

COLEÇÃO
COMUNICAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

JOELMA FERNANDES DE OLIVEIRA
ELÓI MARTINS SENHORAS
(organizadores)



FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA – UFRR

Reitor:
Jefferson Fernandes do Nascimento

Vice-Reitor:
Américo Alves de Lyra Júnior

Pró-Reitora de Ensino e Graduação:
Lucianne Braga Oliveira Vilarinho

EDITORA DA UFRR

Diretor da EDUFRR:
Cezário Paulino Bezerra de Queiroz

CONSELHO EDITORIAL

Alexander Sibajev
Edlauva Oliveira dos Santos
Cássio Sanguini Sérgio
Guido Nunes Lopes
Gustavo Vargas Cohen
Lourival Novais Neto
Luís Felipe Paes de Almeida
Marisa Barbosa Araújo Luna
Rileuda de Sena Rebouças
Silvana Túlio Fortes
Teresa Cristina Evangelista dos Anjos
Wagner da Silva Dias

Editora da Universidade Federal de Roraima
Campus do Paricarana – Av . Cap . Ene Garcez, 2413, Aeroporto - CEP .: 69.304-000. Boa Vista - RR - Brasil
Fone:+55.95.3621-3111 e-mail: editoraufrr@gmail.com

A Editora da UFRR é filiada à:

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DAS EDITORAS UNIVERSITÁRIAS

Asociación de Editoriales Universitarias de América Latina y el Caribe

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA - UFRR



Volume 25

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

JOELMA FERNANDES DE OLIVEIRA
ELÓI MARTINS SENHORAS
(organizadores)



BOA VISTA/RR
2018

Editora da Universidade Federal de Roraima

Todos os direitos reservados.
A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei n. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.



EXPEDIENTE

Revisão:
Joelma Fernandes de Oliveira

Capa:
Berto Batalha Machado Carvalho
Elói Martins Senhoras

Projeto Gráfico e Diagramação:
Berto Batalha Machado Carvalho
Elói Martins Senhoras

Organizadores da Coleção
Elói Martins Senhoras
Maurício Zouein

Conselho Editorial
Charles Pennaforte
Claudete de Castro Silva Vitte
Elói Martins Senhoras
Maurício Elias Zouein
Sandra Gomes
Sônia Costa Padilha

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)

F 724 OLIVEIRA, Joelma Fernandes de; SENHORAS, Elói Martins (organizadores).

Formação de professores e práticas pedagógicas. Boa Vista: Editora da UFRR, 2018, 179 p.

Coleção: Comunicação e Políticas Públicas, v. 25. Elói Martins Senhoras, Maurício Elias Zouein (organizadores).

ISBN: 978-85-8288-149-1

1- Formação do educador. 2 - Prática docente. 3 - Prática pedagógica. 4 - Professor.
I - Título. II - Oliveira, Joelma Fernandes de. III - Série

CDU – 371.13

FICHA CATALOGRÁFICA: BIBLIOTECA CENTRAL DA UFRR

A exatidão das informações, conceitos e opiniões são de exclusiva responsabilidade do autor.

EDITORIAL

O Núcleo de Pesquisa Semiótica da Amazônia (NUPS), da Universidade Federal de Roraima (UFRR), criou a "Coleção Comunicação & Políticas Públicas" com o objetivo de divulgar livros de caráter didático produzidos por pesquisadores da comunidade científica que tenham contribuições nas amplas áreas da comunicação social e das políticas públicas.

O selo "Coleção Comunicação & Políticas Públicas" é voltado para o fomento da produção de trabalhos intelectuais que tenham qualidade e relevância científica e didática para atender aos interesses de ensino, pesquisa e extensão da comunidade acadêmica e da sociedade como um todo.

As publicações incluídas na coleção têm o intuito de trazerem contribuições para o avanço da reflexão e da *praxis*, seja na comunicação social, seja nas políticas públicas, e para a consolidação de uma comunidade científica comprometida com a pluralidade do pensamento e com uma crescente institucionalização dos debates nestas áreas.

Concebida para oferecer um material sem custos aos universitários e ao público interessado, a coleção é editada nos formatos impresso e de livros eletrônicos a fim de propiciar a democratização do conhecimento sobre as relações internacionais *lato sensu* por meio do livre acesso e divulgação das obras.

Elói Martins Senhoras, Maurício Elias Zouein
(Organizadores da Coleção Comunicação & Políticas Públicas)

PREFÁCIO

Repetir, Repetir, Repetir... Criar!

Um livro é sempre um ato de generosidade com o outro e uma experiência ímpar. Uma experiência que expõe tanto o *escrevente* quanto o leitor que comenta sobre o lido. *Escrevente* é uma palavra pouco usual no contexto acadêmico — talvez porque remeta à reprodução do já dito e à cópia. Reprodução e cópia são práticas malditas na academia. Tudo o que se pensa e se escreve deve ser uma espécie de revelação inata, criativa e inovadora.

Os textos reunidos neste livro têm uma característica acadêmica preciosa, a saber: são resultado de um trabalho de repetição e de criação autoral. Aqui, todos os escreventes são também autores. Nenhum autor ou autora que dá a conhecer seu trabalho negocia a condição de repetidor de outros pensadores. Também não negocia a condição de autor que, em uma espécie de processo de "des-ensimesmação", elabora o já pensado, o já dito, e oferece ao outro um pouco de si e do que produziu de novo. Na condição de escreventes, ao repetirem ideias, os autores e autoras mostram seu próprio *crivo* de leitura. Na condição de pensantes sobre o pensamento do outro e do próprio pensamento, oferecem ao *crivo* do outro novos arranjos autorais.

Portanto, se *escrevente* é uma palavra pouco usual, *crivo* parece ser uma palavra desgastada ou deixada para trás, entendida como coisa do passado, como algo que seleciona e exclui. Numa atitude contemporânea de presentificação do futuro, museologização do passado, homogeneização das diferenças e superficialização das conversas, dos saberes e do diálogo, não há tempo para analisar o que se ouve, o que se lê, o que se ensina, o

que se in/exclui, o que se aprende e o que se faz com tudo isso. Palavras são colocadas para fora, pois, cada vez mais, parece haver menos *crivos* de leitura. Ter crivos de leitura que determinam parte substantiva da escrita autoral é o que me mobiliza a parafrasear este livro.

Todos os textos aqui reunidos deixam evidentes os seus *crivos.* Ao usar a palavra *crivo* para comentar a postura acadêmica dos autores e autoras que compõem este livro, vale uma retomada etimológica. *Crivo* advém do latim *cribrum,i* "peneira, crivo". Ter *crivo* é filtrar, do que circula ou do que está disponível a ser vivido e pensado, aquilo que interessa e que faz sentido para aquele que estabelece o filtro.

Filtros acadêmicos podem ser estabelecidos por perspectivas epistemológicas. Fazem um mau uso dos filtros aqueles que os utilizam para desfazer de outros e para colocar-se em luta violenta contra os outros. Fazem um bom uso aqueles que estabelecem diálogos, discussões, distinções, afastamentos, paralelos, críticas, entre outros usos que primam pelo pensar e pelo fazer ranger as estruturas. Distintos filtros podem ser vistos compondo o presente livro, embora misturados em textos organizados por dois grandes eixos: o eixo da Formação de Professores e Desafios Contemporâneos e o eixo Práticas Pedagógicas e o Processo Educativo em Instituições de Ensino.

Entre os filtros acadêmicos, analisados isoladamente estão professor e autor, os quais trazem consigo a necessidade de repetição das práticas. Repetir, repetir, repetir até ser conduzido pedagógica e estrategicamente a entender o que o cerca e a pensar diferente. Articuladamente, professor e autor fazem uma composição. Na prática pedagógica, todo professor se faz autor. O campo onde a experiência da docência acontece exige autoria pedagógica. Uma autoria individual, imperceptível, às vezes ao próprio autor, pois se confunde, entre outras coisas, com

capacidade de “viração própria” diante das dificuldades diárias do fazer docente. Isso significa que as invenções pedagógicas, quando saem dos estritos limites metodológicos, não são postas em palavras, pois não são pensadas, sistematizadas, problematizadas, nem mesmo são dadas aos outros como forma de saber legítimo acumulado para ser repetido até ser transformado.

Conclui-se com base nestas discussões que as discussões apresentadas neste livro podem ser ou oferecer ferramentas que possibilitem, mesmo que em uma escala mínima se comparada com os problemas do campo educacional, a reinvenção da linguagem da educação. O que nos oferecem os autores reunidos nesta obra são exercícios acadêmicos de pensamento sobre a docência. Enfim, são exercícios que mostram que não há como ensinar o que deve ser feito, mas que há possibilidades de pensar feitos para tentar fazer de outras formas.

Profa. Dra. Maura Corcini Lopes

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 15

CAPÍTULO 1 | 25
A (auto) formação do educador ambiental: nossas práticas de trabalho e de vida

CAPÍTULO 2 | 47
Docências (a)generificadas? Relações entre gênero e docência no relatório TALIS

CAPÍTULO 3 | 73
O olhar do "outro" sobre nós: o documento Pátria Educadora e a formação de professores (as)

CAPÍTULO 4 | 93
Educação ambiental na ponta do dedo: possibilidades de práticas pedagógicas com jogos digitais

CAPÍTULO 5 | 119
Parcerias público-privadas no ensino superior do Pará

CAPÍTULO 6 | 139
Trabalho e desafios do coordenador pedagógico em escolas de fronteira

SOBRE OS AUTORES 169

A minha mãe Francisca e minha filha Clara, que clareiam e deixam meus dias sempre mais leves e iluminados, despertando-me sucessivamente uma vontade de seguir a vida de forma perseverante.

Joelma Fernandes de Oliveira

Dedico esta obra a minha maravilhosa esposa Cândida, a qual me oportuniza uma enriquecedora vida em razão de sua presença. Com todo carinho, hoje e sempre, amo você minha alma gêmea!

Elói Martins Senhoras

APRESENTAÇÃO

APRESENTAÇÃO

Pensar de outro modo é o desafio proposto, incitando a reflexão por meio de uma atitude investigativa que opera qualificando discussões e propondo outras perguntas para a docência e para a formação de professores na contemporaneidade, o que possibilita inscrever essas temáticas em outras formas de ser, pensar e fazer educação.

A formação de professores continua sendo uma grande demanda para muitos países e regiões em todo o mundo, mas no Brasil reveste-se de peculiar condição e abarca uma complexidade de problemas que precisam ser enfrentados de forma conjunta pela sociedade. A formação de professores não só precisa ser assumida pela pesquisa e atuação competente e qualificada dos professores, como também deve ser enfrentada pelas políticas públicas, com ampliação de melhores condições de trabalho nas escolas e instituições educativas — abarcando desde a remuneração dos professores e a carreira docente até a constituição social de um maior status social para a profissão. Para a resolução desses problemas, não bastam apenas cursos de formação qualificados, mas um conjunto de medidas que garantam à formação de professores e às práticas pedagógicas uma constante e sistemática ação de avaliação e crítica radical, no sentido de buscar pela qualidade, criticando as formas de pensar e fazer instituídas e buscando construir outras possibilidades.

Essas outras formas de pensar e fazer advêm do exercício radical da crítica, pois não basta assumir uma posição contrária aos fatos e dizer que não concordamos com o que está posto. É preciso historicizar as questões, é preciso buscar por outras histórias da constituição dos objetos e sujeitos. É preciso ir às raízes dos acontecimentos para compreendermos como tudo foi gestado, como tudo se constituiu. As práticas pedagógicas possuem

histórias; elas nem sempre foram entendidas e praticadas com esse acento nas pedagogias ativas nem no uso das tecnologias. É preciso que saibamos justificar nossas escolhas para atuar de uma forma ou de outra e que as práticas de ensino usadas na educação sejam coerentes e produtivas para a vida contemporânea.

Quando se observa uma "virada do ensino para a aprendizagem" em todos os processos educativos e de escolarização, temos que ao menos nos questionar sobre o que esse deslocamento significa, o que ele produz e a quem atinge. Pensar de outros modos não significa adotar as práticas mais lúdicas, mais prazerosas e atuais sem que elas tenham passado pelo crivo de nossa atitude investigativa e de inquietude frente ao que pensamos e assumimos como prática educativa e ou de escolarização. Esse é o convite para a leitura.

O livro foi organizado em dois eixos: *Formação de professores e desafios contemporâneos* e *Práticas pedagógicas e o processo educativo em instituições de ensino*. São dois eixos que se complementam e que nos desafiam a pensar de outros modos essas questões que são caras à educação de nosso tempo

No primeiro eixo do livro, *Formação de professores e desafios contemporâneos*, o capítulo inicial, "A (auto)formação do educador ambiental: nossas práticas de trabalho e de vida", é apresentado pelos pesquisadores Nágila Brandão e Telmo Adams, os quais se debruçam sobre uma temática muito importante na formação de professores: a autoformação gestada por práticas da educação popular. O capítulo traz uma reflexão sobre um grupo de policiais militares que atuam na Polícia Militar de Mato Grosso (PMMT) e Brigada Militar do Rio Grande do Sul (BMRS) como educadores ambientais, considerando como eles se veem, como são vistos e como se dá a formação desses sujeitos. Os autores incitam-nos a pensar que não há necessidade de retirar-se do policial sua função primordial, que é ser policial, para que ele seja

considerado e respeitado como um educador, nem de definir e aprisionar seus ensinamentos em um espaço restrito de atuação. O estudo mostra também que os educadores ambientais, que trabalham na defesa do meio ambiente, não possuem em seu rol de conhecimentos apenas as informações dos livros, das leis, dos meios de comunicação oficiais; eles podem constituir-se como sujeitos ecológicos, e essa posição capacita-os para uma nova relação entre profissional policial e trabalho e possibilita-nos repensar a relação com o trabalho sob a perspectiva da educação popular.

Renata Porcher Scherer e Éderson da Cruz são os autores do segundo capítulo, "Docências (a)generificadas? Relações entre gênero e docência no relatório TALIS". Os autores problematizam as formas de descrever a docência, a partir da análise documental do relatório *TALIS* (2013), utilizando o conceito de gênero como ferramenta teórico-metodológica, numa perspectiva pós-estruturalista. Ao analisarem as formas como o relatório apresenta a docência, os autores destacam processos de (a)generificação, considerando o que os relatórios (não) mostram sobre as diferenças de gênero na docência básica brasileira. O estudo leva-nos a pensar de outros modos a docência constituída e atravessada pelo conceito de gênero e abre uma cortina, mostrando como documentos internacionais nos constituem como professores e professoras de um determinado país. Podemos dizer que esses documentos fazem mais do que relatos da docência em um país — eles constituem formas de ser professor e professora, criam histórias sobre a docência brasileira.

Para completar esse primeiro eixo, surge o terceiro capítulo "*O olhar do ´outro´ sobre ´nós´: o documento ´Pátria Educadora´ e a formação de professores(as)*, a pesquisadora Maria das Dores Cardoso traz outro documento importante para ser analisado no contexto da formação de professores brasileiros, o documento

Pátria Educadora. A autora apresenta e abre o documento para que se conheçam suas pretensões de qualificar a educação básica e de constituir-se como uma obra de construção nacional. Trata-se de um documento jovem, lançado em 22 de abril de 2015. Além de conhecimento do documento, a leitura provoca-nos a pensar como ele apresenta a formação de professores(as), especialmente daqueles(as) formados(as) no curso de Pedagogia. É um texto que certamente nos deixará mais críticos em relação ao que lemos e recebemos como proposta governamental e ou políticas de educação em determinados momentos de nossa história nacional e educacional.

No segundo eixo do livro, *Práticas pedagógicas e o processo educativo em instituições de ensino,* as pesquisadoras de Maria Elisabete Bersch e Nágila de Moura Brandão apresentam o quarto capítulo, "Educação ambiental na ponta do dedo: possibilidades de práticas pedagógicas com jogos digitais". As autoras unem seus esforços investigativos e apresentam um breve esclarecimento acerca do que a legislação brasileira prevê quanto ao uso de mídias no campo da Educação Ambiental. Elas ainda nos brindam com uma análise pedagógica de três jogos digitais em Educação Ambiental, abordando os principais pontos a serem considerados durante uma prática pedagógica crítica em educação na perspectiva que elas adotam. O texto convida-nos a pensar de outras formas sobre a educação ambiental e o uso de novas tecnologias nesta área.

O quinto capítulo do livro tem o título de "Novas práticas de gestão institucional: as parcerias público-privado no Ensino Superior Federal do estado do Pará - as experiências UFRA e UFPA". Neste texto, as pesquisadoras Ranyelle Foro de Sousa e Joelma Fernandes de Oliveira apresentam reflexões preliminares a respeito das parcerias público-privadas na educação superior federal e identificam e discutem exemplos destas parcerias na

Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) e na Universidade Federal do Pará (UFPA), sediadas em Belém, no estado do Pará. As autoras evidenciam também que práticas do setor privado passam a fazer parte do *ethos* das universidades públicas quando se desenvolvem tais parcerias. O texto ajuda-nos a entender o que constitui esse *ethos* universitário em tempos de capitalismo avançado e como as parcerias público-privadas acabam por reafirmar outras funções para as universidades na lógica neoliberal, não mais centradas apenas no ensino, pesquisa e extensão para criar e produzir conhecimentos, mas como prestadoras de serviço e assumindo-se também como empresas.

Para fechar o último eixo e o livro é apresentado o sexto capítulo, "Os desafios e as práticas do coordenador pedagógico em escolas de fronteira", escrito por Joelma Fernandes de Oliveira e Elí Terezinha Henn Fabris. As pesquisadoras centram a investigação na função do coordenador pedagógico de uma dessas escolas. Quais as consequências de coordenar o trabalho pedagógico atravessado pelas diferenças, desafiando cotidianamente os modos de ser e fazer educação? É o que esse capítulo, a partir de investimentos preliminares na pesquisa, nos propõe pensar.

Por meio de dois grandes eixos temáticos que se estruturam em seis capítulos, o exercício de pensamento que esse livro apresenta pode significar um convite para que você, leitor ou leitora, faça o seu movimento de pensar de outros modos, deixando para trás as bases que já estão enfraquecidas e frágeis, para pensar de forma vigorosa e radical, mas aceitando que o pensamento pode estar ancorado nas sobras da tradição. Boa leitura!

Profa. Dra. Elí Terezinha Henn Fabris

EIXO TEMÁTICO 1

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

CAPÍTULO 1

A (auto) formação do educador ambiental: nossas práticas de trabalho e de vida

A (AUTO) FORMAÇÃO DO EDUCADOR AMBIENTAL: NOSSAS PRÁTICAS DE TRABALHO E DE VIDA

Nágila de Moura Brandão

Telmo Adams

> Argumenta-se que, sendo a educação popular uma educação que se realiza nas margens da sociedade, essas margens não são fixas nem geográfica nem institucionalmente. Como características das práticas aparece, por um lado, a capacidade de resistir dentro de uma realidade excludente e opressora e que é também resistência a essa mesma realidade. Por outro lado, há expressões de criatividade que apontam para além da luta pela sobrevivência e podem ser vistas como indícios de outras formas de conhecer e conviver. São as emergências pedagógicas que indicam também outras formas de ensinar-aprender (STRECK, 2013, p. 357).

Introdução

A Educação Popular constituiu-se como um campo bastante vasto e rico, um movimento que no Brasil teve início na década de 1960, sofreu forte perseguição no período do regime ditatorial que se seguiu e persiste forte alimentando-se da necessidade humana que é ensinar-aprender. Como no trecho escrito pelo Professor Danilo Streck trazido acima, a educação popular "desrespeita" as fronteiras postas durante a modernidade ocidental que trancou a educação na escola, institucionalizando-a e

profissionalizando aqueles que oficialmente exerciam o papel de educadores, a exemplo dos textos de Ariès (2006) e Postman (1999). Ao mesmo tempo em que a educação foi trancada na escola, o que ocorria fora do espaço escolar não era mais considerado educação. Daí a importância deste movimento, procurar as fronteiras que aprisionam a educação na instituição escola e perceber, valorar, estudar os outros espaços onde também se faz educação.

Na obra "Educação Popular: lugar de construção social coletiva" fica claro, logo no sumário da obra, que não há um *lugar* da educação, e sim lugares. Assim sendo, não haveria um *sujeito* da educação e sim diversos sujeitos. Notadamente, os movimentos sociais, os sindicatos, os hospitais, as festas populares, museus de arte, a economia solidária, todos eles aparecem como lugares possíveis de serem habitados pela educação popular. Há, no entanto, um lapso espacial que encontramos ao analisar no ano de 2015 os bancos de dados acadêmicos brasileiros: o que se faz em termos de educação nas instituições de segurança pública brasileiras, mais especificamente nas polícias militares? Será possível que exista algo de educação popular dentro de instituições que há cerca de trinta anos ainda colaboravam com um estado ditatorial?

De fato, não pode ser negado o que existe há décadas nas polícias militares do Brasil em termos de ações de cunho educativo: são programas voltados desde a prevenção ao uso de drogas, palestras voltadas ao não uso da violência e, o que nos ateremos mais especificamente neste texto, a educação ambiental (EA). A experiência me põe como autora na sistematização acadêmica do que existe há vários anos no interior da Polícia Militar de Mato Grosso (PMMT), com o apoio de dois policiais militares da Brigada Militar do Rio Grande do Sul (BMRS) e mais três colegas de trabalho da PMMT. No ano de 2014 foi aplicado

por mim questionário a treze dos trinta e dois policiais militares da 2ª Companhia de Polícia Militar de Proteção Ambiental que localiza-se em Rondonópolis, Sul do Estado de Mato Grosso. Uma das perguntas era a seguinte: "Você considera que faz educação ambiental durante suas abordagens e atendimentos?". Todos os questionados afirmaram que "sim", realizam educação ambiental. Essas afirmações só nos imprimem cada vez mais curiosidade em questionar como se vêem e como são vistos estes sujeitos e como se dá sua formação, já que é inerente ao ato de educar o ato de estudar e pesquisar, de se formar (FREIRE, 2014). Ao mesmo tempo, o sujeito que diz ser um educador ambiental e não está inserido em uma instituição voltada especificamente para a função educativa não possui um sistema de formação ou capacitação continuada para atuar no campo da EA. Para responder a estes questionamentos, veremos o que dizem os cinco educadores ambientais que atuam na BMRS e na PMMT.

Educador-policial ou policial-educador?

Quando um policial militar insere-se em uma instituição educacional com fins de ali também realizar trabalho de cunho educativo, isso não ocorre sem haver olhares de estranhamento. Não aquele estranhamento curioso, que faz ter vontade de ver e saber mais a respeito. Na maioria das vezes é um olhar que causa constrangimentos, pois, encarcerando-se a educação na escola e a segurança no quartel, ficariam todos em seus *legítimos* lugares.

Mesmo consciente de que "forte tendência nossa é a que nos empurra no sentido de fazer claro que o diferente de nós é inferior" (FREIRE, 2013, p. 97), vale acrescentar, que além de ser diferente um policial militar estar travestido de educador, há todo um histórico recente em nossa sociedade que envolve o termo

"militar" e instituições de ensino e seus respectivos estudantes, histórico este que não podemos esquecer, muito menos evitar falar. Foram momentos de uso de violência simbólica e física que marcaram para sempre o encontro dessas instituições (escola e polícia) no Brasil. Como nos lembra a filósofa Hannah Arendt, com o uso da violência "o fim corre o risco de ser suplantado pelos meios" (ARENDT, 2010, p. 18), e foi o que de fato ocorreu: a violência caracteriza a memória do período ditatorial em que as polícias e forças armadas entravam nas instituições de ensino e demais espaços da sociedade. Portanto, nós policiais militares, bem como as instituições, ainda carregamos conosco o peso da história com a obrigação perpétua de demonstrarmos que podemos viver, pelo contrário, para a manutenção do Estado Democrático de Direito, para garantir a cidadania e os direitos dos brasileiros através de sua segurança.

Outro fator preponderante que cerceia, de certa forma, o trabalho do policial que adentra no campo da educação é a limitação social, já que, historicamente, a Polícia Militar sempre esteve mais ligada às classes populares, conquanto que as classes mais abastadas brasileiras evitam que seus conflitos e problemas saiam do âmbito do privado para o público, justamente para evitar que haja arbítrio do Estado sobre sua vida. Atualmente observamos este fenômeno também na educação, onde as crianças das classes populares frequentam as escolas públicas com seus problemas infra-estruturais e humanos e as crianças das classes abastadas estudam nas escolas privadas.

Quando falamos a respeito de *lugares da educação* e dos *sujeitos da educação* convém lembrarmos da modernidade/colonialidade (MIGNOLO, 2010) pelas marcas deixadas por ela em nossa subjetividade latino americana, ou seja, esta forma de ser e de pensar a respeito dessas questões introjetadas em nós com base nos modelos europeus. Quando

passamos desse modelo para outro endógeno, não importado, podemos buscar aportes em autores como o Professor Carlos Rodrigues Brandão, grande estudioso da Educação Popular no Brasil, que afirma que "não há uma forma única nem um único modelo de educação" (BRANDÃO, 2013, p. 9). Lembra o autor que na maioria das comunidades dos chamados *povos originários*, ou indígenas, a educação se dá em todos os momentos da vida cotidiana e com diversos atores da comunidade, pois, em geral, não há um responsável específico pela educação, pelos ensinamentos.

Voltando ao capo da prática mencionada, se não há registros de estudos acadêmicos publicados no Brasil acerca dos trabalhos (substanciais) realizados pelos policiais ambientais no campo da educação e divulgação ambiental, significa que o trabalho não é visto: que as conversas à beira do rio com pescadores profissionais e turistas explicando os *porquês* das mudanças na legislação de pesca e a importância de seu cumprimento, por exemplo, são invisíveis aos olhos de nossa sociedade. Como lembra a Professora Edla Eggert, referindo-se à vida cotidiana das mulheres, este trabalho educativo (como tantos outros, a exemplo dos agentes comunitários de saúde) fica à margem, e assim "as margens ficam imóveis, poucos percebem; fazem parte das coisas invisíveis que, de tanto estarem presentes, não aparecem mais" (EGGERT, 2013, p. 144). Cabe então a nós, policiais, educadores ambientais, seguir no que a autora chama de busca de visibilidade, justamente através de pensamentos e análises individuais e coletivas para termos argumentos teorizados acerca de nosso trabalho.

