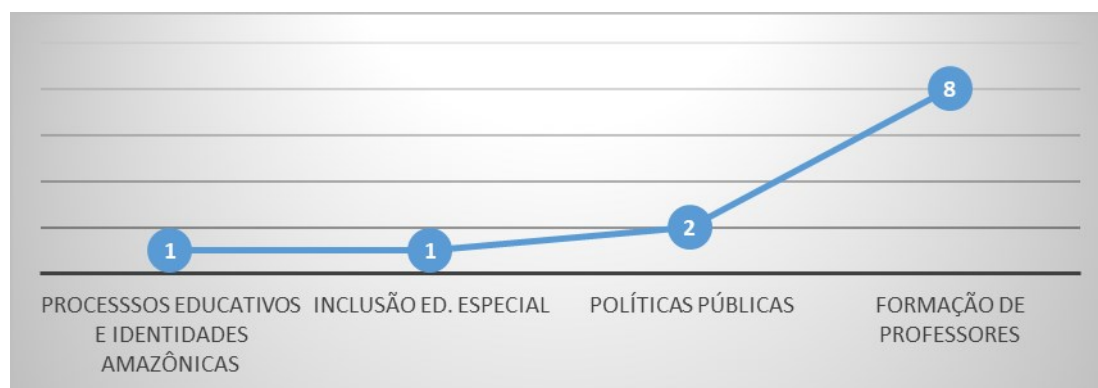
Os dados sugerem, por um lado, a necessidade de aprofundar pesquisas sobre a temática e, por outro lado, de criar grupos de pesquisas específicos, que possam dar continuidade às pesquisas do mestrado, haja vista a discrepância entre o número de dissertações (13) e teses (2).

### 3.3 Frequência da produção por linha de pesquisa

Com relação as linhas de pesquisa e diferentes programas de pós-graduação encontramos, quatro (4) programas diferentes sendo eles: Programa de Pós-graduação em Educação com doze (12) pesquisas; Programa de Pós-Graduação em Ensino e Ciências e Humanidades um (1); Programa de Pós-Graduação em Design uma (1); Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática uma (1).

As pesquisas foram desenvolvidas no Programa de Pós-graduação em Educação pelas linhas de pesquisas; formação de professores oito (8); políticas públicas, duas (2); inclusão de educação especial, uma (1); processos educativos e identidades amazônicas, uma (1), ilustrado no gráfico a seguir.

**Gráfico 3: Frequência da produção por linha de pesquisa**



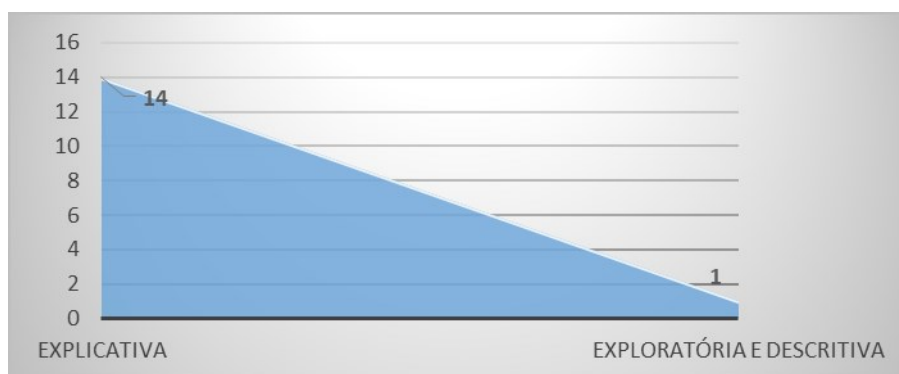
**Fonte:** Elaborado pelos autores com base no SISTEBIB-UFAM (2021).

Os dados demonstram a que alfabetização necessita de autonomia em termos de pesquisa para avançar nos estudos sobre alfabetização para produzir pesquisas que possa convergir para superar às críticas do estado da arte inventariado por Maciel (2014) e superar a tendência de realizar pesquisas para verificar a assimilação das políticas realizadas pelo governo.

### 3.4 Natureza da pesquisa

Tratando-se da natureza da pesquisa, têm-se dois grupos: explicativa com quinze (14) pesquisas e uma (1) exploratória descritiva, o que demonstra um empenho em explicar a realidade com vista à intervenção num horizonte próximo.

**Gráfico 4: Natureza da pesquisa**

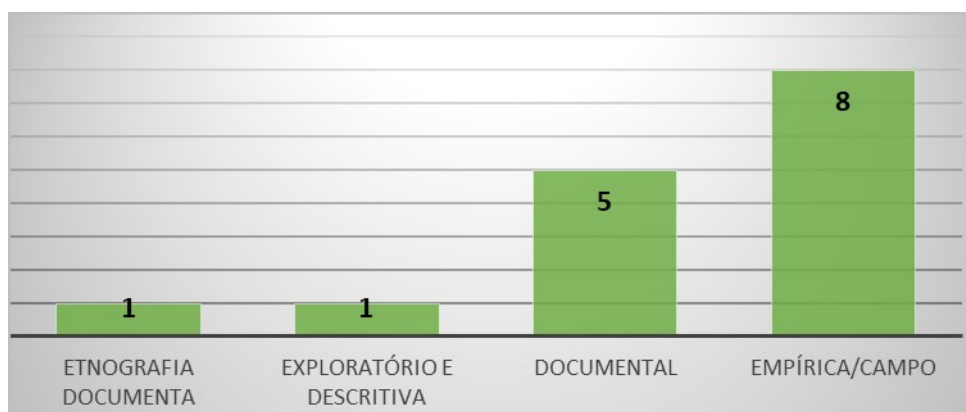


**Fonte:** Elaborado pelos autores com base no SISTEBIB-UFAM (2021).

A saber, a predominância do objetivo com ênfase em pesquisas explicativas sugere que haja um estofa teórico que pretende explicar a realidade social das escolas no Estado do Amazonas, com destaque para o município de Manaus pela concentração das pesquisas.

### 3.5 Técnica de coleta de dado

Do conjunto total a coleta de dados pesquisas oito (8) em que os pesquisadores foram a campo, nas escolas, para buscar compreender seu objeto seguida pelo procedimento documental, cinco (5), exploratória descritiva um (1), etnográfica um (1). locais buscar ir à escola, a sala de aula para compreender a alfabetização.

**Gráfico 5: Técnica de coleta de dados**

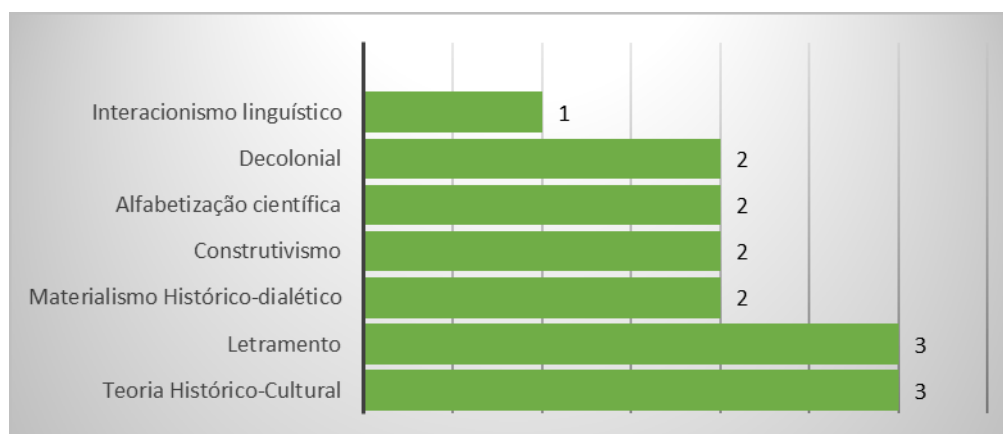
**Fonte:** Elaborado pelos autores com base no SISTEBIB-UFAM (2021).

Com efeito, entende-se que há outros procedimentos envolvidos na coleta de dados, assim, extraiu-se a natureza predominante da pesquisa apresentada no resumo. Ressalta-se, ainda o esforço dos pesquisadores em realizar a pesquisa de campo para compreender o objeto a partir da realidade social que está inserido.

### 3.6 Teoria de análise dos resultados

A primeira aproximação, quanto às teorias que iluminam a investigação científica no campo da alfabetização, mostra uma disputa entre as teorias pós-moderna e as pesquisas que se orientam pelo materialismo histórico-dialético.

O avanço das teorias pós-modernas tem, nos últimos anos, deslocado as temáticas para problemas específicos que, embora importantes, pulverizam a relativa unidade temática, vinculada aos problemas de aprendizagem na escola pública. Nesse sentido, o programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Federal do Amazonas – UFAM tem se tornado um espaço de resistência às pedagogias hegemônicas.

**Gráfico 6: Teoria de análise dos resultados**

**Fonte:** Elaborado pelos autores com base no SISTEBIB-UFAM (2021).

Desse modo, essa constatação reforça a tese de que a universidade pública tem prestado bons serviços à sociedade na direção do combate à desigualdade social.

### **Conclusão: os desafios de pesquisas no campo da alfabetização**

As análises dos resultados possibilitam refletir sobre a relação do desenvolvimento econômico regional, a relação da desigualdade entre as regiões brasileiras, e expressam a importância do aprofundamento da temática objeto deste trabalho.

A pesquisa acadêmica se constitui um desafio, sobretudo, no contexto amazônico, por preparar novos pesquisadores para atuar no contexto da sociedade cabocla, comprometidos com a classe trabalhadora e seus filhos, que tanto dependem alfabetização.

Assim, a necessidade de criar um grupo de pesquisa sobre alfabetização, para ampliar, aprofundar e dar continuidade aos estudos já desenvolvidos, é urgente.

Por outro lado, qualificar o processo de formação intelectual, para superar o denunciamento, a replicação teórica acrítica para pensar a alfabetização no contexto histórico da Amazônia, é igualmente urgente para minimizar o isolamento e as desigualdade social.

E por fim, produzir ciência, mais do que nunca, em tempos de negacionismos de toda sorte, é o compromisso que deve ser reafirmado, por ação, com as classes trabalhadoras subalternas deste país.

## Referências

- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019.
- GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna**. 23. Ed. Rio de Janeiro: FGV, 2000.
- INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Indicador de alfabetismo funcional**: estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho. Instituto Paulo Montenegro. São Paulo: IPM, 2016.
- MARX, Karl (1818-1883). Contribuição à crítica da economia política. Tradução e introdução e Florestan Fernandes . 2ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- MACIEL, A. C. A incansável luta da escola pública contra o diabo às portas do inferno. Revista **EDUCAmazônia-Educação, Sociedade e Meio Ambiente**, v. 11, n. 2, 2 dez.2013.
- MACIEL, A. C. Desafios da formação docente em face da expansão capitalista na Amazônia. **Argumentos Pró-Educação**, v. 1, n. 1, 23 abr. 2016.
- MACIEL, A. C.; BRAGA, R. M. Politécnica e emancipação humana: uma metodologia para a formação histórico-crítica na universidade. In: AMARAL, Nair G. M.; BRASILEIRO, Tania S. A. (org.). **Formação docente e estratégias de integração universidade/escola nos cursos de licenciatura**. São Carlos, SP: Pedro & João; Porto Velho: EDUFRO, 2008. p. 203-217.
- MACIEL, F. I. P. **Alfabetização no Brasil: pesquisas, dados e análise**. In: Alfabetização e seus sentidos: o que queremos, faremos e queremos? Marília: Editora Unesp, 2014. Ebook.
- MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista [online]**. 2018, v. 34, n. 71 [Acessado 13 fevereiro 2022], pp. 223-239. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.59428>>.
- MORTATTI, M. do R. L.; OLIVEIRA, F. R. de; PASQUIM, F. R. 50 anos de produção acadêmica brasileira sobre alfabetização: avanços, contradições e desafios. **Interfaces da Educação**, v. 5, n. 13, p. 06-31, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/114967>>. Acesso em: 29 nov. 2021.

MORTATTI, M. do R. L. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo, 876-1994. 2 ed. São Paulo: Editora Unesp, 2021.

MOURÃO, A. R. B. **A fábrica como espaço educativo**. São Paulo: Scortecci, 2006.

NETTO, J.P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2 ed. Rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 22. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

UFAM. BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES NO SISTEMA DE BIBLIOTECAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Sistema de teses e dissertações da Universidade Federal do Amazonas**. SISTERBIB. <https://tede.ufam.edu.br/> acesso em 30 nov. 2021.

# 07

## A CONCEPÇÃO MARXIANA DE EDUCAÇÃO E O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO EM GRAMSCI E MANACORDA

*Alciane Matos de Paiva<sup>1</sup>*

### **INTRODUÇÃO**

Este trabalho apresenta a concepção marxiana de educação, trazendo a compreensão de três dimensões propostas por Marx. Essas dimensões são resultados de manifestações sobre a educação dos filhos de trabalhadores que trabalhavam nas fábricas devido a grande tendência da indústria daquela época (século XIX, período da Revolução Industrial) de levar as crianças e jovens a colaborar com o trabalho. A preocupação de Marx era que nenhuma criança ou jovem fosse chamado a trabalhar, a não ser que esse trabalho fosse combinado com educação. Marx apontava para um ensino público e gratuito a todas as crianças, e que esse ensino fosse combinado com o trabalho. Sobre essa proposta da união de ensino com o trabalho é que Marx propõe em sua declaração para a Instrução de Delegados do seu partido no I Congresso da Associação Internacional dos trabalhadores a tríplice formação para a onilateralidade e transmitia o que se entendia o ensino para as crianças e adolescentes: a primeira tríplice é voltada à formação intelectual, apropriado aos estudos científicos, à segunda, voltada para a educação física e por exercícios militares e a terceira dimensão com o ensino politécnico que transmitia os fundamentos científicos

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação pela UFOPA, Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas Campus Avançado Manacapuru. Mestre em Desenvolvimento Regional, Membro do Grupo de Pesquisa Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisa em Educação e Sustentabilidade-CIEPES/UNIR.

gerais de todos os processos de produção, introduzindo as crianças e adolescente no uso e capacitação de manejar os instrumentos elementares de todas as profissões. De uso do pensamento Marxista diante da crítica face às condições objetivas de escolarização e trabalho determinados pelo sistema fabril é que Gramsci dá o pontapé e o alargamento aos princípios educativos de Marx, devido principalmente a intensos movimentos trabalhistas na época. Gramsci recorre à concepção de Marx para situar-se sobre a questão da hegemonia, vincula essa questão sobre o problema da luta de classes. Gramsci reuniria todas as condições marxistas para promover a reforma intelectual das massas trabalhadoras. Manacorda por sua vez, não só detém a inspiração metodológica de Gramsci quanto discorda da escola para formação de dirigentes, no entanto reafirma que o trabalho industrial em união com o trabalho intelectual é o princípio fundamental da educação moderna.

Diante dos contextos o artigo tem como objetivo fazer uma exposição da concepção marxiana de educação, bem como compreender as dimensões propostas por Marx e ainda identificar os alargamentos dos princípios de Marx realizados por Gramsci e Manacorda. O trabalho está dividido em duas seções. A primeira seção aborda a concepção marxiana de educação, identificando as dimensões propostas por Marx. A segunda seção combina e alarga as concepções marxianas de educação por Gramsci e propõe expandir a noção do trabalho como princípio educativo de modo a indicar um único modelo escolar que fosse comum a todos, se contrapondo da cisão entre ensino técnico para as classes pobres e o ensino intelectual para as classes ricas, na verdade Gramsci queria propor um equilíbrio entre formar o aluno para desenvolver as atividades laborais, bem como desenvolver o exercício do trabalho intelectual. Manacorda ao escrever sobre o pensamento educacional de Gramsci faz a relação com o modelo soviético, desconsidera a formação de dirigentes, por consequência disso, não considera também a evolução para construção da hegemonia proposta por Gramsci.



## 1. A Concepção Marxiana de Educação

Para iniciar o estudo desta seção, nos alimentamos do processo histórico baseado nas primeiras manifestações socialistas com a educação dos filhos de trabalhadores, alvo de inspiração para Karl Marx. Essas manifestações foram adotadas pelo socialista utópico Robert Owen entre o ano de 1800 a 1829, desenvolvidas nas Colônias de New Lanark na Inglaterra e New Harmony nos Estados Unidos. Essas preocupações advinham de uma perspectiva não liberal de unificação de estudo e trabalho. Este homem, levado pelas crenças de que poucas instruções dos trabalhadores eram a causa dos males sociais, adota medidas inovadoras em relação à educação de crianças que trabalhavam em sua fábrica, diminuindo a jornada de trabalho, colocando em prática seus ideais de que a união entre educação e trabalho, produziria imenso valor educativo se fosse tomado por base a perspectiva moderna de trabalho e não em produção artesanal, defendendo a divisão de tempo do trabalho das crianças na fábrica e frequência na escola, além de introduzir formas de cooperativas e elevação de salários. (FERRETI, 2009).

Baseado nessas premissas é que Marx incorpora seus estudos de educação dos filhos dos trabalhadores como o centro dos seus textos em educação, é diretamente desse ponto e de fundamental importância, introduzir o tema união do trabalho com a Educação. Essa educação defendida por Marx é pautada na justiça e igualdade no qual o trabalho e a instrução educativa estariam lado a lado, atingindo a verdadeira emancipação. Sobre este tema de união e trabalho Manacorda (2011, p. 9-10) explica que Marx trata do pleno desenvolvimento humano, algo mais onilateral, uma tríplice formação no qual a primeira está direcionada a formação intelectual, a segunda, a educação física de exercícios militares e a terceira, o ensino ou adestramento politécnico que transmita os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção, introduzindo as crianças e adolescentes para uso e manejo dos instrumentos elementares de todas as profissões.

Em Marx, a resposta seria o efeito libertador, ligado a possibilidades, de superar o capital via intelectualidade, corporalidade, além de conhecer tecnologicamente o que se produz, superar a ordem do capital pela construção de uma sociedade não mais alienada pelo capital e colocar o processo de mudança no sentido de emancipar os trabalhadores e negar o capital como a única forma de construção da sociedade, se valendo de uma nova ordem social de reconhecimento do próprio trabalhador. Marx (2010) estava ciente que o sistema capitalista afastava o trabalho produtivo, do processo genuíno de trabalho e assim dividia uma sociedade dos que trabalham e os que vivem a custas dos que trabalham, ou seja dividindo, a sociedade em classes, a tão conhecida, divisão internacional do trabalho.

Por essa realidade vivida no sistema de exploração dos trabalhadores, que é condicionada a uma prática social unilateral é que Manacorda (2010) alerta que a classe excludente deve libertar dentro de si toda essa prática recuperando a individualidade humana, no compromisso ao mesmo tempo com o coletivo.

Em Marx não existe outra forma de emancipação do trabalhador que não seja a liberdade em relação à propriedade privada. Manacorda (2010) sustenta em Marx que a proposta dita parte de uma unidade absoluta entre teoria e prática, que parte da atividade produtiva para a atividade social, garantindo assim a manifestação plena e total do indivíduo, sendo alimentado unicamente pela formação manual e intelectual, sendo possível a formação omnilateral.e politécnica.

Sobre o termo de uso da palavra politécnico Manacorda (2011) explica que para não incorrer o risco de identificar a proposta de Marx com a instrução universal, do pluriprofissional, instrução esta preferida pelos burgueses e pelos economistas filantrópicos, usa-se assim inequivocadamente, a expressão “ensino tecnológico de teoria e prática”. E qual a diferença do termo politécnico e o tecnológico, Manacorda (2011, p.9-10), esclarece que:

Significa que, com maior clareza do que o “Manifesto”, Marx não entende uma instrução profissional pensada para fins imediatos da

indústria, como proposta de ensino subalterno para as camadas populares, distinta daquela desinteressada para as camadas superiores, mas tem em mente algo diferente e mais humano: ensino formativo, cultural, entendido como união da ciência e da técnica, aos fins dos homens, para todos os seres humanos sem distinção de classes.

Pode-se facilmente perceber o direcionamento de Marx para o ensino, um ensino pensado em elevação de classe, de construir personalidades capazes de unir técnica e ciência, superando um ensino priorizado, e elevando a formação cujo objetivo é de transformação social e emancipação humana.

A única forma de combater a alienação, a exploração, a desumanização é através da educação, por isso é indispensável aprender as competências para entender o mundo físico e social. Marx em seus escritos sempre alertava que a escola poderia ensinar o conteúdo cheio de vícios, digo no sentido de propositar um ensino que se sujeitasse a determinadas classes, impedindo o aluno de pensar criticamente e nem refletir a sua atuação em sociedade. O mesmo valorizava a gratuidade da educação para todas as crianças e jovens de modo que rompesse com todo o monopólio da burguesia, e para que isso acontecesse era necessário combinar as educações intelectuais, corporal e técnica com a produção material tendo como propósito de superar essa lacuna produzida historicamente, de trabalho alienado. (MARX, 1982).

O cerne da discussão de Marx era combater o ensino profissionalizante tendencioso que levava as escolas profissionalizantes a ensinar o essencial para o exercício de determinado trabalho, nem seria constituir um homem dotado de habilidades para as diversas tarefas para servir as grandes indústrias, mais que tivesse noções técnicas ao longo do processo produtivo. Nogueira (1990, p. 91) expõe claramente essa compreensão.

Ora, são os conhecimentos técnicos necessários à compreensão do processo de produção no seu todo que permitirão os trabalhadores a controlar esse processo - controle do qual foram historicamente expropriados. O que significa que o controle do saber dentro da

fábrica constitui o ponto nevrálgico do controle do processo de trabalho pelos trabalhadores".

Para Marx o trabalhador que tivesse o conhecimento tecnológico acerca dos meios utilizados na grande indústria, seria um trabalhador negado a subsumir pelo modo de produção capitalista. No entanto não basta somente o conhecimento tecnológico para haver a formação integral, o ser intelectual é o complemento do homem, é necessário que se combine o trabalho produtivo com a educação, por isso é que Marx destaca essas três dimensões fundamentais para o homem emancipar-se. Da primeira dimensão, a intelectual, não há uma definição por Marx, no que entanto o que se pode entender, é que o termo está apropriado a estudos dos conteúdos científicos, penso que é nele que encontrar-se-á o estado das coisas, o movimento em sociedade, como tudo acontece, inclusive a história da divisão de classes, o trabalhador não deve ser consumido pelo não entendimento das coisas, ele precisa compreender pra quê ele produz e pra quem, qual sua relevância, tendo em vista que o mesmo faz parte de um sistema de produção em que o preço das mercadorias são assumidas pelo valor do seu trabalho, ele faz parte de um sistema de troca, um sistema de preço, onde tudo acontece, e ele necessita compreender isso, inclusive também como consumidor.

Na segunda dimensão, Gonçalves, (1994 p.61) afirma que "a sociedade capitalista, o processo de trabalho, alienando suas raízes humanas, alienou também o homem e sua corporalidade. Sua atividade produtiva, criativa, em que ele expressa seu ser total, é transformada em tempo de trabalho e absorvida pelo capital".

O trabalhador está sendo consumido pelo modo de produção capitalista, o seu corpo passa a não ser mais seu, pois deve corresponder a condicionamentos do sistema capitalista, ditando regras e normas, infelizmente. Marx (1982) no livro o Capital assinala que o corpo continuou como objeto e máquina do trabalho, onde cada um exerce seus trabalhos específicos e isolados, dividindo os modos de produção, limitando seu corpo e suas mãos não mantendo qualquer relação com o produto produzido.

Ainda em Gonçalves (1994 p.61) pelas contribuições de Marx, o mesmo afirma que “o corpo do homem é um corpo que se torna humano por sua atividade produtiva. Seus sentidos são sentidos humanos, criados pelo homem e a ele destinados. Nesse processo, ele humaniza a natureza e também seus sentidos, que em si mesmo é um produto histórico-social”

Assim possamos compreender que até o corpo do homem é alienado pelas classes superiores, cansa o trabalhador para obter o produto final com jornadas de trabalhos superiores ao imposto por lei. Em dias atuais, as horas extras são justificadas no pagamento de salário, mais são tão inferiores que não paga o fardo do trabalhador de ter trabalhado duas, três ou até mais horas, e ou ainda com nova forma de exploração, contratado por dias de folga por ter trabalhado horas a mais. (grifo nosso). São diversos os meios utilizados de explorar o corpo do trabalhador. Sobre isso Marx (1982, p. 290) afirma:

O prolongamento do trabalho além dos limites diurnos naturais, pela noite adentro, serve apenas de paliativo para apaziguar a sede vampiresca do capital pelo sangue vivificante do trabalho. O impulso imanente da produção capitalista é apropriar-se do trabalho durante as 24 horas do dia. Temos aí, uma exacerbada rotina de trabalho excessivo, que igualmente não disponibiliza tempo e espaço, para o trabalho digno, e para o mínimo ou inexistente acesso a outras atividades que possam ser desenvolvidas pelo trabalhador, como o lazer, o convívio social, e, Usurpa o tempo que deve pertencer ao crescimento, ao desenvolvimento e à saúde do corpo. [...] O sono normal necessário para restaurar, renovar e refazer as forças físicas reduz o capitalista a tantas horas de torpor estritamente necessárias para reanimar um organismo absolutamente esgotado.

A educação tecnológica, a terceira dimensão, resulta da união de educação e trabalho, que deriva da concepção do trabalho como princípio educativo. Maciel et al (2017 p.475) deixa evidente que esta dimensão deverá se envolver a outras duas dimensões e não apenas uma noção única relacionada ao trabalho, assim haverá uma concepção mais ampla de educação desde Marx, no entanto cabe aplicar, por motivos de fundamentos contemporâneos, a quarta dimensão. Maciel, et al (2017 p. 476) acrescentam uma quarta dimensão para atualizar a concepção marxiana de educação.

O que falta, então é ampliar a concepção marxiana de educação, uma vez decidido que seus fundamentos são inteiramente contemporâneos. Não é difícil perceber que, embora Marx nunca deixasse de pensar que a formação de classes trabalhadoras não é possível sem práxis políticas, logo, sem formação política, falta a sua concepção explicitar essa dimensão. Portanto as dimensões intelectual, corporal, tecnológica ou politécnica acrescenta-se uma quarta: a dimensão política, para explicitar a intencionalidade marxiana.

No entanto segundo Maciel et al (2017) ampliar as dimensões dos conceitos originais, não é suficiente tendo em vista os avanços e transformação da sociedade, é necessário haver um acompanhamento da ciência e tecnologias das diversas formas de reprodução material e as formas de governos. Havendo a atualização dessas dimensões, formula-se a politécnica como princípio pedagógico, mais não cabe aqui avançar nas discussões operacionais do processo politécnico e sim abordar os sentidos filosóficos e epistemológicos da união do trabalho e educação como princípio educativo e é nesta seção abaixo que o faremos.

## **2. O trabalho como princípio educativo em Gramsci e Manacorda.**

Vimos no decorrer deste trabalho que a pedagogia marxista relaciona o processo educativo do homem com o trabalho, ou seja, é toda uma relação social para produzir sua própria sobrevivência. Nosella (2019) ao comentar sobre Gramsci na Orelha do Livro "O princípio educativo em Gramsci" de Mario Manacorda numa segunda edição brasileira, afirma que Gramsci paradoxalmente é mais marxista do que o próprio Marx, pois Gramsci expande a noção de trabalho e detalha como o industrialismo é o princípio educativo moderno, traçando o novo homem contemporâneo do século XX.

Segundo Cerqueira (2016) as reflexões de Gramsci são construídas em cima da relação, estado e classes sociais, devido à mudança da sociedade capitalista, e um Estado mais contemporâneo, bem como, a complexidade das relações devido a essas mudanças. O trabalho de Gramsci discute a importância das instituições culturais no processo de dominação burguesa e reflete sobre os fenômenos políticos e culturais no sistema capitalista. Aggio (1998, p. 40) encontra na obra de Gramsci o compromisso com interpretação

dos problemas sociais, a exposição das desigualdades frente ao sistema capitalista.

Na tessitura da obra Gramsciana encontramos o compromisso com a interpretação dos processos sociais, o desvendamento das desigualdades da sociedade capitalista, o caráter das lutas de classes, tanto sob a ótica da burguesia quanto das massas trabalhadoras, marcando as possibilidades históricas de cada uma no processo de construção da hegemonia. É nesse jogo contraditório entre as classes que Gramsci tematiza as relações sociais, tomando-as enquanto processos totais e evidenciando os antagonismos que engendram.

O que se entende é Gramsci estava preocupado em modernizar as teorias de Marx devido as mudanças ocorridas na sociedade, avança nas análises de Marx chegando a um novo entendimento de sociedade, política, cultura e educação, assim o teórico busca a construção da hegemonia civil, sendo percorrido através de uma reforma intelectual e moral das grandes massas populares. (DORE, 2014, Pag. 299)

No sentido de identificar as possibilidades a fim de realizar essa reforma intelectual e moral dos grupos subalternos e ainda superar a classe de governados para governantes, e conquistar a hegemonia das classes subordinadas é que Gramsci propõe o esboço de escola unitária. A escola unitária se articula à criação de um *centro homogêneo de cultura*, com duas linhas principais de ação: divulgar uma concepção de mundo - a filosofia da *práxis* - e um programa escolar. (GRAMSCI, 1977 apud DORE, 2014 p. 302). Gramsci aponta a solução para crise vivida no sistema escolar em sua época considerando que:

A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo.

O que percebe pela leve interpretação que obtive é que a Escola Única seria uma escola comum a todos os indivíduos, diferente de uma escola onde o ensino fosse dividido por classes, onde o trabalho braçal seria para as

classes pobres e o ensino intelectual voltado para as classes ricas. A escola única vem para estabilizar a relação entre trabalho braçal e o desenvolvimento do trabalho intelectual, levando o homem ao estado (condição física) hegemônico, no qual os mesmos apresentarão uma direção intelectual e moral sobre a sociedade.

Manacorda (1990, p. 155) afirma que a solução encontrada por Gramsci, para a crise do sistema escolar, que o mesmo define como racional seria uma escola capaz de:

Saltar esses elementos de crise; que seja por isso única, integrando assim as funções dispersas e os dispersos princípios educativos da desagregação escolar atual, e que, se apresente como escola de cultura e de trabalho ao mesmo tempo, isto é, da ciência produtiva e da prática tornada complexa. E é fundamental a especificação que ele acrescenta entre parênteses, que define trabalho como trabalho "técnico, industrial" (como a dizer que se pensa e também se "opera" intelectualmente) [...], não é preciso repetir que o modelo desse princípio pedagógico se pode encontrar nas indicações de Marx, que havia falado em combinação de instrução e de trabalho fabril, baseando nisso a perspectiva da formação de homens omnilaterais, e na retomada leniniana dos motivos marxiano. Estamos em suma, na esteira de uma tradição bem definida, reelaborada do modo original, partindo de uma análise da nova e concretíssima realidade da escola italiana.

Manacorda aborda aqui o impulso de Gramsci ao novo modelo de escola, a escola única de trabalho que ia em direção ao politecnicismo, um modelo indicado por Marx, não com esse termo de "politecnicismo", pois Marx não queria correr o risco de sua proposta ser identificada como instrução industrial universal, a pluriprofissional. O método de configuração utilizado por Gramsci para a escola unitária e abordado por Manacorda seria o problema da fixação dos vários graus de carreira escolar que deveriam ser adaptados, não somente aos dados individuais do desenvolvimento psicológico de cada jovens, e sim os dados objetivos a fim de ser alcançado, um jovem dotado de autonomia intelectual e prática simultânea e independente. Sobre os dados objetivos, Manacorda (1990, p.150) aborda que "são as condições econômicas gerais que ditarão, eventualmente, a necessidade de fazer trabalhar os jovens para obter deles uma contribuição produtiva imediata e



que determinarão a disponibilidade financeira estatal que deverá ser dedicada à educação pública”.

