

#### ARTICLES

- Education and work: a reflection on the professional education of youth and adults in Brazil  
*Edson Oliveira Neves*
- Marx, Engels and Gramsci's contributions to the analysis of the relations between labor and education  
*Lilian M. P. C. Ramos*
- Integrated technical courses: the challenge of implementation  
*Ronaldo Mendes Pamplona*
- Teachers' education at college level in Brazil: the ways of the excluding inclusion  
*Jussara Marques Macedo*
- The cultural acting in the MST cultural proposal  
*Jovana A. Cestille*
- The experience of the course "Agroecologia in Indigenous Territories": strokes and propositions for a debate on intercultural and emancipatory technical learning.  
*Tércio J. Fehlauer*
- The Peasant League of Galileia and the rural landless workers movement: a relation of heredity  
*Maria da Salete da Silva*  
*Sandra Barros Sanchez*
- Education and social entrepreneurship: a teaching methodology to (trans)form citizens  
*Maria Flávia Bastos*  
*Ricardo Ferreira Ribeiro*

#### ESSAY

- Pass line: youth and the games of life  
*Aristóteles Berino*

#### BOOK REVIEWS

- NEVES, Lúcia M. W.; PRONKO, Marcela A. *O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.  
*by: Fabiana Rodrigues*



# Retta

Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas

ISSN 2177-8086  
Ano I, Nº 02, Julho-dezembro de 2010



RETta – Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas

#### PRÓXIMOS NÚMEROS DA RETTA:

Nº 03

**O Ensino Agrícola e os Arranjos Produtivos Locais**  
Lançamento em junho de 2011

Nº 04

**Integração da Educação Básica com a Educação Profissional**  
Lançamento em dezembro de 2011

Nº 05

**Diversidade Cultural e Cotidiano Escolar**  
Lançamento em junho de 2012

#### ARTIGOS

- Educação e trabalho: uma reflexão sobre a educação profissional de jovens e adultos no Brasil  
*Edson Oliveira Neves*
- Contribuições de Marx, Engels e Gramsci para a análise da relação entre trabalho e educação na atualidade  
*Lilian M. P. C. Ramos*
- Cursos técnicos integrados: o desafio da implementação  
*Ronaldo Mendes Pamplona*
- Formação de professores em nível superior no Brasil: os caminhos da inclusão excludente  
*Jussara Marques Macedo*
- As atividades culturais na proposta educativa do MST  
*Jovana A. Cestille*
- A experiência do Curso "Agroecologia em Terras Indígenas": traçados e proposições para um debate sobre aprendizagem técnica intercultural e emancipatória.  
*Tércio J. Fehlauer*
- A Liga Camponesa de Galileia e o movimento dos trabalhadores rurais sem-terra: uma relação de hereditariedade e emancipatória.  
*Maria da Salete da Silva*  
*Sandra Barros Sanchez*
- Educação e empreendedorismo social: uma metodologia de ensino para (trans)formar cidadãos  
*Maria Flávia Bastos*  
*Ricardo Ferreira Ribeiro*

#### ENSAIO

- Linha de passe: juventudes e os jogos da vida  
*Aristóteles Berino*

#### RESENHA

- NEVES, Lúcia M. W.; PRONKO, Marcela A. *O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.  
*Por: Fabiana Rodrigues*



Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas  
Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da UFRRJ



Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas

Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da UFRRJ



#### **Reitor**

Ricardo Motta Miranda

#### **Vice-reitora**

Ana Maria Dantas Soares

#### **Decana de Pesquisa e Pós-Graduação**

Áurea Echevarria

#### **Diretor do Instituto de Agronomia**

Antonio Carlos S. Abboud

#### **Vice-Diretor do Instituto de**

#### **Agronomia**

Sergio Brandolise Citroni

#### **Coordenador do PPGEA:**

Gabriel Araújo Santos

#### **Coordenadora Substituta do PPGEA**

Sandra Sanchez

### **Equipe de Produção**

#### **Organização:**

José dos Santos Souza

#### **Revisão:**

Miriam de Oliveira Santos

#### **Capa e Diagramação:**

Milmar Gráfica

#### **Revisão Ortográfica:**

Marília Washington

### **COMISSÃO EDITORIAL**

José dos Santos Souza

Luis Mauro Sampaio Magalhães

Mirian de Oliveira Santos

Sandra Barros Sanchez

Sandra Regina Gregório

### **CONSELHO EDITORIAL**

Aloísio Monteiro (UFRRJ); Amparo Villa Cupolillo (UFRRJ); Ana Cristina Santos (UFRRJ); Ana Maria Dantas Soares (UFRRJ); Ângela Martins (UNIRIO); Antonio Carlos de Souza Abboud (UFRRJ); Antônio Thomaz Junior (UNESP/Pres. Prudente); Aparecida de Fátima Tiradentes dos Santos (FIOCRUZ); Canrobert Costa Neto (UFRRJ); Célia Regina Otranto (UFRRJ); Celina Frade (UFRRJ); Cesar Guedes (UFRRJ); Claudio Luis de A. Barbosa (UFRRJ); Deise Mancebo (UERJ); Denis Naiff (UFRRJ); Dileno Dustan Lucas de Souza (UFV); Djalva Santana (UFRRJ); Domingos Leite Lima Filho (UTFPR); Eduardo Lima (UFRRJ); Eunice Trein (UFF); Everaldo Zonta (UFRRJ); Flávio Anício Andrade (UFRRJ); Gabriel Araújo dos Santos (UFRRJ); Gaudêncio Frigotto (UERJ); Georgea Cêa (UFAL); Gilson Candido Santana (UFRRJ); José dos Santos Souza (UFRRJ); José Roberto Linhares de Mattos (UFF); Lenício Gonçalves (UFRRJ); Leonardo Medici (UFRRJ); Lia Teixeira (UFRRJ); Lúcia M<sup>a</sup>. Wanderley Neves (FIOCRUZ); Lucília Augusta Lino de Paula (UFRRJ); Lucília R. Souza Machado (Centro Universitário UNA); Luis Mauro Sampaio Magalhães (UFRRJ); Luiz Carlos de Oliveira Lima (UFRRJ); Maria Cristina Plencovich (UBA/Argentina); Marisa Brandão (CEFET/RJ); Miriam de Oliveira Santos (UFRRJ); Nádia M<sup>a</sup>. Pereira de Souza (UFRRJ); Paula Marcelino (UFBA); Paulo Tumolo (UFSC); Renan Araújo (UNESPAR); Ricardo Antunes (UNICAMP); Roberto Leme Batista (FAFIPA); Rosa Cristina Monteiro (UFRRJ); Sandra Regina Gregório (UFRRJ); Sandra Sanchez (UFRRJ); Silvia Maria Melo Gonçalves (UFRRJ); Sônia Rummert (UFF); Suemy Yukisaki (UFRRJ); Vanilda Paiva (UERJ).



Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas  
Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da UFRRJ

630. 70981

R439

P

RETTA - Revista de educação técnica e tecnológica em ciências agrícolas / Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Vol. 1, n. 2 (2010)-,- Seropédica, RJ: EDUR, 2010.  
v. ; 16cm x 23cm

Semestral.

ISSN: 2177-8086

1. Ensino agrícola - Brasil - Periódicos. 2. Ensino técnico - Brasil - Periódicos. 3. Ensino profissional - Periódicos. 4. Tecnologia educacional - Brasil - Periódicos. I. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de pós-graduação em educação agrícola. II. Editora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

# SUMÁRIO

## **ARTIGOS**

---

- |   |     |  |
|---|-----|--|
| Edson Oliveira Neves                              | 11  | Educação e trabalho: uma reflexão sobre a educação profissional de jovens e adultos no Brasil  |
| Lilian M. P. C. Ramos                             | 31  | Contribuições de Marx, Engels e Gramsci para a análise da relação entre trabalho e educação na atualidade  |
| Ronaldo Mendes Pamplona                           | 49  | Cursos técnicos integrados: o desafio da implementação   |
| Jussara Marques Macedo                            | 69  | Formação de professores em nível superior no Brasil: os caminhos da inclusão excludente  |
| Jovana A. Cestille                                | 85  | As atividades culturais na proposta educativa do MST   |
| Tércio J. Fehlauser                               | 105 | A experiência do Curso “Agroecologia em Terras Indígenas”: traçados e proposições para um debate sobre aprendizagem técnica intercultural e emancipatória. |
| Maria da Salete da Silva<br>Sandra Barros Sanchez | 123 | A Liga Camponesa de Galiléia e o movimento dos trabalhadores rurais sem-terra: uma relação de hereditariedade  |
| Maria Flávia Bastos<br>Ricardo Ferreira Ribeiro   | 131 | Educação e empreendedorismo social: uma metodologia de ensino para (trans)formar cidadãos  |

## **ENSAIO**

---

- |                    |     |   |
|--------------------|-----|---|
| Aristóteles Berino | 151 | Linha de passe: juventudes e os jogos da vida |
|--------------------|-----|---|

## **RESENHA**

---

- |                   |     |   |
|-------------------|-----|---|
| Fabiana Rodrigues | 167 | O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado |
|-------------------|-----|---|

## **DISSERTAÇÕES**

---

- |     |   |
|-----|---|
| 173 | Dissertações defendidas no PPGEA (julho a dezembro de 2010) |
|-----|---|

# SUMMARY

## ***PAPERS***

---

- |   |     |  |
|---|-----|--|
| Edson Oliveira Neves                              | 11  | Education and work: a reflection on professional education of youth and adults in Brazil   |
| Lilian M. P. C. Ramos                             | 31  | Marx, Engels and Gramsci's contributions to the analysis of the relations between <i>labor and education</i>   |
| Ronaldo Mendes Pamplona                           | 49  | Integrated technical courses: the challenge of implementation  |
| Jussara Marques Macedo                            | 69  | Teachers' education at college level in Brazil: the ways of the excluding inclusion  |
| Jovana A. Cestille                                | 85  | The cultural activities in the MST cultural proposal   |
| Tércio J. Fehlauser                               | 105 | The experience of the course "agro-ecology in indigenous territories": strokes and propositions for a debate on intercultural and emancipatory technical learning. |
| Maria da Salete da Silva<br>Sandra Barros Sanchez | 123 | The Peasant League of Galileia and the rural landless workers movement: a relation of heredity   |
| Maria Flávia Bastos<br>Ricardo Ferreira Ribeiro   | 131 | Education and social entrepreneurship: a teaching methodology to (trans)form citizens  |

## ***ESSAY***

---

- |                    |     |  |
|--------------------|-----|--|
| Aristóteles Berino | 151 | Pass Line: youth and the games of life |
|--------------------|-----|--|

## ***BOOK REVIEW***

---

- |                   |     |  |
|-------------------|-----|--|
| Fabiana Rodrigues | 167 | Market knowledge and knowledge to the market |
|-------------------|-----|--|

## ***DISSERTATIONS***

---

- |     |   |
|-----|---|
| 173 | Dissertations in PPGEA (July-December 2010) |
|-----|---|

# EDITORIAL

Prezados leitores,

Os diversos cumprimentos recebidos pela edição do primeiro número da RETTA, as referências à qualidade dos artigos e ao trabalho editorial, as observações feitas acerca da pertinência do lançamento de um periódico para atender a um campo de reflexão tão importante como o ensino técnico e tecnológico na área de Ciências Agrícolas nos convenceu de que o primeiro número da RETTA teve um sucesso maior do que esperávamos. Nosso desafio era apresentar à comunidade acadêmica e aos inúmeros profissionais da educação agrícola – sejam eles da educação formal ou ligados aos movimentos sociais – um periódico que tratasse o ensino técnico e tecnológico para além da perspectiva técnica, numa perspectiva reflexiva que concebesse esta área de ensino em seu contexto sociohistórico, permeado pelas contradições das relações de poder e pelas transformações típicas que emergem do meio social. Nesse aspecto, entendemos que o público a quem nos dirigimos não somente entendeu a proposta como também a apreciou.

É por isso que temos satisfação em apresentar à comunidade acadêmica o segundo número da RETTA. Com este, caminhamos para a consolidação da revista, aperfeiçoando o trabalho editorial, estabelecendo maior proximidade com inúmeros grupos de pesquisa e com sujeitos sociais preocupados em refletir sobre a realidade social e nesta intervir a partir da reflexão e da crítica sobre a relação entre trabalho e educação, entre ciência e vida, entre o trabalho intelectual e o trabalho manual/operacional. Obviamente, não tem sido um trabalho fácil, mas estamos nos esforçando bastante para promover a RETTA como veículo de divulgação e debate científico, com o propósito de torná-la um instrumento de interlocução não apenas entre os cientistas, mas envolvendo outros sujeitos que atuam para além do espaço acadêmico.

Em função desses propósitos, nosso próximo passo é implantar a versão *on-line* da RETTA, sem negligenciar a versão impressa. Nosso meio será o Portal Editorial Costa Lima, da Editora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, criado para promover a publicação eletrônica de periódicos científicos editados pela UFRRJ ou por outras organizações educacionais, científicas, artísticas e culturais. Já iniciamos o diálogo com a Editora da UFRRJ, nesse sentido, e esperamos que o Número 3, da RETTA, seja lançado nas duas versões: impressa e *on-line*. Como nossa revista atende satisfatoriamente às exigências deste Portal, alimentamos as melhores

expectativas de êxito para este passo importante. Uma vez implantada a versão on-line, poderemos receber artigos, emitir pareceres e realizar todos os procedimentos editoriais, por meio eletrônico, além de melhorar sobremaneira a relação do Comitê Editorial com os diversos membros do Conselho Editorial e com o público que o periódico atinge. Certamente, isto nos proporcionará um salto de qualidade substancial em nosso trabalho.

Lamentavelmente, este número da RETTA não traz o dossiê “Inclusão Social e Ensino Profissional” que estava previsto: não tivemos número suficiente de colaborações aprovadas para compô-lo, apesar de termos recebido muitas. Isto nos deixou muito contrariados, pois consideramos este tema pertinente para o atual contexto da educação técnica e tecnológica do país. Por outro lado, o resultado final da edição deste número não deve ter deixado a desejar, mesmo com a ausência do dossiê. Nosso propósito é insistir na sua elaboração, agendando-o para outro número da RETTA, no futuro próximo.

Se, por um lado, este segundo número da RETTA veio com menos uma seção – o dossiê –, por outro, ele traz uma nova – “Dissertações” – que decidimos implantar, a partir desta edição. Trata-se de uma seção que traz o resumo e outras informações importantes de dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, da UFRRJ. O propósito desta seção é dar visibilidade à produção científica deste Programa. Devido à escassez de espaços de divulgação científica da produção na área de educação agrícola, consideramos pertinente esta iniciativa, uma vez que ampliará as possibilidades de acesso ao conhecimento produzido neste campo pelo PPGEA/UFRRJ.

Por fim, só temos a agradecer a todos os leitores pela receptividade, apoio e incentivo ao trabalho que estamos realizando. Esperamos que este segundo número ratifique as expectativas que suscitamos com o lançamento do primeiro.

Seropédica(RJ), dezembro de 2010.

O editor

# ARTIGOS

---

---

# EDUCAÇÃO E TRABALHO: uma reflexão sobre a educação profissional de jovens e adultos no Brasil

*Edson Oliveira Neves\**

## RESUMO

Nos últimos anos, a educação de jovens e adultos, no Brasil, ganhou grande impulso e expressividade, a partir de uma série de políticas públicas direcionadas a esta clientela. Na educação profissional, as últimas reformas, em especial, a instituição do PROEJA, trouxeram consigo uma maior facilidade para o acesso de jovens e adultos, em condições precárias de escolarização, às instituições federais de ensino profissional. O novo cenário, e este público com suas particularidades, fazem do PROEJA um programa diferenciado, que não pode ater-se apenas a uma formação básica e profissional. Lidar com esta nova realidade pressupõe a necessidade de diferenciação de estratégias e práticas educativas, de um amplo planejamento e de mudança comportamental, o que, por sua vez, representa um grande desafio para as instituições públicas de educação profissional. Esse momento, em especial, também realça a percepção de que, cada vez mais, é preciso respeitar as pessoas, suas trajetórias, suas diferenças e requer de todos os envolvidos no processo educacional de jovens e adultos uma ampla reflexão crítica que culmine em proposições, estratégias e ações concretas a fim de trazer harmonia e soluções.

**Palavras-chave:** Educação Profissional. Educação de Jovens e Adultos. Práticas Educativas. Andragogia.

## Introdução

A educação de adultos, no Brasil, ganhou uma ampla expressividade, nos últimos anos, a partir de uma série de reformas no âmbito das políticas públicas para a educação. O interesse por tais questões, antes mais restrito a pequenos grupos e organismos públicos e privados, deu-se, principalmente, pela pressão internacional. Já que os indicadores de educação, no país, há muito tempo, apontavam para a marginalização do ensino, em seus diferentes níveis e modalidades, contrastando com os indicadores econômicos, que vêm apresentando contínua melhora.

A nova postura do país em relação à educação de adultos é um reflexo direto da conjuntura econômica e social do mundo contemporâneo. Um dos principais as-

---

\* Mestre em Educação Agrícola pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Bacharel em Administração de Empresas e Pública. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG). E-mail: [edson.neves@ifnmg.edu.br](mailto:edson.neves@ifnmg.edu.br)

pectos das diretrizes educacionais adotadas, no Brasil nos últimos anos – o combate ao analfabetismo no país – é um exemplo claro deste momento em particular e se confunde com a própria dinâmica do sistema produtivo atual, que carece de mão de obra qualificada para o trabalho e para o consumo.

Esse novo e complexo panorama econômico é marcado por transformações estruturais, no mundo do trabalho, e pela acirrada competitividade entre organizações empresariais e entre nações por mercados. Ao mesmo tempo em que se observa o Estado, através de suas políticas protecionistas, defendendo seus interesses econômicos, de suas instituições e de seus habitantes, vemos, também, uma “macrointerdependência” proveniente da nova conjuntura.

Esses novos paradigmas foram extremamente relevantes e colaboraram para impelir o Estado e a própria sociedade civil organizada a um despertar urgente em relação às políticas públicas voltadas para a educação de adultos. Portanto, tudo o que se vê, tudo o que vem acontecendo, não pode ser considerado inesperado, conquanto sejam ações estratégicas, ainda que tardias, de grande urgência para a educação de adultos, que há muito são imprescindíveis e inadiáveis.

Apesar do considerável avanço, nos últimos anos, os números da educação, no Brasil, ainda são muito pessimistas. Segundo dados do IBGE (2003), pouco mais de 13% da população do país concluíram o ensino médio. Da população economicamente ativa, maior de 14 anos e integrada à atividade produtiva, cerca de 10 milhões são analfabetos ou subescolarizados.

Ao considerarmos, em especial, a educação de adultos, percebe-se que a situação ainda é muito grave. Segundo relatório de pesquisa do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), em 2000, o número de pessoas analfabetas, no Brasil, com 25 anos ou mais, representava 16,04% da população, chegando este percentual, em alguns Municípios do país, à casa dos 70,0% (PNUD, 2000).

A educação de adultos, no país, ganhou força, a partir de 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) – que, dentro de uma série de normatizações para o sistema educacional brasileiro, estabelece a regulamentação, na Educação Básica, da modalidade educação de jovens e adultos (EJA). Todavia, seu foco perdurou, por muitos anos, nos objetivos de alfabetização.

Mesmo com tal direcionamento para os níveis fundamental e médio, a EJA sempre foi marcada por discontinuidades e por políticas públicas de pouca expressão. O interesse e as iniciativas do setor privado, através de projetos e programas de alfabetiza-

ção, em muitos momentos da recente história, suplantaram as iniciativas do Estado.

As últimas reformas, na educação profissional, advindas, principalmente, do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que regula o desenvolvimento da educação profissional, e do Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), trouxeram consigo uma enorme facilidade para ingresso de diferentes públicos que compunham a população em idade ativa, trabalhando ou não, nas instituições públicas de ensino profissional. Porém, a permanência deste público apresenta-se como uma problemática, já que os maiores índices de evasão da rede são identificados neste novo grupo de ingressantes. Em função disso, a manutenção e o trato deste público, caracterizado pela extrema heterogeneidade, tem se apresentado como um dos maiores desafios para essas instituições, nos últimos anos.

Apesar de julgarmos muito similares as condições e características a que é submetido o público adulto, no sistema educacional brasileiro, estaremos, neste trabalho, tratando especificamente da clientela atendida pela rede federal de educação profissional que atua na formação de profissionais de nível técnico e superior, em particular, os institutos federais de educação, ciência e tecnologia; os centros federais de educação tecnológica; as escolas federais de educação tecnológica; e as escolas agrotécnicas federais.

Caracterizam-se estes novos ingressantes no sistema educacional, em sua maioria, pela baixa estima, pela baixa escolaridade, por dupla ou tripla jornadas de trabalho, por alguma forma de marginalização, incomuns no sistema convencional de ensino, distanciados deste pela não permanência e, ou, insucesso anterior, marcados pelo distanciamento da rotina de ir às aulas e por experiências anteriores de baixos resultados em avaliações aplicadas nesse sistema.

Este novo público requer abordagens diferenciadas da existente no sistema tradicional, dadas a sua heterogeneidade e suas características próprias. Nesse sentido, o projeto político-pedagógico e as diretrizes de ação institucionais devem levar em consideração as especificidades deste grupo em condições de aprendizagem escolar. O documento base do PROEJA referencia este aspecto ao afirmar:

Tais políticas devem pautar o desenvolvimento de ações baseadas em princípios epistemológicos que resultem em um corpo teórico bem estabelecido e que respeite as dimensões sociais, econômicas, culturais, cognitivas e afetivas do jovem e do adulto em situação de aprendizagem escolar (BRASIL, 2007a, p.10).

Assim, entender o processo de enfrentamento do problema e avaliar as estratégias, táticas, procedimentos e produtos gerados nas experiências metodológicas, torna-se extremamente relevante para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem deste público diferenciado, agora acolhido em grande escala pelo sistema educacional brasileiro.

### ***Políticas educacionais e tendências econômicas no Brasil***

A compreensão do sistema educacional brasileiro passa, necessariamente, pelo entendimento do processo histórico de desenvolvimento econômico do país. Torna-se imprescindível a observação de importantes elementos influenciadores, como a estrutura produtiva dominante, em diferentes períodos, os aspectos culturais, as questões políticas e sociais prevalentes na sociedade, em cada época.

Ao longo da história, as sociedades se constituíram e se organizaram em função dos seus mecanismos de produção a fim de garantir sua provisão, seu desenvolvimento e manutenção das condições para a sua sobrevivência e perpetuação. Os próprios fundamentos sociais o corroboram e direcionam para este objetivo de sustentação e continuidade.

A sociedade constituída, assim como os seus mecanismos de produção, se perpetua mediante a reprodução das condições e das relações de produção existentes. Algumas dessas manifestações ocorrem por via de diferentes instituições que, a partir da sua estrutura, seu direcionamento e suas práticas determinam e possibilitam a manutenção e o desenvolvimento do sistema produtivo vigente, influenciando tais instituições e por estas sendo influenciado.

Uma característica marcante dos sistemas hegemônicos é a reprodução desta macroestrutura através de múltiplas e mínimas manifestações, que se fazem presentes a partir dos diversos aparelhos ideológicos do estado como, família, religião, mídia, instituições educacionais, cultura, que atuam determinando a formação geral do indivíduo [...].

Uma análise sob este prisma, de como se dá o processo constitutivo da sociedade e da formação do cidadão para tal, nos permite entender as instituições educacionais e todo o sistema de ensino como aparelhos ideológicos do Estado que acabam por servir a um sistema mais amplo e dominante [...] (NEVES, 2010, p. 05)

Nesta perspectiva e desconsiderando as diferentes posições ideológicas sobre o seu papel, a escola é uma peça relevante nesta engrenagem de reprodução e perpetuação, já que essa instituição (aqui vista como um amplo e dinâmico sistema que envolve ensino, aprendizagem, geração de informação e conhecimento, socialização, capacitação, preparação) influencia, em grande parte, a formação intelectual, cultural e social do indivíduo.

Sobre esta relação existente entre economia e educação, Romanelli (2006, p. 19) observa que, no Brasil, “a evolução do sistema educacional, a expansão do ensino e os rumos que esta tomou só podem ser compreendidos a partir da realidade concreta criada pela nossa herança cultural, evolução econômica e estruturação do poder político”; também observa que

Numa perspectiva social, a educação escolar pode ser considerada uma necessidade que gera uma demanda capaz de determinar uma oferta. Mas, nessa mesma perspectiva, fatores como a herança cultural, a ordem política e o próprio sistema econômico podem atuar de forma que orientem a demanda social de educação e controlem a oferta de escolas. Nesse sentido, não apenas a quantidade de bens traduzidos em educação escolar, mas também o próprio conteúdo desses bens podem ser adaptados pelos fatos acima. (ROMANELLI, 2006, p. 26).

A trajetória recente do sistema educacional brasileiro pode ser considerada em períodos bastante distintos e demarcados, cujas características determinaram os modelos e práticas educacionais. Tais períodos condizem, segundo Romanelli (2006 *apud* Neves, 2010, p.6) com:

1. o predomínio do modelo econômico extrativista e de agricultura tradicional – primeiro período;
2. o predomínio do modelo econômico industrial – segundo período e,
3. o terceiro período, marcado pela abertura e cooperação internacional multilateral.

No primeiro período, que pode ser compreendido até o final da década de 1920, a educação é forjada em função dos interesses de uma classe oligárquica dominante. O ensino, sob o controle de classes mais abastadas, era organizado de forma fragmentária e se prestava a servir e alimentar os próprios valores e interesses desta classe. Durante todo esse período, sempre houve um predomínio numérico das populações estabelecidas na zona rural, e isso, pela estrutura socioeconômica vigente, foi um fator preponderante na composição efetiva da demanda escolar.

Para uma economia de base agrícola, como era a nossa, sobre a qual se assentavam o latifúndio e a monocultura e para cuja produtividade não contribuía a modernização dos fatores de produção, mas tão somente se contava com a existência de técnicas arcaicas de cultivo, a educação realmente não era considerada como fator necessário. Se a população se concentrava na zona rural e as técnicas de cultivo não exigiam nenhuma preparação, nem mesmo a alfabetização, está claro que, para essa população camponesa, a escola não tinha qualquer interesse. Enquanto as classes médias e operárias urbanas procuravam a escola, porque dela precisavam para, de um lado, ascender na escala social e, de outro, obter um mínimo de condições para consecução de emprego nas poucas fábricas. (ROMANELLI, 2006, p. 45).

O toque aristocrático e o caráter de classe que essa educação conferia não só favorecia a manutenção de status social, como contribuía para a manutenção do

distanciamento de classes, que a própria educação ajudava a promover. Outro elemento importante desse período é o fato de que a educação se servia, também, de instrumento de ascensão social aos estratos, partícipes de classes abastadas, influentes políticos que, embora privados da propriedade da terra, se achavam em condições de assumir posições mais elevadas. Dessa forma, a cultura letrada era vista como garantia de nível mais elevado de atuação.

Esse modelo educacional monopolizado se estendeu, mesmo após 1930, quando as camadas aristocráticas deixaram de ser as únicas a procurar a educação escolar.

No segundo período – predomínio do modelo econômico industrial, considerado após a década de 1930 –, houve uma crescente popularização da educação (no sentido de o ensino estar disponível e de haver acesso a ele). Isso se deu com o início do processo de ruptura das estruturas hegemônicas sociais, econômicas e políticas que, até então, fundamentavam a sociedade brasileira, sendo sensivelmente abaladas pela crise econômica internacional, no final da década de 1920, e também, pelas revoluções no campo das ideias, traduzidas em manifestações culturais e sociais.

Romanelli (2006 *apud* Neves, 2010, p. 7) observa que, na educação, nesse período, “as mudanças vieram com o aumento da demanda escolar impulsionada pelo ritmo mais acelerado do processo de urbanização ocasionado pelo impulso dado à industrialização após a I Guerra e acentuado depois de 1930.”.

Esse período foi marcado por profundas intervenções políticas, por parte dos governos, principalmente em função da crise econômica mundial de 1929, que abalou a estrutura da economia de monocultura do país. Nesta oportunidade, o país testemunhou uma busca por segurança, crescimento econômico e desenvolvimento, calcado num processo planejado de industrialização e reorganização da estrutura econômica existente. Esse período, chamado de desenvolvimentismo, é caracterizado por um projeto de industrialização pesada, como via de superação da crise e do subdesenvolvimento.