Assim, descolonizando nosso pensamento, não há necessidade de retirarmos do policial sua função *primordial* que é *ser policial* para que ele seja considerado e respeitado como *um educador*, bem como de colocarmos seus ensinamentos

aprisionados em determinado local. São de fato policiais-educadores:

Nome	*Tempo de serviço na PM*	*Tempo de serviço Ambiental*	*Tempo atuando como Educador(a) Ambiental*
Benedito Teixeira (PMMT)	23 anos	22 anos	8 anos
Gilberto Nascimento (PMMT)	11 anos	7 anos	7 anos
Valdemir Martins (BMRS)	30 anos	16 anos	9 anos
Valdivino Rocha (PMMT)	7 anos	7 anos	3 anos
Clarissa Flores (BMRS)	9 anos	8 anos	5 anos

Alguns de nossos sujeitos demonstram longo período de experiência em educação ambiental, o que, segundo a Psicóloga Isabel Cristina de Moura Carvalho formaria neles um "sujeito ecológico", que condensa ideais e utopias no sujeito que se engaja na proteção ambiental e "se vai construindo como um parâmetro orientador das decisões e escolhas de vida" (CARVALHO, 2012, p. 65). Esta transformação do sujeito em policial ambiental e, *a posteriori*, em educador ambiental remete a novas versões de si mesmo que encaram novas relações consigo, com os demais e com o mundo. A este respeito, quando perguntado como o trabalho no meio ambiente alterou seu estilo de vida, suas posturas e seus

hábitos, Valdemir respondeu que "Mudou muito porque passamos ser o reflexo do que falamos, com isso precisamos ser exemplo". Da mesma forma, Gilberto respondeu que também passou por mudanças: "O trabalho em defesa ao meio ambiente trouxe muitos benefícios para minha vida tanto pessoal como profissional. Porém, desperta cada vez mais em mim uma preocupação com o futuro do planeta e da humanidade".

O saber ambiental, desnudado das ideologias comportamentalistas que confundem educação ambiental com conselhos vagos como "desligue a torneira durante a escovação dos dentes", aprofunda as problemáticas devido à vivência real junto aos crimes que ocorrem contra o meio ambiente, crimes estes, atendidos pelos policiais ambientais. Nesse contexto, um fator preponderante na formação do sujeito ecológico do qual falamos é o contato rotineiro e diário com os sujeitos das classes populares que vivem os problemas ambientais e conhecem seus efeitos devastadores, não só por estarem em meio à problemática, mas por viverem, por várias gerações, em simbiose com a natureza. A este respeito, foi devastadora a fala de um pescador profissional na audiência pública ocorrida na Câmara Municipal de Rondonópolis em 2013, onde se discutia a alteração da Lei de Pesca Estadual do Mato Grosso, tendo por base o argumento da diminuição dos estoques pesqueiros devido à pesca. O pescador levantou-se e, ao tomar a palavra no microfone, esclareceu que as várias PCH's (Pequenas Centrais Hidrelétricas) que foram construídas no estado não tinham escadas de peixe adequada para a subida dos animais e assim, não os permitia subir o rio para realizarem a desova, o que de fato estaria acabando com o estoque de pescado. Como ignorar essa nova informação trazida pelo pescador que conhece cada curva do rio desde sua infância e não pensar acerca de quem são os proprietários de PCH's e quem são os pescadores; pensar sobre a extensão de terra coberta artificialmente pelas águas para a geração de energia "limpa".

Assim, os educadores ambientais que trabalham na defesa do meio ambiente não possuem em seu rol de conhecimentos apenas as informações dos livros, das leis, dos meios de comunicação oficiais. Sua vivência na realidade e em conjunto com seus saberes livrescos lhe oferecem o gostar do sujeito ecológico, mas também o medo, trazido na fala de Gilberto.

Da (auto) formação

No trabalho do Policial da PMMT Manoel Júnior Campos Rodrigues foi constatado que, apesar de os trabalhos de educação ambiental na PMMT serem vistos pela Instituição como benéficos e positivos, não há uma formação específica ao policial que se ocupa na função de educador ambiental (RODRIGUES, 2014). Desta forma, observamos pelas falas de Clarissa, Valdivino e Gilberto que o convite para trabalharem na educação ambiental surgiu do fato de estes já possuírem anteriormente a formação prévia como biólogos.

Porém, antes mesmo de uma formação específica ao educador ambiental, o policial militar ambiental necessita conhecer e manobrar, para a realização dos trabalhos de fiscalização ambiental, uma enorme gama de legislações e normativas, desde a mais abrangente do campo que é a Lei de Crimes Ambientais (BRASIL, 1998), passando por Decretos, leis estaduais, portarias, Resoluções do Conselho Nacional de Meio Ambiente (CONAMA) e até mesmo Normas Técnicas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Em virtude da mobilidade de situações, das mudanças no meio ambiente e das alternâncias de prioridades humanas no que diz respeito à natureza, essas normativas estão sempre sofrendo mudanças, e requerem do policial ambiental constante busca para atualizar-se

quanto à legalidade de seus atos. A este respeito é esclarecedor o trabalho de Brandão e Almeida (2015) que afirmam da necessidade da preparação par a EA, já prevista em Lei, com os agentes de fiscalização (desde os primeiros fiscais, passando por escrivões(ãs), delegados(as), promotores(as) e juízes(as), haja vista o enorme desconhecimento demonstrado por alguns deste agentes públicos que devem agir em defesa do meio ambiente nos casos de crimes e infrações ambientais. Também nesse sentido, em pesquisa realizada pelo policial da BMRS Tiago Carvalho Almeida, denota-se que alguns magistrados, por desconhecimento das normativas ambientais, tomam decisões diversas das tomadas durante o entendimento dos policiais ambientais e delegados que flagraram casos de crimes e infrações e aplicam, de forma incorreta, princípios de Direito Penal no Direito Ambiental (ALMEIDA, 2015), causando não só prejuízos ao meio ambiente como desconsertando o que seria uma ótima oportunidade de emitir uma sentença transformadora que serviria também como base para realizar EA (CAPORLÍNGUA, 2010).

Ainda no que diz respeito à formação, a base pedagógica na qual acreditamos, que é a educação dialógica freireana, rememora que ensinar requer estudar, e estudar é dialogar com a teoria e sua prática esclarecida: “estudar é desocultar, é ganhar *compreensão* mais exata do objeto, é perceber suas relações com outros objetos. Implica que o estudioso, sujeito do estudo, se arrisque, se aventure, sem o que não cria nem recria” (FREIRE, 2013, p. 64). Assim sendo, no trabalho como policial ambiental o educador ambiental manuseando e estudando as normas, dialogando com os demais agentes de proteção ambiental e em contato aberto, verdadeiramente, com a comunidade que o cerca, que vive a realidade daquele meio ambiente, tem a possibilidade de formar-se de maneira mais complexa, verdadeira, fugindo aos moldes de uma educação ambiental comportamentalista que, com freqüência, liga os danos ambientais mais aos costumes dos

cidadãos do que ao modelo posto de sociedade de consumo e do modo de produção capitalista que aí estão vigentes, que impelem as pessoas a consumirem cada vez mais recursos, cada vez mais escassos. Isto implica formar-se para educar de modo crítico e aberto, ouvindo e vendo os que geralmente não são vistos nem ouvidos, tais como comunidades ribeirinhas, pescadores, povos originários, moradores de áreas de risco.

Esta postura também requer amplo aprofundamento teórico para sustentar o discurso contra-ideológico de forma embasada, pois os discursos ambientais correntes vão no sentido oposto, a exemplo da crise hídrica no Estado de São Paulo nos anos de 2014 e 2015. Em última análise, onerou o consumidor comum, impelindo-o, forçosamente, a um sub-consumo, responsabilizando-o com multas, quando é claro o enorme desperdício havido com a falta de manutenção das empresas de saneamento e também os processos industriais retrógrados que não atualizam seus modos de produção no sentido de diminuir os gatos de recursos naturais coletivos, tais como água, solo e ar. É certo que as indústrias e as empresas de saneamento são responsáveis pela maior parte dos desperdícios, e, por conseguinte, pela falta de água, mas o discurso, bem como o próprio Estado, culpam o consumidor que escova os dentes com a torneira aberta.

Estar receptivo a novas vozes, novos discursos é parte fundamental para uma (auto)formação crítica do educador ambiental. As diversas possibilidades hoje disponíveis através da *Web* vêm acompanhadas de um desafio no sentido de nos manter atentos e mais seletivos, tamanha a oferta de *informação*. Como Teixeira colaborou, existem hoje diversas revistas especializadas em educação ambiental disponíveis digitalmente de forma gratuita, sendo que algumas delas também matem páginas nas redes sociais. Alguns periódicos especializados em educação ambiental em língua portuguesa com produção de qualidade e gratuitas podem

ser valorizadas para esta finalidade: *Pesquisa em Educação Ambiental; Ambiente & Educação; Educação Ambiental em Ação; e Revista Brasileira de Educação Ambiental*. Há também uma coleção produzida pelo IBAMA, *Encontros e Caminhos***,** que já está em sua terceira edição e revela a possibilidade de estudos em EA, conduzidos por profissionais das mais variadas áreas. Todas as edições acima citadas são gratuitas e disponíveis em seus respectivos *sites*. Outra fonte de grande qualidade diz respeito aos livros organizados pelo Professor Carlos Frederico Loureiro, pela editora Cortez, que contam sempre com autores de renome nacional e internacional da EA crítica.

Uma outra vertente importante da EA conduzida por policiais educadores diz respeito à resolução de problemas ambientais reais da comunidade. Neste sentido, há certas barreiras que podem ser ultrapassadas não só através do pensamento crítico explicitado acima, mas também da amorosidade, sempre presente nos textos de Paulo Freire, e um olhar atento e sensível. A educação por si só não tem sentido, se não for compromissada com a mudança real em prol das pessoas, ou seja, do meio ambiente onde estas estão inseridas. Antes de tudo: não há humanidade sem meio ambiente. Quando o policial militar está a campo, depara-se com problemas ambientais, que de imediato, podem ser "resolvidos" com uma prisão, algumas apreensões e aplicação das sanções administrativas (tais como multas e embargos). Porém, caso a situação seja persistente, significa que não houve educação, mudança qualitativa de atitudes e posturas e também não houve transformação naquele local. Assim sendo, é muito sensata a postura do policial ambiental que em sua (auto)formação preocupa-se em preparar-se para a resolução de problemas na comunidade onde atua. Ótimos exemplos podem ser buscados no campo da educação popular, mais especificamente na área da Pesquisa-Ação com equipes multidisciplinares, com aprofundamento teórico e prático da comunidade juntamente com

profissionais de diversas áreas. O agir no meio ambiente de forma puramente repressiva retira o caráter preventivo, ou o secundariza, quando o que é mais adequado é a proteção, ou num modo mais utópico, a preservação.

Mesmo que haja a fomação em EA dos profissionais que lidam na fiscalização, como previsto em Lei, sempre será uma (auto)formação, já que deve ser contínua, perene, sendo que o treinamento em curto prazo retira da educação o caráter formativo processual necessário às transformações (SATO, 2001). Na mesma direção e Molon (2009) considera ainda que a formação do educador ambiental nunca está pronta e acabada, e sim deve dar-se em forma de processo contínuo. Diante dessas duas afirmações, pontuamos que as bases adquiridas noutras paragens, como as graduações de Clarissa, Gilberto e Valdivino, podem e devem ser fortalecidas rotineiramente, continuamente. A busca e o acesso à informações no campo da EA não podem ser ponto de chegada, já que o meio ambiente é composto por todos os aspectos da vida humana, e portanto, atravessado pelas mais variadas gamas de conhecimento.

Práxis educativa contra-ideológica: a importância do trabalho no descortinar dos conceitos

Até agora utilizamos o termo (auto)formação a título de exemplificar que ainda não existem, até o momento, nas duas polícias ambientais analisadas, um programa que forma os educadores ambientais que ali atuam. Porém, o formar-se, enquanto estabelecer e esclarecer, formar conceitos, jamais acontece nos seres humanos de forma isolada. A apreensão e (re)construção de conceitos, a aprendizagem, dá-se na sociedade intermediada pelos signos, com seres localizados histórica e

socialmente; ou seja, de fato, nunca existirá uma auto formação, até porque estamos imersos em uma cultura que nos precede.

Tratando de forma mais precisa do que significa formar conceitos em um trabalho que lida com crimes ambientais e ter a todo instante o dever de informar-se, de embrenhar-se em termos técnicos, mas, ao mesmo tempo, estar nas margens dos rios, nos desmatamentos, dentro de indústrias que estão trabalhando de maneira irregular, configura o que diversos autores chamam de práxis. Para Paulo Freire práxis significa "ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressente, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo" (FREIRE, 2005, p. 89). Nesta perspectiva, o trabalho do policial educador, molhado de realidade, investe-o da possibilidade de realmente alterar sua realidade. Se se sua palavra for cheia de teoria profunda, e sua ação cheia dessa palavra há práxis, há ação-reflexão. O Mestre Paulo Freire ainda nos alerta que ação sem reflexão é ativismo e fala sem ação é bla-bla-bla.

Em se tratando de crimes, nós policiais sentimos na pele o peso de trabalharmos na área da segurança pública apenas no âmbito da ação, a exemplo de quando realizamos prisões repetidas, demonstrando que todo o sistema de segurança, de educação, de assistência social, passando pelo sistema prisional e pela justiça não estão funcionando adequadamente, pois não houve mudança no local ou no indivíduo. Tal situação frustrante nos leva a discutir o princípio da práxis para, junto da ação séria já realizada, atingirmos o patamar da reflexão, "a práxis se apresenta, assim, como uma compreensão teórica da realidade, sua explicação e transformação" (MAGALHÃES, 2015, p. 49). É muito comum, em termos de Brasil, assistirmos entrevistas televisivas com líderes de instituições de segurança pública que ao serem questionados

acerca de crimes, ou da própria criminalidade, caem num labirinto de explicações desnecessárias e acabam por dizer que diante daquela situação, será realizada uma *operação* e que a situação tende a ser resolvida. É também bem comum que, após o término da *operação*, a situação retorne ao modo que estava, pois a ação não acompanhada de reflexão não gera transformação. Na mesma direção, da práxis, Engels ao tratar de sua Dialética da Natureza, enfatizava que os grandes feitos humanos foram produzidos antes da divisão social do trabalho (os que pensam e os que labutam), afirmando a crescente de uma sociedade onde todos participam de lutas práticas, muitas vezes com a palavra e também com a espada, "daí a plenitude e fôrça de caráter que os fazem homens completos" (ENGELS, sem data, p. 9).

O policial-educador ambiental que tem seus conceitos criados no trabalho, na prática reflexiva, tem a possibilidade de descortinar determinadas projeções ideológicas criadas pelo sistema financeiro vigente para tratar o meio ambiente como mero fornecedor de matéria prima e a comunidade como mera consumidora, desligada de seu meio ambiente. Assim, com base nas teorias vygotskyana e bakhtiniana, ambas ligadas a visão marxista da realidade, nos coloca a refletir sobre o papel que estes sujeitos (que a priori não participam do sistema formal de educação) podem vir a desempenhar na adequada compreensão da realidade de nosso meio ambiente. Algo como o exemplo de Chico Mendes, que auxiliava os povos da floresta a desmistificarem sua realidade através da chamada alfabetização política. O próprio Chico Mendes longe da escola, "aprendeu exatamente tudo aquilo que serviria à missão de emancipação dos trabalhadores da floresta" (FERREIRA, 2010, p. 424). Neste sentido, o trabalho do educador ambiental que se acha na verdadeira práxis teria a capacidade de levar novos significados aos símbolos já envoltos pela ideologia dominante, como o termo água, que vem sendo tratado como um mero produto, passível de ser privatizado e

vendido, quando de fato é meio de vida, fonte eterna de renovação, que vem sendo degradada, principalmente pelos grandes produtores rurais do Brasil que perfazem suas margens em *plantations* nos mesmos moldes do período do "descobrimento".

Assim, o trabalho como fonte da sobrevivência material do humano desvincula-se da alienação que lhe foi imposta pela divisão social do trabalho e ganha ares de práxis transformadora, quando serve como base de troca com os demais sujeitos da comunidade, auxiliando na transformação semiótica do ambiental. Indo mais adiante, com o exemplo de Chico Mendes e sua alfabetização política, poderíamos pensar em uma alfabetização ambiental, não só transmitindo conhecimentos a este respeito, mas modificando de fato as situações-limite que são parte do cotidiano do policial ambiental.

A exemplo dos signos que estão presentes na vida cotidiana de um policial educador ambiental, podemos trazer à baila a luta que existe para tornar válido determinado significado dado a eles. O termo *desmatamento*, durante o período de reforma do Código Florestal Brasileiro (BRASIL, 2012), que para a bancada ruralista do Congresso Nacional possui um significado, para o movimento ambientalista possui outro significado, e para os povos que vivem às margens dos rios, que sofrem com as enchentes quando processos como erosão e desertificação alteram o regime de águas, tem outra significação. Porém, quando o termo *desmatamento* é trabalhado, por exemplo em uma palestra em uma escola, podemos falar sobre não arrancar uma árvore na calçada de uma cidade e não tocarmos nas reais causas de mudança do Código Florestal: é uma questão de luta ideológica.

Naquele exato momento, o educador tomou uma decisão de defender um dos sentidos da palavra *desmatamento*: "todo signo, como sabemos, resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação.

Razão pela qual *as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece*" (BAKHTIN, 2010, p. 45. Grifo do autor). Dificilmente, o sujeito que atua na práxis verdadeira e conhece, atua junto, aos ruralistas, aos ambientalistas, aos ribeirinhos com teoria e trabalho, será superficial ao tratar do tema. Certamente não reproduzirá os discursos comportamentalistas vigentes, daí que "o signo se torna arena onde se desenvolve a luta de classes" (BAKHTIN, 2010, p. 47). Talvez os ribeirinhos não possam proferir palestras acerca de sua realidade; talvez apenas os ruralistas tenham acesso aos meios de comunicação de massa; talvez alguns movimentos ambientalistas recebam verbas de ruralistas (como no exemplo trazido pelo documentário COWNSPIRACY, 2014). A formação no trabalho fornece ao policial educador ambiental as diversas versões, para, com sua criticidade elaborada com base na práxis, estabelecer qual significação vai fornecer ao signo:

> Não há dualidade entre o momento prático e o momento reflexivo; eles estão amalgamados pela lógica regente da sociedade em questão naquele momento do seu desenvolvimento histórico. Esta lógica, em última instância, é dada pela qualidade das relações de propriedade. Assim, a significação decorre (e reflexiona sobre a) da qualidade histórica do trabalho: na sua imediaticidade e nas possibilidades objetivas do seu vir-a-ser. A processualidade da significação emana da processualidade do trabalho e reflexiona sobre esta (MOLON, 2009, p. 150)

Assim, em nosso entender, quando a autora afirma que a significação decorre da qualidade histórica do trabalho, isso diz respeito à alienação presente na prática tanto da proteção

ambiental, quanto da educação ambiental. O policial-educador deve manter-se atento, buscando sempre agir com criticidade, com observação atenta a quem sua práxis de proteção e educação ambiental estão servindo, ou se estamos tratando o meio ambiente enquanto bem de uso coletivo, parte intrínseca do ser humano enquanto local histórico de nossa existência. Dessa criticidade e reflexividade dar-se-á a qualidade efetiva sobre o trabalho tanto de proteção quanto de educação ambiental. Qualidade que vai além do significado dado a essa palavra pela economia neo-liberal, mas qualidade de descortinar em conjunto com a sua comunidade aprendente (BRANDÃO, 2005) os reais motivos dos problemas ambientais estudados e as formas viáveis e mais adequadas de buscar a resolução e a prevenção a novos danos.

Conclusão

Do modo como refletimos e argumentamos, é possível concluir que nossos papéis de sujeitos inseridos na realidade da educação popular brasileira, como sujeitos de um lugar que, *a priori*, não é lugar da Educação. Seguimos na busca de reconhecimento pela profissão e pelos conhecimentos trazidos por nós, construídos na realidade do trabalho de proteção ambiental. A reflexão também se faz necessária no sentido de pensarmos *a quem interessa a não-formação* de educadores populares cujos conhecimentos perfazem da prática da realidade dos problemas ambientais causados pelas formas atuais de ser na sociedade de consumo desenfreado. Esta é a principal questão. E de sua resposta é que vem a necessária força para que trabalhemos criticamente de modo reflexivo.

Assim, somos esses sujeitos ecológicos, intérpretes no coletivo das comunidades aprendentes (BRANDÃO, 2005) dos

saberes ambientais, aptos plenamente a uma (auto)formação, que ao final das contas não se mostrou solitária, no sentido de ser construída na prática com a comunidade e com a possibilidade posta por pesquisadores que pensam em contribuir na formação com as bases tão caras a nós.

O trabalho que nos constrói como sujeitos é a base sobre a qual existimos e compartilhamos os símbolos que tentamos desmistificar junto com nossas comunidades, com o fim último de proteção, ou seja, chegamos de onde saímos: do trabalho e ao trabalho.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, T. C. **O ato tendente à pesca nas atividades de fiscalização do Comando Ambiental da Brigada Militar**: uma análise principiológica, legal e jurisprudencial (Trabalho de Conclusão de Curso). Porto Alegre: Academia de Polícia Militar, 2015.

ARENDT, H. **Sobre a violência**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2013.

BRANDÃO, C. R. "Comunidades Aprendentes". *In*: FERRERO JUNIOR, L. A. (org.) **Encontros e Caminhos**: formação de educadores(as) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, 2005.

BRANDÃO, N. M.; ALMEIDA, T. C. "Educação e Fiscalização ambiental, duas faces de uma mesma moeda". **Anais do IV Simpósio Internacional Diálogos na Contemporaneidade**. Lajeado: UNIVATES, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei Federal 12.651, de 25 de maio de 212**. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acessado em 18/01/2017.

BRASIL. **Lei Federal 9.605, de 12 de fevereiro de 1998**. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acessado em 18/01/2017.

CAPORLÍNGUA, V. H. **O revelar da consciência ambiental na sentença judicial transformadora como forma de efetividade processual** (Tese de Doutorado). Rio Grande: FURG, 2010.

CARVALHO, I. C. M. **Educação Ambiental**: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

EGGERT, E. "As Muitas Margens da Educação Popular". *In*: STRECK, D. R.; ESTEBAN, M. T. (orgs.) **Educação Popular:** lugar de construção social. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

ENGELS, F. **Dialética da Natureza**. São Paulo: Editora Alba, s. a.

FERREIRA, L. "Chico Mendes e os povos da floresta: uma pedagogia em construção". *In*: STRECK, D. (org.) **Fontes da Pedagogia latino-americana**: uma ontologia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

MAGALHÃES, F. **10 lições sobre Marx**. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

MIGNOLO, W. **Desobediencia epistémica**: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidade. Buenos Aires: Ediciones del Siglo, 2010.

MOLON, S. I. "As contribuições de Vygotsky na formação de educadores ambientais". *In*: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRAGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (orgs.). **Repensar a educação ambiental: um olhar crítico**. São Paulo: Cortez, 2009.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

RODRIGUES, M. J. C. **A influência do projeto de educação ambiental Agente Ambiental Mirim em seus ex-alunos e nos trabalhos desenvolvidos pelo Batalhão de Polícia Militar de Proteção Ambiental de Mato Grosso** (TCC de graduação). Várzea Grande: Academia de Polícia Militar Costa Verde, 2014.

SATO, M. "Apaixonadamente pesquisadora em educação ambiental". **Educação Teoria e Prática**, vol. 9, n. 16/17, 2001.

STRECK, D. R. "Territórios de resistência e criatividade: reflexões sobre os lugares da educação popular". *In*: STRECK, D. R.; ESTEBAN, M. T. (orgs.) **Educação Popular**: lugar de construção social. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

CAPÍTULO 2

Docências (a)generificadas? Relações entre gênero e docência no relatório TALIS

DOCÊNCIAS *(A)GENERIFICADAS?* RELAÇÕES ENTRE GÊNERO E DOCÊNCIA NO RELATÓRIO *TALIS*

Renata Porcher Scherer

Éderson da Cruz

Proposições iniciais

Neste pequeno ensaio, buscamos refletir sobre a constituição do trabalho docente na atualidade, utilizando como ferramenta teórico-metodológica o conceito de gênero numa perspectiva pós-estruturalista. Para iniciar nossa reflexão, cunhamos o termo *(a)generificada*, para problematizar a questão das docências pensadas a partir de um processo de "não generificação", segundo o qual esse processo seria intencionalmente (ou não) "negado", ou "posto em último plano". Assim, assumimos que o conceito de gênero tem funcionado como um organizador do social e da cultura, compreendendo os diferentes processos pelos quais as culturas têm construído e distinguido os corpos e sujeitos: masculinos e femininos. (MEYER, 2012). Da mesma forma como isso ocorre com as culturas, acreditamos que os modos de se constituir professor e professora também são atravessados e dimensionados pelas maneiras como foram sendo construídos, histórica e culturalmente, os processos de generificação da docência.

Nesse texto utilizaremos como material empírico a análise de um relatório realizado em 2013, conhecido pela sua sigla *TALIS*. Esse relatório consiste em uma pesquisa internacional

sobre ensino e aprendizagem, que aponta dados importantes sobre a composição da docência no Brasil. Para a composição do *TALIS* foram realizadas entrevistas com professores e professoras que atuam do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental, e também com os diretores que atuam nessas mesmas instituições[1] onde os docentes entrevistados lecionam. Ao propormos utilizar esse relatório como material empírico, assumimos como procedimento metodológico a análise documental. Ao localizar nossa pesquisa no campo dos estudos foucautianos, olharemos para esses documentos como *monumentos*[2]. Foucault (2013) destaca que a história tem mudado sua posição acerca do documento, cabendo ao pesquisador trabalhá-lo no interior de suas tramas para então poder elaborá-lo. Assim, como diz Le Goff (1996, p. 547-548),

> O documento não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio.[...] O documento é monumento. [...] Qualquer documento é, ao mesmo tempo, verdadeiro – incluindo, e talvez

[1] A primeira versão desse relatório foi realizada em 2008 e a segunda em 2013, com 34 países participantes. No questionário encontram-se questões relativas à formação inicial e continuada, às práticas e às crenças pedagógicas e relativas ao ambiente escolar.

[2] De acordo com Castro (2009), a primeira tarefa da história já não tem como base a interpretação de documentos para determinar se dizem a verdade ou não, mas consiste em olhá-los a partir de seu interior. O uso de documentos como monumentos não tem como objetivo a busca de rastros que os homens teriam deixado, "mas desdobra um conjunto de elementos, isola-os, agrupa-os, estabelecendo relações, reúne-os segundo níveis de pertinência" (CASTRO, 2009, p. 41).