Mais antes de desenvolver os jovens, Gramsci, alerta primeiramente para o desenvolvimento das crianças, já que as mesmas futuramente serão os jovens. Para Gramsci as crianças deverão ser habituadas as escolas ativas, em modo disciplinar coletivo, de ensino mútuo e em tempo integral, sobre isso Gramsci aborda que “se a escola for organizada como um internato, com vida coletiva diurna e noturna, libertada das formas atuais de disciplina hipócrita e mecânica e com a ajuda aos alunos não somente em sala de aula, mais também nas horas de estudo individual, com a participação nessa ajuda dos melhores alunos (MANACORDA, 1990, p.161). No entanto a maior preocupação de Gramsci não é com a as crianças e sim com os jovens, pois quando os mesmos se apresentam no nível de ensino médio, a escola deverá estar atenta e voltada a essa fase transitória dos jovens, voltada para a autodisciplina intelectual e da autonomia moral, sendo este os valores fundamentais do humanismo, sobre isso Manacorda (1990, p. 162) questiona que não possa crer que Gramsci:

Não se creia que Gramsci se prenda a uma concepção tradicional do humanismo: recorde-se como, ao invés disso, nele os valores da disciplina intelectual e moral, que se opõem ao autodidatismo e à licenciosidade, estão identificados com a concepção de uma cultura e de um modo de vida modernos, ligados aos novos sistemas de produção, e como isso se conecta a ideia de uma atividade prática embebida de caráter científico e de uma ciência capaz de produzir, etc. É no liceu que deve começar o estudo do método científico, um estudo criativo e não somente receptivo. E aqui Gramsci abre um parêntese, fundamental para que se compreenda sua posição – que será depois mais bem definida – com relação ao ativismo pedagógico.

Notadamente há uma preocupação de Manacorda ao pensamento de Gramsci, em manter a concepção tradicional do humanismo, pois afinal Gramsci já havia enfatizado que é necessário que a disciplina intelectual se sobrepujasse ao estilo desregrado, indisciplinado, e para que isso acontecesse somente à ciência é capaz de alterar o comportamento dos jovens.

Os dois níveis metodológicos bem diferentes na escola única de Gramsci são explicados por Manacorda. O primeiro está relacionado com o

criativo, que é o ativo. O segundo momento é a preparação para a entrada nas universidades, indicando que esse momento, é um momento de orientação profissional. Manacorda ressalta que Gramsci sai um pouco dos temas da pedagogia escolar e adentra aos referentes a relação instrução-profissional, mais são temas que jamais devem ser tratados de forma separadas no pensamento de Gramsci “dar-se-á uma inovação especial com o advento da escola unitária, nas relações existentes hoje entre Universidades e Academias (Gramsci, apud Manacorda, 1990, p 163).

Nessa relação de cultura-profissão é que Gramsci apresenta dois pontos relevantes que consiste, no primeiro na escola elementar que Manacorda discute como sendo aquela voltada tanto para a atividade intelectual quanto para a manual, no sentido de modernizar o trabalho industrial, propiciando variadas formações para futuras atividades profissionais. O segundo ponto, é o oposto, que Manacorda chama de instrução recorrente ou permanente, onde Gramsci examina as estruturas organizacionais, em particular as academias e sua relação com as universidades. Sobre isso Manacorda (1990, p. 165), aponta que:

Com o discurso sobre as academias ele recupera também o discurso sobre as escolas profissionais para toda a atividade prática e sobre os círculos de cultura para toda a atividade teórica, desenvolvido no início, na medida em que com elas se teria a permanente elevação da atividade profissional à atividade culturalmente atualizada, a ligação permanente entre pesquisa e produção, organizada no plano nacional por meio dos setores.

A escola unitária de Gramsci vem para consolidar o trabalho braçal em conjunto com o desenvolvimento intelectual, levando o homem à condição de hegemonia e superação de classe.

Sobre o estado físico de hegemonia não se refere somente aquela construída pela burguesia, ao contrário as classes subalternas também podem conseguir através de um processo revolucionário de mudança cultural, por isso a preocupação do autor por uma educação que superasse o senso comum. A classe trabalhadora pode gerir um processo revolucionário de mudança quando compreender a necessidade da criação de uma nova cultura, cultura essa que ele não vê como “descobertas ‘originais’ individuais”.

mas a "difusão crítica de verdades já descobertas". (GRAMSCI, 1968, apud CERQUEIRA, 2016, p. 81).

A proposta dos estudos de Gramsci é tornar a escola autora na formação de dirigentes, por isso a defesa da escola única, uma escola voltada que forme o jovem capaz de pensar, de gerenciar ou de controlar quem dirigi, o verdadeiro homem hegemônico. Nesse sentido o autor mostra a necessidade de pensar na educação recebida pelas massas que contribua para a formação de intelectuais, pois segundo Gramsci cada classe cria seus intelectuais que funcionam como agentes de manutenção da vida dos grupos que representa.

No sentido exposto acima é que Gramsci defende o princípio educativo da escola unitária no trabalho industrial moderno, com a construção da cultura própria dos trabalhadores e com a formação dos intelectuais das classes exploradas.

Manacorda relaciona a proposta de Gramsci ao modelo soviético de educação, chamado de politecnismo e afirmava baseado em Gramsci que o trabalho industrial é o princípio fundamental da educação moderna, no entanto diferente de Gramsci Manacorda desconsidera a formação de dirigentes. Dore (2014, p.310) analisa que:

No que diz respeito à formação de dirigentes, esse é um argumento que escapa à pesquisa de Manacorda sobre o princípio educativo de Gramsci. Enfim, é um Gramsci sem hegemonia. Provavelmente essa é a perspectiva que lhe permite misturar a ideia soviética de politecnia com a proposta de Gramsci para a escola unitária. É a sovietação da perspectiva de Gramsci sobre a escola.

Manacorda não dá ênfase sobre o conceito de hegemonia civil, faz a leitura de Gramsci baseado numa escola no qual a formação de dirigentes para alcance de hegemonia não faz parte. O autor considerava que Gramsci queria dar um novo olhar e um novo direcionamento ao politecnismo, apreciando o industrialismo o ponto central no princípio educativo de Gramsci.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos aqui uma pequena síntese da concepção marxiana de educação. Podemos compreender o pensamento de Marx baseado no contexto social da época em que viveu, aquela velha história que toda teoria social é filha do seu tempo. Nesse período dos apontamentos de Marx, foi um momento em que o capitalismo industrial era consolidado pós revolução industrial e que já se desenvolvia no capitalismo os surgimentos das classes sociais contraditórias e de interesses completamente opostos: a burguesia e o proletariado. Nesse contexto e como já é sabido, todos os meios de produção estava concentrado nas mãos da propriedade privada e sem opção, a única coisa que restaria aos trabalhadores, era vender sua força de trabalho.

Pois bem, a grande massa trabalhadora era submetida a condições degradantes extremas de trabalho, além dos filhos também serem submetidos a tal condição. O texto demonstrou uma perspectiva diferente de educação, diferente daquela em que teria a função apenas de manter o status quo da classe dominante ou dominar culturalmente as classes subalternas. Marx compartilhou uma possibilidade de educação em que não era possível que a sociedade pudesse permitir que os pais e os patrões admitissem as crianças e os adolescentes trabalharem, a menos que se combinasse trabalho produtivo com a educação. Nesse sentido pudemos observar notar três dimensões, ou coisas, como é colocado nas traduções dos escritos brasileiros: a educação intelectual, a educação corporal, igual ao que se consegue aos exercícios de ginásticas militares e a educação tecnológica, que é a recolha aso princípios gerais de carácter científico de todo o processo de produção, iniciando as crianças e adolescentes a manipulação das ferramentas do trabalho industrial. Sim, a lógica de Marx é integrar a educação ao trabalho produtivo desde a infância, gerando o trabalho como princípio educativo, com o objetivo de reintegrar o trabalho intelectual ao trabalho manual. A maior intenção é que cada trabalhador tivesse uma noção de todo processo produtivo e que não fosse alienado para isso, nesse sentido surgiu o termo de

onilateralidade que é o desenvolvimento integral que promove no ser humano o acesso a produção da cultura e a construção dos saberes.

Para reafirmar e alargar as propostas de Marx, utilizamos Gramsci que também referencia o trabalho como produção de conhecimento e por sua vez como princípio educativo, o autor entende que a propostas de Marx para a transformação da sociedade, dado as mudanças históricas já tinham sido superadas, posto isso, propõe a construção da hegemonia civil, cujo caminho seria a reforma intelectual das massas populares, no entanto essa reforma intelectual não poderia existir sem uma reforma econômica, sem mudanças nas posições sociais. Com tal finalidade de realizar a reforma intelectual e elevar a massa trabalhadora a um nível superior de civilidade, dada as mudanças históricas, de uma nova situação mundial ocorridas no final do século XIX e início do século XX, Gramsci lança suas propostas. No campo cultural dissemina a proposta de escola unitária, segundo Manacorda a proposta de Gramsci de escola unitária, estava associada ao modelo soviético de politecnismo. O ponto de partida de Gramsci era de possibilitar os grupos subalternos de tomarem consciência e fazerem sua própria história, nesse sentido, o desenvolvimento da cultura seria parte dessa proposta, onde cada cidadão possa se tornar governante, sendo esse um aspecto central da proposta de Gramsci, que a escola tivesse a correspondência de formar dirigentes, para tal situação ele demonstra que a escola seja específica a cada grupo social, por isso a defesa da escola única que até o momento que forme o jovem como pessoa, ele seja capaz de estudar, de pensar e ou controlar que o dirigi. Deve haver um equilíbrio entre formação para o trabalho manual e o desenvolvimento do trabalho intelectual.

Manacorda, desconsidera a formação de dirigentes no modelo de Gramsci, tal qual a perspectiva de hegemonia. Manacorda faz a leitura de Gramsci como um autor privado ao conceito de hegemonia, que não tem como objetivo formar dirigentes e nem conquistar a hegemonia, apenas uma escola que liga o estudo com a fábrica, vê a educação e Gramsci nas experiências soviéticas e ainda enfatiza na politecnicia a união entre instrução e fábrica.

## REFERÊNCIAS

- AGGIO, Alberto (org.). **Gramsci: a vitalidade de um pensamento**. São Paulo: UNESP, 1998.
- BEMVINDO, Vitor. **Por uma história da educação politécnica: concepções, experiências e perspectivas**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2016.
- CERQUEIRA, Bárbara Regina do Espírito Santo. **A Educação Politécnica no Brasil do Século XXI**. 2016 Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, 2016.
- COSTA, Carine Ferreira. **O Corpo em Marx e Engels: reflexões a respeito da organização do trabalho didático em educação física a partir do referencial Marxiano**, Monografia, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.
- DORE, Rosemary. **Afinal, o que significa o trabalho como princípio educativo em Gramsci**. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais Cad.Cedes, Campinas, 2014.
- FERRETI, Celso João. O Pensamento Educacional em Gramsci e a Concepção de Politecnicia. **Revista Trab, Educ. Saúde** Rio de Janeiro, v7, p105-128, 2009
- MACIEL, Antônio Carlos, Marx e a Politecnicia, ou; do princípio educativo ao princípio pedagógico. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 8, Nº 2, p.85-110, MAI/AG 2018.
- MACIEL, Antônio Carlos, JACOMELI, Mara Regina. BRASILEIRO, Tânia Suely. Fundamentos da Educação Integral Politécnica: da Teoria a Prática, **Revista Educ. Soc.**, Campinas/SP, Vol. 38, nº. 139, p.473-488 2017
- MANACORDA, Mario Alighiero, **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2010.
- MANACORDA, Mario Aligheiro. **Marx e a Formação do Homem**. Tradução de Newton Ramos de Oliveira e Paolo Nosella. **Revista HISTEDBR**, Campinas 2011.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Penguin Classics/ Companhia das Letras, 2012. Textos sobre educação e ensino. Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro: 2004.
- MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. 7. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.
- MARX, K, & ENGELS, Friedrich. Textos sobre Educação e Ensino. Campinas, São Paulo: Navegando Publicações, 2011.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Educação, Saber, Produção em Marx** e Engels São Paulo: Cortez, 220p. 1990.

# 08

## CENÁRIO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO/RO: DADOS DE MATRÍCULA DA ESCOLA ANÍSIO TEIXEIRA <sup>1</sup>

*Alberlândia de Lima Bernardo<sup>2</sup>*

### INTRODUÇÃO

Antes de iniciar este trabalho quero deixar registrado uma breve experiência educacional ao ingressar no grupo de pesquisa Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisa em Educação e Sustentabilidade - CIEPES/UNIR<sup>3</sup>. Sou indígena Puyanawa do tronco linguístico Pano e meu compromisso é lutar a favor das causas indígenas, principalmente na área da educação escolar desse povo.

Em outubro de 2020 ao término da minha graduação no curso de pedagogia tive uma grande perda familiar desestruturando tudo que havia planejado para o futuro, principalmente com a continuidade dos meus estudos. Fiquei sem norte e não havia ânimo para nada, só esperava as horas e os dias passarem, não sabia por onde recomeçar. Mas em março de 2021, ainda vivenciando momentos conflituosos, em uma conversa com a Profa.

---

<sup>1</sup>Resumo apresentado ao GT Educação Integral na Amazônia, no X Seminário Nacional EDUCA, do Programa de Mestrado Acadêmico em Educação (PPGE/MEDUC), da Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

<sup>2</sup>Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas-UFAM/IEAA (2021). Foi Residente no Programa de Residência Pedagógica (2018-2020). Aluna Especial do Programa de Pós-Graduação em Educação – UNIR. Membro do Grupo de Pesquisa CIEPES/UNIR.

<sup>3</sup> Grupo de pesquisa Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação e Sustentabilidade da Universidade Federal do Amazonas-UNIR, foi criado em 2002 com Fundamentos Epistemológicos e Experimentais da Pedagogia Histórico-Crítica que tem o objetivo de aprofundar a episteme da Pedagogia criada pelo eminente Educador Dermeval Saviani.



Dra. Ângela Maria Gonçalves tomei conhecimento do grupo de pesquisa CIEPES.

Pois bem, em meio a tantas incertezas e desalento ingressei ao grupo, e com apoio dos membros fui aprimorando meus conhecimentos, principalmente com o coordenador Prof. Dr. Antônio Carlos Maciel que dispõe de seu tempo para corroborar com o aprendizado da equipe. Ele nos propõe estudos amparados nos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica com base epistemológica no Materialismo Histórico-Dialético em Marx interpretado por Netto (2011), seguindo as diretrizes do método histórico-crítico de formação acadêmica pensado e instituído por Maciel (2008). Ser membro deste grupo está colaborando para o caminho rumo ao mestrado, com novas possibilidades de conhecimento na área que escolhi defender.

Durante essa trajetória no CIEPES compreendi o que é ser uma pesquisadora, dominando um método e colocando em prática, pois os estudos propostos nos extingam a ter compromisso e seriedade com a pesquisa.

Como mulher indígena sempre foi muito difícil objetivar os planos traçados, pois vivemos numa sociedade de duras desigualdades sociais, e hoje aos 36 anos de idade, vejo um reflexo daquela menina que saiu da aldeia em busca de um certificado do ensino médio para tentar uma oportunidade no mercado trabalho. Portanto, chegar em um patamar jamais imaginado é motivo de muita satisfação e honra, já que em um ano de estudos alcancei um crescimento intelectual imensurável.

Em 2021, já como membro do grupo CIEPES participei de eventos nacionais e internacionais com elaboração e exposição de trabalhos inovadores na área da educação como: palestras, resumos e artigos científicos. Também cursei duas disciplinas a nível de mestrado como aluno especial, uma pela Universidade Federal de Rondônia, outra pela Universidade Federal do Amazonas, e no momento estou cursando a terceira disciplina na Universidade Federal do Oeste do Pará. Além disso, fui aprovada no exame de proficiência em língua espanhola pela Universidade Federal de Santa Catarina. Sou muito grata ao CIEPES por todas as oportunidades que me

foi dada, e acima de tudo pelo incentivo a continuar buscando novas conquistas.

Como resultado dessa experiência o trabalho aqui intitulado *Cenário da educação em tempo integral no município de Porto Velho/RO: dados de matrícula da escola Anísio Teixeira*, tem como objetivo examinar os dados de matrícula da escola com a oferta da última etapa do ensino médio e organização didática diversa de jornada integral. O lócus da pesquisa situa-se na Av. Gov. Jorge Teixeira esquina com Av. dos Imigrantes, nº. 3474, Blocos 06, 07 e 08 - Porto Velho/RO, CEP: 76.963- 665 - Bairro: Setor Industrial.

A investigação teórica para fundamentar o objeto utilizou-se dos aportes teóricos: (SAVIANI, 2019); (SAVIANI, 2007); amparado nos fundamentos da pedagogia histórico-crítica com base epistemológica no materialismo histórico-dialético de MARX. Também nessa conjuntura, (MACIEL, MOURÃO e SILVA, 2020); (MACIEL, JACOMELI e BRASILEIRO, 2017); (SILVA, FRUTUOSO e MACIEL, 2019); (MACIEL, 2018); (BRASIL, 1988); (MARX, 2014); e (FEDATTO, 2008). Eles elucidam questões referentes à educação integral, educação em tempo integral, politecnia como princípio pedagógico e o trabalho como princípio educativo, concepções de Estado, políticas públicas, e ainda legislação pertinente às diretrizes do ensino médio inovador.

Sob tal ótica, propôs-se um questionamento concernente a respeito da educação em tempo integral da Escola Anísio Teixeira. Sobre o diagnóstico da demanda de matrículas, é possível efetivar política pública de educação integral em escola de jornada integral? Tais assertivas nos mostram que a educação integral tem sido mote de discussão desde os anos 2000 contra as concepções hegemônicas da sociedade burguesa. Assim, centralizando os direitos do ser humano no processo de uma sociedade mais justa e democrática, (MACIEL, MOURÃO e SILVA, 2020, p. 3) afirmam que:

A concepção de educação integral no Brasil tem sido difundida, basicamente, a partir e por meio da proposta liberal-democrática de Anísio Teixeira. Por outro lado, embora mais recentemente, é crescente a difusão de uma concepção antagônica àquela, por meio de pensadores brasileiros socialistas (marxistas, anarquistas,

leninistas, trotskistas), vinculados ao estudo da temática "trabalho e educação" [...].

Tecnicamente, esse processo metodológico se deu a partir das análises documentais de implantação da escola no período de 2012 a 2016 e o levantamento bibliográfico que ajudaram a sistematizar a problemática sugerida. Para tal, levou-se em consideração o Projeto de regularização da Escola Anísio Teixeira; Decreto governamental de autorização da unidade escolar; e os dados quantitativos de matrículas ofertadas desde sua implantação.

Nessa perspectiva, temos como exemplo de educação integral a experiência prática do Projeto Burareiro, executado pela Prefeitura Municipal de Ariquemes/RO. No entanto, a propositura desta discussão está ancorada com base na consolidação dos dados da escola que tivemos acesso e os aportes teóricos que embasam a educação integral e educação em tempo integral.

Portanto, para cumprir com o objetivo o texto ficou organizado da seguinte forma: partindo da implantação da Escola Anísio Teixeira e a organização curricular; a contextualização da proposta de uma experiência de educação em tempo integral em Porto Velho. Serão apresentados dados em tabelas caracterizando cada ano de existência da escola, e um gráfico para expor as estatísticas da demanda de procura por vagas de acordo com sua oferta; bem como a análise da política pública voltada para a educação integral na rede estadual de ensino e, por fim, a conclusão.

## **1 A implantação da Escola Anísio Teixeira e a organização curricular**

A instituição de ensino foi pensada e implantada com proposta inovadora de educação integral com desígnios para formação integrada do sujeito avalizando uma organização didático-pedagógico e administrativa, alicerçada ao trabalho como princípio educativo entre outros. Tal questão, fomentava estender-se para outras escolas públicas do estado de Rondônia, atendendo as classes trabalhadoras dando-lhes oportunidades ao

crescimento intelectual e profissional para garantir seus direitos como cidadão no processo de desenvolvimento humano como ser social.

De acordo com Maciel, Jacomeli e Brasileiro (2017, p. 475), que vêem a educação através da concepção marxiana, na qual abrange três dimensões imanentes “[...] a intelectual, formada pela aquisição do conhecimento científico e cultural; a corporal, enquanto desenvolvimento físico; e a tecnológica, [...]”. Porém, logo depois que Marx muda o termo tecnológico para politécnico é acrescentada uma quarta dimensão, o que permite a formação política do cidadão para que a concepção emane todas suas dimensões.

No decorrer da análise documental da unidade escolar, vista sob a perspectiva da oferta de ensino médio, fica evidenciado que o processo de regularização da escola foi a partir do Decreto nº 16.587, de 21 de março de 2012. Foi implantado pelo governador no uso de suas atribuições conferidos no artigo 65, inciso V, da Constituição Federal com intuito de atender as demandas auferidas e a prévia regularização pelo órgão próprio do Sistema Estadual de Ensino - Secretaria de Estado da Educação de Rondônia -, atendendo uma prerrogativa legal de organização curricular do ensino médio a fixar suas diretrizes.

Nesta conjuntura, o programa de ensino médio inovador tem em seu documento orientador a elaboração de propostas de redesenho curricular. É notório a compreensão de que o ensino médio engendra integração entre educação e as dimensões do trabalho. De acordo com as diretrizes curriculares nacionais de 2012 e com a proposição de Saviani (2019, p.306) que diz “[...] no ensino médio a relação entre o trabalho e educação, entre o conhecimento e a atividade prática deverá ser tratada de maneira explícita e direta”. Com isso, tem-se a dimensão de que a escola deve promover o conhecimento e a prática do trabalho, desta maneira (BRASIL, 2012, p. 3), diz:

[...] compreende-se que, para a construção da proposta de redesenho curricular, é essencial a participação de todos os professores e coordenadores pedagógicos da escola e da comunidade escolar na discussão sobre quais são os conhecimentos e as práticas relevantes no currículo a fim de organizar e definir

conteúdos, metodologias e recursos necessários para o desenvolvimento das atividades nos diferentes Campos de Integração Curricular (CIC).

Assim, no ano de 2012 foi estabelecido pelo Conselho Nacional de Educação as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio, através da Resolução CNE/CEB nº 2/2012, que estabelece em seu artigo 4º, inciso II “[...] a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando [...], de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamentos posteriores” e acrescenta, no artigo 5º, inciso I “formação integral do estudante”. Desse modo, é fundamental que a sociabilidade também seja inserida, para que o indivíduo tome consciência do seu papel na sociedade, já que a resolução aponta fundamentos basilares para encetar ações por parte do governo estadual na posposta de uma escola para ser referência de ensino médio na rede estadual. Diante disso, (MACIEL, 2018. p. 15) propõe que,

Sociabilidade, enquanto compromisso social de classe resultante da organização política das classes subalternas, por meio da qual a consciência de classe seja um horizonte efetivo no transcurso de formação da força de trabalho, onde as lutas cotidianas por trabalho e melhores condições de habitação, estudo, saúde e alimentação exercem papel determinante de seu ser social. Numa palavra: organização e ação como práxis da consciência de classe.

Dessa maneira, para que o redesenho curricular seja um diferencial no atendimento das necessidades dos alunos, e não se configure na integração de conteúdos programáticos, é fundamental um olhar aprofundado sobre as disparidades das dimensões que o cercam. Para fortalecer ainda mais a compreensão dos conteúdos, a apreensão científica e garantir o direito à educação que objetive melhores condições afetivas e qualidade de vida. Especificam (SILVA, FRUTUOSO e MACIEL, 2019. p. 11):

[...] a natureza interdisciplinar da integração curricular envolve, portanto, não somente a integração entre conteúdos programáticos de diferentes disciplinas e áreas de conhecimento, mas também a compreensão de que esses conteúdos são produtos da apreensão científica da realidade e que, enfim, só serão perfeitamente entendidos se vinculados a ela, em suas múltiplas conexões, razão pela qual são tão importantes, no processo ensino

aprendizagem, os laboratórios, a relação teoria/prática e técnicas de ensino apropriadas às diversas naturezas do conhecimento e da realidade social.

A perspectiva de ampliação da jornada escolar é importante, pois possibilita mais tempo para o aprofundamento da diversidade do conhecimento e torna mais consistente o processo de aprendizagem na perspectiva de formação integrada. Para que essa inovação seja concretizada, faz-se necessário implantar propostas de programas e ações que se estruturam em diferentes formatos.

De acordo com Brasil (2012, p. 3), o currículo escolar deverá compor de “[...] disciplinas optativas, oficinas, clubes de interesse, seminários integrados, grupos de pesquisas, trabalhos de campo e demais ações interdisciplinares”. Além disso, é necessário incluir a aquisição de materiais pedagógicos, tecnológicos, suportes para estrutura física da escola, assim como, a formação continuada dos professores em áreas específicas para melhor atender os alunos em sua diversidade, dando-lhes mais flexibilidade ao acesso, a permanência e a progressão no campo educacional.

Nesta proposição, o redesenho curricular foi desenvolvido e ofertado como experiência no plano piloto e fundamentado por Brasil (2012, p. 25) “[...] na concepção educacional de Anísio Teixeira, que vê a necessidade de uma teoria educacional indissociável de um saber prático [...]”, para que através da educação o aluno possa recriar e reconstruir conhecimentos de acordo com experiências e, “[...] com a adoção, também, de linha sócio-integracionista, partindo das concepções de Vigotsky”. No entanto, a matriz curricular se estruturou a contemplar o currículo do ensino médio regular, como menciona (BRASIL, 2012, p. 26-27) nos incisos I, II, III e IV:

**I** – Matriz Curricular específica para o Curso de Ensino Médio, regular a ser oferecido, com implantação no ano letivo de 2012; **II** – o ensino por competências e habilidades para o estabelecimento dos programas dos componentes curriculares, conforme as Áreas de Conhecimento e as normas dispostas nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e do Ensino Médio; **III** – a metodologia de projetos para o desenvolvimento dos programas e conteúdo dos componentes curriculares; **IV** - as normas estabelecidas para o Sistema Estadual de Ensino na organização e funcionamento do Ensino Médio, regular e da Escola.

Nesse sentido, é fundamental inserir nas esferas curriculares o ensino de linguagem, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e sociais, necessitando ofertar obrigatoriamente a língua inglesa, podendo optar por outras línguas estrangeiras com preferência para o espanhol e, de acordo com a reorganização curricular, deverá incluir estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. Compondo a base nacional comum, articulada por uma parte diversificada como apresenta no inciso I a organização curricular ficou definido da seguinte forma, (BRASIL, 2012, p. 26):

**I - a Base Nacional Comum** compreende os componentes curriculares, distribuídos por Áreas de Conhecimento, a saber: **a) na Área Linguagens** as Disciplinas de Língua Portuguesa onde estão incluídos os conteúdos de Literatura com ênfase na Literatura Brasileira; Educação Física e Arte; **b) na Área Ciências da Natureza** as Disciplinas de Física, Química e Biologia; **c) na Área Matemática** a Disciplina de Matemática; e **d) na Área Ciências Humanas** as Disciplinas História, Geografia, Filosofia e Sociologia; e **II - a Parte Diversificada** compreende componentes curriculares, que são trabalhados com a correspondência às Áreas de Conhecimentos afins, da seguinte forma: **a) na Área Linguagens** as Disciplinas de Língua Estrangeira Moderna – Língua Inglesa, Língua Estrangeira Moderna – Língua Espanhola, esta última como a segunda Língua Estrangeira; e **b) na Área Ciências Humanas** as Disciplinas de História do Estado de Rondônia e Geografia do Estado de Rondônia.

Esta organização tem a distribuição do tempo didático dividido por componente curricular e seu funcionamento ficou determinado na matriz curricular atendendo dois turnos: matutino e vespertino, explicitado no documento como ocorre esse funcionamento, por exemplo nos dias que as aulas fossem aplicadas apenas em um turno as aulas serão iniciadas as 7:30h da manhã e finalizando as 11:45h, já nos dias de dois turnos iniciariam atividades as 7:30h da manhã as 17:30h da tarde. Além disso, os alunos têm direito a três refeições diárias compostas de lanche da manhã, almoço e lanche da tarde, recreio, descanso após o almoço e interação social para o momento de socialização.

Esse suporte é crucial para sanar os casos de vulnerabilidade social, são condições básicas para a inserção do aluno no sistema integrador, pois sabemos que os filhos da classe trabalhadora nem sempre se alimentam antes

de casa e em muitos casos fazem as únicas refeições na escola. As questões socioeconômicas são determinantes no processo de desenvolvimento intelectual, principalmente porque nessa fase estão passando por diversas transições que influenciam diretamente na formação humana.

É importante ressaltar que a proposta de ampliação do ensino médio para educação integral é necessária, já que a população clama diante às disparidades da educação pública que é ofertada aos filhos da classe trabalhadora. Sabe-se que pensar num ensino de qualidade não significa apenas fazer mudanças no componente curricular, antes de tudo, é preciso analisar as condições da população e se essa educação prima pela equidade, universalidade e democratização do acesso ao ensino médio.

Como vimos acima, a matriz curricular da escola foi idealizada a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio a uma determinada demanda, mas não se tinha clareza se iria acolher as necessidades da comunidade na qual estava ofertando a concepção de ensino. Nesse sentido, a investigação dos dados de matrículas permitirá traçar o panorama da educação em tempo integral no Município de Porto Velho no estado de Rondônia. Logo, teremos a certeza se a proposta educacional avançou ou manteve-se estática.

## **2 Contextualização da proposta de uma experiência de educação em tempo integral em Porto Velho**

Diante das mazelas no cenário da educação básica e das constantes degradações de oferta nas escolas públicas, tem se tornado um centro de preocupações. Partimos do pressuposto de educação integral reafirmando um fator importante, o que diferencia o princípio da educação escolar em tempo integral à de educação integral, já que visa uma educação a partir de alguns critérios a compor política pública implantada. Ainda assim, se vê uma educação que forma somente para o mercado de trabalho com uma visão competitiva no qual o mais forte vence.



Nessa perspectiva de educação integral é importante nos atentarmos a um fazer pedagógico que viabilize o trabalho como princípio educativo, uma vez que a mesma se refere ao atendimento e condições para o desenvolvimento das diversas capacidades e habilidades intelectuais do ser humano. A educação não é apenas ofertar o acesso, é muito além disso, esse processo educativo deve orientar a formação humana de forma que a emancipação seja global, e para materializar essa proposta temos como princípio pedagógico a politecnia, como aponta (MACIEL, JACOMELI e BRASILEIRO, 2017, p. 4),

Politecnia, portanto, é o princípio pedagógico que se fundamenta na concepção de que o homem é um ser histórico-cultural, constituído a partir de sua práxis social, cuja consequência é o desenvolvimento potencial de múltiplas capacidades cognitivas, sensíveis, físicas e sociais determinantes de sua humanização integral.

Portanto, não implica em apenas estender o tempo de permanência do estudante na escola, como vimos na proposta da Escola Anísio Teixeira que a caracteriza como educação em tempo integral. A educação integral engloba vários aspectos educacionais associado ao trabalho como fazer pedagógico que são indispensáveis para o acesso ao conhecimento científico.