Conforme Bielschowsky (2006 *apud* Neves, 2010), esse ciclo do desenvolvimentismo no Brasil perdurou de 1930 (origem) a 1964 (auge e crise), sendo, nesse período, observadas as mudanças estruturais mais drásticas na história da economia brasileira.

[...] o período de 1945-47 não alterou a evolução básica que caracteriza a história econômica brasileira desde o início dos anos 30: o processo de diversificação do aparelho produtivo continuava em franco progresso, já que as atividades urbano-industriais lideravam ampla-

mente a expansão da economia. Em 1947, e pela primeira vez na história do país, o valor da produção industrial ultrapassava o da produção agrícola. (BIELSCHOWSKY, 2000, p. 267).

O terceiro e último período, caracterizado pela abertura econômica e cooperação internacional multilateral e pela exigência implícita de mão de obra produtora e consumidora, determinou o surgimento e a imposição de boa parte das diretrizes do atual sistema educacional, no Brasil, e, com estas, uma série de práticas a fim de atender às demandas do processo produtivo.

Em relação a este terceiro período, que se deu a partir da década de 1960, consolidando-se com o regime militar instaurado em 1964, a retórica do desenvolvimentismo levou o país a uma abertura econômica sem precedentes em sua história, período em que a internacionalização do capital, a cooperação multilateral, a forte influência refletida dos países ricos ditaram os rumos e os direcionamentos das políticas econômicas e sociais. Nesse espaço de tempo, a educação passou a servir, declaradamente, aos pressupostos desenvolvimentistas que se mantiveram pelas décadas que se seguiram. Neste sentido, observam Silveira (2002) e Romanelli (2006) que

A modernização propalada a partir de 1964 e reforçada em anos posteriores trouxe para as escolas mais intensamente mecanismos de subordinação à hierarquia educacional e empresarial, principalmente na definição dos cursos, dos currículos, da formação e, mais ainda, pelo incremento dos processos de controles, vigilância e patrulhamento internos e externos às escolas e ao sistema de ensino que perduram, sob diferentes modalidades de provas e exames nacionais, ao término de cada nível ou grau de ensino ou para início de curso ou de exercício profissional. (SILVEIRA, 2002, p. 42).

A herança cultural, influenciando diretamente sobre a composição e os objetivos perseguidos pela demanda escolar, os rumos que toma a economia, criando novas necessidades de qualificação profissional, e a expansão da educação escolarizada, obedecendo à pressão desses dois fatores, compõem o quadro situacional das relações existentes entre educação e desenvolvimento. (ROMANELLI, 2006, p. 25).

O estudo e a compreensão da educação brasileira, nesse contexto, em especial, a partir de 1960, são fundamentais para permitir situar o atual sistema de ensino do Brasil e a série de novas reformas ocorridas, a partir da década de 1990, que trouxeram novos significados e características à educação, no país, em todos os seus níveis e modalidades.

A educação profissional, diretamente ligada às questões econômico-produtivas, sofreu drásticas mudanças nos objetivos, conceitos e tendências que a fundamentaram durante décadas. Começou a ser vista como uma resposta estratégica aos problemas trazidos pela globalização econômica e advindos das novas configurações da estrutura produtiva.

Ao observarmos a evolução histórica da educação profissional, no Brasil, sempre se percebe uma clara consonância em relação ao seu contexto histórico. Seu norte sempre foi o modelo econômico e a organização produtiva de época.

Podemos considerar como o marco inicial da educação profissional no Brasil – isto entendido como o período em que o Estado assume responsabilidade direta, oficial e formal de capacitar a força trabalhadora em habilidades profissionais - a sanção do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, pelo então presidente Nilo Peçanha. Apesar de tratar do preparo técnico da massa trabalhadora, esse decreto tinha, em grande medida, um caráter assistencialista, sendo destinado aos considerados pobres e “desvalidos da sorte”, muito bem explicitado em seu texto legal.

O sistema de educação profissional instituído no Brasil, nesse período, tinha como objetivo primordial a capacitação da massa trabalhadora, em razão da necessidade de atender à incipiente indústria brasileira em crescente desenvolvimento e, também, devido ao intenso processo de urbanização e ao êxodo rural provocado pela industrialização, que exigiam rápidas medidas para inserção desse contingente humano no mercado de trabalho.

Nas décadas seguintes, a educação profissional se expandiu, sendo criadas dezenas de escolas de aprendizes artífices. Posteriormente, deu-se a implantação das escolas superiores destinadas a preparar grupos de profissionais especialistas, em razão do avançado desenvolvimento da indústria, no Brasil. Com essa expansão, sua clientela ficou mais heterogênea, recebendo indivíduos de diferentes classes sociais.

A partir de 1940, a educação profissional, no país, ganha coesão e amplia sua abrangência, com a promulgação de diversos instrumentos legais estabelecendo diretrizes para a educação profissional, a criação e transformação de unidades de ensino – muitas destas, hoje, centros federais de educação, escolas politécnicas e institutos federais de educação – e a criação de outras instituições para compor sua estrutura. Nesse período, década de 1940, surgem os serviços nacionais de aprendizagem industrial (SENAI) e comercial (SENAC), e os serviços sociais da indústria (SESI) e do comércio (SESC).

A educação profissional hoje, em muito se diferencia dos seus primeiros estágios. Atende aos mais variados públicos, tem uma estreita ligação com o desenvolvimento socioeconômico, guarda uma íntima relação com os avanços tecnológicos e científicos e com a transferência e a democratização de tecnologias sociais, conhecimento e informação. Entre seus objetivos está a oferta de educação profissional e

tecnológica, em todos os níveis e modalidades, formação e qualificação com vistas à atuação nos diversos setores da economia, além de promover e protagonizar o desenvolvimento nacional e das diferentes regiões do país.

As reformas educacionais ocorridas a partir de 1996, com a Lei 9.394 – que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional –, criaram novos e diferentes mecanismos para o desenvolvimento da educação profissional, inclusive com a participação direta da rede empresarial no direcionamento das ações educativas.

### ***As reformas na Educação Profissional e o público da Educação de Jovens e Adultos***

Com uma roupagem moderna, de alternativas inclusivas e de fácil aceitação pública, o sistema educacional brasileiro tem procurado garantir as condições necessárias para o acesso de qualquer pessoa e a qualquer tempo nas instituições públicas de educação profissional técnica e tecnológica.

Com a expansão da rede federal de ensino e a implantação de programas direcionados à educação profissional de jovens e adultos, possibilitou-se o acesso às instituições educacionais de milhões de brasileiros que compunham um público em situação marginal ao sistema educacional. Este público, agora atendido pelo sistema, antes figurava nas estatísticas de baixa escolaridade e de estudos incompletos. Em sua maioria, pessoas que se encontram distanciadas do sistema convencional de ensino e são marcados por fracassos escolares anteriores. Enquanto parte destes buscam, com o retorno às salas de aula, garantir seu espaço no mercado de trabalho, outros procuram se inserir no mercado pelo reconhecimento de que o seu desenvolvimento profissional está ligado ao grau de escolaridade e capacitação profissional. Nesse sentido, o Documento Base do PROEJA – Ensino Médio destaca:

A EJA, em síntese, trabalha com sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros. Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente (BRASIL, 2007a, p.11).

As últimas reformas na educação profissional foram essenciais para facilitar o acesso desse público completamente diferenciado e heterogêneo às instituições públicas de educação profissional técnica e tecnológica. As principais reformas advieram dos Decretos nº 5.154/2004 e nº 5.840/2006.

O Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, regulamenta o parágrafo 2º, do arti-

go 36, e os artigos 39 a 41 da LDB. Esse decreto regula a forma de desenvolvimento da educação profissional, sendo promovida através da formação inicial e continuada de trabalhadores, da educação profissional técnica de nível médio e da educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação. O decreto traz a possibilidade da articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio, o que pode se dar de forma integrada, concomitante e subsequente.

Já o Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Por força deste decreto, as instituições públicas federais de educação profissional técnica e tecnológica assumem a responsabilidade pela oferta de um programa específico para a educação profissional técnica de nível médio, próprio para jovens e adultos.

Como consequência direta do objeto desses decretos, especialmente o 5.840/2006, que institui o PROEJA, as instituições de educação técnica e tecnológica começaram receber, em grande escala, um público adulto com o qual não estavam acostumadas. Esses novos ingressantes caracterizam-se por certas peculiaridades, como a marcante heterogeneidade, os diferentes graus de formação escolar e experiência, as diferentes faixas etárias e diferentes objetivos educacionais.

Um dos maiores avanços na educação profissional de jovens e adultos, no Brasil, é a instituição do PROEJA. A partir deste, essa modalidade educacional, no país, passou de pequenas e poucas iniciativas para uma abrangência nacional.

Na sua concepção, o PROEJA se fundamentou nos princípios expostos na Declaração de Hamburgo sobre educação de adultos, que apregoa que esta última deve seguir os pressupostos da formação humana, no sentido lato, e deve prezar o acesso ao universo dos saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos da humanidade. Tudo isso deve estar integrado a uma formação profissional que proporcione e permita aos educandos situar-se no mundo e compreendê-lo, a fim de que o jovem e o adulto possam buscar, a cada dia, melhoria de sua condição de vida. Nestes termos, e com base nestes princípios, o PROEJA vai muito além de uma mera formação profissional vinculada à Educação Básica, prezando a formação e o desenvolvimento humanos, com vistas a uma qualidade de vida melhor.

O PROEJA atende a um público considerado marginal. Isto fica claro quando observamos as estatísticas de trabalho e educação relacionadas aos segmentos populacionais jovem e adulto, no Brasil. Segundo dados do IBGE (2003), em pesquisa nacional de amostras por domicílios, da população brasileira com idade acima de

15 anos, pouco mais de 44% concluíram o ensino fundamental. Ainda segundo o IBGE (2003), da população de jovens, no país, com idade entre 18 e 24 anos, apenas 23,3% tinham um emprego formal, em 2002, no mercado de trabalho.

Quando relacionamos a questão da empregabilidade e a escolaridade da população, percebemos a importância e a urgência das políticas públicas voltadas para a educação profissional de jovens e adultos. Nesse sentido, observa o documento base do PROEJA – Ensino Médio (BRASIL, 2007a, p.18), passou-se a vislumbrar a necessidade de pensar a educação de jovens e adultos para além da questão do analfabetismo que, com um tratamento isolado, ignora a formação para o trabalho e as especificidades setoriais, traduzidas pelas questões de gênero, raça, espaciais, geracionais etc.

Ao receberem um público diferenciado e em condições não previstas – o novo e o diferente – os organismos públicos de educação técnica e tecnológica passaram a enfrentar uma condição bastante hostil para o desenvolvimento do ensino, conquanto já houvesse uma cultura, um comportamento organizacional, um planejamento, um conjunto de metodologias amadurecido e destinado a uma clientela já comum ao sistema educacional. Receber um público adulto, desfavorecido do convívio escolar, somando-se à ausência de um prévio planejamento e de reformulação de práticas docentes para adequação ao novo contexto advindo das reformas, apresenta-se como grande desafio a ser superado pelas instituições públicas de educação profissional técnica e tecnológica.

Em razão de todas essas circunstâncias, consideradas para a educação de adultos, no Brasil, as abordagens tradicionais que permeiam o ensino-aprendizagem, revelaram-se, em muitos momentos, ineficazes junto a esse novo público. Isto pode ser claramente observado na dificuldade de permanência desse contingente na escola. A evasão escolar, na educação profissional de jovens e adultos, se apresenta como uma grande problemática: na EJA, estão os maiores índices de evasão da rede. O documento base do PROEJA - Ensino Fundamental observa que

Nessa esfera, apesar de o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) não registrar oficialmente a evasão no ensino fundamental na modalidade EJA, os dados da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD), obtidos em 2006, junto às Secretarias Estaduais de Educação, revelam um índice em torno de 30% (BRASIL, 2007, p. 17).

Os diagnósticos revelam que os fatores preponderantes para tal são a formação socioeducacional dos novos ingressantes, questões familiares e também questões de natureza pedagógica.

No que tange à evasão escolar, nos programas EJA, o poder público tem lançado mão de diferentes alternativas na busca da redução desses índices como, por exemplo, mecanismos de ordem financeira, como retribuições pecuniárias em função da assiduidade do público adulto nos programas, o que tem alcançado um relativo êxito. Entretanto, pouco se avançou nas questões didático-pedagógicas voltadas especificamente para esse alunado: as dificuldades de aprendizagem e de adaptação à vida escolar e, ainda, as formas tradicionais de ensino continuam sendo entraves para a qualidade da sua formação assim como de sua permanência nos programas.

Como observa o documento base do PROEJA – Ensino Fundamental, alguns dos problemas enfrentados pelo Programa são recorrentes e considerados grande empecilhos para os estudantes jovens e adultos, entre os quais estão: o nível socioeconômico, a difícil conciliação entre trabalho, família e estudo; a não adaptação à vida escolar; o tipo de proposta pedagógica da instituição; o baixo desempenho e reiteradas repetências, gerados por processos avaliativos deficientes e excludentes; e a baixa auto-estima (BRASIL, 2007).

Dessa forma, é preciso refletir sobre o tratamento específico para esse novo público abraçado pela educação profissional, haja vista que esse novo contexto não tem suportado quer as metodologias convencionais, que pressupõem uma abordagem cartesiana, de etapas e continuidade, e são adotadas de forma abrangente, no sistema educacional brasileiro, quer o tratamento ortodoxo, que desconsidera a heterogeneidade, como as marcantes diferenças etárias, culturais, sociais e econômicas desse público adulto. É preciso, portanto, avaliar as estratégias e metodologias que permeiam os processos de ensino e aprendizagem destinados a esses educandos para que, assim, possam beneficiar-se, de maneira adequada, deste momento de valorização da educação de adultos, no Brasil.

### ***A abordagem andragógica como resposta aos desafios na Educação Profissional de Jovens e Adultos***

Com os novos direcionamentos na educação profissional de adultos, muitos desafios se apresentaram às instituições de educação profissional técnica e tecnológica. Não se pode desconsiderar o impacto dentro dessas instituições que, despreparadas, começaram a lidar com uma nova realidade.

Trabalhar educação junto a esse público tem exigido uma visão diferente da convencional pedagogia, comumente difundida e aplicada no sistema educacional brasileiro.

As práticas educativas, no Brasil, sempre foram influenciadas e sempre estive-

ram alinhadas com as principais correntes teóricas, científicas sobre a educação. As metodologias e práticas hoje comuns na escola brasileira derivam de uma maturidade conquistada no desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem, ao longo da história da educação, no país. Porém, o modelo pedagógico, amplamente difundido no sistema educacional brasileiro, fundamentado no estudo do processo de aprendizagem de crianças, e a estas direcionado, também tem sido aplicado, com suas variações, na educação de adultos. O que é impróprio, devido à especificidade deste grupo. Cabe aqui salientar que a própria definição do termo pedagogia deriva do grego *paidós* (criança) e *agogé* (condução).

Pelas circunstâncias diferenciadas que norteiam a educação de adultos, uma abordagem não convencional a se considerar é a andragógica, que parte do pressuposto da necessidade de diferenciação de estratégias e práticas educativas quando se trabalha com um público adulto.

Como se sabe, a construção do conhecimento é influenciada dinamicamente por diferentes aspectos internos e externos ao indivíduo, que o influenciam e são influenciados por ele. E que, para construir o conhecimento, o indivíduo precisa, em uma primeira instância, desejar isto; entretanto, esse desejo só nasce quando existem as condições do indivíduo de integrá-lo às suas circunstâncias de vida. Na educação de adultos, esses aspectos podem ser traduzidos em experiências de vida e vivências e conhecimento de fatos. A articulação desses elementos conduz, sobremaneira, ao desenvolvimento da aprendizagem na educação de adultos.

Segundo Knowles (1980, p. 43), a andragogia é a “arte e a ciência destinada a auxiliar os adultos a aprender e a compreender o processo de aprendizagem dos adultos”. Deriva do grego *andros* (adulto) e *logos* (tratado, ciência). Essa abordagem parte do pressuposto de que o adulto é um aprendiz diferenciado. A andragogia apregoa que devem ser consideradas, nos processos de ensino e aprendizagem, para este público as experiências de vida e características próprias da idade adulta, como a independência, autonomia, capacidade analítico-crítica para julgamento e reconhecimento de suas necessidades de aprendizagem.

Não há como considerar um grupo de alunos como se todos fossem iguais, ou considerar que, com uma mesma metodologia educacional, atinge-se a todos. Ou que o ritmo e a lógica no desenvolvimento da aprendizagem são comuns a todos. Na educação de adultos, essa condição é ainda mais repudiada.

O estudo de uma “pedagogia” voltada para adultos ganhou intensa repercussão, nas últimas décadas; porém, no início do século próximo passado, o tratamento do

ensino voltado para adultos já era objeto de pesquisa de Eduard Lindeman. Nesse período, Lindeman (1926) apontou importantes pressupostos para a educação adulta que hoje podem ser considerados como princípios fundamentais da moderna andragogia e são salientados por Knowles (1980). Um exemplo é a observação de que a motivação para aprender do público adulto está ligada à percepção da satisfação de suas necessidades e interesses e a sua orientação no processo de aprendizagem que foca, principalmente, fatos vividos e a análise das experiências.

Em outra importante observação de Lindeman (1926), em relação às práticas educativas, relata-se que o ensino autoritário, exames que predeterminam o pensamento original, fórmulas pedagógicas rígidas – tudo isto não tem espaço na educação de um adulto.

Outras grandes contribuições para o processo educacional de adultos emergem, a partir da década de 1970, com os trabalhos de Jack Mezirow (1978; 1991) e de Paulo Freire (1975; 1979).

A partir de experiências empíricas e teóricas, respaldado por uma série de correntes teóricas da aprendizagem, Mezirow desenvolveu o conceito de Aprendizagem Transformativa de Adultos, uma linha teórica da aprendizagem que se volta especificamente para o público adulto e que observa comportamentos próprios do aprendiz adulto num processo de aprendizagem, diferenciando-o de um aprendiz de tenra idade. A observação dessas características e comportamentos pelo educador contribui para um adequado planejamento e a utilização apropriada de estratégias educacionais.

A corrente Freiriana, por sua vez, com um caráter mais social, trabalha a educação de adultos numa diferente perspectiva: inserção e participação social. Suas contribuições se estendem, principalmente, aos aspectos avaliativos, respeito à vasta heterogeneidade humana representada, por exemplo, pelas diferentes oportunidades na vida, diferentes experiências de vida e educacionais, diferenças raciais, sociais, etárias, econômicas, dentre outras.

Uma análise mais apurada das práticas andragógicas pode revelar diferentes possibilidades para um trabalho com o público em questão que, pelas suas peculiaridades, tende a exigir uma abordagem diferenciada, que considere as questões culturais, demográficas, como também experiências, ritmo de aprendizagem, dentre outros importantes fatores.

Knowles (1980) observa que os adultos possuem uma tendência a se colocarem como responsáveis, autocondutores e independentes. Essas características, na pe-

dagogia tradicional, podem ser consideradas elementos indesejáveis e que interfiram nos processos de ensino e aprendizagem. Entretanto, na educação de jovens e adultos, essas características, bem administradas, somadas ao fato de o público adulto trazer consigo uma significativa gama de conhecimentos e saberes construídos ao longo de suas vidas, podem favorecer em muito aqueles processos.

Nos ambientes organizacionais – instituições públicas, empresas, organizações do terceiro setor, o ensino direcionado a adultos tem sido estruturado fora dos padrões observados nos ambientes escolares. Isso, na maioria das vezes, se dá pelos objetivos da aprendizagem e interesses diretos do público alvo.

Fácil observar estas manifestações, nos treinamentos e capacitações organizacionais. Nestas situações de ensino e aprendizagem, os temas geralmente estão ligados ao cotidiano, às rotinas de trabalho e operações do público adulto. Nestes casos, soma-se, quase sempre, o desejo da aprendizagem e de sua aplicação pelos benefícios advindos desta, como promoções, aumento salarial, perspectiva de crescimento.

A andragogia apregoa esta aproximação das questões de interesse do público adulto com os conteúdos trabalhados em sala. Espera-se um impacto semelhante aos processos que ocorrem nos ambientes organizacionais.

Neste sentido, um estudo sobre a proposta andragógica, observados os pressupostos da teoria da aprendizagem transformativa de Mezirow, desenvolvido na Universidade Corporativa Petrobrás (UCP), por De Benedicto (2004), apresentou importantes considerações sobre a educação de adultos. De Benedicto (2004, p. 162) considerou e descreveu alguns comportamentos que determinam a participação do adulto no processo de ensino-aprendizagem, após análise do Projeto Andragógico da UCP, como o fato de que os adultos só aprendem se quiserem, aprendem pela

#### QUADRO 1. Participação do Adulto no Processo de Ensino-Aprendizagem

<b>Os adultos só aprendem se quiserem</b>	Os adultos não aprendem sob pressão. Os adultos são práticos, desejam saber em que o ensino os auxiliará de imediato. Não se interessam por alguma coisa que poderá servir-lhes somente num futuro distante. Assim, é importante que uma situação de ensino-aprendizagem lhes comunique sentimento de que tiraram algum resultado útil. Eles se impacientam facilmente diante de muita teoria ou preâmbulos. Eles reagem melhor se lhes for ensinado, de um modo mais simples e direto, o que querem aprender.
<b>Os adultos aprendem pela prática</b>	Caso os adultos não tenham a possibilidade de se envolver ativamente no ensino, esquecem rapidamente o que aprenderam. Por essa razão, é preciso encorajá-los a discutir um problema, a elaborar uma solução, a praticar uma maneira de fazer.
<b>Os adultos aprendem resolvendo problemas ligados à realidade</b>	Os adultos não se interessam por problemas que não tiverem relação direta com a realidade. É preciso apresentar-lhes problemas práticos, próximos de sua realidade.

<b>A experiência afeta a maneira de aprender dos adultos</b>	Os adultos estabelecem uma ligação entre o que estão aprendendo e o que já sabem. Se os conhecimentos não se associam aos que já têm, eles os rejeitarão.
<b>Os adultos aprendem melhor num ambiente descontraído</b>	No processo de educação de adultos, o ambiente de aprendizagem não deve lembrar muito uma sala de aula, nos moldes tradicionais. Muitos adultos guardam uma lembrança humilhante da escola. Além disso, um ambiente demasiado "escolar" corre o risco de lhes parecer infantil.
<b>Os adultos apreciam métodos complementares</b>	Os adultos compreendem melhor quando uma ideia é apresentada de várias maneiras, ou seja, quando a informação os atingir pelo canal de mais de um sentido.
<b>Os adultos desejam ser orientados e não avaliados</b>	Os adultos desejam saber como estão trabalhando, ou seja, desejam conhecer seu progresso. Entretanto, testes ou notas poderão atemorizá-los. Eles tendem a recusar controles, pois receiam não se sair suficientemente bem e ser humilhados.

Fonte: Elaborado a partir de De Benedicto (2004, p. 162-164)

De uma forma geral, podemos chegar a algumas conclusões sobre o processo de ensino-aprendizagem do adulto, como a importância de se observar a relação direta da aplicação dos conhecimentos à realidade do educando, o desenvolvimento de uma série de interesses que se converta na percepção da necessidade de aprender e no desejo de fazê-lo. O papel do educador também se diferencia, principalmente, no uso das ferramentas. Sua ação é mais voltada para a mediação, a ligação entre o conhecimento e a realidade do educando. Sua função é mais orientadora e menos avaliativa, diferente do que se vê na proposta do sistema de ensino convencional.

### ***Considerações finais***

A educação de jovens e adultos, no Brasil, passa por um período de grandes desafios. Na educação profissional, o PROEJA é protagonista de um grande impacto nas instituições federais de educação técnica e tecnológica. Este novo cenário requer, das autoridades públicas, dos organismos estatais e de todos os envolvidos no processo educacional de jovens e adultos, uma ampla reflexão crítica, que enseje uma postura pró-ativa que culmine em proposições, estratégias e ações concretas, a fim trazer harmonia e soluções.

É o momento de analisar e repensar as estratégias e práticas educativas aplicadas nos processos de ensino e aprendizagem direcionados à formação e ao desenvolvimento dos saberes técnicos e tecnológicos, nesse público diferenciado, contemplado nas últimas reformas. Esta nova realidade confere aos profissionais da educação a necessidade tanto de compreensão das diferentes representações sociais que cada indivíduo carrega sobre a sociedade, sobre a escola e sobre si mesmo, quanto da percepção de que, cada vez mais, é preciso respeitar as pessoas, suas trajetórias e suas diferenças.

Quando se dá a devida importância às políticas públicas voltadas para a educação de jovens e adultos, essa não assume, em nenhum momento, a condição de descontinuidade. Tais políticas são vistas como primordiais para um país que anseia por desenvolvimento e melhoria da qualidade de vida de sua população. Devem ser perenes e fundamentar-se, em primeiro lugar, na valorização do homem. O que, certamente, refletirá na moralidade, na probidade com a coisa pública, no respeito aos profissionais, às instituições e à clientela a que a são destinadas.

**EDUCATION AND WORK:** A reflection on professional education of youth and adults in Brazil

### **ABSTRACT**

Youth and adult education in Brazil have got a great expressiveness over the last years pushed by a series of public policies implemented on this educational modality. In the field of professional education the latest reforms, especially the creation of the PROEJA (Youth and Adult Education Program), have made it easier to young and adult people to have access to the federal institutions of professional education. The new scenario and the specificities of these students make the PROEJA to be a differentiated program that cannot be limited to the basic, and professional education. To work with this new reality presupposes the need of differentiation of strategies and educational practices, need of both an overall planning and behavioral change, which on its turn represents a great challenge for the public institutions of professional education. This moment also enhances the perception that it is more and more necessary to respect people, their paths, their differences, which requires of all the people involved in the process of youth and adult education a wide, critical reflection that culminates in propositions, strategies, and concrete actions in order to bring about harmony and solutions.

**Keywords:** Professional Education. Youth and Adult Education. Educational Practices. Andragogy.

### ***Referências***

BIELSCHOWSKY, R. **Pensamento econômico brasileiro: o ciclo ideológico do desenvolvimentismo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – LDB. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23.12.1996.

BRASIL. Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 14 jul. 2006.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os art. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as

diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 26.7.2004.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os art. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 18.4.1997. [Revogado pelo Decreto nº 5.154/2004].

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Créa nas capitales dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto\\_7566\\_1909.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf)>. Acesso em: 5 dez. 2008.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (SETEC). **PROEJA. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. Formação Inicial e Continuada / Ensino Fundamental. Documento Base. Brasília: MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **PROEJA. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. Educação Profissional Técnica de Nível Médio / Ensino Médio. Documento Base. Brasília: MEC, 2007a.

DE BENEDICTO, S. C. A **Aprendizagem transformativa no espaço organizacional**: uma análise da Proposta Andragógica da Petrobrás. 2004. Dissertação (Mestrado em Administração) — Universidade Federal de Lavras. Lavras, MG, 2004.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979. 102 p.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1975. 218 p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios** - 2003. Rio de Janeiro: IBGE, 2003.

KNOWLES, M. S. **The modern practice of adult education**. From pedagogy to andragogy. 2nd.ed. (revised and updated). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall/Cambridge, 1980.).

LINDEMAN, E. C. **The meaning of adult education**. New York, NY: New Republic, 1926.

MEZIRROW, J. ***Transformative dimensions of adult learning***. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1991. 247 p.

\_\_\_\_\_. ***Education for perspective transformation***: Women's re-entry programs in community colleges. New York, NY: Teacher's College, Columbia University, 1978.

NEVES, E. O. **Educação e Empreendedorismo**: um estudo sobre a formação empreendedora no curso técnico em agropecuária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais. 2010. 69p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) — Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, RJ, 2010.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). **Informações sobre os índices de desenvolvimento humano dos municípios brasileiros no ano de 2000**. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/atlas/>>. Acesso em 22 de dezembro de 2008.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil**. 30.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

SANTOS, G. L. Quando adultos voltam para a escola: o delicado equilíbrio para obter êxito na tentativa de elevação da escolaridade. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Aprendendo com a diferença** – estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003, p.11-38.

SILVEIRA, L. L. **Metodologia do ensino superior**. Lavras: UFLA/FAEPE, 2002.