> sobretudo, os falsos e falso (LE GOFF, 1996, p. 547-548).

A partir dessa compreensão, não existiria uma oposição entre o verdadeiro e o falso, e parafraseando uma famosa e difundida frase de Foucault, as verdades existem, mas são deste mundo.

> Digamos, para resumir, que a história, em sua forma tradicional, se dispunha a "memorizar" os *monumentos* do passado, transformá-los em *documentos* e fazer falarem estes rastros que, por si mesmos, raramente são verbais, ou que dizem em silêncio coisa diversa do que dizem; em nossos dias, a história é o que transforma os *documentos* em *monumentos* e que desdobra, onde se decifravam rastros deixados pelos homens, onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinham sido, uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos (FOUCAULT, 2013, p. 8)

Inspirados nessa compreensão alargada do conceito de documentos, proposta por Foucault e por Le Goff, não nos colocaremos em uma busca pela *verdade,* sobre a constituição do trabalho docente nos documentos que iremos analisar. Nosso objetivo consiste em investigar como algumas verdades sobre o trabalho docente têm se constituído, dentro da nossa sociedade, por meio dos documentos. Ao olharmos para esses documentos, estamos buscando enxergar pistas que nos permitam compreender como o trabalho docente tem sido descrito por esses materiais e

quais os atravessamentos de gênero podem ser descritos nessa constituição.

Assim, organizaremos o texto da seguinte forma: na primeira parte apresentaremos como compreendemos os conceitos de gênero e de docência, conceitos que serão considerados centrais para o desenvolvimento das reflexões que buscamos suscitar neste trabalho, elencando lacunas que possibilitarão a abordagem da segunda parte do texto, na qual realizaremos uma descrição do *TALIS* e tensionaremos seus achados a partir das contribuições das pesquisadoras e dos pesquisadores que têm se debruçado a operar com o conceito de gênero em suas pesquisas. Aqui será importante mostrar também como o magistério tem se constituído historicamente como uma profissão feminina, e como algumas características assumidas como *naturalmente* femininas são exigidas das profissionais que atuam nesse contexto, o que põe em xeque a noção de que o "retrato" das docências brasileiras apresentado pelo *TALIS* seja algo (a)generificado.

Gênero e docência: dimensões conceituais

Embora não seja o objetivo desse texto discutir o papel das mídias na generificação da docência, ao se observar as produções cinematográficas mais atuais, percebe-se uma sobreposição do papel feminino na docência ao masculino. Isso levanta algumas lacunas sobre gênero e docência que nos propomos a tensionar. Assim, iniciamos nossas reflexões, apresentando suscintamente como compreendemos os conceitos de gênero e docência, que posteriormente irão nos apoiar nas análises.

O pensamento sobre gênero difundiu-se na comunidade cinetífica principalmente a partir da célebre consideração da

filósofa Simone de Beauvour (1980), que afirmou que ninguém nasce mulher (ou homem), mas vem a tornar-se. O que a pensadora quis dizer com isso não sustenta a tese de que a escola (ou a universidade) deva ensinar (aos alunos e aos professores em formação) o que é ser homem e o que é ser mulher, nem ao menos "desensinar", mas por em xeque algumas ditas "verdades" que constituem o que se entende por homem e por mulher em uma cultura.

Ampliando essa discussão, podemos trazer as contribuições da pesquisadora Linda Nicholson (2000), que em seu famoso texto "Interpretando o gênero", nos ajuda a desconstruir dois conceitos centrais da crítica feminista: gênero e mulher. A autora destaca a contribuição dos estudos feministas, especialmente após os anos 1960, que tendo sua discussão ancorada na distinção entre sexo e gênero, permitiram a essas estudiosas desafiar a ideia de um determinismo biológico. Como nos mostra Nicholson (2000), essas estudiosas mantiveram um pensamento dualista sobre a identidade da mulher, analisando a diferença entre mulheres como algo que pudesse ser separado do que todas as mulheres compartilham. Mesmo compreendendo que será a partir dessa divisão binária que as feministas vão poder aprofundar suas análises das profundas diferenças entre as experiências culturais vivenciadas por homens e mulheres, a autora aponta que empregá-lo em nossas análises pode excluir determinadas formas de ver e de perceber os diferentes processos de generificação.

Nicholson (2000) nos mostra, em seu texto, que a divisão binária não é capaz de captar o nível de desvio das normas do gênero presentes em muitos de nós. Assim, essa divisão acaba reforçando estereótipos culturais em relação ao significado das experiências masculinas e femininas.

Diversas outras estudiosas, a partir de uma perspectiva pós-estruturalista, também se dedicaram a pensar questões de gênero,

dentre elas, Rosângela Soares e Dagmar Meyer (MEYER; SOARES, 2013). Para essas autoras, gênero é visto não como uma essência *a priori*, mas como uma forma de construcionismo social, vinculada ao tempo histórico e à cultura, que atravessa e que constitui os corpos. Nessa perspectiva, os sujeitos aprendem a identificar, inicialmente, seu gênero como seu sexo biológico, e a partir daí, constituem-se uma trama de ações a fim de "construir" esse homem ou essa mulher, e tentar garantir que não haja desvios em relação às normas de gênero.

Assim, procurando escapar aos binarismos e estereótipos de gênero, buscamos tomar o conceito como uma ferramenta que possibilita elencar tensionamentos a partir da constituição da docência, descontruindo a ideia de que haja uma única forma de docência, e que essa seja neutra em relação às questões de gênero, ou agenerificadas. Considerando tais pressupostos, pensamos ser necessário manter, dentro dos contextos escolares (a começar por uma mudança de ênfase dessas discussões na formação inicial de docentes, conforme apontam CRUZ e DAL'IGNA, 2015)), reflexões sobre os temas gênero e sexualidade não a partir de pressupostos religiosos ou biológicos, mas sócio-culturais.

Partindo de tal compreensão sobre o conceito de gênero, olhamos, então, para a docência a partir dos autores Jan Masschelein e Maarten Simons (2014)[3], que ao refletirem sobre a profissionalização da carreira docente vão desenvolver o argumento de que a necessidade de uma profissionalização do professor é uma tática utilizada para domar essa figura, e tem uma

[3] Nossa escolha por abordar a docência a partir dos estudos de Masschelein e Simons (2014) não significa que não haja outras possibilidades de compreender a docência pelo olhar de outros autores também relevantes, cujos pensamentos constituem o campo dos Estudos sobre Docência. Nossa opção deu-se principalmente pelo fato de tais autores possibilitarem, para esse momento, uma reflexão sobre o material empírico que consideramos mais consistente.

longa história. Assim os autores optam por apresentar três variações dessa tática que tem ocorrido ao longo dos anos:

1-Substituir a chamada sabedoria da experiência do professor por especialização ou competência. Assim, nas palavras dos autores: "O professor do sonho nesse discurso de profissionalização é aquele cuja especialização é baseada em conhecimento validado e confiável: alguém que age 'metodologicamente' e de forma 'baseada em evidências'." (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 137-138).

2-Transformação do professor em um especialista ou um *expert*. (Exemplo: perfis profissionais com listas de competências básicas esperadas para o professor). "Nessa formulação a experiência do professor é geralmente traduzida como 'competência', isto é, como (supostos) conhecimentos, habilidades e atitudes que podem ser empregados para realizar tarefas concretas." (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 140).

> [...] está relacionada com as duas anteriores: profissionalização através da pressão da responsabilidade. As duas versões anteriores de profissionalização consideram prover educação ou ensino como forma de prestar um serviço. Nessas variantes, o professor ou profissional competente é alguém que está a serviço de algo ou alguém, e mais especificamente, é alguém guiado pela demanda. Isso pode variar da centralidade no aluno para a centralidade no mercado de trabalho para um foco em atingir determinados objetivos (impostos por um governo em nome das expectativas sociais) (MASSCHELEIN, SIMONS, 2014, p. 142).

Como professores e professoras que somos, num momento histórico em que nos é exigido o constante aperfeiçoamento, torna-

se difícil olhar com suspeita para o discurso da profissionalização. Assim, entendemos ser importante afirmar que não estaríamos nos posicionando contra um movimento pela profissionalização docente, mas olhando com suspeita para o quanto esse discurso pode estar operando para deslocar a centralidade do trabalho docente para a lógica do mercado, como nos mostram Masschelein e Simons (2014). Assim, ao analisarem os discursos políticos atuais, os pesquisadores mostram que tais discursos "obrigam" o professor a construir seu trabalho como uma empresa produtiva, centrada em resultados mensuráveis. Para realizar tal crítica, os autores vão descrever três personagens:

1-Professor musculoso: Seria um professor que teria na base da sua formação os princípios do treinamento físico, no qual isolaria os músculos individualmente, através de um treinamento extremante controlado e com foco nos resultados a serem medidos e obtidos.

2-Professor padronizado: Esse personagem se refere a uma tendência de modelar o professor com base em um padrão. Segundo os autores, a flexibilidade máxima nessa concepção só será possível em uma estrutura padronizada que permita empregabilidade e mobilidade.

3-Professor calculista: O professor deverá monitorar e demonstrar uma espécie de "prestação de contas", sobre os serviços realizados.

Em contraposição aos três personagens citados, os autores defendem a constituição de um professor amoroso. Tal concepção parece possuir uma forte relação com o conceito de Educação apresentado por Hannah Arendt, no livro "Entre o passado e o futuro", no qual a autora diz que "a educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las aos seus próprios recursos, e

tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum." (ARENDT, 2001, p. 247). Retomando a discussão a partir de Masschelein e Simmons (2014), esse personagem deverá agir por amor ao mundo e às novas gerações; porém, os autores alertam que isso não significa que o professor não deva ser responsabilizado por suas ações. Essa postura de amorosidade com os alunos e esse compromisso com o mundo seriam uma atitude de grande responsabilidade.

Os autores (idem, 2014) nos alertam que precisamos estar atentos para os discursos que, ao atacarem a escola, nos seduzem com promessas de maximizar os ganhos de aprendizagem e otimizar o bem-estar para todos, uma vez que nesse apelo se esconde uma estratégia de destruição e uma negação ou neutralização do ideal escolar, transformando a escola em uma instituição prestadora de serviços.

Se compreendermos que o conceito de gênero tem funcionado como um organizador do social e da cultura, e que assim compreende os diferentes processos pelos quais a cultura tem construído e distinguido os corpos e sujeitos masculinos e femininos (MEYER, 2012), defendemos também que as formas de se constituir professor e professora nos dizem sobre as formas como se compreende o que significa ser homem e ser mulher, dentro de uma organização social dita escolar.

Assumindo essa compreensão do conceito de gênero e de docência, lançaremos mão, a seguir, a análise dos relatórios, buscando evidenciar e descrever aquilo que nesse texto estamos considerando como processos de (a)generificação da docência.

Processos de (a)generificação da docência: O que (não) diz o relatório?

Para a presente análise, como já mencionamos anteriormente, tomamos por referência o relatório *TALIS*, buscando refletir, através de excertos que consideramos relevantes, sobre ocorrências, tensionamentos e deslocamentos de gênero que nele encontramos. Iniciaremos apresentando um quadro organizado pela OCDE (Organização para a cooperação e Desenvolvimento Econômico) que tem como objetivo apresentar qualitativamente alguns dados produzidos pelo relatório *TALIS*.

Poderíamos destacar vários elementos do quadro abordado a seguir, intitulado "O professor e o diretor típicos no Brasil". Aqui, optamos por destacar dois. O primeiro elemento no quadro apresentado pela OCDE que gostaríamos de destacar é a escolha da expressão "Típico". "´Típico´ de acordo com o dicionário Aurélio (FERREIRA, 2008), nos remete a dois significados: "que serve de tipo; característico". (p 776). Assim, o relatório *TALIS*, abre suas análises apresentando o que seria o perfil de um "típico" professor brasileiro. O primeiro elemento que o relatório apresenta volta-se para uma divisão por sexo biológico do magistério, afirmando que 71% do professorado é constituído por mulheres.

Não queremos negar que a docência atualmente no Brasil tem se constituído como uma profissão feminina, ou que somos contrários a que mulheres busquem seu espaço no mercado de trabalho através do magistério; o que queremos mostrar é que essa constituição não ocorreu de forma natural.

O professor e o diretor típicos no Brasil

Professor típico nos países da TALIS	Professor típico no Brasil
68% são mulheres Têm **43** anos de idade em média	**71%** são mulheres Têm **39** anos de idade em média
91% concluíram educação superior universitária ou equivalente	**94%** concluíram educação superior universitária ou equivalente
90% concluíram curso de formação de professores	**76%** concluíram curso de formação de professores
Têm em média **16** anos de experiência no magistério	Têm em média **14** anos de experiência no magistério
82% estão empregados em tempo integral e **83%** têm um contrato permanente	**40%** estão empregados em tempo integral e **77%** têm um contrato permanente
Ensinam para uma turma de **24** estudantes em média	Ensinam para uma turma de **31** estudantes em média

Diretor típico nos países da TALIS	Diretor típico nos países no Brasil
51% são homens Têm **52** anos de idade em média	**25%** são homens Têm **45** anos de idade em média
96% concluíram educação superior universitária ou equivalente	**96%** concluíram educação superior universitária ou equivalente
90% concluíram curso de formação de professores, **85%** curso de gestão escolar/formação de diretores e **78%** curso de liderança pedagógica	**96%** concluíram curso de formação de professores, **88%** curso de gestão escolar/formação de diretores e **85%** curso de liderança pedagógica
Têm em média **9** anos de experiência como diretor e **21** anos de experiência como professor	Têm em média **7** anos de experiência como diretor e **14** anos de experiência como professor
62% trabalham em tempo integral sem obrigações docentes **35%** trabalham em tempo integral com obrigações docentes	**53%** trabalham em tempo integral sem obrigações docentes **36%** trabalham em tempo integral com obrigações docentes
Trabalham em uma escola com **546** estudantes e **45** professores em média	Trabalham em uma escola com **586** estudantes e **34** professores em média

Fonte: OCDE, 2013.

Olhando para essa feminização ao longo da história, Guacira Lopes Louro (2001) nos mostra que nos finais do século XIX, no Brasil, intensificaram-se os debates sobre a temática da Educação. Naquele momento histórico, começou-se a discutir sobre a criação/ampliação das escolas, e que a instrução poderia ser dirigida às mulheres.

> Na opinião de muitos, não havia porque mobiliar a cabeça da mulher com informações ou conhecimentos, já que seu destino primordial – como esposa e mãe- exigiria, acima de tudo, uma moral sólida e bons princípios. Ela precisaria ser, em primeiro lugar, a mãe virtuosa, *o pilar de sustentação do lar*, a educadora das gerações do futuro (LOURO, 2001, p. 446).

Muitas coisas mudaram, mas é importante compreender que o exercício da docência como atividade prioritariamente feminina tem essa forte ligação com a maternidade. É importante ainda dizer que, em sua origem, esse era um trabalho marcadamente masculino (LOURO,1997), e a mulher passou ocupar o espaço escolar especialmente após a Revolução Francesa, período em que segundo Maria Teresa de Assunção Freitas (2000), a mulher começou a ser chamada para assumir seu papel social na educação dos filhos. Cabe destacar que no Brasil essa caracterização da mulher como educadora dos filhos não ocorreu de forma imediata, pois no período de colonização portuguesa a organização da sociedade patriarcal determinava que as mulheres fossem subjugadas pelos homens.

Também segundo Cristina Bruschini e Tina Amado (1988), até a independência do Brasil não existia educação popular, mas com o fim do período colonial brasileiro, pelo menos nos termos da legislação, começaram alguns movimentos/investimentos do

sentido de tornar a educação gratuita e publica, inclusive para as mulheres. Cabe destacar que os conteúdos escolares destinados para as mulheres eram diferentes dos destinados aos homens. As moças dedicavam-se à costura, ao bordado e à cozinha, enquanto aos homens cabia aprender sobre geometria entre outros assuntos considerados "masculinos".

Outro destaque importante é que essas mulheres que se tornavam professoras eram isentas de ensinar geometria, porém essa era uma das matérias que eram utilizadas como critério para o estabelecimento dos valores dos salários, reforçando-se a diferença salarial entre homens e mulheres.

A profissionalização feminina teve sua ampliação com os processos de industrialização e o surgimento de uma nova categoria: os assalariados. Em busca de mão de obra especializada, era necessário investir em educação, porém como os professores homens eram mais caros, através de uma estratégia política, investiu-se na ampliação do trabalho feminino no magistério.

Nesse contexto, como mostra Louro (2014), o magistério primeiramente se tornou uma atividade permitida para mulheres, e aos poucos foi se tornando, então, uma atividade indicada para elas. Para tanto, porém, a atividade precisaria passar por um processo de ressignificação, conforme as palavras da autora, "o magistério [passou a ser] representado de um modo novo na medida em que se feminiza e para que possa, de fato, se feminizar." (LOURO, 2014, p.99)

O segundo elemento que entendemos como importante de ser problematizado tem relação com o "diretor típico no Brasil". De acordo com o quadro, podemos observar que 23% dos diretores que atuam no Brasil, no momento em que foi elaborado o relatório, são homens. Mesmo que esse número pareça pouco significativo, é

importante considerar que o percentual de homens que atuam na docência também é pequeno.

Assim, podemos nos questionar: mesmo tendo poucos professores homens atuando na carreira do magistério, por que eles ocupam um espaço tão significativo em cargos de direção? Uma possível resposta para essa pergunta pode ser encontrada, por exemplo, na tese de doutorado da pesquisadora Daiane Antunes Vieira Pincinato (2007). Em sua tese, a autora investigou diferentes experiências de professores que atuaram no magistério no ensino público de São Paulo, com o objetivo de compreender a participação dos homens na construção da cultura escolar. A pesquisa mostra que o período de promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5.692/71 (1996) será onde poderemos encontrar pela primeira vez um grupo proporcionalmente menor de homens em comparação às mulheres. Pincinato (2007) ainda destaca que os homens que permaneceram na profissão, em sua maioria, ocupavam cargos administrativos e detinham uma parcela significativa de poder, como consequência de algumas prerrogativas que foram adquiridas nas relações de gênero estabelecidas na época em que determinados valores de masculinidade ainda garantiam vantagens em relação aos de feminilidade.

Mesmo que possamos afirmar que uma caminhada bastante significativa já tenha sido percorrida com relação à valoração da masculinidade e da feminilidade no contexto do magistério, ainda é possível identificar que considerando o percentual de homens na carreira docente, um grande número destes acaba assumindo cargos de direção. Podemos levantar inúmeras questões frente a esses dados: seriam os homens considerados “mais competentes” do que as mulheres para ocupar posições de direção? As mulheres teriam uma “vocação” para estarem na sala de aula atuando mais diretamente com as crianças? No presente trabalho, entendemos

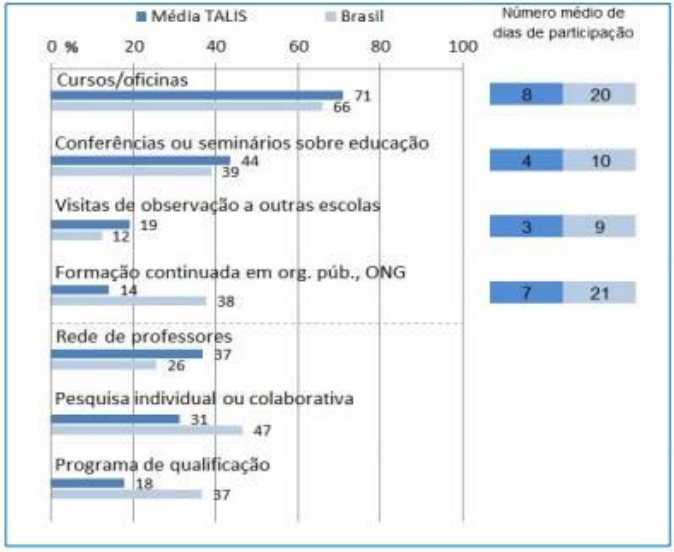
que não seria nem uma questão de maior competência masculina, ou de uma vocação feminina, mas sim que os diferentes papéis ocupados por sujeitos masculinos e femininos são construídos socialmente, e nas formas como estão sendo (des)construídos no momento presente, ainda criam possibilidade para que um grande número de sujeitos masculinos sejam encaminhados para cargos de direção, e por sua vez, as mulheres continuem em sua maioria ocupando o espaço da sala de aula.

Os próximos quadros que trazemos para a análise também foram organizados pela OCDE, com base nos achados do relatório *TALIS,* e discorrem de forma mais efetiva sobre o trabalho e a profissionalização docente:

Observando com atenção os quadros, vários elementos podem (e devem) ser discutidos. Considerando o objetivo do texto e o referencial teórico em que ele está ancorado, queremos lançar um olhar interessando para os aspectos relativos ao trabalho docente e à profissionalização do magistério. Como é possível observar no quadro *Participação em desenvolvimento profissional no Brasil*, enquanto os professores brasileiros declaram maior participação em atividades que envolvem pesquisa individual e colaborativa, formação em organizações externas e programas de qualificação, tem uma participação um pouco menor em oficinas, conferências e seminários, visitas de observação a outras escolas e rede de trabalho de professores. Aqui, o primeiro elemento a destacar não é a participação dos professores em determinadas atividades e não em outras, mas como esse relatório, ao destacar a importância da participação de professores em atividades de desenvolvimento profissional, atua diretamente na constituição de um professor especialista ou *expert*, que - como apontam Masschelein e Simons (2014) - transformam a experiência do professor em competências que devem ser utilizadas em determinados momentos.

Participação em desenvolvimento profissional (DP) no Brasil

As taxas de participação e número médio de dias para cada tipo de desenvolvimento profissional nos 12 meses anteriores à pesquisa



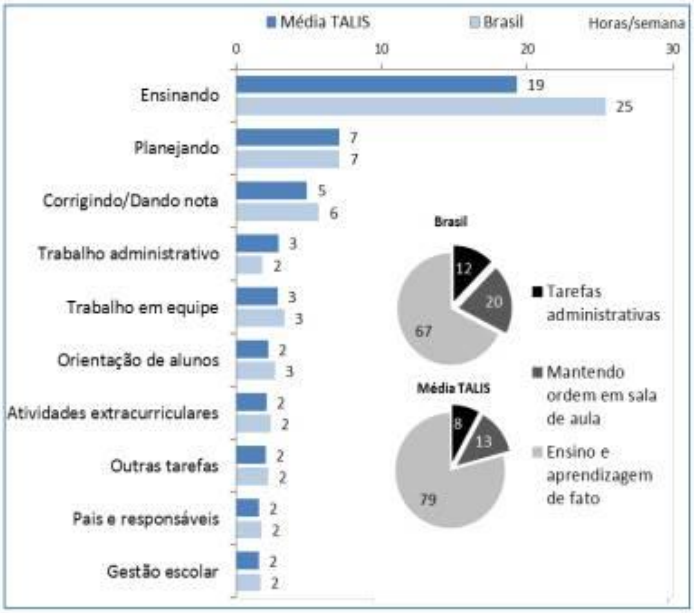
- Professores no Brasil declararam participar mais dias, em média, em atividades de DP nos últimos 12 meses. Eles relatam passar em média 21 dias em formação em organizações externas (comparados a 7 dias em média para todos os países da TALIS).
- Professores no Brasil também tendem a declarar maior participação do que a média para algumas atividades de DP, incluindo pesquisa individual ou colaborativa (47%), formação em organizações externas (38%), e programa de qualificação (37%).
- Por outro lado, professores no Brasil tendem a relatar uma participação um pouco menor que a média para outras atividades de DP, incluindo cursos e oficinas (66%), conferências e seminários (39%), visitas de observação a outras escolas (12%) e rede de trabalho de professores (26%).

Fonte: OCDE, 2013.

Trabalho docente no Brasil

Distribuição do número de horas trabalhadas por semana e distribuição do tempo gasto durante uma aula média, de acordo com os professores

- Professores no Brasil relatam gastar 25 horas por semana ensinando, ou seja, 6 horas a mais do que a média da TALIS.
- Por outro lado, eles relatam gastar um número similar de horas desempenhando uma variedade de atividades relacionadas ao trabalho quando comparados à média da TALIS.
- Professores no Brasil declaram gastar 20% de seu tempo de aula mantendo a ordem em sala (comparado com 13% em média nos países da TALIS).
- Dessa forma, no Brasil, menos de 70% do tempo de aula é gasto com ensino e aprendizagem de fato.



Fonte: OCDE, 2013.

Não queremos aqui negar a importância da formação continuada, mas destacar a importância dessas atividades levarem em conta os chamados saberes da experiência dos professores, para que esse possa, juntamente com um conhecimento validado e confiável, constituir o arcabouço teórico desse profissional. Devemos estar atentos para que esses discursos voltados para a profissionalização do trabalho docente não desloquem a centralidade do trabalho docente para a lógica do mercado.

Ao olharmos, também, para a necessidade dessa docência brasileira estar em constante movimento de formação, vemos nesse "imperativo" uma forma de justificar que o professorado brasileiro sofra, paralelamente, dois processos: generificação (feminina) da carreira, e desvalorização do trabalho docente. Cabe-nos, aqui, lembrar as ideias de Louro (2001), que ao abordar a ampliação das vagas do magistério para o público feminino ao longo da história, também afirma que tal fato gerava consequências para o próprio plano salarial da carreira docente.

Atualmente, em nosso país, as diversas lutas pelo respeito e reconhecimento do magistério ainda evidenciam tal situação, ao mesmo tempo que reforçam uma suposta necessidade de qualificação constante, pois esse magistério (majoritariamente) feminino é visto sob o olhar da "vocação natural" para cuidar das novas gerações, e ao mesmo tempo, nessa constituição de uma profissionalidade docente, vocação apenas não basta. Torna-se um ciclo no qual esse magistério vem buscando um reconhecimento, através da constante formação, que lhe tem sido negado.