Assim, este estudo traz elementos basilares para reflexão sobre a educação integral na perspectiva da epistemologia da pedagogia histórico-crítica e seus elementos que direcionam a vida escolar e a inserção no mundo do trabalho dos jovens de classes sociais subalternas de Porto Velho/RO. Sobre educação em tempo integral, (MACIEL, SILVA e FRUTUOSO, 2019. p. 186) citam:

[...] a modalidade tempo integral, ao priorizar a extensão do tempo, sob múltiplas formas de aproveitamento deste, pode ser efetivada sem maiores requisitos técnicos e infraestruturais; a modalidade educação integral liberal, ao pressupor infraestrutura compatível com a concepção, equipamentos, docência e gestão especializadas, para alcançar o objetivo de oportunizar o desenvolvimento de múltiplas possibilidades formativas, é uma modalidade que, só pontualmente, tem sido efetivada; a modalidade educação integral politécnica que, além das características da liberal, pressupõe formação pedagógica politécnica, domínio técnico da integração

curricular e compromisso com os fins da pedagogia histórico-crítica, é uma modalidade que, mesmo em face das dificuldades impostas pelos sistemas oficiais de ensino, começa a ganhar espaços no universo docente, condição *sine qua non* para sua implementação.

Daí a importância de compreender as necessidades de uma educação inovadora e a quem estão ofertando essa modalidade de ensino, pois não é somente estender o tempo na escola que configura a educação de tempo integral. Ela é um conjunto de elementos que constituem esse processo, principalmente no que diz respeito à infraestrutura e às relações econômicas para atender as demandas em sua complexidade.

Contrapondo essa modalidade que não dispõe dos elementos necessários para a dimensão humana, este é um processo que vai além de um ensino conteudista, pois são propostas que trazem possibilidades de uma educação de qualidade e qualificação profissional. Elas visam o desenvolvimento das habilidades intelectuais e corporais no processo de emancipação humana como ser social e cultural, permitindo-os melhores condições de ingresso e permanência no mercado de trabalho.

A seguir iremos examinar como foram ofertadas as vagas de matrículas de acordo com as turmas abertas e a demanda dos estudantes contemplados pela Escola Anísio Teixeira. Desta maneira, irá evidenciar se o sistema educacional teve avanços, já que o ingresso dos alunos estava vinculado a algumas qualidades exigidas pela escola, como por exemplo, o alto índice de desempenho ao final do ensino fundamental.

**Tabela 1 - Turmas Fechadas de 2012. Dados retirados do diário eletrônico**

MODALIDADE	SÉRIE	SALA	SEMESTRE	VAGAS	ESTUDANTES	SALDO
Regular	1º EM	A	1	30	24	6
Regular	1º EM	B	1	30	26	4
Regular	1º EM	C	1	30	24	6
Regular	1º EM	F	1	30	25	5
Total				120	99	21

**Fonte:** elaborado pela autora com dados do relatório de matrícula (2021).

**Legenda:** EM - Ensino Médio.

No ano de 2012, a escola inicia suas atividades com um processo seletivo dos estudantes, através de análise de desempenho de notas no 9º

ano do ensino fundamental. Foram ofertadas matrículas 4 (quatro) turmas para 1º ano do ensino médio, totalizando 120 (cento e vinte) vagas de matrículas, porém só foram demandadas 99 (noventa e nove) dessas vagas, deixando um saldo de 21 vagas (vinte e uma) distribuídas nas 4 (quatro) turmas.

Podemos observar que apesar de não ser uma demanda grande, diante do quantitativo de 82,5% de procura, demonstra que houve interesse significativo pela comunidade, o que denota que o diagnóstico da política pública para esse primeiro ano ficou evidenciado como atividades de educação sob o regime de jornada integral, mas se tratando de um projeto experimental, não podemos nos basear apenas por estes primeiros dados.

**Tabela 2 - Turmas de Fechadas de 2013. Dados retirados do diário eletrônico**

MODALIDADE	SÉRIE	SALA	SEMESTRE	VAGAS	ESTUDANTES	SALDO
Regular	1º EM	A	1	30	12	18
Regular	1º EM	B	1	30	13	17
Regular	2º EM	A	1	30	17	13
Regular	2º EM	B	1	30	20	10
Regular	2º EM	C	1	30	15	15
Regular	2º EM	D	1	30	17	13
Regular	2º EM	E	1	30	14	16
Total				210	108	102

**Fonte:** elaborado pela autora com dados do diário eletrônico (2021).

**Legenda:** EM - Ensino Médio.

No ano seguinte, observamos que se desligou três turmas do primeiro ano, e foram abertas 5 (cinco) turmas para o 2º ano, mantendo 30 vagas de matrícula para cada sala, tanto para os primeiros quanto para os segundos anos, totalizando 210 vagas. Porém, só foram matriculados 108 alunos com um saldo de 102 (cento e duas) vagas não ocupadas, entende-se que apesar de ter havido um aumento significativo nas ofertas, a procura diminuiu bastante, principalmente no primeiro ano, já que foram abertas apenas 2 (duas) turmas no ano de 2013 e das 60 vagas ofertadas somente 25 (vinte e cinco) alunos se matricularam. De acordo com os dados compilados nas 7 (sete) turmas, tem-se apenas 51,43% de interesse, o que demandaria um monitoramento da política pública implantada.

**Tabela 3 - Turmas Fechadas de 2014. Dados retirados do diário eletrônico**

MODALIDADE	SÉRIE	SALA	SEMESTRE	VAGAS	ESTUDANTES	SALDO
Regular	1º EM	A	2	60	28	32
Regular	1º EM	B	1	30	26	4
Regular	2º EM	A	1	30	18	12
Regular	3º EM	A	1	30	24	6
Regular	3º EM	B	1	30	21	9
Regular	3º EM	C	1	30	24	6
Regular	1º EM	A	1	30	0	30
Regular	2º EM	B	1	30	19	11
Total				270	160	110

**Fonte:** elaborado pela autora com dados do diário eletrônico (2021).

**Legenda:** EM - Ensino Médio.

Em 2014, teve oferta de 8 (oito) turmas, destas, 3 (três) foram do terceiro ano, continuando com 30 (trinta) vagas de matrículas distribuídas para cada turma, com exceção da turma A do primeiro ano que ofertou 60 (sessenta) vagas. Neste ano houve uma significativa de oferta com 270 vagas, ou seja, 60 (sessenta) a mais do que no ano de 2013, e 160 (cento e sessenta) alunos matriculados, com o acréscimo de 58 (cinquenta e oito) alunos. Um elemento curioso é na terceira turma A do primeiro ano, pois não teve nenhuma vaga preenchida. Apesar da procura ter sido positiva, há um dado preocupante, pois o saldo subiu para 89 vagas disponíveis em comparação com o ano de 2012. Denota que 59,26% foram ocupadas, indicador de que a política deveria ser revista urgentemente.

**Tabela 4 - Turmas Fechadas de 2015. Dados retirados do diário eletrônico**

MODALIDADE	SÉRIE	SALA	SEMESTRE	VAGAS	ESTUDANTES	SALDO
Regular	1º EM	A	1	1	32	-31
Regular	1º EM	B	1	1	30	-29
Regular	2º EM	A	1	1	19	-18
Regular	2º EM	B	1	1	19	-18
Regular	3º EM	A	1	1	20	-19
Regular	3º EM	B	1	1	23	-22
Total				6	143	-137

**Fonte:** elaborado pela autora com dados do diário eletrônico (2021).

**Legenda:** EM - Ensino Médio.

Em 2015 aconteceu um fato diferente dos anos anteriores, pois não houve oferta de vagas conforme a iniciativa do projeto que previa 750 (setecentos e cinquenta) alunos contemplados distribuídos em 21 (vinte e uma) turmas, no primeiro, segundo e terceiro ano, além disso, foram fechadas

uma turma do primeiro ano e uma do terceiro. Enquanto nos anos anteriores foram ofertadas vagas suficientes para atender a demanda da comunidade, o que ocorre neste ano é um percentual de 2.383% de demanda, indicando que a oferta não foi positiva evidenciando a necessidade de monitoramento e controle da política implantada.

**Tabela 5 - Turmas Fechadas de 2016. Dados retirados do diário eletrônico**

MODALIDADE	SÉRIE	SALA	SEMESTRE	VAGAS	ESTUDANTES	SALDO
Regular	1º EM	A	1	36	30	6
Regular	1º EM	B	1	36	26	10
Regular	2º EM	A	1	36	24	12
Regular	2º EM	B	1	36	20	16
Regular	3º EM	A	1	36	27	9
Total				180	127	53

**Fonte:** elaborado pela autora com dados do diário eletrônico (2021).

**Legenda:** EM - Ensino Médio.

Já em 2016, a demanda de turmas abertas teve outro declínio, com 2 (duas) turmas no primeiro ano, 2 (duas) no segundo e apenas 1 (uma) no terceiro ano, com 36 vagas de matrículas para cada turma, totalizando 180 vagas, 128 (cento e vinte oito) alunos matriculados, e um saldo de 53 (cinquenta e três) vagas. Apesar da estatística de 70,76% das vagas terem sido preenchidas, não configura o interesse da comunidade, se for comparada com o ano de 2014 que tinham 8 (oito) turmas abertas, além disso, se trata do 5º (quinto) ano de existência da escola.

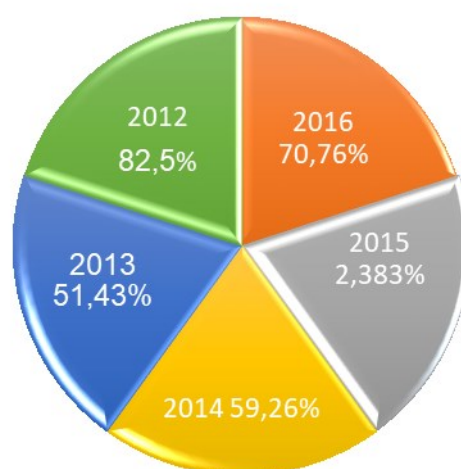
De acordo com as tabelas é possível afirmar que a política pública implantada enfrentava sérios problemas na organização e controle das ofertas de matrículas. Por uma questão de planejamento de uma instituição de ensino, é necessário seguir algumas estratégias para definir suas funções. Primeiramente deve-se analisar o local que a escola está sendo inserida e compreender as necessidades da população que vai ser atendida, visando as condições, sociais culturais e econômicas.

Portanto, a escola deve estar cercada de pessoas competentes que tenham sensibilidade e compreendam a concepção da política para sugerirem propostas pedagógicas que façam o diferencial. Também é necessário fazer uma avaliação financeira para seguir o plano por etapa. Pois

antes de definir a quantidade de vagas, é importante observar a estrutura física da escola para organizar o número de turmas de acordo com a quantidade de salas disponíveis, esses passos são indispensáveis para cumprir com a proposta ofertada e atenda a comunidade na sua pluralidade.

A seguir apresentar-se-á um gráfico com as estatísticas gerais de alunos que foram matriculados durante os cinco anos de implantação da escola.

**Gráfico 1 - Estatísticas de procura por vaga de matrícula nos anos 2012 a**



**Fonte:** imagem de gráfico elaborado pela autora – 2021.

Depreende-se que o projeto experimental após cinco anos de funcionamento não foi possível sua continuidade, isso é apreendido de acordo com o número de matrículas ofertadas e as oscilações estatísticas da procura. Isto denota desinteresse diante a proposta de ensino inovador com exceção do ano de 2015. Pois, a oferta não supriu a demanda, já que ofereceu apenas uma vaga para cada turma conjeturando maior índice de procura durante o período de funcionamento. O que nos remete a um questionamento implícito, porque a população não demonstrou interesse pelo projeto nos primeiros anos de funcionamento? Este, não será discutido neste momento, pois necessita de um estudo mais aprofundado com incursões junto à comunidade que compuseram a unidade escolar. Para elaborar uma proposta educativa (SAVIANI, 2007, p. 24) diz que:

[...] Em vez de se considerar a educação a partir de critérios sociológicos, psicológicos, econômicos, etc., são as contribuições das diferentes áreas que serão avaliadas a partir da problemática educacional. O processo educativo erige-se, assim, em critério, o que significa dizer que a incorporação desse ou daquele aspecto do acervo teórico que compõe o conhecimento científico em geral dependerá da natureza das questões postas pelo próprio processo educativo [...].

Com isso, é importante pensar o aluno na sua integralidade, ou seja, precisa-se de um grupo para tomadas de decisões, escolher pessoas que estejam abertos as mudanças na educação, saber os recursos que vão utilizar. Pois, nessa construção necessita de olhar sensível da gestão para que os planejamentos dos projetos pedagógicos da escola sejam diferenciados a favorecer o aluno. Além disso, é fundamental o levantamento de informações para definir na matriz curricular um processo educativo integral, não só como jornada escolar é pensar na parte diversificada.

Com base nesse sistema iremos analisar a política pública implantada na Escola Anísio Teixeira como finalidade para universalização do ensino médio na proposta de educação integral, uma vez que havia indícios claros de que o Estado estava longe de atingir as metas de oferta dessa etapa da educação básica. A proposta viabilizou tal feito com algumas mudanças contrárias ao que foi sugerida no projeto de regularização para o atendimento da demanda.

### **3 Políticas públicas voltadas para a educação integral na rede estadual de ensino**

Ao tratar de políticas públicas estamos falando de um conjunto de ações governamentais nas esferas nacionais, estaduais e municipais que mediam o Estado e a sociedade englobando características gerais comuns ao seu atendimento de oferta. Em sua conjuntura trazem um viés político, ideológico e estatal que sugerem sanar um problema público independente de classes ou quem está governando. Mas em geral sua abordagem é pensada para atender a classe trabalhadora para amenizar as desigualdades

sociais, porém pode representar uma política de repressão dependendo da forma de como vai ser empregada na sociedade.

A concepção de Estado para Marx, quando se parte de Estado é aquele que atende o interesse geral, porém a população não é um ponto homogêneo. Por isso, Marx passa a criticar esse sistema de Estado, ao colocar a sociedade dividida por classes, para Marx o estado não defende os interesses da classe trabalhadora, ele defende aqueles que detém os meios de produção e não trata como problema as questões das propriedades privadas, assim o Estado acaba sendo também um agente repressor da classe trabalhadora, já que garante o domínio da classe burguesa. Ao qual existe a dominação quando o trabalhador vende sua força de trabalho

Para compreender o percurso dessa política educacional na esfera estadual torna-se necessário conjecturar o papel do Estado nesse processo, é pertinente fazer uma referência a uma concepção clássica de Estado que segundo Marx (2014, p.42) assim expressa: “[...] o poder político do Estado moderno nada mais é do que um comitê (*Ausschuss*) para administrar os negócios comuns de toda a classe burguesa”. Isso é notório quanto a proposição do governador em implantar educação em tempo integral e contraditório. Ele estabelece através de decreto uma escola pensada a partir de suas expectativas enquanto governante, cuja presunção é a educação integral, projeto de ensino com organização didática diversa e projeto de ensino experimental, o que na prática configurou apenas extensão de tempo.

O contexto educacional vem tendo mudanças constantes para melhor atender a população de acordo com uma concepção política, levando em consideração a melhoria das condições humanas. Nessa incursão, o papel do Estado é formular e orientar ações para garantir a educação como direito subjetivo do povo. Para isso, no campo educacional a Constituição Federal de 1988 estabeleceu a responsabilidade do Estado e da família na sua ascensão:

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.

Dessa maneira, nos propomos pensar educação a partir de uma leitura de Estado como propõe Fedatto (2008, p.29), se ele for entendido como expressão das relações sociais e políticas depreende-se “[...] é a partir do tipo de Estado que nos é posto que saberemos o tipo de educação que nos prometem [...]”. Diante disso, fica elucidado o modelo de proposta educativa em 2012 que nos é prometida com a Escola Anísio Teixeira, ao explicitar no plano de regularização a seguinte justificativa (p.7.grifo meu, 2021), o Estado de Rondônia fornece indicativos reais de progresso de geração de emprego e renda para os jovens entre 15 e 17 anos, ao tempo que diz está longe de alcançar as metas de universalização dessa etapa da educação básica.

Nessa conjectura Fedatto (2008, p. 21), faz uma referência de Gramsci ancorado ao pensamento de Marx quando diz que o caráter de Estado capitalista sob a égide da classe burguesa “[...] luta pela organização de um “novo” Estado-nacional-popular [...]”, esta é a representação do Estado como ponto de partida para emancipação do sujeito.

De acordo com Manual de Critérios para a Elaboração das Políticas Públicas (2019, p.12), “A relevância do problema deve estar alinhada com metas, desafios, objetivos e compromissos das Agendas estratégicas internacionais, nacionais, regionais e estaduais, assumidas pelo Estado”. Assim, o processo de formulação pelas quais as políticas públicas perpassam são inicialmente pela “agenda”, em seguida a política a ser engendrada para ocorrer à escolha da ação, também chamado de “processo de tomada de decisão”, e assim decorre o segundo momento que é tido como implementação da política, e pôr fim a “avaliação”, pois permite ao gestor perceber quais ações tendem a produzir melhores resultados. Tal avaliação vai gerar informações, prestar contas, justificar ações e explicar as decisões, assim como, corrigir e prevenir falhas.

Para a elaboração de uma política pública requer alguns passos fundamentais que são expostos no Manual de Critérios para a Elaboração das Políticas Públicas (2019, p. 6-7), aponta 06 passos a seguir: Diagnosticar o

problema que demanda uma intervenção do Estado; Desenho e caracterização da política; Impacto orçamentário e financeiro; Estratégias de implementação; Estratégia de confiança e suporte; Monitoramento; Avaliação e Controle.

Diante desse cenário, a escola pesquisada tem clareza na definição da proposta pedagógica, o gestor público criou uma política pública educacional. Instituiu-se por decreto um projeto experimental com jornada integral, entendeu-se ser necessário um projeto de organização didática diversa para o ensino médio com foco na formação intelectual e profissional dos jovens.

No entanto, ficou evidenciado uma dificuldade chave de implicação orçamentária, quando no ano de 2014 ao criar uma Lei complementar de intercâmbio que definiu recursos específicos diferenciados dessa unidade escolar, incompreendida pelo sistema estadual. Os atores estatais (governador, senador, deputado e vereador) integram o sistema político e apresentam reivindicações ou ações para implementar políticas públicas. Os mesmos são responsáveis para operacionalizar as diretrizes do governo e consolidar uma proposta educacional concernente aos fatores ligados a população.

Segundo Fedatto (2008, p. 17), “[...] o estado não se reduz ao aparelhamento institucional, sua dimensão observável, mas um objeto teórico resultado do esforço intelectual que se refere a uma realidade empírica constituída historicamente [...]”. Nessa perspectiva, estratégias foram utilizadas pela gestão como, (palestras, participação em olimpíadas de conhecimentos), inclusive com o projeto de Lei 3.434/2014 que estabelece um projeto em línguas estrangeiras modernas com ofertas dirigida ao intercâmbio. É uma proposta que inclui jovens na sociedade, mas o que se viu inicialmente pelo processo de ingresso na escola em 2012, essa oferta não foi destinada a estudantes oriundos de famílias de classes sociais genuinamente desprovidas de seus direitos constitucionais, ou seja, a classe trabalhadora. Embora tenha sido uma maneira de dar mais oportunidades e de estimular a inserção e a permanência dos alunos.

Apesar da iniciativa ter sido um diferencial diante do cenário escolar do estado de Rondônia, é importante ressaltar que há um dado que configura uma ação excludente pela gestão da escola. Ao final do ensino fundamental os alunos eram selecionados a partir do índice de desempenho curricular, para ingressar na escola era indispensável obter notas acima da média. Lembrando ainda, que essa política pública não é realidade da rede estadual de ensino, já que beneficia apenas a Escola Anísio Teixeira, o que gera outra problemática: a exclusão de jovens ao acesso a uma educação diferenciada e inovadora em Porto Velho.

Dessa maneira, é imprescindível acrescentar que perante as disparidades da educação pública no país, principalmente na região Norte, é necessário dar suporte aos jovens das classes subalternas. Pois ao chegar na faixa etária de 15 aos 17 anos de idade grande parte dessa população trocam a escola pelo trabalho para contribuir com a renda familiar. Este é um apontamento que dificulta ainda mais o processo educacional e a profissionalização de jovens dessa classe, já que as condições econômicas não são favoráveis a continuação dos estudos.

## **Conclusão**

De acordo com as análises dos dados da Escola Anísio Teixeira, a proposta foi implantada num momento que a agricultura no Estado estava num ritmo de crescimento acelerado, elevando a economia num grau significativo a nível nacional. Enquanto a educação no Estado atendia um número significativo de 89% de alunos no ensino médio regular, ainda assim, estava longe das estatísticas de atendimento em Porto Velho para faixa etária de 15 a 17 anos de idade de jovens da classe trabalhadora, ou seja, apesar da economia na região estar caminhando positivamente, a educação encontrava-se de forma hegemônica favorecendo apenas a classe social burguesa.

Assim, foi possível diagnosticar que a política pública implantada com a concepção de uma educação integradora, caracterizou-se apenas em

escola de tempo integral. A mesma não estava estruturada com os recursos necessários para seu funcionamento, ocasionando uma série de problemas na prestação de serviço à comunidade. Além disso, a inserção dos alunos se deu de forma excludente, pois ao concluir o ensino fundamental eram selecionados somente aqueles com alto índice no conceito escolar. De tal modo, constata-se que a proposta pedagógica teve incursões explícitas de oferta de ensino médio em regime de educação integral, porém a falta de recursos materiais e financeiros, estrutura do espaço físico e organização pedagógica não resultou em escola de educação integral.

Portanto, diante das mudanças no cenário educacional no país, pensar num programa de implantação de escola em tempo integral, é importante cumprir algumas etapas para que ela não traga problemas para a rede de ensino. Além disso, deve ser um projeto que integre toda população, principalmente que dê oportunidades aqueles que não tem condições para competir igualmente. De tal modo, o primeiro ponto deve analisar as necessidades do território que vai ser atendido, seja ele Estado ou Município, pois não pode ser uma instituição de quem está governando. Segundo ponto deve ser ampliada e de responsabilidade do Estado para que se torne lei, pois é preciso que seja sustentada para ter continuidade e permitir realizar apenas ajustes necessários, e não seja modificada quando uma nova gestão entrar em vigor, ou que não tenha continuidade como vimos na experiência da Escola Anísio Teixeira em Porto Velho/RO.

## Referências

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Resolução CNE/CNB nº 2**, de 30 de janeiro de 2012.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1998.

FEDATTO, Nilce Aparecida da Silva Freitas. **IDÉIA DE ESTADO: UM PONTO DE PARTIDA PARA A COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**. In: Educação básica: discursos e práticas político-normativas e interpretativas. / Dirce Nei Teixeira de Freitas, Nilce Aparecida da Silva Fedatto, organizadoras. – Dourados, MS: Editora da UFGD, 2008. p. 15-32.

MACIEL, Antônio Carlos; JACOMELI, Mara Regina Martins; BRASILEIRO, Tânia Suely Azevedo. FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL POLITÉCNICA: DA TEORIA À PRÁTICA. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n°. 139, p.473-488, abr.-jun., 2017.

MACIEL, Antônio Carlos. MARX E A POLITECNIA, OU: do princípio educativo ao princípio pedagógico. **Revistas Exitus**, Santarém/PA, Vol. 8, Nº 2, p. 85-110, MAI/AGO 2018.

MACIEL, Antônio Carlos; SILVA, Cintia Adélia da; FRUTUOSO, Claudinei; O CONCEITO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E AS POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO INTEGRAL POLITÉCNICA EM MANAUS. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista - Bahia - Brasil, v. 15, n. 32, p. 174-204, abr./jun. 2019.

MACIEL, Antônio Carlos. MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. SILVA, Cintia Adélia da. A REVOLUÇÃO FRANCESA E A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: DA CONCEPÇÃO AO CONCEITO. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.36: e236125. 2020.

MARANHÃO, Governo do Estado. Secretaria de Estado do Planejamento e Orçamento. **Manual de Critérios para a Elaboração das Políticas Públicas**: Caderno-Resumo, 2019. São Luís, 2019, 38p.

MARX, Karl. **Manifesto do Partido Comunista**. Trad. Marcos Aurélio Nogueira e Leandro Konder. 2 ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2014.

RONDÔNIA. **Projeto de Regularização da Escola Anísio Teixeira no Município de Porto Velho**. Porto Velho/RO. Fev. 2012. PDF.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano**: novas aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

\_\_\_\_\_. Epistemologia e teorias da educação no Brasil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 18, n. 1 (52), jan./abr. 2007. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643570>. Acesso em: 22 abr. 2020.

# 09

## DESIGUALDADES REGIONAIS DA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA ENTRE 1971 E 1996<sup>1</sup>

*Willian Rafael da Silva França<sup>2</sup>*

### INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objeto uma primeira imersão referente às desigualdades regionais na educação pública brasileira tendo como recorte temporal 1971, ano da promulgação da Lei 5.692/71, que alterou a LDB 4.024/61, até 1996, quando promulgada a LDB 9.394/96, usando como principal parâmetro os indicadores de analfabetismo e o PIB de cada região. Para proceder com essa discussão, usa-se como principal subsídio para análise as informações contidas nos Indicadores Sociais 1979 (IBGE, 1979) e do Informe Estatístico 1996 – 1 (INEP, 1997). Na realização das análises, para interpretar os autores utilizados no decorrer deste estudo, será utilizado o método histórico-crítico (MACIEL e BRAGA, 2008), metodologicamente fundamentado no materialismo histórico dialético de Marx interpretado por Netto (2011).

No final do período monárquico, as taxas de analfabetismo nas províncias brasileiras eram altíssimas e pouco diferentes entre as regiões do país, como mostra o censo de 1872 (FERRARO e KREIDLLOW, 2004, p. 182). Com

---

<sup>1</sup> O presente artigo é objeto de dissertação do Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade Federal de Rondônia.

<sup>2</sup> Professor da rede pública municipal de ensino de Cacoal, Rondônia. Graduado em História, pelo Centro Educacional Leonardo da Vinci, mestrando em educação pela Universidade Federal de Rondônia, pesquisador-estudante do Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação e Sustentabilidade – CIEPES-UNIR.

a concentração política e econômica nas regiões Sudeste e Sul do Brasil, a disparidade entre essas taxas começaram a aumentar as desigualdades regionais na educação pública nacional, principalmente com a revolução burguesa na educação brasileira com a promulgação da Lei 5.692 de 1971. Para discutir sobre esse tema, parte-se do seguinte problema: quais os fatores das desigualdades regionais na educação pública brasileira, tendo em vista os indicadores sociais de 1971 a 1996? Para responder a esse questionamento, o presente artigo tem por objetivo identificar os fatores das desigualdades regionais na educação pública brasileira mediante os indicadores sociais de 1971 a 1996.

No decorrer do artigo, primeiramente será realizada uma breve introdução sobre as leis da educação nacional e a influência das classes dominantes sobre estas desde o início do século XX até antes da promulgação da Lei 9.394/96. Em seguida, serão apresentados possíveis fatores da gênese das desigualdades regionais na educação pública nacional. Por fim, serão analisados os indicadores sociais para a resolução da questão proposta no artigo.

## **1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL**

Após a Proclamação da República, o Brasil apenas deixou de ser administrado por um imperador, mas continuou a servir a aristocracia agrária que comungava dos mesmos interesses e possuíam objetivos congruentes, principalmente os referentes à educação nacional baseados no modelo jesuítico propedêutico, permanecendo um país controlado pelos proprietários do grande latifúndio construído a partir da mão-de-obra escrava ainda no período imperial (ROMANELLI, 1986, p. 33). Para Romanelli (1986, p. 33):

Foi a família patriarcal que favoreceu, pela natural receptividade, a importação de formas de pensamento e idéias (sic) dominantes na cultura medieval européia (sic), feita através da obra dos Jesuítas. Afinal, ao branco colonizador, além de tudo, se impunha distinguir-se por sua origem européia (sic), da população nativa, negra e mestiça, então existente. A classe dominante, detentora do poder político e econômico, tinha de ser também detentora dos bens culturais importados.

Porém, no início da República, começaram a emergir novos estratos sociais:

[...] O povo já não abrangia apenas a massa homogênea dos agregados das fazendas e dos pequenos artífices e comerciantes da zona urbana: transparecia a heterogeneidade da composição social popular, pela divergência de interesses, origens e posições. [...] (ROMANELLI, 1986, p. 41)

Com o surgimento das classes médias urbanas formadas por intelectuais, padres, militares e por uma embrionária burguesia industrial (ROMANELLI, 1986, p. 41), confrontando a oligarquia agroexportadora brasileira e aproveitando do sistema educacional regulado pelos interesses desta classe para obterem *status* no início do século XX (MACIEL, 2013, p. 79), começam a surgir as primeiras leis educacionais na República Oligárquica (1894-1930).

Nas duas primeiras décadas do século XX, não existia preocupação da classe trabalhadora, principalmente a rural, em se alfabetizar, gerando despreocupação por parte do governo com a demanda potencial (ROMANELLI, 1986, p. 69-70). Segundo Romanelli (1986, p. 129), “[...] a contar de 1922, começaram a aparecer as reformas estaduais de ensino, prenúncio das reformas nacionais que surgiram a partir de 1930. [...]”.

Após o Golpe de 1930, liderado por Getúlio Vargas, viria a ser realizada a Reforma Francisco Campos (1931-1932), que, para Romanelli (1986, p. 131), “[...] Era a primeira vez que uma reforma atingia profundamente a estrutura do ensino e, o que é importante, era pela primeira vez imposta a todo o território nacional. [...]”. Mas é na Constituição de 1934 que aparecem os frutos plantados pelo movimento dos Pioneiros da Escola Nova (1932). Romanelli (1986, p. 152) afirma que:

Pertence [...] ao “Manifesto” o conteúdo de vários artigos da Constituição: o de nº 150, referente à fixação do Plano Nacional de Educação, à ação supletiva da União, ao ensino primário integral, à gratuidade do ensino, etc.; o de nº 151, que representa a vitória da luta pela descentralização do ensino [...]; e os de nºs (sic) 156 e 157, que são uma tentativa de organização dos recursos fixados para a educação, também reivindicados pelo “Manifesto”, na parte relativa ao problema da autonomia da função educativa.



Nesse contexto, observa-se a ascensão das classes médias urbanas em busca de educação como meio de alar socialmente. Não obstante, se intensifica a procura das camadas populares, principalmente as urbanas, para a instrução em ambiente oficial, obrigando o governo a aumentar a sua oferta para atender a demanda efetiva (ROMANELLI, 1986, p. 67).

Após a instauração do Estado Novo (1937-1945) e a promulgação da Constituição de 1937 “as lutas ideológicas em torno dos problemas educacionais entravam numa espécie de hibernação. A Constituição de 1937 [...] deixava de proclamar o dever do Estado quanto a educação e limitava-lhe a ação. [...]” (ROMANELLI, 1986, p. 153).

Com o fim do Estado Novo e a eleição do general Eurico Gaspar Dutra para presidente do Brasil, a Constituição de 1937 foi substituída pela de 1946, que muito se aproximava da Constituição de 1934, versando sobre a educação “[...] a previsão dos recursos mínimos destinados à educação, a fim de que o direito instituído fosse realmente assegurado. [...]” (ROMANELLI, 1986, p. 170). A Constituição de 1946 trouxe outras perspectivas sobre a educação nacional, mas o principal movimento que ela promoveu foi o debate de treze anos (1948-1961) que levou a promulgação da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Para Maciel e Silva (2021, p. 152), “A partir da promulgação da Lei 4.024, [...] já se pode falar, no Brasil, em política nacional de educação. [...]”.

Com o Golpe Militar de 1964 e a instauração desse regime (1964-1985), os acordos MEC-USAID, o Relatório Meira Matos e o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária influenciaram diretamente na Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, e na Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que modificaram, respectivamente, o ensino superior e o ensino de 1º e 2º graus (ROMANELLI, 1986, p. 225-226).