# CONTRIBUIÇÕES DE MARX, ENGELS E GRAMSCI PARA A ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO NA ATUALIDADE

*Lilian M. P. C. Ramos\**

## RESUMO

Apesar da universalização da educação ter sido um princípio inicialmente defendido por pensadores liberais, intelectuais marxistas o adotaram, ao enxergarem nele uma etapa estratégica para a construção da hegemonia das classes trabalhadoras. Sem a pretensão de esgotar o assunto, este artigo analisa algumas das contribuições de Marx, Engels e Gramsci para o tema, enfatizando os conceitos de caráter classista da educação, de princípio educativo da era industrial, do papel dos intelectuais na sua formulação, da organização escolar e do princípio da escola unitária do trabalho. Através da sua retomada, esperamos contribuir para a compreensão dos desafios educacionais impostos pela globalização e seus desdobramentos para a conformação psicofísica do trabalhador a essa nova cultura do trabalho.

**Palavras-chave:** Marxismo. Educação socialista. Formação do trabalhador. Educação integral.

## Introdução

Apesar de a ideia de universalização da educação básica com caráter público e gratuito ter nascido como bandeira de luta dos liberais, por ocasião da Revolução Francesa, este princípio só se efetiva em ações concretas, após a segunda metade do século XIX, como consequência da necessidade de formação de força de trabalho especializada para as indústrias nascentes e, mesmo assim, somente nos países de capitalismo avançado. A partir de então, pensadores de diversas tendências ideológicas defenderão este princípio, diferindo em seus objetivos. Enquanto os liberais almejam, pura e simplesmente, o aumento da produtividade, os socialistas vislumbrarão, na educação das massas, uma etapa estratégica na construção de uma hegemonia da classe trabalhadora, relacionando trabalho e educação. Neste artigo<sup>1</sup>, tomamos por referência as contribuições dos pensadores Marx, Engels e

---

\* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Docente do Departamento de Educação e Sociedade, do Instituto Multidisciplinar, e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, ambos da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

<sup>1</sup> Uma versão inicial desse texto foi publicada na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, n.185, p. 7-32, jan./abr., 1996.

Gramsci. Nosso intuito não é o de esgotar o assunto, tampouco menosprezar outras contribuições, mas fornecer algumas reflexões voltadas para aprofundar o debate acerca da contribuição desses pensadores para a educação.

Karl Marx e Friedrich Engels referiram-se pouco à questão educacional, em seus escritos filosóficos, sociais e econômicos. Sua denúncia ao caráter classista da educação, todavia, representou um marco, um ponto de partida para a reformulação de teorias educacionais baseadas no princípio da democratização das oportunidades educativas. Suas ideias educacionais foram refutadas ou desenvolvidas por vários filósofos, dentre os quais destacamos as análises de Antonio Gramsci sobre o papel da escola e dos intelectuais na construção da hegemonia do proletariado. Não um ensino qualquer, igual ao difundido na escola tradicional, e sim um ensino politécnico, destinado a anular as diferenças de classe, as quais transformam a escola em agência dos interesses burgueses. Uma educação baseada no princípio da escola unitária para todos, independentemente de sua classe social de origem. Ou seja, verdadeiramente fiel ao princípio da escola democrática.

### ***A contribuição de Marx e Engels***

Analisando de forma crítica as ideias liberais, anarquistas e socialistas e cotejando-as com a realidade social e educacional de seu tempo, Marx e Engels observaram alguns aspectos relativos à educação formal, ou à sua ausência, que merecem destaque.

Uma de suas primeiras e principais críticas se dirige ao embrutecimento e à deformação na manufatura, onde a divisão do trabalho reprime um mundo de instintos e capacidades produtivas. O indivíduo, mutilado e transformado no aparelho automático de um trabalho parcial. Aliás, Marx cita denúncia do próprio Adam Smith, nesse sentido, no qual este recomenda o ensino popular como solução para o problema do empobrecimento do intelecto do trabalhador manual.

E vai além. Analisa o papel da ciência e conclui que a indústria moderna transformou--a “em uma força produtiva independente do trabalho, recrutando (o trabalhador) para servir ao capital” (MARX, 1985, p.413-414). Engels (1975), analisando a situação da classe trabalhadora, na Inglaterra, observa um aspecto positivo no trabalho fabril, o qual permite ao trabalhador manter e aguçar a sua inteligência: a possibilidade de revolta contra a sorte e contra a burguesia. Pois “a miséria não ensina apenas o homem a orar, mas ainda muito mais: a pensar e a agir.” (MARX; ENGELS, 1978, p.69).

Marx (1978), seguindo essa linha de raciocínio, declara que a consciência do

trabalhador se desenvolve pela superação de barreiras representadas pelo nível de desenvolvimento das forças produtivas sociais, da circulação e da ciência, as quais se lhe aparecem como alienação. Através de suas relações teóricas e práticas (isto é, com e sem a concorrência da educação formal), realiza-se a universalidade do indivíduo. Este aprende sua própria história como um processo de conceber a natureza e de compreender que nenhuma situação é imutável. Esta passagem ressalta a relativa importância atribuída por Marx à educação formal: ela, sozinha, não conduz à universalidade do indivíduo. É necessário que as forças produtivas atinjam o pleno desenvolvimento, para que as condições materiais para a realização da mudança estejam dadas e ela possa ocorrer.

Outra questão o preocupa, por obstaculizar uma futura hegemonia do proletariado: o recrutamento de crianças e adolescentes para o trabalho na indústria. Marx é taxativo, ao considerá-lo simplesmente abominável. Como solução para a questão da necessidade da cooperação desses segmentos, propõe que a jornada de trabalho de crianças de nove a doze anos seja reduzida para duas horas diárias; dos treze aos quinze, para quatro horas; e dos dezesseis a dezessete, para seis, com uma hora para comida e descanso. As escolas elementares deveriam iniciar a instrução das crianças antes dos nove anos (MARX, 1978).

Caberia à sociedade a responsabilidade de defender os interesses das crianças proletárias, pois os pais estavam impossibilitados de fazê-lo pelo sistema social de acumulação capitalista, que os transformava em “mercadores de escravos de seus próprios filhos”. Para livrar estes últimos dos efeitos nocivos do sistema, era necessário transformar a “razão social” em “força social”, por meio de leis gerais. A sociedade não poderia permitir que crianças e adolescentes fossem empregadas na produção, quando se almejava que a classe operária se elevasse acima das demais. *Nas Instruções aos Delegados do Conselho Central Privisório*, em 1868, Marx ressalva:

A sociedade não pode permitir que pais e patrões empreguem, no trabalho, crianças e adolescentes, a menos que se combine este trabalho produtivo com a educação. Por educação entendemos três coisas: 1) Educação intelectual; 2) Educação corporal, como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares; 3) Educação Tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescente no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais (MARX; ENGELS, 1978b, p. 60).

Nesse trecho, é possível observar a preocupação de Marx em evitar que os jovens recebessem uma orientação profissional restrita, o que, além de empobrecer o seu intelecto, dificultaria a sua inserção futura no mercado de trabalho ou, no mínimo, diminuiria o seu valor nele. Vários argumentos são utilizados nesse, sen-

tido. Haveria um aumento da criminalidade, devido à inadequação do trabalhador a outros tipos de trabalho, por ocasião de mudanças nos processos produtivos. A “velha divisão do trabalho com suas peculiaridades rígidas” estaria mantida, e o trabalhador permaneceria em permanente risco de ser dispensado ou incorporado, ao sabor das oscilações do mercado etc.

Embora reconheça ser a vinculação da instrução primária com o trabalho fabril um avanço, considera que a conquista do poder político pela classe trabalhadora traria a adoção do ensino tecnológico, teórico e prático, nas escolas dos trabalhadores. Para ele, esta transformação culminaria na eliminação da divisão do trabalho, sendo resultante do desenvolvimento das contradições geradas pela forma de produção industrial, cuja base técnica é revolucionária em si mesma (MARX; ENGELS, 1978).

Marx observa, ainda, outro aspecto da questão: o custo da produção da força de trabalho. Aos capitalistas interessa que ele seja o menor possível, podendo-se, a partir dessa constatação, entender a pressão por estes exercida, no sentido de repassar à escola o custo de produção da força de trabalho de que necessitam. Esta pressão é clara, quando se analisa sua materialização na forma de leis, evidenciando a velha rixa entre liberais e socialistas. Aqueles, tentando diminuir os seus custos de produção e o tempo de formação da sua mão-de-obra; estes, insistindo na importância de uma formação politécnica que não limite o trabalhador a uma única função, mas o prepare para exercer vários tipos de trabalho. Gramsci irá aprofundar a questão da formação geral e sua relação com o ensino profissional, como se verá adiante.

Antes, porém, serão discutidas algumas contradições apontadas por Marx com referência às reformas educacionais e à utilização da escola para formação de mão de obra. Observa ele, muito apropriadamente, que a indústria moderna substitui o trabalho complexo pelo simples; recruta crianças e adolescentes, precocemente, para o trabalho, levando ao fracasso a legislação escolar; e não leva em consideração o nível de instrução do trabalhador, na hora de pagar o seu salário. A simplificação das funções do operário conduz à ampliação na oferta de mão de obra, no mercado – já que esta é praticamente equivalente, em qualquer ramo – e, conseqüentemente, à redução geral dos salários. (MARX; ENGELS, 1978).

Esta constatação leva a alguns questionamentos: se o trabalho industrial prescinde da educação formal para o preenchimento da maior parte de seus cargos, a quem interessa a educação continuada da classe trabalhadora? Certamente, não ao capitalista, visto que ela afasta os jovens do mercado de trabalho, diminuindo,

assim, o “exército de reserva” de mão de obra desqualificada e, portanto, barata. Uma educação escolar interessa, sim, à classe trabalhadora e não apenas porque desenvolve o seu intelecto. Também, porque lhe abre novas perspectivas de trabalho e permite-lhe conscientizar-se mais facilmente de sua exploração.

Para bem servir a esses interesses, a educação do futuro deverá ser estatal, laica, gratuita e obrigatória, conjugando a formação geral com a ginástica e o ensino tecnológico teórico e prático. Germinada no sistema fabril, essa educação será gerida pela comunidade, de modo a libertar-se da “força ideológica da repressão” representada pelo Estado burguês e pela religião, tornando a ciência acessível a todos. Para facilitar esses objetivos, todo o material escolar necessário deverá ser distribuído, gratuitamente, sob a administração dos professores (MARX; ENGELS, 1978).

Quanto ao conteúdo curricular, Engels defende o ensino da gramática da língua nacional, acrescida das formas extintas dessa língua. Mostra-se, assim, contrário à substituição do grego e do latim pelas matemáticas puras e aplicadas. Manifesta-se, igualmente, contrário à retirada da aplicação prática futura da formação teórica escolar, destinando esta formação a uma finalidade meramente curricular (MARX; ENGELS, 1978).

A opinião de Marx (1985) sobre as escolas particulares é radical: para ele, não passam de empresas capitalistas, cujo único intuito é gerar lucros para seus donos. Não podem, portanto, defender os interesses das classes trabalhadoras, privilégio reservado às escolas públicas.

Se, contudo, a educação formal é necessária, pelos princípios do comunismo, “educação e trabalho produtivo andarão lado a lado”. Este trabalho produtivo deverá propiciar aos jovens experiências em todos os ramos da produção, “segundo as diversas necessidades sociais e suas próprias inclinações”. Dando a eles oportunidade de “desenvolverem tanto os seus sentidos como suas aptidões [...], desaparecerá toda a diferença de classe” (MARX, 1978a). Esta formação politécnica deverá compensar os inconvenientes da atual divisão do trabalho, “que impede o alcance do conhecimento profundo de seu ofício aos seus aprendizes” (MARX; ENGELS, 1978).

Finalmente, Marx observa que as mudanças na educação exigem mudanças mais profundas.

A doutrina materialista sobre a mudança das contingências e da educação esquece que as contingências são mudadas pelos homens e que o próprio educador deve ser educado. Deve por isso separar a sociedade em duas partes, uma das quais é colocada acima da outra. (MARX, 1974, p.57).

O que leva, aparentemente, ao impasse aludido no início desta exposição. Se as mudanças na educação exigem que haja, primeiramente, mudanças nas circunstâncias, é preciso esperar que estas ocorram, para, então, realizar as mudanças necessárias na educação. Mas o próprio Marx indica como sair do impasse, no Conselho Geral da AIT, em 1869. Se, “por um lado, é necessário modificar as condições sociais para criar um novo sistema de ensino; por outro, falta um sistema novo para poder modificar as condições sociais. Conseqüentemente, é necessário partir da situação atual.” (MARX; ENGELS, 1978, p. 15).

### ***Gramsci e o novo princípio educativo***

Seguidor inequívoco da tradição marxista, Gramsci centra sua obra no estudo das superestruturas, entregando-se ao tema da educação de forma bem mais aprofundada. E mais, distanciando-se dos outros pensadores marxistas e socialistas, realiza a “passagem da crítica negativa da escola burguesa e da política socialista à busca de realizações” na área de organização da cultura (MANACORDA, 1990, p. 33).

Gramsci propõe, no decorrer de sua obra, um princípio educativo baseado nas exigências do industrialismo e das modificações por este introduzidas na vida social. Os novos rumos apontam para uma formação total do homem, nem presa ao humanismo estéril da escola burguesa nem ao profissionalismo estreito das escolas profissionalizantes. Ou seja, coerente com as inovações técnico-científicas do mundo moderno. Vinculando, definitivamente, a pedagogia e a política, procura conciliar “o rigor metodológico próprio da fábrica e a abertura mental própria da exigência humanística” (MANACORDA, 1990, p. 67). Escolhemos alguns temas para comentários. São eles: 1) um novo princípio educativo; 2) os intelectuais e a cultura; 3) a organização escolar; e 4) a escola unitária.

Ultrapassando a mera crítica do sistema escolar burguês, Gramsci propõe que a escola incorpore um novo princípio educativo, o qual gerará mudanças profundas em sua organização. O princípio educativo, no seu entender, terá forçosamente de apoiar-se nos princípios da produção industrial, na cultura do tipo americano. Importa na criação de uma série de hábitos psicofísicos, os quais deverão ser desenvolvidos, em idade tenra, antes da puberdade, visto que, posteriormente, sua assimilação será bem mais difícil. Esta implantação dar-se-á de maneira coercitiva, porque “[...] a vida na indústria exige um tirocínio geral, um processo de adaptação psicofísica para determinadas condições de trabalho, de nutrição, de habitação, de costumes etc., que não é inato, “natural”, mas requer uma assimilação. (GRAMSCI, 1978, p. 391).

A adaptação é constante, devido às levas de migrantes rurais que são expulsas do campo para o trabalho fabril e às emergências das novas gerações que precisam ser educadas no novo sistema de trabalho (pela força ou pela persuasão). A “hegemonia da fábrica”, baseada na racionalização, pede a elaboração de “um novo tipo humano”, não apenas no aspecto físico, como também moral. A reprodução sexual passa a ser encarada como “função econômica”, e uma nova “ética sexual”, adaptada aos “novos métodos de produção e trabalho”, precisa ser criada. Na América, o “puritanismo” reflete esta preocupação, posto que “não é possível desenvolver o novo tipo de homem solicitado pela racionalização da produção e do trabalho, enquanto o instinto sexual não for absolutamente regulamentado, não for também ele racionalizado.” (GRAMSCI, 1978, p. 392).

Além do instinto sexual, os outros elementos de “animalidade” do homem carecem, igualmente, de sujeição, a qual é sempre uma imposição externa, tanto no industrialismo como em outros tipos de cultura. Nas palavras do autor, os débeis ou refratários foram lançados às subclasses ou simplesmente eliminados (GRAMSCI, 1978, p.393).

Uma vez atingida a hegemonia das ideologias puritanas, a pressão tende a ceder. Nos casos do taylorismo, essas ideologias atuam como coadjuvantes, no processo de imposição de “uma rígida disciplina dos instintos sexuais, um reforçamento da família, a regulamentação e a estabilidade das relações sexuais” necessárias ao modo de produção dominante (GRAMSCI, 1978, p. 394-395). Quando essa imposição recai apenas sobre algumas classes da sociedade, tem-se uma situação que Gramsci denomina de “hipocrisia social”, onde há imposição da virtude, por pressão ou por convicção, de uma classe sobre outra(s), “pois os novos métodos de trabalho estão indissolúvelmente ligados a um determinado modo de viver, de pensar e de sentir a vida; não é possível obter êxito num campo sem obter resultados tangíveis no outro.” (GRAMSCI, 1978, p 396).

O industrialismo esmaga a “humanidade e espiritualidade do trabalhador”, forçando-o a um novo equilíbrio psicofísico. Os altos salários são a forma utilizada, na América, para selecionar e manter os trabalhadores mais aptos e sem “vícios”, resultando numa absorção da moral puritana pelas classes trabalhadoras, basicamente. Trata-se de uma combinação de coerção, persuasão e consentimento, destinada a permitir “um determinado nível de vida, capaz de manter e reintegrar as forças desgastadas pelo novo tipo de trabalho.” (GRAMSCI, 1978, p 405).

Gramsci aponta, ainda, a relação entre os campos econômico, moral e intelectual, ao opor-se ao autodidatismo: considera-o como “anemia de disciplina crítica

e científica”, “hilotismo”, “desordem intelectual”, “bohème” etc., ou seja, oposto das virtudes de ordem, coerência e disciplina que são por ele “postuladas como uma exigência objetiva do americanismo, isto é, do industrialismo”. (GRAMSCI apud MANACORDA, 1990, p.130-132). Trata-se de criar um novo tipo de trabalhador e de homem, uma nova cultura.

Esta pressupõe um novo intelectualismo, desvinculado do humanismo tradicional e ultrapassado, para a tarefa de adequação do homem ao sistema de vida moderno. Tal tarefa requer uma ultrapassagem do mundo da produção puro e simples. O estudo da questão deve ser feito a partir do ponto de vista da escola única do trabalho, ou seja, da educação como “instrumento através do qual a ordem social é introduzida na ordem natural” (MANACORDA, 1990, p. 201 e 244).

Nesta passagem, é evidente a importância que Gramsci atribui à educação, bem maior do que aquela verificada em Marx, o qual não considerava a educação formal essencial para a universalização do indivíduo. É claro que o intelectual italiano se refere não a uma educação tradicional, de cunho elitista, mas a uma “reforma intelectual e moral”, ligada aos interesses da classe ainda subalterna, tarefa a ser desenvolvida por um novo tipo de intelectual, desvinculado dos interesses das classes dominantes tradicionais. O ponto de referência para a mudança está no mundo do trabalho.

O máximo utilitarismo deve ser a base de qualquer análise das instituições morais e intelectuais a serem criadas e dos princípios a serem difundidos. “A vida coletiva e individual deve ser organizada tendo em vista o máximo rendimento do aparato produtivo.” (MANACORDA, 1990, p. 205-206). Ou seja, os princípios do industrialismo devem ser impostos até se transformarem numa “segunda natureza” do homem moderno. Ao relacionar o modo de produção e o modo de viver instrumental com a educação, Gramsci propõe “a identidade entre a organização científica do trabalho manual e do trabalho conceptual”; em outras palavras, o trabalho industrial, que implica, “do ponto de vista intelectual, o conhecimento das leis da natureza e da sociedade, e do ponto de vista moral, o hábito de um sistema de vida harmonicamente equilibrado é, portanto, em última instância, o princípio educativo unitário que, marxianamente, Gramsci aponta.” (MANACORDA, 1990, p 216; 285). Ou seja, ele desdobra a concepção marxista de universalidade do indivíduo, por meio da união das relações teóricas e práticas do trabalho com o estudo. Seu princípio educativo importa a formulação de um novo e “moderno” conceito de cultura a ser desenvolvido pelos intelectuais de diversos matizes e divulgado pelas vias de organização e divulgação culturais tradicionais e modernas.

## ***Os Intelectuais e a Cultura***

Gramsci possui uma visão ampla da cultura, ilustrada na famosa passagem sobre a natureza intelectual do trabalho, no discurso sobre a formação dos intelectuais:

Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o “homo faber” do “*homo sapiens*”. Em suma, todo homem fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual, qualquer que seja, é um filósofo, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção de mundo, possui uma linha consciente de conduta, contribui assim para manter ou modificar uma concepção de mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar. (GRAMSCI, 1989, p. 7-8).

Gramsci considera toda e qualquer atividade humana como atividade intelectual, ou melhor, como tendo um aspecto intelectual, paralelo ao físico, como na seguinte passagem: “[...] Não existe trabalho puramente físico [...] em qualquer trabalho físico, mesmo no mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora.” (GRAMSCI, 1989, p. 7). Ou seja, não existe o “gorila amestrado” de Taylor. Mas ele faz uma distinção importante entre todos os homens (intelectuais) e aqueles que desempenham, na sociedade, a função de intelectual. Dentre estes últimos, destacam-se dois tipos de intelectuais: os tradicionais (eclesiásticos, aristocracia togada, administradores, cientistas, teóricos, filósofos etc.) fazem parte de um continuum histórico; seu meio de ser consiste na eloquência.

E o novo tipo de intelectual – o orgânico, cuja formação é baseada na “educação técnica estreitamente ligada ao trabalho intelectual, mesmo ao mais primitivo e desqualificado”. Este novo intelectual não mais se caracteriza pela eloquência ou pelo distanciamento do mundo do trabalho físico, devendo “imiscuir-se ativamente na vida prática como construtor, organizador, persuasor permanente, [...] especialista mais político.” (GRAMSCI, 1989, p. 8).

Um e outro, todavia, são importantes para qualquer grupo social que busque o domínio, a hegemonia. Ele precisará, simultaneamente, proceder a assimilação e conquista “ideológica” dos intelectuais tradicionais e elaborar “seus próprios intelectuais orgânicos” (GRAMSCI, 1989, p. 9), cuja tarefa será adequar “a cultura prática” (MANACORDA, 1990, p. 205).

A escola seria uma das formas de organização cultural responsável, ao lado de outras, pela elevação do nível das classes subalternas. Além desta, ele lista, como partes integrantes do “material ideológico” da cultura, a imprensa e “tudo quanto influi ou pode influenciar diretamente ou indiretamente sobre a opinião pública”, como as bibliotecas, os currículos, os clubes, a arquitetura etc. Estes órgãos de he-

gemonia da classe dominante, hegemonia esta que o Estado exerce a seu favor, através dos intelectuais (a “trama privada” do Estado), são colocados lado a lado com organizações políticas e sindicais. O Estado “educa o consenso” (GRAMSCI apud MANACORDA, 1990, p. 125; 126; 187; 188).

O fato de a escola estar arrolada em primeiro lugar, como via de organização cultural, não é fortuito. Além de ser um instrumento de “luta contra o folclore, com todas as suas sedimentações tradicionais de concepções do mundo”, substituindo essas crenças “pela aprendizagem [...] das leis da natureza [...] e das leis civis e estatais”, confere-lhe ainda maior importância o autor: “A escola em todos os seus graus, e a igreja, são as duas maiores organizações culturais em todos os países, pelo número de pessoas que ocupam” (MANACORDA, p. 243; 261; 262). Seus intelectuais, os padres e os professores, são os “mais numerosos e mais próximos da periferia”. Aqui, mais uma vez, ele se aproxima da tradição marxista de luta pela diminuição da “força ideológica da repressão” representada pelo Estado e pela igreja, por meio de seus diversos órgãos, entre eles a escola.

O aparato cultural é responsável pela transmissão da herança do passado e de todos seus valores instrumentais. Conquanto sua importância seja menor que no passado, a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais dos diversos níveis. A complexidade da função intelectual, nos vários Estados, pode ser objetivamente medida pela quantidade de escolas especializadas e pela sua hierarquização (GRAMSCI, 1989, p. 9).

Para atingir essa meta, torna-se necessário aliar quantidade e qualidade. Democratizar a seleção e a elaboração “das mais altas qualificações intelectuais” proporcionando, a par de uma refinada especialização técnico-cultural, “a maior ampliação possível da difusão de instrução primária e a maior solicitude no favorecimento dos graus intermediários ao maior número.” (GRAMSCI, 1989, p.10). Pois

A cultura é privilégio. A escola é um privilégio. E não queremos que seja assim. Todos os jovens deveriam ser iguais diante da cultura. O Estado não deve pagar com o dinheiro de todos a escola para os mediocres e deficientes, mas filhos dos abastados, enquanto exclui dela os inteligentes e capazes, porque filhos de proletários (GRAMSCI, 1989, p. 25).

Para Gramsci, a escola possui uma função educativa positiva e os tribunais, uma função educativa repressiva e negativa. Estas duas instâncias, aliadas a outras iniciativas e atividades ditas privadas, formam o aparato da hegemonia política e cultural das classes dominantes. Ou seja, a relação pedagógico-política não será restrita à escola; ela permeia todas as relações sociais, sendo o Estado a expressão do equilíbrio entre a sociedade política e sociedade civil.

Seguindo por esta via de raciocínio, ele estuda a organização de uma escola capaz de atender às características da sociedade moderna e da “taylorização intelectual”, sua condição necessária. Uma escola que se constitua, ao lado de outras agências culturais, “num serviço intelectual”, assegurado “pelo Estado e pelas organizações locais”.

### ***A organização escolar***

O caráter coercitivo da educação, em Gramsci, é expresso por vários termos – autoridade, conformismo, voluntarismo –, pois o autor acredita ser o hábito uma segunda natureza, adquirida historicamente. É graças ao inconformismo que o automatismo se converte em liberdade, e a liberdade, em responsabilidade, pois considera o estudo um trabalho fatigante, um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e sofrimento. Este sofrimento, comum a todos os alunos, é bem maior para aqueles que não recebem alimentação adequada nem hábitos familiares facilitadores da aprendizagem intelectual. Porém, é preciso não sucumbir à tendência a afrouxar a disciplina do estudo para poder criar uma nova camada de intelectuais num grupo social que, tradicionalmente, não desenvolveu as aptidões adequadas para tal (GRAMSCI, 1989).

Contrário ao inatismo, Gramsci defende que o hábito do estudo, da “exatidão”, de “concentração psíquica” precisa ser inculcado por “meio de coação mecânica”, até os 14 anos de idade. Esta tarefa é da escola, mas não apenas dela. É necessário a todos os que têm contato com as crianças tratá-las com seriedade, habituando-as ao “hilotismo” por que “toda geração educa a nova geração”, adaptando-a à sua época. E o tempo da criança, na escola, é insignificante em face de outras influências recebidas do ambiente social mais amplo; ademais, seu efeito só se faz sentir em longo prazo (MANACORDA, 1990, p.133).

A disciplina necessária ao trabalho intelectual “não anula a personalidade e a liberdade” do aluno, sendo um “elemento necessário de ordem democrática, de liberdade”. Além do que, se a coerção social “se desenvolve segundo o desenvolvimento das forças sociais não é coerção, mas ‘revelação’ de verdade cultural obtida por um método acelerado.” (MANACORDA, 1990, p.211; 257-259).

Para Gramsci, a escola elementar se caracteriza por uma maior presença da disciplina, resultando num “conformismo dinâmico”. A geração mais velha transmite à geração jovem o patrimônio do passado. Mas adverte que a divisão da escola em clássica e profissional gera uma crise. Para solucioná-la, propõe sua substituição por “uma escola única de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanime-

mente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual.” (GRAMSCI, 1989, p.118).

A partir do momento em que a escola se separou da vida, entrou em crise. Para superá-la, será preciso que a escola volte a se ligar à vida. Só assim haverá “participação realmente ativa do aluno na escola”. O professor precisa, ademais, conscientizar-se “dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos.” (Cf. MANACORDA, 1990, p.246-247). Aprofundando a questão das diferenças culturais, o professor precisa conhecer a psicologia popular, o folclore, respeitando o linguajar do aluno, sua espontaneidade inata. O oposto significa dificultar a aprendizagem da criança proveniente das classes populares e a consequente facilitação para os que falam a mesma linguagem da escola. Um e outras, entretanto, precisam ser habituados “ao trabalho metódico e disciplinado” e, sendo alunos, não podem ser deixados “abandonados a si mesmos” (MANACORDA, 1990, p. 209, 61-65).

A relação aluno-professor é analisada pelo autor como sendo ativa, de relações recíprocas e, portanto, todo professor é sempre aluno e todo aluno, professor. Além do fato de que “o aluno não é um disco de vitrola, não é um recipiente passivamente mecânico”. Mas o autor toma o cuidado de não limitar a relação pedagógica ao contexto professor-aluno, enxergando-a como dinâmica de “todo indivíduo com referência aos outros indivíduos, entre camadas intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elites e seguidores, entre dirigentes e dirigidos, entre vanguarda e corpos de exército” (Cf. MANACORDA, 1990, p. 252-254).