No quadro denominado *Trabalho docente no Brasil*, o relatório mostra preocupação com o fato de no Brasil menos de 70% do tempo de aula ser gasto com atividades voltadas para o ensino e a aprendizagem. Aqui caberia uma problematização de quais atividades são consideradas como de ensino e de aprendizagem, mas fugiria da temática proposta pelo texto. O

aspecto desse quadro que queremos ressaltar volta-se para o modelo de professor que esse relatório acaba constituindo como o "bom professor". Para fazer essa análise, gostaríamos de retomar os modelos de professores criados por Masschelein e Simons (2014) que já apresentamos anteriormente: o professor musculoso, o professor padronizado, o professor calculista e o professor amoroso. Entendemos a importância de estudos como esses para a qualificação do trabalho docente e que os resultados, se utilizados para fins de qualificar a educação brasileira, devem ser levados em conta, discutidos e ampliados. Mas, também, observamos que esse relatório, ao destacar o tempo gasto em cada atividade docente, e ao concluir que muito tempo desse trabalho não tem sido gasto em atividades de ensino e aprendizagem, parece não levar em conta a complexidade do trabalho docente. E assim, esquadrinhando o tempo desse profissional, atua na constituição de professores cada vez mais musculosos, padronizados e calculistas e menos amorosos.

Outro detalhe importante: quando o relatório *TALIS* afirma que os professores brasileiros gastam boa parte do tempo envolvidos em outras atividades além de lecionarem, isso também reforça uma "qualidade natural", atribuída à construção cultural do feminino: a ideia de que as mulheres são mais versáteis do que os homens, justificadas e "construídas" a partir de discursos que colocam a mulher como capaz de cuidar da casa, dos filhos, do marido, trabalhar fora... etc., num discurso de que toda mulher possui (ou deveria possuir) versatilidade[4].

Feitas essas considerações, nos encaminhamos para algumas considerações finais, onde além de "fechar" (sem encerrar) algumas ideias apresentadas no texto, realizamos uma

[4] Nesse sentido, ainda há carência de estudos inspirados no pensamento foucaultiano que ponham esses discursos da mulher versátil contemporânea sob suspeição.

reflexão que pode (e esperamos) que continue em diferentes espaços educativos (ou não).

Considerações (não) finais

Chamaremos as considerações de (não)finais por pensarmos que elas não sintetizam o fim de um pensamento, mas oferecem lacunas para que continuemos o exercício do pensamento. Temos, no Brasil, a partir dos dados do relatório *TALIS*, um magistério "típico" feminino, que constantemente precisa se aperfeiçoar, e que gasta boa parte de suas horas de trabalho com outras atividades além de lecionar. Essas, segundo dados do mesmo relatório, constituem menos de 70% da carga horária do professor. Ao mesmo tempo, ao olharmos para o relatório *TALIS*, percebemos o professor como construído a partir de um processo de (a)generificação, uma vez que os dados não deixam claras as diferenças de gênero e seus desdobramentos na carreira docente.

O que é possível pensar, diante de tal situação? Que a condição do magistério brasileiro hoje, além de reforçar a condição de um trabalho docente cada vez mais "preso" a uma lógica de mercado, também é colocado em segundo plano no panorama das profissões do país, por se tratar de uma profissão vista como feminina num universo cultural e de poder (ainda) masculino.

Que possibilidades há para que esses jogos de poder sejam postos de outra forma, no âmbito de nossa cultura? Para esse momento, esperamos que o leitor e a leitora não fiquem desapontados ao não encontrarem nenhuma receita nesse texto que possa dar conta dessas desigualdades. Porém, como professores,

defendemos que uma possibilidade de contraconduta (que num sentido inspiradamente foucaultiano, implica tensionar a norma) que está posta seja investir de forma mais densa nas discussões sobre gênero e processos de (a)generificação pelos quais se tenta naturalizar a feminização do magistério. Conforme relatado inicialmente, é momento de se olhar gênero a partir de pressupostos sociais e culturais, e não apenas biológicos. E também, de ampliar o *locus* da profissionalidade docente, buscando outras alternativas que possibilitem outras construções para tal profissionalidade.

Com tais reflexões, encerramos o presente texto, trazendo uma reflexão de Louro (2012, p. 42) que nos convida a pensarmos sobre nosso papel diante da realidade: "é possível questionar todas as certezas sem que isso signifique a paralisia do pensamento, mas ao contrário, constitua-se em fonte de energia intelectual e política."

Referências

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**: a experiência vivida. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BRUSCHINI, C.; AMADO, T. "Estudos sobre mulher e educação". **Cadernos de Pesquisa**, n. 64, fevereiro, 1988.

CASTRO, E. M. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CRUZ, É.; DAL'IGNA, M. C. "Gênero e currículo: Uma análise desta (des)articulação na formação inicial de docentes". **Anais da**

37ª Reunião da ANPED. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acessado em: 03/01/2018.

FABRIS, E. **Em Cartaz** – O cinema brasileiro produzindo sentidos sobre escola e trabalho docente (Tese de doutorado em Educação). Porto Alegre: UFRGS, 2005.

FERREIRA, A. B. H. **Miniaurélio**: o minidicionário da língua portuguesa. Curitiba: Editora Positivo, 2008.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FREITAS, M. T. A. (org.) **Memória de Professoras:** História e Histórias. Juiz de Fora: UFJF, 2000.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas: UNICAMP, 1996.

LOURO, G. L. "Gênero e Magistério: Identidade, História, Representação". *In*: CATANI, D. *et al*. (orgs.) **Docência, memória e gênero:** estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

LOURO, G. L. "Mulheres na sala de aula". *In*: PRIORE, M. D. (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto. 2001.

LOURO, G. L. "Currículo, gênero e sexualidade: O ´normal´, o ´diferente´ e o ´excêntrico´. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2012.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. São Paulo: Vozes, 2014. .

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MEYER, D. E. E. “Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica”. *In*: MEYER, D. E. E.; PARAÍSO, M. A. (orgs.). **Metodologias Pós-críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

MEYER, Dagmar. E. Ester MEYER, D. E. E.; SOARES, R. (orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade.** Porto Alegre: Mediação, 2013.

NICHOLSON, L. “Interpretando o gênero”. **Revista Estudos Femininas**, vol. 8, n. 2, 2000.

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Resultados da Talis 2013**. Disponível em: <www.oecd.org>. Acessado em: 07/01/2016.

PINCIATO, D. V. **Homens e masculinidades na cultura do magistério**: uma escolha pelo possível, um lugar para brilhar (Tese de doutorado em Educação). São Paulo: USP, 2007.

TEIXEIRA, I. C.; LOPES, J. S. M. (orgs.). **A mulher vai ao cinema**. Belo horizonte: Autêntica, 2005.

CAPÍTULO 3

O olhar do “outro” sobre nós: o documento Pátria Educadora e a formação de professores(as)

O OLHAR DO "OUTRO" SOBRE "NÓS": O DOCUMENTO PÁTRIA EDUCADORA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)

Maria das Dores Cardoso Frazão

Palavras Iniciais

Trata-se de uma abordagem inicial acerca do documento "Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional", elaborado pela Secretaria de Assuntos Estratégicos, ligada à Presidência da República, cujo lançamento ocorreu em 22 de abril de 2015.

Pretende-se tecer considerações mostrando como se estrutura o documento; as principais questões abordadas; os problemas apresentados na educação brasileira e as "soluções"; as concepções acerca da escola, aluno, família, currículo e profissionais da educação. Por fim, ampliar a discussão sobre a formação de professores, especialmente daqueles formados no Curso de Pedagogia.

O documento "Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional"

Ele organiza-se em duas partes, na primeira, intitulada Tarefa, esboça-se o ideário do projeto; e a segunda denomina-se Iniciativas, que se constitui em um conjunto de ações, como desdobramento do ideário.

Na primeira parte do texto, argumenta-se que o Brasil avançou em termos do acesso ao ensino desde a creche até a

universidade, porém, a universalização em todos os níveis exige esforço, ao lado disso, faz-se necessário que a "onda" da ampliação seja acompanhada pela "onda" da qualificação.

Em seguida, assegura-se, sem base em dados de pesquisas, que o Brasil apesar de figurar entre as maiores economias do mundo, está entre aqueles países cujos estudantes apresentam os piores desempenhos nos *rankings* mundiais. Para tanto, é preciso qualificar o ensino público a fim de atender a nova estratégia de desenvolvimento nacional, pautado na democratização de oportunidades econômicas e educacionais.

Neste sentido, seriam três os pontos de partida, sendo o primeiro deles: Aproveitar e ultrapassar o exemplo do que deu certo; o segundo: Mudar a maneira de ensinar e de aprender; e o terceiro: Organizar a diversidade para permitir a evolução.

No primeiro ponto, destacam-se os "experimentos" de ensino que deram certo no Brasil, pois seguiram a lógica da eficiência empresarial, com a utilização de metas de desempenho e práticas de cobrança. No segundo ponto, critica-se a maneira de ensinar e aprender que perdurou no Brasil, baseado no enciclopedismo raso e informativo e para a superação desse problema é necessário um aprofundamento seletivo. No último ponto, recomenda-se organizar o sistema de ensino brasileiro não para promover a uniformidade, mas a diversidade.

Com base nesses pontos, recomenda-se a qualificação do ensino público a partir dos seguintes eixos: organização da cooperação federativa na educação; reorientação do currículo e da maneira de ensinar e de aprender; qualificação de diretores e de professores; e aproveitamento de novas tecnologias.

O primeiro eixo trata da organização da cooperação federativa na educação, nele destaca-se a necessidade de se construir uma cooperação federativa e toma como modelo o

Sistema Único de Saúde (SUS), pois embora o Plano Nacional de Educação 2014-2024 invoque o regime de colaboração, não o detalha. Esta problemática do federalismo pretende harmonizar a gestão das escolas pelos estados e municípios com padrões nacionais de investimento e de qualidade. Isto pode ser atingido a partir de três elementos: "sistema nacional de avaliação e de acompanhamento; mecanismo para redistribuir recursos e quadros de lugares mais ricos para lugares mais pobres e procedimentos corretivos para consertar redes escolares locais defeituosas" (BRASIL, 2015, p.7).

O segundo eixo destaca a reorientação do currículo e da maneira de ensinar e de aprender, nela cabe priorizar no currículo o aprofundamento seletivo, as capacitações analíticas e de comportamento.

O penúltimo eixo diz respeito à qualificação de professores e diretores, pois a qualificação do ensino perpassa por mudanças na composição do professorado e dos diretores de escola. Quanto aos diretores, isso acontecerá por meio da premiação aos que atingirem as metas de desempenho em sua formação, por meio dos Centros de Formação de Diretores, neste caso a experiência inglesa é a mais recomendada. Em seguida, serão constituídos os Centros de Qualificação Avançada para Professores, cuja finalidade será a qualificação intensiva dos docentes para suplementar a formação recebida nos Cursos de Pedagogia e licenciaturas, além de discutir práticas e experiências inovadoras.

Ainda no terceiro eixo, destacam-se a carreira e a Prova Nacional Docente. Neste sentido, caberá à União propor diretrizes da carreira nacional do professor aos estados. A carreira nacional será vinculada ao piso salarial e este, por sua vez, será definido de maneira a respeitar as diferenças regionais e a permitir em cada região progressão adequada na carreira.

Sobre a Prova Nacional Docente, o autor afirma que será aplicada após a conclusão do Curso de Pedagogia ou de outra licenciatura, tendo uma parte teórica e outra prática.

O último eixo diz respeito ao aproveitamento de novas tecnologias, pois estas têm a função de assegurar a transformação do ensino, porém, não substituirão o professor.

Ao final desta primeira parte do documento, são apresentadas duas questões, a primeira delas é que para enfrentar uma agenda propositiva, precisa-se construir uma "vanguarda pedagógica", que seria liderada por autoridades e "visionários", apoiada por diretores, professores da rede pública, militantes da sociedade civil, teóricos da educação e "reformadores práticos". A outra questão é que o documento intenciona uma "obra de libertação e de construção nacional".

A segunda parte do documento, denominada de Iniciativas, consiste em um elenco de ações, a partir de procedimentos de avaliação, apoio, socorro e correção, tendo em vista contemplar os quatro eixos supracitados.

O olhar do "outro" sobre a formação de professores (as)

Feitas estas considerações, tem-se a tarefa de compreender o olhar do "outro" sobre "nós". O "outro" é a Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE), criada em 23 de julho de 2008, pela Lei Federal nº 11.754, cuja competência é assessorar a Presidência da República no planejamento e na formulação de políticas públicas. A SAE congrega a Subsecretaria de Ações Estratégicas, a Subsecretaria de Desenvolvimento Sustentável e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.

A partir do princípio da alteridade, sabe-se da impossibilidade de capturar o olhar do outro, uma vez que são sujeitos múltiplos, mas a materialidade do documento em questão permite a compreensão da forma como se é visto. Por isso, percorreu-se o documento a fim de compreender algumas concepções sobre escola, aluno, família, currículo e profissionais da educação.

A escola é a pública, cujo currículo é baseado no enciclopedismo raso e informativo. Os alunos são os que têm os piores desempenhos nos exames, oriundos de famílias desajustadas, e submetidos à orientação de profissionais que tiveram uma vida escolar "fracassada", mas, ainda assim, conseguiram ingressar nas "escolas" de Pedagogia.

O documento toma o ensino como sinônimo de educação, cuja função é "formar" o quadro profissional que promoverá o desenvolvimento nacional. Contudo, a educação tem como princípio melhorar a condição humana (OZGA, 2000).

Além disso, nele, a educação restringe-se ao espaço da escola, mas se concorda com Freire (1979) quando ele apresenta sua concepção de educação: ela tem um caráter permanente; o homem é o sujeito de sua própria educação; não há educação sem amor, pois implica luta contra o egoísmo. Por fim, não há educação sem esperança.

O documento desperta indignação, mas não se deixa de crer na educação como construção de esperança, solidariedade e consciência do perene inacabamento.

Neste sentido, serão colocados em discussão os possíveis caminhos apontados no texto da SAE sobre a formação dos professores, pois o documento apresenta uma imagem negativa sobre o professor, como dito, esses profissionais foram os alunos mais fracos do Ensino Médio, a maior parte sofreu pelo menos

uma reprovação, mas ainda assim conseguiram ingressar no Curso de Pedagogia ou outra licenciatura. A maioria frequentou instituições particulares que possuem pouco compromisso com o ensino e estão mais voltadas ao lucro.

E aqueles alunos que tiveram a oportunidade de ingressar nas universidades federais não receberam a formação necessária, já que estas instituições voltam-se mais para a o estudo de filosofias da educação, em detrimento dos saberes práticos necessários à docência.

Ressalta-se ainda que os melhores alunos não continuam na docência e aqueles que permanecem se dedicam a atividades administrativas, e muitos destes profissionais são faltosos, como em nenhum lugar do mundo.

Este quadro desenhado pelos autores do documento remete ao modo como a profissão docente se constitui no Brasil. Por isso, é necessário considerar o espaço e tempo e os sujeitos envolvidos neste processo. Entre os elementos destaca-se a formação dos professores, que no primeiro momento é intitulada de modelo artesanal.

O modelo artesanal é apresentado por Vicentini e Lugli (2009) quando explicam que desde o Período Colonial até o Império, não havia maior preocupação com a formação docente. Para as aulas régias exigia-se provas de moralidade concedidas pelo pároco e pelo juiz de paz, além de comprovar o conhecimento naquilo que iria ensinar, por meio de um texto apresentado à banca de seleção nomeada pelo Diretor-Geral dos Estudos.

A partir do início do século XIX, começou a discussão sobre a preparação de professores, aliada às necessidades de treinar os soldados para adquirir um exército disciplinado e de educar a população, que vivia em completa ignorância e contribuía para conturbar o meio social. Neste sentido, o preparo dos

militares serviria de modelo para a educação daqueles que podiam frequentar as aulas estatais de primeiras letras.

Registra-se como a primeira experiência a que ocorreu na Escola do Arsenal da Marinha e envolvia a preparação de militares-professores para utilização do método mútuo. O Estado brasileiro determinou que todos os mestres-escolas passassem a ensinar por este método, por meio da Lei de 15 de outubro de 1827, mas em 1832 proibiu aos militares de se tornarem mestres do ensino público (VICENTINI; LUGLI, 2009).

As autoras explicam que o debate sobre uma formação mais consistente gerou algumas propostas, uma delas seria a criação de um sistema de professores adjuntos e das Escolas Normais. Esta predominou durante o Império, alguns dos motivos seria o menor custo, uma vez que correspondia ao modelo artesanal, em que se ensinavam técnicas e o futuro professor aprendia na prática com um professor experiente.

Embora não se tenha a intenção de compará-los para não cometer um anacronismo, mas quando o documento "Pátria Educadora" propõe uma formação na prática, busca-se compreender o que se entende por prática, quais serão as implicações se esta proposta se consolidar, à medida que os Centros Avançados de Qualificação de professores não estarão ligados às universidades, mas funcionarão em colaboração com o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) e com instituição que liderará cooperação com os estados e, depois, com os colegiados transfederais.

A respeito da formação de professores (as), encontra-se na literatura brasileira vários intelectuais que elegeram esta discussão como pauta permanente de debate. Entre eles (as) está Saviani (2009), que em seus trabalhos explica sucintamente como ocorreu a formação de professores no Brasil, ele informa que a

preocupação com a formação desses profissionais só ocorreu após a Independência e aponta o seguinte percurso:

> 1 Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
> 2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo à escola-modelo.
> 3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
> 4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
> 5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
> 6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006) (SAVIANI, 2009, p. 143-144).

Do que foi apresentado por Saviani (2009), destaca-se o item 6, propriamente o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006), por alguns motivos. Primeiro deles, porque a autora deste artigo é egressa do Curso de Pedagogia, cuja formação ocorreu entre 2000-2005, na Universidade Federal do Maranhão e, atualmente, integra o corpo docente do mesmo na instituição citada.

Isto posto, retoma-se a Saviani (2009) quando explica que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 1996 inseriu como alternativa aos Cursos de Pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores, a Lei apontou para uma política educacional predisposta a efetuar um nivelamento por baixo, com a criação dos institutos superiores de educação que emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração. Ele conclui que a essas características não ficaram imunes as novas diretrizes curriculares do Curso de Pedagogia de 2006.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação, nº 1 de 15 de maio de 2006, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Seguem abaixo, alguns destaques do texto legal.

Segundo estas Diretrizes, o Curso de Pedagogia destina-se à formação para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. O pilar da formação é a

> Docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006).

As Diretrizes apontam ainda para uma formação ampla, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, o que possibilitará:

I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;

II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico e o cultural (BRASIL, 2006).

Investigadores como Libâneo (2006) criticam as Diretrizes de 2006, ele destaca algumas fragilidades, como as imprecisões conceituais e ambiguidades apontadas na Resolução do CNE (Conselho Nacional de Educação), acarretando consequências graves para a formação profissional, entre as quais podem ser citadas:

> a) a limitação do desenvolvimento da teoria pedagógica decorrente da descaracterização do campo teórico-investigativo da pedagogia e dos campos de atuação profissional do pedagogo especialista; b) o desaparecimento dos estudos de pedagogia no curso de pedagogia, levando ao abandono dos fundamentos pedagógicos necessários à reflexão do professor com relação à sua prática; c) o inchamento de disciplinas no currículo, provocado pelas excessivas atribuições previstas para o professor, causando a superficialidade e acentuando a precariedade da formação; d) O rompimento da tradição do curso de pedagogia de formar especialistas para o trabalho nas escolas (diretor de escola, coordenador

> pedagógico), para a pesquisa, para atuação em espaços não-escolares; e) a secundarização da importância da organização escolar e das práticas de gestão, retirando-se sua especificidade teórica e prática, na qualidade de atividades-meio, para assegurar o cumprimento dos objetivos da escola (LIBÂNEO, 2006, p.859-860).

Embora, alguns pesquisadores considerem limitadas estas Diretrizes, pelo que foi dito acima por Saviani (2009) e Libâneo (2006), não se pretende discutir este problema, pois o que está em questão é como o "Pátria Educadora" concebe a formação do professor. Neste sentido, destaca-se que muitos alunos egressos da Educação Básica que pretendem ingressar nas licenciaturas não conseguem entrar nas universidades federais e os que obtêm êxito "Deixam-se fascinar, ao gosto de cada catedrático, com o torneio de manual entre filosofias da educação. Costumam, entretanto, prover ao menos alguns elementos de formação aceitável" (BRASIL, 2015, p.16).

Considerações Finais

Entende-se que o documento "Pátria Educadora" apresenta questões graves no âmbito da educação brasileira, uma delas é sobre a formação dos professores, objeto desta discussão até aqui. Por ser um documento recente e ainda estar em discussão, buscou-se em *sites* de algumas entidades que representam os profissionais da educação, na tentativa de verificar os posicionamentos acerca dessa questão.

O documento foi debatido no Fórum Nacional de Educação pelo Ministro da Secretaria de Assuntos Estratégicos, Roberto

Mangabeira Unger. Ao ser questionado sobre a formação de professores, ele destacou que a "qualificação do professor deve acontecer tanto em seu departamento, como ciências ou matemática, quanto na parte pedagógica e que é necessário estar aberto para os diferentes contextos de formação e considerar a possibilidade de multiplicar a formação dos professores" (SAE, 2015).

Outra posição vem da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, que após análise do documento em questão, emitiu o seguinte parecer sobre as diretrizes gerais de carreira para o magistério: primeiro, a proposta não inclui os demais profissionais da educação, além disso, "não se reconhece o avanço institucional perseguido pelos trabalhadores da educação e a sociedade, que pauta o comprometimento efetivo da União, estados, Distrito Federal e municípios com uma política de Estado, a exemplo do Fundeb e do piso do magistério" (CNTE, 2015).

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) abriu um fórum de discussão a respeito do documento. Em nota, a ANPEd tece breves considerações sobre o texto: primeiro causa estranheza a chegada do "Pátria Educadora" sem nenhuma discussão com o Fórum Nacional de Educação, instância principal de articulação das políticas públicas educacionais. Em seguida, questiona-se o papel do Ministério da Educação neste cenário, pois à medida que elege a expressão "ensino básico", estabelece-se um conflito sobre o que está posto em termos de organização da educação brasileira, em educação básica e superior. Finalmente, por que a Secretaria de Assuntos Estratégicos não utilizou como elementos norteadores para a versão preliminar do "Pátria Educadora" o Plano Nacional de Educação e o Documento Final da Conae 2014? (ANPEd, 2015).

O alento é a mobilização dos profissionais da educação brasileira em torno do documento, sendo todos cônscios da

necessidade de avançar no debate, considerando principalmente os docentes da educação básica, que por várias questões nem sempre possuem a oportunidade de participar das discussões que envolvem a educação pública.

Esta relação entre pesquisadores e professores da educação básica permite uma mobilização no sentido de mudar o cenário da educação no Brasil. A este respeito, entre as pesquisadoras salienta-se o pensamento de OZGA (2000), quando destaca o impacto das novas políticas sobre a profissão de professor e pergunta até que ponto essas políticas contribuem para o campo da pesquisa. Sendo o ponto central da discussão o relacionamento entre professores e aqueles que estão envolvidos na política educativa, uma vez que considera os professores como sujeitos construtores de política.

Acrescenta também que um dos argumentos a favor de uma investigação sobre política em educação é este "Os professores devem enveredar por investigações, sempre que possível e apropriado", afinal, ela conclui, a investigação propicia a reflexão na prática, ademais, a investigação em política educacional é uma fonte para toda a comunidade educativa (OZGA, 2000, p. 25).

A autora encerra evidenciando a importância de se estabelecer uma relação entre investigadores de política educacional e os professores e pensar que não há campo olímpico e neutro onde se encontrem conclusões objetivas e imparciais. Essas questões trazem boas reflexões para quem está iniciando no campo da pesquisa.

Referências

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Fórum ANPEd debate**. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acessado em: 14/06/2015.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Assuntos Estratégicos. **Pátria Educadora**: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional. Brasília: SAE, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Brasília: MEC, 2006.

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. "Avaliação da CNTE sobre o projeto preliminar da SAE: `Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional´". **Portal CNTE** [06/05/2015]. Disponível em: <www.cnte.org.br>. Acessado em: 14/06/2015.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LIBÂNEO, J. C. "Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores". **Revista Educação e Sociedade**, vol. 27, n. 96, outubro, 2006.

OZGA, Jenny. **Investigação sobre políticas educacionais**: terreno de contestação. Porto: Porto Editora, 2000.

SAE – Secretaria de Assuntos Estratégicos. "Pátria educadora é debatido no Fórum Nacional de Educação". **Portal SAE [**29/05/2015]. Disponível em: <www.sae.gov.br>. Acesso em: 14/06/2015.

SAVIANI, D. “Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, vol., 14, n. 40 janeiro-abril, 2009.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

EIXO TEMÁTICO 2

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O PROCESSO EDUCATIVO EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO

CAPÍTULO 4

Educação ambiental na ponta do dedo: possibilidades de práticas pedagógicas com jogos digitais

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PONTA DO DEDO: POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM JOGOS DIGITAIS

Maria Elisabete Bersch

Nágila de Moura Brandão

> A Educação Ambiental precisa saber se expressar em múltiplas linguagens, para além da fala e da escrita, experimentando as linguagens da imagem, do som e do movimento em suas integrações com o uso das novas tecnologias da informação e da comunicação, principalmente a Internet (TRAJBER, 2005, p. 153).

Introdução

O uso de aparatos e ferramentas externas à sala de aula ou distintos dos tradicionais materiais didáticos não é novidade, como o exemplo de um douto literato brasileiro que nos anos 1940 utilizou a "plataforma" Sítio do Pica-Pau Amarelo no intuito de ensinar gramática e matemática em formato mais divertido. Naquele período, porém, Monteiro Lobato não foi utilizado pelas escolas (TRAJBER, 2005).

A Educação Ambiental (EA), que atravessa toda a vida das pessoas permeando distintos espaços educacionais, não pode privar-se de estabelecer conexão entre educadores e educandos através das mais diversas e possíveis linguagens, como trazido no excerto acima pela especialista em sustentabilidade Rachel Trajber.

Os "purismos" e a falta de intimidade com determinada

linguagem, como os jogos digitais, não podem servir de escusas para sua não utilização. Da mesma forma, uma prática pedagógica descompromissada, que se limita a buscar inovação nos meios, sem a adequada crítica aos conteúdos e à dinâmica em que se dá o uso é tão negativa quanto proibir ou vetar as inovações. Desta feita, o compromisso do profissional educador ambiental envolve, entre outros aspectos, a busca e pesquisa constante acerca da inovação no campo, a título de materiais, meios, espaços, linguagens de onde, como e através dos quais podem dar-se as práticas pedagógicas que visem desenvolver a capacidade de julgamento crítico acerca do que estas inovações estão trazendo no que tange aos seus conteúdos ideológicos.