Ambas as leis, 5.540/68 e 5.692/71, mostravam que a intenção do novo regime era a reforma no sistema educacional baseado no seu modelo de gestão. Maciel (2013, p. 80) explica que “Não foi [...] o caráter antiquado da Lei [4.024/61] que a fez tão precocemente envelhecida, foi o rumo que o

desenvolvimento econômico tomou, a partir de 1964 [...]”, já que o modelo econômico e de desenvolvimento social adotado pelos militares visava atender às demandas da indústria e da modernização urbana (MACIEL, 2013, p. 80).

É a partir da Lei 5.692/71 até 1996, ano da promulgação da LDB 9.394/96, que será utilizada como recorte para demonstrar o aprofundamento das desigualdades regionais na educação pública brasileira. Portanto, apresentada essa breve incursão sobre as leis educacionais no Brasil e os interesses das classes dominantes, obviamente as mesmas que estavam no poder do governo brasileiro, no próximo subtítulo buscar-se-ão a gênese e os fatores das desigualdades na educação pública nacional.

## 2 GÊNESE DAS DESIGUALDADES REGIONAIS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA

Para compreender como as desigualdades regionais na educação pública nacional se originaram, é necessário investigar o final do período imperial até antes da promulgação da LDB 4.024/61 usando os censos de 1872, 1920 e 1960, utilizando a taxa de analfabetismo de cinco anos ou mais.

**Tabela 1** – Taxas percentuais de analfabetismo no Brasil e nas Províncias do Império / Unidades da Federação, nos Censos de 1872, 1920 e 1969, organizadas em ordem crescente para 5 anos ou mais.

1872		1920		1960	
Províncias	5 anos ou +	Províncias	5 anos ou +	Províncias	5 anos ou +
SE	60,4	RJ <sup>1</sup>	53,4	RJ <sup>1</sup>	27,3
PR	71,1	RS	53,8	RS	29,9
PA	73,2	SP	64,7	SP	30,1
RJ <sup>1</sup>	74,2	SC	64,7	DF	33,3
RS	74,6	AC	65,5	SC	33,4
MA	77,4	MT	65,7	PR	43,6
MT	79,5	PA	66,1	MT	44,4
BA	79,7	PR	66,7	BR	46,7
PI	79,9	AM	68,8	PA	47,8
PE	80,4	BR	71,2	AP	48,9
RN	80,9	ES	71,8	ES	49,5
SP	81,2	MG	75,4	MG	49,6
BR	82,3	CE	78,3	RO	53,4
SC	83,5	BA	78,5	RR	54,8
GO	83,8	RN	78,9	GO	55,3
MG	85,6	PE	79,2	AM	57,1

AL	85,7	SE	80,7	RN	61,6
AM	85,9	MA	81,7	PB	61,8
ES	86,9	GO	81,9	PE	62,7
CE	87,0	AL	82,8	BA	63,3
PB	87,1	PB	84,3	SE	65,0
		PI	85,9	CE	66,7
				AC	68,7
				MA	69,8
				PI	72,4
				AL	72,6

**Fonte:** BRASIL, *Recenseamento Geral de 1920*; IBGE, *Censo Demográfico 1940*; IBGE, *Censo Demográfico 1960*; apud FERRARO & KREIDLOW, 2004.

Notas: (1) Rio de Janeiro: Capital do Império (1872); Capital da República (1920); Estado da Guanabara (1960).

Excluindo-se a taxa de analfabetismo do Sergipe devido ser “[...] fortemente subestimada em consequência de sub-recenseamento (sic) naquela província [...]” (FERRARO & KREIDLOW, 2004, p. 183), observa-se, por exemplo, que, no ano de 1872, a diferença entre a província do Paraná, detentora da menor taxa de analfabetismo, e a da Paraíba, a pior taxa de analfabetismo do império, é de 22,5%. No censo de 1920, essa diferença permaneceu basicamente imóvel, sendo a diferença entre esses estados de 26,39%. Já a diferença entre Rio de Janeiro e o Piauí, primeiro e último lugar no quesito analfabetismo em 1920, era de 60,86%, enquanto em 1872 essa diferença era de apenas 7,68%. Em 1960, o Paraná, que ocupava a sexta posição entre as menores taxas de analfabetismo da república (43,6%), e Paraíba, que estava entre as piores taxas (61,8%), a diferença aumentou em mais de 15%, alcançando 41,74%. Se comparar o Rio de Janeiro, menor taxa de analfabetismo, e o Alagoas, maior taxa de analfabetismo, pelo censo de 1960, a diferença alcança impressionantes 165,93%.

Como é visível, no censo de 1872 as diferenças entre as regiões do império, norte, nordeste, centro-oeste, sudeste e sul, referente às taxas de analfabetismo eram pequenas. Já em 1920, as diferenças começaram a crescer consideravelmente. Isso se deu em parte devido à Constituição de 1891, que descentralizou o ensino, como destaca Romanelli (1986, p. 43):

[...] a vitória do federalismo, que dava plena autonomia aos Estados, acentuou, não só no plano econômico, mas também no plano educacional, as disparidades regionais. Colocando o ensino à mercê das circunstâncias político-econômicas locais, o federalismo acabou

por aprofundar a distância que já existia entre os sistemas escolares estaduais. Sim, porque os Estados que comandavam a política e a economia da Nação e eram, em consequência, sede do poder econômico, estavam em condições privilegiadas para equipar, com melhores recursos, o aparelho educacional, enquanto os Estados mais pobres, sem a possibilidade de qualquer ingerência nos destinos do país e, mais ainda, sem condições de colocar em pé de igualdade suas reivindicações junto ao poder público, ficaram à mercê de sua própria sorte. [...]

Outro ponto que os censos de 1872, 1920 e 1960 nos mostram é a divisão regional que vai acontecendo durante o passar dos anos e das políticas educacionais implantadas. Em 1872, é possível observar que, excluindo Sergipe, por justificativa já exposta anteriormente, todas as regiões possuíam, no mínimo, uma província abaixo da média da taxa de analfabetismo nacional. No censo de 1920, nenhum estado da região nordeste se encontrava abaixo da média nacional de analfabetismo (71,2%), enquanto que, no censo de 1960, nenhum estado da região norte e nordeste estavam abaixo dessa média (46,7%) e, excluindo-se o Acre, pertencente à região norte, todas as últimas posições eram ocupadas pelos estados nordestinos.

Para Ferraro e Kreidlow (2004, p. 183-184), a gênese das desigualdades regionais constatadas pelos censos de 1872 e 1920 acontecem pela dissociação do Rio de Janeiro, do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina em relação ao restante do país, sendo o Rio de Janeiro beneficiado por ser a Capital do Império, onde desfrutava do seu poder político e recebia fortes investimentos para a manutenção da Corte; e o Rio Grande do Sul e Santa Catarina devido à colonização europeia, principalmente a alemã, que possuía alto índice de alfabetização, e ao modelo do sistema colonial ou de pequena propriedade familiar. Ainda no caso do Rio Grande do Sul, outro fator que teve influência na ascensão do seu sistema educacional foram os vínculos com Buenos Aires, que já possuía política educacional mais desenvolvida. Ainda para os autores supracitados:

As desigualdades regionais no Brasil, que tanta atenção mereceram a partir de meados do século XX, foram sendo construídas no decorrer de um longo processo desencadeado pelo ciclo da mineração desde o início do século XVIII, reforçado depois pelo ciclo do café no século XIX e consumado pelo processo de industrialização a partir da década de 1930, regionalmente centralizado no Sudeste. Em termos

educacionais, a desigualdade foi manifestando-se mais lentamente, porquanto o Brasil, no final do Império e início da República, nas últimas décadas do século XIX, ainda era um país massivamente analfabeto. [...] (FERRARO & KREIDLOW, 2004, p. 189)

E o Estado de São Paulo? Obviamente que a forte influência política e econômica exercida pelos paulistas iriam modificar sua situação nos anos vindouros, diminuindo sua taxa de analfabetismo que, em 1872, era de 81,2% para 30,1% em 1960. Em relação à demora da evolução do sistema educacional paulista, Ferraro e Kreidlow (2004, p. 188) explicam que:

*[...] Tal como aconteceu na sociedade do açúcar no passado, não se poderia esperar da sociedade do café, latifundiária e escravocrata, que viesse a pontear o movimento de alfabetização no País. Somente o primeiro surto industrial e urbano – nas primeiras décadas do século XX – e de modo todo especial a industrialização induzida e a urbanização acelerada, que se seguiram à crise da economia cafeeira e ao conseqüente (sic) abalo da aristocracia do café, na esteira da crise mundial de 1929, é que foram capazes de finalmente reduzir rapidamente a taxa de analfabetismo no Estado de São Paulo. [...]*

Após o censo de 1960, a Lei 4.024/61 foi promulgada. Para Maciel (2013, p. 79), a LDB 4.024/61 “[...] nasceu antiga, voltada para ideais humanistas clássicos, bem ao gosto das elites oligárquicas e das novas elites urbanas [...]”. Objetivamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional veio para atender às classes dominantes, ampliando as desigualdades regionais e dando mais poderio à iniciativa privada, oferecendo ao povo uma escola pública de má qualidade (MACIEL, 2013, p. 82). Ora, os interesses das classes emergentes, principalmente a industrial, em pleno desenvolvimento na região sudeste do país, irá se apresentar definitivamente através da Lei 5.692/71, assinalando Maciel (2013, p. 102):

*A concentração de riqueza e a decorrente força política das regiões Sul e Sudeste, o modelo de difusão do desenvolvimento a partir dessas regiões associado ao caráter elitista da burguesia nacional, são fatores que se tornaram estruturais e, portanto, de difícil superação.*

Romanelli (1986, p. 60) afirma que “[...] assim como a expansão capitalista não se fez por todo o território nacional e de forma mais ou menos homogênea, a expansão da demanda escolar só se desenvolveu nas zonas

onde se intensificaram as relações de produção capitalista. [...]”. Portanto, chega-se à conclusão de que a gênese das desigualdades regionais está ligada diretamente ao poder político e econômico desenvolvido nas regiões sudeste e sul do país, deixando as regiões norte, nordeste e parte do centro-oeste as migalhas que sobram da caridade do poder público. Romanelli (1986, p. 43) afirma que:

[...] a vitória do federalismo, que dava plena autonomia aos Estados, acentuou, não só no plano econômico, mas também no plano educacional, as disparidades regionais. Colocando o ensino à mercê das circunstâncias político econômicas locais, o federalismo acabou por aprofundar a distância que já existia entre os sistemas escolares estaduais. Sim, porque os Estados que comandavam a política e a economia da Nação e era, em conseqüência (sic), sede do poder econômico, estavam em condições privilegiadas para equipar, com melhores recursos, o aparelho educacional, enquanto os Estados mais pobres, sem a possibilidade de qualquer ingerência nos destinos do país e, mais ainda, sem condições de colocar em pé de igualdade suas reivindicações junto ao poder público, ficavam à mercê de sua própria sorte. [...]

### 3 DESIGUALDADES REGIONAIS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA DE 1971 A 1996

Em 1961 é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, porém “[...] essa lei não constituiu um avanço sensível na construção do sistema público de educação. As comunidades desfavorecidas e as populações rurais permaneceram afastadas da escolarização maciça” (AKKARI, 2001, p. 165). É possível constatar essa afirmação através dos dados apresentados na tabela 2:

**Tabela 2** – Alfabetização das pessoas de 5 anos e mais por situação do domicílio segundo grupos de idade – 1970

	5 A 9 ANOS	10 A 14 ANOS	15 A 19 ANOS	20 A 24 ANOS	25 A 29 ANOS
<b>URBANO – ALFABETIZADOS</b>	2.836.113	5.501.293	5.144.648	4.205.589	3.207.383
<b>URBANO – TOTAL</b>	6.959.530	6.377.238	5.761.855	4.840.519	3.820.060
<b>RURAL – ALFABETIZADOS</b>	1.134.556	2.805.798	2.590.594	1.856.177	1.331.949
<b>RURAL – TOTAL</b>	6.499.978	5.481.881	4.491.428	3.445.286	2.684.009

Fonte: IBGE, 1970

Através da tabela 2, referente a 1970, encontramos os seguintes dados: a) a população urbana de 5 a 9 anos era 40,7% alfabetizada, já a população rural contava com 17,45%; b) entre a faixa etária de 10 a 14 anos urbana a porcentagem de alfabetizados estava em 86,2%, enquanto a área rural estava em 51,2%; c) entre a faixa etária de 15 a 19 anos urbana a porcentagem de alfabetizados era de 89,3%, enquanto a rural estava em 57,7%; d) entre a faixa etária de 20 a 24 anos urbana a porcentagem de alfabetizados era de 86,9%, enquanto a rural estava em 44,1%; e) entre a faixa etária de 25 a 29 anos urbana a porcentagem de alfabetizados era de 84%, enquanto a rural estava em 49,6%.

Deve-se observar que a diferença entre a população rural e urbana em 1970 não é grande, enquanto a diferença entre a alfabetização da população urbana e rural demonstrada pela análise acima mostra que as diferenças na educação pública não são apenas regionais, mas que ocorrem também por domicílio. A faixa etária de 10 a 29 anos, urbana, possui um alto índice de alfabetizados, ultrapassando os 80%, enquanto a população rural só consegue ultrapassar a margem dos 50% na faixa etária de 10 a 19 anos.

As desigualdades regionais na educação também estão ligadas diretamente ao poder econômico de cada região. Nas tabelas 3 e 4 é possível observar a relação taxa de analfabetismo e Produto Interno Bruto (PIB).

**Tabela 3** – Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, segundo as Grandes Regiões 1970/1991

REGIÃO	1970	1980	1991
<b>BRASIL</b>	32,9	25,4	20,1
<b>NORTE</b>	35,0	30,6	24,6
<b>NORDESTE</b>	53,8	45,4	37,6
<b>SUDESTE</b>	23,0	16,8	12,3
<b>SUL</b>	23,7	16,2	11,8
<b>CENTRO-OESTE</b>	34,6	23,6	16,7

Fonte: IBGE, 2004.

Entre 1960 e 1991 a tabela 4 mostra que a região Sudeste logrou, disparadamente, como partícipe de mais da metade do PIB nacional, mesmo tendo quedas em 1980 e 1991. Em relação à educação, como exposto na

tabela 3, entre 1970 e 1991, a mesma região teve uma redução de 81,3% na sua taxa de analfabetismo de pessoas de 15 anos e mais. A região sul teve aumento de 2,48% entre 1960 e 1991 na participação do PIB brasileiro, enquanto no quesito analfabetismo, teve queda de 50,21%. Essas regiões, junto ao centro-oeste, impulsionado pelo Distrito Federal, tiveram redução em sua taxa de analfabetismo entre 1970 e 1991 em 51,73% e aumento de sua participação no PIB nacional em 109,76%, são as três regiões que se encontravam com a taxa de analfabetismo abaixo da média nacional em 1991.

A região norte em 1970 possuía taxa de analfabetismo em 35%, chegando em 1991 com redução de 85,77%, enquanto sua participação no PIB cresceu 114,35% entre 1960 e 1991. A região nordeste, que tinha taxa de analfabetismo em 53,8% na década de 1970, chegou em 1991 com uma redução de 30,11%, já o seu PIB teve redução de participação na economia brasileira entre 1960 e 1991 de 12,99%.

**Tabela 4** – Percentual de participação das regiões no PIB do Brasil 1960/1991

REGIÃO	1960	1970	1980	1991
NORTE	2,23 <sup>1</sup>	2,16 <sup>3</sup>	3,17	4,78
NORDESTE	14,78	11,71	11,96	12,86
SUDESTE	62,76	65,55	62,34	58,83
SUL	17,77	16,71	16,97	18,21
CENTRO-OESTE	2,46 <sup>2</sup>	3,87 <sup>2</sup>	5,39	5,16

**Fonte:** ALBUQUERQUE, 2011, apud GOMES, 2012.

Notas: (1) Exclusive o Estado do Acre, os Territórios Federais de Rondônia, Roraima e Amapá, e o ainda não emancipado Estado do Tocantins (1988). (2) Exclusive o ainda não emancipado Estado do Mato Grosso do Sul (1977). (3) Exclusive o ainda não emancipado Estado do Tocantins (1988).

Conclui-se que, exclusive o Nordeste que teve sua participação reduzida no PIB entre 1970 e 1991, todas as outras regiões apresentaram taxas de redução no analfabetismo em mais de 50% entre 1970 e 1991 e, no caso de São Paulo, continuou diminuindo essa taxa mesmo com redução de sua participação no PIB nacional. Mesmo com a redução das taxas de analfabetismo, comparando o Sudeste e o Norte em 1970, que obtiveram diferença dessa taxa em 52,17%, em 1991 ela quase duplicou, chegando a diferença em 100%.



Já o caso do Nordeste é ainda mais grave, com uma diferença em 1970 de 133,91% em comparação ao Sudeste, em 1991, essa diferença alcançava 205,69%. Os Indicadores Sociais – Relatório de 1979 (IBGE, 1979, p. 301), já apontavam para essa situação afirmando que “[...] comparativamente considerados, os índices de escolarização inter-Regiões (sic) PNAD parecem reforçar a hipótese de que o processo de atendimento escolar está associado ao nível de urbanização das áreas. [...]”.

Até aqui, observa-se que as desigualdades regionais na educação pública do país duplicaram entre o Sudeste e o Sul em relação ao Norte e ao Nordeste em trinta anos, ou seja, após a inserção da Lei 5.692/71, confirmando a tese defendida por Maciel (2013, p. 80) que a revolução burguesa na educação brasileira chegou apenas em 1971.

Com a saída dos militares da presidência da República e as eleições indiretas em 1985, o país terá os breves governos Collor (1990-1992) e Itamar Franco (1992-1994), e o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) (AKKARI, 2001, p. 176).

Para compreender esse período, serão reproduzidas abaixo as taxas de analfabetismo e o PIB de 1991 a 1995, concluindo assim o recorte temporal proposto neste artigo.

**Tabela 5** - População de 15 anos ou mais de idade por situação de alfabetização segundo a localização do domicílio e distribuição do PIB por região – Brasil – 1991

ÁREA <sup>1</sup>	POPULAÇÃO <sup>1</sup>	PIB <sup>2</sup>	NÃO ALFABETIZADO <sup>1</sup>	(%) TAXA DE ANALFABETISMO <sup>1</sup>
BRASIL	95.837.043		19.233.239	20,1
NORTE	5.763.395	4,8	1.420.268	24,6
NORDESTE	25.751.993	12,7	9.694.517	37,6
SUDESTE	43.155.676	59,1	5.312.159	12,3
SUL	15.064.437	16,4	1.784.558	11,8
CENTRO-OESTE	6.101.542	7,1	1.021.737	16,7

<sup>1</sup> Fonte: INEP, 1996.

<sup>2</sup> Fonte: IPEA, 1999 (Os dados dos PIBs do Brasil e das regiões foram obtidos pela soma dos dados dos PIBs estaduais e podem diferir das estimativas apresentadas anteriormente)

**Tabela 6** - População de 15 anos ou mais de idade por situação de alfabetização segundo a localização do domicílio\* e distribuição do PIB por região – Brasil – 1995

ÁREA <sup>1</sup>	POPULAÇÃO <sup>1</sup>	PIB <sup>2</sup>	NÃO ALFABETIZADO <sup>1</sup>	(%) TAXA DE ANALFABETISMO <sup>1</sup>
BRASIL	103.326.410		16.087.456	15,6
NORTE	4.471.607	4,7	595.206	13,3
NORDESTE	28.556.719	12,4	8.708.249	30,5
SUDESTE	47.194.707	59,3	4.385.863	9,3
SUL	16.163.915	16,6	1.471.801	9,1
CENTRO-OESTE	6.939.462	7,0	926.337	13,3

<sup>1</sup> Fonte: IBGE, 1997.

<sup>2</sup> Fonte: IPEA, 1999.

**Notas:** (\*) Exclui-se a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

Em 1991 a diferença entre a região norte e a região sul, detentora da menor taxa de analfabetismo do Brasil, era de 70,3%, já em 1995 encontrava-se em 46,2%. Essa redução, de primeiro momento, parece ser de grande evolução na educação pública da região norte, porém há de salientar que essa redução pode ser impulsionada pela diminuição da população desta região em 22,4% entre 1991 e 1995, sendo especificado na nota da tabela que não foi computada a área rural desta região.

Entre o Nordeste e o Sul, a diferença entre as taxas de analfabetismo aumentou de 218,6%, em 1991, para 325,2%. Vale destacar que, entre 1991 e 1995, o PIB é austero nas regiões norte, nordeste e sul, enquanto é crescente, assim como a diferença nas taxas de analfabetismo em comparação com o Nordeste, nas regiões sudeste e centro-oeste.

Castro (199, p. 2), afirma que a partir de 1994:

*[...] estrategicamente, coube ao governo federal, como coordenador das políticas nacionais e responsável por ações supletivas que promovam maior equidade, assumir uma liderança mais dinâmica, passando a atuar como eixo aglutinador e dinamizador de políticas direcionadas prioritariamente à educação básica. [...]*

Porém, as ações e políticas governamentais não buscaram (e, provavelmente, ainda não buscam) a promoção da escola para as classes subalternas, afirmando Maciel (2013, p. 79) “[...] que a escola pública não pode fazer o que diz, porque, de fato, ela é uma fábrica de marginalidade

estratificadamente produzida, de acordo com o papel social determinado pelo Estado para cada segmento da sociedade. [...]”.

Castro (1999, p. 2), em ampla defesa ao governo FHC (1995-2002), ainda afirma que a “[...]coordenação desempenhada pelo Ministério da Educação (MEC) é, sem nenhuma dúvida, um fator crucial para explicar a melhoria dos indicadores em todos os Estados brasileiros, especialmente a partir de 1994. [...]”. Por outro lado, Akkari (2001, p. 176) refuta a defesa do governo afirmando que a:

[...] estratégia adotada pelo Governo atual [FHC] é a de dar um lugar importante ao marketing, de modo a defender suas realizações no campo educativo. Entre suas primeiras ações de grande visibilidade, o presidente Cardoso foi à televisão para falar da educação (GARCIA, 1999, *apud* AKKARI, 2011, p. 176).

A fim de que se conclua o objetivo proposto nesse artigo, observa-se que o poder econômico concentrando nas regiões sul, e, principalmente, sudeste, é o principal fator das desigualdades regionais. Mas vale lembrar que os governos entre 1971 e 1996 se preocuparam em atender às necessidades da nascente burguesia industrial, justamente instaladas nas duas regiões supracitadas, disponibilizando as classes populares uma educação que lhe fornecesse apenas o mínimo para o seu contendo.

### **Considerações finais**

Após a análise aponta-se os seguintes resultados: Ferraro e Kreidlow (2004) apontam como fator da gênese da desigualdade regional da educação pública do Brasil a concentração de renda e política no Rio de Janeiro e pelo modelo de colonização no Sul, principalmente no Rio Grande do Sul e em Santa Catarina; Maciel (2013) que demonstra que as desigualdades regionais da educação pública no país são justificadas pela concentração do capital no Sul-Sudeste.

Castro (1999), defende as políticas educacionais no início da década de 1990, principalmente do governo FHC; outros autores serão utilizados para dar subsídios às afirmativas propostas no artigo. Observando os indicadores sociais apresentados, é possível fazer as seguintes considerações: a) os

principais fatores ligados às desigualdades regionais da educação pública nacional são os econômicos (MACIEL, 2013; ROMANELLI, 1986) demonstrados a partir da análise da participação da economia de cada região no PIB nacional; b) a partir da Lei 5.692/71 e a revolução burguesa na educação, a educação pública começou a voltar-se para atender à demanda industrial e a burguesia nacional (MACIEL, 2013); c) mesmo que no país buscou-se diminuir a taxa de analfabetismo em todas as regiões, inclusive através da Lei 5.692/71, as desigualdades regionais tiveram crescente aumento até 1996, principalmente entre as regiões nordeste/norte em comparação às regiões sudeste/sul/centro-oeste.

Obviamente as desigualdades regionais na educação básica ainda tendem a crescer em pleno século XXI, mas agora as amostragens são mais enfáticas através do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e se alastram até os cursos de graduação e pós-graduação, como apresentados por Maciel (2013).

Do ponto de vista econômico e social, as desigualdades regionais atrapalham diretamente o desenvolvimento econômico e social das regiões menos partícipes no PIB nacional, principalmente devido a sua falta de industrialização, o grande latifúndio e o controle da burguesia nas políticas educacionais concentradas nas regiões sul e sudeste do país. Ao final, resta saber como combater as desigualdades regionais da educação pública do país nos próximos anos, com o povo ficando na posição de espectadores ou de revolucionários, exigindo educação pública de qualidade e politécnica (MACIEL, 2018).

## Referências

AKKARI, A. J. Desigualdades educativas estruturais no Brasil: entre Estado, privatização e descentralização. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXII, n. 74, abr. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xbLfgctXZkHmbGd8YBMkrdp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 01 mai. 2021.

BRASIL. MEC. INEP. **Informe estatístico 1**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da->

publicacao//asset\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/487317. Acesso em: 05 mai. 2021.

CASTRO, M. H. G. As desigualdades regionais no sistema educacional brasileiro. In: Seminário Desigualdade e Pobreza no Brasil, 1999, Rio de Janeiro. **Anais**. Brasília: IPEA, 1999. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001900.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2021.

FERRARO, A. R.; KREIDLOW, D. Analfabetismo no Brasil: configuração e gênese das desigualdades regionais. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 2, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25401>. Acesso em: 02 mai. 2021.

GOMES, G. M. A economia regional do Brasil: o que mudou, nos últimos cinquenta anos? In: "Disparidades regionais, conflitos federativos e barreiras à remoção das distorções tributárias: a nova agenda da política regional", 2012, São Paulo. **Anais**. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2012. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=KYplDwAAQBAJ&pg=PA69&lpg=PA69&dq=%E2%80%9CDisparidades+regionais,+conflitos+federativos+e+barreiras+%C3%A0+remo%C3%A7%C3%A3o+das+distor%C3%A7%C3%B5es+tribut%C3%A1rias:+a+nova+agenda+da+pol%C3%ADtica+regional%E2%80%9D>. Acesso em: 02 mai. 2021.

IBGE. **Censo demográfico do Brasil – 1970**. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/bibliotecacatalogo.html?id=769&view=detalhes>. Acesso em: 08 dez. 2021.

IBGE. **Indicadores Sociais – Relatório 1979**. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv8120.pdf>. Acesso em: 04 mai. 2021.

IBGE. **Tendências Demográficas – Uma análise dos resultados da amostra do Censo Demográfico 2000**. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/pt/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=24889>. Acesso em: 15 jul. 2021.

MACIEL, A. C. A incansável luta da escola pública contra o Diabo às portas do inferno. **EDUCamazônia**, Manaus, ano 6, vol. XI, n. 2, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4710549>. Acesso em: 08 mar. 2021.

MACIEL, A. C. Marx e a politecnia, ou: do princípio educativo ao princípio pedagógico. **Revista Exitus**, Santarém, vol. 8, n. 2, p. 85-110, mai./ago. 2018. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/530/341>. Acesso em: 30 jul. 2021.

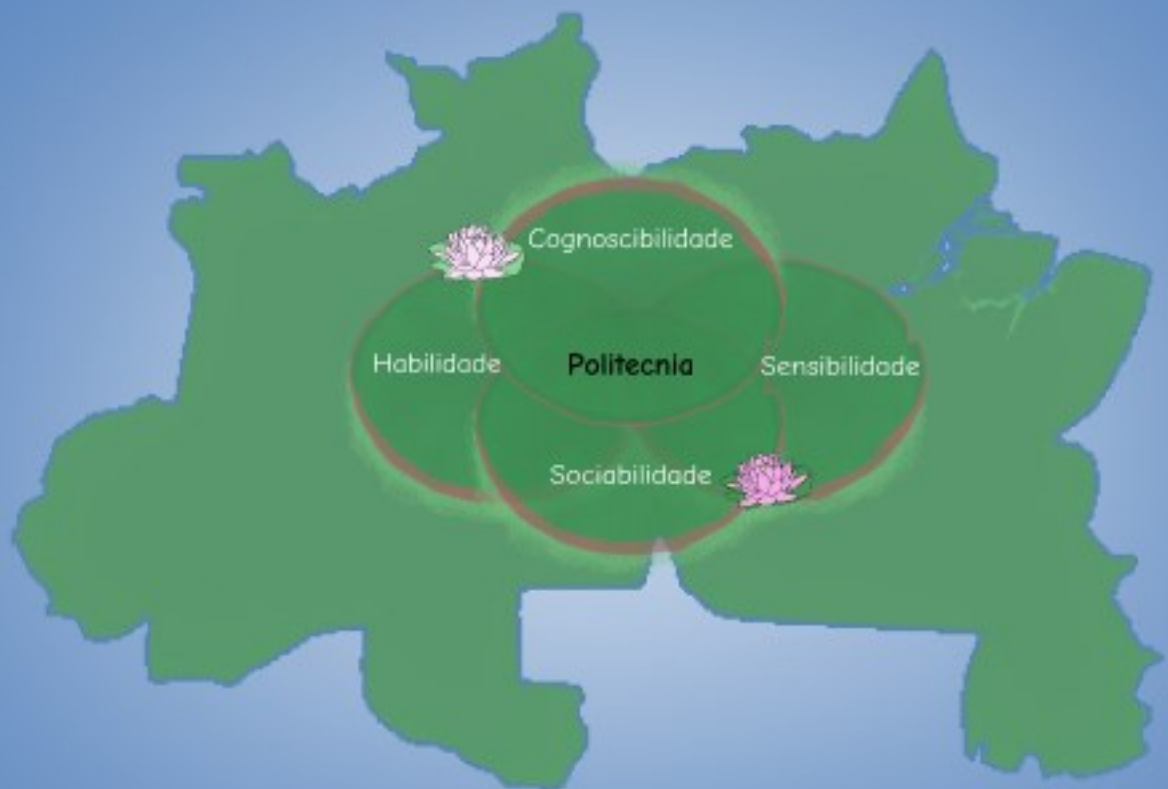
MACIEL, A. C.; SILVA, C. A. Na trilha do conceito de educação integral no Brasil - 1925/1996. **Cadernos de Pesquisa** - PPGE, São Luís, v. 28, n. 1, jan./mar. 2021. Disponível em:  
<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/15401>. Acesso em: 14 mai. 2021.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SILVA, A. B. O.; MEDINA, M. H. Produto Interno Bruto por Unidade da Federação – 1985-1998. **IPEA**, Brasília, Texto para Discussão nº 677, outubro de 1999. Disponível em:  
[https://ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3965](https://ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=3965). Acesso em: 05 mai. 2021.

# PARTE II

## PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL



# 10

## AS CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA<sup>1</sup>

*Clarides Henrich de Barba<sup>2</sup>*

### INTRODUÇÃO

A teoria pedagógica marxista voltada ao ensino é um resultado histórico que se fundamenta nos princípios da humanização omnilateral que vê na educação a saída da alienação para o desenvolvimento da consciência crítica (MANACORDA, 2007).

Inicialmente, apresento os pressupostos filosóficos da dialética e da ontologia marxista para em seguida, descrever os caminhos epistemológicos da Pedagogia Histórico-Crítica frente ao contexto educacional da Educação Ambiental. Ao caracterizar a dialética como uma totalidade presente nas inter-relações sociais constitui-se um sistema que contém elementos significativos para o desenvolvimento do processo educativo. A prática dialética que está presente na formação dos professores e estudantes fundamenta os princípios PHC, cujo método tem sua base no materialismo histórico-dialético de Marx, entendendo o trabalho educativo como necessário para o desenvolvimento histórico da sociedade.