Gramsci, enfatizando a recomendação marxista de que “é preciso educar os educadores”, reconhece que mesmo os métodos mais fascinantes tornam-se ineficientes se faltam as pessoas capazes de vivificá-los em todos os momentos da vida escolar e extra-escolar. Os professores devem ter “consciência do seu dever”, pois “o nexo instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor”. Cabe a este “acelerar e disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior” (GRAMSCI, 1989, p.131).

Segundo Manacorda (1990, p.190), Gramsci defende uma escola ativa, onde a aprendizagem ocorra “por meio de esforço espontâneo e autônomo do aluno”, restando ao professor uma função de controle e de orientação amigável. Chega mesmo a preconizar a substituição dos exames por atividades como seminários, bibliotecas e laboratórios no liceu (ensino médio), de forma a “complementar e

vivificar o ensino oral”.

Advém daí a dificuldade da substituição dos conteúdos tradicionais por outros, uma decorrência das mudanças ocorridas na sociedade ou na visão do mundo, do desenvolvimento da ciência. Gramsci reconhece a necessidade de incorporar a ciência ao conhecimento escolar, apesar de seu caráter classista, posto que a considera uma superestrutura. O autor procura desenvolver uma concepção de escola, cujo pressuposto é a recomposição da unidade entre trabalho e ciência “através da mediação da tecnologia” (MANACORDA, 1990, p.184). Essa escola deverá conciliar o novo princípio educativo, que é o princípio da produção industrial, com a transmissão da cultura clássica e moderna, atendendo aos interesses da classe trabalhadora. Partindo da situação da educação italiana, propõe a criação de uma escola única, de caráter utilitarista e humanista ao mesmo tempo, em substituição ao ensino propedêutico e à profusão de escolas profissionais existentes, as quais cindem o conhecimento e desperdiçam talentos.

### ***A escola unitária***

Com as modificações ocorridas na esfera social, após a introdução do princípio da produção industrial, a escola tradicional entra em crise. A incorporação deste novo princípio ao processo educativo, sem acarretar o seu empobrecimento, não é tarefa fácil. Em primeiro lugar, porque o campo educativo é o campo de atuação por excelência dos intelectuais, particularmente em nível universitário. É neste nível de ensino que a classe dirigente “seleciona elementos individuais de outras classes a serem incorporados a seu pessoal governativo, administrativo e dirigente”. Se a universidade é burocrática e sua influência na vida cultural do país é pequena, isto se deve ao distanciamento existente entre os intelectuais e o povo. Como a fração “mais homogênea e mais numerosa” dos intelectuais é a dos professores, é necessário organizar um programa escolar que lhes interesse e lhes dê “uma atividade própria dentro do campo técnico.” (MANACORDA, 1990, p. 119; 124; 170).

Seguindo a tradição marxista de crítica à profissionalização estrita – e, como sua consequência, à manutenção da “velha e rígida divisão do trabalho” –, Gramsci enfatiza os aspectos negativos das escolas profissionalizantes existentes. Ultrapassando a mera crítica desse ensino, conclui que a escola tradicional era oligárquica porque destinada a perpetuar “uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental”. Para destruir esta trama, é necessário criar “[...] um tipo de escola preparatória (elementar-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o entretantes como pessoa capaz de pensar, de estudar,

de dirigir ou de controlar quem dirige.” (MANACORDA, 1990, p.136; 137). Ou seja, uma escola abertamente democrática e que amplie “a base da camada governante tecnicamente preparada”, preservando os “valores fundamentais do humanismo”. O objetivo dessa escola é muito mais amplo do que qualquer objetivo educacional. O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo (MANACORDA, 1990, p.125).

Como se percebe, o objetivo de Gramsci é fazer surgir uma nova organização cultural, através da reformulação da atual organização acadêmica e da unificação dos “vários tipos de organização cultural existentes. [...] inclusive os militares, integrando o trabalho acadêmico tradicional [...] a atividades ligadas à vida coletiva, ao mundo da produção e do trabalho.” (MANACORDA, 1990, p.126; 127). Nesse sentido, ele critica a defesa de Engels da manutenção do ensino da gramática, do grego e do latim como fulcro da escola humanista moderna, embora resguarde os valores humanistas fundamentais de Marx e Engels. Incorpora a ideia da formação teórica aliada à aplicação prática: “educação e trabalho produtivo andarão lado a lado”. Esta, aliás, havia sido defendida, também, por liberais, como Lavoisier e Condorcet, durante a Revolução Francesa. Mas Lênin e Kruspskaia a assumem como “elemento teórico de um princípio político”, parte integrante do programa do Partido Comunista, de 1919.

“Instrução gratuita e obrigatória, geral e politécnica, para todos os jovens dos dois sexos até os dezesseis anos; estreita ligação entre o ensino e o trabalho socialmente produtivo” (MANACORDA, 1990, p.149; 150). Estas considerações partem da constatação de que a escola dualista tradicional serve apenas para perpetuar as discriminações sociais. Os cursos profissionais acabam frequentados pela classe trabalhadora, enquanto as classes mais favorecidas estudam nas escolas de formação geral, onde recebem melhor preparação com vistas ao futuro ingresso no nível superior.

A escola unitária segue o princípio da politecnia de todos os cursos de nível médio, em torno de um currículo propiciador de uma formação geral sólida e de uma preparação “lato sensu” para o trabalho. Gramsci acredita que o desenvolvimento global e integral da personalidade só poderá ser atingido por meio da exposição do jovem a múltiplas experiências. Recusa fortemente o espontaneísmo da pedagogia rousseauiana e a atitude ingênua dos escolanovistas, em sua tentativa de reduzir a relação pedagógica ao âmbito das técnicas didáticas, como no plano Dalton. Para

ele, a educação é uma luta contra a natureza, travada no âmbito da escola unitária, com o intuito de preparar o jovem “tanto para os estudos posteriores como para a profissão”, já que nenhuma profissão “está privada de conteúdos e exigências intelectuais e culturais.” (MANACORDA, 1990, p. 106; 108; 137; 163).

Para Gramsci, é dever do Estado assumir certos encargos familiares, de forma a permitir aos jovens de todas as classes sociais frequentar essa escola desinteressada de cultura geral. O objetivo pretendido é coibir o seu ingresso prematuro no mercado de trabalho, o que se dá sempre em condições desvantajosas e os impede de prosseguir seus estudos até os patamares mais elevados (GRAMSCI, 1989, p.121).

Mas a tendência democrática intrinsecamente, não pode consistir apenas em que cada operário manual se torne qualificado, mas em que cada “cidadão” possa se tornar “governante” e que a sociedade o coloque, ainda que “abstratamente”, nas condições gerais de poder fazê-lo; a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados, assegurando a cada governado a aprendizagem gratuita das capacidades e da preparação técnica necessárias ao fim de governar. (GRAMSCI, 1989, p. 137).

Como se vê, embora fiel à tradição marxista, Gramsci extrapola a herança inicial daquela tradição, vendo na educação o veículo ideal para a democratização, de fato, da sociedade. Não essa educação que aí está, dualista, viciosa, discriminatória. Partindo da constatação do caráter classista e injusto da educação e das necessidades advindas das esferas produtiva e científica, propõe um modelo de escola no qual as diferenças de classe são diluídas por um currículo baseado nos valores humanistas e nas qualidades essenciais requeridas pelo mundo da produção industrial.

Dela deverá emergir o cidadão completo, participante, governante ou governado, mas consciente de sua função e importância no âmbito da sociedade, dos direitos e deveres da cidadania, menos competitivo, mais produtivo, tendo seus talentos valorizados e compreendidos. Afinal, a vida social supõe a multiplicidade de talentos e aptidões. Se não, como preencher as diferentes funções exigidas pela vida moderna? Negar a esta ou àquela classe o reconhecimento de que ela é parte integrante da sociedade, em todos os seus níveis, é negar o princípio democrático básico da igualdade. Pior ainda, é desperdiçar o talento e a habilidade de pessoas que talvez pudessem contribuir significativamente para a solução dos problemas oriundos da organização da produção e da própria vida em sociedade.

Eis aí, resumidamente, a essência da contribuição de Marx, Engels e Gramsci para o pensamento educacional: o princípio democrático radical da escola. Uma escola unitária, ultrapassando a clássica dicotomia entre conhecimento teórico e conhecimento prático que permeia a organização escolar ocidental, desde os seus

primórdios. Somente uma escola unitária poderá traduzir, na prática, o princípio democrático da educação moderna, caracterizando-a como práxis.

## **MARX, ENGELS AND GRAMSCI'S CONTRIBUTIONS TO THE ANALYSIS OF THE RELATIONS BETWEEN LABOR AND EDUCATION**

### **ABSTRACT**

Despite the fact that the universalization of education is a principle originally advocated by liberal thinkers, Marxist intellectuals have adopted it as a strategic step towards the hegemony of the working classes. With no intention to exhaust the subject, this article examines some of the contributions of Marx's, Engels's and Gramsci's to the theme, emphasizing the concepts related to the classist character of education, the educational principle of the industrial era, the role of intellectuals in its formulation, school organization, and the principles of a comprehensive school for the working classes. By this resumption we hope to contribute to the understanding of the educational challenges posed by globalization, and its consequences for the psychophysical conformation of workers required by the new work culture.

**Keywords:** Marxism. Socialist Education. Education of the Working Classes. Comprehensive Education.

### **Referências**

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. Lisboa: Presença, 1975. 447p.

GRAMSCI, Antônio. Americanismo e fordismo. In: **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. 3.ed. Tradução: Luiz Mário Gazzaneo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

\_\_\_\_\_. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 7.ed. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

MANACORDA, Mário A. **O princípio educativo em Gramsci**. Tradução: William Lagos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1990.

MARX, Karl. **O Capital**. Crítica da Economia Política. 4.ed. Tradução: Reginaldo Sant'Anna. São Paulo: Difel, 1985.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. Seleção por Arthur Gianotti. Tradução: José Carlos Bruni. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Coleção Os Pensadores).

\_\_\_\_\_. [1869]. Conselho Geral da Associação Internacional do Trabalho. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Crítica da educação e do ensino**. Lisboa: Moraes, 1978a.

\_\_\_\_\_. [1868]. Instruções aos delegados do Conselho Central Provisório. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Crítica da educação e do ensino**. Lisboa: Moraes, 1978b.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Crítica da educação e do ensino**. Tradução: Ana Maria Rabaça. Introdução e notas de Roger Dangeville. Lisboa: Moraes, 1978.

# CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS: o desafio da implementação

*Ronaldo Mendes Pamplona\**

## RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo investigar a forma como vem se desenvolvendo, na prática, modalidade de curso técnico, definida como curso profissional técnico de nível médio integrado ao Ensino Médio. Esse tipo de curso foi regulamentado pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara Básica de Educação (CNE/CEB) em 2004; no entanto, a regulamentação deu margem a diferentes interpretações, em consequência do difícil entendimento do que vem a ser, realmente, um ensino integrado, provocando divergências no uso de disciplinas específicas do Ensino Médio em nome de uma suposta integração com a educação profissional. Desde o ano de 2004, quando o Decreto nº 5.154 foi editado, não se chega a uma conclusão para o perfeito estabelecimento dos currículos desses cursos; por isso, não se pode garantir que a integração tenha sido totalmente resolvida. Acredita-se que a proposta de Experiência Curricular Inovadora do Ensino Médio, colocada em discussão pelo Ministério da Educação, no mês de julho de 2009, e aprovada pelo Parecer nº 11/2009, do CNE/CP, em nível nacional, poderá ser bastante problemática e improdutiva, caso não se resolvam os antigos problemas referentes à integração do médio com o técnico.

**Palavras-chave:** Educação Profissional. Ensino Técnico. Ensino Médio. Ensino Integrado.

## *Introdução*

A educação brasileira tem passado por várias reformas, supostamente, com o intuito de aprimorar seu processo e permitir acesso mais fácil a todos os cidadãos. Não se pode dizer, com certeza, contudo, que as decisões tomadas tenham surtido o efeito desejado para a sociedade. Um dos problemas mais recorrentes, certamente, é o da dualidade entre a educação profissional, tradicionalmente reservada para os pobres e desvalidos, e o ensino propedêutico, destinado às elites condutoras da nação. Essa lógica foi mantida em diversas ocasiões, incluindo-se, entre elas, a Reforma Francisco Campos, na década de 1930, a Reforma Capanema, entre 1942 e 1946, e algumas outras reformas ocorridas, na década de 1970 e no ano de 1997.

---

\* Mestre em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Docente do Colégio Técnico, da UFRRJ. E-mail: [www.rmpamplona@bol.com.br](mailto:www.rmpamplona@bol.com.br)

Nesta data última, após a edição da atual LDB, Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), o governo baixou o Decreto nº 2.208/1997, no qual a educação profissional foi radicalmente separada do Ensino Médio e, portanto, a dualidade se acentuou, nesse nível de ensino. O resultado dessa controvérsia foi a reserva dos cursos da educação profissional de nível médio para os menos favorecidos, que teriam o acesso ao ensino superior dificultado, enquanto os mais aquinhoados ficariam com o ensino propedêutico e perpetuariam, para as futuras gerações, as mais importantes posições sociais, mantendo-se no nível mais alto, tanto educacional como economicamente.

Com a posse do governo de Lula da Silva, a discussão voltou à cena, e foi editado o Decreto nº 5.154/2004, com o objetivo de diminuir o espaço na dicotomia. Assim sendo, ficou instituída a forma de educação profissional integrada com o Ensino Médio. Entretanto, a integração não foi bem sedimentada, dando margem a diversas interpretações baseadas nas regulamentações editadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Posteriormente, no ano de 2009, a partir de estudos do Ministério da Educação (MEC), o CNE baixou o Parecer 11/2009, com a finalidade de estabelecer novos parâmetros curriculares experimentais para o Ensino Médio, medida que deverá ser bem esclarecida, no sentido de se tentar oferecer alternativas e proporcionar aplicações curriculares apropriadas para cada nível e forma de ensino.

### ***A integração entre a Educação Profissional e o Ensino Médio***

O Decreto nº 5.154/2004, no artigo 4º, § 1º, I, redefiniu a organização da educação profissional, inovando e passando a oferecer a possibilidade de integrá-la ao Ensino Médio (BRASIL, 2004a). De forma integrada, o curso profissionalizante voltou a ser feito em uma só matriz curricular, contando com a inclusão dos princípios da terminalidade e da continuidade, introduzidos na educação profissional pela Lei nº 5.692/71. A alternativa veio a contemplar alguns aspectos levantados por uma parcela dos críticos mais atuantes, que protestavam contra o Decreto nº 2.208/1997, precursor do retorno das duas vertentes da educação brasileira, qual seja, por um lado, a educação profissional e, pelo outro, o ensino propedêutico. Contudo, o Decreto nº 5.154/2004, apesar de revogar, na íntegra, o Decreto nº 2208/97, manteve sua essência. A integração das duas formas de educação deixou dúvidas que merecem algumas análises.

Quanto ao termo integrar, gostaríamos de refletir um pouco sobre ele, amparados nas palavras de Ciavatta (2005):

O que é integrar? É tornar íntegro, tornar inteiro, o quê? A palavra toma o sentido moral em alguns usos correntes. Mas não é disto que se trata aqui.

Remetemos o termo ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. No caso de formação integrada ou do Ensino Médio integrado ao ensino técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. (GRAMSCI, 1981, p. 144 et seq., apud CIAVATTA, 2005, p. 84).

A integração, nesse sentido, toma o trabalho como princípio educativo. Esse princípio se espalha pelo currículo, com sua integração estabelecendo-se como um norte, que se traduz na própria área de formação e envolve todo o curso, verdadeiramente integrando ciência geral e específica. A unidade curricular fica evidente no interesse pedagógico e didático.

Entendemos que a edição do Decreto nº 5.154/2004 poderia se tornar um ato marcante se, em sua prática, representasse uma ruptura política com o modelo anterior, numa demonstração de autonomia nas decisões. Entretanto, as expectativas de mudanças nos rumos da educação brasileira ficaram frustradas, por se aguardarem inovações consideráveis, que justificassem o discurso atual e progressista creditado às novas forças no poder. A intervenção proposta por esse Decreto foi, na verdade, uma ação tímida, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a, p. 26), entretanto, de caráter transitório, para que, posteriormente, fosse travado um novo debate em torno de toda a legislação da educação, envolvendo, sobretudo, a sociedade civil organizada, para que se completassem as necessárias mudanças que visassem à democratização da educação.

A integração proposta no Decreto nº 5.154/2004, contudo, não pode se limitar ao retorno da antiga proposta idealizada na Lei nº 5.692/1971, colocando-se as disciplinas de conteúdo geral e da parte específica de uma maneira fria. Para o novo modelo, exige-se uma relação maior, mais direta e mais concreta entre elas. O relacionamento deve ser constante, objetivando-se sempre atingir o mundo do trabalho em conjunto com a ciência geral e a cultura, conforme se pronuncia, a respeito, Ramos (2005, p.122):

É importante reiterar que a sobreposição de disciplinas consideradas de formação geral e de formação específica ao longo de um curso não é o mesmo que integração, assim como não o é a adição de um ano de estudos profissionais a três de Ensino Médio (a chamada estrutura 3 + 1). A integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e especiais seja construída continuamente ao longo de formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura.

Consoante a autora acima, está o Parecer CNE/CEB nº 39/2004, que reforça suas palavras, em alguns momentos, indicando haver algo mais na reunificação dos dois ramos de ensino; se não, vejamos:

Embora possa parecer desnecessário, é preciso ressaltar que a forma integrada não pode ser vista, de modo algum, como uma volta saudosista e simplista à da revogada Lei nº 5.692/71. Para a nova forma introduzida pelo Decreto nº 5.154/2004 é exigida uma nova e atual concepção, que deverá partir do que prescreve o § 2º do Art. 4º do referido Decreto.

Como conseqüência dessa simultaneidade prevista pelo Decreto nº 5.154/2004, não se pode, portanto, organizar esse curso integrado com duas partes distintas, a primeira concentrando a formação do Ensino Médio e a segunda, de um ano ou mais, com a formação de técnico. Um curso assim seria, na realidade, a forma concomitante ou subsequente travestida de integrada. Esse procedimento, além de contrariar o novo Decreto, representaria um retrocesso pedagógico, reforçando a indesejada dicotomia entre conhecimentos e sua aplicação, ou seja, entre “teoria” e “prática”. Tanto a LDB quanto o novo Decreto regulamentador da Educação Profissional, o Decreto nº. 5.154/2004, não admitem mais essa dicotomia maniqueísta que separa a teoria da prática (BRASIL. MEC/CNE/CBE, 2004b, p.7).

Para ser mais claro quanto às diferenças entre o revogado Decreto 2.208/97 e o novo Decreto, fica pontuado, no Relatório do referido Parecer nº 39/2004, o seguinte:

QUADRO 1. Diferenças entre o Decreto 2.208/1997 e o Decreto 5.154/2004.

DECRETO Nº 2.208/1997	DECRETO Nº 5.154/2004
Organizava a Educação Profissional em três níveis: Básico, Técnico e Tecnológico (Cf. art. 3º).	Define que a Educação Profissional “será desenvolvida por meio de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores; Educação Profissional Técnica de nível médio; e Educação Profissional Tecnológica, de graduação e de pós -graduação” (Art.1º).
Definia que “a Educação Profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do Ensino Médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este”. (Art. 5º)	Define que “a Educação Profissional Técnica de nível médio [...] será desenvolvida de forma articulada com o Ensino Médio” (Art. 4º), e que esta articulação entre a Educação Profissional Técnica de nível médio e o Ensino Médio “dar - se-á de forma integrada, concomitante e subsequente ao Ensino Médio” (Art. 4º, § 1º / I, II, III).

<p>Estabelecia um limite, de 25% do total da carga horária mínima do Ensino Médio para “aproveitamento no currículo da habilitação profissional”. (Cf. art. 5º, § único)</p>	<p>Não prevê mais o limite determinado pelo Decreto nº 2.208/1997, que constituía, na prática, uma clara herança da mentalidade ditada pela Lei nº 5.692/197 1.</p>
<p>Definia uma estratégia para a “formulação dos currículos plenos dos cursos do ensino técnico” (Art. 6º), que já fora superada pelas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais, definidas pelo Conselho Nacional de Educação, de forma coerente com as diretrizes da Lei nº 9.394/1996.</p>	<p>Objetivos, características, duração e questões curriculares dos cursos tecnológicos (graduação e pós-graduação) e técnicos (nível médio) são tratados, respectivamente, nos artigos 5º e 6º.</p>
<p>As orientações definidas nos seus artigos 8º e 9º, também, foram devidamente interpretadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, definidas pelo Conselho Nacional de Educação.</p>	<p>As determinações mencionadas mantêm maior coerência com o que dispõe sobre a matéria o recente Decreto 5.154/2004.</p>

Fonte: Parecer CNE/CEB nº 09, de 2004.

De maneira mais direta, o Decreto nº 5.154/2004 define as possíveis formas de concretização da articulação entre a Educação Profissional Técnica e o Ensino Médio, previsto no § 1º, art. 4º:

- **Integrada** (inciso I, do § 1º, do Artigo 4º): “oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno”. A instituição de ensino, porém, deverá, “ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas.” (§ 2º, do art. 4º).
- **Concomitante** (inciso II, do § 1º, do Artigo 4º): “oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental ou esteja cursando o Ensino Médio” e com “matrículas distintas para cada curso”. Esta forma poderá ocorrer em três situações distintas, as quais já eram possíveis na vigência do Decreto nº 2.208/1997:
  - ▶ na mesma instituição de ensino (alínea “a”, do inciso II, do § 1º, do Artigo 4º): neste caso, embora com matrículas distintas em cada curso, a articulação será desenvolvida nos termos da proposta político-pedagógica do estabelecimento de ensino;

- ▶ em instituições de ensino distintas (alínea “b”, do inciso II, do § 1º, do Artigo 4º): neste caso, é o aluno que faz a complementaridade entre o Ensino Médio e a Educação Profissional de nível médio, aproveitando-se das oportunidades educacionais disponíveis;
  - ▶ em instituições de ensino distintas, porém, com convênio de intercomplementaridade (alínea “c”, do inciso II, do § 1º, do Artigo 4º): neste caso, as matrículas são distintas, mas os dois cursos são desenvolvidos articuladamente, como um único curso, em decorrência do planejamento e desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados entre as escolas conveniadas.
- Subsequente (inciso III, do § 1º do Artigo 4º): “oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Médio”. Esta alternativa estava prevista no Decreto nº 2.208/97 como “seqüencial” e teve a sua denominação alterada pelo Decreto nº 5.154/2004, acertadamente, para evitar confusões com os “cursos seqüenciais por campo do saber, de diferentes níveis de abrangência”, previstos no inciso I, do Artigo 44, da LDB, no capítulo da Educação Superior.

O Decreto, no entanto, não obriga a adoção de uma ou outra modalidade, dentre as acima descritas, deixando a cargo da instituição de ensino a escolha daquela que melhor se adequar a sua situação e condições, segundo seu projeto pedagógico.

Em seu comentário sobre o Parecer CNE/CEB nº 39, de 2004, que versa sobre a aplicação do Decreto nº 5.154/2004, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p.1094) indicam que houve interpretação diversa do que se objetivava na concepção de integração proposta no referido Decreto:

O Parecer n. 39/2004 afirma que, para se implantar a nova forma introduzida por esse decreto, qual seja, a integração do Ensino Médio com a educação profissional, ‘é exigida uma nova e atual concepção, que deverá partir do que prescreve o § 2º do Art. 4º do referido Decreto (idem, *ibid.*, p. 5). Ora, se é uma nova e atual concepção político-pedagógica que se exige, não se poderiam manter as mesmas diretrizes definidas para o Ensino Médio e para a educação profissional técnica vigentes.

A demonstração de que não há qualquer “nova concepção” pedagógica nesse parecer é a compreensão de que a educação profissional técnica de nível médio deva ser oferecida simultaneamente e ao longo do Ensino Médio. A proposta de integração distingue-se de simultaneidade. Este último princípio está de acordo com aquele que se manifesta permanentemente no parecer: o da independência entre os cursos. Não foi isso que se buscou instituir com o Decreto n. 5.154/2004.

Por outro lado, segundo os mesmos autores, “uma nova e atual concepção” não poderia estar amparada pela manutenção dos parâmetros e das diretrizes curricu-

lares vigentes, tanto para o Ensino Médio quanto para a Educação Profissional, que se referiam ao modelo anterior. Entretanto, busca-se entendimento alternativo, temporário, que não descarta as afirmações valiosas de Frigotto, Ciavatta e Ramos, mas possibilita outra compreensão. Entende-se que, quando o Parecer CNE/CEB nº 39/2004 se refere à simultaneidade, esteja se dirigindo aos princípios e finalidades do próprio curso integrado, uma vez que os da terminalidade e os da continuidade persistem na espécie. Esta compreensão está fundamentada no extrato, abaixo, do texto do próprio Parecer em análise:

Na hipótese do estabelecimento de ensino utilizar a forma integrada, o mesmo deverá “assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas” (§ 2º do Artigo 4º do Decreto nº. 5.154/2004) (BRASIL. MEC/CNE/CBE, 2004b).

A questão capital, entretanto, subsiste, quando o Parecer CNE/CEB nº 39/2004 afirma que as Diretrizes Curriculares Nacionais, instituídas separadamente para o Ensino Médio e para a educação profissional, deverão ser mantidas para o curso na versão integrada, de forma inflexível. Situação que, além de claramente difícil na aplicação, é inaceitável, quando se percebe o retrocesso à antiga dualidade no ensino, separando o curso que fora integralizado.

[...] deverá observar tanto as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio pelo Parecer CNE/CEB 15/98 e Resolução CNE/CEB 3/98, quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para a Educação Profissional Técnica de nível médio, pelo Parecer CNE/CEB 16/99 e Resolução CNE/CEB 4/99, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para a Educação de Jovens e Adultos, pelo Parecer CNE/CEB 11/2000 e Resolução CNE/CEB 1/2000. (BRASIL. MEC/CNE/CEB, 2004b).

Já que as Diretrizes Curriculares são específicas para cada curso, há restrições, a princípio, na sua aplicação a outro certo curso recém instituído, qual seja, o curso da educação profissional técnica de nível médio integrado.

Ao prosseguir em suas análises das determinações emitidas pelo CNE, contidas no Parecer 39/2004, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p.1094) vão além, na afirmativa de que a interpretação não colabora com a inovação do decreto:

Apesar de reconhecer a forma integrada como um curso único, com matrícula e conclusão únicas, o parecer considera que os conteúdos do Ensino Médio e os da educação profissional de nível técnico são de “naturezas diversas”. Re-estabelece-se, assim, internamente ao currículo, uma dicotomia entre as concepções educacionais de uma formação para a cidadania e outra para o mundo do trabalho, ou de um tipo de formação para o trabalho intelectual e de outro tipo para o trabalho técnico e profissional. Contrariamente a isso, afirmamos que no currículo que integra formação geral, técnica e política, o estatuto de conhecimento geral de um conceito está no seu enraizamento nas ciências como “leis

gerais” que explicam fenômenos. Um conceito específico, por sua vez, configura-se pela apropriação de um conceito geral com finalidades restritas a objetos, problemas ou situações de interesse produtivo. A tecnologia, nesses termos, pode ser compreendida como a ciência apropriada com fins produtivos. Em razão disto, no currículo integrado nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura objetivos de produção, nem somente específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente da ciência básica. (Ramos, 2005b, p.120). A manutenção da validade das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional, após a edição do novo decreto, dá continuidade à política curricular do governo anterior, marcada pela ênfase no individualismo e na formação por competências voltadas para a empregabilidade. Reforça-se, ainda, o viés adequacionista da educação aos princípios neoliberais. Neste particular, reafirma-se um dos fetiches ou uma das vulgatas, insistentemente afirmada nos oito anos de Governo Fernando Henrique Cardoso, de que no Brasil não havia falta de empregos, mas de “empregáveis”. O relator, de forma inteligente e competente, por conhecer bem o pensamento do governo passado e dos empresários, acomodou o Decreto n. 5.154/2004 aos interesses conservadores, anulando o potencial que está em sua origem. Sob as Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes e um parecer que sedimenta a separação, as perspectivas de mudanças substanciais de ordem conceptual, ética, política e pedagógica, que poderiam ser impulsionadas pelo governo, ficam cada vez mais afastadas.