Os jogos digitais desenvolvidos para EA são muitos e encontram-se disponíveis em diversas plataformas, inclusive até gratuitamente. A variação de sua origem é bastante rica, pois, com as aberturas de linguagens de programação mais acessíveis e fáceis de usar, temos jogos criados pelos mais variados sujeitos inseridos nos mais variados contextos, o que enriquece a gama de emissores de conteúdo, democratizando o direito à comunicação. Do mesmo modo, há que se criar uma postura crítica, no sentido de olhar curiosamente e reconhecer que, em se tratando de informação, há sempre escolha: por que este conteúdo e não o outro? Por que esta abordagem para falar acerca deste assunto? Ou seja, há escolha, há edição, há ideologia impressa em cada conteúdo.

Quando falamos em *jogar,* nos remetemos ao lúdico, ao brincar, à diversão, o que certamente, enriquece as práticas pedagógicas, porém, há outros aspectos no campo dos jogos digitais que aprofundam a experiência durante seu uso, como exemplificado na justificativa do grupo que criou o jogo *Coletando*: “A inserção dos jogos eletrônicos na sala de aula tem o objetivo de enriquecer as práticas educacionais com criatividade e com recursos que facilitem a aquisição de conhecimentos por parte

do estudante, desenvolvendo habilidades e construindo competências de forma simples e interativa" (ANDRADE *et al*., 2012).

Ainda, como aponta Alves (2010), os jogos digitais podem ser compreendidos como um fenômeno cultural, contribuindo para com as mudanças que observamos na forma como lidamos com a informação, a comunicação e a construção de conhecimento nos dias atuais. Para a autora, é possível destacar o potencial dos jogos no que se refere à motivação do jogador e a promover aprendizagem com divertimento. Aspectos como a fantasia, a curiosidade e o desafio, são considerados como elementos que favorecem a motivação dos *gamers*.

Assim, apresentamos um breve esclarecimento acerca do que a legislação brasileira prevê no que diz respeito ao uso de mídias no campo da EA; analisamos pedagogicamente três jogos digitais em EA; e abordamos os principais pontos a serem considerados durante uma prática pedagógica crítica em EA.

Educação Ambiental e os meios de comunicação

A Educação Ambiental (EA), segundo sua própria Lei, é um conjunto de "processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade" (BRASIL, 1999, art. 1). Nesta citação do corpo legal vemos, não só o conceito de EA, mas também o reforço, já presente na Constituição brasileira, sobre o que é o próprio meio ambiente.

Neste artigo daremos ênfase também ao que a norma

estabelece como sendo incumbência dos meios de comunicação: "colaborar de maneira ativa e permanente na disseminação de informações e práticas educativas sobre meio ambiente e incorporar a dimensão ambiental em sua programação" (BRASIL, 1999, art. 3).

Mais à frente, ainda na Lei de EA, tratando-se mais especificamente da EA não-formal, compreendida como "as ações e práticas educativas voltadas à sensibilização da coletividade sobre as questões ambientais" (BRASIL, 1999, art. 13), a norma estabelece que o Poder Público deve incentivar a difusão, por intermédio dos meios de comunicação de massa (que aqui também consideramos a *Web*), de informações acerca de temas relacionados ao meio ambiente. Assim sendo, as informações relacionadas à conservação ambiental podem, e ao nosso ver, devem ser levadas através dos mais diversos meios com o intuito maior de proteger aquilo que é de bem comum do povo e cuja preservação perfaz toda uma gama de direitos, como a própria liberdade e a saúde.

As práticas de EA não-formal podem ocorrer em vários locais, inclusive os espaços virtuais, porém, agimos com criticidade ao apresentar os jogos analisados abaixo por entendermos que mais que disponibilizar informações, os processos educativos devem desafiar os sujeitos envolvidos a refletir profundamente sobre suas práticas de vida. A este respeito, vale lembrar ainda que a geração de jovens que aí está nasceu embebida e atravessada pelas Tecnologias Digitais (TDs), bem como com a preocupação com o meio ambiente, cabendo-nos, enquanto educadores ambientais, utilizarmos as ferramentas que aqui estão como meio educativo, meio de crescimento, em vez de fecharmos as portas para este novo espaço de convivência e aprendizagem: "não há como retroceder na evolução tecnológica digital, como impedir que nossos filhos, alunos utilizem essas

tecnologias, pois elas atualmente integram nosso mundo, fazem parte do nosso viver e conviver" (LOPES *et al.*, 2014).

Permanecendo no âmbito das inovações no campo da EA, a Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental de Tbilisi já enfatizava aos países membros que estes deveriam priorizar em seus processos de EA a utilização de: "diversos ambientes educativos e uma ampla gama de métodos para comunicar e adquirir conhecimentos sobre o meio ambiente, acentuando devidamente as atividades práticas e as experiências pessoais" (UNESCO/PNUMA, 1977). Ou seja, este documento, que é considerado a base da EA, já reconhece que o assunto meio ambiente deve permear as práticas rotineiras e ser *manuseado* como forma de ampliar as metodologias, fazendo com que o assunto não seja disciplinar (uma disciplina a mais na grade curricular), mas algo que está na rotina, está na vida, aparece em todos os lugares.

As práticas e experiências em EA devem propiciar, inclusive, a adoção de uma nova forma de agir e ver o meio ambiente como algo que está aqui, no qual estamos inseridos todo o tempo, do qual fazemos parte. Desta forma, afastamos os pensamentos românticos/modernos acerca do meio ambiente, com um tratamento ideológico, pensando-o como algo bucólico, afastado de nós, onde vivem os animais silvestres mais exóticos.

Pensar o meio com caráter de pertença, como algo que nos envolve, no local de nossa existência, afasta a ideologia, assim, trataremos os jogos digitais em EA como mais um objeto de significação pedagógica pois cremos que é "pela interação com as pessoas e com os objetos, possibilitada pela sua ação, que o sujeito constrói sua própria mente e suas representações da realidade" (LOPES *et al*., 2014).

Nos fundirmos e nos confundirmos com o meio ambiente

através dos jogos, das experiências, da observação dos componentes que estruturam nosso lugar geográfico esclarece-nos que meio ambiente é tudo que nos cerca, e que os problemas ambientais não estão afastados de nós.

Ainda tratando do implemento e fomento de inovações que devem ser dados à EA, a Conferência de Tbilisi, em sua Recomendação nº 22, reconhece a necessidade de elaborar novos métodos para a assimilação dos conceitos, e ainda recomenda que os países membros devem determinar a introdução de inovações no ensino de EA. (UNESCO/PNUMA, 1977).

Com base nos conceitos e nas proposições legais trazidas acima, consideramos os jogos digitais como mais possibilidade de inserção das questões ambientais junto à população em geral (EA não-formal), proposta pelos meios de comunicação digital; bem como, mais ferramenta metodológica que pode ser explorada em sala de aula (EA formal) na construção dos saberes ambientais.

Em pesquisa realizada pela USP, Trajber (2005) demonstra que, nos 178 países pesquisados, o uso da comunicação na educação ambiental apresenta, principalmente, as seguintes possibilidades: gestão da comunicação nos espaços educativos; educação para os meios e mobilização comunitária. Isto significa que o uso dos meios de comunicação em EA pode também tornar mais difuso o poder dentro de espaços onde, tradicionalmente, os sujeitos emissores de informação são sempre os mesmos (professores, livros), o que nos leva a segunda possibilidade apresentada pela pesquisa que é a educação para os meios. Educar para os meios, a priori, é tanto formar emissores de informação que escolhem, editam, publicam, divulgam informações; e/ou, educar receptores de informação que são capazes de julgar a informação, a edição, o meio de divulgação e publicação daquele conteúdo.

Ainda a este respeito, os jogos digitais disponíveis para plataformas móveis como celulares e *tablets* podem ser avaliados por seus usuários de forma livre (não há um pré-requisito para o julgamento, como por exemplo, grau de escolaridade). Além da gestão da comunicação e educação para os meios, a mobilização comunitária aparece, segundo a pesquisa, como mais uma possibilidade. A mobilização comunitária é preponderante quando, por exemplo, o tema ou assunto do jogo ou conteúdo de EA surge de algum problema ambiental real que passa naquela comunidade. Isso, certamente, propicia possibilidade real de alteração da sociedade de onde surgiu a demanda que gerou o tema tratado. Desta forma, é muito significativa e abrangente a seguinte afirmação:

> A Comunicação Socioambiental se insere como uma das estratégias propostas na dimensão difusa dos Coletivos Educadores, envolvendo a universalização do direito à comunicação, a produção descentralizada de materiais e campanhas educacionais como expressão dos conhecimentos locais, a gestão participativa dos meios com a finalidade educacional e de enraizamento das Políticas Públicas de Educação Ambiental. (TRAJBER, 2005. p. 151-152)

Quando tratamos de algo tão presente (do qual somos parte) quanto o meio ambiente, e tão pouco discutido (em virtude, justamente, da pouca difusão e aplicação das Políticas Públicas em EA e das ideologias difundidas que nos colocam como seres apartados da natureza), é primordial a criatividade e inovação somadas à preparação intelectual do educador que irá utilizar as ferramentas que apresentaremos a seguir.

Os jogos digitais enquanto possibilidades de práticas pedagógicas transformadoras

A utilização das TDs nos mais variados campos do saber e do viver permeiam nossos dias, porém, neste trabalho trataremos especificamente dos jogos digitais aplicados à EA formal e não-formal. Os jogos digitais de EA apresentam a possibilidade de interagirmos com conteúdos, possibilitando, algumas vezes, o exercício de novas posturas junto ao meio ambiente através de tecnologias que nos fornecem a mobilidade.

A respeito da cultura digital e suas possibilidades construtivas Lopes *et al*. (2014) exemplificam que as TDs estão vinculadas "à forma de pensar, agir, interagir, se comunicar, se relacionar, estudar e aprender, trabalhar, se divertir, enfim de viver na contemporaneidade, provocando o surgimento de uma nova cultura – a cultura digital" (LOPES et al., 2014). Na mesma direção, Coll e Monereo (2010), destacam que, mais do que simples recursos técnicos, as TDs incidem sobre o desenvolvimento de cada indivíduo e sobre a formação cultural da sociedade. Assim, pensar a relação entre Tecnologias Digitais e Educação implica uma abertura para ressignificar e criar novas metodologias e práticas pedagógicas.

No que tange ao uso de jogos no contexto educacional, Schlemmer (2014) destaca que os jogos, assim como a gamificação, contribuem para promover:

> 1) um maior envolvimento efetivo dos sujeitos nos processos de ensino e de aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento da autonomia, da autoria, da colaboração, da cooperação, bem como instigando a solução de problemas e o pensamento crítico; 2) ampliar as possibilidades

> da construção de sentidos – significação de conceitos, de forma divertida; 3) o desenvolvimento cognitivo e sociocognitivo, por meio da vivência de diferentes experiências (SCHLEMMER, 2014, p. 79) .

Dentre as possibilidades de explorar jogos digitais no contexto educacional, podem ser citados o uso de jogos comerciais e de entretenimento, cujo desenvolvimento não teve como objetivo a exploração de conteúdos e conceitos específicos, e os chamados jogos educacionais. Estes últimos, geralmente apresentam um conteúdo definido, objetivo de aprendizagem definido por ocasião de sua implementação.

Como em todas as áreas, os jogos educacionais variam em relação à forma de abordagem dos conteúdos, aos objetivos de aprendizagem, a profundidade ou superficialidade do tratamento das informações, à qualidade gráfica e técnica e às concepções de aprendizagem a ele subjacentes. Muitos restringem-se a exercícios aos quais foi adicionado um cenário e algum grau de animação e interação. Outros oportunizam maior engajamento do educando com os objetivos de aprendizagem, como, por exemplo, as simulações.

Neste trabalho, o foco encontra-se na análise, sob a perspectiva da interação, as possibilidades de aprender de três aplicativos desenvolvidos no intuito de promover educação ambiental: Desafio de Gaia; Coleta seletiva e Ilha Elfo. Os jogos podem ser executados em celulares, tablets e/ou computadores.

O primeiro jogo, Desafio de Gaia (figura 1), integra o projeto “Educar para transformar”, promovido pela AES Sul e encontra-se disponível gratuitamente em <www.aessulnacomunidade.com.br>.

O projeto constitui um conjunto de ações desenvolvidas com o objetivo de promover a construção de conhecimentos relacionados ao ambiente e à sustentabilidade. O game é um dos materiais didáticos utilizados neste contexto, ou seja, como parte integrante de uma proposta de aprendizagem. Apresenta abordagem ampla, pois busca explorar quatro temas distintos: mobilidade, energia, água e resíduos sólidos. Cada tema possui três jogos. A missão do jogador é ir ampliando a infraestrutura da cidade, cuja aquisição decorre do alcance de uma pontuação mínima em cada jogo e tema. Com o tema água, por exemplo, os jogos são: a) despoluir um rio clicando sobre o lixo; b) ligar e desligar torneiras e concertar um encanamento evitando desperdício de água; c) indicar a quantidade de água diária necessária para um determinado número de pessoas.

Figura 1 - Tela inicial do jogo Desafio de Gaia



Fonte: Jogo Desafio de Gaia (RGE, 2018).

Observa-se, portanto, que o jogo utiliza um cenário

fantasia, mantendo uma relação com o cotidiano dos jogadores por meio dos temas abordados. Esta, segundo Fardo (2013), é uma característica muito comum em jogos, uma vez que "[...] a maioria deles transporta para dentro de seus mundos alguma atividade ou situação que pode encontrar paralelos no mundo real, mesmo aqueles que são ambientados em cenários de fantasia, ficção científica ou outros gêneros desse tipo" (FARDO, 2013, p. 46).

No entanto, cada um dos temas abordados é tratado de forma individual e simplificada, reduzindo a complexidade das problemáticas. Não há, por exemplo, inter-relação entre os temas do jogo, de forma a estabelecer relações entre o nível de poluição do rio e o tratamento de água. Esta simplificação pode estar relacionada, tanto ao público destinado, no caso, crianças, quanto ao escopo do projeto, ou ainda, à combinação dos dois fatores.

Como destaca Fardo, "os temas apresentados pelos games normalmente são frutos de uma abstração da realidade, ou seja, uma redução da complexidade de uma determinada atividade ou situação, a fim de que ela possa ser modelada e representada nos games." (FARDO, 2013, p. 45-46). Além disto, quanto maior a complexidade na forma de abordar o tema, maior o custo e tempo de desenvolvimento. Na perspectiva da educação crítica, cabe ao educador oportunizar o estabelecimento destes *links*, desafiando os educandos a irem além das informações disponibilizadas pelo jogo, pelo conjunto de recursos disponibilizados e da mediação pedagógica.

Na medida em que o jogo transcorre, o tempo disponível para a alcançar o objetivo é menor, aumentando levemente o grau de dificuldade do mesmo dentro de um único nível de dificuldade. O tempo, embora possa ser um elemento motivador, neste jogo, inibe um pouco a ação do pensar. Os pontos são computados na medida em que o jogador resolve as atividades (coleta o lixo, fecha as torneiras) e são acumulados de uma tentativa para outra. Assim,

quanto mais recomeçar e repetir o mesmo jogo, mais pontos são conseguidos. Ao alcançar determinada quantidade de pontos, é possível "melhorar" as condições da cidade em relação àquele tema pela aquisição de um novo item, como por exemplo, uma nova estação de tratamento de água, um outro tipo de meio de transporte. O jogador pode trocar seus pontos por novos recursos, contudo não tem a opção de escolher o que adquirir, apenas clicar sobre o botão *melhorar,* pois os itens a serem adquiridos a cada etapa são predeterminados. Além disso, as aquisições feitas a cada melhora não são incorporadas ao jogo. Assim, se o jogador adquiriu um ônibus conjugado, este não pode ser utilizado no jogo. Neste sentido, os mecanismos empregados no jogo (sistema de pontuação e aquisição de itens para qualificar a vida na cidade) tem alcance motivacional limitado, uma vez que a complexidade das metas a serem alcançadas não é alterada.

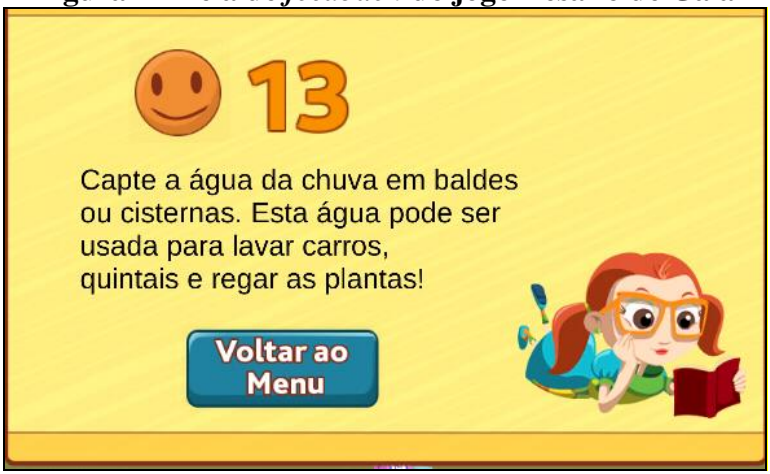
Da mesma forma, sob o ponto de vista pedagógico, o aplicativo perde por não possibilitar que o jogador tome decisões, por exemplo, acerca dos recursos que vai adquirir para qualificar a cidade e observar o resultado de suas escolhas. Repetir as fases, com o mesmo nível de complexidade, realizando sempre as mesmas ações, torna o jogo limitado do ponto de vista da construção de conhecimento, o que não impede seu uso contextualizado em uma proposta pedagógica mais ampla.

Outro elemento relevante dos games, que favorece a construção de significados, é o sistema de *feedbacks*. Para Fardo, é por meio de *feedback* que "[...] o jogador pode visualizar o resultado de suas ações instantaneamente, o que o torna um poderoso meio para manter o jogador focado, adaptar suas estratégias a fim de superar seus erros e manter a direção aos objetivos". (FARDO, 2013, p. 52).

Os *feedbacks* dos games são constantes e apresentados de múltiplas formas, sons indicativos, sinais, mensagens de texto ou

voz, imagens, indicativos de pontuação, entre outras. Muitos tipos de *feedback* apenas reforçam ou inibem mecanicamente alguns comportamentos do jogador. Outros, porém, apresentam informações, propõem novos desafios e/ou promovem um certo grau de desacomodação no jogador, desafiando-o a rever suas estratégias de jogo, estabelecer algumas relações com o cotidiano ou desenvolver alguma habilidade específica.

Figura 2 - Tela de *feedback* do jogo Desafio de Gaia



Fonte: Jogo Desafio de Gaia (RGE, 2018).

No jogo em questão, destaca-se um dos tipos de *feedback* proposto nas atividades, apresentado ao final de cada tempo de jogo, o qual traz, além da pontuação alcançada, informações sobre cuidados que podemos ter no cotidiano em relação àquele tema. São dicas simples, que orientam ações exequíveis para a maioria das pessoas, com desligar a luz ao sair dos ambientes, fechar bem torneiras, realizar trajetos curtos a pé, evitar o desperdício de alimentos, entre outras. Estas informações são, talvez, o maior

potencial educativo do jogo, pois é por meio da leitura deste *feedback*, que o sujeito vai sendo convidado a pensar sobre seus hábitos cotidianos.

Os textos das dicas são curtos e diretos, facilitando a leitura. No entanto, estas informações não são necessárias para atingir os objetivos do jogo, sendo sua leitura facultativa. Assim, o contato efetivo do jogador com o conteúdo destes *feedbacks* só ocorrerá por iniciativa e motivação pessoal.

O segundo aplicativo analisado intitula-se Coleta Seletiva, jogo disponível no endereço eletrônico <www.escolagames.com.br/jogos/coletaSeletiva>, o qual reúne um conjunto de jogos desenvolvidos especificamente para o público escolar.

Figura 2 - Tela do aplicativo "Coleta Seletiva"

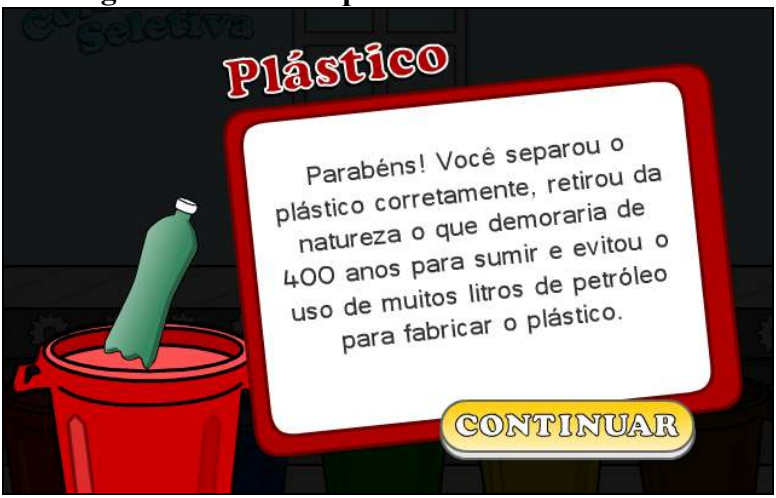


Fonte: Jogo Coleta Seletiva (EG, 2018a).

Este aplicativo, como ao próprio nome sugere, se limita a apresentar resíduos para que sejam separados em lixeiras identificadas por cores, seguindo o padrão geralmente utilizado pela coleta seletiva. Assemelha-se mais a um exercício de associar colunas ao qual foram acrescentados alguns elementos de jogos (cenário, *feedback*, sistema de pontuação), do que a um game. Encontra-se organizado em cinco fases, em cada uma um conjunto de resíduos é disponibilizado na tela para ser arrastado até a lixeira correta (figura 3).

É interessante observar que quando um resíduo é descartado na lixeira correta, o *feedback* textual reforça a informação relacionada à cor da lixeira, enquanto o *feedback* de erro apenas solicita que seja feita nova tentativa. Não há limite de tempo para a realização da atividade, possibilitando que cada sujeito explore as atividades em seu ritmo.

Figura 4 - Tela do aplicativo "Coleta Seletiva"



Fonte: Jogo Coleta Seletiva (EG, 2018a).

Antes de iniciar a atividade, bem como após cada conjunto de resíduos, são apresentadas informações acerca dos mesmos e seus respectivos impactos sobre o ambiente (figura 4). Estas informações são apresentadas sempre na mesma ordem, de forma escrita. As iniciais são exploradas ao longo do jogo, pois orientam o jogador sobre a diferença entre lixo e resíduo e sobre sistema de cores comumente utilizado na coleta seletiva.

Em relação ao *feedback* escrito, Alves (2010), em suas pesquisas relacionadas ao uso de jogos no contexto escolar, observou que os jogadores tendem a ignorar os elementos textuais. A pesquisadora aponta que, no game que estava analisando, "as HQs que tinham uma maior quantidade de texto provocavam a busca pela tecla "esc" na tentativa de burlar a leitura e direcionar, mais uma vez, para o jogo, que dá a possibilidade de escolher, de definir, de ser interator, ator e autor do processo, de participar" (ALVES, 2010, p. 94). Considera ainda, que a introdução de textos informativos num game é um desafio para o desenvolvimento de jogos, uma vez que elementos textuais podem ser relevantes para a construção de significados, contudo são pouco atrativos para o jogador, que se encontra engajado em alcançar êxito em sua missão (o que pode ser realizado por tentativa e erro, de forma mecânica). Em resumo, o aplicativo apresenta informações interessantes sobre reciclagem de lixo e coleta seletiva, contudo estas informações somente são acessadas por interesse do jogador ou pelo incentivo da mediação pedagógica.

O jogo Ilha Elfo (figura 5), disponível em <www.escolagames.com.br/jogos/ilhaElfo>, também é uma proposta em EA que aborda a questão dos resíduos sólidos, porém, sob outra perspectiva, vem tratar da poluição em ambientes não urbanos.

Figura 3 - Telas do aplicativo "Ilha Elfo"



Fonte: Jogo Ilha Elfo (EG, 2018b).

O cenário apresenta um ambiente arborizado, coberto por lixo. Monstros de sujeira vão largando mais resíduos por onde passam. O Elfo, personagem assumido pelo jogador, tem a missão

de encontrar totens perdidos, que detêm o poder de reestabelecer o equilíbrio da natureza. Para alcançar sua missão, é necessário eliminar os "monstros da sujeira" que atravessam seu caminho, clicando ou pulando sobre eles. Sempre que colidir com um monstro, o Elfo perde energia. Os totens encontram-se espalhados pelo cenário e trazem informações conceituais sobre o ambiente. Uma vez encontrados os totens de cada fase, o jogador responde a três questões de múltipla escolha, relacionadas às informações inscritas nos totens, como requisito para continuar o jogo (no total de 3 fases). Embora não seja condição para alcançar os objetivos do jogo, ajuntar o lixo espalhado pelo chão pontua para o jogador.

Como já apontado em relação aos dois games anteriores, os elementos textuais presentes no aplicativo são fundamentais para a construção de conhecimento, o que tende a desagradar o jogador, uma vez que a habilidade de leitura mais valorizada pelos gamers é a imagética (ALVEZ, 2010). A leitura de textual tende a quebrar o ritmo do jogo, desencadeando, geralmente, diminuição do engajamento do jogador.

A maioria dos aplicativos que encontramos, dos quais analisamos três, explora as questões ambientais ou em contextos urbanos, ou em contextos não urbanos, estabelecendo nenhuma ou poucas relações entre ambos. Da mesma forma, as ações humanas não aparecem como causadoras de danos ao ambiente. Além disto, todas as atividades propostas pelos jogos acima descritos ocorrem no ambiente digital. Existem, contudo, outros aplicativos que incentivam as pessoas a realizar alguma ação concreta em prol do ambiente, enviando informações para algum departamento público, como por exemplo, informando onde estão animais atropelados.

A ênfase destes jogos de EA vincula-se ao tema "resíduos sólidos", com exceção do primeiro que aborda também energia, água, e mobilidade urbana. Retornando à legislação, observamos

que na Recomendação nº 1 da Conferência de Tbilisi ficou estabelecido como obrigação dos países membros que "a ação da educação ambiental deve vincular-se à legislação, às políticas, às medidas de controle e às legislações que o governo adote em relação ao meio ambiente" (UNESCO/PNUMA, 1977). Recomendação esta que é levada à cabo pelo governo brasileiro por meio da promulgação da Lei 12.305/2010, que estabeleceu a Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS). A Lei 12.305 consolidou a EA como um de seus instrumentos para a completa efetivação da política (BRASIL, 2010), ou seja, trabalhar com essa grande gama de jogos de EA disponíveis com o tema "resíduos sólidos" auxilia na efetivação da PNRS. Contudo, é preciso pensá-los no contexto de práticas pedagógicas que renovem a forma de abordagem da Educação Ambiental, ampliando os temas discutindo as questões ambientais em sua complexidade.