A fundamentação teórica baseia-se na epistemologia marxista, nos fundamentos teóricos e metodológicos da PHC de Saviani, e autores da

---

<sup>1</sup> Texto adaptado da apresentação do "X Seminário HISTEBTR" na Universidade Estadual de Campinas de 17 a 21 de julho de 2020 na cidade de Campinas, SP.

<sup>2</sup> Professor Associado IV, Universidade Federal de Rondônia, Departamento de Filosofia. Atua nos Programas de Mestrado em Filosofia, Mestrado e Doutorado Profissional em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação. É Professor e Pesquisador no campo da Educação Ambiental, líder do Grupo de Pesquisa "Interdisciplinar em Educação Ambiental no contexto amazônico", e do Grupo de Pesquisa CIEPES (Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação e Sustentabilidade) da Universidade Federal de Rondônia.



Educação Ambiental crítica. Desenvolvem-se os conceitos da Pedagogia Histórico-Crítica que contribuem para uma didática e uma prática da Educação Ambiental crítica que valorizam as diversas formas de cultura, do conhecimento para a formação omnilateral no desenvolvimento de uma consciência local e planetária

Deste modo, o objetivo deste artigo é, pois, descrever os pressupostos da PHC e suas contribuições para a Educação Ambiental crítica, a partir da constituição dos valores éticos, estéticos e a participação política.

### **1. Os Pressupostos da dialética e do materialismo histórico dialético na Pedagogia Histórico-Crítica**

Os pressupostos da dialética na filosofia apontam para o caminho das tradições filosóficas que podem estar caracterizadas em dois momentos: a) aquele que vem dos antigos gregos até Hegel, concebida como um princípio da transformação e da contradição, e b) com Marx entendida como uma análise das contradições em que este passa a ser uma norma do pensamento e das coisas, pois este gera o movimento entre a conservação e a superação, em que o entendimento e a complexidade estão unidas na organização da vida.

Com Heráclito (540-480 a.C) a famosa expressão “nenhum homem pode banhar-se duas vezes no mesmo rio. Bornheim (1998, fragmento 91, p. 41), revela sempre a fluidez das outras águas, e como tal demonstra nesta trajetória que tudo está em movimento e permanente na mudança.

Hegel (1770-1831) entende que a consciência é fundamental na história e para a compreensão da realidade, em que a dialética é a estrutura de pensamento que permite aprender a realidade como um processo das contradições em permanente transformação. Na Fenomenologia do Espírito (1807/ 1991, p. 26), Hegel compreende que a dialética é essencial para conceber as contradições existentes na sociedade, e analisa a necessidade de conceber as esferas contraditórias do real:

O botão desaparece no desabrochar da flor, e poderia dizer-se que a flor o refuta; do mesmo modo que o fruto faz a flor parecer um falso ser-aí da planta, pondo-se como sua verdade em lugar da flor: essas formas não só se distinguem, mas também se repelem como incompatíveis entre si. Porém, ao mesmo tempo, sua natureza fluida faz delas momentos da unidade orgânica, na qual, longe de se contradizerem, todos são igualmente necessários. E essa igual necessidade que constitui unicamente a vida do todo. Mas a contradição de um sistema filosófico não costuma conceber-se desse modo; além disso, a consciência que apreende essa contradição não sabe geralmente libertá-la – ou mantê-la livre – de sua unilateralidade; nem sabe reconhecer no que aparece sob a forma de luta e contradição contra si mesmo, momentos mutuamente necessários.

Diante das perspectivas de conhecimento que observamos na análise da dialética hegeliana, tem-se um caminho ontológico do ser que no confronto do idêntico com o contrário, do imediato com o mediato, realiza-se um movimento do real com as ideias. A realidade é o Espírito absoluto tomando, progressivamente, consciência de si mesmo. O modelo hegeliano da dialética está centrado no sujeito que se diferencia em seu próprio seio, mas que recupera suas diferenciações, suas contradições, sob uma mesma forma idêntica (tese, antítese, síntese).

Hegel estabelece a dialética do espírito (*Geist*) como um componente essencial para a formação do sujeito no mundo, sendo este entendido como a manifestação da liberdade. Através da tríade formada pela tese (afirmação), antítese (negação) e a síntese (superação), compreende-se que a dialética é essencial para conceber as contradições existentes na sociedade capitalista e no contexto educacional.

Para Hegel, a dialética é um modo de conhecimento ontológico (ser), no confronto do idêntico com o contrário, do imediato com o mediato, realizando um movimento do real com as ideias. A realidade é o Espírito absoluto tomando, progressivamente, consciência de si mesmo. O modelo hegeliano da dialética está centrado no sujeito que se diferencia em seu próprio seio, mas que recupera suas diferenciações, suas contradições, sob uma mesma forma idêntica (tese, antítese, síntese) (BORNHEIM, 1983).

Ao analisar os três aspectos, Bornheim (1983, p. 164) entende, inicialmente que com Hegel a tese está, no sujeito, em que a ideia é o real que possui uma base histórica, pois reflete a ação do homem “a tese não

pode ser tomada simplesmente como algo que está aí, um dado passivo ou um ponto de partida imóvel e eterno: a realidade.”.

Do mesmo modo, a antítese é a negação da tese, que passa a ser uma negação do próprio ser, permitindo a passagem do não-ser, como condição material do ser, do contraditório que por sua vez permite o aparecimento da síntese, como resultado de uma ação transformadora. A antítese nega toda dimensão anteriormente apresentada pela tese, permitindo o aparecimento da síntese. A síntese é o processo totalizador enquanto abarca a necessidade da afirmação, da contradição e da superação como resultado de uma ação transformadora (BORNHEIM, 1983).

Marx (1818-1883) adota a Dialética como um processo crítico-reflexivo, sendo que a tese está no objeto, a antítese é a negação da tese, é o contraditório que permite o aparecimento da síntese, como resultado de uma ação transformadora que se desenvolve pela superação, e necessita de uma teoria e uma prática em si, consideradas por Marx (1992) em três aspectos fundamentais: a matéria, consciência e a prática social.

Em Marx (1992), a matéria serve para designar a realidade objetiva. Já, a consciência reflete a educação que se realiza na família, na Escola e na sociedade. Ela está unida à realidade material, e influi sobre os sentidos possibilitando a transformação das ações sociais. A práxis é uma unidade entre a tese, a antítese e a síntese.

Na compreensão de Lukács (2003, p. 67) “a dialética é um processo constante da passagem fluida de uma determinação para a outra, uma superação permanente dos contrários, que ela é uma passagem de um para dentro do outro”. Deste modo, pode-se considerar que a dialética considera as coisas e os conceitos no seu encadeamento, suas reflexões, suas transformações, seu nascimento, desenvolvimento e decadência.

Do mesmo modo, Bornheim (1983) compreende que o processo da dialética em Marx é um processo epistemológico essencial para a compreensão da atividade humana por meio das transformações históricas realizadas pelas mudanças sociais.

Com Marx, o materialismo histórico-dialético demonstra que os objetos não se desenvolvem de forma isolada, mas em ligação indissolúvel e em uma unidade com os outros objetos e fenômenos e proporcionou que o mesmo adotasse posturas críticas diante do acúmulo de capital, da jornada de trabalho.

Para Marx, (2004), a natureza é um todo inter-relacionado e único, sendo que a base do materialismo dialético é a matéria, a consciência e a práxis tornam-se eficazes dentro da análise dos conteúdos sociais.

As relações entre trabalho e natureza estão regidas e direcionadas conforme planos e especulações dos detentores do capital pautada única e exclusivamente visando o lucro. Assim, a acumulação por meio da propriedade privada, enquanto natureza é a concentração do capital em poucas mãos evidenciada por meio da produção do consumo das riquezas que será sempre em detrimento do lucro, e não pela sobrevivência.

As relações sociais de produção e sua correlata formação política concebem distintos modos de conhecer e se apropriar da natureza conforme afirma Kosik (2002, p. 127).

O homem se origina da natureza, é uma parte da natureza e ao mesmo tempo ultrapassa a natureza; comporta-se livremente com as próprias criações, procura destacar-se delas, levanta o problema do seu significado e procura descobrir qual o seu próprio lugar no universo

A dominação da natureza é criticada por Marx em seu contexto filosófico por meio do acúmulo do capital. Do mesmo modo, a dominação da natureza foi alvo de crítica marxista como afirma Löwy (1997, p. 26): “[...] ninguém denunciou tanto quanto Marx a lógica capitalista da produção pela produção, a acumulação do capital, de riquezas e de mercadorias como objetivo em si”. Assim, na ideia socialista, o materialismo histórico-dialético foi necessário para avaliar as produções dos valores de uso e de troca diante das necessidades humanas.

Esta afirmativa revela que a questão ecológica demonstra ser um grande desafio ao pensamento marxista diante das forças produtivas evidenciadas pelo capital que domina a natureza, que no entendimento de

Meksenas (2002, p. 85) "o conhecimento da natureza e do ser humano realiza-se por meio da influência que os indivíduos recebem das relações sociais tornadas econômicas".

Deste modo, Marx entende que a economia norteia o sistema do capital caracterizada pelas contradições existentes nos meios de produção em que o ser humano transforma a natureza e, ao transformá-la, a torna social e aperfeiçoa sua subjetividade. O fazer social modifica-se de acordo com o modo de organização da sociedade na economia e nas formas da política.

A compreensão de Leff (2000) a respeito do materialismo histórico dialético evidencia que a práxis permite compreender a realidade que nos cerca enquanto um ser social e histórico nos contextos econômicos e culturais voltada para a vida em sociedade pela vontade humana. Ela proporciona as bases para uma interpretação da realidade que se aproxima de um mundo concreto, construído pelas relações sociais, e que possui espaço e tempo em constante transformação e deste modo, a dialética evidencia as questões ambientais atuais no sistema capitalista.

O segundo aspecto é o da ontologia marxista, baseado na concepção de Marx em que o homem é o reflexo da sua história, e como tal a atividade humana se manifesta nas relações sociais, e como tal caracteriza-se pela omnilateralidade, definida por Manacorda (2007, p.89) do seguinte modo:

A omnilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a Marx e Pedagogia Moderna 89 uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho.

A condição da omnilateralidade exige uma condição histórica envolvendo o homem em sua condição dos bens de um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação.

Do mesmo modo, encontra-se em sua concepção filosófica a definição de que o homem forma-se na constituição da sua própria história, pois a omnilateralidade, torna-se um resultado da superação da alienação e da

ideologia como parte do processo de formação humana como elemento significativo na articulação entre a teoria com a prática social, a práxis, em que a pedagogia histórica crítica está baseada.

Bornheim (1985, p. 21) afirma que "os processos de manipulação, que tudo pretendem pôs a serviço do homem, encontrem a sua situação limite – o que já vem se verificando em muitos setores na destruição da natureza". Assim, os princípios marxistas baseados na realidade social caracterizam-se pelo fato de que o homem por meio de suas potencialidades modifica a natureza externa pelo trabalho, e como tal incorpora elementos que se tornam significativos para

## **2. A Pedagogia Histórico-Crítica e seu contexto didático**

No início da década de 1980 travaram-se vários debates que expressavam o pensamento progressista, ou melhor, as ideias de esquerda, tendo o marxismo como base teórica. Nessa época, os professores buscavam uma pedagogia que superasse os limites que as pedagogias não-críticas e crítico-reprodutivistas esbarravam.

Durante o contexto filosófico em que os professores brasileiros se encontravam, Saviani (2011), busca uma terminologia adequada para a pedagogia dialética, como era no princípio. Assim, surgiu um nome que envolvesse a apreensão do movimento histórico e sua inserção no processo da sociedade e de suas transformações, conforme afirma Saviani (2011, p. 61)

A denominação "tendência histórico-crítica" eu iria introduzir depois, porque a denominação "dialética" também gerava algumas dificuldades: há um entendimento idealista da dialética, pelo qual dialética é concebida como relação intersubjetiva, como dialógica. Cunhei, então, a expressão "concepção histórico-crítica", na qual eu procurava reter o caráter crítico de articulação com as condicionantes sociais que a visão reprodutivista possui, vinculado, porém, à dimensão histórica que o reprodutivismo perde de vista

A proposta da PHC proposta por Saviani (2011), segue um caminho dialético que envolve a educação do ponto de vista histórico e social, baseado no materialismo histórico-dialético e como tal ela nasceu em um contexto político-econômico-social brasileiro, conforme afirma Saviani (2011,

p. 76):

Em outros termos, o que eu quero traduzir com a expressão pedagogia histórico-crítica é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana.

A partir desta afirmativa podemos observar em seu contexto epistemológico que este é o papel fundamental de uma educação crítica e autônoma tendo um papel crítico da educação com os seus aspectos sociais, pois estes fazem a diferença entre a teoria com a prática da PHC.

O discurso crítico, a qual se refere Saviani (2011), é fundamental para a realização da PHC que se confronta com a pedagogia tradicional e a pedagogia nova. A abordagem tradicional privilegia o conteúdo, e, conseqüentemente, o ensino, o papel do professor, e a abordagem da pedagogia nova privilegia o processo, ou seja, o método, e, “naturalmente”, a aprendizagem e a iniciativa do estudante, o que desta forma, é impossível ensinar o método sem conteúdo porque objetiva investigar e descobrir.

Saviani (2011, p. 18) propõe, então, que a educação se desenvolva por meio de um trabalho educativo que leve em conta os saberes sistematizados, considerando serem estes fundamentais para a educação escolar:

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

O trabalho educativo valoriza a cultura, as condições históricas do ser humano, além do envolvimento dos professores com os conteúdos sociais que visam a reflexão crítica, principalmente os relacionados com o trabalho expressada por Marx em seu materialismo histórico. Neste aspecto, a PHC deve ser compreendida a partir das contradições na sociedade, sendo estas

fundamentais para a compreensão do trabalho educativo dos professores na escola, de modo que estes possam ser analisados de forma crítica:

Saviani (2011, p. 94) destaca que a PHC deve estar consciente da determinação exercida pela sociedade, de modo que a "a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua própria transformação", fato que a torna histórica e crítica.

Essa teoria é substanciada formada por um componente filosófico, que considera os professores como agentes políticos que dominem o saber para poder transmiti-lo na Escola, conforme afirma Saviani (1999, p. 66-67).

Nesse sentido, eu posso ser profundamente político na minha ação pedagógica, mesmo sem falar diretamente de política, porque, mesmo veiculando a própria cultura burguesa, e instrumentalizando os elementos das camadas populares no sentido da assimilação desses conteúdos, eles ganham condições de fazer valer os seus interesses, e é nesse sentido, então, que politicamente se fortalecem. [...] eu acho que nós conseguiríamos fazer uma profunda reforma na escola, a partir de seu interior, se passássemos a atuar segundo esses pressupostos e mantivéssemos uma preocupação constante com o conteúdo e desenvolvéssemos aquelas formas disciplinares, aqueles procedimentos que garantissem que esses conteúdos fossem realmente assimilados

O chamado saber popular é o "ponto de partida" para a educação, que pode ser utilizado para estabelecer uma ponte com as classes populares. O "ponto de chegada", ao qual a educação deve levar as classes dominadas (estudantes), é o saber da classe culta, daí a importância do papel do "professor tecnicamente competente" nessa pedagogia.

Na PHC, a aprendizagem significativa promove o saber científico com a realidade, constituindo-se no processo educativo em uma consequente aprendizagem crítica visto que sua questão central são as formas, os métodos e os processos que a envolvem para o crescimento intelectual do aluno possibilitando sua prática social.

A didática evidenciada pelo método na PHC necessita dos conteúdos que auxiliam os estudantes para compreender a realidade, a prática social, que tem relação direta com a vivência e a experiência dos estudantes em busca do conhecimento sistematizado. Vai-se da ação à síntese, ou melhor,



unificação entre teoria e prática que apresenta cinco etapas que vai da Prática Social Inicial à nova postura da Prática Social Final.

A Prática Social inicial consiste em uma primeira leitura da realidade, um contato inicial com o tema a ser estudado para motivar os estudantes com a finalidade de conhecer sua prática social imediata, por meio da percepção oral e auditiva nas relações sociais como um todo. Assim, segundo Saviani (1999), o primeiro momento caracteriza-se como uma preparação, uma mobilização do aluno para a construção do conhecimento escolar fazendo com que os estudantes busquem o que já conhecem possibilitando um conhecimento significativo para as suas vidas relacionando os conteúdos diante das opiniões trazidas pelos estudantes.

A contextualização dos saberes dos estudantes implica que o professor, contextualize o conteúdo programático para a elaboração da problematização, como segundo elemento da didática na sala de aula, que consiste no questionamento da realidade e do conteúdo com a finalidade de selecionar as principais interrogações levantadas na prática social.

Caracteriza-se como um elemento importante na transição entre prática e teoria, fazer cotidiano e cultura elaborada, ou seja, é o início do trabalho com o conteúdo sistematizado. A problematização é entendida por Saviani (1999, p. 80) para que se possa “detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar”

Para isso, são levantadas situações problemas que estimulam o raciocínio, a investigação para solucionar as questões, abrindo o caminho que predispõe o estudante para a aprendizagem significativa. Desta forma, é importante observar como o primeiro momento (prática social inicial) estabelece uma relação significativa com o segundo momento (problematização), e assim sucessivamente.

A instrumentalização percorre o caminho através do qual o conteúdo sistematizado é posto à disposição dos estudantes para que o assimilem, o reelaborem e, ao incorporá-lo, transformem-no em construção pessoal e profissional, considerando que para Saviani (1999, p. 81) “trata-se de apropriar

dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social".

Os estudantes buscam a aprendizagem mediada pelo professor e, essa relação triádica com o professor e o conteúdo destaca-se a construção do saber e apreensão do conhecimento, o que implica dizer que essa relação de aprendizagem não existe elemento neutro, como afirma Gasparin (2002, p. 52), "a aprendizagem assume feições dos sujeitos que aprendem, do objeto de conhecimento apresentado e do professor que ensina". Assim, a aprendizagem assume uma relação de caráter interpessoal, sendo que a ação do estudante é sempre consciente em que todos apresentam marcas de condicionamentos sejam eles subjetivos, objetivos, político, sociais, econômicos ou culturais.

A Catarse uma síntese do cotidiano e do saber científico, do teórico e do prático a que o estudante chegou, marcando uma nova posição em relação ao conteúdo e a forma de sua construção social, conforme considera Saviani (1999, p. 64)

Chamemos este quarto passo de catarse, entendida na acepção gramsciana de "elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens" (Gramsci, 1978: 53). Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social (grifo no original).

A catarse ocorre por uma efetiva incorporação dos contextos culturais para a efetivação ativa na transformação social que consiste no processo de aprendizagem que segundo Saviani (1999, p. 81-82), torna as abstrações em síntese, desde a problematização e a Instrumentalização:

Daí porque o momento catártico pode ser considerado como ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síntese à síntese; em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor.

A saída da realidade social a qual os acadêmicos encontravam-se inicialmente para outra realidade é fundamental para a construção da aprendizagem em um contexto científico (síntese).

E, finalmente, a prática social final confirma a aprendizagem dos estudantes caracterizada por Saviani (1999, p. 83), como o início e o fim do processo educativo: “daí porque a prática social foi tomada como ponto de partida e ponto de chegada na caracterização dos momentos do método de ensino por mim preconizado”. Assim, a confirmação da aprendizagem dos estudantes, de modo participativo na sala de aula é a expressão mais forte de apropriação dos conteúdos, e por isso sabe e aplica com o uso social dos conteúdos científicos aprendidos, conforme afirma Gasparin (2002, p.145):

[...] sua prática final do conteúdo será sempre uma prática, em maior medida, pedagógico-escolar e futuramente profissional. Todavia, a prática do período de formação extrapola a dimensão acadêmica porque a finalidade da escola, em todos os níveis e áreas do conhecimento, não é apenas preparar um profissional, mas um cidadão. Por isso, a prática social final do conteúdo ultrapassa o nível institucional pra tornar-se um fazer prático-teórico no cotidiano extra-escolar nas diversas áreas da vida social.

Assim, para atingir a prática social final é necessário que a relação professor-estudante seja contínua, para observar as mudanças de posturas e ações dos acadêmicos enquanto profissionais e cidadãos, o momento da catarse consiste na tônica desse processo de aprendizagem, ou seja, tornar as abstrações em síntese e que neste aspecto, a educação crítica se revela a partir da realidade histórico-dialética entre professor e estudante.

### **3. A Pedagogia Histórica-Crítica e suas contribuições para a Educação Ambiental Crítica**

A proposta da PHC encontra em vários autores, os aspectos de uma educação crítica que está continuamente presente na vinculação entre educação e sociedade, em que os professores e estudantes são agentes sociais comprometidos com a realidade,

Desse modo, o pensamento crítico é capaz de incorporar práticas educativas ambientais reflexivas e críticas, e como tal entendemos ser a PHC fundamental para que ocorra este processo.

Nesse aspecto, a educação com base na perspectiva da PHC procura compreender a realidade diante das aparências e dos fenômenos presentes

nas essências e nos fundamentos que historicamente e socialmente são construídos pelo ser humano, conforme afirma Tozzoni-Reis (2007, p. 197):

A educação, orientada teórica e metodologicamente pelo pensamento marxista, articula, no processo de formação humana, a consciência da alienação e da ideologia com a ação transformadora das relações sociais que as produzem. A educação, no âmbito da pedagogia crítica, tem como preocupação central a prática social transformadora, a construção das relações sociais plenas de humanidade dirigidas para a sustentabilidade social e ambiental.

Com base nos fundamentos da filosofia marxista, a educação crítica é entendida como um processo político, transformador que no entendimento de Gramsci se concebe como uma filosofia da práxis que vai do pensamento reflexivo para um processo emancipatório que na compreensão marxista deve ser entendida como um movimento transformador.

Os elementos da filosofia crítica são encontrados na Educação Ambiental em diversos autores, como podemos perceber na definição elaborada por caracteriza Trein (2008, p.1):

A Educação Ambiental, apoiada em uma teoria crítica que exponha com vigor as contradições que estão na raiz do modo de produção capitalista, deve incentivar a participação social na forma de uma ação política. Como tal, ela deve ser aberta ao diálogo e ao embate, visando à explicitação das contradições teórico-práticas subjacentes a projetos societários que estão permanentemente em disputa.

Baseada nas concepções da teoria crítica, a concepção de uma Educação Ambiental possibilita compreender as contradições sociais e políticas baseados em ações coletivas, como a participação social diante dos meios de produção capitalista que impedem que ocorra uma relação harmoniosa entre o ser humano com a natureza.

Neste mesmo viés epistemológico, Tozzoni-Reis (2007, p. 179) entende que a Educação Ambiental pertence a um contexto social e político:

A Educação Ambiental é um processo político de apropriação crítica e reflexiva de conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos que tem por objetivo a construção de uma sociedade sustentável do ponto de vista ambiental e social, sendo transformadora e emancipatória.

Esta afirmativa nos remete a compreensão de que a Educação Ambiental é uma dimensão da educação que envolve a atividade intencional de uma prática social que envolve a sua relação com a natureza voltado a uma prática social, bem como da ética ambiental.

Neste caso, a Educação Ambiental possui um caráter social e se torna evidenciada por um modo de desenvolver conteúdos críticos referentes a temas que promovam a consciência crítica e o saber ambiental de modo que este esteja comprometido com a realidade.

Luiz Marcelo de Carvalho (2006), propõe que a Educação Ambiental tenha conteúdos da ética e estética, a cidadania e a política, bem como na busca do conhecimento são necessárias para a formação humana nas relações do homem, sociedade e natureza, e como tal pode ser compreendida nos espaços escolares, acadêmicos e sociais que permitam a compreensão de uma Educação Ambiental comprometida com a realidade.

Por sua vez, Guimarães (2004, p. 25) entende que a Educação Ambiental crítica seja necessária para o envolvimento de professores e estudantes que possam desenvolver conteúdos significativos para uma prática educativa significativa:

Senti necessidade de resignificar a educação ambiental como "crítica", por compreender ser necessário diferenciar uma ação educativa que seja capaz de contribuir com a transformação de uma realidade que, historicamente, se coloca em uma grave crise socioambiental (grifo no original)

A Educação Ambiental Crítica garante que os professores possam trabalhar temas ambientais que promovam a consciência crítica dos estudantes. Assim, o papel do educador ambiental é garantir a reflexão dos estudantes, demonstrada em uma didática que possa ensinar a respeito de temas históricos e críticos do meio ambiente.

Trein (2007) entende que o pensamento crítico possui um papel fundamental na "formação de sujeitos capazes de criticar o modelo de sociedade", e como tal se integram na luta coletiva frente às relações da exploração dos meios de produção capitalista.

Por sua vez, Loureiro *et al.* (2009, p. 89) consideram que os aspectos de uma pedagogia crítica devem ser analisados como elementos fundamentais e necessários para a formação humana:

Então, a pedagogia crítica para a Educação Ambiental articula a concepção de educação como processo de formação humana omnilateral com a concepção de ambiente pautado nos aspectos sociais, históricos e políticos, o ambiente compreendido como concreto pensado, como "síntese de múltiplas determinações" (grifo no original).

A ideia de uma transformação do meio ambiente implica em demonstrar que existe uma trajetória histórica dos seres humanos, e como tal representa em sua essência que o homem é um ser omnilateral, pois nele existe uma visão da totalidade em seu contexto sócio-histórico.

Nessa ótica, a formação omnilateral proposta por Marx pode ser entendida como um fundamento básico que permite incorporar conteúdos na Educação Ambiental que retratam as condições históricas, sociais e políticas nas relações homem, sociedade e natureza.

Para Tozzoni-Reis (2004, p. 86), "a omnilateralidade pode ser considerada como objetivo maior, finalidade da educação", permitindo o desenvolvimento dos sujeitos com base na humanização, nas condições históricas e dialéticas. Estas relações podem ser trabalhadas na sala de aula por meio da Educação Ambiental crítica visando à formação dos estudantes de modo participativo e crítico.

Deste modo, a PHC tal como concebe o homem em sua dimensão omnilateral representa a perspectiva de que Educação Ambiental crítica possa ser desenvolvida com a finalidade da formação humana baseada nos valores históricos e sociais, de acordo com as análises de Loureiro *et al.* (2009, p. 89)

A análise crítica das relações sociais na pedagogia histórico-crítica define o comprometimento da educação no movimento maior de transformação da sociedade capitalista, por meio de funções bastante específicas: de promover o processo – pleno e reflexivo – de apropriação da cultura como instrumento de prática social transformadora.

Ao compreender que a PHC se caracteriza por ser reflexiva e crítica, entende-se que as aulas de Educação Ambiental podem desenvolver conteúdos por meio dos aspectos culturais, para uma reflexão crítica em um viés crítico

Loureiro *et al.* (2009, p. 88-89) entende que a didática baseada na PHC possui um fundamento epistemológico e didático-metodológico voltado para a Educação Ambiental crítica:

Esses pressupostos educativo-pedagógicos nos garantem condições de construir uma pedagogia histórico-crítica para a Educação Ambiental como proposta de apropriação crítica de saberes que garantam condições de realizar práticas sociais sustentáveis, do ponto de vista social e ambiental

Assim, uma vez que nela estão contidos os elementos históricos da sociedade e do meio-ambiente, a PHC torna-se um elemento fundamental para a compreensão dos saberes ambientais nas relações entre homem, sociedade e natureza.

Tozzoni-Reis (2007, p. 212), considera que os pressupostos teóricos propostos por Saviani influenciaram na elaboração de uma PHC como instrumento de transformação social:

Esta metodologia de interpretação da realidade educacional permeia a pedagogia histórico-crítica definindo o movimento do trabalho pedagógico que vai da prática social inicial (a realidade empírica) à nova prática social (realidade concreta), pela mediação da teoria (abstrações)

Neste contexto, a articulação didática dos princípios da PHC com a Educação Ambiental, demanda práticas educativas diferenciadas de professores por meio de uma formação humana integral construindo o que se denomina professores reflexivos-engajados.

Por sua vez-Feitosa, Abílio (2015, p. 167) destacam que a didática da PHC se caracteriza pelo fato de que o trabalho educativo esteja voltado para uma educação emancipatória permeando o caráter político da Educação Ambiental:

Com base na PHC, compreende-se que a sistematização do saber ambiental feita na escola implica na aquisição de saberes culturais,

ambientais, sociais e políticos que contribuam para a construção não só de uma relação mais igualitária entre o ser humano e a natureza, mas também de uma relação equilibrada entre os próprios humanos

Nesse aspecto, os valores éticos e políticos pertencentes a Educação Ambiental Crítica que abrangem as constantes transformações planetárias, culturais, sociais diante das diversidades culturais, afetivas, dos professores e estudantes permitem o desenvolvimento de seres transformadores da realidade.

A proposta elaborada na PHC permite compreender que as aulas de Educação Ambiental evidenciem a elaboração dos saberes e das práticas éticas diante dos espaços do estudante e do professor para com o meio-ambiente.

## **Conclusão**

A PHC concebe o ser humano do ponto de vista omnilateral, e como tal o homem é um sujeito crítico em permanente formação, entendido como um processo de permanente construção do conhecimento. Assim, nesta perspectiva da PHC, a Educação Ambiental pode ser compreendida como uma mediação para a formação humana na esfera da teoria e da prática social, a qual está inserida.

Desenvolvida por Saviani, com base nos fundamentos marxistas, a PHC reflete os valores éticos, políticos e sociais observados através das reflexões que permitem refletir as condições sociais, econômicas e políticas presentes na sociedade capitalista. Ela auxilia na compreensão das questões ambientais que venham construir reflexões para além das dimensões relacionadas as dimensões biológicas, químicas, físicas, denominadas de naturais, qual sejam, as posições sócio e políticas e que tem exigido uma formação para uma consciência ambiental crítico e reflexiva no desenvolvimento da preparação no pleno exercício da cidadania, no âmbito da educação formal e não formal.

Nesse aspecto, a Educação Ambiental fundamentada na formação educacional crítica, deve estar comprometida com uma aprendizagem



integral do ser humano. Assim, na educação pública, os professores devem serem capazes de desenvolver o pensamento reflexivo, crítico para promover os valores do conhecimento, éticos, estéticos, políticos e da cidadania ambiental. Neste aspecto, a PHC torna-se um processo pedagógico que contribui para a aprendizagem dos estudantes ambientais comprometidos com a realidade e a transformação social.

A compreensão deste processo é um é um fator fundamental para a integração entre o estudante, o professor e a natureza. Em sua existência histórica, o desenvolvimento da emancipação dos homens, a PHC contribui para a formação de estudantes críticos e comprometidos com a realidade para o desenvolvimento dos valores ambientais. Na condição ética é importante que os professores pensem a Educação Ambiental crítica permite a formação de um sujeito comprometido com os valores culturais e sociais. Enquanto prática política, ela norteia a formação de um sujeito comprometido com a natureza e a sociedade. É no plano da polis constituída como política, que o ser humano constrói a sua autonomia perante os outros seres e conseqüentemente permite a formação de um sujeito ético perante a natureza e a sociedade.

A realização da ética e da política na Educação Ambiental permite compreender que a PHC contribui para o desenvolvimento de um trabalho educativo crítico, valorizando professores e estudantes em processo de formação humana. Portanto, a didática elaborada e a proposta em um planejamento e da prática educativa na PHC, pode ser realizada com base nos problemas ambientais presentes na comunidade, na sociedade, na escola e na universidade para a construção de uma educação crítica e comprometida em ações éticas e políticas visando o desenvolvimento da cidadania consciente do ser humano e da natureza.

## Referências

BORNHEIM, Gerd. Filosofia e Política ecológica. **Revista Filosófica Brasileira**, v. 2, n. 1, p. 16-24, 1985.