Sem apresentar quaisquer oposições ao que foi brilhantemente concluído pelos autores, entendemos, além disso, haver a possibilidade de se manter dispositivos da Resolução CNE/CBE nº 03/1998, que institui as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio, com referência ao Decreto 5.154/2004, observando que não houve mudanças totais, e sim apenas a inclusão de uma nova forma de articulação entre o Ensino Médio e a educação profissional, desta feita, a chamada integração. Assim sendo, os dispositivos mencionados mantidos poderiam, em parte, ser recepcionados pelo novo conceito introduzido pelo Decreto 5.154/2004 (curso integrado), desde que se observe o princípio básico da integração.

As análises dos autores, com referência aos currículos, prosseguem inconformadas, sobre a limitação da carga horária contida no Parecer 39/2004: já que o trabalho é o princípio educativo presente em todo o curso integrado, e as disciplinas gerais fundamentam as específicas, não se pode predeterminar a quantidade de horas de cada suposto grupo delas. Por outro lado, persiste, em outro campo, a dicotomia, mesmo após a edição do Decreto 5.154/2004, com a manutenção do ideário conservador, com as diretrizes arquitetadas pelo MEC, que conduzem a uma separação das secretarias de Ensino Médio e de educação profissional.

Há, também, um sentido geral conservador nas mudanças pela (des) integração da educação básica e profissional. Acreditávamos que a transitoriedade do Decreto n. 5.154/2004 não seria superada somente no plano jurídico, mas na luta social. Quase que paralelamente ao novo decreto, dissociaram-se, no interior do MEC, as secretarias de Ensino Médio e

de educação profissional e começou-se a discutir a elaboração de uma lei orgânica para a educação profissional, associada a programas focais destinados a jovens e adultos trabalhadores. Em seus fundamentos, argumenta-se que se pretende analisar e interpretar alguns artigos da LDB e também sistematizar e integrar as redes existentes de educação profissional e tecnológica no âmbito de um sistema nacional de educação, configurando-se a educação profissional e tecnológica como um subsistema (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1106).

As palavras desses autores não deixam dúvidas, ao confirmar que a dualidade persiste, na educação brasileira, e dificilmente será superada com o controle rígido existente no sistema nacional. O problema está centrado, em parte, na indefinição dos legisladores, que não se posicionam de maneira clara, disseminando práticas conflituosas na aplicação das matrizes curriculares de vários cursos integrados, em instituições de educação profissional, em todo o país. A dicotomia entre a educação profissional e o ensino propedêutico se mantém, no entanto, seja pela opção de carga horária diferenciada, nas matrizes curriculares, seja na manutenção da soma das cargas horárias dos supostos “cursos em separado”, quando tratados diferentemente, embora de maneira inadequada. Não se pretende, com isso, afirmar que a causa da mencionada dicotomia resida na análise fria dos currículos dos cursos; entretanto, essa discussão se faz necessária.

### ***As contradições no Parecer CNE/CEB Nº 39/2004***

As contradições contidas no Parecer CNE/CEB Nº 39/2004 são visíveis e podem ser percebidas através de uma simples seleção no seu texto, conforme se explicita a seguir, no que se refere à existência de um curso específico:

O Ensino Médio ganhou uma clara identidade própria e a Educação Profissional também. Não é mais possível colocar a Educação Profissional no lugar do Ensino Médio, como se ela fosse uma parte do mesmo, como fizera a revogada Lei 5.692/71 (BRASIL. MEC/CNE/CEB, 2004b, p.2).

Não é mais adotada a velha fórmula do “meio a meio” entre as partes de educação geral e de formação especial no Ensino Médio (p. 2).

[...] é preciso ressaltar que a forma integrada não pode ser vista, de modo algum, como uma volta saudosista e simplista à da revogada Lei 5.692/71. Para a nova forma introduzida pelo Decreto nº 5154/04, é exigida uma nova e atual concepção, que deverá partir do que prescreve o § 2º do Art. 4º do referido Decreto (p. 7).

Como conseqüência dessa simultaneidade prevista pelo Decreto 5.154/2004, não se pode, portanto, organizar esse curso integrado com duas partes distintas, a primeira concentrando a formação do Ensino Médio e a segunda, de um ano ou mais, com a formação de técnico (p. 7).

[...] na adoção da forma integrada, o estabelecimento de ensino não estará ofertando dois cursos à sua clientela. Trata-se de um único curso, com projeto pedagógico único, com proposta curricular única e com matrícula única (p. 8).

Como se trata de um curso único, realizado de forma integrada e interdependente, não será possível concluir o Ensino Médio de forma independente da conclusão do ensino técnico de nível médio e, muito menos, o inverso. Não são dois cursos em um, com certificações independentes. Trata-se de um único curso, cumprindo duas finalidades complementares [...] (p. 8).

Acontece que esse curso integrado entre Ensino Médio e Educação Profissional técnica de nível médio não pode e nem deve ser entendido como um curso que represente a soma-tória de dois cursos distintos, embora complementares, que possam ser desenvolvidos de forma bipolar, com uma parte de educação geral e outra de Educação Profissional. Essa foi a lógica da revogada Lei 5.692/71 (p. 10).

O curso de Educação Profissional Técnica de nível médio realizado na forma integrada com o Ensino Médio deve ser considerado como um curso único desde a sua concepção plenamente integrada e ser desenvolvido como tal, desde o primeiro dia de aula até o último. Todos os seus componentes curriculares devem receber tratamento integrado [...] (p. 10).

Curiosamente, o Parecer 39/2004, da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, contraria suas próprias afirmações, quando insiste que as Diretrizes Curriculares Nacionais existentes devem ser aplicadas, na íntegra, ao novo curso:

[...] deverá observar tanto as Diretrizes Curriculares definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio pelo Parecer CNE/CEB 15/98 e Resolução CNE/CEB 3/98, quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para a Educação Profissional Técnica de nível médio, pelo Parecer CNE/CEB 16/99 e Resolução CNE/CEB 4/99, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para a Educação de Jovens e Adultos, pelo Parecer CNE/CEB 11/2000 e Resolução CNE/CEB 1/2000 (BRASIL. MEC/CNE/CEB, 2004b, p.7).

[...] em obediência às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e/ou para a Educação de Jovens e Adultos, bem como para a Educação Profissional Técnica de nível Médio (p. 7).

Essa Integração e simultaneidade, por outro lado, poderá ocorrer na Educação Profissional Técnica de nível médio, tanto com o Ensino Médio regular, quanto com a Educação de Jovens e Adultos, obedecidos os limites mínimos, em termos de cargas horárias, tanto para a Educação Profissional Técnica de nível médio, quanto para o Ensino Médio regular ou na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA do Ensino Médio) (p. 9).

A duração dos cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio realizados de forma integrada com o Ensino Médio deverá contemplar as cargas horárias mínimas definidas para ambos, isto é, para o Ensino Médio e para a Educação Profissional técnica de nível médio (p. 9).

O equívoco que se levanta está, exatamente, no fato de o Parecer confundir os termos ‘finalidades e objetivos’ com a determinação de se aplicar as cargas horárias mínimas, de cada curso em separado, no curso integrado. Isso se constitui, na verdade, no retorno da dicotomia delineada entre a educação profissional e o ensino propedêutico, na prática, por prejudicar os oriundos da educação profissional

integrada, com uma carga horária desumana e de difícil assimilação, condição que pode até forçar uma prorrogação do curso, por mais um ano, criando, dessa forma, uma desvantagem para a educação profissional, em comparação com o tempo de formação do Ensino Médio. A menção ao art. 4º, I, do Decreto 5.154/2004 é importante, nesse momento:

Art. 4º A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei nº 9394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o Ensino Médio, observados:

I – os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação; (Grifo nosso).

É de bom senso, entretanto, a utilização das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), para se observarem os princípios da terminalidade e da continuidade incluídos nos objetivos da educação profissional integrada. Para que esses objetivos sejam atingidos, necessária se faz a manutenção, sempre que possível, das chamadas disciplinas do Ensino Médio; mas é bom que se enfatize o princípio educativo baseado no trabalho, na medida certa das possibilidades da instituição ou de disponibilidade de tempo, para que não haja prejuízo aos alunos, especialmente no caso da continuidade ao ensino superior.

Por essa razão, deve-se dar atenção à própria escola, como lugar permeável, por onde passa, não só toda a política, mas também toda a sociedade. Assim, o estudo da escola, como lugar de manutenção ou modificação da estrutura social, ser de importância cabal, segundo Althusser (2003, p. 71). Pelo fato dessa conjuntura se apoiar sobremaneira em um infundável conjunto de leis, decretos, pareceres e outros recursos afins, entendemos ser o plano jurídico de valia inestimável para o esforço conjunto na discussão da questão curricular que ora se apresenta.

O Conselho Nacional de Educação, instituído pela Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, tem as atribuições específicas de sua Câmara de Educação Básica determinadas pelo art. 9º, e dentre elas certamente estão as de deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo MEC e analisar as questões relativas à aplicação da legislação referente à Educação Básica. Consequentemente, é facultada aos conselheiros a possibilidade de aplicação e interpretação, nos termos de Pareceres e Resoluções.

Devemos nos lembrar de que o administrador público deve se pautar por vários princípios, previstos no art. 37, da Constituição Federal, de 1988 (CF/88); especialmente, no caso, destaca-se o princípio da legalidade, que preconiza a aplicação da Lei, não se podendo fugir dela. Segundo Meirelles (2000, p. 82), o que não está

previsto na Lei não pode ser feito pelo administrador. Assim sendo, o CNE poderia ter repassado às próprias escolas a decisão de adotar ou não todas as disciplinas que se aplicam ao Ensino Médio, no curso de educação profissional integrado, ou à educação profissional, considerando que as instituições escolares têm melhores condições de saber como organizar seus currículos.

O Ensino Médio está previsto, nos artigos 35 e 36, da Lei 9394/1996, enquanto a educação profissional técnica de nível médio, nos artigos 36-A, 36-B, 36-C e 36-D, com a redação dada pela Lei nº 11.741/2008, que introduz, sobretudo, possibilidades de articulação entre ambas as modalidades. Essas possibilidades incluem a integrada, que difere das outras, como já visto. Se nas outras pode haver a condição de se perceber a dualidade, nesta última vislumbra-se a possibilidade de unicidade. Configurada a hipótese da legislação se referir ao Ensino Médio, deve haver facultatividade na aplicação à forma integrada da educação profissional, já que está clara a existência de cursos diferentes, cada um com finalidades precípuas próprias. Sobre a questão, a própria Lei 11.741/2008 faz a menção inequívoca:

Art. 36-C. A Educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do caput do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma:

I – Integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno (Grifo nosso).

No mesmo sentido, a legislação subsequente está sempre incluindo várias outras disciplinas ao currículo do Ensino Médio. Como exemplo, temos a Lei 11.684, de 2 de junho de 2008, que instituiu o ensino de Filosofia e Sociologia. A Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008, que trata do ensino da música no Ensino Médio. Todas elas se referem unicamente ao Ensino Médio. A adoção dessas e outras disciplinas, com essa referência, para o curso de educação profissional integrado, seria, grosso modo, facultativa, considerando-se a determinação legal específica.

A Resolução nº 1, de 3 de fevereiro de 2005, do CNE/CEB, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais regulamentando o Decreto 5.154/04, para forma integrada de educação profissional, no seu art. 5º, determina a carga horária mínima para o referido curso. Quando se menciona que, para a integração, os cursos da educação profissional de 800, 1.000 e 1.200 horas, teriam respectivamente 3.000, 3.100 e 3.200 horas, levando-se em conta que a carga horária mínima do Ensino Médio é de 2.400, busca-se reservar um espaço substancial, no intuito de se acomodar um currículo suficientemente extenso, para se garantir a qualidade e os objetivos precípuos do curso integrado. Entretanto, essa imposição de restrição ou limitação, com

relação às disciplinas supostamente de cunho geral e específico, deixa a instituição sem a possibilidade de flexibilização para sua acomodação na distribuição curricular, segundo as disponibilidades e interesses para cada caso, separadamente.

### ***A proposta de experiência curricular para o Ensino Médio***

O Ministério da Educação tem levantado uma bandeira que defende a reestruturação do Ensino Médio, por entender que o modelo existente não mais atende à sociedade. Além disso, a proposta assume que há necessidade da mudança, inclusive para se adequar às novas regras de ingresso nas universidades, através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O projeto foi apresentado pelo Ministro Fernando Haddad, em Brasília, no dia 31 de março de 2009, e se traduziu no Parecer nº 11/2009, do CNE/CP, a princípio de forma experimental.

A proposta de experiência curricular inovadora para o Ensino Médio encontra-se explicitada no Parecer CNE/CP nº 11/2009, sobre o qual se destacam os seguintes temas e que, entre outras proposições, acena com: a) o aumento da carga horária mínima do Ensino Médio, que é de 2.400 horas, para um total de 3.000 horas; b) a reserva de vinte por cento das disciplinas dessa carga horária para que o estudante defina o seu próprio itinerário de formação; c) a instituição do estágio como componente curricular; d) a atividade docente em tempo integral na escola.

Além dos pontos de caráter objetivo, há outros com referência pedagógico-didática que passam pela centralidade na leitura, o fomento às atividades de artes e o estímulo às atividades teórico-práticas, apoiadas em laboratórios de ciências, matemática e outros.

Para implementação da proposta, o Parecer 11/2009 indica haver uma relação de ações a serem realizadas pelo MEC que poderão levar ao: a) fortalecimento da Gestão Estadual do Ensino Médio; b) fortalecimento da Gestão das Unidades Escolares; c) reforço das Condições de Trabalho Docente e Formação Continuada; d) apoio às Práticas Docentes; e) desenvolvimento da Participação Juvenil e Apoio ao Aluno Jovem e Adulto Trabalhador; f) incremento das infraestruturas Físicas e Recursos Pedagógicos; g) apoio a Projetos de Pesquisa e estudos relativos ao Ensino Médio e Juventude.

Para maior suporte da manutenção da proposta, o Parecer indica o item Monitoramento e Avaliação do Programa, que contém ações de responsabilidade da Secretaria de Educação Média do Ministério da Educação (SEB/MEC), incumbida de organizar uma Rede Nacional de Intercâmbio de Escolas de Ensino Médio Inovador.

A proposta, em caráter experimental, com base no art. 81, da LDB, apresenta um programa de apoio técnico e financeiro, que menciona dispositivos já existentes, como: utilização de meios virtuais e tecnologias educacionais desenvolvidas no MEC e, em especial, o Portal do Professor; implantação do Programa UCA – um computador por aluno; alimentação e transporte escolares, bem como fomento a pesquisas e estudos relativos ao Ensino Médio e à juventude.

Com relação ao item Previsão Orçamentária/Categoria de Despesa, a Proposta não deixa claro o montante a ser utilizado pelo programa, nem há definição do impacto que poderá implicar a instalação do programa, no caso de confirmação de todas as práticas, efetivamente testadas, no Ensino Médio, em caráter definitivo.

A Proposta foi formulada para ser aplicada, por adesão, às instituições escolares, sendo oferecida às escolas públicas estaduais, inclusive aos colégios das universidades estaduais; e às federais, destacando-se, neste âmbito, os colégios de aplicação das universidades federais e o Colégio Pedro II. Não se cogitou, por conseguinte, a participação, no programa, de instituições pertencentes à Rede Federal de Educação Profissional, Tecnológica e Científica, ligada à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC). Há, entretanto, escolas pertencentes à mencionada rede que mantêm o Ensino Médio e que deverão se pronunciar, haja vista que a medida certamente será estendida, independente de área de atuação, a todo o Ensino Médio.

Busca-se, entretanto, preventivamente, retomar a discussão do Parecer CNE/CEB nº 39/2004, já que os cursos profissionais técnicos de nível médio integrados poderão ser introduzidos na questão, por conta dos conflitos já mencionados. A proposta de experiência curricular inovadora, aprovada pelo Parecer CNE/CP nº 11/2009, de 30 de junho de 2009, apresenta temas absolutamente únicos, no que diz respeito ao Ensino Médio, os quais, entendemos, deverão ser observados com cautela para serem considerados para outros cursos. O próprio aumento de carga horária mínima do curso para 3.000 horas já dificultaria sobremaneira uma suposta aplicação no curso de educação profissional técnica de forma integrada ao Ensino Médio, pois colocaria um óbice de natureza velada, baseada na dicotomia entre as duas modalidades de educação. O curso da educação profissional integrada, por exemplo, se tivesse as 3.000 horas mínimas designadas ao Ensino Médio, somadas ao mínimo de 800 horas da educação profissional, teria sua carga horária elevada para um total de 3.800 horas, que poderiam ser distribuídas, ao longo de quatro anos, consequentemente. O Ensino Médio, por sua vez, permaneceria com os três anos já existentes, em regime integral, com 20% de disciplinas acrescentadas para

serem escolhidas pelo aluno. Essas evidências reforçam a posição de indicação da aplicação das regras ao Ensino Médio apenas, não devendo ser, portanto, aplicáveis obrigatoriamente a outros cursos, mais especificamente, aos profissionais técnicos de nível médio.

Apesar do panorama traçado, há um indicativo de que a diferença entre as duas formas de educação diminui, no momento. A designação de estágio para o Ensino Médio, item já bastante executado na educação profissional, fará parte das medidas nesse sentido. Por outro lado, é interessante frisar que, também para o Ensino Médio, a Lei 9.394/96 (LDB), no seu art. 35, já previa a preparação para o trabalho, que se pode traduzir na aplicação do estágio que ora se institui. Assim sendo, o Ensino Médio propedêutico, acrescido de estágio, estará se aproximando da forma integrada e poderá conciliar a teoria com a prática, induzindo a educação para onde o princípio educativo seja o trabalho. Observe-se, outrossim, que o Ensino Médio, originalmente, na própria atual LDB, deveria, segundo Saviani (2004, p.213),

[...] explicitar a exigência de uma maior articulação entre os estudos teóricos e os processos práticos; entre os fundamentos científicos e as formas de produção que caracterizam o trabalho na sociedade atual, deixando algum espaço para se encaminhar a organização desse grau de ensino com base na perspectiva da politécnica.

Assim, a politécnica<sup>2</sup> colocaria o educando em condições de trabalhar, se necessitasse, podendo prosseguir na educação superior, com muito mais vantagem, já que estaria preparado para enfrentar ambas as possibilidades: a habilitação profissional, com maturidade e responsabilidades próprias, requeridas para o exercício de uma profissão, e, também, para o ensino superior, que nada mais é que uma habilitação profissional de nível educacional mais elevado.

### **Conclusões**

Não temos a pretensão de finalizar a discussão sobre o assunto e esgotá-lo, com apenas este trabalho; muito pelo contrário, destacamos que muitos outros pontos de vista deixaram de ser explorados e poderão surgir, ao longo da análise da matéria. Não obstante, as contradições explicitadas no Parecer CNE/CEB nº 39/2004, que define a forma integrada de *educação profissional técnica de nível médio*, entre outras, confirma a existência de novo curso. Cabe ressaltar que a nomenclatura

---

<sup>2</sup> Politécnica diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, sua essência (SAVIANI, apud FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a, p. 42).

educação profissional técnica de nível médio, por si só, já define, no geral, sua condição única, sendo a sua forma, explicitada como integrada, que determina como ele se desenvolve, e a forma não pode caracterizar que o curso integrado seja o mesmo que um curso não integrado; ou seja, são cursos diferentes e com normas diversas, no embate envolvendo a dualidade entre as formas de educação. O aparato legal é farto ao afirmar a existência de cursos diferentes, destacando o integrado como um novo curso, haja vista a própria LDB (Lei 9394/1996) fazer menção a ele, no seu art. 36-C. Igualmente, existem menções a esse tema, na redação dada pela Lei 11.741/2008, assim como em outras leis específicas para o Ensino Médio que, conseqüentemente, deveriam determinar ser facultativa a forma integrada.

Por outro lado, o CNE poderá dar entendimentos e adaptações à Lei, como também observá-la estritamente e dentro de seus limites legais, fazendo aquilo que melhor se adequa aos mandamentos da legislação vigente. Por isso, entendemos que o CNE deveria ser mais claro, contemplando os cursos da educação técnica de nível médio de forma integrada, com Pareceres e Resoluções próprias, mais elaboradas, prevendo todas as situações problemáticas colocadas ao longo desse período de observação, após a edição do Decreto 5.154/2004.

A aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais, instituídas, pela Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, para o Ensino Médio (Parecer nº 15/98 e Resolução nº 3/98) e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Parecer 16/99 e Resolução 4/99), via de regra, não deveriam ser observadas, em conjunto, friamente, para a forma integrada de educação profissional, já que são específicas para as respectivas formas de educação.

O que se deve destacar é que, segundo os objetivos e princípios contidos nos Pareceres e Resoluções mencionados para cada área, Ensino Médio e educação profissional, não somente continuidade, terminalidade, mas também, incidentalmente, o trabalho como princípio educativo, continuariam presentes no curso de educação profissional de forma integrada ao Ensino Médio, por se constituírem num só curso. Ressalve-se, portanto, a possibilidade de se utilizar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para os cursos integrados, desde que se configure na aplicação dos princípios, através dos currículos, para se atender ao prosseguimento nos estudos superiores e à terminalidade, com a habilitação profissional, de modo a contemplar as condições e necessidades de cada instituição ou comunidade escolar.

O mesmo entendimento deve ser acolhido no sentido de que as mudanças introduzidas pelo Parecer CNE/CP nº 11/2009 foram concebidas para o Ensino Médio

apenas; mas pode-se ressaltar a possibilidade de suas aplicações para o curso de forma integrada da educação profissional, como já mencionado, e à exceção do estágio, sob pena de se retornar à dualidade perversa da educação brasileira, que mais atinge aos menos favorecidos, traduzida na duração do curso.

## **INTEGRATED TECHNICAL COURSES: the challenge of implementation**

### **ABSTRACT**

This paper reports research work concerned with the integrated modality of technical education courses at the secondary level in Brazilian schools. This sort of course has been regulated by the National Council of Education/Chamber of Basic Education (CNE/CEB); such a regulation, however, allowed for different interpretations due to difficult understanding of its core meaning which provoked diverse application of school subjects specific to the secondary school to the curriculum of the integrated technical education course. Since the year of 2004, when Decree No. 5.154 was issued, a conclusion has not been reached as for the total and perfect establishment of clear rules for the curricula of these courses; for that reason no guarantee exists that the integration has been successfully completed. The government's proposal for a Curricular Experiment in Secondary Schools issued in July, 2009, and approved by the CNE's Full Body (CNE/CP) through Report No. 11/2009 will certainly raise doubts and misunderstandings, therefore become unproductive, should the remaining problems related to the integration not be resolved for this kind, and level of education.

**Keywords:** Vocational Training. Technical Education. Secondary Education. Integrated Teaching.

### ***Referências***

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Introdução crítica de José Augusto Guilhon Albuquerque. 9.ed. São Paulo: Graal, 2003.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Aprovada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Gráfica do Congresso Nacional, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm)> Acesso em: 02 jan. 2010.

BRASIL. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008**. [2008b]. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Publicada no DOU, de 19.8.2008. [Mensagem de Veto]. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>

ccivil\_03/\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>. Acesso em: 16 jan. 2010. Mensagem de veto disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Msg/VEP-622-08.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Msg/VEP-622-08.htm)>. Acesso em: 16 jan. 2010.

**BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008.** [2008a]. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Publicada no DOU, de 17.7.2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm)>. Acesso em: 8 nov. 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008.** Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio. Publicada no DOU, de 3.6.2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm)>. Acesso em: 28 jan. 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Publicada no DOU, de 23.12.1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 29 dez.2009.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995.** [Conversão da MPv nº 1.159, de 1995]. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Publicada no D.O.U., de 25.11.1995. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9131.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9131.htm)>. Acesso em: 29 set.2010

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 12.08.1971. [Revogada pela Lei nº 9.394, de 20.12.1996]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm)>. Acesso em: 19 out.2010.

**BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004** [2004a]. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Publicado no D.O.U., de 26.7.2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm)> Acesso em: 11 mar. 2010.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as

diretrizes e bases da educação nacional. Publicado no D.O.U., de 18.4.1997. [Revogado pelo Decreto nº 5.154, de 2004]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm)> Acesso em: 11 mar. 2010.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de fevereiro de 2005**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. Brasília (DF): MEC/CNE/CEB, 2005. Disponível em: <[http://www.idep.ac.gov.br/docs/leg\\_fed/res1fev05.pdf](http://www.idep.ac.gov.br/docs/leg_fed/res1fev05.pdf)>. Acesso em: 14 jan. 2010.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 8 de novembro de 1999**. [1999a]. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília (DF): MEC/CNE/CEB, 1999 [Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejaresolucao04\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejaresolucao04_99.pdf)>. Acesso em: 14 jan. 2010.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília (DF): MEC/CNE/CEB, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/res0398.pdf>> Acesso em: 14 jan. 2010.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Conselho Pleno (CP). **Parecer CNE/CP nº 11, de 30 de junho de 2009**. ASSUNTO: Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio. Brasília (DF): Plenário do CNE, 30 jun. 2009. Disponível em: <<http://www.sinepe-df.org/site01/images/documentos/doc02.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2010.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Parecer 39/2004 CNE/CEB, de 8 de dezembro de 2004**. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Brasília (DF): MEC/CNE/CEB, 2004b. [Homologado pelo Ministro da Educação, em 6 de janeiro de 2005]. Disponível em: [http://www.idep.ac.gov.br/docs/leg\\_fed/parecer39\\_04.pdf](http://www.idep.ac.gov.br/docs/leg_fed/parecer39_04.pdf) Acesso em: 14 jan. 2010.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB nº 16, de 5 de outubro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. PARECER HOMOLOGADO. Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União, de 26/11/1999. **Ver: Resolução CNE/CEB nº 4/1999**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf) Acesso em: 14 jan. 2010.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB nº 15, de 1 de junho de 1998. [1998a]. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Para O Ensino Médio. PARECER HOMOLOGADO. Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 26/6/1998. **Ver: Resolução CNE/CEB nº 3/1998.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf) Acesso em: 14 jan. 2010.

ClAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio Integrado – Concepções e Contradições.** São Paulo: Cortez, 2005, p. 83-105.

FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controverso. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, 2005.

\_\_\_\_\_. A gênese do Decreto nº. 5154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Ensino Médio Integrado – Concepções e Contradições.** São Paulo: Cortez, 2005a, p.21-56.

GRAMSCI, Antonio. **La alternativa pedagógica.** Barcelona: Fontamara, 1981.

MEIRELLES, Ely Lopes. **Direito Administrativo brasileiro.** São Paulo: Malheiros, 2000.

PAMPLONA, Ronaldo Mendes. **As relações entre o Estado e a escola:** um estudo sobre o desenvolvimento da educação profissional de nível médio no Brasil. 2008. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Seropédica (RJ): Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2008.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio Integrado – Concepção e Contradições.** São Paulo: Cortez, 2005, p.106-127.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação – LDB.** Trajetória, limites e perspectivas. 9.ed. São Paulo: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea).

\_\_\_\_\_. O choque teórico da politécnica. **Trabalho, Educação e Saúde.** Rio de Janeiro, v.1, n. 1, p. 131-152, mar. 2003. Disponível em: <http://www.revista.epsjv.fiocruz.br//include/mostrarpdf.cfm?Num=41> Acesso em: 14 jan. 2011.

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM NÍVEL SUPERIOR NO BRASIL: os caminhos da inclusão excludente

*Jussara Marques Macedo\**

## RESUMO

As mudanças na educação brasileira conformam o sistema educacional ao processo de recomposição do capital que está em curso, em todo o mundo. O Estado se constitui parceiro, nesta empreitada, buscando garantir a formação de um trabalhador para atender às demandas do mercado internacional. Assim, justifica-se a iniciativa do governo brasileiro de implementar políticas para a formação de professores que atuam na educação básica. Se, no Brasil, existe a exigência de formação em nível superior para atuar na educação básica, como tem-se materializado a inclusão destes professores no ensino superior? O objetivo do estudo aqui apresentado foi analisar o lugar da formação de professores da educação básica, no bojo da reforma universitária do governo Lula da Silva. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com análise de documentos do Ministério da Educação (MEC) e dos organismos internacionais, cujos elementos foram analisados e comparados às propostas da Associação Nacional para a Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). As políticas de formação do professor, em nível superior, no Brasil, acompanham o movimento internacional de formação de um professor de novo tipo, bastante articulada às novas exigências do mundo “globalizado”. A recente reforma universitária brasileira viabilizou a formação do professor, em nível superior, priorizando a educação à distância, o que se distancia das propostas da ANFOPE, que defende a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Tal experiência nos leva a afirmar que está em curso, no Brasil, um tipo de inclusão excludente destes profissionais, no nível superior.