Criticidade *versus* praticidade: os perigos de uma prática descompromissada

Na apresentação do jogo de EA *Coletando*, Ferreira *et al*. (2012) utilizam termos tais como "co-responsabilização", "hábitos ambientalmente corretos" e "conscientizar". No entanto, ao realizarmos nossas práticas pedagógicas dentro ou fora de sala de aula, havemos que iniciar com a postura seguinte: toda educação possui sua dimensão política e também ética. Layrargues (2011), nesse sentido, nos alerta para a imagem forjada atualmente acerca da EA que foca as transformações na atitude humana com a natureza (que seria a dimensão ética), conquanto relega a segundo plano, quando não ignora as relações estabelecidas entre humanos (dimensão política). Pensar as dimensões ética e política da EA de forma intrínseca seria a chamada EA crítica.

O movimento ambientalista que surgiu como movimento de resistência e contracultural (CARVALHO, 2000) veio de encontro a crise ambiental havida após a chamada III Revolução Industrial na década de 1970. Com a crise, as manifestações e os movimentos houve a emissão de todo um complexo de normas ambientais para balizar as ações das nações e indústrias.

Atualmente, o "ambiental" é também uma marca, uma espécie de selo que agrega valor comercial a produtos e seus respectivos processos de produção. Boff (2013) introduz o termo *greenwash* (pintar de verde), compreendido como o movimento de falsidade ecológica que utiliza estratégias do marketing comercial apenas para vender e lucrar. Como a EA atualmente aparece também como obrigação dos empreendedores em "obras" que apresentem impacto ambiental; como a EA é obrigação dos órgãos licenciadores ambientais; como a EA é algo comercialmente viável ao se anunciar produtos educacionais, a EA pode, e como Layrargues (2011) já afirmou, ter sua imagem forjada no sentido do capital, do lucro, das vendas, do cumprimento de dever legal, de mudanças de hábitos superficiais.

No entanto, vale lembrar o movimento ecosófico ou ecofilosófico com sua *deep ecology* (ecologia profunda): "o movimento […] enquanto tal, é formado por ativistas provenientes de distintos campos e setores que, quem sabe afeitos a toda complexidade filosófico-conceitual, tratam de levar um estilo de vida coerente com os pontos da plataforma simplesmente porque sentem que esses são representativos de suas crenças pessoais" (SPERANZA, 2008, p. 57).

A praticidade de contarmos com produtos como os jogos digitais em EA não podem nunca deixar de despertar em nós educadores a visão de que o mundo é editado nos meios (TRAJBER, 2005), bem como lembrarmos que atualmente o ambiental também é um produto. O pensamento da *deep ecology*

de aprofundarmos nos motivos do problema ambiental durante a prática pedagógica também nos afasta das ideologias que visam reproduzir os modelos capitalistas que aí nos fizeram chegar a atual crise ambiental.

Considerações Finais

Os jogos digitais de EA constituem uma possibilidade viável em se tratando dos objetivos trazidos não só no corpo das Leis, mas também como reflexo das práticas sociais de proteção ambiental que reverberam nos modos de ser da atual sociedade.

Os aplicativos analisados apresentam, em comum, o fato de apresentarem informações conceituais e dicas relacionadas ao ambiente, atendendo à orientação legal de disseminar informações sobre o tema. Neste sentido, apresentam potencial educativo. Contudo, pouco avançam no que tange a promover a colaboração, a cooperação ou a autoria na construção de conhecimento, como aponta Schlemmer (2014), nem exploram a possibilidade atualmente aberta pelas tecnologias móveis, de desafiar, pelo jogo, o sujeito a interagir com o seu contexto.

Assim, ao buscarmos jogos digitais como possibilidade para trabalhar EA formal e não-formal, torna-se, também, necessário reconhecer a necessidade de repensar o viés pelo qual estes aplicativos exploram as questões ambientais, buscando uma abordagem pedagógica que possibilite estabelecer relações entre os diferentes problemas e, principalmente, compreender a condição humana enquanto sujeito-ambiente.

Para finalizar, consideramos que mais importante do que as plataformas utilizadas para se fazer educação, devemos nos centrar no que de fato é essencial na prática pedagógica: a análise crítica

de seus conceitos estruturantes.

Referências

ALVES, L. "Jogos eletrônicos e educação: abrindo a caixa de Pandora". **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, vol. 32, n.1, janeiro/junho 2010.

ANDRADE, M.; ALMEIDA, E.; SILVA, C.; MELO, M. T.; OLIVEIRA, T.; FALCÃO, F.; ARAÚJO, A. "Coletando: desenvolvimento de um jogo para o ensino-aprendizagem no campo da Educação Ambiental". **Anais do XI SBGames**. Brasília: SBGames, 2012.

BRASIL. **Lei 12.305, de 2 de agosto de 2010**. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acessado em: 23/01/2018.

BRASIL. **Lei Federal 9.795, de 27 de abril de 1999**. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acessado em: 23/01/2018.

BOFF, L. **Sustentabilidade**: o que é e o que não é. Petrópolis: Vozes, 2013.

CARVALHO, I. C. M. **A invenção do sujeito ecológico:** sentidos e trajetórias em educação ambiental (Tese de doutorado em Educação). Porto Alegre: UFRGS, 2000.

COLL, C.; MONEREO, C. "Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades". *In*: COLL, C.; MONEREO, C. (orgs). **Psicologia da Educação Virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.

EG – Escola Games. **Jogo Coleta Seletiva**. Disponível em: <www.escolagames.com.br/jogos/coletaSeletiva>. Acessado em:

23/01/2018a.

EG – Escola Games. **Jogo Ilha Elfo**. Disponível em: <www.escolagames.com.br/jogos/ilhaElfo>. Acessado em: 23/01/2018b.

FARDO, M. L. **A gamificação como estratégia pedagógica**: estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem. (Dissertação de mestrado em Educação). Caxias do Sul: UCS, 2013.

LAYRARGUES, P. P. "Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social". *In*: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (orgs.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambienta**l. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, D. Q.; SCHLEMMER, E.; ADAMS, T. **Educação, Desenvolvimento e Tecnologias**. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2014.

LOUREIRO, C. F. B. **Trajetórias e fundamentos de educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2012.

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2014.

RGE – Rio Grande Energia. **Jogo Desafio de Gaia**. Disponível em: <www.aessulnacomunidade.com.br>. Acessado em: 23/01/2018.

SCHLEMMER, E. "Gamificação em espaços de convivência Híbridos e multimodais: Design e cognição em discussão". **Educação e Contemporaneidade**, vol. 23, n. 42, julho/dezembro, 2014.

SPERANZA, A. "Uma aproximação ao desenvolvimento sustentável da ecologia profunda". *In*: MONJEOU, A. (org.).

Ecofilosofia. Curitiba: Fundação O Boticário de Proteção à Natureza, 2008.

TRAJBER, R. "Educomunicação para coletivos educadores". *In*: FERRERO JUNIOR, L. A. (org.) **Encontros e Caminhos**: formação de educadores(as) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, 2005.

UNESCO/PNUMA - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura/ Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente. **Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental aos Países Membros.** Tbilisi: UNESCO/PNUMA, 1977.

CAPÍTULO 5

Parcerias público-privadas no ensino superior do Pará

PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NO ENSINO SUPERIOR FEDERAL DO PARÁ

Ranyelle Foro de Sousa

Joelma Fernandes de Oliveira

Introdução

O artigo apresenta reflexões preliminares a respeito das parcerias público-privadas na educação superior federal e tem como objetivo identificar exemplos destas na Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) e na Universidade Federal do Pará (UFPA), ambas sediadas no munícipio de Belém, no Estado do Pará. Buscou-se também reconhecer que práticas do setor privado passam a fazer parte do *ethos* das universidades pesquisadas, quando se executam tais parcerias. O texto apresenta elementos que reforçam o entendimento de que as reformas no Estado brasileiro, estabelecidas a partir de 1989, levaram à adoção de novas práticas de gestão nas universidades públicas, fundamentado na lógica da administração gerencialista. A nova política estabelecida resultou na redução de investimento do Estado na área educacional e possibilitou a participação de outros atores sociais na manutenção dessa atividade. Nesta esteira, as universidades passaram a buscar, no mercado, parcerias com o setor privado para a realização de suas atividades finalísticas.

Nessa pesquisa, utilizou-se como procedimento metodológico a análise bibliográfica e documental. Para o levantamento de dados sobre as parcerias público-privada, foram consultados os *sites* das duas Universidades, que dispõem de informações abertas para acesso ao público em geral. Cumpre

esclarecer que, em ambas instituições, existe um setor responsável pelo gerenciamento dessas parcerias em cada instituição pesquisada, sendo na UFRA, a Assessoria de Cooperação Interinstitucional e Internacional (ACII), e na UFPA, a Pro-Reitoria de Relações Internacionais (PROINTER). Durante a pesquisa, confirmou-se a maior incidência de parcerias das universidades pesquisadas com o Banco Santander, fato que justifica a escolha das autoras pela análise de tais parcerias.

O tema proposto resulta de discussões e de pesquisas no curso de pós-graduação *stricto sensu*, em nível de doutorado, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), do qual as autoras são alunas, e também de pesquisas, de vivências e de experiências profissionais dessas, que trabalham em instituições federais de ensino, localizadas na região norte do país.

Destacam-se como principais resultados da pesquisa: as parcerias público-privadas inserem novas práticas de caráter gerencialista no desenvolvimento das atividades nas universidades pesquisadas, evidenciadas pelo incentivo à competição, ao êxito, ao estimulo ao individualismo, ao foco na qualidade, à busca por inovações, ao empreendedorismo, à geração e à melhoria de renda, à educação financeira, à transferência tecnológica, à produtividade, à eficiência e à eficácia. Essas parcerias acabam também reafirmando a nova função das universidades, na lógica neoliberal, como prestadoras de serviços, transformando suas atividades finalísticas em fonte de renda para a comunidade acadêmica, que passam a atrelar as pesquisas científicas aos parceiros do setor privado, que financiam e decidem segundo seus próprios interesses.

Para melhor compreensão do tema, iniciaremos com uma breve exposição da crise do capitalismo, base das reformas do Estado brasileiro, e sua relação com as mudanças ocorridas na educação superior a partir de 1989. Após, abordaremos os marcos

legais das Parcerias público-privadas no Brasil, e por último, apresentaremos exemplos das parcerias público-privadas na UFRA e UFPA, buscando alcançar os objetivos propostos na presente pesquisa.

Crise do Capitalismo, Reforma do Estado e as mudanças na educação superior

Desde a década de 1990, encontra-se em curso um processo de sucateamento de serviços sociais de oferta pública no Brasil, o que fez ampliar a crença da ineficiência e da improdutividade do Estado. Para compreensão deste aspecto, é necessário entender o processo de reforma do Estado no contexto das transformações vividas pelo mundo capitalista, principalmente a partir da crise instalada na economia mundial a partir da década de 1970, pois a redefinição do papel do Estado nas políticas públicas e a participação de outras instâncias para a manutenção da ordem e da participação na regulação econômica e social fazem parte das estratégias de reformas estruturais para a superação da crise.

A crise do capitalismo se deu a partir de 1973, quando os países do primeiro mundo entraram em uma grande recessão econômica, resultante dentre outras coisas, da crise do petróleo. Os países periféricos do sistema começaram a sentir os reflexos da crise nas décadas de 80 e 90. Para tentar controlar a crise nos países capitalistas, marcada pelas baixas taxas de crescimento e altas taxas de inflação, passou-se a defender um novo "regime de acumulação", denominado neoliberalismo:

> O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que

> propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. (HARVEY, 2008, p. 12)

A doutrina neoliberal, difundida no pós-1970, tornou-se hegemônica nos anos 1980 e direcionou as reformas de muitos Estados. Na Europa, a primeira experiência neoliberal ocorreu na Inglaterra com a eleição de Margareth Thatcher em 1979. Entre as principais medidas neoliberais adotadas por Thatcher, destacam-se: a elevação da taxa de juros, o corte de gastos sociais, a repressão de greves e a imposição de uma legislação antissindical, a criação de índices massivos de desemprego, além de práticas de privatização.

Ronald Reagan, que assumiu a presidência dos Estados Unidos em 1981, deu início à implantação do neoliberalismo na América do Norte, elevando as taxas de juros, reprimindo greves e investindo alto no armamentismo em virtude da guerra fria, o que gerou um déficit público sem precedentes.

No contexto da América Latina, as experiências neoliberais passaram a ser adotadas no final dos anos 1980: México, a partir de 1988; Argentina, Peru, Venezuela e Brasil, a partir de 1989.

No caso do Brasil, as ideias básicas do neoliberalismo começaram a ser aplicadas com o presidente Fernando Collor de Mello, eleito em 1989. O neoliberalismo passou a direcionar a política nacional, levando o Estado a desenvolver uma série de reformas especificadas no *Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado*, publicado em Novembro de 1995. O plano, embasado

no paradigma neoliberal, atribui ao Estado o diagnóstico da crise, indicando a necessidade de sua reformulação e a adoção de um novo modelo de gestão na administração pública, cujo objetivo seria modernizar o aparelho burocrático, tornando-o mais ágil, eficiente e produtivo.

O então Ministro da Fazenda, Luiz Carlos Bresser Pereira, condutor da reforma, acreditava em que se tratava de "*uma crise fiscal do Estado, uma crise do tipo de intervenção estatal e uma crise de forma burocrática de administração do Estado.*" (BRESSER PEREIRA, 1998, p. 23). Logo, a solução estaria na reforma do Estado, uma vez que a crise seria resultado do modelo de gestão por ele adotado. A proposta foi a adoção de um modelo de administração pública gerencial.

> [...] baseada em conceitos atuais da administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão, que, numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, se torna 'cliente privilegiado' dos serviços prestados pelo Estado (BRASIL, 1995, p. 10)

Segundo Castro (2008; p. 3), a gestão gerencial caracteriza-se pela:

> Busca da eficiência, pela redução e pelo controle dos gastos públicos, pela demanda de melhor qualidade dos serviços públicos, pelos modelos de avaliação de desempenho, por suas novas formas de controlar o orçamento e os

> serviços públicos e pela descentralização administrativa, que dá maior autonomia às agências e aos departamentos.

Introduziu-se na gestão dos serviços públicos o foco na eficiência, no controle de gastos e resultados, na descentralização e na avaliação de desempenho, validando a lógica empresarial na gestão pública. Inseriu-se também a concepção de que os serviços prestados pelo Estado não se constituem mais em direitos, pois os cidadãos são tratados como clientes consumidores dos serviços públicos.

Para alterar as formas de gestão do Estado, o plano de reforma da administração pública brasileira fixou objetivos e estabeleceu diretrizes, definindo as atividades que ficam sob a responsabilidade direta do Estado, as que devem ser apenas coordenadas e/ou supervisionadas e as que passam à iniciativa privada. Segundo o plano, no Aparelho do Estado, é possível distinguir quatro setores: 1) o núcleo estratégico do Estado; 2) as atividades exclusivas do Estado; 3) os serviços não exclusivos ou competitivos; 4) a produção de bens e serviços para o mercado:

> Na União, os serviços não exclusivos de Estado mais relevantes são as universidades, as escolas técnicas, os centros de pesquisa, os hospitais e os museus. A reforma proposta é a de transformá-los em um tipo especial de entidade não-estatal, as organizações sociais. A ideia é transformá-los em "organizações sociais", ou seja, em entidades que celebrem um contrato de gestão com o Poder Executivo e contem com a autorização do parlamento

> para participar do orçamento público. (BRESSER PEREIRA, 1998, p.186).

As reformas educacionais assumiram a lógica neoliberal, classificando a educação não mais como direito do cidadão, mas como uma categoria de serviço, o qual também não é mais exclusivo do Estado, que passa a atuar simultaneamente com outras organizações públicas não-estatais e privadas. Nesta esteira, a execução parcial ou total dos serviços é transferida para Organizações Não-Governamentais (ONG's), Organizações Sociais (OS) ou via Parcerias Público-Privadas (PPP's), sendo essa última o foco de análise nesse trabalho.

No Brasil, as reformas implementadas passaram a atender aos interesses e às pressões dos organismos internacionais, sobretudo, na educação superior. Uma das propostas do Banco Mundial defende a redução dos investimentos e a ampliação das fontes de financiamento para o ensino público superior:

> [...] maior autonomia institucional é a chave para o êxito da reforma do ensino público superior, especialmente a fim de diversificar e utilizar os recursos mais eficientemente [...] A experiência demonstra que se quer que as instituições estatais melhorem sua qualidade e eficiência, os governos deverão efetuar reformas importantes no financiamento a fim de mobilizar mais recursos privados para o ensino superior em instituições estatais [...] de várias maneiras: mediante a participação dos estudantes nos gastos; arrecadação de recursos de ex-alunos; utilização de fontes externas; realização de outras atividades que gerem

> receitas. (BIRD/BANCO MUNDIAL, 1995, p. 44; 69).

Em virtude da necessidade de alinhamento das políticas internas às determinações do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional, a educação superior brasileira passou a sofrer reformulações. O Estado vem reduzindo sua atuação, por estar desobrigado da manutenção plena deste nível de educação, decorrente do entendimento de que o ensino superior público passou a ser um serviço público não exclusivo do Estado. Aliado a isso, o Governo Federal tem efetivado uma série de cortes orçamentários, que impacta na capacidade de manutenção das atividades fins das universidades.

Diante dos impactos da crise, dos cortes de recursos federais na educação, e através dos novos espaços criados pelo neoliberalismo, no qual o Estado ratifica à Sociedade a redução de sua capacidade de administrar os seus sistemas educacionais, as universidades passaram a buscar no mercado soluções para gerar receitas, com objetivo de manutenção de suas atividades institucionais. Como alternativa para captação de recursos externos, as universidades começaram a estabelecer parcerias com empresas privadas.

Parcerias público-privadas: A legitimação do setor privado no público

No Brasil, a criação das parcerias público-privadas foi uma das formas alternativas encontradas para superar a crise e suprimir a falta estatal em determinados serviços necessários ao

desenvolvimento do país, mediante colaboração do setor privado no setor público.

O marco legal nacional que permitiu a execução das Parcerias Público-Privadas, preservando o princípio de defesa da coisa pública, foi a Lei nº 11.079/04, sancionada em 30 de dezembro de 2004, no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. O artigo 2º dessa lei define parceria público-privada como sendo "o contrato administrativo de concessão, na modalidade patrocinada ou administrativa" (BRASIL, 2004).

Di Pietro caracteriza parceria público-privada como:

> [...] a reunião de esforços entre o Poder Público e o setor privado para a concretização de objetivos de interesse público, a partir de iniciativas legislativas (termo de parceria), bem como da sua aceitação pela doutrina no âmbito do Direito Público. Cabe ainda, nesta perspectiva, a designação de todas as formas de sociedade que, apesar de não formarem uma nova pessoa jurídica, se organizam entre os setores público e privado, para a consecução dos interesses públicos. (DI PIETRO, 2005, p. 449)

A partir destas perspectivas, a parceria público-privada é entendida, no presente trabalho, como forma de intervenção do setor privado junto à gestão pública, por meio da admissão parcial ou total de atividades antes sob a responsabilidade exclusiva do Estado, como a educação, por exemplo.

Por meio das parcerias público-privadas, o empresariado aparece então como parceiro fundamental para auxiliar os

governos a superar as limitações de recursos, a encorajar a eficiência e a eficácia, além de promover a diversidade e a inovação, já que a gestão pública, segundo os argumentos neoliberais, precisa superar a burocratização, a ineficiência, a ineficácia e a inoperância.

Estas parcerias, na universidade pública, concretizam a proposta neoliberal do público não estatal, bem como a do quase-mercado, no qual a propriedade pertence ao Estado, mas a lógica do mercado começa a direcionar as práticas de gestão da instituição.

Nosso foco, nesse trabalho, é identificar exemplos das parcerias público-privadas em universidades federais, reconhecendo que práticas do setor privado passam a fazer parte da vida dessas instituições quando se executam tais parceiras. Para consecução desse objetivo, escolhemos como locais de pesquisa as duas únicas Universidades Federais, sediadas em Belém do Pará, que são a UFRA e a UFPA.

As parcerias público-privadas na UFRA e UFPA

A UFRA, é a mais antiga Instituição de Ensino Superior e de Pesquisa Científica e Tecnológica na área de Ciências Agrárias da região Amazônica. Foi criada em 23 de dezembro de 2002, por meio da Lei no 10.611, sucedendo a Faculdade de Ciências Agrárias do Pará (FCAP) que, por sua vez surgiu da Escola de Agronomia da Amazônia (EAA), criada em 05 de dezembro de 1945, por meio do Decreto Lei nº 8.290.

Atualmente, a UFRA conta com aproximadamente 4 mil alunos matriculados, distribuídos em 27 cursos de graduação e 9 cursos de pós-graduação. No desenvolvimento dos cursos, estão

envolvidos 440 técnico-administrativos e 348 docentes. Sua missão institucional é formar profissionais qualificados, compartilhar conhecimentos com a sociedade e contribuir para o desenvolvimento sustentável da Amazônia.

A UFPA foi criada pela Lei nº 3.191, de 2 de julho de 1957. Congregou as sete faculdades federais, estaduais e privadas existentes em Belém: Medicina, Direito, Farmácia, Engenharia, Odontologia, Filosofia, Ciências e Letras e Ciências Econômicas, Contábeis e Atuariais. Decorridos mais de 18 meses de sua criação, a Universidade do Pará foi solenemente instalada 31 de janeiro de 1959. Sua missão institucional é produzir, socializar e transformar o conhecimento na Amazônia para a formação de cidadãos capazes de promover a construção de uma sociedade sustentável.

A UFPA, atualmente, é uma das maiores e mais importantes instituições do Trópico Úmido, abrigando uma comunidade composta por mais de 50 mil pessoas, entre acadêmicos, docentes e servidores técnico-administrativos.

Na UFRA e na UFPA, encontramos exemplos de parcerias público-privadas estabelecidas com base no financiamento privado e na gestão pública, que se materializam nas concessões de bolsas e de premiações pelo Banco Santander, que investe no ensino, na pesquisa e extensão, com apoio a alunos, a professores e a pesquisadores. A seguir, apresentamos alguns dos programas e premiações dos quais essas Universidades participaram ou participam, bem como os objetivos destes programas, com vista a reconhecer que práticas do setor privado passaram a fazer parte da vida dessas instituições em virtude da execução das parceiras:

- O Programa de Bolsas de Mobilidade de Jovens Professores e Pesquisadores, patrocinado pelo Banco

Santander. Visa propiciar e contribuir, através da mobilidade de jovens professores e pesquisadores de instituições de ensino brasileiras, portuguesas, espanholas, argentinas, chilenas, colombianas, mexicanas, porto-riquenhas e uruguaias, para incrementar a qualidade e aperfeiçoamento de docentes e de pesquisadores das instituições de ensino participantes, por um período médio de 2 (dois) meses. No ano de 2015, foram disponibilizadas 03 (três) bolsas de estudos para pesquisadores UFRA, que concorreram por meio do edital nº 06/2015 – ACCI/UFRA (UFRA, 2015a). Cada bolsa compreende um aporte financeiro no valor de R$ 16.041,00 (dezesseis mil e quarenta e um reais), equivalente a € 5.000,00 (cinco mil euros). Na UFPA, a seleção ocorreu via edital nº 06/2015 – PROINTER (UFPA, 2015a), que também selecionou 03 (três) pesquisadores com bolsas de igual valor.

- O Programa Fórmula Santander de Bolsas de Mobilidade Internacional tem como objetivo propiciar a alunos de ensino superior a oportunidade de acesso a culturas estrangeiras, para realizar um período de estudos de até 06 (seis) meses em renomadas universidades do exterior. No ano de 2015, foram disponibilizadas 03 (três) bolsas para alunos de graduação da UFPA, por meio do edital nº 08/2105 – PROINTER (UFPA, 2015b), sendo cada bolsa com valor total de R$ 16.846,50 (Dezesseis mil, oitocentos e quarenta e seis reais e cinquenta reais), o que equivale a € 5.000 (cinco mil Euros). Não foram localizadas informações sobre a concessão de bolsas desse programa para a UFRA.

- O Programa de Bolsas de Mobilidade Acadêmica Regional Santander tem como objetivo contribuir para ampliar a

qualidade da formação dos alunos do ensino superior, através da mobilidade regional de graduandos de instituições de ensino brasileiras conveniadas ao Santander Universidade. No ano de 2105, foram disponibilizadas 3 (três) bolsas de R$ 3.700,00 (três mil e setecentos reais) para alunos da UFRA, que concorreram por meio do edital nº 03/2015–ACII/UFRA. (UFRA, 2015b). Não foram localizadas informações sobre a concessão de bolsas deste programa para a UFPA.

- O Programa Amazônia 2020, do Santander Universidades, apoia universidades federais da região Norte do Brasil, com ações destinadas a: promover a internacionalização das universidades e a troca de conhecimento, contribuir para a formação dos docentes, incentivar a iniciação científica, o empreendedorismo sustentável e a transferência tecnológica, bem como inserir a educação financeira como ferramenta de gestão de recursos e melhoria da renda. Esse programa criou o Prêmio Empreendedorismo Sustentável, que engloba a realização de cinco edições. O objetivo do prêmio é incentivar alunos, professores e universidades da região norte do País a desenvolverem ideias empreendedoras com ênfase na geração de renda, na aplicabilidade de economia reversa e nos benefícios para a sociedade com o entorno através desse incentivo. Os vencedores recebem prêmio de 20 (vinte) a 50 (cinquenta) mil reais. Na primeira edição do Programa, realizada em 2013, uma aluna da UFRA, graduanda em engenharia ambiental, se destacou em primeiro lugar na premiação. Ela criou uma logística de reciclagem, de compra e de venda de produtos de tecnologia descartados de forma incorreta, que será aplicada em uma região carente do Pará. (BANCO SANTANDER, 2015a).

- O Prêmio Santander Universidade Solidária reconhece projetos de desenvolvimento sustentável com ênfase na geração de renda. O prêmio tem como objetivo contribuir para a inclusão social e econômica de comunidades de baixa renda, contribuir para a formação cidadã e profissional de estudantes universitários em parceria com instituições de ensino superior e fortalecer a extensão universitária. O projeto de uma professora da UFRA venceu a edição 2011 do prêmio. A bióloga desenvolveu um mecanismo para a criação de abelhas nativas sem ferrão, em cultivos de açaí, e qualificou trabalhadores rurais da Ilha das Onças, região de Belém. Mais de duzentas pessoas foram beneficiadas com seu projeto. O prêmio recebido foi de R$ 50 (cinquenta) mil reais e um troféu. (BANCO SANTANDER, 2015b).