\_\_\_\_\_. **Dialética**: teoria e prática. Rio de Janeiro: Globo, 1983.

\_\_\_\_\_. **Os filósofos pré-socráticos**. São Paulo, Cultrix, 1998.

CARVALHO, Luiz Marcelo de. A temática ambiental e o processo educativo: dimensões e abordagens. In: CINQUETTI, Heloísa Chalmers Sisle e LOGAREZZI, Amadeu. **Consumo e resíduo**: Fundamentos para o trabalho educativo. São Paulo: Edufscar, 2006, p. 18-41.

FEITOSA, Raphael Alves; ABÍLIO, Francisco José Pegado. Educação Ambiental e Pedagogia Histórico-Crítica: construindo a mandala do trabalho docente engajado.

**Ciências & Cognição** 2015; v. 20, n. 1, p. 155-170. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org>>. Acesso em 10 maio 2016.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

GUIMARÃES, Mauro. Educação ambiental crítica. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (org.) **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília, MMA, Diretoria da Educação ambiental, 2004.

HEGEL, Georg W. F. **Phénoménologie de l'Esprit**. Traduction par Jean-Pierre Lefebvre. Paris: Aubier, 1991. [*Phänomenologie des Geistes*, 1807].

LEFF, Henrique. **Epistemologia Ambiental**. Tradução de Sandra Valenzuela. Petrópolis: Vozes, 2000.

LOUREIRO, Carlos F. B *et al.* Contribuições da teoria marxista para a Educação ambiental crítica. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 77, p. 81-97, jan./abr. 2009.

LÖWY, Michael. Por um marxismo crítico. **Lutas Sociais**, n. 3, 1997, p. 21- 30.

LUKÁCS, Georg. **História e consciência de classes**. Tradução Luiz Paulo Rouanet. Edições Loyola, 6. edição. 2003.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução Newton Ramos-de-Oliveira. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos filosóficos**. São Paulo: Abril cultural, 1992 (Os Pensadores).

MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa social e ação pedagógica**: conceitos, métodos e práticas. 10. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: polêmicas do nosso tempo. 32. ed. São Paulo: Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. revista e ampliada – Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

TOZZONI- REIS, Marília de Campos. **Educação ambiental**: natureza, razão e história. São Paulo: Autores Associados, 2004.

TOZZONI- REIS, Marília de Campos. Contribuições para uma pedagogia crítica na educação ambiental: reflexões teóricas. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. (org.). **A questão ambiental no pensamento crítico**. Rio de Janeiro: Quartet, 2007, p. 177-222.

TREIN, Eunice. A contribuição do pensamento marxista à educação ambiental. In:

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. (org.). **A questão ambiental no pensamento crítico**. Rio de Janeiro: Quartet, 2007, p. 113-134.

\_\_\_\_\_. **Salto para o Futuro**. Disponível em <<http://www.mma.gov.br/educacao-ambiental/politica-de-educacao-ambiental/conceito2008>>. Acesso em 10 maio de 2016.

## CARACTERIZAÇÃO AMBIENTAL DA REGIÃO DE PORTO VELHO-RO<sup>1</sup>

*Bianca Morais Mendes<sup>2</sup>*

### INTRODUÇÃO

O estado de Rondônia está localizado na Amazônia Ocidental, possui 52 municípios, a capital é a cidade de Porto Velho, com uma área de 34.096 km<sup>2</sup>. A população de Porto Velho está estimada em 426.558, distribuída em 391.014 na Zona Urbana e 35.544 na Zona Rural (BRASIL, 2010).

O município de Porto Velho ainda não tem Plano Municipal de Saneamento Básico, mas já está sendo trabalhada sua criação, com quatro eixos: esgoto sanitário, água tratada, coleta e destinação de resíduos sólidos (coleta de lixo) e drenagem de águas pluviais. Enquanto não existe essa política pública de saneamento, o município de Porto Velho ainda mantém o lixo a céu aberto, em uma área localizada na Vila Princesa, situada na BR-364, sentido Acre, e não recebe tratamento adequado. Com isso, ocorre mais degradação no meio ambiente. Assim, as políticas públicas em relação ao tratamento do lixo ainda são precárias.

O abastecimento da água na cidade de Porto Velho atende a toda a cidade, mas o tratamento é destinado a apenas 33,05% do total utilizado. Algumas residências fazem uso de poços subterrâneos não regularizados, que acabam acarretando o uso inadequado desse recurso, podendo levar ao seu

---

<sup>1</sup> Texto adaptado da dissertação do Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal de Rondônia -UNIR, defendido no ano de 2019, decorrente de pesquisa com bolsa do CNPq.

<sup>2</sup> Mestre em Educação na linha pesquisa de Políticas Públicas e Gestão Educacional na Universidade Federal de Rondônia – UNIR, pesquisadora do Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisa em Educação e Sustentabilidade – CIEPES/UNIR.

esgotamento. O esgoto está disponível para apenas 3,39% da população, existindo uma grande quantidade de fossas que contaminam o solo e o lençol freático e, conseqüentemente, a proliferação de doenças (BRASIL, 2018).

No ano de 2014, Porto Velho vivenciou uma grande enchente, atingindo um recorde histórico de 17,52 metros, o que desabrigou e desalojou mais de 12,5 mil pessoas. Segundo a Defesa Civil Estadual, as questões relacionadas à realidade ambiental passaram a fazer parte do cotidiano, identificado pelas incertezas da vida humana.

Outro fator importante foi a construção das hidrelétricas de Santo Antônio<sup>3</sup> e Jirau, questionadas, sob vários aspectos, a respeito de como foram planejadas e construídas em relação às questões ambientais. As obras evidenciaram questões relacionadas aos problemas de desapropriação das terras e de culturas dos caboclos ribeirinhos (MORET, 2011).

Dentre os distritos do município de Porto Velho que estão na área de influência do empreendimento hidrelétrico, o reservatório da usina Santo Antônio chega no distrito de Jaci-Paraná, de onde alguns moradores tiveram que ser remanejados. Antes da implantação das usinas, Jaci-Paraná possuía 2.826 habitantes, sendo o maior distrito em extensão territorial, apresentando crescimento populacional moderado. Ao longo de dez anos, muitas pessoas migraram para trabalhar na usina hidrelétrica Jirau, que se localiza a aproximadamente 30 quilômetros do distrito. Esse aumento populacional se relaciona ao bem-estar da população e aos aspectos sociais como um todo, pois a população cresceu bastante com esse grande projeto, chegando a apresentar uma população de 13.131 habitantes (BRASIL, 2010).

---

<sup>3</sup> A construção da Usina Hidrelétrica Santo Antônio está situada no Rio Madeira, a sete quilômetros de Porto Velho (RO), nas coordenadas 8°47'31'' S e 63°57'7'' W. A concessionária Santo Antônio Energia é formada por Furnas Centrais Elétricas (39%), um Fundo de Investimento (FIP) formado por Banif, Santander e FI-FGTS (20%), Odebrecht Investimentos em Infraestrutura (18,4%), Odebrecht Engenharia e Construção (1%), Andrade Gutierrez (11,6%) e Cemig (10%). (ODEBRECHT, 2009. <http://www.uhesantoantonio.com>). A segunda Usina, de Jirau, que fica localizada a 120 Km de Porto Velho, também foi construída no Rio Madeira pelo consórcio "ESBR - Energia Sustentável do Brasil", formado pelas empresas Engie (40%), Eletrosul (20%), Chesf (20%) e Mizha (20%) (<https://www.esbr.com.br/>). Segundo os projetos de construção, estas duas usinas aproveitam o potencial do rio e vão totalizar 7.500 MW de energia.

O distrito de Jaci-Paraná não dispõe de rede de esgoto, que é visto ao ar livre, e algumas moradias possuem fossa. Há rede elétrica e água encanada, a maioria das ruas são de terra, possuindo algumas asfaltadas e as moradias são de madeira, palha e alvenaria.

Pertencendo ao distrito de Jaci-Paraná, o Núcleo Urbano Nova Mutum-Paraná foi criado pela Lei Complementar nº 431, (PORTO VELHO, 2011), foi construído à margem esquerda da Rodovia Federal 364, Km 818, sentido Acre, com área de 2.524.577 metros quadrados, o núcleo urbano possui rede de esgoto, água encanada e rede elétrica. O lixo é coletado e levado para um aterro sanitário da prefeitura, construído pela usina hidrelétrica Jirau. Há duas estações de coleta de resíduos recicláveis utilizados pela comunidade. Já os resíduos comuns são recolhidos segunda, quarta, quinta, sexta e sábado. Toda a estrutura foi construída pela Usina Hidrelétrica Jirau, por ter inundado o antigo distrito de Mutum-Paraná.

O antigo Distrito de Mutum Paraná, era uma comunidade ribeirinha (como os distritos de Jaci-Paraná e de Abunã), com casas construídas com madeira e palha, cuja principal economia era a pesca e o garimpo. A localidade tinha rede elétrica e água encanada, mas não tinha acesso a rede de esgoto e as ruas não tinham asfalto. Sua população era de 1.049 habitantes, sendo 403 da área rural e 646 da área urbana. Com a instalação da Usina Hidrelétrica Jirau o distrito foi afetado pelo reservatório e a cultura local foi extinta.

Dos moradores do antigo distrito, somente 195 (160 da zona urbana e 35 da zona rural) aceitaram ser realocados (BRASIL, 2012). Essas pessoas tiveram que procurar empregos para sobreviver na diferente realidade. Uma grande parcela dos moradores passou a trabalhar em empresas locais, mudando completamente a sua forma de viver. Além dos reassentados do antigo distrito de Mutum-Paraná, o distrito também abriga os funcionários da Usina Hidrelétrica Jirau que, de acordo com o IBGE, possui 6.575 habitantes (BRASIL 2010).

Outro distrito do município de Porto Velho é o de Abunã, localizado a 215 quilômetros da capital e possui 1.648 habitantes (BRASIL, 2010). Foi criado

pela Lei nº 5.839, de 21 de setembro de 1943, com o nome de Presidente Marques, alterado pela Lei Federal nº 7.470, de 17 de abril de 1945, quando passou a ter o nome atual.

Abunã é banhado pelo Rio Madeira, cuja margem esquerda faz fronteira com a Bolívia e a margem direita com a BR-364. Por estar localizado em área de fronteira, recebe muita influência do país vizinho quanto aos hábitos alimentares, econômicos e culturais. Sua base econômica é o extrativismo vegetal, pesca e principalmente o garimpo. A comunidade possui rede elétrica e abastecimento de água. Não há rede de esgoto, a maioria das ruas não são asfaltadas, as moradias são de madeira e algumas de alvenaria.

Essas localidades citadas passaram por crescimento populacional desordenado ao longo dos anos, essa região apresenta um grande valor ambiental, por serem localidades banhadas pelos afluentes do Rio Madeira e por estarem próximas de quatro Unidades de Conservação, a saber: Floresta Nacional do Bom Futuro, Reserva Extrativista Jaci-Paraná, Estação Ecológica Umirizal e o Parque Nacional Matinguari, que serão tratados a seguir, através de revisão bibliográfica e documental na abordagem do materialismo histórico-dialético.

O materialismo contribuiu para a investigação da sociedade, na sua produção e reprodução da vida, em um contexto histórico que busca compreender como se formou a sociedade através das suas vivências, procurando desvendar a interpretação da realidade, as formas históricas das relações sociais estabelecidas pela humanidade, mostrando as contradições existente na sociedade.

A este respeito, Frigotto (2000, p. 73) considera ser a dialética fundamental para a interpretação da realidade:

A dialética, para ser materialista e histórica, não pode constituir-se numa "doutrina" ou numa espécie de suma teológica. Para ser materialista e histórica tem de dar conta da totalidade, do específico, do singular e do particular. Isto implica dizer que as categorias totalidade, contradição, mediação, alienação não apriorísticas, mas construídas historicamente.

Considerados as palavras do autor, é de suma importância para esta pesquisa o contato com a comunidade local, suas culturas e como vivem, observar se as práticas que ocorrem na região são condizentes com a sociedade. Assim, vamos relatar através de dados arqueológicos e literários de como começou a ocupação na região de Porto Velho.

## **2. Ocupação da região de Porto Velho**

Através dos dados arqueológicos, sabemos que a ocupação de Rondônia aconteceu, aproximadamente, há 14.000 anos. Esses vestígios foram estudados através de acervos que são classificados em materiais líticos lascados e restos de fogueiras (PORTO VELHO, 2018). Os ocupantes da região de Porto Velho dessa época viviam da caça, da pesca e da coleta de frutos. Pelos vestígios deixados, pode-se definir que viviam em abrigos de pedra ou construídos em áreas abertas, ampliando sua ocupação na área em torno de 5.000 anos e ocupando todo o rio Madeira.

Em outra época, datada em aproximadamente 3.000 anos, essa mesma região passou a ser ocupada por outros grupos de indígenas que dominavam a confecção de artesanatos cerâmicos, como vasilhas para cozinhar e armazenar água e alimentos. Desenvolviam também a agricultura, construíam aldeias maiores e mais estáveis (PORTO VELHO, 2018).

Evidencia-se as questões arqueológicas registradas através dos estudos do material encontrado e apontam uma diversidade cultural e aproveitamento do meio ambiente. O rio Madeira está localizado em uma área estratégica para navegações e é rico em recursos naturais atraindo diversos indígenas que viveram até a chegada da colonização. O rio é o que atrai as comunidades, que há milênios ocupam e transformam a paisagem deixando vestígios arqueológicos, ruínas históricas, edifícios atuais, paisagens urbanas, memórias e diversas tradições locais. Cada peça ou vestígio deixado é parte de uma herança cultural que precisa ser conhecida e valorizada pela comunidade (PORTO VELHO, 2018).



A maior parte da vegetação natural na região noroeste do estado do Rondônia encontra-se alterada e sob forte influência das ações antrópicas, visto que o uso agrícola do solo já é intenso, bem como a expansão da silvicultura. Essas ações transformam drasticamente o aspecto natural da vegetação, que ainda apresenta traços originais.

Mais recentemente, estudos mostram que a ocupação da região girava em torno de quatro produtos extrativos: borracha, castanha, ouro e cassiterita, cuja produção fora liderada pela borracha na década de 50 e pela cassiterita na década de 60, sem nenhuma representação mais significativa na área da agricultura e da pecuária, o que, aliás, não diferia dos demais estados da Amazônia. Isso demonstra não só uma economia dominada pelo extrativismo, mas também uma sociedade que se mantinha à custa de relações não-capitalistas de produção, na medida em que, tanto nos seringais quanto nos garimpos, predominavam formas não-assalariadas de remuneração.

A ocupação na região, foi referenciada por Ab'Saber (2002, p. 77), que nomeou como “beiradeira”:

Houve um primeiro ciclo onde esboçou o enquadramento territorial da Amazônia para a dominação portuguesa (séc. XVII e XVIII), surgiu a partir de meados do século passado um tipo de ocupação linear, beiradeiro e extrativista [...] aconteceu a diáspora dos seringais e dos seringueiros por toda beira dos rios, pequenos rios e baixos vales de igarapés.

O rio era uma fonte de alimento, a terra próxima era viável para o sustento e a ocupação beiradeira era a mais viável para aqueles que procuravam seu sustento. Assim começavam as pequenas comunidades ribeirinhas localizadas na região de Porto Velho, como por exemplo: Jaci-Paraná, Mutum-Paraná e Abunã, que fazem parte da história apresentada como patrimônio histórico cultural ligada à Estrada de Ferro Madeira-Mamoré (FONSECA, TEIXEIRA, 2001).

A construção da estrada de Ferro Madeira-Mamoré começou no final do século XIX, ligada à exploração e comércio da borracha na Amazônia, iniciando um novo quadro geopolítico em função das relações internacionais

da América Latina, possibilitando a ocupação da Amazônia. Nesse contexto, a região do rio Madeira se tornou polo de atração dos estrangeiros, devido à extração da borracha na região (FONSECA; TEIXEIRA, 2001).

Após anos de trabalho, a ferrovia foi concluída e inaugurada em 1912, enquanto o transporte da borracha declinava. A ferrovia lucrou pouco tempo com vendas de passagens para os seringais de Jaci-Paraná. Em 1913, a companhia estava quase falida, devido ao declínio da borracha e funcionava apenas com o transporte de passageiros e de pequenas cargas. Ao seu entorno, vários aglomerados foram surgindo, com ruas, casas e prédios, possibilitando a povoação ao longo da linha do trem.

Contudo, o advento do processo de colonização desencadeado a partir de 1970 pelo Plano de Integração Nacional se deu através dos seus diferentes Programas. de acordo com a análise dos estudos da região dessa época, Maciel (2004) conclui que, apesar dos impactos inevitáveis, o processo rondoniense foi o mais bem-sucedido em relação aos programas do Plano de Integração Nacional, o que não impede de reconhecer a natureza do processo: socialmente intensa, ecologicamente predatória, economicamente transformadora, culturalmente implantada. Observa-se que, até 1970, Rondônia era um território completamente extrativista, um fator para que a agricultura se tornasse impossível, tornando a população dependente da caça, da pesca, dos seringais e do garimpo (FONSECA; TEIXEIRA, 2001).

A geopolítica do governo militar implantou a ocupação de terras para pequenos proprietários rurais; com isso, ocorreu a transformação da estrutura extrativista pela desapropriação dos seringais e implantação dos projetos de colonização. Essas ocupações foram rápidas, causando vários danos ao estado. Foi desse modo que Rondônia passou a ser o palco da maior explosão populacional da década de 70 (FONSECA; TEIXEIRA, 2001).

Outro fator que gerou crescimento populacional na região foi a abertura da rodovia (BR-364) de Porto Velho até Rio Branco no Acre. E mais recentemente, no ano de 2007, ocorreu um grande fluxo migratório, com o

início das obras da Usina Hidrelétrica Santo Antônio e logo após, em 2009 a Usina Jirau.

A seguir vamos falar um pouco do Rio Madeira e seus afluentes (bacias hidrográficas) localizados nos distritos de Porto Velho, o motivo principal de ter atraído a ocupação da região a anos e também o turismo local.

### **3. O rio Madeira e seus afluentes**

O que faz da Região de Porto Velho ser tão atraente é a combinação de estratégias para gestão dos recursos naturais a partir do rio Madeira e seus afluentes. O estado de Rondônia se encontra em uma posição importantíssima em relação aos aspectos fitogeográficos, situando-se no centro-sul da bacia amazônica, em uma região de transição entre o domínio geomorfológico amazônico. Tem sua localização na Amazônia Ocidental, seu clima não sofre grandes influências do mar ou da altitude, apresentando clima tropical úmido e quente durante todo o ano.

As florestas inundáveis apresentam composição florística própria, elas abrangem uma grande extensão territorial no Brasil e, por estarem situadas em áreas estratégicas para o desenvolvimento humano, uma vez que a água é um recurso primordial à civilização, encontram-se ameaçadas por diversas atividades de origem antrópica (SILVA *et al.*, 2012).

A alta pluviosidade da região norte do país favorece uma malha de drenagem densa (Tabela 1) que associada a grandes extensões de terras baixas, ocasionam inundações periódicas nas margens de rios e igarapés. Influenciando os fatores abióticos e bióticos que interferem de forma direta na diversidade florística e estrutural das florestas (DRUCKER; COSTA; MAGNUSSON, 2008).

**Tabela 1 - Rio Madeira - Áreas de drenagem da bacia em diversos locais**

<b>Local</b>	<b>Área da Bacia (km<sup>2</sup>)</b>
Rio Mamoré em Guajará-Mirim	589.497
Rio Madeira na foz do rio Beni	898.294
Rio Madeira na foz do rio Abunã	932.622
Rio Madeira em Jirau	972.710
Rio Madeira em Santo Antônio	988.873
Rio Madeira em Porto Velho	988.997
Rio Madeira na foz	1.420.000

**Fonte:** Adaptação Arcadis, 2010.

A partir das suas características físicas, o curso total do sistema hidrográfico do rio Madeira pode ser dividido em três trechos distintos: alto Madeira, constituído pelos formadores, trecho das cachoeiras, localizado entre a cachoeira de Santo Antônio e a de Guajará Mirim, e o baixo Madeira (ARCADIS, 2010).

O nome alto Madeira se dá pela ramificação dos seus formadores, sendo difícil saber qual deles é considerado o tronco principal do rio Madeira. O de maior comprimento é o rio Mamoré, porém o de maior fluxo é o rio Beni. Ambos nascem em altitudes elevadas e correm inicialmente descendo aos terrenos planos e mais na frente se tornam tortuosos, com aumentos locais de declividade pela presença de pequenas corredeiras, bancos de areia e ilhas de aluvião que diminuem as suas seções transversais (ARCADIS, 2010).

As cachoeiras do rio Madeira iniciam logo abaixo da cidade de Guajará-Mirim e terminam acima de Porto Velho, na cachoeira de Santo Antônio. O comprimento deste trecho, incluindo um trecho de 20 Km ainda no rio Mamoré, é da ordem de 360 Km, com um desnível total de 70 m, ao longo do qual apresenta 18 cachoeiras ou corredeiras. O rio Madeira está localizado abaixo da foz do rio Abunã, recebe contribuições pela margem esquerda e pela margem direita deságua o rio Jaci-Paraná (ARCADIS, 2010).

O baixo Madeira tem início na cachoeira de Santo Antônio e se estende até sua foz, localizada no rio Amazonas. Esse trecho é da ordem de 1.100 Km, com desnível total aproximado de 19 m e sua foz é constituída por dois canais,

desaguando o primeiro a 50 Km a montante da cidade de Itacoatiara e o outro se liga ao rio Maués que, por sua vez, deságua à montante de Parintins (ARCADIS, 2010).

**Tabela 2 - Rio Madeira - % da bacia hidrográfica em cada país**

Rio Madeira	Área (km <sup>2</sup> )	Bacia	% Área Brasil	% Área Bolívia	% Área Peru
Porto Velho		988.997	18,0	71,1	10,9
Foz Amazonas	no	1.420.000	42,9	49,5	7,6

**Fonte:** Adaptação Arcadis, 2010.

A Tabela 2 mostra a porcentagem da bacia hidrográfica do rio Madeira, sua área total e sua distribuição entre Brasil, Bolívia e Peru. 70% da bacia hidrográfica do Rio Madeira está localizada na Bolívia, 18% no Brasil e 10% no Peru. Sua foz tem a área de 49% na Bolívia, 42% no Brasil e 7% no Peru.

A geografia física do estado se caracteriza por extensos terrenos, em grande parte por rochas metamórficas, ígneas e sedimentares de diversas idades, resultantes de longos e elaborados períodos de aplainamento generalizado do relevo regional do estado.

A vegetação natural distribuída na superfície terrestre é objeto de estudo de várias áreas e sub-áreas do conhecimento, como a botânica e, principalmente, a fitogeografia. O estudioso alemão Jurgem Haffeer conceituou a história biológica da Amazônia usando dois pontos de vista que se complementam. Primeiro, a história da direção a acontecimentos simples como, por exemplo, um conjunto de montanhas ou a dimensão da vida de uma pessoa, do nascimento à morte, eventos de união ligados através do tempo. Segundo, as leis da natureza inerentes e eternas, que permitem uma compreensão daqueles aspectos da história que são produtos de intervalos que se repetem. As marés estão em incessante vaivém, florestas se expandem e retraem, médias de temperatura e de umidade aumentam e diminuem o

tempo não tem direção vasta de nossa própria história, a história da Terra, dos animais e vegetais (AB'SÁBER, 2002).

Ab'Saber (2002) cita que, nos dez últimos milênios, uma espécie de adensamento generalizado sobre espaços antigamente ocupados por cerrados, cerradões e eventuais caatingas, com a mudança climática, tornou possível novas formações de solo, ocorrendo a existência de florestas mais diferenciadas e especializadas, aptas a conviver com terrenos aluviais, inundações aluviais ou periódicas.

Apesar de grandes estudos como o do projeto RADAMBRASIL (1978), sobre a vegetação da Amazônia, a região de Rondônia é uma das menos estudadas. No estado de Rondônia, a vegetação predominante é a Floresta Ombrófila aberta com palmeiras, com sororoca e com bambu, representada mais frequentemente pelo subtipo com palmeiras, sofrendo mais pressão antrópica (RONDÔNIA, 2007).

Encontram-se diversas nomenclaturas para a vegetação do entorno dos cursos d'água para as formações florestais. As denominações mais usadas são: matas ripárias, florestas de galeria, matas aluviais e matas ciliares. As inundações frequentes dificultam o assentamento da vegetação, pela erosão superficial e pelos efeitos fisiológicos que a inundação causa. Esses fatores alteram e influenciam na estruturação vegetal dessas áreas, começando pela nascente até a foz do rio. Observa-se que, nos cursos d'água, há descontinuidade, da nascente à foz, causada por diversos fatores como temperatura, natureza do substrato, declividade e também descontinuidades químicas, quando o rio passa sobre substrato de natureza geológica diferente ou por receber tributários com qualidade de água bem distinta (HENRY, 2003).

Embora as inundações sazonais apresentem-se limitadas, responde por adaptações morfológicas, fisiológicas e etológicas, sendo importantes no processo de especiação, contribuindo com a diversidade ambiental e permitindo que diversas espécies vegetais ocupem nichos diversificados (BERTANI, 2001; SILVA *et al.*, 2012).

O Estudo de Impacto Ambiental das usinas hidrelétricas Santo Antônio e Jirau levantou, aproximadamente, 160 espécies de anfíbios anuros, 150

espécies de serpentes, 89 espécies de lagartos, 500 espécies de aves e 280 espécies de mamíferos encontrados na região (LEME, 2005).

A seguir vamos falar sobre as reservas ambientais que ficam próximas aos distritos de Porto Velho, e que não sofreram impactos diretos pelas Usinas Hidrelétricas que se instalaram na região.

#### **4. Reservas ambientais na região de Porto Velho**

A região de Porto Velho foi alvo de muita exploração de recursos naturais ao longo dos anos como descrevemos acima, e próximo a essa região podemos observar a existência de quatro reservas ambientais, pouco estudadas e que serão descritas a sua realidade.

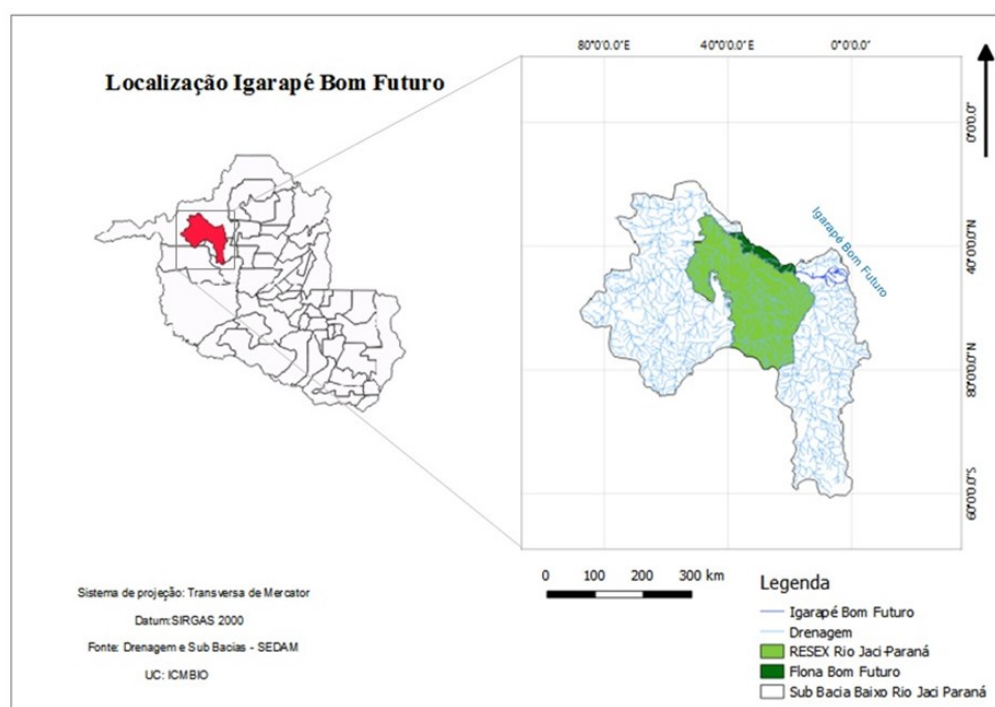
A Floresta Nacional do Bom Futuro é um dos exemplos da destruição das áreas protegidas em Rondônia, associado ao abandono pelo poder público e ao domínio do crime ambiental organizado. Essa Floresta Nacional foi criada em 1988, no âmbito do POLONOROESTE, e ocupava uma área de aproximadamente 249.000 ha nos municípios de Porto Velho e Buritis (GTA, 2008). Segundo o Ministério do Meio Ambiente, sua área foi reduzida para 97.357 ha, pela lei 12.249, de 11 de junho de 2010. Sua vegetação é composta predominantemente por Floresta Ombrófila Aberta Submontana e Floresta Ombrófila Densa Submontana, contando ainda com Floresta Ombrófila Aberta das Terras Baixas, Vegetação de Contato Savana/Floresta, Floresta Ombrófila Aberta Aluvial e Formações Pioneiras Aluviais. Não existe levantamento botânico na Unidade e as espécies que se têm registrado são as espécies de interesse econômico, sendo alvo de invasão por madeireiros (MMA, 2019).

A Reserva Extrativista Jaci-Paraná foi criada pelo Decreto nº 7.335, de 17 de janeiro de 1996 (RONDONIA, 1996a), com seus limites definidos pela Lei nº 692, de 27 de dezembro de 1996 (RONDONIA, 1996b), em uma área integrada por vários seringais, ocupada há mais de um século, totalizando 191.324,311 ha. Em 13 de setembro de 2011, a área passou para 197.364,1225 hectares, pela Lei Complementar nº 633 (RONDÔNIA, 2011). Os moradores praticam

coleta de frutos nativos e extração da borracha. A gestão desta RESEX fica aos cuidados da Associação de Seringueiros de Jaci-Paraná e o Plano de Utilização já foi elaborado. A área é de domínio da União e há oito posses no interior. Suas unidades de relevo, que dominam a paisagem, são o planalto rebaixado da Amazônia ocidental e a depressão interplanáltica da Amazônia meridional. O solo mais frequente é o latossolo vermelho-amarelo (ISA, 2018).