**Palavras-chave:** Reforma universitária. Formação de professor. Educação excludente.

As transformações que ocorrem, no campo da produção, provocam mudanças na política educacional; e esta, como uma política social, assume um caráter instrumental de subordinação à economia, ou seja, deve atender às necessidades do modelo de produção capitalista. No atual patamar de desenvolvimento do capitalismo, a educação se mostra incapaz de estabelecer um processo de formação e de

---

\* Pedagoga. Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF.

aprendizagem socialmente elaborado, que contribua para a elevação do indivíduo enquanto agente de transformação social. O espaço escolar tem se consubstanciando em um ambiente de permanência de alunos e, além de preparar para as exigências da produção do mundo capitalista,

[...] assume também as exigências da ordem social desenvolvida nos processos de trabalho, tais como disciplina, exatidão, submissão física, técnica e moral, cumprimento estrito dos deveres, pontualidade contenção corporal e efetiva. Ela assume os deveres impostos pela produção, através dos mecanismos do Estado, e relega a segundo plano, sob mil artifícios ideológicos, o direito à educação que fundamenta as demandas da sociedade civil. (CIAVATTA, 2002, p. 128).

O princípio da inclusão excludente está presente na implementação de propostas educacionais arquitetadas ao modo aligeirado de formação, que conta com o consentimento da classe trabalhadora, que espera adquirir novas formas de sobrevivência a partir da certificação escolar ou, ainda, atender às demandas do capital que busca, com esta prática, superar a crise de suas taxas de lucro, provocadas pelas crises cíclicas do sistema capitalista de produção.

Este caráter excludente evidencia-se na reforma universitária, no Brasil dos últimos anos, por acompanhar os movimentos internacionais de ajuste do Estado às políticas neoliberais<sup>1</sup>, cujo objetivo é a minimização do papel do Estado e o aumento expressivo da participação das instituições privadas no que se refere ao oferecimento deste grau de ensino. Nesse contexto, a reforma proposta pelo governo Lula da Silva, além de demonstrar uma plena continuidade às políticas neoliberais, postas em prática pelo ex-presidente da República Fernando Henrique Cardoso, volta-se, também, à iniciativa de ampliar o acesso a este nível educacional por meio da chamada *inclusão excludente*. Dentro desta lógica, sobressaiu: a) a política de cotas, voltada para as universidades federais que, dentre outras coisas, estabeleceu o mínimo de 50% de suas vagas para alunos oriundos de ensino médio realizado em escolas públicas, bem como para afrodescendentes e indígenas (Cf. Projeto de Lei nº 3627/2004); b) o Programa Universidade para Todos (PROUNI), transferindo verbas públicas para instituições privadas, com garantia de abono fiscal para as empresas educacionais; c) o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que tem como objetivo expandir as vagas nos cursos de graduação; e d) a Universidade Aberta do Brasil (UAB) cujo objetivo principal é unir educação presencial e educação a distância, garantindo, desta forma, a oferta e expansão da educação pública.

---

<sup>1</sup> A este respeito, consultar Neves (2004), Lima (2007) e Leher (2003).

A reforma universitária do governo Lula da Silva pautou-se pelas orientações do Banco Mundial (BM) que, em 1991, apontou que as principais questões levantadas para o ensino brasileiro e que não poderiam ser dispensadas na reforma eram: “o custo das instituições federais; o sistema de gestão e administração das instituições federais; a supervisão do ensino superior privado; e o financiamento do sistema do ensino superior” (BANCO MUNDIAL *apud* SIQUEIRA, 2004, p. 132). Todas estas sugestões foram contempladas, na recente reforma universitária, mesmo contra o interesse de alguns segmentos sociais organizados.

Além da influência do BM, a recente reforma universitária brasileira foi influenciada pela da Europa, materializada no *Processo de Bolonha*, cujos princípios podem ser observados no projeto da *Universidade Nova* (2006), de autoria de Naomar Monteiro de Almeida Filho, que vem difundindo suas idéias sobre os caminhos da Reforma Universitária Brasileira, defendendo que “a [...] Universidade Nova implica uma transformação radical da atual arquitetura acadêmica da universidade pública brasileira, visando a superar os desafios, resultando em um modelo compatível tanto com o Modelo Norte-Americano (de origem flexneriana) quanto com o Modelo Unificado Europeu (processo de Bolonha)” (UFBA, 2007, p. 1).

O governo Lula da Silva, comprometido com os organismos internacionais de financiamento da educação, seguiu à risca suas orientações, no que se refere à reforma do ensino superior, no Brasil. Seu governo foi marcado, especialmente, pelas orientações do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do BM, cujo lema principal tem sido aquele referente à privatização e mercantilização da educação superior. Somado a isso, a reforma universitária contou ainda com questões que expressaram o desmonte da universidade quando foram sugeridas/impostas mudanças na gestão orçamentária, racionalização da administração pública, criação do sistema de avaliação, incentivo à busca de alternativas de recursos para o setor público, distinção entre universidade para pesquisa e universidade para formar professores, redução da gratuidade no nível superior, promoção de mudanças no regime de trabalho e forma de contrato de professores, aumento do número de alunos por professor e incentivo à educação a distância (NEVES, 2004; LIMA, 2007).

Diante deste quadro sombrio da universidade pública brasileira, a formação dos professores da educação básica passa a sofrer duplamente o processo de desca-so, oriundo da privatização e mercantilização da educação: de um lado, os novos espaços de formação que surgiram desde a promulgação da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB) e, por outro, a defesa da educação à distância e em serviço para esta categoria de profissionais, propiciada pela utiliza-

ção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Sobre esta questão, “[...] o Ministério da Educação deu prioridade a três focos de ação da Educação a Distância (EAD): a atualização de professores em serviço, o acesso das camadas pauperizadas da população ao ensino fundamental e o treinamento dos trabalhadores em serviço” (LIMA, 2007, p. 147). Isso, que o governo brasileiro chama de democratização do acesso à educação superior, não passa de práticas que se inserem em um tipo de política educacional que não vão além da materialização de um tipo de inclusão/excludente (KUENZER, 1998) ou de uma igualdade formal<sup>2</sup> (TONET, 2007).

Uma das mudanças, no que diz respeito à formação do professor, no Brasil, situa-se a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), de março 2007, implementado pelo Ministério da Educação (MEC), que prevê, além de outras ações, a formação de professores da educação básica por meio do ensino à distância melhoria da qualidade desse nível educacional, no país (BRASIL. MEC, 2007).

Este tipo de formação à distância proposta pelo governo federal vem se materializando com a participação das instituições públicas de educação superior, em parceria com Estados e Municípios, como viabilizado pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, que dispõe sobre a Universidade Aberta do Brasil (UAB). São objetivos da UAB:

- I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
- II -oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- III -oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
- IV -ampliar o acesso à educação superior pública;
- V -reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;
- VI -estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e
- VII -fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2006).

---

<sup>2</sup> Tonet (2007), ao discutir a formação humana conclui que no sistema capitalista de produção não existe possibilidade de impor ao capital uma outra lógica que não seja o da auto-reprodução da exploração por meio do trabalho. Mas, mesmo assim, esta reprodução exige a instauração de uma igualdade formal defendendo que: “Capitalistas e trabalhadores são livres, iguais e proprietários e assim têm que ser para que o capitalismo se reproduza” (Tonet, 2007, p. 80), o que produz a democracia nos limites do capitalismo.

A propósito, vale salientar que esses objetivos da UAB são ratificados no PDE (BRASIL. MEC, 2007, p. 17)

Esta modalidade de ensino à distância tem sido possível graças à parceria estabelecida entre o MEC e o Ministério das Comunicações (MC), a partir da instalação do equipamento *Governo Eletrônico e Serviço de Atendimento ao Cidadão* (GESAC), o que possibilita o acesso a todos os polos, via Internet. Concomitantemente, o MEC vem promovendo ações junto ao Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), objetivando uma maior conexão nacional entre as universidades e os Municípios integrados à UAB.

O *Programa Pró-licenciatura* visa a oferecer formação inicial à distância a professores em exercício nas séries finais do ensino fundamental ou no ensino médio dos sistemas públicos de ensino, via UAB. Este Programa é feito em parceria com instituições de ensino superior<sup>3</sup> que implementam cursos de licenciatura à distância, com duração igual ou superior à mínima exigida nos cursos presenciais, de forma a garantir que o “professor-aluno” continue exercendo suas atividades docentes. O objetivo é “melhorar a qualidade de ensino na educação básica por meio de formação inicial consistente e contextualizada do professor em sua área de atuação.” (BRASIL. MEC, 2009). A prática docente, na escola onde o professor desenvolve seu trabalho, é tida como ponto de partida, já que essa prática serve como instrumento de reflexão pedagógica. A formação do “professore-aluno” é gratuita e, a partir do momento em que forem selecionados pelas instituições que oferecem os cursos, receberão uma bolsa. O Programa não fala de professores formadores dos “professores-alunos”, mas de tutores que serão selecionados/escolhidos de acordo com os critérios de cada instituição<sup>4</sup>.

Essa iniciativa é uma das expressões do desmonte da universidade pública brasileira e da política de formação de professores, em nível superior, caro ao movimento dos educadores. Embora sejam objetivos do Sistema da UAB “reduzir as

---

<sup>3</sup> Estas instituições podem ser universidades (federais, estaduais ou municipais) ou institutos de educação tecnológica (IFETs), conforme consta no site do MEC (Cf.: BRASIL, 2009).

<sup>4</sup> A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), por exemplo, abriu um edital oferecendo 11 vagas para atuarem como tutores presenciais ou a distância para o sistema UAB. Do número total de vagas, nove são para tutor à distância, para a área de administração, que esteve aberto até o dia 07/10/2009 e a exigência para o preenchimento das vagas é de que os candidatos possuam graduação em administração e experiência mínima de um ano no magistério do ensino básico ou superior, ter pós-graduação ou estar vinculado a programa de pós-graduação. As outras duas vagas são para tutor presencial para o curso de filosofia que esteve aberto até o dia 16/10/2009 e a exigência é apresentar curso superior completo em filosofia e experiência comprovada de no mínimo um ano no magistério de ensino básico ou superior, possuir formação pós-graduada, ou estar cursando pós-graduação. A carga horária para ambos os cursos é de 20h. semanais e a remuneração é de seiscentos reais (R\$ 600,00).

desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País” (Art. 1º, parágrafo único, inciso V) e o desenvolvimento da “pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação” (Art. 1º, parágrafo único, inciso VII) (BRASIL, 2006), eles em nada se aproximam das propostas imprimidas pela luta do movimento dos educadores, representado, por exemplo, pela ANFOPE.

Lamentavelmente, esta modalidade de ensino à distância, que antes era oferecida, majoritariamente, pelas universidades e faculdades privadas, é assumida, hoje, também, pelas universidades públicas que, na ânsia de atenderem às exigências governamentais, abrem mão do compromisso com a formação social e política do indivíduo, responsabilizando-se, apenas, pelo oferecimento do ensino, totalmente desarticulado da pesquisa e da extensão. Os diferentes movimentos, nas universidades públicas brasileiras, contra este tipo precário de ensino não têm sido suficientes para impedir que a formação de professores à distância se torne, cada dia mais, uma prática sem precedentes, na história da educação brasileira. Isso contribui para uma formação precária e descompromissada de uma parcela expressiva da população que se encontra duplamente excluída da formação em nível superior, a classe trabalhadora.

Contraditoriamente, ao mesmo tempo em que o Decreto Nº 5.800/2006 prevê a necessidade do desenvolvimento da pesquisa, na dinâmica acadêmica da modalidade de educação à distância, afirma, no art. 1º, parágrafo único, inciso I, que um dos objetivos do Sistema da UAB é: “oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica” (BRASIL, 2006). Possivelmente, este tipo de pesquisa não será o defendido por Dickel (1998), quando defende que a formação do professor-pesquisador seria aquela que possibilitasse ao profissional

[...] optar pela luta (que é fundamentalmente) coletiva por alternativas viáveis e comprometidas com a especificidade e o valor do trabalho docente e com uma educação que fomente nas crianças a potencialidade de inventar e lançar as bases de um mundo diferente daquele anteriormente esboçado, seja capaz de se engajar na busca de uma pedagogia e de uma escola que consigam trabalhar nesse meio adverso. (DICKEL, 1998, p.41-42).

Nesse sentido, a formação para a pesquisa, nos cursos de formação do professor, deve conter princípios políticos e metodológicos bem definidos e que só serão possíveis de se materializarem em práticas efetivas, naquelas instituições de ensino superior que priorizam a tríade ensino-pesquisa-extensão nesse processo formativo, por que

[...] não se pode regulamentar a formação de professores sem dialogar com o conjunto das práticas de formação socialmente construídas nas universidades e com sujeitos implicados nessas práticas. E essa experiência acumulada tem levado o movimento organizado dos profissionais da educação a definir a Universidade como o *locus* privilegiado para realizar a formação de professores, por diferentes razões [...] (SILVA, 2001, p. 122).

Apesar de a UAB ter como *locus* da formação do professor as universidades públicas (federais, estaduais ou municipais) e os institutos de educação tecnológica (IFETs), ela oferecerá cursos aligeirados, à distância, com tutores e não professores com uma sólida formação em nível de pós-graduação. Mesmo que, hoje, os cursos de formação para o magistério, pela via da UAB, sejam uma realidade irreversível, há que se considerar a universidade pública a única capaz de fomentar uma formação docente que prioriza a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, ao mesmo tempo em que pode garantir a base comum nacional<sup>5</sup> dos seus cursos.

A formação do professor da educação básica, por meio da UAB, é sem dúvida a expressão da dualidade de formação do profissional, presente em nossa sociedade, porque não eliminará os cursos de formação, já consolidados, nas universidades públicas, mas conviverá, provavelmente, nos mesmos espaços, sendo ministrados pelos mesmos profissionais. Além disso, é possível que, na mesma universidade, coexistam os cursos à distância da UAB, com carga horária reduzida, e os cursos presenciais, quem sabe, sob a responsabilidade dos mesmos docentes, contribuindo, assim, para a precarização do trabalho docente no ensino superior<sup>6</sup>.

Isso porque, nos marcos do regime de acumulação flexível, a admissão ao ensino superior, principalmente no que se refere à qualificação do trabalhador de novo tipo, transveste-se em um tipo de inclusão excludente marcado pelo dualismo da instituição escolar, em todos os níveis, evidenciando-se que “[...] ao incluir em propostas desiguais e diferenciadas, contribui para a produção e para a justificação da exclusão” (KUENZER, 2007, p. 13). As transformações tecnológicas e de organização

---

<sup>5</sup> A ANFOPE, desde o ano de 1983 (quando ainda era nomeada de CONARCFE), considera que: “A base comum nacional dos Cursos de Formação dos Educadores não deve ser concebida como um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas, e sim como uma concepção básica de formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental. Todas as licenciaturas (Pedagogia e demais licenciaturas) deverão ter uma base comum: são todos professores. A docência constitui a base da identidade profissional de todo educador” (CONARCFE apud MACEDO, 2008, p. 104).

<sup>6</sup> Sguissardi e Silva Júnior (2009) apresentam a intensificação do trabalho docente nas universidades federais da região Sudeste, nos programas de pós-graduação. Reafirmam que a reforma da educação superior no Brasil, que teve início em meados dos anos de 1990, expressa as mudanças na economia e na reforma do Estado que atingiu as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e, contribuem para a precarização trabalho docente e o adoecimento destes profissionais.

do processo de trabalho sob a hegemonia capitalista necessitam de um novo trabalhador e, neste caso, é a escola que vai formá-lo.

A escola passa a ter a responsabilidade de formar o trabalhador flexível e polivalente. Ao final da formação escolar, o trabalhador deve ser capaz de se adaptar a diferentes empregos ao mesmo tempo em que pode assumir várias funções. A educação, como formadora da mão de obra, desenvolve seus conceitos pautada pelo ideário qualitativo que visa formar para a empregabilidade, qualidade total, para a policognição.

O discurso de educação para a empregabilidade e com base na inclusão social pelo acesso de todos ao trabalho é uma realidade e assume o centro do projeto hegemônico de uma nova sociabilidade. Da mesma forma, o discurso de educação para todos, no que depende dos organismos internacionais do capital, não é, na verdade, uma educação para todos, mas aquela que promove novas habilidades, não levando em consideração os que estão fora do sistema formal de ensino e que “constituem a população ocupada ou simplesmente ativa e serão durante muito tempo a maioria [...]” (ENQUITA, 1989, p. 224). O projeto educacional neoliberal trabalha com a lógica da democracia restrita, onde apenas alguns têm acesso a uma educação de “qualidade” e a grande maioria, a uma educação precária e aligeirada, mas que põe em prática o caráter democrático neoliberal, nos marcos de uma inclusão excludente para a classe trabalhadora. Talvez, por este motivo, se justifique a existência de uma formação do professor, pela via da UAB, com cursos aligeirados, fragmentados e de baixa qualidade.

Mesmo diante desta avalanche de políticas educacionais de cunho neoliberal, permanece a utopia do tipo de educação omnilateral, que se coloca contra as políticas oriundas dos organismos internacionais. Persistem, ainda, projetos alternativos de luta pela mudança dos paradigmas educacionais em curso, que sobrevivem em meio às contradições oriundas do próprio sistema de acumulação capitalista. Esta educação com sentido de omnilateralidade tem sua origem na escola unitária<sup>7</sup> de Gramsci, que ultrapassa os limites da escola tradicional, prevendo:

Do ensino quase puramente dogmático, no qual a memória desempenha um grande papel, passa-se à fase criadora ou de trabalho autônomo e independente; da escola com disciplina de estudo imposta e controlada autoritariamente passa-se a uma fase de estudo ou de trabalho profissional na qual a autodisciplina intelectual e a autonomia moral são teoricamente ilimitadas (GRAMSCI, 1991, p. 123).

---

<sup>7</sup> Sobre a escola unitária de Gramsci, ver os comentários feitos por Frigotto (2001) e Mészáros (2008).

Este tipo de escola forma o indivíduo em todas as dimensões humanas, sejam elas intelectivas, biopsíquicas, lúdicas, afetivas ou quaisquer outras, imprescindíveis à formação de um indivíduo crítico, autônomo, livre etc. (FRIGOTTO, 2001), mas que não pode ser posta em prática na visão limitada do mercado. O começo da escola unitária significa, mais de qualquer outra coisa, “[...] o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e empresando-lhes um novo conteúdo” (GRAMSCI, 1991, p. 125).

Para Mészáros (2008), é impossível conceber uma mudança educacional, dentro do atual sistema capitalista, que tenha como instrumento de manutenção da ordem estabelecida. Se não se tem como objetivo uma mudança radical da sociedade, as políticas educacionais buscam apenas implementar alterações dentro da ordem social, que atendam apenas aos interesses da burguesia dominante. Esta perspectiva possibilita tão somente corrigir alguns defeitos na ordem estabelecida, para manter ilesas as determinações da estrutura social, que estão em plena conformidade com a configuração neoliberal globalizada estabelecida. Limitar a mudança educacional dentro dos contornos da sociedade capitalista é negar a possibilidade de transformação da sociedade. Romper com a lógica do capital é, portanto, uma medida viável para construir “a educação para além do capital”, que se baseia na escola unitária de Gramsci. Segundo Mészáros, esta escola tem finalidade última de educar para a vida, mas com o objetivo de contribuir para a formação do indivíduo, em todos os aspectos da existência, pautando-se pela utopia da construção de outra sociabilidade. Por isso,

Limitar a mudança radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de reforma sistêmica na própria estrutura do sistema do capital é uma contradição em termos. É por isso que é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente (MÉSZÁROS, 2008, p. 27. Destaques do autor).

Esta afirmação nos lembra Hobsbawm (1995) e Mészáros (2002) que, em momentos diferentes, afirmaram que, no sistema capitalista de produção, não há espaço para a materialização de um futuro digno e humanizado para os indivíduos. Nessa mesma obra, Mészáros afirmou que a sociedade capitalista esgotou toda a sua capacidade civilizatória e, no momento, resta apenas o seu caráter destrutivo que se corporifica, provocando mais, a cada dia, a morte de milhares de pessoas, a devastação das florestas, as guerras, a etnização da força de trabalho, o racismo etc., para lembrar Wallerstein (2001).

Quanto às reformas educativas, elas, cada vez mais, se vinculam e se subordinam aos interesses dos grupos hegemônicos de poder, o que lhes confere um caráter mais e mais excludente. Condenar esta tendência significa centrar forças em todos os aspectos da vida e, ao mesmo tempo, compreender que esta é “uma tarefa teórica e prática e, sobretudo, ético-política” (FRIGOTTO, 2001, p. 77).

O entendimento de que a qualificação do trabalhador expressa relações de poder que estão presentes na sociedade (família, escola, empresa etc.) nos leva a concluir que a escolaridade e a formação profissional, embora sejam condições necessárias, não são suficientes para o desenvolvimento da sociedade e, muito menos, para a mobilidade e a igualdade social por que

[...] se sabe que somente políticas e ações concretas, que possibilitem real desenvolvimento social e econômico (distribuição de renda, reforma agrária, reforma do sistema de saúde e educacional), podem estar superando desigualdades e construindo condições sociais que redundam em cidadania. E só encontram sentido social no interior de um projeto de desenvolvimento econômico que possibilite direitos sociais, entre eles, o trabalho (SEGNINI, 2009, p. 79).

A educação assume caráter fundamental como condição *sine qua non* para a existência da cidadania plena. Articulá-la ao trabalho, mas sem estabelecer as mediações necessárias, no atual patamar de desenvolvimento da sociedade capitalista, significa culpabilizar as vítimas por sua não escolarização e por seu desemprego. Ou ainda, colaborar para a legitimação de ações políticas que contribuem para a desigualdade entre as pessoas, ao mesmo tempo em que assegura a manutenção da ordem estabelecida.

A relação entre educação e trabalho nos coloca alguns desafios, dos quais não podemos escapar, se desejamos a construção de outra sociedade. Para isso, faz-se necessária uma articulação entre trabalho e educação, de modo a promover processos educativos que tenham como horizonte a emancipação humana. É mister que a formação para a emancipação humana seja aquela capaz de contribuir para a “extinção da propriedade privada, do capital e de todas as categorias (trabalho assalariado, mais-valia, valor de troca, mercadoria, etc.) que o integram e a instauração do trabalho associado como fundamento de uma nova forma de sociabilidade.” (TONET, 2007, p. 67).

Para isso, é urgente romper com o tipo de qualificação docente que está inserida no contexto da globalização e da flexibilização. Formação essa que enfatiza as novas competências e habilidades como elementos que contribuem para que esse profissional, na prática de sua profissão, repasse aos alunos em formação os princípios

da sociedade capitalista, ao mesmo tempo em que nega qualquer possibilidade de mudança. A formação do professor que desejamos deve se pautar pelo modelo de “formação de um intelectual de novo tipo, adequado ao desenvolvimento das formas reais da vida contemporânea, capacitado técnica e politicamente para decodificar os avanços verificados no mundo do trabalho e na sociabilidade no atual patamar de desenvolvimento do capital.” (MACEDO, 2002, p. 13).

O papel do professor como intelectual, neste novo momento de organização do capital, portanto, demandaria o rompimento com o tipo de formação fragmentada destes profissionais que se materializou fortemente, no Brasil, a partir dos anos de 1990. O momento atual deveria ser o de consolidar a ideia de *base comum nacional* para a formação dos profissionais da educação, defendido pela ANFOPE, que tem se constituído em um “instrumento de luta e resistência contra a degradação da profissão do magistério, permitindo a organização e reivindicação de políticas de profissionalização que garantam a *igualdade de condições de formação*” (FREITAS, 2000, p. 31).

Talvez, o momento seja para buscar uma articulação entre universidades, sindicatos de professores e a comunidade em geral, tendo em vista a materialização de uma luta pela não banalização da formação de professores, visto que o governo federal e as secretarias de educação, com um discurso em prol da formação destes profissionais, têm contribuído substancialmente para a degradação desta formação e, o pior, muitas vezes com o consentimento dos professores que, ávidos e necessitados pela formação em nível superior, submetem-se a estes cursos fragmentados e aligeirados, considerando, apenas, um novo status, se não profissional, pessoal, tornando-os profissionais necessários à construção da nova sociabilidade capitalista.

## **TEACHERS’ EDUCATION AT COLLEGE LEVEL IN BRAZIL: the ways of the excluding inclusion.**

### **ABSTRACT**

Changes in Brazilian education have conformed the educational system to the ongoing process of recomposition of capital around the world. The State is a partner in this endeavor, seeking to ensure labor training designed to meet the demands of the international market. Thus, the initiative is justified by the Brazilian government as it implements policies for the training of basic education teachers. If in Brazil it is now required a college degree from prospective teachers to work in basic education, how has their inclusion in that higher educational level been materialized? The study herein presented intended to analyze the place training of basic education teachers occupied in President Lula da Silva’s university reform. This was a qualitative research based upon the analysis of documents issued by both the Brazilian Ministry of

Education (MEC) and international organisms, the contents of which were analyzed and compared to the proposals of the National Association for the Training of Professional Educators (ANFOPE). The policies relative to teachers' education at the higher education level in Brazil follow the international movement oriented to the formation of a new type of teacher, which is articulate to the new demands of the globalized world. The recent reform enabled Brazilian universities to provide teachers' training in higher education, especially through distance education, setting a distance from the proposals ANFOPE supports regarding the indissociation between teaching, research and extension. That experience leads us to assert that it is underway in Brazil a kind of excluding inclusion of these professionals as they enter higher education.

**Keywords:** University Reform. Teachers' education. Excluding.

## **Referências**

ANTUNES, Ricardo. 2003. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 9.ed. São Paulo: Cortez; Campinas (SP): Ed.UNICAMP. 200 p.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PARA A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). Encontro da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, 11. 2002. Florianópolis (SC). **Documento Final**. 38p.

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. [Conversão da MPv nº 213, de 2004]. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 14 jan. 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm)>. Acesso em: 23 set. 2009.

\_\_\_\_\_. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. no **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez.1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 23 set. 2009.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm)>. Acesso em: 23 set. 2009.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre a Universidade Aberta do Brasil - UAB. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 9 jun. 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm)>. Acesso em: 23 set. 2009.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei nº 3627, de 20 de maio de 2004.**

Institui Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior e dá outras providências. Texto disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/223523.pdf>>. Tramitação disponível em: <[http://www.camara.gov.br/internet/sileg/Prop\\_Detalhe.asp?id=254614](http://www.camara.gov.br/internet/sileg/Prop_Detalhe.asp?id=254614)>. Acesso em: 23 set. 2009.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (MEC). **Pró-licenciatura**. Brasília (DF): MEC, 2009(2). Disponível em: [[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12349&Itemid=708](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12349&Itemid=708)]. Acesso em: 28 set. 2009.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Razões, princípios e programas. Brasília (DF): MEC, 2007. 43 p.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB). **Instituições UAB**. Disponível em: <[http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=104&Itemid=30](http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=104&Itemid=30)>. Acesso em: 28 set. 2009.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **UFSC contrata 11 tutores para a UAB**. Disponível em: <[http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=247:ufsc-contrata-11-tutores-para-a-uab&catid=1:noticias-uab&Itemid=87](http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=247:ufsc-contrata-11-tutores-para-a-uab&catid=1:noticias-uab&Itemid=87)>. Acesso em: 28 set. 2009.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. Tradução de Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996. 335 p.

DICKEL, Adriana. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, Corinta Maria G.; Dario; PEREIRA, Elizabeth M. de A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)**. Campinas (SP): Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998, p. 33-71. (Coleção Leituras do Brasil).

ENGUITA, Mariano Fernandez. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre (RS): Artes Médicas, 1989. 272 p.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação e Sociedade**, v. 20, n.68 [número especial], p. 17-44, dez. 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Reformas educativas e o retrocesso democrático no Brasil nos anos 90. In: LINHARES, Célia Frazão Soares (Org.). **Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 57-80.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8.ed. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização, 1991. 244 p.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 14.ed. São Paulo: Loyola, 2005. 349 p.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)**. Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia da Letras, 1995. 598p.