- O Programa de Bolsas Ibero-Americanas tem por como objetivo promover o intercâmbio acadêmico anual de estudantes de graduação entre universidades de 9 (nove) países da região da Ibero-América: Brasil, Argentina, Espanha, Chile, Colômbia, México, Portugal, Porto Rico e Uruguai. A bolsa do Programa tem valor de € 3.000 (três mil euros) por aluno, o que equivale a, aproximadamente, R$ 9.624,60 (nove mil seiscentos e vinte e quatro reais e sessenta centavos), valor que deve ser utilizado como bolsa-auxílio para cobrir custos com transporte, hospedagem e alimentação, já que o curso deve ser concedido como resultado de um acordo estabelecido entre a universidade de origem e a de destino. No ano de 2015, a UFRA foi contemplada 5 (cinco) bolsas para estudantes de graduação realizarem intercâmbio acadêmico (UFRA,

2015c); já a UFPA foi apreciada com 10 (dez) bolsas (UFPA, 2015c).

Conclusões

Nos programas estabelecidos entre o banco Santander e UFRA, bem como entre Santander e UFPA, é possível observar a importação e o fomento de práticas gerenciais do setor privado para o público. Primeiro, destaca-se o incentivo à competição, ao êxito e ao estimulo ao individualismo no seio da comunidade acadêmica, visto que para fazer jus a uma bolsa ou premiação, alunos, professores e pesquisadores passam a concorrer entre si por meio de editais, cujo número de beneficiados é limitado e previamente estabelecido. Além disso, é possível confirmar nos objetivos dessas parcerias outros elementos da gestão empresarial imbricados, como: foco na qualidade, busca por inovações, empreendedorismo, geração e melhoria de renda, educação financeira, transferência tecnológica, produtividade, eficiência e eficácia.

As parcerias público-privadas acabam por reafirmar a nova função das universidades na lógica neoliberal, como prestadoras de serviços, uma vez que, por meio dessas parcerias, são estabelecidos os conteúdos das prestações de serviços, definidos nos editais dos programas, que acabam por transformar as atividades fins da Universidade (ensino, pesquisa e extensão) em fonte de renda para a comunidade acadêmica. Assim, uma nova mentalidade acompanhada de novas práticas começa a vigorar no cotidiano da universidade, mudando concepções e hábitos desenvolvidos, pois os alunos, os professores e os pesquisadores passam a desenvolver seus projetos, com o atrelamento aos parceiros, que financiam e decidem segundo seus interesses.

Referências

BIRD/BANCO MUNDIAL. **La Enseñanza Superior:** Las lecciones derivadas de la experiencia. Washington: BIRD, 1995.

BRASIL. **Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004**. Disponível em <www.planalto.gov.br>. Acessado em: 15/12/2015.

BRASIL. Presidência da República. **Plano diretor da reforma do aparelho do estado**. Brasília: Presidência da República, 1995.

BRESSER PEREIRA, L. C. "Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo Estado". *In*: BRESSER PEREIRA, L.C.; SPINK, P. **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

CASTRO, A. M. D. A. "Administração gerencial: a nova configuração da gestão da educação na América Latina". **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, vol. 24, n.3, p. 389-406, setembro/dezembro, 2008.

DI PIETRO, M. S. Z. **Parcerias na administração pública:** concessão, permissão, franquia, terceirização e outras formas. São Paulo: Atlas, 2005.

HARVEY, D. **O Neoliberalismo**: histórias e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

BANCO SANTANDER. **Programa Amazônia 2020**. Disponível em: <www.santanderuniversidades.com.br>. Acessado em: 05/12/2015a.

BANCO SANTADER. **Prêmio Santander Universidade Solidária**. 2015b. Disponível em: <www.santanderuniversidades.com.br>. Acessado em: 05/12/2015b.

UFPA – Universidade Federal do Pará. **Programa de Bolsas de Mobilidade de Jovens Professores e Pesquisadores.** Edital PROINTER 06/2015. Disponível em: <www.prointer.ufpa.br>. Acessado em 05/12/2015a.

UFPA – Universidade Federal do Pará. **Programa Fórmula Santander de Bolsas de Mobilidade Internacional.** Edital PROINTER 08/2015. Disponível em: <www.ascom.ufpa.br>. Acessado em 05/12/2015b.

UFPA – Universidade Federal do Pará. **Programa de Bolsas Ibero-Americanas.** Edital PROINTER 05/2015. Disponível em: <www.prointer.ufpa.br>. Acessado em 05/12/2015c.

UFRA – Universidade Federal Rural da Amazônia. **Programa de Bolsas de Mobilidade de Jovens Professores e Pesquisadores.** Edital 006/2015**.** Disponível em: <www.acii.ufra.edu.br>. Acessado em 05/12/2015a.

UFRA – Universidade Federal Rural da Amazônia. **Programa de Bolsas de Mobilidade Acadêmica Regional Santander**. Edital 003/2015. Disponível em: <www.acii.ufra.edu.br>. Acessado em 05/12/2015b.

UFRA – Universidade Federal Rural da Amazônia. **Programa de Bolsas Ibero-Americanas**. Edital 005/2015. Disponível em: <www.acii.ufra.edu.br>. Acessado em 05/12/2015b.

CAPÍTULO 6

Trabalho e desafios do coordenador pedagógico em escolas de fronteira

TRABALHO E DESAFIOS DO COORDENADOR PEDAGÓGICO EM ESCOLAS DE FRONTEIRA

Joelma Fernandes de Oliveira

Elí Terezinha Henn Fabris

> A diferença não se reduz à diferença de um consigo mesmo, nem simplesmente à de um com outro, mas é a experiência viva de uma irrupção da palavra e do olhar - que torna possível essas outras formas de alteridade (GABILONDO, 2001, p.193).

Abrimos este texto com as palavras selecionadas de um autor que nos brinda com um difícil e complexo exercício que precisamos tomar como desafio existencial – o de acordar em nós o desejo de vivermos a alteridade nossa e do outro. Este artigo tem o objetivo de conhecer e problematizar o trabalho do coordenador pedagógico em escolas de fronteira e entender como tal função se constitui nessas escolas, buscando ainda analisar os desafios vivenciados por esse profissional nessas instituições, que apresentam uma ampla diversidade cultural. Essa marca das escolas de fronteira é produzida pela composição étnica da comunidade e da escola, que nessa região inclui alunos venezuelanos não-indígenas, indígenas venezuelanos, indígenas brasileiros e brasileiros não-indígenas. Os dados que utilizamos para este artigo referem-se a uma pesquisa de doutorado mais abrangente, mas que neste recorte se centrou nos dados obtidos no município de Pacaraima, em Roraima, no Brasil, em região fronteiriça com a cidade de Santa Elena de Uairén, na Venezuela. Mais especificamente, consideram-se os dados de entrevistas

realizadas com as coordenadoras pedagógicas de duas escolas desse local.

A produção de dados para esse exercício analítico foi de cunho bibliográfico e de campo, tendo como instrumento de pesquisa entrevistas semiestruturadas, realizadas no período de julho a agosto de 2015. Foram entrevistadas duas coordenadoras pedagógicas de duas escolas municipais de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, com tempo de atuação profissional entre um e quatro anos. Após a transcrição das entrevistas, foi possível analisar os dados da pesquisa com base em uma abordagem de inspiração qualitativa, pois se buscou analisar os materiais na sua complexidade. A análise dos dados guiou-se pelos aportes teóricos de autores que tematizam o currículo escolar, o trabalho pedagógico, as relações culturais e a diferença, tais como, Candau (2013), Skliar (2003), Silva (2011) e Pierrucci (1999), entre outros.

Este estudo pretende mostrar as singularidades do trabalho do coordenador pedagógico que atua em escolas de fronteira. Para isso, desafia-nos saber: quem ocupa a função de coordenador pedagógico nas escolas de fronteira? O que a legislação brasileira nos orienta sobre a coordenação pedagógica nessas escolas? A legislação faz alguma referência às escolas de fronteira e à função do coordenador pedagógico?

Uma pesquisa[5] conduzida pela Fundação Vitor Civita em 2010 indicou que 90% desses profissionais são mulheres; 88% já

[5] Trata-se da pesquisa realizada no ano de 2010 pela Fundação Victor Civita (FVC) intitulada: *O Coordenador Pedagógico e a Formação Continuada de Professores: Intenções, Tensões e Contradições*. Realizado pela Fundação Carlos Chagas (FCC), O estudo teve a coordenação de Vera Maria Nigro de Souza Placco e de Laurinda Ramalho de Almeida, ambas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), e de Vera Lúcia Trevisan de Souza, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas).

deram aula na educação básica; 76% têm entre 36 e 55 anos; e a maioria tem mais de cinco anos na função (PLACCO, 2010). No que concerne às peculiaridades da função do profissional que gere as ações pedagógicas nas instituições escolares, a Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (LDB), de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 64, cita:

> A formação de profissionais de educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a Educação Básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação a critério da instituição de ensino, garantindo nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996, p.47).

A legislação brasileira estabelece qual deve ser a formação mínima para atuação de tais profissionais. No entanto, pela realidade e dificuldade de acesso, dentre outras questões existentes em diversas regiões brasileiras, inclusive na região norte, *lócus* da pesquisa em pauta, o que se percebe é a existência de profissionais nessa função ainda desprovidos da formação mínima proposta pela legislação.

Faz-se necessário pensar a dimensão do trabalho do coordenador pedagógico para o desenvolvimento adequado do processo educativo e reconhecer que esse profissional deve ser alimentado com uma formação condizente com a realidade de sua atuação, seja com formação inicial, seja com educação continuada. No entanto, o que se vislumbra é que a formação inicial se apresenta como insuficiente para a diversificada e ampla demanda com que esses profissionais lidam no cotidiano profissional, existindo uma necessidade de formação continuada em cursos, palestras, leituras, pesquisas e formação em serviço com uma

frequência sistematizada. Muitas vezes, as possibilidades de formação contínua são negadas aos profissionais, não sendo promovidas pela administração pública à qual estão vinculados.

As escolas, em seus Projetos Político-Pedagógicos (PPPs), geralmente trazem explícitas as diversas atribuições dos coordenadores pedagógicos, e não cabe citar todas aqui; suas funções expandem-se desde a organização de reuniões com professores e pais de alunos até a promoção de formação para a equipe docente, no sentido de facilitar o acesso a novas metodologias, conforme encontramos no PPP de uma das escolas pesquisadas. Isso nos leva a pensar: se o coordenador tem como uma de suas atribuições promover a formação contínua da equipe docente da qual faz parte, imagina-se, então, a importância e a necessidade de ele também ser contemplado em programas e possibilidades de formação e autoformação em sua área de atuação. Dessa forma, acredita-se que o processo formativo não se torne mera atribuição do seu ofício, mas que seja uma prática existente, possível e qualificada na sua vida profissional, em que ele também possa viver a experiência de formar e formar-se continuamente.

O levantamento de dados foi realizado em duas escolas públicas municipais, localizadas no município de Pacaraima, extremo setentrião do estado de Roraima, limitando-se, geograficamente, ao norte, com a República Bolivariana da Venezuela; ao sul, com os municípios de Boa Vista e Amajari; a leste, com as cidades de Normandia e Uiramutã; e a oeste, com o município de Amajari, região que concentra uma população de 10.433 habitantes (IBGE, 2010). A cidade de Pacaraima atualmente tem uma população de 4.514 pessoas (IBGE, 2010), apresentando-se como um pequeno aglomerado assentado ao norte do município. Limita-se pela linha divisória do Brasil com a Venezuela, concentrando as funções burocráticas de uma cidade da

fronteira e sendo a primeira cidade brasileira para quem é proveniente da Venezuela e a última para quem sai do Brasil pela rodovia BR-174.

Rocha e Silva (2011, p. 51), geógrafos e pesquisadores roraimenses, descrevem a localização de Pacaraima da seguinte forma:

> Considerando essa localização de Pacaraima, nessa faixa de fronteira internacional, [...] na atualidade, essas áreas limítrofes emergem como espaços que merecem análise pormenorizada, em face do processo de integração. Os tradicionais conceitos de fronteira, enquanto recortes de nacionalidade, corte ou divisão, perdem sua razão de ser. O mundo em que vivemos apresenta-se cada vez menor, envolvido por meios de comunicação modernos e por um mercado mundial cada vez mais ativo.

Tendo por base os aspectos comentados até aqui, centraremos o foco deste estudo nas seguintes questões: a) Como o coordenador pedagógico narra seu trabalho em uma escola de fronteira? b) Que desafios esse profissional enfrenta em uma escola de fronteira?

Apontadas essas questões iniciais, passamos a indicar como estruturamos este texto. Na sequência, evidenciamos como entendemos as escolas de fronteira nestes tempos contemporâneos. Depois, mostramos o trabalho do coordenador pedagógico nas escolas, como coordenar com a diferença, isto é, desenvolver a coordenação pedagógica em uma escola atravessada pelas diferenças. Nas próximas seções, desenvolvemos as análises do material empírico, mostrando tanto o trabalho do coordenador

pedagógico quanto os desafios que enfrenta nessas escolas de fronteira.

Escolas de fronteira: encontros com o Outro

Ao pensarmos na localização geográfica dessas escolas, damo-nos conta da singularidade e complexidade da diversidade cultural que elas abrigam. Localizadas na fronteira com outro país, a Venezuela, elas produzem encontros diferenciados e múltiplos, distantes daqueles das escolas mais centrais dos países (Brasil e Venezuela), embora a situação geográfica seja apenas um dos fatores que produzem efeitos nessas escolas de fronteira. Conforme Raffestin (2005, p. 13), fronteira "não é uma linha, a fronteira é um dos elementos da comunicação biossocial que assume uma função reguladora. Ela é a expressão de um equilíbrio dinâmico que não se encontra somente no sistema territorial, mas em todos os sistemas biossociais". Viver na fronteira vai muito além de limites geográficos, pois viver numa cidade fronteiriça significa conviver com o novo, aprender novos jeitos de falar, de ser; trata-se de um lugar que permite influenciar as características do outro e deixar-se influenciar por elas.

Nunca tivemos uma sociedade homogênea, nem teremos – seja numa escola fronteiriça, seja em escolas localizadas fora de eixos de fronteiras. Independentemente da localização, as escolas são espaços em que a diferença reina das mais variadas formas – econômica, social, cultural, regional, de modos de falar, de vestir, de interagir, etc. São múltiplas as diferenças, e a escola está ali para acompanhar da melhor forma essas vivências, esses aprendizados, especialmente para não cair na equivocada reprodução etnocêntrica de um "único mundo". Nesse sentido, queremos pensar a atuação do coordenador pedagógico como

alguém que trabalha com a escola e seus sujeitos para colocar em ação as histórias curriculares selecionadas para serem vividas e experienciadas nessas escolas de fronteira. Que histórias são selecionadas? Que práticas pedagógicas são colocadas em ação? Como o ensino e a aprendizagem são desenvolvidos nessas escolas de fronteira? Como esse Outro da fronteira se relaciona com a comunidade escolar?

Sobre esse "outro", o pesquisador Carlos Skliar incita-nos a refletir que "o outro não irrompe para ser somente hospedado ou bem-vindo, nem para ser honrado ou insultado. Irrompe, em cada um dos sentidos, nos quais a homogeneidade foi construída" (SKLIAR, 2003, p.44). É esse outro que desafia tanto o coordenador pedagógico quanto cada um dos sujeitos que vivem na fronteira. Se é esse outro que tensiona a homogeneidade, é ele que introduz a diferença nas relações e nos contatos sociais. Acreditamos que é essa presença de tensionadores da homogeneidade que, nessas escolas, acabam produzindo outras formas de viver e, consequentemente, de ensinar.

Coordenar para e com a diferença

> Precisamos reconhecer, com humildade, que há muitos dilemas para os quais as respostas do passado já não servem e as do presente ainda não existem. Para mim, ser professor no século XXI é reinventar um sentido para a escola, tanto do ponto de vista ético quanto cultural (NÓVOA, 2002, p. 18).

O professor português, ao apontar os dilemas da escola contemporânea, possibilita-nos pensar se esses seriam os mesmos

em uma escola de fronteira e se o profissional do século XXI deveria assumir os mesmos desafios, isto é, "reinventar um sentido para a escola, no sentido ético e cultural". Acreditamos que as escolas de fronteira são, como todas as escolas, espaços únicos e carregados de encontros culturais, que se multiplicam em suas diferenças, daí a complexidade da sua reinvenção ética e cultural. Nesse sentido, este texto quer potencializar o olhar sobre as duas escolas selecionadas e a ação privilegiada dos seus coordenadores pedagógicos.

Ouvimos os relatos das entrevistadas, que afirmavam estar inseridas numa escola intercultural, onde as distintas culturas convivem diariamente, sendo necessário formular estratégias para que as relações entre os diferentes indivíduos que compõem aqueles espaços valorizem o que cada um tem de diferente, sem se sobrepor aos demais. Isso não tem sido uma tarefa fácil, diante de tantas outras atividades destinadas aos profissionais que exercem a função de coordenar uma escola de fronteira.

Assim, é possível pensar sobre o sonho de uma escola para todos, desde a pansofia comeniana (Comenius, no século XVII), que sonhava com uma escola para todos; a escola sob medida (Claparède, Escola Nova); uma escola da experiência (Dewey, Escola Nova); e todo o movimento da Escola Nova, dos anos 1930 em diante, período em que as pedagogias ativas se tornaram centrais. Esse sonho permanece desafiando a todos que entendem esse espaço público como um direito e reivindicam uma escola a que todos tenham acesso, independentemente de suas diferenças, que faça uma opção por uma educação intercultural – uma escola com currículo e práticas que considerem e assumam como legítimas as diferenças de todos que ali estão.

Depois dos anos 90, com o imperativo da inclusão, alimentada pelas políticas inclusivas, assistimos a um acirramento de práticas que desejam colocar todos sob o mesmo guarda-chuva,

seja este do Estado, das políticas neoliberais ou das diferentes instituições, como a escola. Se os processos inclusivos carregam também o seu oposto – a exclusão –, é preciso atenção para analisá-los, pois, diante da complexidade do mundo, não basta incluir no mesmo espaço físico para que a inclusão aconteça.

Da mesma forma, podemos pensar as escolas que se localizam na fronteira entre Brasil e Venezuela. Não basta a escola incluir em suas salas, corredores e pátio, alunos de outras etnias e nacionalidades; é preciso que eles possam viver essas diferenças como potências e singularidades, e não como marcas menores, que produzam menos valia. Ao consideramos a existência viva dessas marcas de etnia e de nacionalidade, atravessadas por outros marcadores culturais (gênero, sexualidade, classe social, etc.), faz-se necessário assegurar a existência de uma escola como um espaço de experiência intercultural rica em práticas que possam ser intercambiadas, negociadas, para que o ensino e a aprendizagem aconteçam com qualidade e a educação se concretize numa perspectiva inclusiva.

Tornar a escola um espaço onde a educação aconteça numa perspectiva intercultural implica pensar um espaço de negociação, e não só de tolerância pelo que difere de nós. A interculturalidade tem lugar quando duas ou mais culturas entram em interação para desenvolver múltiplas relações: de trabalho, de amizade, de parentesco, de nacionalidade, de profissionalidade, etc. Escolas de fronteira são espaços ricos nessas possibilidades de interculturalidade.

Sobre a interculturalidade, Candau (2013) sublinha:

> A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na

> perspectiva da afirmação da justiça – socioeconômica, política, cognitiva e cultural –, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença (CANDAU, 2013, p. 1).

A educação, nessa expectativa e a partir de um olhar inclusivo, pressupõe aceitar que as diferentes culturas não sobrevivem isoladas; o que ocorre é o inter-relacionamento entre elas. Desse modo, poder pensar que a escola, embora majoritariamente homogeneizante, pode ser um espaço para as diferenças (FABRIS, 2011) ajuda-nos a potencializar essas relações nas escolas de fronteira, um espaço para problematizar todas as relações naturalizadas, por meio do diálogo, de uma atitude hipercrítica e de práticas pedagógicas que componham um currículo constituído pelas diferenças em contínuo movimento, como a vida social exige – e as escolas de fronteira, de maneira mais contundente.

Para Veiga-Neto (1996), o sentido da hipercrítica implica reconhecer o caráter intrinsecamente discursivo e representacional dos sentidos que conferimos àquilo que consideramos serem os problemas do mundo e até mesmo a realidade do mundo. Não significa uma crítica vazia de razões e de historicidade; ela busca na radicalidade da crítica descrever a emergência dos acontecimentos.

Nas entrevistas, percebeu-se que o diferencial do trabalho da coordenação dessas escolas está baseado em um trabalho coletivo, de valorização do professor, por meio do diálogo e pelo apoio contínuo a todas e quaisquer demandas que forem apresentadas pelo grupo liderado. As palavras de Franco (2008)

instigam-nos a refletir sobre as funções da coordenação pedagógica de uma escola:

> Essa tarefa de coordenar o pedagógico não é uma tarefa fácil. É muito complexa porque envolve clareza de posicionamentos políticos, pedagógicos, pessoais e administrativos. Como toda ação pedagógica, esta é uma ação política, ética e comprometida, que somente pode frutificar em um ambiente coletivamente engajado com os pressupostos pedagógicos assumidos. (FRANCO 2008, p. 128).

Entendemos a coordenação pedagógica como uma ação política e estratégica permanente e continuada junto ao trabalho docente; suas principais atribuições, dentre outras, podem ser listadas em quatro dimensões, como aponta Piletti (1998, p. 125):

a) acompanhar o professor em suas atividades de planejamento, docência e avaliação;

b) fornecer subsídios que permitam aos professores atualizarem-se e aperfeiçoarem-se constantemente em relação ao exercício profissional;

c) promover reuniões, discussões e debates com a população escolar e a comunidade, no sentido de melhorar sempre mais o processo educativo;

d) estimular os professores a desenvolverem com entusiasmo suas atividades, procurando auxiliá-los na prevenção e na solução dos problemas que aparecem.

No entanto, nas escolas de fronteira, essas ações estratégicas precisam ser mergulhadas nos desafios da diferença

que cada escola e grupo de professores e alunos apresentam, não só no projeto político-pedagógico, mas no cotidiano de suas aulas.

Na sequência, apresentamos os dados empíricos preliminares deste estudo, que visa a mostrar os desafios que os coordenadores enfrentam em suas atividades diárias em uma escola de fronteira. Para as coordenadoras pedagógicas entrevistadas, foram feitas as seguintes questões: quais os principais desafios para atuar nesta escola como coordenador pedagógico? Quais as principais dificuldades e facilidades na atuação? Há alguma diferença na escola atual, considerando outras onde já trabalhou? Diante das respostas à entrevista, organizamos o material tendo por base as questões orientadoras já anunciadas no início deste trabalho*: Como o coordenador pedagógico narra seu trabalho em uma escola de fronteira? Que desafios enfrentam esses profissionais em uma escola de fronteira?*

Os participantes da pesquisa avaliaram seus trabalhos realizados nas instituições a partir de aspectos como: satisfação, realização, contribuição, sofrimentos, anseios, motivação e significado. Quando questionadas sobre como avaliam o trabalho realizado nessa função, as coordenadoras comentaram:

> Se sair hoje daqui, **saio satisfeita.** Creio que **dei minha contribuição**. Sempre apresento um **convite especial** para o planejamento, tem um **chocolate**, tem uma **mensagem** de **agradecimento**. Eu não tenho problema em algum professor chegar com alguma questão e eu não saber. Se eu não souber, eu vou atrás e trago uma resposta para eles. (Coordenadora 1. Pacaraima, 6 de julho de 2015).

> E o que me motiva é estar à frente, estar **pelo menos tentando fazer,** sei lá, **diferente,** tentando **ajudar** os meus colegas, [por]que, quando a gente

> está aqui, é uma coisa; quando a gente está em sala de aula, é outra totalmente diferente, não é? (Coordenadora 2. Pacaraima, 7de julho de 2015)

O material das entrevistas transcrito, em princípio, não se diferenciava dos de outras escolas e outras coordenações. Ficamos atentas para organizar o material em grupos de sentidos. Tabulamos e verificamos que esse material nos possibilitava ler os enunciados que passamos a analisar abaixo.

Escola de fronteira: "essa mistura muito grande dificulta tanto para o aluno quanto para o professor"

É importante perceber que a homogeneização continua sendo um indicativo pedagógico para que uma turma de alunos seja considerada fácil de ensinar e também para que os alunos possam realizar suas aprendizagens. Embora essa seja uma impossibilidade objetiva, as diferenças continuam perturbando o trabalho pedagógico.

A diferença é nomeada pelos coordenadores pela diversidade étnica e de pertencimento nacional: os venezuelanos, os brasileiros, os indígenas e os não-indígenas. Importante notar que essa mistura é narrada como uma dificuldade para os alunos e os professores. Vejamos abaixo uma narrativa desses coordenadores em que tanto a mistura quanto a falta de formação específica ficam registradas:

> No nordeste, onde trabalhava, as escolas não tinham estrutura física, mas tinha muita formação contínua para os professores, e já aqui, eu vi o inverso. As

escolas aqui têm padrão de escola particular, têm suporte, material, **mas falta a formação**, a questão de mobilizar, de motivar os 'profes', etc. [Uma] diferença dessa escola que é muito particular aqui é por se tratar de uma escola de fronteira. Não sei dizer o número exato, mas **aqui tem muitos alunos venezuelanos, tem alunos indígenas daqui, alunos indígenas venezuelanos; os venezuelanos** desejam que os filhos estudem aqui. **Essa mistura muito grande dificulta tanto para o aluno quanto para o professor.** Alguns nem moram aqui; tem um ônibus que é disponibilizado pela prefeitura daqui para transportar esses alunos. Tem aquelas situações em que o pai é venezuelano e a mãe é brasileira; tem a situação em que os dois são venezuelanos e vêm ter o filho aqui no Brasil... Os alunos **que mais têm dificuldade aqui são os venezuelanos, faltam bastante** (Coordenadora 1. Pacaraima, 6 de julho de 2015).