A Figura 1 apresenta os mapas das Unidades de Conservação e da bacia hidrográfica do Igarapé Bom Futuro:

**Figura 1 - Mapa de localização das unidades de conservação e da bacia hidrográfica do Igarapé Bom Futuro**



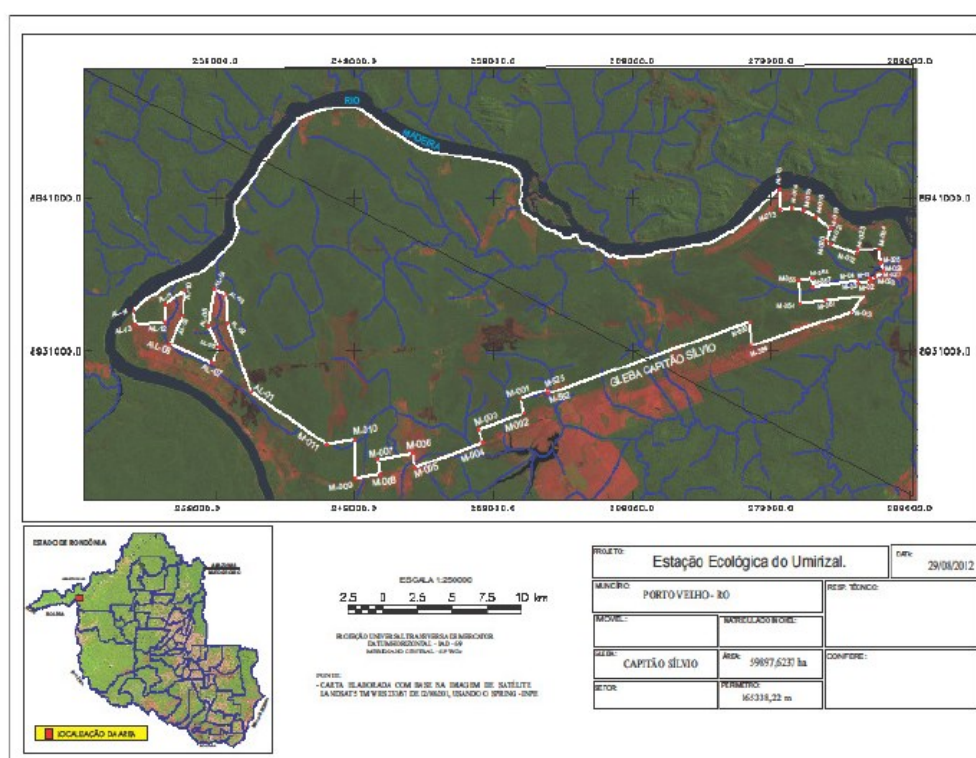
**Fonte:** Bianca Morais Mendes

A Unidade de Conservação Umirizal foi criada por meio do Decreto nº 22.682, de 20 de março de 2018, e possui 59.897 hectares de área. Contém uma vegetação de predominância de Umirizal, com ocorrências de Floresta Ombrófila Aberta Submontana em contato com Floresta Savana Ombrófila, com aproximadamente 98% da sua área total (MMA, 2013). A área da Unidade de Conservação Umirizal é considerada extremamente alta para



conservação e preservação ambiental, segundo informações do mapa *Áreas Prioritárias para a Conservação, Utilização Sustentável e Repartição de Benefício da Biodiversidade Brasileira*, do Ministério do Meio Ambiente, na Portaria Federal 126, de 27 de maio de 2004 (BRASIL, 2004). Essa área se refere à subzona 2.2, que apresenta ocupação inexpressiva. Os custos para preservação da floresta são baixos, o que facilita a conservação das terras florestais em seu estado original, com potencial para atividades científicas e econômicas de baixo impacto ambiental, sob manejo sustentado que pode desenvolver sem conversão da cobertura vegetal e quando extremamente necessário para atender à subsistência familiar (MMA, 2013), segue a Figura 2 com o mapa da Estação Ecológica Umirizal.

**Figura 2 - Estação Ecológica Umirizal**



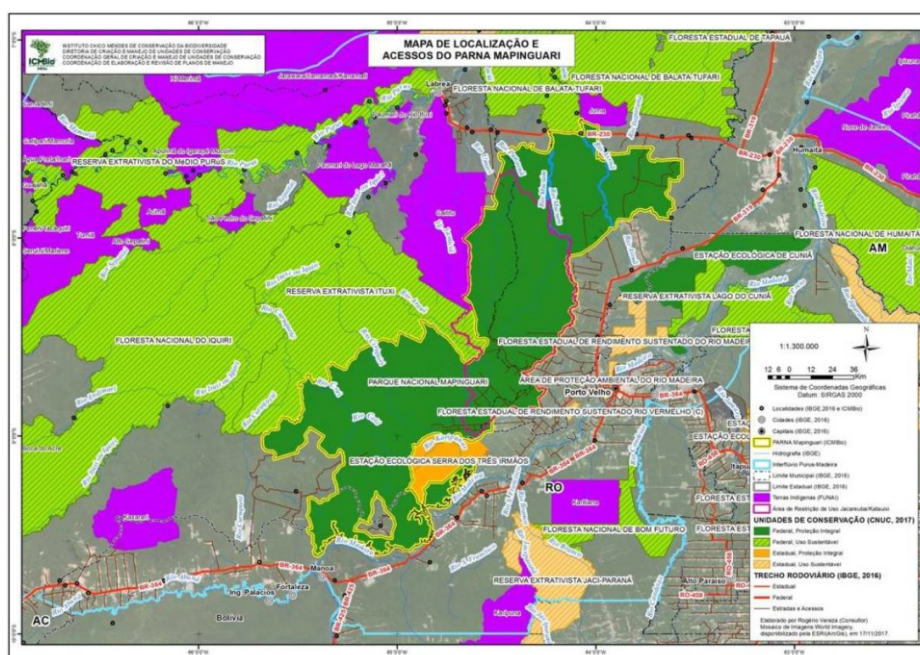
Fonte: MMA, 2013.

O Parque Nacional Mapinguari foi criado através do Decreto s/n, de 05/06/2008 e teve alteração da área pela Lei 12.249 de 2010 e Lei 12.678, de 2012. Apresenta formação diferenciada, estando grande parte em

fitofisionomias de contato. Sua área é de 1.776.914,18 hectares. O parque está localizado no interflúvio dos rios Purus e Madeira, nos municípios de Lábrea e Canutama, no sul do Amazonas, na divisa com Rondônia. Sua vegetação é composta de Floresta Ombrófila Aberta; estão presentes áreas de Campos Naturais (Savana-Campos) e áreas de Tensão Ecológica (UCB, 2019).

A área do Parque é drenada pelas nascentes de afluentes da margem esquerda do Rio Madeira e do Rio Purus, que sofrem acentuada migração lateral em função do soerguimento, que provoca reativação das zonas de fraquezas pré-estabelecidas. Nessa área acontece aprisionamento de lagos e migração lateral do leito do rio, no sentido oeste para leste. Os principais rios presentes no interior do Parque e pertencentes ao interflúvio Madeira-Purus são os rios Açuã, Mucuím, Inacorrã, Umari, Ciriquiqui, Punicici, Coari, Anaiquê e Coti (UCB, 2019). Também as áreas sujeitas a inundações periódicas possuem destacada importância ecológica, principalmente em função das espécies associadas a esse regime e aos ciclos de deposição e lixiviação de nutrientes (MMA, 2018), segue a Figura 5 do mapa do Parque Nacional Mapinguari.

**Figura 5 - Parque nacional Mapinguari**



Fonte: MMA, 2018.

A Amazônia localizada na Região de Porto Velho é rica em biodiversidade, as bacias hidrográficas deixam essa região com características específicas que não encontramos em outros lugares, e chamar a atenção para o potencial de estudo ambiental nessa região, como levantamento de fauna e flora, além de políticas públicas que consigam preservar e não deixar essas reservas virarem alvo para desmatamento e exploração dos recursos naturais.

## **Conclusão**

A cultura ribeirinha vivenciada no antigo distrito de Mutum Paraná hoje é inexistente na Vila Nova Mutum Paraná (que foi construída na área do distrito de Jaci-Paraná), já que os seus moradores atuais não vivem da forma de antigamente e principalmente por não existir rio na nova localidade, costumes e culturas foram se acabando, uma grande parcela dos moradores não aceitaram ser relocados e acabaram aceitando dinheiro nas suas propriedades e foram a busca de uma nova vida.

No distrito de Jaci-Paraná, podemos observar cenários variados durante o seu desenvolvimento como distrito, a população que vive lá por muito tempo, são aqueles que conseguiram adaptar as diferentes fases. Houve época da população estar alta, com pouca oferta de moradias e muitas opções de empregos que atraíam pessoas de vários estados, e tempos como hoje em dia, muitas moradias vazias, pela falta de emprego. Abunã foi o distrito menos atingido dentre os outros pelo aumento populacional e a influência cultural, porém o extrativismo é o que predomina ainda predomina na região e o que registra um alto índice de evasão escolar na localidade.

Como podemos observar a ocupação da região de Porto Velho diante de vasto legado arqueológico que comprova que a ocupação na região começou há aproximadamente 14.000 anos, o processo de ocupação do estado de Rondônia tem sido objeto de estudo das mais diversas áreas de conhecimento, como a história cultural da região.

O Rio Madeira e seus afluentes atraíram várias culturas para a região, desde os primeiros ocupantes, que necessitavam do rio para o sustento, até nos dias atuais que o desenvolvimento na região favoreceu as Usinas Hidrelétricas. Mas o que não podemos deixar que aconteça é o fim da floresta Amazônica da região de Porto Velho, nossa intenção é mostrar que a região foi alvo de muita ocupação desordenada gerando impactos irrecuperáveis, e não podemos esperar que acabe com a floresta que ainda resta na região.

Das quatro reservas existentes duas delas são de uso extrativista (Floresta Nacional do Bom Futuro e Reserva Extrativista Jaci-Paraná), portanto, essas áreas deveriam ser mais assistidas através de políticas públicas que gerem proteção destas, voltadas as questões de gestão e conservação dos recursos naturais, assim como levantamento da fauna e da flora (não há levantamentos nessas reservas), além de criar estratégias para desenvolver trabalhos de Educação Ambiental nas comunidades próximas para conscientização da população, pensando que futuramente poderão ser descaracterizados pela ação antrópica que já é intensa na região.

Através dessa caracterização, concluímos que as localidades passaram por diversas políticas ambientais ao longo dos anos que não beneficiaram as culturas locais, além do crescimento populacional desorganizado ter gerados graves problemas ao meio ambiente.

## Referencias

AB'SABER, Aziz Nacib. **Os domínios de natureza do Brasil: potencialidades paisagísticas**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

ANA. Agência Nacional das Águas, 2013. Disponível em: <https://www.google.com/urlsa>. Acesso em 18 jun. 2019.

ARCADIS. **Projeto básico ambiental para a implantação das linhas de transmissão 1, 2 e 3 de 500kV UHE JIRAU – Subestação Coletora Porto Velho**, 2010. Disponível em: [http://licenciamento.ibama.gov.br/Hidreletricas/Jirau%20-%2002001.002715\\_2008-88/](http://licenciamento.ibama.gov.br/Hidreletricas/Jirau%20-%2002001.002715_2008-88/). Acesso em 25 mai. 2019.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE**, 2018. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ro/porto-velho>. Acesso em 17 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei Federal nº 12.678**, de 25 de junho de 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12678.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12678.htm). Acesso em 30 de jul. 2019.

\_\_\_\_\_. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE**, 2010. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>. Acesso em 19 março 2018.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 126**, de 27 de maio de 2004. Disponível em: [http://www.mma.gov.br/estruturas/chm/\\_arquivos/port126.pdf](http://www.mma.gov.br/estruturas/chm/_arquivos/port126.pdf). Acesso em 25 de jun. de 2019.

BERTANI, Daniela Fessel *et al.* Análise temporal da heterogeneidade florística e estrutural em uma floresta Inundável. **Revista Brasileira de Botânica**, São Paulo, v.24, n.1, 11-23, mar. 2001.

DRUCKER, Debora Pignatari; COSTA, Flavia Regina Capellotto; MAGNUSSON, William. How wide is the riparian zone of small streams in tropical forests? A test with terrestrial herbs. **Journal of Tropical Ecology**, 2008.

FONSECA, Dante Ribeiro da; TEIXEIRA, Marco Antônio Domingues. **História Regional: Rondônia**. 2. ed. Porto Velho: Rondoniana, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. 5 ed. In. FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2000, p. 69-90.

GTA. **A Devastação das unidades de conservação e terras indígenas no estado de Rondônia** - Grupo de Trabalho Amazônico - GTA, Regional Rondônia 2008.

HENRY, Raoul. **Ecótonos nas interfaces dos ecossistemas aquáticos**. São Carlos: Rima, 2003.

ISA. **Unidades de Conservação no Brasil**. Disponível em: <https://uc.socioambiental.org/uc/3172>. Acesso em 19 set. 2018.

LEME. Estudo de Impacto Ambiental-EIA- Aproveitamentos Hidrelétricos de Santo Antônio e Jirau Rio Madeira-RO, 2005. Disponível em: [http://licenciamento.ibama.gov.br/Hidretricas/Santo%20Antonio%20\(Rio%20Madeira\)%20-%2002001.000508\\_2008-99/EIA-](http://licenciamento.ibama.gov.br/Hidretricas/Santo%20Antonio%20(Rio%20Madeira)%20-%2002001.000508_2008-99/EIA-)

RIMA/CD%201\_EIA%20UHES%20Madeira/TOMO%20B%20-%20Volume%201%20-%208/TEXTO/. Acesso em 25 mai. de 2019.

MACIEL, Antônio C. **Dinâmica do processo de ocupação sócio-econômica de Rondônia: trajetórias e tendências de um modelo agropecuário na Amazônia**. 2004. 332 f. Tese (Doutorado em Ciências Sócio-Ambientais) – Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, Belém.

\_\_\_\_\_. Ministério do Meio Ambiente - MMA **Plano de Manejo do Parque Nacional do Mapinguari – RO/AM**. 2018. Disponível em: [http://www.icmbio.gov.br/portal/images/stories/docs-planos-de-manejo/plano\\_manejo\\_parna\\_mapinguari\\_volume\\_I\\_Diagnostico.pdf](http://www.icmbio.gov.br/portal/images/stories/docs-planos-de-manejo/plano_manejo_parna_mapinguari_volume_I_Diagnostico.pdf). Acesso em 18 jun. 2019.

MORET, Artur de Souza. **Hidrelétricas no Rio Madeira: reflexões sobre impactos ambientais e sociais, 2011**. Disponível em: <http://www.eumed.net/rev/oidles/07/smgg.htm>. Acesso em 18 de nov. de 2018.

PORTO VELHO. **Documento Cultural Jirau**. Disponível em: <http://documentoculturaljirau.ning.com/> Acesso em 30 nov. de 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei complementar 431** de 4 de outubro de 2011. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/ro/p/porto-velho/lei-complementar> Acesso em 26 mai. 2019.

RONDÔNIA. **Decreto nº 22.682**, de 20 de março de 2018. Disponível em: <http://www.diop.ro.gov.br/data/uploads/2018/03/Doe-20-03-2018.pdf>. Acesso em 30 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. Lei complementar nº 633, de 03 de setembro de 2011. **Diário Oficial do Estado de Rondônia**, Poder Executivo, Porto Velho, RO, 13 set 2011. Caderno Principal, nº1815, Seção 1, p 1.

\_\_\_\_\_. **Ocorrência de populações naturais de espécies não-madeireiras em Rondônia** / Michelliny de Matos Bentes-Gama ... [et al]. Porto Velho, RO: Embrapa Rondônia, 2007. 28 p- 2007.

\_\_\_\_\_. **Avaliação do desmatamento em Rondônia: 1978-1997**. SEDAM/PLANAFLORO/PNUD, Porto Velho, RO. 24p. 1998.

\_\_\_\_\_. Assembleia Legislativa do Estado de Rondônia. **Decreto nº 7.335**, de 17 de janeiro de 1996. Porto Velho, 1996a.

\_\_\_\_\_. Assembleia Legislativa do Estado de Rondônia. **Lei nº 692**, 27 de dezembro de 1996. Porto Velho, 1996b.

SILVA, Ana Carolina *et al.* **Florestas inundáveis** [recurso eletrônico]: ecologia, florística e adaptações das espécies. Lavras: Ed. UFLA, 2012.

UCB. **Unidades de Conservação do Brasil**. Disponível em:  
<https://uc.socioambiental.org/arp/4968> Acesso em 18 de jun. de 2019.

# 12

## A TEMÁTICA AMBIENTAL E A PRÁTICA EDUCATIVA<sup>1</sup>

*Gerdalva Araujo de Vasconcelos<sup>2</sup>*

### INTRODUÇÃO

Apresenta-se neste trabalho a contextualização histórica da Educação Ambiental, a sua constituição histórica de qual modo se evidenciou, bem como o processo evolutivo dos movimentos a partir da crise civilizatória do nosso tempo, sendo o fator significativo no iminente colapso do meio ambiente. Logo após, fala-se sobre a Educação Ambiental e a prática educativa, enquanto um processo de construção de uma sociedade pautada por questões de ordem política, ética, cultural, social e econômica relacionadas a vida. A metodologia utilizada foi a documental, através das leis nº 9.795/99, nº 6.938/81 e nº 9.394/96 e bibliográficas pelos principais autores de Educação Ambiental, Carvalho (2006), Dias (1992), Gonçalves (2005), Guimarães (2007), Leff (2002), Loureiro (2012), Reigota (2001), Sauv e (2005). Considera-se que o tema necessita de aprofundamento de pesquisas com importante intera o das práticas sociais, de saberes, culturas que envolvam o meio ambiente, a sociedade, e o homem constituídos também, na esfera pública e políticas educacionais em busca de conscientiza o da

---

<sup>1</sup> Este trabalho faz parte da disserta o defendida no Mestrado em Educa o – PPGE – UNIR intitulada: “ A Temática Ambiental nos Livros Didáticos de Ciências e Geografia e a rela o com a Prática Educativa no Ensino Fundamental em Escolas Públicas de Porto Velho – RO” elaborada como trabalho de conclusão do Mestrado em Educa o, realizado na Universidade Federal de Rondônia/UNIR, em setembro de 2019.

<sup>2</sup> Mestra em Educa o pela UNIR, Professora da Rede Estadual de Ensino, atuando na Secretaria de Estado da Educa o/SEDUC/ Porto Velho – RO. Membro do Grupo de Pesquisa Centro Interdisciplinar de Estudo e Pesquisa em Educa o e Sustentabilidade – CIEPES.



realidade, de modo que abra novas perspectivas a contribuir com a Educação Ambiental crítica.

A discussão em torno da temática ambiental recorre a história da humanidade que sempre interagiu com a natureza, embora tomada de complexidade compreendê-la sempre foi um desafio. Esse entendimento complexo das questões ambientais fez com que muitos pesquisadores se posicionassem na forma de refletir, de agir, de ensinar e aprender os assuntos ligados ao meio ambiente.

Loureiro (2005) entende que as inseguranças das questões ambientais acometem a humanidade e o planeta, assim merecem uma nova racionalidade, pautada no rompimento de paradigmas antigos e transformações econômicas, sendo necessários novos comportamentos e formas fundamentais para alcançar possibilidades de construção, do individual ao coletivo para um mundo sustentável.

Entre tantas adversidades, o meio ambiente vive a exploração dos recursos naturais em grande escala devido à necessidade do consumismo, as concentrações industriais causam problemas de poluição do ar e da água, são algumas causas geradoras de situações de graves riscos à população, sobre tudo às famílias mais pobres que passam a residir exatamente nos lugares mais poluídos e fragilizados (GONÇALVES, 2005).

Neste sentido, as políticas públicas se fazem necessárias para enfrentar um problema político, que possui dois elementos fundamentais, o primeiro é a intencionalidade pública e o segundo é a resposta a um problema público, para que isso aconteça é preciso atender as cinco dimensões, tipos, ciclos de políticas públicas, quais instituições podem atuar na área, atores, comportamentos e estilos, podendo envolver diversos segmentos, a exemplo da educação, sociedade e meio ambiente e o fundamental o interesse político em implantar as importantes medidas.

Nesta perspectiva, a temática da Educação Ambiental surge como uma das possíveis estratégias de prática educacional, para como enfrentamento de amenizar a crise civilizatória de dupla ordem, cultural e

social voltadas à cidadania e formações de indivíduos críticos e capazes de mudanças significativas.

## 1 Contextualização Histórica da Educação Ambiental

O termo “Educação Ambiental” como “metodologia de ensino” apareceu pela conectividade dos movimentos ambientalistas diante dos problemas ambientais e da necessidade de conscientização da humanidade para inibir ações devastadoras ao meio ambiente. Conforme Dias (1992, p. 35) o termo “*Environmental Education*” surgiu pela primeira vez na Conferência da Educação realizada na Universidade de Keele na Grã-Bretanha em 1965, onde a proposta da Educação Ambiental deveria estar incorporada de forma significativa na educação de todos os cidadãos.

O termo Educação Ambiental e a sociedade, no início das discussões estava muito caracterizado e voltado para o ensino da ecologia ou da temática ambiental, em uma forma geral apresentando o meio ambiente na sua totalidade homem e meio ambiente com os saberes éticos, sociais, tecnológicos, ecológicos, culturais, econômicos, políticos e científicos, interagindo e se desenvolvendo ou não de acordo com o tempo (DIAS, 1992).

A Educação Ambiental tem se destacado desde a segunda metade do século XX, em decorrência aos problemas ambientais. No pós-guerra, principalmente, os países desenvolvidos no período de maior expansão econômica, do crescimento industrial e do desenvolvimento do progresso econômico ficaram assustados com sucessivas catástrofes como sinais da crise ambiental (DIAS, 1992). Diante desses fatos foi divulgado um relatório do Clube de Roma apresentando as ameaças do esgotamento dos recursos naturais, crescimento populacional e a degradação ambiental com sinais irreversíveis. A partir de então, a questão ecológica foi considerada importante na agenda dos governantes dos países desenvolvidos, além de passarem a ter grande influência sobre os debates e manifestações populares, da classe média, dos trabalhadores, dos hippies, das mulheres, dos negros, da contra cultura, das minorias raciais, também os intelectuais,

juntaram-se a estas forças para indicar os limites ecológicos e sociais que advinham do capitalismo industrial (DIAS, 1992).

Em junho de 1972 aconteceu em Estocolmo a Conferência Mundial sobre o Meio Ambiente, organizada pela ONU foi a primeira na história da humanidade em que 113 (cento e treze) nações, contando com políticos, especialistas, e organizações não governamentais se reuniram para discutir as questões ambientais. Na ocasião foram criados, ministérios, programas, legislações, regulamentos ambientais e o fortalecimento de vários grupos não governamentais (DIAS, 1992).

Entre as medidas analisadas na implantação e implementação, colocou-se também a responsabilidade do ser humano em sua relação com o ambiente, porém foi na educação escolar que almejaram a importância significativa para a solução dos problemas.

Instituiu-se então, o Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA), com o objetivo de promover a troca de informações, investigação e desenvolvimento do material educativo, apontando à elaboração de estratégias globais para a proteção do meio ambiente e dos recursos naturais. Assim sendo, foi constituída a Carta de Belgrado com análises da situação mundial, priorizando-se a necessidade de amenizar a erradicação da pobreza, da fome, do analfabetismo, da poluição, da exploração e dominação do meio ambiente (DIAS, 1992).

Em seguida ocorreu à institucionalização internacional da Educação Ambiental com a Conferência Intergovernamental de Tbilisi (1977) na Geórgia, marco importante para a definição e evolução da EA envolvendo a totalidade dos aspectos naturais, e a dimensão das atividades humanas (DIAS, 1992).

Outro evento importante para EA internacionalmente foi o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global elaborado no Fórum Global, durante a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento no Rio de Janeiro, denominada - Rio 92.

Com a Rio 92 foi debatida a necessidade de se criar estratégias urgentes, de curto, médio em longo prazo, tanto nacional quanto internacional, em busca de estratégias para os indivíduos se tornem conscientes, mais responsáveis e mais preparados para participar da preservação do meio ambiente. Esse evento foi pontuado por um processo de divergências e interesses contraditórios entre os países ricos e pobres, onde era preciso firmar compromissos e responsabilidades diferenciadas quanto aos recursos financeiros para viabilizar a sustentabilidade.

A Educação Ambiental no Brasil foi destaque em 1997, porque, por um lado foi comemorada as duas décadas de realização da Conferência de Tbilisi e por outro lado, era importante avaliar o que progrediu após os cinco anos da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, mais conhecida como Rio 92 foi nela que se construiu o Tratado de Educação Ambiental para as Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global.

O desenvolvimento da Agenda 21 como um plano de ação aprovado na Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento definiu os compromissos que 179 (cento e setenta e nove) países assinaram e assumiram para construir um modelo de desenvolvimento significativo de qualidade de vida para a humanidade, de forma econômica social e ambientalmente sustentável.

Em prosseguimento ao fortalecimento da EA criou-se no Brasil a lei nº. 9.795, de 27 de abril de 1999, que dispõe sobre a Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental - PNEA e estabelece que a Educação Ambiental seja essencial, para compreender os níveis de ensino em caráter formal e não formal, dando enfoque ao humanismo, a sustentabilidade e ao despertar da consciência sobre os problemas ambientais, referências que deram andamento ao se fazer a EA, de uma forma transformadora na visão crítica (CARVALHO, 2006).

A criação da Lei 10.172, de 2001, estabeleceu o Plano Nacional de Educação, e considerando a Educação Ambiental de forma transversal, de uma prática educativa integrada, contínua e permanente, conforme

determinada nos Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais, apontando medidas da participação da juventude incentivando-os agir nos processos de decisões relativas ao meio ambiente, com ações nas escolas e nos bairros (BRASIL, 2001). A exemplo dos Grêmios estudantis, que são espaços de participação e exercício da cidadania, apoiadas e incentivadas desde a Lei nº 7.398, de novembro de 1985, sobre a organização de entidades estudantis, de modo que possa garantir aos estudantes o direito de se organizarem em entidades estudantis, que também está previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente.

Para garantir as ações dos programas e projetos da Agenda 21 foi criada a Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola (COM-VIDA), para desenvolvimento de ações, nessa perspectiva aconteceu em 2003 a Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente, iniciativa do Ministério do Meio Ambiente em parceria com o Ministério da Educação, onde possibilitou às escolas de todo o Brasil a oportunidade de debater, reunir e dar suas sugestões de como cuidar do meio ambiente. Melhor explicando a COM-VIDA é uma proposta de mobilização para colocar em prática as sugestões debatidas nas conferências e nos espaços democráticos definidos (BRASIL, 2003). Essas conferências acontecem nas esferas municipais, estaduais e federal elegem delegados com seus suplentes, para representar as propostas consolidadas.

No ano da pesquisa (2017) o estado de Rondônia possui a Secretaria Estadual do Meio Ambiente - SEDAM e a Política Estadual de Educação Ambiental – PEEA, com alguns projetos e cursos denominados - Agente Ambiental Voluntário – AAV, oferecendo cursos conforme estabelecido na legislação federal 9.608/98 regulamentada pelas portarias federais nº 003 CONAMA e nº 001 Estadual/SEDAM, na base curricular diversos temas ambientais e sociais, com o objetivo de formar agentes ambientais multiplicadores nas áreas rurais de Rondônia.

A SEDAM vem mapeando essas Experiências em Educação Ambiental para reunir, divulgar, integrar e sistematizar as ações socioambientais voltadas à sustentabilidade existentes no Estado em um banco de dados. É um

movimento inicial de conhecer o que se faz, quem faz e onde ocorrem as experiências sociais com vistas à sustentabilidade ambiental para, a partir daí, estabelecer as ações políticas, que garantam a articulação, o empoderamento e sua divulgação no Estado.

Outra ação é o Programa Estadual de Educação Ambiental na Agricultura Familiar (PEEAAF), um dos desdobramentos do Programa do Ministério do Meio Ambiente (MMA) desenvolvido pelo Departamento de Educação Ambiental da Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental do Ministério do Meio Ambiente - DEA/SAIC/MMA, destinado ao público envolvido com a agricultura familiar, quer sejam agricultores propriamente ditos ou agentes que trabalham diretamente com este segmento da população.

Para estabelecer alguns programas na SEDAM, a secretaria convidou diferentes instituições e organizações não governamentais, com a intenção, de tornar as discussões sobre a importância da Educação Ambiental na agricultura familiar, com uma visão democrática e transversal, em busca da construção de estratégias conjuntas de enfrentamento das questões socioambientais, principalmente de como acontece o uso dos recursos naturais de forma descontrolada, incluindo o uso dos agrotóxicos.

A Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental em Rondônia – CIEARO vem ao longo de 30 anos desempenhando a função de articulação com diversas instituições governamentais para desenvolverem ações relacionadas a Educação Ambiental. A CIEARO por alguns anos realiza reuniões com o objetivo de formular políticas públicas e organizar eventos de discussões sobre diversas questões ambientais importantes para o estado de Rondônia. Segundo o decreto 12.180 de 11 de maio de 2006, o objetivo principal é de caráter democrático e consultivo, com a finalidade de promover a discussão o acompanhamento e a avaliação da gestão e coordenação da Política Estadual de Educação Ambiental do Estado de Rondônia, inclusive propor normas.

No mesmo ano da pesquisa (2017) a Secretaria de Estado de Educação – SEDUC não possuía relatórios consistentes referentes a Programas e Projetos

de Educação Ambiental, mas pretende de forma intersetorial envolver instituições governamentais e não governamental para fortalecer as práticas educativas nas escolas e conscientizar alunos e familiares sobre a importância da Educação Ambiental.

## **2 A temática ambiental no processo educativo**

A Temática Ambiental é objeto de estudo de diversas áreas do conhecimento desde a história, a Geografia, as Ciências Sociais, econômicas, inclusive as ciências exatas, ou seja, envolve uma diversidade de conhecimentos. Ela é uma preocupação da sociedade em geral, pois há muitos séculos o homem vem se afastando da natureza e a degradando.

Todavia os debates só atingiram avanços nas políticas, por volta da década de 60, depois de inúmeras denúncias dos movimentos ambientalistas. É importante a análise que investigam historicamente, dados e informações que levam ao estudo da temática ambiental, do progresso da Educação Ambiental - EA no Brasil e no mundo, por meio dos primeiros entendimentos teóricos até a fase de desenvolvimento a qual se encontra os estudos atuais numa perspectiva interdisciplinar.

A temática ambiental se estabelece no currículo escolar e ganha visibilidade nas escolas a partir das propostas das conferências realizadas sobre o tema e sua implementação após os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, que retrata sobre o Meio Ambiente e Saúde, e com a Lei 9795/99 na qual a dispõe sobre a Educação Ambiental torna-se o meio indispensável para se conseguir criar e aplicar as formas cada vez mais sustentáveis de interação sociedade-natureza e soluções possíveis para os problemas ambientais no Brasil (BRASIL, PCNs, 1997).

O termo meio ambiente surgiu no século XX quando as diversas discussões aconteciam sobre os problemas ambientais a partir da Revolução Industrial do século XIX. Assim, nos estudos realizados a respeito do termo meio ambiente encontram-se características também, no meio jurídico, que se baseiam na hipótese de procedimentos de orientações para organizações e

esferas produtivas fortalecerem, no movimento ambientalista, com pontos de vistas, desde o protecionismo, ao conservacionismo, à ecologia política, à gestão articulada incluindo a gestão de sustentabilidade (LOUREIRO, LAYARGUES, e CASTRO 2006).

Na década de 60 surgiu a revolução ambientalista ou ecologia política, para que a sociedade refletisse sobre as condições produtivas numa perspectiva de várias dimensões a respeito do ambiente, envolvendo diversas áreas ao mesmo tempo a exemplo da política, economia e ecologia, envolvendo a política da igualdade social, saúde e o bem-estar. A este respeito, Leff (2001, p. 191) considera que a temática ambiental foi conhecida por meio da crise ambiental:

A crise ambiental é a crise de nosso tempo. O risco ecológico questiona o conhecimento do mundo. Essa crise apresenta-se a nós como um limite no real, que ressignifica e reorienta o curso da história: limite do crescimento econômico e populacional; limite dos desequilíbrios ecológicos e das capacidades de sustentação da vida; limite da pobreza e da desigualdade social. Mas também, crise do pensamento ocidental: da "determinação metafísica" que, ao pensar o ser como ente, abriu o caminho para a racionalidade científica e instrumental que produziu a modernidade como uma ordem coisificada e fragmentada, como formas de domínio e controle sobre o mundo. Por isso, a crise ambiental é acima de tudo um problema de conhecimento.

Esta afirmativa se destaca quando entendemos que o capital por meio do domínio do homem sobre a natureza levou a um consumismo exagerado, em que o capital exerce um papel de convencimento a respeito da vida em sociedade, onde o consumo exagerado de recursos é um fator significativo no iminente colapso do ambiente, sendo que a acumulação do capital por uma pequena parte da população e o aumento da taxa de lucro a curto prazo exercem uma pressão nas reservas de recursos naturais, impedindo-as que se regenerem de forma sustentável.