KUENZER, Acácia Zeneida. As relações entre trabalho e educação no regime de acumulação flexível: apontamentos para discutir categorias e políticas. In: **Reunião Anual da ANPEd, 30**. Caxambu (MG), Out. 2007. [Texto não publicado que serviu de base para a sua fala na referida Reunião. Mimeo. 24 p.]

\_\_\_\_\_. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor so-  
brante. **Educação & Sociedade**, Campinas (SP), v. 20, n. 68 [número especial],  
pp. 163-183, dez. 1999. [Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a09v2068.pdf>]

\_\_\_\_\_. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do traba-  
lho: novos desafios para as faculdades de educação. **Educação & Sociedade**, Cam-  
pinas (SP), v.19, n.63, p. 105-125, ago.1998. [Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301998000200007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000200007)>]

LEHER, Roberto. Reforma universitária do governo Lula: protagonismo do Ban-  
co Mundial e das lutas antineoliberais. **Folha Dirigida**, Rio de Janeiro, p. 15, 16  
dez. 2003.

LIMA, Kátia. **Contra-reforma na Educação Superior: de FHC a Lula**. São Paulo: Xamã,  
2007. 206p.

LINHARES, Célia Frazão Soares. Professores entre reformas escolares e reinvenções  
educacionais. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e**  
**Espanha**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 137-174.

MACEDO, Jussara Marques de. **A formação do pedagogo em tempos neoliberais: a**  
**experiência da UESB. Vitória da Conquista (BA): UESB, 2008. 285 p.**

MACEDO, Jussara Marques de. Reestruturação produtiva e políticas de formação  
de novas competências para o trabalho docente. In: Reunião Anual da ANPEd, 25.  
Caxambu (MG), 2002. **ANAIS**. Caxambu (MG): Microservice; Rio de Janeiro: ANPEd,  
2002. CD-Rom. 16 p.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. 126 p.

\_\_\_\_\_. **Para além do capital**. Tradução de Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo; Campinas (SP): EdUNICAMP, 2002. 1102 p.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **Reforma universitária do governo Lula: reflexões para o debate**. São Paulo: Xamã, 2004. 160 p.

SEGNINI, Liliana Rolfsen.. Educação e Trabalho: uma relação tão necessária quanto insuficiente. **São Paulo em Perspectiva**, v.14, n.2, p.72-81, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9791.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2009.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA Júnior, João dos Reis. **Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. São Paulo: Xamã, 2009. 270 p.

SILVA, Luiz Inácio Lula da. **Carta ao Povo Brasileiro**, de 22 junho de 2002. Disponível em: <[http://www.iisg.nl/collections/carta\\_ao\\_povo\\_brasileiro.pdf](http://www.iisg.nl/collections/carta_ao_povo_brasileiro.pdf)>. Acesso em: 11 nov. 2008.

SILVA, Waldeck Carneiro da. A reforma da formação de professores no Brasil e o Lugar social da universidade. In: LINHARES, Célia Frazão Soares (Org.). **Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 115-135.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Formação dos profissionais da educação: O novo contexto legal e os labirintos do real**. Niterói: EDUFF, 1998. 114 p.

SIQUEIRA, Angela Carvalho de. As más lições da experiência: as reformas da educação superior no Chile e na China e suas semelhanças com o caso brasileiro. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (Org.). **Reforma universitária do governo Lula: reflexões para o debate**. São Paulo: Xamã, 2004, p. 111-146.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. Maceió: EDUFAL, 2007. 93 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Uma nova arquitetura curricular para um novo tempo**. Salvador (BA): UFBA, 2007. 24f. Disponível em: <<http://www.universidade-nova.ufba.br>>. Acesso em: 11/03/2007.

WALLERSTEIN, Immanuel. **Capitalismo histórico e civilização capitalista**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001. 143 p.

# AS ATIVIDADES CULTURAIS NA PROPOSTA EDUCATIVA DO MST

*Jovana A. Cestille\**

## RESUMO

Este artigo aborda resultados da dissertação de mestrado “As atividades culturais na proposta educativa dos cursos técnicos de nível médio integrados do MST-PR”<sup>1</sup>. A pesquisa, realizada na Escola Milton Santos, teve o objetivo de verificar a contribuição das atividades culturais como instrumento formativo na proposta educativa do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a partir da visão dos educandos e educandas.

**Palavras-chave:** Formação Integral. Cultura e Educação. Trabalho e Educação.

## Introdução

O presente texto apresenta resultados da pesquisa geradora da dissertação de mestrado intitulada “As atividades culturais na proposta educativa dos cursos técnicos de nível médio integrados do MST-PR”<sup>1</sup>. A pesquisa foi realizada na Escola Milton Santos, Maringá-PR, onde são realizados cursos técnicos de nível médio do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em parceria com o Instituto Federal do Paraná (IFPR), antiga Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná, financiados com recursos públicos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), vinculado ao governo federal, através do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

O referencial teórico-metodológico se apoiou no materialismo histórico dialético, baseado nas seguintes categorias de análise: parte–totalidade; teoria–prática; contradição; formação integral; trabalho como princípio educativo; mística e atividades culturais; alternância tempo escola e tempo comunidade.

A utilização da categoria parte–totalidade tem o objetivo de nos ajudar a compreender o processo dialético que ocorre, na sociedade capitalista moderna, bem como entender a relação entre coletivo e indivíduo, no processo educativo do Movimento.

---

\* Mestre em Tecnologia, pelo PPGTE/UTFPR. Pesquisadora do Centro de Formação e Pesquisa Ernesto Guevara (CEPAG). E-mail: jocestille@gmail.com.

<sup>1</sup> Apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Tecnologia (PPGTE), da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), sob a orientação do Prof. Dr. Domingos Leite Lima Filho.

Outra categoria por nós utilizada foi teoria–prática, que se constitui em um dos princípios pedagógicos do MST. Entendemos que é necessário demonstrar a vinculação orgânica que teoria e prática devem ter, pois, como afirma Gramsci (1991b), o sujeito social sem uma consciência política atua, praticamente, sem ter uma clara consciência teórica da ação que está desenvolvendo. Assim,

A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam. Portanto, também a unidade de teoria e prática não é um fato mecânico, mas um devenir histórico, que tem a sua fase elementar e primitiva no senso da “distinção”, de “separação”, de independência apenas instintiva, e progride até a posse real e completa de uma concepção do mundo coerente e unitária (GRAMSCI, 1991b, p. 20, 21).

Essa unidade formada por teoria e prática, descrita por Gramsci, é complementada pelo pensamento de Marx e Engels (2005, p.52), que afirmam que é a vida que determina a consciência:

Os homens, ao desenvolverem sua produção material e relações materiais, transformam, a partir da sua realidade, também o seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida é que determina a consciência. Pela primeira maneira de considerar as coisas, parte-se da consciência como o próprio indivíduo vivo; pela segunda, que é a que corresponde à vida real, parte-se dos próprios indivíduos reais e vivos, e se considera a consciência unicamente como a sua consciência.

Portanto, a consciência é um produto social, resultado das relações sociais estabelecidas na vida em sociedade; é algo que se desenvolve e se modifica a partir das vivências individuais e coletivas.

A categoria contradição, embora não esteja explícita, permeia todo o desenvolvimento do presente trabalho. E segundo Cury (1985, p. 27),

*A categoria da contradição* (poder-se-ia denominá-la de lei, dado seu alcance globalizante) é a base de uma metodologia dialética. Ela é o momento conceitual explicativo mais amplo, uma vez que reflete o movimento originário do real. A contradição é o próprio motor interno do desenvolvimento. Conceber uma tal metodologia sem a contradição é praticamente incidir num modo metafísico de compreender a própria realidade. A racionalidade do real se acha no movimento contraditório dos fenômenos pela qual esses são provisórios e superáveis. A contradição é sinal de que a teoria que a assume leva em conta que ela é o elemento-chave das sociedades. (Grifado no original).

Recorremos à categoria formação integral, a partir das formulações de Gramsci (1991a), em que o autor afirma que todos os seres sociais são intelectuais e que, quando se faz a distinção entre intelectuais e não intelectuais, apenas se está fazendo referências à função social imediata de determinada categoria profissional: a dos intelectuais. Afirma, ainda: “Não existe atividade humana da qual se possa excluir

toda intervenção intelectual, não se pode separar o homo faber do homo sapiens” (GRAMSCI, 1991b, p.7). E ao fazer referências à criação de novos intelectuais, faz uma síntese do conceito de formação integral:

O problema da criação de uma nova camada intelectual, portanto, consiste em elaborar criticamente a atividade intelectual que existe em cada um em determinado grau de desenvolvimento, modificando sua relação com o esforço muscular-nervoso no sentido de um novo equilíbrio e conseguindo-se que o próprio esforço muscular-nervoso, enquanto elemento de uma atividade prática geral, que inova continuamente o mundo físico e social, torna-se o fundamento de uma nova e integra concepção de mundo (GRAMSCI, 1991b, p. 8).

Gramsci é, também, nosso referencial para conceituar a categoria trabalho como princípio educativo. O autor, ao problematizar a questão da escola pós-industrialização, destaca o surgimento da escola técnica profissional para atender às demandas das indústrias, destacando que a tendência dessas escolas é preparar profissionais predeterminados, abolindo o que denomina de escola “desinteressada”, ou seja, uma escola que ofereça uma formação geral que equilibre o desenvolvimento da capacidade das pessoas de trabalhar manual e intelectualmente. E uma escola que tenha o trabalho como princípio educativo deve ser

Escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento de capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 1991b, p. 118).

Uma das categorias específicas, relacionada ao nosso objeto de pesquisa, é a da relação entre mística e atividades culturais. Desde o seu surgimento, o MST desenvolve atividades culturais, que envolvem música, poesia, teatro e o que denominam de mística; tais atividades têm o papel de manter a motivação de seus dirigentes e militantes, no trabalho cotidiano, como podemos observar na citação abaixo, ao fazerem referências a mística:

Compreendemos que a prática da mística tem um papel fundamental, em termos individuais e coletivos, nas lutas de massa, nas comemorações e celebrações, nas alegrias, nas derrotas e nas vitórias. Tem o papel de nos animar, de nos revigorar para novas e maiores lutas. De nos unir e fortalecer. Tem o papel de nos dar consistência ideológica em nosso trabalho do dia-a-dia (MST, 1998, p. 5).

Uma das formas de organização pedagógica adotada pela Educação do Campo é a Pedagogia da Alternância; por esse motivo, definimos a alternância entre Tempo escola e Tempo comunidade como uma das categorias de conteúdo.

### ***Proposta pedagógica da Escola Milton Santos (EMS)***

A Coordenação Pedagógica, conforme aponta o documento “Proposta Pedagógica do Curso de Ensino Médio e Nível Técnico” (MST. EMS, 2002, p. 1), compreende “que esta proposta é um processo em construção a partir de discussões coletivas e constantes avaliações, podendo também ser norteadora de outros processos de formação da classe trabalhadora”. Ou seja, têm a compreensão de que a proposta pedagógica é uma construção permanente e dialética, um processo que vai se construindo e se constituindo a partir das experiências práticas e das reflexões teóricas da coordenação político-pedagógica, bem como do Setor de Educação do MST, e das demais entidades e movimentos sociais que participam do processo de construção do conceito de Educação do Campo.

Conforme elaboração do Movimento (MST: EMS, 2006), os objetivos da EMS são a elevação do nível de escolarização, a formação política e cultural e a capacitação profissional de jovens e adultos do campo, visando contribuir para a construção de um projeto de desenvolvimento do campo e do país, projeto aquele comprometido com a soberania nacional, com a reforma agrária, com a democracia popular, com o respeito ao meio ambiente, com o desenvolvimento de valores humanistas, proporcionando um ambiente educativo que contribua para uma formação integral dos educandos e educandas, como pessoas, como profissionais e como sujeitos sociais e históricos. Tendo o trabalho como princípio educativo, tal proposta possibilita espaços de vivências e exercícios práticos de trabalho cooperativo, que atendam às demandas do desenvolvimento dos assentamentos e comunidades de pequenos agricultores.

No documento referido, apresenta-se o perfil que se espera dos técnicos que se formarão na Escola Milton Santos: “formação de militantes / técnicos com capacidade de análise da realidade, de interferência no meio produtivo e comunidades dos assentamentos de reforma agrária.” (MST: EMS, 2006).

Nesse sentido, existe a compreensão da formação como um processo que vise preparar militantes e dirigentes para o estudo e para o trabalho – seja este realizado no setor agrícola, nas áreas de reforma agrária, seja no trabalho político e organizativo dos movimentos sociais –, para a pesquisa e a cooperação, para o cuidado com o ser humano e com a natureza, para a ação e transformação da sociedade, ou seja, um processo permanente de transformação humana, de prática de novos valores humanistas e socialistas.

Combinam-se, no processo pedagógico, ações coletivas e individuais, gestão democrática e auto-organização dos educandos, estabelecendo-se vínculos entre os processos educativos, políticos, econômicos e culturais.

Para a coordenação política e pedagógica da EMS, toda e qualquer atividade desenvolvida na Escola faz parte do currículo; desse modo, são organizados os tempos educativos, que procuram abranger as atividades desenvolvidas de forma planejada, buscando uma interação entre todas as áreas. Os tempos educativos são os seguintes<sup>2</sup>:

**Tempo aula:** momento em que são desenvolvidos os eixos temáticos nas áreas do conhecimento do currículo do curso, referentes às disciplinas de escolarização, conteúdos técnicos e de formação político-ideológica e organizativa.

**Tempo leitura / estudo dirigido:** este momento tem a intenção de desenvolver o hábito da leitura entre os educandos e educandas; são leituras diárias de literatura, textos de formação política, jornais, revistas, entre outros;

**Tempo noticiário:** destinado a acompanhar o noticiário, buscando fazer uma análise crítica dos fatos que a mídia veicula diariamente;

**Tempo seminário:** tem a finalidade de socializar conhecimentos, a partir da organização dos educandos e educandas em grupos para estudo e aprofundamento de determinado tema/assunto, de acordo com as necessidades das turmas, com a conjuntura do momento ou de acordo com o eixo temático que está sendo desenvolvido;

**Tempo de estudo independente:** tem a finalidade de proporcionar ao educando e à educanda um espaço de auto-organização nos estudos individuais;

**Tempo mística:** pode ser um momento diário ou semanal, em conjunto com todo o coletivo da EMS, que visa ao cultivo da mística dos povos do campo e da classe trabalhadora em geral;

**Tempo cultural:** momento dedicado às atividades culturais que resgatam os valores e a cultura camponeses, com a realização de noites culturais, apresentações teatrais, sarau de poemas, entre outras;

**Tempo de atividades esportivas e de lazer:** planejado coletivamente, visa desenvolver a cooperação e a solidariedade, em contraposição à competitividade; nesse tempo, são realizados jogos coletivos, exercícios físicos, passeios, danças, entre outros;

---

<sup>2</sup> Conforme registrado em MST: EMS, 2008; 2007; 2002.

**Tempo trabalho produtivo:** tem o objetivo de desenvolver a coletividade, a organização e a cooperação, definido a partir das demandas da EMS, sendo realizados trabalhos agropecuários e de embelezamento da escola.

**Tempo serviços:** refere-se aos serviços indispensáveis para a manutenção da Escola (limpeza dos espaços coletivos, lavagem de louças, preparo dos alimentos, entre outros), sob responsabilidade dos núcleos de base.

**Tempo oficinas:** objetiva desenvolver habilidades em distintas áreas, podendo ser organizadas pela coordenação pedagógica, por técnicos, dirigentes ou pelos próprios educandos e educandas, sendo alguns temas propostos: saúde alternativa, sexualidade e afetividade, oratória, xadrez, artes plásticas, agroindústria e controle sanitário, entre outros.

**Tempo núcleo de base:** tem por objetivo promover a discussão acerca do curso e da organicidade interna da Escola e, também, os encaminhamentos gerais da turma e do curso. É um espaço fundamental de estudo e debate para auto-organização dos educandos e educandas, no processo de organicidade da Escola e do MST.

**Tempo comunidade (TC):** planejado pela equipe pedagógica, tem caráter interdisciplinar, objetiva desenvolver pesquisa, organização pessoal e atividades produtivas, a partir de estudos orientados, práticas de campo e participação de atividades políticas e organizativas do MST e de outros movimentos sociais.

Estes tempos educativos estão vinculados aos princípios filosóficos e pedagógicos do MST, conforme aponta a citação abaixo:

A pedagogia do MST é articulada em torno de princípios pedagógicos e filosóficos de modo que possibilite potencializar as várias dimensões do ser humano, no processo de apropriação do conhecimento. Assim a escola precisa ser trabalhada como um lugar de formação humana, assumindo a complexidade deste processo. Neste sentido precisa desenvolver em seu cotidiano uma intencionalidade pedagógica de todas as ações que serão realizadas, as quais devem ter conteúdo e forma objetivando qualificar a prática do ser humano que queremos ajudar a formar (MST. EMS, 2007, p. 3).

Os objetivos da Escola estão diretamente vinculados aos objetivos do MST, refletindo-se, também, na forma organizativa da EMS, que se dá através da organização de coletivos:

**Coletivo pedagógico dos cursos:** tem como tarefa fazer o acompanhamento permanente dos educandos e educandas, garantir as linhas políticas dos cursos, sendo responsáveis pela gestão, metodologia e memória dos cursos em desenvolvimento, devendo realizar um processo permanente de avaliação e reflexão dos processos

pedagógicos. Integram esse coletivo membros do coletivo de educação do curso, técnicos e membros das direções dos movimentos sociais.

**Coletivo da coordenação geral do curso:** A coordenação geral do curso é formada pela coordenação político-pedagógica e pelos coordenadores e coordenadoras dos núcleos de base, tendo a responsabilidade de coordenar as atividades que são definidas coletivamente.

**Núcleos de Base (NB):** em cada etapa, os educandos são divididos em núcleos de base, tendo cada núcleo de 6 a 10 educandos e educandas; estes núcleos têm a responsabilidade de desenvolver estudos em grupo, realizar tarefas necessárias à manutenção da Escola (tempo trabalho produtivo e tempo serviços), organizar atividades culturais, entre outras.

A partir dos coletivos e núcleos de base (NB), organiza-se a gestão coletiva da EMS, envolvendo todos os sujeitos do processo (educandos e educandas, educadores e educadoras, coordenação pedagógica).

### **Apresentação das análises**

Apresentamos, a seguir, as análises que realizamos em nossa pesquisa, a partir das entrevistas que realizamos com os/as 24 (vinte e quatro) educandos/as<sup>3</sup> da Turma “Haydée Santamaría” de Técnico em Agroecologia.

### **Parte e totalidade**

Os depoimentos abaixo apontam para a existência da interação entre o individual e o coletivo:

A partir do momento que vai pensar um teatro ou poesia, se pensa individualmente, mas se pensa em coletivo, se troca as ideias; então, cada um tem o direito de se expor e contribuir. (Manoel).

Pra começar, pra fazer uma atividade cultural, já é em coletivo; daí, contribui até mesmo no relacionamento, enquanto pessoa, enquanto escola. O espaço ali da atividade cultural tá todo aquele coletivo onde você tanto se diverte, troca ideias, conversa coisas, joga conversa fora, conversa coisas com relação ao curso. (Maila).

Portanto, os processos pedagógicos contribuem não só para a realização de atividades concretas, mas também para o de construção dos sujeitos neles envolvidos.

Além do incentivo ao desenvolvimento de processos coletivos, as experiências culturais desenvolvidas, no MST, têm como diretriz a arte como intervenção na rea-

---

<sup>3</sup> Os nomes reais foram substituídos por nomes fictícios.

lidade. Nesse sentido, o questionamento feito aos educandos e educandas foi sobre a relação das atividades culturais com a conjuntura atual, obtendo-se as seguintes respostas:

Elas sempre são feitas de coisas do passado, trazendo pra realidade, vamos dizer, da forma que a gente tá, denunciando a forma que a sociedade tá organizada, de certa forma traz o que o Movimento, a organização, até mesmo nós podemos fazer pra mudar esse sistema. (Francisco).

[...] através das místicas, ou a questão do próprio teatro é uma forma de você resgatar não só o atual momento, mas o momento passado ou a expectativa pra frente. (Manoel).

[...] é focada num aspecto histórico que a gente viveu; tanto é focado na realidade nossa, hoje, desde uma jornada socialista, uma noite cultural, e a gente, pra organizar... a gente tem um tema, pra organizar e apresentar. Então, isso foca muito a realidade, nossa concepção de mundo, coloca muito a realidade do tempo que a gente convive aqui na Escola, do dia-a-dia. (Celso).

Os depoimentos acima apontam para o conhecimento que os educandos têm sobre o movimento da história, da articulação entre passado, presente e projeto de futuro, vislumbrando a possibilidade de mudanças, a partir de experiências individuais, mas, sobretudo, a partir da organização social do movimento do qual fazem parte. Ou, como aponta Cury (1985. V. Introdução), buscam construir uma visão de mundo em que conectem, dialeticamente, o processo particular vivenciado no cotidiano da organização social em que estão inseridos e os processos sociais mais amplos.

### ***Relação teoria – prática***

Um dos princípios pedagógicos do MST é a relação entre teoria e prática. Este princípio visa ao desenvolvimento da capacidade para articular a teoria estudada com as situações vivenciadas cotidianamente. Esse processo pode ser observado, na fala abaixo, em que a educanda aponta a relação entre a teoria estudada na disciplina Biologia e a prática desenvolvida no trabalho com a lavoura:

A gente trabalha na lavoura; a aula de biologia que a gente tinha, aqui, sobre solo, a gente ia e conversava lá; então, a gente tava ali, na prática, aprendendo; então, você concilia bem fácil os dois. (Roseli).

Essa relação se dá, também, a partir da crítica e de reflexões da realidade. Os dois próximos depoimentos tratam da questão da dialética, do contraditório, do confronto de projetos sociais e técnicas / tecnologia a eles associadas. Ou seja, a concepção da Educação do Campo é uma construção conceitual, constituindo-se num novo paradigma, que rompe com o paradigma da educação rural que tem

o produtivismo como referência, considerando o campo apenas como espaço de produção de mercadorias, fundado em um modelo tecnológico, denominado, atualmente, de agricultura convencional.

Em contraposição a esse modelo tecnológico e visando à superação deste paradigma, a Educação do Campo tem como referência o campo, como espaço de produção / reprodução da vida, e, nesse sentido, busca desenvolver outra matriz tecnológica de produção na agricultura, resgatando conhecimentos populares. Dessa forma, identifica inovações e conhecimentos desprezados pelo sistema capitalista, visando à construção de práticas e conhecimentos contra-hegemônicos, a partir da crítica e da reflexão sobre os conhecimentos que estão sendo produzidos, bem como dos conhecimentos historicamente acumulados, como podemos observar nos depoimentos abaixo:

Por exemplo, assim em relação à agricultura, [a]o modo de produzir, a gente faz aquele resgate, mais com aquele olhar dialético da gente melhorar, que é uma maneira da gente contrapor essa agricultura moderna; a gente sempre faz o resgate, mas a gente sempre traz o histórico do camponês, do campesinato, dos agricultores, mas com aquele olhar crítico e dialético (Valmir).

A gente [...] vai fazer um debate sobre a classe camponesa, sobre os desafios, o que é a agricultura convencional que as multinacionais estão impondo pra nós; então, quando a gente começa a debater isso, influencia muito, porque tem tudo a ver. (Marcos).

A relação entre teoria e prática ocorre em vários campos, como podemos observar na fala abaixo, que aponta a possibilidade de interação entre técnica e política:

A própria relação da música, se for olhar, está sendo bem forte, dentro do curso; tem algumas que resgatam a questão das sementes, outras que trabalham mais a questão dos próprios valores humanistas. (Valentin).

Como podemos observar nos depoimentos apresentados, os entrevistados conseguem fazer uma relação entre o que estudam em sala de aula e as atividades técnicas e políticas que desenvolvem na Escola, bem como com a realidade em que o MST está inserido.

### ***Formação integral***

A formação integral também é um dos princípios filosóficos da educação, no MST. Nesse sentido, os cursos técnicos desenvolvidos pelo Movimento não são apenas de capacitação profissional; há também a intenção de formação política, como podemos observar nos depoimentos abaixo:

Quando a gente veio... técnico em agroecologia... então, pensando que era só o técnico mesmo... E como eu não tinha uma visão – meus pais são assentados no MST, mas não têm essa visão orgânica do MST – então, essa questão política eu já não sabia. Acho que a

maioria do pessoal aqui já não sabia que a gente ia ter esse processo de formação política; a gente pensou mais no técnico, que a gente ia sair técnico formado em agroecologia. A gente já vê que não é bem assim, é mais... (Margarida).

Os educandos vão revelando aspectos da interação e da integração das múltiplas dimensões formativas, como a técnica e a humana:

No começo, a única expectativa que a gente tinha era formação técnica, que era se formar e ter um diploma lá e trabalhar como técnico. Mas a partir do que você vai estudando, você vai vendo que não é bem como a gente pensa; é um curso técnico, mas tem muitas outras coisas, tem outros objetivos no meio, porque a expectativa é formar um militante técnico que saiba interagir tanto com as pessoas como com a natureza. (Sebastião).

Portanto, percebem que o curso vai além de suas expectativas; ou, como nas palavras da educanda Margarida, o curso “é mais”, no sentido de visar não apenas ao conhecimento, mas várias dimensões da vida humana. A fala abaixo sintetiza a opinião da maioria:

O curso, na verdade, quando a gente vem fazer, a gente tem toda uma ideia construída. Aí, quando chega aqui, você depara com outra realidade, com um outro jeito de você conviver, de você se relacionar com as pessoas. A minha expectativa é terminar e seguir na luta, porque o curso nos proporciona isso: que nós tenha responsabilidade, que nós tenha caráter e, acima de tudo, tenha pertença ao Movimento e à classe trabalhadora. E quando eu terminar aqui, eu quero contribuir na organização; quero seguir esse caminho que é um alicerce que a gente tá construindo. Quanto mais a gente estuda, mais se politiza, se tem mais chance de contribuir dentro da organização. (Josué).

No sentido das atividades culturais se constituírem como uma das ferramentas de formação, perguntamos qual a contribuição das atividades culturais, realizadas no tempo escola, para a sua formação profissional (específica para determinada profissão ou atividade de trabalho), ou seja, para a atuação como técnicos em agroecologia ou como militantes nas atividades políticas organizativas. Nas respostas, o destaque é para a relação da cultura com o desenvolvimento profissional:

A militância do MST tem que preservar e carregar, sempre junto, a cultura, pois é um dos valores e uma identidade da classe trabalhadora. (Manoel).

As atividades culturais nos liberta, cada vez mais, do modo de vida dos capitalistas; precisamos nos comunicar, ter uma boa expressão; para falar com as pessoas, sendo técnicos, e conhecer as culturas, é fundamental. (.Luís).

As atividades culturais, para mim, como futuro técnico, que vou atuar trabalhando com uma população de assentados e acampados, onde há uma grande diversidade de cultura, possibilita entender o comportamento pessoal de cada companheiro e companheira. (Valentin).

Portanto, os educandos e educandas reconhecem que terão a responsabilidade de atuarem como técnicos que também são militantes, e, por isso, devem buscar

conhecimentos em várias dimensões, e não apenas os conhecimentos específicos de sua área de atuação técnica; e, nesse sentido, a cultura tem sua importância como elemento de valorização da identidade de classe.

Aprofundando a questão, durante as entrevistas, perguntamos se a participação nas atividades culturais desenvolvidas no *Tempo Escola* (TE) mudou ou está mudando a forma de ver e entender o mundo. As respostas foram unânimes: todos apontaram que, a partir da participação nas atividades culturais, mudaram “muito”, “bastante”, “totalmente” a sua visão de mundo, como podemos observar nas respostas abaixo. No entanto, há gradações e singularidades que precisam ser observadas mais de perto, posto que revelam formas e percepções diferenciadas dos educandos e educandas.

Nos dois depoimentos abaixo, podemos observar a percepção dos educandos sobre sua relação fora do espaço da Escola, sua relação com as demais pessoas que não pertencem ao MST ou a outra organização social:

Mudou, mudou totalmente, porque aqui, na verdade, as noites culturais te forja você a pensar. Quando você vai ver um ato qualquer, aí fora, quando você vai sair pra qualquer lugar, qualquer coisa te faz pensar: ah, se eu tiver fazendo isso, está totalmente fora do que eu tô estudando, tô aprendendo; você passa a relacionar isso aqui. (Luís).