Aí **as pessoas costumam rotular**, não é? "Ah, os **alunos da Venezuela,** os alunos de Santa Helena", mas eu acho que é muito relativo porque aqui também, se a gente for peneirar, tem muitas situações assim, não é? E eu acho que eles **não são o problema da escola**, porque **toda escola tem um problema,** mas eu acho que eles não são o x da questão, não. Se a gente for procurar, todo lugar tem (Coordenadora 2. Pacaraima, 7de julho de 2015).

Os professores se queixam e dizem que, quando **o ônibus da Venezuela não vem, a sala fica bem calma.** Muitos professores acabam procurando conhecer a realidade dos alunos porque tem muitas questões sociais. A maioria desses alunos **é de**

> **filhos de pais que vão para o garimpo, e eles ficam sozinhos ou moram com irmãos, vizinhos, e acabam ficando sem os cuidados necessários que uma criança necessita para ser educada.** (Coordenadora 2. Pacaraima, 7de julho de 2015).

Essas narrativas permitem-nos reforçar nosso argumento de que essas escolas vivem processos intensos de contato com múltiplas diferenças. Consideramos que seria importante que os processos formativos, advindos tanto das políticas nacionais quanto das estaduais, chegassem a essas escolas de fronteira, junto com a boa vontade desses coordenadores, que usam múltiplas estratégias para desenvolver suas funções, desde a sedução, conforme referido em uma narrativa: "convite especial para o planejamento, tem um chocolate, tem uma mensagem de agradecimento". Elas fazem o que podem, mas sentem falta de formação específica para o trabalho nessas escolas. Parece-nos que, nessas condições, seria importante que a determinação das coordenações pudesse encontrar-se com uma formação que possibilitasse que todas as escolas assumissem uma atitude de inclusão (PROVIN, 2011).

O processo de inclusão como imperativo de Estado não deixa ninguém sem incluir, mas sempre é uma inclusão que carrega seu oposto – a exclusão – de forma interdependente, como se fossem duas faces de uma mesma moeda. Nesse sentido, como Lopes e Fabris (2014), entendemos a inclusão como in/exclusão. Nosso argumento é que essa atitude de inclusão deveria integrar, nos espaços das escolas de fronteira, um *ethos* de formação (DAL'IGNA; FABRIS, 2015), possibilitando-se que toda a comunidade escolar partilhe esse *ethos* como um espaço potencial de formação, sempre aberto a novas relações problematizadas pela hipercrítica em ação permanente e contínua. Pensamos que assim a função da coordenação pedagógica em escolas de fronteira se

abriria para a diferença e que a "mistura" muito em breve poderia ser entendida como riqueza, e não mais como limitante de aprendizagens e do próprio ensino.

O problema é os "outros": a dificuldade de entender e trabalhar com alunos de outras nacionalidades e etnias

> Dividir o mundo social entre 'nós' e 'eles' "significa classificar, a identidade e a diferença estão estreitamente relacionadas às formas pelas quais a sociedade produz e utiliza classificações" e, nesse caso, a divisão e classificação, também hierarquiza (SILVA, 2011, p. 82).

Sobre a hierarquização citada por Silva, não é difícil notar, numa área de fronteira, a intensificação da ideia de que só o meu é bom, importante ou tem valor e a percepção de que o "outro" – estrangeiro, de outra etnia ou de situação social diferente – tem menos importância. O outro pode ser pensado sempre como exterioridade, como alguma coisa que eu não sou, que nós não somos (SKLIAR, 2003). A negação do outro vem carregada de sentimentos ou razões etnocêntricas que, embora não assumidas, em alguma medida, ditam que o que não é igual ou está fora da "norma" não merece respeito ou visibilidade.

Indagando sobre a possibilidade de terem alterado suas práticas ao atuarem nas escolas de fronteira, obtivemos as seguintes respostas:

> A questão de aceitar o diferente, [pois] a maioria das salas tem oito ou dez alunos venezuelanos. Tem pessoas que dizem [que] **não era para aceitar**

> **esses alunos aqui**. As salas estão superlotadas, [tendo em] média, 30 alunos.
>
> Mudou a questão de perceber de uma forma diferente de que, independentemente da nacionalidade, são crianças que estão sob nossa responsabilidade, e o **atendimento deve ser o mesmo que [o oferecido para] as daqui**. (Coordenadora 1. Pacaraima, 6 de julho de 2015)

O excerto da fala da entrevistada leva-nos a pensar sobre o reconhecimento da existência da diferença naquele espaço educativo e, de alguma forma, sobre a sensibilidade e a responsabilidade ética e social que a instituição tem com os "seus" discentes. Em relação à diferença, o professor Antônio Flávio Pierucci diz:

> Somos todos iguais ou somos todos diferentes? Queremos ser iguais ou queremos ser diferentes? Houve um tempo que a resposta se abrigava segura de si no primeiro termo da disjuntiva. Já faz um quarto de século, porém, que a resposta se deslocou. A começar da segunda metade dos anos 70, passamos a nos ver envoltos numa atmosfera cultural e ideológica inteiramente nova, na qual parece generalizar-se, em ritmo acelerado e perturbador, a consciência de que nós, os humanos, somos diferentes de fato (...), mas somos também diferentes de direito. E o chamado "direito à diferença", o direito a diferença cultural, o direito de ser, sendo diferente. *The right to be different!, c*omo se diz em inglês, o direito à diferença. Não queremos mais a igualdade, parece. Ou a queremos menos, motiva-nos muito mais, em nossa conduta, em nossas expectativas de futuro e projetos de vida

> compartilhada, o direito de sermos pessoal e coletivamente diferentes uns dos outros (PIERUCCI, 1999, p. 7).

Essas questões sobre viver na presença da diferença de fato e de direito colocam-nos múltiplos desafios quando passamos para o cotidiano de nossas escolas de fronteira e ao social que corre paralelamente à vida nessas instituições. Se advogamos pela diferença, precisamos de políticas públicas que garantam a igualdade frente aos direitos de viver sob e com a diferença.

Pensamos que as palavras de Pineda (2009) ilustram bem essa situação: "a construção de um 'nós diverso' exige uma educação intercultural que facilite o processo de ver o 'outro' essencialmente diferente, mas, ao mesmo tempo, parte de 'nós'" (PINEDA, 2009, p. 110).

As condições de trabalho dos professores: a precarização do trabalho docente

> Uma relação boa, **sou muito de conversar, de me colocar no lugar deles.** Geralmente, eles recebem bem minhas ideias. Um problema é a questão de que todos os 'profes'... **Temos outro trabalho**, e daí para **'juntar' [todos] no planejamento é difícil**. Tem momentos em que **faço reunião em três horários** para **atender a todos,** e eles vêm e participam, mas eu me sinto muito cansada com isso. (Coordenadora 1. Pacaraima, 6 de julho de 2015)

> O grupo é bem... **Nós somos bem livres.** Quando a gente vai fazer os projetos, **a gente se junta,** e essa facilidade que a gente tem de comunicação mesmo com eles, **eles são sempre abertos**, essas coisas,

> professores do ensino fundamental, vamos dizer, são mais, no ensino fundamental, pois eles têm mais um bloqueio porque a disciplina é separada... (Coordenadora 2. Pacaraima, 7de julho de 2015)
>
> Para mim, já está sendo uma **experiência,** bem, vou te dizer assim**, bem árdua.** Meu marido disse que **antes eu tinha mais tempo, fim de semana...** Domingo mesmo, eu passei o domingo **o dia todo aqui**, **cheguei de manhã e passei o dia todo aqui.** (Coordenadora 2. Pacaraima, 7de julho de 2015).

É possível perceber nas narrativas acima uma precarização do trabalho docente presente também nas escolas de fronteira. Se, por um lado, as coordenações buscam sintonia com o grupo de professores e mostram-se abertas para as mudanças, por outro lado, as condições de trabalho evidenciam um professor que transita de uma escola para outra, geralmente com dois ou mais vínculos empregatícios, na tentativa de complementar a renda. Com isso, a coordenação passa a fazer "três reuniões" em horários diferentes. Acontece que essas adequações não vão suprir a falta de encontros de todos os professores para a construção de um "*ethos* de formação".

No que se refere ao discurso das entrevistadas sobre uma ação contínua de empatia, ratificamos essa ideia nas palavras de Chiavenato (1997, p.101): "não se trata mais de administrar pessoas, mas de administrar com as pessoas". O trabalho pedagógico, bem como de toda ação gestora em um espaço educativo, tem se caracterizado cada vez mais como um trabalho de sensibilidade coletiva do que deve ser feito para a realização de um trabalho efetivo com qualidade, não havendo mais espaço para tentativas de ações impostas ou sob pressão.

Conforme as coordenadoras entrevistadas, suas relações com a comunidade escolar, pais, parceiros e amigos da escola são muito boas. Os pais participam da APM (Associação de Pais e Mestres), contribuem mensalmente e participam de tudo que a escola propõe.

Soares (2005) destaca a importância de o coordenador ouvir os atores internos e externos da comunidade escolar para estabelecer boas parcerias, pois, segundo o prescrito na Constituição Federal (Brasil, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), todos têm a responsabilidade de assegurar a educação das crianças e dos jovens e de ampliar seus conhecimentos. No entanto, frente à precarização do trabalho docente, que não é prerrogativa das escolas de fronteira, mas da grande maioria das escolas brasileiras, e à necessidade de o trabalho docente continuar acontecendo nas escolas, é importante que uma ação conjunta entre as escolas e a comunidade escolar continue a ser tramada. Esse exercício para a constituição de um coletivo forte e reivindicativo parece-nos um caminho que essas escolas já iniciaram a trilhar, mas que sempre é possível intensificar. Pode-se perceber uma escola que não fica imune à racionalidade neoliberal, produzindo os currículos, os sujeitos e a própria escola de fronteira. Essas escolas que se localizam nas fronteiras precisariam de políticas fortes que potencializassem as condições dos professores que nelas atuam, para que se tornem agentes de transformação cultural. Para isso, eles precisam pertencer a esses núcleos culturais e estudar de forma contundente a interculturalidade, muito além das trocas e negociações culturais, mas buscando romper os preconceitos e racismos que impedem os sujeitos dessas escolas de serem e verem o “outro” em sua potência.

As diferenças culturais na escola de fronteira: quando a diferença discrimina e exclui

> Alguns veem como empecilho. Com relação às crianças, a gente não vê nada negativo na relação deles, por exemplo, **a questão religiosa.** A gente trabalha com muito cuidado para **não confrontar ou impor nenhuma religião;** temos um projeto sendo construído para trabalhar essa questão da cultura. (Coordenadora 1. Pacaraima, 6 de julho de 2015)

> Aí a gente sempre procura nessas reuniões falar sobre isso, não é? Para acabar com esse preconceito, porque eu acho que é um preconceito, não é?Ah, não **quero sentar perto de fulano** porque ele é **indígena**, ou porque é **venezuelano...** (Coordenadora 2. Pacaraima, 7de julho de 2015)

Sobre a existência latente dessas diferenças culturais nas escolas pesquisadas, que aparecem de forma explícita nas narrativas das coordenadoras, percebemos a presença de conflitos na convivência escolar dos discentes, reafirmando-se, assim, a necessidade de se fazer uma pedagogia diferente nessas instituições. Para isso, propomos uma reflexão sobre o que Silva (2011), citando Maurice Blanchot, nos convida a pensar:

> Fazer pedagogia significa procurar acolher o outro como outro e o estrangeiro como estrangeiro; acolher outrem, pois, em sua irredutível diferença, em sua estrangeiridade infinita, uma estrangeiridade tal que apenas uma descontinuidade essencial pode conservar a afirmação que lhe é própria (1969, p. 115).

Fazer pedagogia numa escola de fronteira é pensar que os diferentes vão encontrar-se de forma mais previsível. No caso das escolas analisadas, a relação entre os dois países – Venezuela e Brasil – ficam expostas de maneira mais clara. Podemos verificar nas narrativas abaixo essas relações evidenciando preconceitos explícitos.

> A gente sempre aborda nas atividades, para evitar os preconceitos, estamos sempre intermediando, porque **alguns chamam "eles" de venecas** ou de índios, porque temos **também muitos alunos indígenas.** Não temos um projeto específico para trabalhar essa questão, mas é um trabalho de cuidado diário em relação a isso. (Coordenadora 1. Pacaraima, 6 de julho de 2015).

> Os alunos, **eles não são venecas**. Tem um, dois que, assim, **são filhos de venezuelanos,** mas, se nasceram no Brasil, eles têm direito à nacionalidade, só que tem (alguns) deles que falam mesmo espanhol. Aí eles costumam (dizer): **"Ah, os venecas".** Então, a gente sempre aborda esse assunto porque eles não são venecas, eles são venezuelanos e brasileiros, **aí tem sempre esse preconceito,** mas os professores estão procurando resolver. (Coordenadora 2. Pacaraima, 7de julho de 2015).

Segundo Silva (2011), a identidade e a diferença traduzem-se em declarações sobre quem pertence e quem não pertence, demarcando fronteiras, classificando e normalizando; logo, não podem ser desvinculadas de amplas relações de poder. Embora estejamos falando de uma instituição educacional onde diferentes indivíduos se encontram diariamente com a mesma finalidade –

Ensinar e *Aprender* –, não podemos ignorar a latente relação de poder que também existe nesses espaços, como nos diz Foucault (2001):

> Quando fala-se de poder, as pessoas pensam imediatamente a uma estrutura política, um governo, uma classe social dominante, o mestre frente ao escravo, etc. Isto não é de nenhum modo aquilo que eu penso quando falo de relações de poder. Eu quero dizer que, nas relações humanas, qualquer que sejam - que trate-se de comunicar verbalmente, como fazemo-lo agora, ou que trate-se de relações amorosas, institucionais ou econômicas -, o poder continua presente: eu quero dizer a relação na qual um quer tentar de dirigir a conduta do outro. Estas são, por conseguinte, relações que pode-se encontrar em diversos níveis, sob diferentes formas; estas relações de poder são relações móveis, ou seja elas podem alterar-se, elas não são dadas de uma vez para sempre (FOUCAULT, 2001, p. 1538). `

Relações de poder também estão vivas nas escolas de fronteira. A existência das diferentes etnias possibilita a intensificação dessas relações; por isso, sempre merece cuidado a forma como tais relações têm sido estabelecidas entre todos os indivíduos que compõem o corpo docente e discente, assim como a avaliação contínua do modo como essas relações culturais estão se desenvolvendo diariamente. Ainda sobre o conceito de *poder*, Foucault explica: "isto à qual eu estou atento, é o fato de que toda relação humana é a um certo grau uma relação de poder. Nós evoluímos num mundo de relações estratégicas perpétuas. Qualquer relação de poder não é má em si mesma, mas isto é um fato que comporta sempre perigos" (FOUCAULT, 2001, p. 1193).

O perigo pode estar relacionado com a possibilidade de se construir uma relação em que a diferença do outro passa a ser pretexto para a inexistência de respeito mútuo. Como diz José Luis Pardo (1996):

> Respeitar a diferença não pode significar "deixar que o outro seja como eu sou" ou "deixar que o outro seja diferente de mim tal como eu sou diferente (do outro)", mas deixar que o outro seja como eu *não sou,* deixar que ele seja esse outro que *não pode* ser eu, que eu não posso ser, que não pode ser um (outro) eu; significa deixar que o outro seja diferente, deixar ser uma diferença que não seja, em absoluto, diferença entre duas identidades, mas diferença *da* identidade, deixar ser uma outridade que não é outra "relativamente a mim" ou "relativamente ao mesmo", mas que é absolutamente diferente, sem relação alguma com a identidade ou com a mesmidade (PARDO, 1996, p. 154).

A partir dessas análises, ainda preliminares, das narrativas de coordenadores pedagógicos que atuam em escolas de fronteira, é possível destacar que a escola ainda não conta com um trabalho intenso na perspectiva da interculturalidade, embora reconheçamos a determinação, boa vontade, desejo e necessidade expressos nas narrativas das coordenadoras de realizar práticas nessa perspectiva, visto que têm uma demanda cultural e nacionalmente diversificada de alunos indígenas, venezuelanos e brasileiros. A diferença parece causar certo incômodo, mas não se percebeu nas narrativas um trabalho mais sistemático de formação sobre essas dificuldades dos professores, o que justifica a intenção de desenvolver uma pesquisa mais intensa e focada nas escolas de fronteira.

Considerações finais

Este estudo preliminar sobre o trabalho educativo em escolas de fronteira possibilitou-nos compreender o trabalho dos coordenadores pedagógicos e os principais desafios que enfrentam nas suas funções. De forma mais ampla, defrontamo-nos com uma racionalidade neoliberal que envolve todos os sujeitos deste tempo e da sociedade contemporânea, em que o Estado se reconfigura e assume outras funções, produzindo sobre os sujeitos formas de vida afinadas com as novas configurações de uma sociedade neoliberal.

Essa questão mais ampla produz efeitos, aparecendo nas condições de trabalho das escolas, como o que entendemos como precarização do trabalho docente, que atinge muitas outras categorias de trabalho, mas, de forma intensa, a carreira docente. Com a pesquisa, pôde-se perceber que o diferencial da coordenação atuante nessas escolas está fundamentado em um trabalho coletivo, de valorização do professor, com base no diálogo e no apoio contínuo a toda e qualquer demanda que for apresentada pelo grupo liderado, configurando ações que precisam ser continuadas e alimentadas pela ação permanente da hipercrítica.

A coordenação está sempre disposta a realizar um trabalho colaborativo de parceria – com os pais, com os demais componentes da equipe gestora e, principalmente, com os professores, em um trabalho de parceria contínua no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos. Para isso, eles têm cotidianamente o apoio direto por parte da coordenação, o que consiste em propor atividades, sugestões metodológicas, estudos reflexivos e outras atividades de cunho motivacional para que esses profissionais possam sentir-se sempre acolhidos e motivados

a realizar um trabalho de qualidade frente à demanda diversificada dentro de suas salas de aulas, compostas por alunos venezuelanos, indígenas e brasileiros. Acreditamos que esse lado afetivo de desenvolver o trabalho pedagógico é uma marca da docência brasileira que muitas vezes fica esmaecida pelo discurso da profissionalização, mas que já aparecia em Fabris (2007) e que aqui evidencia-se nas narrativas analisadas.

Foi possível observar ainda que, dentre os desafios apontados pelas coordenadoras, a pouca oferta de formação contínua para elas como profissionais as impulsiona a realizarem essa formação por conta própria, a partir de materiais da *internet* e por outros meios, mas que elas gostariam de participar de formações mais específicas e sólidas, que contribuíssem para fortalecer e qualificar o trabalho pedagógico nessas escolas.

Finalmente, é importante reforçar que nas escolas de fronteira o desafio de coordenadores e de todo o corpo docente e comunidade, segundo nossa análise e argumentos aqui desenvolvidos, é constituir um *ethos* de formação permeado de uma atitude de inclusão em que o outro seja considerado na sua potência que a diferença nos oferece. Acreditamos que esses são, neste momento, os resultados preliminares, advindos da leitura e análise dos materiais que já foi possível indicar para o trabalho pedagógico em escolas de fronteira.

Referências

BLANCHOT, M. **Lentretieninfini.** Paris: Gallimard, 1969.

BUTLER, J. “Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo". *In*: LOPES LOURO, G. (org.). **O corpo educado.** Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CLEMENTI, N. "A voz dos outros e a nossa voz". *In:* ALMEIDA, L. R., PLACCO, V. M. N. S. **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

DERRIDA, J. "Limited Inc". *In*: CRUZ, M. (org.). **El sujeto inevitable**. Campinas: Papiros, 1991.

ERNANDES R. M. "As relações de poder segundo Michel Foucault". **Revista Facitec**, vol. 2, n. 2, dezembro, 2008.

FABRIS, E. T. H. "´Tia´: jeito brasileiro de ser professora". *In*: LOPES, M. C.; DAL'IGNA, M. C. (orgs.) **In/exclusão**: nas tramas da escola. Canoas: ULBRA, 2007.

FRANCO, M. A. S. "Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade". **Revista Múltiplas Leituras**, vol. 1, n. 1, janeiro/junho, 2008.

GABILONDO, A. **La vuelta del otro**: diferencia, identidad, alteridad. Madrid: Editorial Trotta, 2001.

LARROSA, J.; SKLIAR, C. (eds.) **Habitantes de Babel**: Políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LIMA, P. G.; SANTOS, S. M. "O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas". **Educere et educare**, vol. 2, n. 4, julho/dezembro, 2007.

PILETTI, N. **Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental**. São Paulo: Ática, 1998.

PLACCO, V. **Formação e prática do educador e do orientador**: confrontos e questionamentos. São Paulo: Papirus, 1994.

PLACCO, V. M. N. S., ALMEIDA, L. R. (orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2003.

PROVIN, P. **O imperativo da inclusão nas universidades comunitárias gaúchas:** produzindo "atitudes de inclusão"?

(Dissertação de mestrado em Educação). São Leopoldo: UNISINOS, 2011.

SANTIAGO, M. C. **Educação Intercultural**: Desafios e possibilidades. Petrópolis: Vozes, 2013.

SILVA, Z. R. "Educação e intercultura para além da fronteira". **Revista Espaço Pedagógico**, vol. 17, n. 2, julho/dezembro, 2010.

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença**: E se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOUZA, M.I.P.; FLEURI, R. M. "Entre limites e limiares de culturas: Educação na Perspectiva Intercultural". *In*: FLEURI, R. M. (org). **Educação intercultural:** Mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP& A, 2003.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico:** do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2009.

SOBRE OS AUTORES

SOBRE OS AUTORES

Éderson da Cruz é doutorando, mestre em Educação e licenciado em Letras pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Cursando Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É professor da rede estatual e do ensino privado no Rio Grande do Sul. Integra o Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças (UNISINOS/CNPq).

Elí Terezinha Henn Fabris é doutora e mestre em Educação, com estágio pós-doutoral na Universidade do Porto, Portugal. Professora e pesquisadora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação da Universidade do Vale do Rio Sinos (UNISINOS). Integra o Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (UNISINOS/CNPq) e coordenada o Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças (UNISINOS/CNPq).

Elói Martins Senhoras é coordenador do grupo de pesquisa "Interdisciplinaridade, Comunicação e Políticas Públicas (UFRR/CNPq) e coordenador da coleção de livros "Comunicação e Políticas Públicas" e co-organizador do presente livro. Economista e cientista político, especialista, mestre, doutor e post-doc em Ciências Jurídicas. É professor da Universidade Federal de Roraima (UFRR) em cursos de graduação e pós-graduação *stricto* e *lato sensu*.

Joelma Fernandes de Oliveira é organizadora do presente livro. Doutoranda e mestre em Educação, especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, graduada em Pedagogia. Professora do Instituto Federal de Roraima-Campus Amajari, RR. Integra o Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (UNISINOS/CNPq) e o Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças (UNISINOS/CNPq).

Maria das Dores Cardoso Frazão é doutoranda e mestra em Educação. Licenciada em Pedagogia e professora da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Integra o Grupo de Pesquisa Educação no Brasil: memória, instituições e cultura escolar (UNISINOS/CNPq) e o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero (GEMGe/UFMA).

Maria Elisabete Bersch é licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Atuou por 15 anos na rede municipal de educação de Arroio do Meio. Atualmente é doutoranda em educação na Universidade do Vale do Rio Sinos (UNISINOS) e docente do Centro Universitário UNIVATES, atuando nos cursos de Formação de Professores, em Lajeado/RS.

Nágila de Moura Brandão é doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), mestra em Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). É bacharel em Segurança Pública pela Academia de Polícia Militar Costa Verde (PMMT). Oficial da Polícia Militar de Mato Grosso e

membro do Grupo de Pesquisa Mediações Pedagógicas e Cidadania (UNISINOS/CNPq).

Ranyelle Foro de Sousa é doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), mestra em Políticas Públicas pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). É bacharel em Administração pelo Centro Universitário do Pará (CESUPA), assim bem como integra o grupo de pesquisa Educação no Brasil: memória, instituições e cultura escolar (UNISINOS/CNPq).

Renata Porcher Scherer é doutoranda e mestre em Educação, especialista em Educação Especial e graduada em Educação Física pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Desenvolve investigações nas temáticas de trabalho docente, educação inclusiva e práticas pedagógicas na Educação Básica. Professora na rede municipal de Portão, RS e integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (UNISINOS/CNPq).

Telmo Adams é doutor em Educação com pós-doutorado em Educação Popular na América Latina pela Universidade do Vale do Rio Sinos (UNISINOS), mestre em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e professor e pesquisador no Programa de Pós Graduação em Educação da UNISINOS, membro do Grupo de Pesquisa Mediações Pedagógicas e Cidadania (UNISINOS/CNPq).

COLEÇÃO

Comunicação & Políticas Públicas

COLEÇÃO
COMUNICAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

O Núcleo de Pesquisa Semiótica da Amazônia (NUPS), da Universidade Federal de Roraima (UFRR), está à frente do selo coleção "Comunicação & Políticas Públicas" e recebe propostas de livros a serem publicados em fluxo contínuo em qualquer período do ano.

O texto que for submetido para avaliação deverá ter uma extensão de no mínimo de 40 laudas e no máximo 100 laudas configuradas obrigatoriamente em espaçamento 1,5, letra Times New Roman e tamanho de fonte 12. Todo o texto deve seguir as normas da ABNT.

Os elementos pré-textuais como dedicatória e agradecimento não devem constar no livro. Os elementos pós-textuais como biografia do autor de até 10 linhas e referências bibliográficas são obrigatórios. As imagens e figuras deverão ser apresentadas em arquivos separados, de maneira que ao longo do texto do livro sejam apenas indicados os espaços onde serão inseridas. As imagens deverão ser nomeadas e numeradas conforme os espaços indicados no texto.

A submissão do livro deverá ser realizada por meio do envio online de arquivo documento (.doc) em Word for Windows 6.0 ou versão mais recente. O autor ou autores devem encaminhar para o e-mail nupsbooks@gmail.com três arquivos: a) formulário de identificação do autor e da obra, b) livro com sumário no formato Word for Windows 6.0 ou versão mais recente, e, c) via escaneada de carta de autorização assinada pelo (s) autor (es) atestando que cede(m) seus direitos autorais da obra para a editora da Universidade Federal de Roraima.

ENDEREÇO DE CORRESPONDÊNCIA

Coleção "Comunicação & Políticas Públicas"

Núcleo de Pesquisa Semiótica da Amazônia (NUPS)

Universidade Federal de Roraima (UFRR)

Campus Paricarana

Bloco 1. Sala 179. Av. Cap. Ene Garcez, n. 2413.

Bairro Aeroporto. Boa Vista, RR.

 + 55 (95) 981235533 /  nupsbooks@gmail.com

 www.livroeletronico.net