Leff (2002, p. 145) utiliza a expressão "saber ambiental" diante da emergência da construção de um novo saber voltado à racionalidade ambiental, presente na produção do conhecimento, da política e das práticas educativas:



[...] O saber ambiental emerge do espaço de exclusão gerado no desenvolvimento das ciências, centradas em seus objetos de conhecimento, e que produz o desconhecimento de processos complexos que escapam à explicação dessas disciplinas.

Estas questões representam uma hipótese para a superação da crise ambiental e, conseqüentemente da condução da Educação Ambiental sendo imperativo, que o saber ambiental seja qualificado e especializado, para que a ação docente contribua com a aprendizagem voltada à melhoria da qualidade do meio ambiente.

A este respeito, Carvalho (2004) destaca a concepção naturalista do meio ambiente diante da natureza intocada, onde o meio ambiente é entendido por relações do homem e natureza em contínua interatividade, ou seja, interagindo sem agredi-la.

Reigota (2001) menciona o termo meio ambiente, de uma forma geral, na sociedade representada como senso comum, visão da comunidade sobre um determinado tema, ele ainda comenta se o significado do tema "meio Ambiente" está em um conceito científico ou uma representação social.

No entendimento de Guimarães (2007) e Loureiro (2002), o meio ambiente se relaciona em uma perspectiva sociológica composta por materiais da atmosfera, biosfera, litosfera e hidrosfera combinado com sistema energético, clima, relevo, gravidade e por seres vivos mesclados por produtores, consumidores e decompositores.

### **3 A Educação Ambiental e a Prática Educativa**

O contexto educativo refere-se a um processo associado a realidade escolar de modo, que a cultura se engaje a um método relacionado ao conhecimento do saber onde a prática educativa se envolva diante da realidade em que vivemos, e como tal seja evidenciada pelo ensino, de acordo com Pimenta e Anastasiou (2002, p. 48) "O ensino, fenômeno complexo, enquanto prática social realizada por seres humanos com seres humanos e modificado pela ação e relação destes sujeitos – professores e

alunos – historicamente situados, que são, por sua vez, modificados nesse processo”.

Desse modo, o ensino é observado como um processo em movimento de evidentes práticas sociais permitindo o desenvolvimento do trabalho educativo na sala de aula. Neste caso, a prática sempre está relacionada com as ações que aceitam pensar os valores, os compromissos e suas visões de mundo (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002).

Nesse entendimento, a escola passa por diferentes processos de ensino ao longo da história, desde teorias, métodos e tendências pedagógicas tendo por base movimentos sociais, filosóficos, antropológicos e o movimento histórico. Diante desta afirmativa, pode-se considerar que os elementos culturais evidenciam a organização das práticas educativas compreendida como aspecto de cada professor e cada aluno possui aspectos fundamentais em sua história e em seu contexto educativo produzido historicamente.

A partir desta afirmativa, podemos destacar que a prática educativa reforça o significado para o desenvolvimento das ações educativas, pois o objetivo do trabalho educativo envolve as propostas pedagógicas que reforçam a fundamentação da Educação Ambiental de modo significativo para o desenvolvimento das ações voltadas a consciência crítica.

Em conformidade com essas indagações, construíram -se os PCNs, para desenvolver diretrizes e normas com elementos significativos e conceituais de cidadania, organizados em Temas Transversais/ primeiramente esclarece a proposta unificada de assuntos sociais como Temas Transversais e sobre Ética; no segundo, apresentam-se os textos sobre de Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, no terceiro, os de *Meio Ambiente e Saúde* e no quarto mostra o trabalho e consumo (BRASIL, 1997). Assim, as temáticas ambientais devem fazer parte do currículo em todas as disciplinas relacionadas às questões de âmbito social e contemporânea.

A respeito dos PCNs (BRASIL, 1997, p. 64), os temas transversais:

Não constituem novas áreas, mas antes um conjunto de temas que aparecem transversalizados nas áreas definidas, isto é, permeando a concepção, os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas de

cada área, no decorrer de toda a escolaridade obrigatória. A transversalidade pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso das relações interpessoais e sociais escolares com as questões que estão envolvidas nos temas, a fim de que haja uma coerência entre os valores experimentados na vivência que a escola propicia aos alunos e o contato intelectual com tais valores.

Assim sendo, as práticas educativas devem se estabelecer por meio do referencial curricular e das Diretrizes Curriculares da Educação Nacional da Lei 9394/1996, em que se destacam a Educação básica nas relações evidenciadas pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Nas questões que envolvem a Educação Ambiental é necessário compreender que tais elementos são significativos diante das políticas ambientais dispostas pela Lei 9795/1999:

Institui a política nacional de Educação Ambiental, determinando que a Educação Ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal (artigo 2º). Dispõe ainda que a Educação Ambiental seja desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal, não devendo ser implantada como disciplina específica (BRASIL, 1999, artigo 10).

Na perspectiva escolar a transversalidade ganhou ênfase com a chegada dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, implantado pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC para fortalecer a prática pedagógica. Nos PCNs a transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados e as questões da vida real e de sua transformação (BRASIL, 1998, p. 30).

A partir da Lei 9.795/99, o Brasil instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA destacando em seu Art. 1 e 2º:

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.

Art. 2º A Educação Ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal (BRASIL, 1999, p. 1).

Esta Lei determina de que modo podemos desenvolver a Educação Ambiental por meio das políticas públicas caracterizadas pelos princípios básicos da Educação Ambiental previstos em seu Art. 4º:

- I – o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo;
- II – a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade;
- III – o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade;
- IV – a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais;
- V – a garantia de continuidade e permanência do processo educativo;
- VI – a permanente avaliação crítica do processo educativo;
- VII – a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais;
- VIII – o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural (BRASIL, 1999, p. 1).

Estes princípios são determinantes para a realização das ações dos professores e alunos visando a avaliação das práticas ambientais por meio da ética. Do mesmo modo, em 2005, o lançamento da “Década da Educação” (2005-2014) para o Desenvolvimento Sustentável marcaria como um período de “Educação para o Desenvolvimento Sustentável” (SACHS, 2000, MISOCZKY, BÖHM, 2012).

Isso significa a visão teórico-conceitual de Guimarães (2012) que concebe a Educação Ambiental enquanto um processo de construção de uma sociedade pautada por questões éticas e sociais relacionadas a vida humana. Ela está presente como uma dimensão a ser incorporada no processo educacional por meio do conhecimento, valores e atitudes para fornecer instrumentos, que possibilitem o desenvolvimento das ações relacionadas às questões ambientais.

A este respeito Sorrentino *et al.* (2005, p. 288) afirmam:

A Educação Ambiental nasce como um processo educativo que conduz a um saber ambiental materializado nos valores éticos e nas regras políticas de convívio social e de mercado, que implica a questão distributiva entre benefícios e prejuízos da apropriação e do uso da natureza. Ela deve, portanto, ser direcionada para a cidadania ativa considerando seu sentido de pertencimento e corresponsabilidade que, por meio da ação coletiva e organizada, busca a compreensão e a superação das causas estruturais e conjunturais dos problemas ambientais.

Evidencia-se, assim, que a Educação Ambiental se tornar um caminho de realização dos saberes ambientais, isto implica aos educadores o desenvolvimento de conteúdos evidenciados em práticas educativas, que conduzam às ações voltadas a consciência e a prática no meio social. Nesse caso pode proporcionar o desenvolvimento das condições necessárias para a aprendizagem de modo que ocorra a participação de todos no ambiente escolar.

Carvalho (2006) considera que cabe ao professor ter uma formação pedagógica voltada a desenvolver o conhecimento, os valores éticos, estéticos e políticos como uma prática educativa integrada e interdisciplinar, contínua e permanente em todas as fases, etapas, níveis e modalidades de ensino.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (2012) promovem os mecanismos que levam à sociedade a compreender como o desenvolvimento econômico e tecnológico, assim como a cultura, constituem o arcabouço do processo ensino e da aprendizagem.

O envolvimento das disciplinas questiona a segmentação entre os diferentes campos do conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles, questiona a visão compartimentada e disciplinar da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constitui. Neste caso, a Educação Ambiental é compreendida como sendo uma educação focalizada em possibilitar, fatos biológicos e psicossociais para o auxílio dos indivíduos na aquisição de novos conhecimentos revertidos na busca de melhor qualidade de vida.

Existem muitos conceitos sobre Educação Ambiental podendo ser de ordem políticas e epistemológicas, definida como ação permanente, na qual a comunidade educativa tem a tomada de consciência de sua realidade global, do tipo de relações, a qual os homens estabelecem entre si e com a natureza, dos problemas derivados de ditas relações e suas causas profundas (LAYRARGUES, 2004; CARVALHO, 2006)

A Educação Ambiental deve ter um foco nos assuntos que envolvam a realidade das demandas da sociedade e da escola, complementando com o processo da interdisciplinaridade de uma complexidade ambiental, Sorentino (1995), comenta que ela não é uma categoria de conhecimento, mas, de ação.

Pode-se caracterizar a Educação Ambiental indissociável da história da humanidade complementando com a definição de Layrargues (2004, p. 66):

[...] Educação Ambiental é uma perspectiva que se inscreve e se dinamiza na própria educação, formada nas relações estabelecidas entre as múltiplas tendências pedagógicas e do ambientalismo, que têm no "ambiente" e na "natureza" categorias centrais e identitárias. Neste posicionamento, a adjetivação "ambiental" se justifica tão somente à medida que serve para destacar dimensões "esquecidas" historicamente pelo fazer educativo, no que se refere ao entendimento da vida e da natureza, e para revelar ou denunciar as dicotomias da modernidade capitalista e do paradigma analítico-linear, não dialético, que separa: atividade econômica, ou outra, da totalidade social; sociedade e natureza; mente e corpo; matéria e espírito, razão e emoção etc.

A Educação Ambiental deve ser compreendida por meio das relações sociais, pois, assim será possível o resgate do sentido histórico que resultou a crise ambiental na modernidade. A realidade da relação sociedade-natureza, na qual se apresenta enquanto processos educativos contribue para uma compreensão ampla das questões sociais interligadas ao interesse de manter camufladas as reais causas da crise ambiental, porque são de ordem política, social, cultural e econômica.

Nesse aspecto, os contextos da Educação Ambiental destacam-se na relação do meio ambiente e envolve as tendências em processo interdisciplinar, tendo sido predominantemente utilizadas entre as décadas de

1970 e 1980, classificadas como correntes em Educação Ambiental, conforme podemos observar no Quadro 1:

**Quadro 1** – Tendências em Educação Ambiental

Tendências	Concepções de Meio Ambiente
Naturalista	União com a natureza
Conservacionista	Conservação dos recursos tanto em quantidade, quanto em qualidade.
Resolutiva	Decisão de resolver problemas
Sistêmica	Sistema com visão global
Científica	Habilidades científicas
Humanista	Sentimento de pertencimento
Moral/ética	Conjunto de valores
Holística	Participação com a totalidade
Biorregionalista	Definição do espaço geográfico e identificação com a comunidade
Prática	Melhoria da ação
Crítica	Críticas sobre as problemáticas
Feminista	Empoderamento feminino
Etnográfica	Identidade cultural com o meio ambiente
Ecoeducação	Atuação responsável e significativa
Sustentabilidade	Recursos compartilhados para o desenvolvimento sustentável

**Fonte:** Adaptação de Sauv  (2005, p. 41-43)

Essas tendências da Educa o Ambiental embora complexas, muitos estudiosos as defendem por tornar-se uma maneira mais didática de compreender e praticar a Educa o Ambiental. Na concep o de Sauv  (2005)   importante caracterizá-las de uma forma, que cada pessoa analise suas visões e se posicionem sobre o que   o meio ambiente, o que está acontecendo no planeta e o que pode contribuir para avançar na sustentabilidade.

Na tendência naturalista objetiva- se entender a natureza e conviver com ela sem prejudicá-la. A conservadora pratica-se a conservação do ambiente e de seus recursos tanto na qualidade, quanto na quantidade e saber gerir a Educação Ambiental.

Na tendência resolutiva objetiva -se identificar as problemáticas existentes no universo e tentar construir atitudes para solucioná-las. A sistêmica tenta-se compreender as questões envolvendo a transdisciplinaridade. A científica estuda mais a fundo as causas e efeitos ambientais, com atuações por meio de hipóteses, observações e experimentos. A humanista envolve a vida humana e as suas relações, culturais, econômicas, sociais, entre outras. A tendência ética envolve os valores da vida com coerência e consciência. Por sua vez, a holística envolve todo o ser, por estar no mundo de uma forma integrada ao meio ambiente.

A tendência biorregionalista, refere-se ao local onde se vive, o espaço regional e o sentimento de pertencimento com o lugar. Já, a tendência da práxis apresenta uma forma de aprender com a ação, dela se fortalecer e se aprimorar. A tendência crítica está associada a prática social e de definição de protagonistas de situações, quem vai fazer o que, para que, de como a Educação Ambiental pode construir uma educação de mudanças da realidade.

A tendência feminista se apresenta com posicionamentos de como o homem ainda exerce influência sobre a mulher, mas a intenção é emponderá-las em várias frentes, inclusive na interação com a natureza. E, a tendência etnográfica, leva em conta a cultura da população e suas diversas artes. A tendência ecoeducação visa o desenvolvimento do sujeito por meio de atividades práticas de acordo com as fases de desenvolvimento e por fim, a corrente de sustentabilidade que envolve as políticas econômicas e sociais inclusive o modo de produção e consumo. Cada corrente apresenta suas particularidades cujo objetivo é a evolução da Educação Ambiental.

Desse modo, entende-se que a Educação Ambiental é muito ampla não sendo compreendida unicamente como uma tendência resolutiva de problemas, correspondendo somente para a gestão do meio ambiente, por



isso, torna-se necessário uma visão geral de meio ambiente identificada por meio de uma prática educativa abrangente e transitando nos múltiplos saberes. As possibilidades estão nos trabalhos interdisciplinar e da transversalidade focados na Educação Ambiental, primeiramente se estabelecendo no contexto das disciplinas de Geografia e de Ciências, na teoria e na prática das relações que envolvem o trabalho educativo e a consciência crítica.

A este respeito, Loureiro (2003, p. 48) afirma:

A falta de percepção da Educação Ambiental como processo educativo, reflexo de um movimento histórico, produziu a sua prática descontextualizada, voltada para a solução de problemas de ordem biológica do ambiente, incapaz de discutir questões político-sociais e princípios teóricos básicos da Educação.

Essa compreensão puramente naturalizada ou ecológica precisa ser superada, de modo que a Educação Ambiental seja valorizada por seus aspectos diversos, isto, não significa que não perceba seu vínculo com o “natural”, mas, que apreenda as questões ambientais por uma perspectiva natural, social e cultural, ou seja, que possibilite um conhecimento socioambiental (CARVALHO, 2012).

## **CONCLUSÕES PRELIMINARES**

As relações das questões ambientais que o mundo vem enfrentando até a atualidade estão associadas as distâncias entre as classes sociais e são frutos do modo de produção hegemônica do capitalismo. Diante das contradições, a escola vem se reinventando e construindo espaços de reivindicações, exigindo -se interpretação da realidade, para desenvolver ações mais coerentes e consequentes, isso implica em conhecer os conteúdos filosóficos, políticos, teórico metodológico, tendo o ponto de partida a pedagogia histórico-crítica no entendimento da realidade social, percepção de mundo e práxis.

Desta forma é importante a interação com as práticas sociais, de saberes, culturas que envolvam o meio ambiente, a sociedade, e o homem

constituídos também, na esfera pública e políticas, sociais e educacionais em busca de novas pesquisas, para aprofundar os estudos e sensibilização para a conscientização da realidade, que venham contribuir com a Educação Ambiental crítica, ou seja para o acontecimento de processos educativos reflexivos, que enxerguem as causas da problematização, entendam a possibilidade de transformação, das relações sociais de exploração e dominação, pois no atual período neoliberal do capitalismo, os processos estão relacionados ao consumo, o indivíduo é caracterizado pelo o que consome, da sua capacidade em consumir e do que fazer para possuir mais dinheiro, sendo o maior com o objetivo, o de consumir.

Esperamos que os indivíduos lutem por novas possibilidades de vida, deixem a super exploração do ecossistema, evitando-se assim o risco de extinção da vida no planeta. O ponto de partida interessante é a prática educativa ambiental, conduzida pela forma metodológica transdisciplinar, mediando-se a possibilidade da integração da ecologia a outros espaços do saber, oportunizando ainda alternativas eficazes para acontecer a integração de uma nova economia a favor da economia da natureza, elevando assim, a autonomia do estudante e do educador em sua conduta para a ação – reflexão – ação.

Esse desejo é o que se almeja para a efetiva prática da Educação Ambiental Crítica, porque existe urgência de cada ser humano enxergar e desenvolver ações que possam mudar a sua realidade para acontecer a melhoria da qualidade de vida no planeta. Esse é o desafio!

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 9795**. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasil: Senado Federal, 1999 Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil>

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Disponível em: <http://conferenciainfanto.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 14 de junho de 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Formando a Com-Vida:** Comissão do Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola: construindo a agenda 21 na Escola. Brasília: Ministério da Educação, Ministério do Meio ambiente. Brasília: MEC, coordenação geral de educação, 2004.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 144, 2002.** Aprova o texto do Protocolo de Quioto à Convenção do Quadro das Nações Unidas sobre a Mudança do Clima, aberto a assinaturas na cidade de Quioto, Japão em 14 de Dezembro de 1997 por ocasião da Terceira Conferência das Partes da Convenção. Disponível em <<http://www.camara.leg.br/legin/fe/deleg/2002/decretolegislativo-144>> Acesso em 31 ago. 2019.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum.** 2º Versão revisada. Brasília: MEC, 2016a. Disponível: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>> . Acesso: 14 de junho de 2018.

CARVALHO, Isabel .de Castro Moura. **Educação Ambiental:** a formação do sujeito ecológico. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil. O longo Caminho.** 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CARVALHO, Luiz Marcelo de. A Temática Ambiental e o Processo Educativo: dimensões e abordagens. In: CINQUENTTI, H. S. & LOGAREZZI, A. **Consumo e Resíduos: Fundamentos para o trabalho educativo.** São Carlos: EdUFSCar, 2006, p. 19-41.

DIAS, Genebaldo Freire. Os quinze anos da Educação Ambiental no Brasil: um depoimento. **Em Aberto**, MEC, Brasília, v. 10, n. 49, jan./mar. 1992.

GUIMARÃES, Mauro. Armadilha paradigmática na educação ambiental. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza. **Pensamento Complexo, dialética e Educação Ambiental.** São Paulo: Cortez, 2006, p. 15-29.

LEFF, Enrique. **Epistemologia ambiental.** São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade e poder.** 2.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

LOUREIRO Carlos Frederico Bernardo. Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora. **Ambiente e educação**, n. 8, Rio Grande, p. 37-54, 2003..

\_\_\_\_\_. Complexidade e dialética: contribuições à práxis política e emancipatória em Educação Ambiental. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p.1473-1494, set./dez. 2005.

\_\_\_\_\_. **Pensamento complexo, dialética e Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.

REIGOTA, Marcos. **Meio ambiente e representação social**, 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, Selma Garido, ANASTASIOU Léia das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez; 2002. v. 1.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

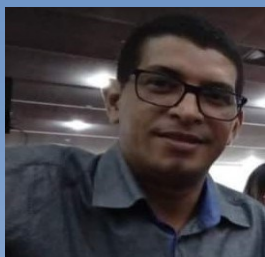
RONDÔNIA. **Secretaria de Estado do Desenvolvimento Ambiental** - <http://www.sedam.ro.gov.br/> Acesso em 20/novembro/2017.

SACHS, Ignacy, **Caminhos para o desenvolvimento sustentável**. Rio de Janeiro: Garamond. 2000.

SAUVÉ, Lucie. Educação Ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, maio/ago. 2005.

SORRENTINO, Marcos *et al.* Educação Ambiental como política pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, mai/ago, 2005.

## Sobre os organizadores



**Claudinei Frutuoso.** Doutorando do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação na Amazônia (UFPA/UFOPA/UNIR), Mestre em Educação pelo PPGE/UNIR, graduado em Pedagogia e Educação Física pela UNIR. Docente da Rede Estadual de Educação do estado de Rondônia e Pesquisador do Grupo de Pesquisas Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisa em Educação e Sustentabilidade – CIEPES-UNIR. E-mail: claudinei12@gmail.com.



**Cintia Adélia da Silva.** Doutoranda em educação pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM, pesquisadora com bolsa pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM. Mestra em educação pela universidade Federal de Rondônia – UNIR. Graduada em marketing pela Faculdade Metropolitana de Manaus, licenciada em filosofia pelo Centro Universitário Internacional. Atualmente é professora do Instituto Federal do Amazonas – IFAM/Campus Coari. Pesquisadora do Centro Interdisciplinar de Estudos e pesquisas em Educação e Sustentabilidade - CIEPES. E-mail: cintiaadelia.adelia@gmail.com.

## Sobre os autores



**Antônio Carlos Maciel.** Professor Titular do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de Rondônia – UNIR; Graduado em Filosofia e Pedagogia (UFAM, 1983 e 1985); Especialista em Inovação Tecnológica (ISAE/FGV, 1995); Mestre em Educação (UFAM, 1992); Doutor em Ciências: Desenvolvimento Socioambiental (UFPA, 2004); Pós-Doutor em Educação (UFOPA, 2016). Criador do Projeto Burareiro de Educação Integral (2005) e do Campus de Ariquemes da Universidade Federal de Rondônia (2005). Professor Visitante no PPGE/UNICAMP (2015); Professor do Mestrado em Educação (UNIR) e do Doutorado em Educação na Amazônia (UFPA/UFOPA/UNIR). Coordenador do Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação e Sustentabilidade – CIEPES/UNIR. E-mail: maciel\_ac@hotmail.com.



**Armanda Rachel Botelho Mourão.** Doutora em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2002). Mestra em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (1990). Atualmente é professora Titular da Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Exerceu a função de Pró-Reitora de Assuntos Comunitários. Foi diretora da Faculdade de Educação (2006 a 2014). Foi Presidente da Associação de Professores do Estado do Amazonas e da Associação dos Servidores da Universidade do Amazonas. Coordenou o Programa de Pós-Graduação em Educação/FACED/UFAM nos períodos de 2005-2007 e 2014 a 2018. E-mail: arachel@uol.com.br.



**Elizangela de Almeida Silva.** Graduação em Licenciatura Plena em Letras Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Amazonas (2008). Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Universidade Federal do Amazonas Doutoranda do Curso de Doutorado em Educação na Amazônia - Associação Plena em Rede Atualmente é Assessora Técnica Pedagógica na Gerência de Atendimento Educacional Específico e da Diversidade na Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino SEDUC/AM Experiência como Coordenadora da Área de Linguagens e suas Tecnologias e Apoio Pedagógico na Rede Estadual de Ensino. Professora nos cursos de Pedagogia, Letras, História e Comunicação Social da Universidade Nilton Lins e Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR pela Universidade Federal do Amazonas. Avaliadora das Redações do ENEM pelo Centro de Seleção e de Promoção de Eventos Universidade de Brasília - CESPE/UNB e Comissão Permanente de Concursos - CONVEST. Trabalhou como Assistente Pedagógica na Coordenação do Polo Amazonas pelo Projeto MOVA-Brasil Desenvolvimento e Cidadania Petrobrás / Instituto Paulo Freire – SP. Ativista em Direitos Humanos, militante do Movimento Negro e dirigente da União de Negras e Negros pela Igualdade e União Brasileira de Mulheres. E-mail [elizangela.mova@hotmail.com](mailto:elizangela.mova@hotmail.com).



**Alciane Matos de Paiva.** Bacharel em Ciências Econômicas pela Universidade Federal do Amazonas, especialista em Administração Pública Municipal pela UAB/UFAM, doutoranda em Educação, pelo Programa em Rede de Pós-Graduação em Educação na Amazônia, polo UFOPA/UNIR. Atualmente sou professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFAM/ Campus Manacapuru. Pesquisadora pelo Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação e Sustentabilidade. E-mail: [nananepaiva@hotmail.com](mailto:nananepaiva@hotmail.com).



**Rosângela Fernandes Torres.** Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia - Educante Polo-UFAM. Atua no movimento das professoras alfabetizadoras em Manaus. Membro da Associação Brasileira de Alfabetização – ABALF. Professora alfabetizadora da Rede Municipal – SEMED/Manaus. Experiência em Formação de professores da Educação Básica, e coordenação pedagógica de projeto nas áreas de Engenharia e Tecnologia da informação. Bolsista FAPEAM/POSGRAD. E-mail: [rosafortres2014@gmail.com](mailto:rosafortres2014@gmail.com).



**Willian Rafael da Silva França.** Graduado em História (UNIASSELVI, 2014), Especialista em História e Geografia (UNINA, 2022) pesquisador-estudante do Centro Interdisciplinar em Estudos e Pesquisas em Educação e Sustentabilidade (CIEPES-UNIR), mestrando em Educação Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação – PPGE da Fundação Universidade Federal de Rondônia. E-mail: [willian.rsfranca@gmail.com](mailto:willian.rsfranca@gmail.com).



**Charlene Fernandes Oliveira.** Mestranda do Programa de Pós-graduação em Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas. Pós-Graduada em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Evangélica do Meio Norte e em Psicologia Educacional com Ênfase em Psicopedagogia Preventiva pela Universidade do Estado do Pará. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará. Possui graduação em Letras pelo Centro Universitário Internacional. Atua como Professora de Português e Redação no Fundamental II da Escola Adventista de São Brás em Belém do Pará. É integrante do Grupo de Pesquisa Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação e Sustentabilidade - CIEPES da Universidade Federal de Rondônia. E-mail: oliveiracharlene64@gmail.com.



**Jandernoura Araújo Rodrigues.** Graduada em pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia-UNIR (2000), especialista em Metodologia do Ensino Superior pela Faculdade São Lucas-FSL e mestranda em educação pela Universidade Federal de Rondônia. Entre os anos de 2003 a 2016 estive a frente da Coordenação Pedagógica da Coordenadoria Regional de Educação-CRE/PVH/SEDUC; Coordenação do Ensino Médio do Estado de Rondônia-SEDUC/RO; Diretoria do Departamento de Educação e respectivamente Secretaria Adjunta de Educação na Secretaria Municipal de Educação-SEMED/PVH/RO. Pesquisadora do grupo de pesquisa Centro interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação e Sustentabilidade. E-mail: jandernoura1@gmail.com.



**Ana Lucia Argemiro da Silva Gubert.** Graduada em Filosofia Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (1983), com especialização em Gestão Escolar pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR (2002) e membro do grupo de pesquisa CIEPES /UNIR – Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação e Sustentabilidade da Universidade Federal de Rondônia (fev/2020). Servidora pública da Secretaria de Estado da Educação de Rondônia desde agosto/1988 – Professora da educação básica. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Administração de Sistemas Educacionais, atuou no magistério superior ministrou aulas de Filosofia da Educação, Educação de Jovens e Adultos, Alfabetização, Fundamentos Filosóficos e Antropológicos, Direito Educacional, Avaliação, Atuação do Pedagogo, Fundamentos Sociológicos da Educação, Atuação do Pedagogo, História da Educação e Pesquisa II - o professor e sua relação com o conhecimento, e Membro da Comissão Própria de Avaliação (CPA) da Faculdade Porto (2013, 2014, 2015, 2016). Também atuou como orientadora de monografia e artigos na graduação e pós-graduação. Responsável pelo Monitoramento do Plano Estadual de Educação de Rondônia da Meta 19 de 2015 a 2017. Diretora da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Álvares de Azevedo, período jan.2018 a fev.2020. Vilhena-RO. Atualmente, exerce função Técnica na Secretaria de Estado da Educação. E-mail: analuciagubert@gmail.com.



**Alberlândia de Lima Bernardo.** Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas/UFAM, indígena Puyanawa do tronco linguístico Pano da Aldeia Barão do Rio Branco e Ipiranga, localizada à beira do Rio Môa no Município de Mâncio Lima no Estado do Acre. Atualmente sou membro do Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação e Sustentabilidade-CIEPES/UNIR. No qual, estou me firmando pesquisadora a atender a classe trabalhadora, principalmente as causas e educação escolar indígena. Para tal, no ano de 2021 fiz disciplina de mestrado como aluna especial pela Universidade Federal de Rondônia, participei de eventos com apresentações de trabalhos (palestras, resumos e artigos) a nível nacional e internacional, proporcionando enriquecer ainda mais meus conhecimentos científicos. E-mail: alberlandiafia@gmail.com.



**Antônio Lemos Régis.** Possui Mestrado em Ciências da Computação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2000), graduado em Técnicas Digitais pela Universidade Estácio de Sá (1986), Pós-Graduado em Análise de Sistemas - JMS - Informática Rio (1987), Pós-graduado em Informática - UFPB. Atualmente é Professor Adjunto da Universidade Federal de Rondônia das Disciplinas: Semântica Formal, Linguagens Formais, Especificação Formal de Software, Análise Orientada a Objeto, Compiladores, Teoria da Computação e Ling. de Programação, Análise Essencial, Governança de T.I. e Didática. Tem Experiência na Área de Engenharia de Requisitos de Software, Modelagem de Sistemas e Consultoria em Projetos de Tecnologia da Informação, Projetos para meio Ambiente (Recuperação de Áreas Degradadas, Sequestro de Carbono), Projetos Sociais e Projetos com Inovação Tecnológica para Educação. É integrante do Grupo de Pesquisa Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação e Sustentabilidade - CIEPES da Universidade Federal de Rondônia. E-mail: regis@unir.br.



**Clarides Henrich de Barba.** Mestre em Filosofia (UFSM), Doutor em Educação Escolar (UNESP, 2011), Professor Titular, lotado no Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Rondônia, atua na Graduação e no Mestrado em Filosofia, no Mestrado Acadêmico em Educação e, no Mestrado e Doutorado Profissional em Educação Escolar. Atua como Pesquisador na área da Educação Ambiental no contexto da educação formal e não formal. É líder do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Educação Ambiental no contexto amazônico, e faz parte do Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação e Sustentabilidade – CIEPES, Rondônia. E-mail: clarides@unir.com.br.





**Bianca Moraes Mendes.** Doutoranda em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente na Universidade Federal de Rondônia (UNIR), mestre em Educação pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR), especialista em Gênero e Diversidade Escolar (IESB), graduada em Ciências Biológicas (UNEC) e Pedagogia com habilitação em Gestão, Orientação e Supervisão (FEM). Possui experiência profissional na área de Meio Ambiente, Educação Ambiental e Educação com planejamento e execução de aulas do ensino Infantil, Fundamental, Médio e Superior. E-mail: biancamoraismendes@gmail.com.



**Gerdalva Araújo de Vasconcelos.** Mestra em Educação pela Universidade Federal de Rondônia - área de Políticas e Gestão Educacional (2019). Graduada em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Rondônia (2004). Especialista em Linguística Aplicada a Produção de Textos (2005), tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras, Políticas Públicas Sociais e Educacionais. Participa do grupo de pesquisa, Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação e Sustentabilidade - CIEPES - UNIR. Atua na Secretaria de Estado da Educação no Núcleo dos Programas do Livro desde 2013. E-mail: gerdalvavasconcelos@hotmail.com.



Iluminando suas ideias e transformando em livros digitais

Contato: (93) 9.9232-1303

E-mail: [alumiaeditorial@gmail.com](mailto:alumiaeditorial@gmail.com)