Mudou totalmente, [...] eu não tinha esse conhecimento político. [...] A gente [...] desenvolve um pouco sobre o que é política, a gente desenvolve sobre o que é diálogo. [...] e eu só vim compreender como é que funciona o Estado, a partir do momento que eu entrei no Movimento, e estudando aqui. Outra coisa que mudou bastante é o hábito de ler; antes, eu nunca tinha lido um livro, e a partir que eu entrei no Movimento, eu já comecei a ler um livro, já comecei a ler o mundo com outra forma. (Valmir).

As próximas falas complementam os depoimentos acima, apontam que as atividades culturais ampliam o conhecimento, contribuindo para a mudança de visão de mundo, para o entendimento da divisão de classes sociais existente na sociedade:

Ajuda bastante. Depois que eu entrei nesse curso, com essas jornadas, aí, a gente consegue ampliar o conhecimento nosso [...]. Você consegue, através dessas coisas que a gente vê e estuda, a compreender os dois lados que tem na sociedade. Você vai vendo onde é que você se encaixa, nesse processo, e o que essa coisa traz pra nós e de mal pra sociedade, os dois lados; e o que o modelo tem, hoje, [que] traz mal pra nós também. Eu era uma pessoa de uma consciência bem ingênua mesmo, vivia no meu mundinho. (Milton).

Está mudando, a cada dia, dia-a-dia, porque tá participando dentro da sala de aula, das oficinas, da mística, tá vivenciando, podendo vivenciar, vê quase todos os acontecimentos em nível nacional e internacional; e isso influencia que você seja uma visão mais crítica do momento atual [...], você vê uma situação em nível internacional, e muitas vezes nós somos um grãozinho de arroz que podemos se somar e construir algo novo; ou pelo menos ter a visão de que há a necessidade de se construir algo novo pra mudança. (Valentin).

Conforme podemos observar, nos depoimentos acima, as atividades culturais, inseridas em uma proposta que se pretende de educação integral, articuladas às outras atividades pedagógicas, têm contribuído para a mudança de visão de mundo, das relações sociais por eles vivenciadas no *Tempo Escola*, e mesmo no *Tempo Comunidade*; têm desencadeado um processo de conscientização e mudança na forma de ver e entender o mundo; têm mudado os valores sociais e culturais. Porém, se, por um lado, há um processo permanente de formação, por outro, há, também, a permanente influência da sociedade capitalista, e isso deve ser algo sempre a se considerar.

### **Trabalho como princípio educativo**

Como apontamos, anteriormente, a proposta pedagógica da EMS, e do MST de modo geral, se baseia no trabalho como princípio educativo e na cooperação. Nesse sentido, para o MST, “o incentivo ao trabalho coletivo na produção artística pode sensibilizar os educandos para a importância do trabalho coletivo em todas as esferas da vida” (MST, 2007, p. 26). Assim, perguntamos aos entrevistados como as atividades culturais contribuem para a organização do trabalho coletivo, e as respostas, no geral, foram no sentido de que realizar tais atividades permite a união entre eles, pois elas são pensadas de forma a envolver toda a coletividade da Escola:

Quando nós tem atividade cultural, geralmente é jogado pros NBs [Núcleos de Base]; por exemplo, o meu NB Caminhos da Liberdade pensa alguma atividade pra desenvolver na noite que envolva o coletivo. (Aparecida).

As noites culturais mostra que a gente tem capacidade de se organizar em grupo e trabalhar em grupo, de forma cooperada. (Francisco).

Podemos observar que cooperação e coletivo são dois termos que mais se destacam nos depoimentos; portanto, ao desenvolver o trabalho como princípio educativo, o MST visa não um tipo de trabalho qualquer, mas um trabalho que tenha a cooperação e a coletividade como bases.

Todo trabalho coletivo exige disciplina e organização, como aponta o educando Marcos:

Para conciliar trabalho é uma disciplina que a pessoa tem, não é algo imposto, assim, é uma disciplina consciente. Você sabe que tem que fazer a tarefa, não é algo assim colocado, forçado, porque se nós não fizer, quem vai fazer por nós? Então, dentro de uma organização, tem que ter essas divisões de tarefas, de trabalho; cada um tá inserido numa tarefa, ninguém tá fora, e serve pro crescimento individual da pessoa, as tarefas em si, os fazeres e deveres. (Marcos).

Portanto, reconhecem a importância da divisão de tarefas e da responsabilidade que cada um deve assumir perante o coletivo, no sentido de garantirem o desenvol-

vimento do conjunto das tarefas da Escola e não apenas as tarefas didáticas, relacionadas ao curso no qual estão inseridos, o que desenvolve neles o sentimento de pertença a uma organização social, no caso aqui estudado, o MST, e de pertença à própria escola que estão ajudando a construir. A vinculação entre educação e trabalho é um dos pilares da proposta educativa do MST, pois é o que os identifica como classe e contribui para a construção de novas relações sociais e novas consciências coletivas e individuais.

### ***Mística e atividades culturais***

No tempo escola, segundo dados dos questionários aplicados e das entrevistas realizadas, são desenvolvidas as seguintes atividades culturais: místicas, noites culturais (com músicas, poesias, teatro, dança, brincadeiras, dinâmicas), jornadas socialistas, brincadeiras de roda, teatro, roda de viola, bailes, contos de prosas e versos e oficinas de: artes plásticas, música, violão, comunicação e expressão, ioga, capoeira, xadrez.

Questionados sobre o que mais lhes chama a atenção, o que desperta o interesse em relação às atividades culturais, as respostas foram diversas; para alguns, é o resgate e a preservação da identidade de classe, o resgate e a valorização da cultura camponesa:

O que me chama mais atenção é o seguinte: eu acho que um povo sem cultura é sem identidade; então, pra mim, eu acho que é importante preservar uma cultura nossa. Acontece nos sábados, ali, por exemplo, as jornadas socialistas, as noites culturais; então, [para] nós, enquanto classe, isso é importante cultivar. A cultura que existe hoje, no país, vem da onde? Vem dos Estados Unidos; as roupas, a moda é tudo o que a televisão mostra. Então, quer dizer, nós, enquanto camponês, enquanto homem do campo, nós estamos perdendo nossa identidade. [...] de dentro dos movimentos sociais, nós temos que ter identidade, ter a nossa cultura. (Carlos).

Percebe-se com muita força e convicção, no depoimento do educando Carlos, que as atividades culturais contribuem para a formação e a valorização da cultura camponesa, não somente uma “cultura em si”, mas, sobretudo, uma “cultura para si”, reveladora de uma identidade de classe. Ou como afirma Caldart (2000), uma identidade própria, de Sem Terra, que já não significa apenas trabalhador rural que não possui terra para cultivar, mas seres sociais inseridos em um grupo que luta pela terra e, posteriormente, como assentados, que passam a produzir na terra conquistada.

Outros educandos apontam que o que lhes chama mais atenção é o processo participativo: sentem-se parte daquilo que é criado pelos próprios educandos.

Pra mim, as noites culturais, também, é totalmente diferente de uma noite que você pode ter no final de semana aí fora, uma noite sem nada criativo. E aqui, não; aqui, além de nós ter a noite cultural, a gente discute os métodos da noite cultural, e a gente tem os companheiros pra gente prorear. Na verdade, assim, tem sentido você conversar, porque a gente senta pra conversar coisas de interesse, coisa que lá fora você não consegue ter essa relação de conversar. (Luís). (Destaques meus).

As atividades desenvolvidas, todas elas, [de] cada noite cultural, [de] cada mística se constrói algo novo, não se repete, é algo criado pelos próprios educandos daqui; as pessoas criam novas formas, mística... É novo sentido retratando algo, nas noites culturais: teatro, música que surge... o pessoal gosta de fazer música. (Manoel). (Destaques meus).

A partir do envolvimento pessoal, reflete-se a identidade de uma organização social, onde todos têm a possibilidade de participar, desde o planejamento até a execução das atividades, de forma coletiva.

O que envolve é a gente sentir parte em fazer; todo mundo consegue se distrair e participar. (Rosa).

A questão de você coordenar uma noite cultural, ter o NB a tarefa de apresentar um teatro, ajudou muito na questão da expressão mesmo. Então, a questão da cultura, ela envolve muito essa questão da gente perder a timidez, conseguir desenvolver, conversar; é conseguir passar lá na frente e falar, sem ter aquele medo, ter mais segurança. (Rosa). (Destaques meus).

As atividades culturais, desenvolvidas no TE, desafiam os educandos e educandas a criarem algo novo, a desenvolverem a criatividade, portanto, a não se pautarem pela indústria cultural, mas a se voltar para a formação e valorização da cultura camponesa.

Entre as atividades desenvolvidas, o teatro é algo que desperta bastante interesse, pois, segundo os entrevistados, ajuda a desenvolver a fala, traz elementos da realidade, gera aprendizados.

Pra mim, o que eu acho mais interessante de fazer é as peças de teatro, [porque] envolve bastante fala, bastante representação corporal, e isso ajuda a gente no curso, a se desenvolver a fala. (Vladimir).

O teatro, que é o que mais me chama atenção, porque eu gosto muito de teatro [...]; é o teatro que me chama mais atenção, mas tem a dança, que eu também gosto muito. É dança, teatro, música; nós também temos grandes violeiros, aqui, tem as brincadeiras, dinâmicas que os NBs desenvolvem. (Aparecida).

A mística, também, é um momento forte. Abaixo, alguns depoimentos que identificam a percepção do que é a mística para os(as) entrevistados(as):

Nas místicas, a gente sempre faz o resgate de camponeses e camponesinato e agricultores, principalmente, as maneiras de cultura, costumes que antigamente os camponeses tinha, de fazer prosa, contar versos, a maneira de plantar, a maneira dele se dar com a natureza, de intervir na sua realidade, e, ao mesmo tempo, a gente retrata como foi roubado de nós

essa cultura, esses costumes. Isso, na mística, a gente traz bastante o que nós queremos, enquanto projeto popular, que é fazer o resgate, é voltar à produção orgânica, enfim à produção que traz o bem-estar pro homem, então, homem e natureza... fazer essa ligação. (Valmir).

Ela é fundamental para a formação da consciência, pois ela exige que você pense num fato real ou uma história que se passou e colocar ela em cena mística, e ela faz com que os que assistem leve a sua imaginação no tempo, e ela ajuda a dar um ânimo de continuar na luta, ela fortalece o espírito de combatente para continuar todos os dias na luta. (Milton).

Na visão do MST (2007), a transformação da história depende do empenho coletivo de muitas pessoas, e, nesse sentido, para a escola ser aquilo que se almeja, é necessário haver um trabalho coletivo, com vistas à concretização dos objetivos propostos; portanto, um trabalho vinculado à realidade. Entendemos as atividades culturais, as místicas não como meras abstrações descoladas da realidade, mas formas de dar maior clareza e concretude a projetos de vida, como aponta a fala abaixo:

É de fundamental importância, como forma de motivação e ânimo, fazendo uma representação do que queremos de médio a longo prazo, e os diversos caminhos e dificuldades que temos que enfrentar, fazendo um anúncio da realidade, anunciando a pedagogia libertadora e denunciando a opressora, e abordando nossos deveres, não como estudante ou técnicos, mas como seres humanos defensores da vida. (Sebastião). (Destaque meus).

Ou seja, a mística realizada cotidianamente tem o caráter destacado por BOFF (1998), em que o autor diz que a mística é um conjunto de convicções e paixões que mobilizam as pessoas e os movimentos sociais.

Outra questão destacada trata das jornadas socialistas, momento de resgate da vida e obra de lutadores e pensadores que participaram de processos revolucionários, que deixaram um legado de luta e, ou teoria importante para a classe trabalhadora.

Jornada socialista, [por meio da qual] a gente sempre procura retratar um lutador que já morreu, resgatar a história dele, história de vida, lutas que ele participou e tudo mais. (Francisco).

Os entrevistados apontam, também, outra dimensão das atividades culturais, mais especificamente da mística, de facilitadora do processo de aprendizagem:

Isso serve pra nós organizar o nosso pensamento. Tem coisa que a gente lembra, lá de dois anos atrás, que se encaixa aqui no presente, que fica muito mais fácil você compreender as coisas. Às vezes, o que a gente ... [vivencia], numa mística... Uma coisa é inexplicável, te chama muito atenção, é às vezes, se você lê dez páginas, ali, você não compreende o que você compreende ali, com poucos minutos. É uma coisa que te toca, que te emociona. (Josué).

Outro aspecto apresentado nos depoimentos se refere à valorização da identidade e da história do sem-terra, do camponês:

Às vezes, a nossa realidade, enquanto organização... Às vezes, o pessoal da cidade vem e estranha, acha que foge um pouco, não dá realidade; às vezes, nós vivemos uma verdadeira realidade, que a partir de você ter uma visão da história, você vive uma realidade. (Marcos).

Toda atividade que nós pensa, em termos cultural, a gente já busca olhar um pouco a nossa realidade. O que nós temos [é] que trabalhar pra que focalize os outros companheiros que vão assistir o que nós estamos sentindo nesse momento. Se nós for trabalhar, por exemplo, a cultura caipira, nós não vamos trabalhar a cultura caipira por aquele Jeca lá, todo sujo, todo com a roupa rasgada; nós sabemos que nós não somos aquele Jeca. Nós temos que trabalhar a visão do que nós somos hoje: pessoas camponês. Então, nós trabalha o camponês como aquele camponês mais bem vestido, não vamos dizer [que somos] aquele camponês bem lá de trás, nós não somos aquele camponês. (Valentin)

O educando Valentin, ao se referir a “aquele Jeca”, faz referências ao personagem Jeca Tatu, criado por Monteiro Lobato, em 1914, no artigo “Urupês”. Segundo Camargos e Sachetta (2002, p. 48, 49), Lobato caracterizava o Jeca como “Bichinho feio, magruço, arisco, desconfiado, sem jeito de gente”. Com essas características, o Jeca Tatu tornou-se o personagem-símbolo do camponês, na visão da elite dominante. Porém, o que a maioria dos brasileiros desconhece é que Monteiro Lobato fez uma reformulação do personagem, segundo os autores:

Ao entrar em contato, porém, com estudos sobre saúde pública, quatro anos mais tarde, Lobato irá rever seus juízos sobre o homem do campo.

[...] Se em 1914 Lobato pintava o caboclo como o retrato do fatalismo e da modorra, graças ao panorama descortinado pelas pesquisas médicas ele descobre que sua apatia advinha do subdesenvolvimento, da fome e da exclusão social (CAMARGOS; SACHETTA, 2002, p. 49).

Embora Monteiro Lobato tenha reformulado sua visão em relação ao camponês, ainda perdura, no imaginário popular, a visão do “Jeca Tatu” desdentado, com roupas remendadas. E essa é uma questão que, segundo os entrevistados, o MST busca superar, a partir de reflexões e novas práticas culturais.

Outra questão que também é abordada, nos depoimentos, se relaciona à música, apresentando a questão do preconceito, o destaque para a “Dança do Créu”, que se tornou popular e que tem um sentido pejorativo:

Um pouco de cada coisa, porque, de vez em quando, a piizada dá uma surtada e solta uns “Créu” ali, depois dá umas bagunça, mas... (Salette).

Querendo ou não, ainda a gente tem, que nem a questão da música; às vezes, a gente canta umas músicas que é preconceituosa. É uma coisa que a gente vai perdendo, ao longo da caminhada; querendo ou não, influencia um pouco (Sebastião).

Música que fala mal da mulher, que desmoraliza, que trata a mulher como objeto, envolve várias coisas. (Eduardo).

Vemos que aí aparece, diretamente, a questão de gênero<sup>4</sup> que, muito embora não lhe tenhamos dado destaque, na presente pesquisa, acreditamos ser um tema relevante, pois a emancipação humana, no nosso entendimento, deve acontecer em todas as dimensões da vida, em todos os sentidos, inclusive de igualdade entre os gêneros.

Pela análise dos depoimentos, constatamos que as opiniões convergem para considerar que as atividades culturais e as vivências experimentadas no Tempo Escola têm contribuído para a superação de valores capitalistas, como, por exemplo, o individualismo e o consumismo, e propiciado o desenvolvimento de novos valores, como, por exemplo, a coletividade.

### ***Alternância tempo escola e tempo comunidade***

Os educandos e educandas reconhecem que, no Tempo Escola, eles vivenciam um processo de formação permanente, porém, quando vão para o Tempo Comunidade, ficam suscetíveis às influências da ideologia dominante:

Aqui, na Escola, eu vejo que aqui é um espaço, [onde] o processo de formação do militante, do ser humano tem que ser contínuo. Então, aqui na Escola, tu consegue – sabe? – até desenvolver isso; mas na base, tu fica três meses lá; daí, tanto nas questões dos vícios, da influência do sistema em cima de ti, na base, então é complicado, e aqui, na Escola, não, aqui é mais fácil. (Margarida).

Pra você desconstruir o que aprendeu a vida inteira, não é fácil. E a formação, ela se dá permanente. Nós desenvolvemos, tentamos ao máximo desenvolver o censo crítico sobre as coisas e críticas mesmo. [...] Mas não; o que nós reproduzimos no meio, pelo menos na área de cultura, nós tentamos pegar o que nos serve pra nós, porque, hoje, a indústria cultural esta presente em tudo. Que nem, hoje, nós tava discutindo que o tempo escola é um espaço de formação permanente, mas, aí, a gente vai pro tempo comunidade; aí, tem muitos vícios, desvios lá de fora que a gente reproduz aqui, às vezes; é questão de música, essa coisarada. (Josué).

Portanto, mesmo estando os educandos e educandas num processo de formação permanente, eles não vivem isolados da realidade, sofrem as influências da sociedade capitalista, e o fato de reconhecerem isso demonstra que eles têm consciência crítica da sociedade atual e das relações sociais em que estão envolvidos.

Voltando à afirmação de Marx e Engels (2005), citada anteriormente, as relações sociais determinam a consciência, e, como na Escola, os sujeitos vivenciam

---

<sup>4</sup> Entendemos gênero como um padrão sociocultural construído pela sociedade para determinar como deve ser o comportamento masculino e feminino, o papel social que cada um deve cumprir; ou, melhor dizendo, o que é estabelecido como comum, como certo ou normal, em cada período histórico, ou seja, o que é ser homem e o que é ser mulher, tanto na vida pública quanto na vida privada. São os padrões de comportamento, pensamento, linguagem que vão se moldando, a partir das relações sociais desenvolvidas na sociedade.

uma dinâmica diferenciada, onde há uma auto-organização, trabalhos coletivos que exigem a cooperação de todos, há uma organização da turma e da escola que possibilita que participem da gestão da escola; é uma vivência diferente das escolas públicas, que não são vinculadas a movimentos ou organizações sociais. Já a comunidade, a base, ou seja, as famílias acampadas e assentadas, por mais que participem da organicidade do MST, que participem de atividades de organização e mobilização, estão num espaço cotidiano onde ficam mais vulneráveis às influências da sociedade capitalista, como apontam os depoimentos abaixo:

Eu entendo assim: igual à mídia, eles colocam, colocaram o Faustão... o que tem sábado à noite, na televisão? Tudo aqueles programas que... Coisa que o pessoal, na base, a gente sabe que estão assistindo, e a gente sabe que foi uma forma que eles colocaram pra [...] cada um ficar no seu cantinho e assistir aquilo lá. Porque, a partir do [momento] que você reúne um grupo, você ameaça, pessoal organizado, eles sabem que você está se organizando; e partir [do momento] que reúne o grupo, aqui, e faz todo o momento de participar, de música, que é música nossa, você prega um olhar, assim, de que você tá contribuindo pra ameaçar, tá contribuindo pra fazer a transformação, que [é] o que tanto queremos: uma transformação social. (Roseli).

Aqui tu aprende a respeitar as pessoas, a partir das noites culturais, por exemplo; porque a gente pode diferenciar tipo uma noite cultural com... Lá na base, qualquer outro espaço... É diferente. Você vê o nosso comportamento e o comportamento de outras pessoas, ou nosso comportamento mesmo; nós temos outro comportamento, lá fora. Então, a partir disso, a partir das oficinas, das noites culturais, da convivência principalmente, do diálogo com todos, tu aprende a conviver. (Margarida).

Portanto, a escola se constitui num espaço privilegiado de formação, de vivências que despertam para a reflexão e a crítica da sociedade atual.

### **Considerações Finais**

O objetivo da pesquisa que realizamos foi verificar a contribuição das atividades culturais como instrumento formativo na proposta educativa do MST, a partir da visão dos entrevistados.

Procuramos perceber como as atividades culturais podem ser elemento integrador dos conteúdos curriculares em um projeto político-pedagógico que se pretende de formação integral; e perceber qual a importância da música para a formação profissional dos educandos e educandas do curso técnico em Agroecologia.

A partir dos dados coletados, observamos que os entrevistados apontam que a cultura está relacionada com a identidade de povo e de classe, mas nem por isso deixa de apresentar contradições, pois, como se constitui e se modifica dentro do sistema de relações sociais vigente em cada tempo histórico e sob as condições nele encontradas, a cultura é impactada pela ideologia dominante, sendo permeável,

no entanto, às influências das demais concepções de mundo. Como lidar com as contradições, buscando sua superação e o desenvolvimento de práticas e valores baseados em uma proposta de emancipação humana, é um dos grandes desafios a ser enfrentado pelos movimentos sociais que pretendem realizar transformações profundas na sociedade.

Daí a importância, a nosso ver, de se relacionar cultura e educação, pois entendemos que a educação, por si só, não desencadeará o processo de transformações sociais necessárias para viabilizar um projeto de sociedade baseado em valores humanistas, que garantam a igualdade e a justiça social em sentido pleno. No entanto, compreendemos que a educação tem um papel preponderante, nesse processo, que deverá articular as diversas dimensões da vida humana.

## THE CULTURAL ACTIVITIES IN THE MST CULTURAL PROPOSAL

### ABSTRACT

This article discusses the results of the research undergone for the dissertation: “The cultural activities in the educational proposal of MST-PR integrated mid-level technical courses” The research was conducted at the Milton Santos School, and had the purpose of identifying the contribution of cultural activities as a formation tool in the educational proposal of the [Brazilian] Movement of Landless Rural Workers (MST), from the students’ perspective.

**Keywords:** Comprehensive Education. Culture and Education. Work and Education.

### Referências

BOFF, Leonardo. Alimentar nossa mística. In: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. (Org.). **Mística**: uma necessidade no trabalho popular e organizativo. São Paulo: MST, 1998. (Cadernos de Formação, 27).

CALDART, Roseli. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis: Vozes, 2000.

CAMARGOS, Márcia; SACCHETTA, Vladimir. O homem do campo na obra de Monteiro Lobato. **Revista Sem Terra**, ano III, n.14, p.48-51, jan/fev 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8.ed. Tradução e orelha de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização, 1991a.

\_\_\_\_\_. **Concepção Dialética da História.** 9.ed. Apresentação de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Orelha de Luiz Mário Gazzaneo. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Civilização, 1991b.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã.** 3.ed. Tradução de Frank Müller. São Paulo: Martin Claret, 2005. (Coleção A Obra prima de cada autor).

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). Como fazer a escola transformando a história? São Paulo. 2007. **Concurso Nacional de Arte-educação do MST, 6.** São Paulo: MST, 2007.

\_\_\_\_\_. **Todo e Toda Sem Terra Estudando.** Jornada de Educação. MST, 2006. (Cartilha)

\_\_\_\_\_. (Org.). **Mística:** uma necessidade no trabalho popular e organizativo. São Paulo: MST, mar. 1998. (Cadernos de Formação, 27).

\_\_\_\_\_. ESCOLA MILTON SANTOS (EMS). **Projeto Metodológico.** Curso Técnico em Agroecologia. Ensino Médio Integrado. Turma III – Haydée Santamaría. Etapa VI. Maringá: MST: EMS, jan. 2008. (Mimeo).

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Projeto Metodológico.** Curso Técnico em Agroecologia. Ensino Médio Integrado. Turma III. IV Etapa. Maringá: MST: EMS, jan. 2007. (Mimeo).

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Curso Técnico Integrado em Agroecologia. Plano de Estudos.** Maringá: MST/EMS; ETUFPR, jun. 2006. (Mimeo).

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Proposta Pedagógica do Curso de Ensino Médio e Nível Técnico. Maringá: MST: EMS, 2002. (Mimeo).

# A EXPERIÊNCIA DO CURSO “AGROECOLOGIA EM TERRAS INDÍGENAS”: traçados e proposições para um debate sobre aprendizagem técnica intercultural e emancipatória.

Tércio J. Fehlauser\*

## RESUMO

A experiência de construção coletiva dos referenciais político-pedagógicos do curso “Agroecologia em Terras Indígenas” (ATI) e de realização de um semestre experimental do curso conjugou elementos de reconhecimento dos modos de dominação científica e, também, dos modos de apreensão, resistência e recriação das condições de reprodução social e cultural dos povos Terena e Kadiwéu. Neste caso, os objetivos do curso contemplaram tanto as “técnicas tradicionais” quanto as formas de apropriação autônoma de outras pautas culturais e tecnológicas. Porém, de partida, era evidente que a proposta exigia uma inserção em um amplo debate que perpassa tanto os movimentos indígenas quanto os relacionados às outras experiências de educação diferenciada intercultural, sobretudo em relação às concepções de *interculturalidade* e de *autonomia* indígena. A condição de possibilidade de uma proposta intercultural passaria, então, pelo desejo de abertura de um espaço de compreensão onde, por suposto, se projeta a desnaturalização de certas evidências da formação científica ocidental que, de certa forma, tem implicações fundamentais na educação técnica como expressão etnocêntrica. Neste sentido, a assunção de uma “teoria da prática”, em tese, projeta o espaço teórico privilegiado para a compreensão das assimetrias e “compulsões” funcionalistas (pressuposto da tecnocracia e do poder) relacionadas à imposição de uma teoria cognitiva que dá primazia à criação intelectual e projetiva, não reconhecendo, nas práticas indígenas, um “saber-fazer” legítimo, modo de expressão criativa e de inteligibilidade própria. O exercício político-pedagógico do curso ATI fortalece as condições desta luta por relações mais simétricas na prática da formação técnica intercultural como fundamento de uma proposta de ação emancipatória (ou pós-colonial).

**Palavras-chave:** Educação indígena. Interculturalidade. Autonomia indígena. Prática cultural. Etnodesenvolvimento.

---

\* Engenheiro Agrônomo. Mestre em Agroecossistemas; doutorando do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pesquisador da Agência de Desenvolvimento Agrário e Extensão Rural do Estado de Mato Grosso do Sul (AGRAER).

## **Introdução**

O debate sobre educação superior indígena em áreas tecnológicas do conhecimento tem se tornado eminente nos meios indígenas e indigenistas, expandindo e aprofundando a temática mais ampla de educação diferenciada. As experiências pioneiras de cursos superiores de licenciatura indígena têm incorporado elementos e experiências que vêm subsidiando o desdobramento de agendas correspondentes, em outros campos do conhecimento, sobretudo naqueles relacionados aos aspectos produtivo e de gestão territorial, nas terras indígenas.

No Estado de Mato Grosso do Sul, a constituição de um campo de demandas por um curso dessa natureza resultou na agenda multi-institucional de construção do curso superior “Agroecologia em Terras Indígenas” (Parceria Ministério do Meio Ambiente, Ministério da Educação, Fundação Nacional do Índio, Agência de Desenvolvimento Agrário e Extensão Rural de MS). Uma etapa preparatória, fundamental para o aprimoramento coletivo de sua política pedagógica, ocorreu, no segundo semestre de 2007, na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). As considerações deste texto, portanto, se situam no contexto dessa experiência e nas injunções que dela emergiram.

No exame das condições de possibilidade de formação “tecnológica” de jovens indígenas, em nível superior, entendemos que se opera uma rearticulação do debate sobre educação intercultural e etnodesenvolvimento, descentralizando perspectivas justamente no âmbito da ciência e da técnica, emblemas da cultura ocidental (LATOURET, 2001).

Neste contexto mais geral – de se questionar os pressupostos ocultos no campo da ciência e da técnica –, confrontando tentativas desastrosas de imposição de modelos e sistemas técnicos de produção em terras indígenas, vêm-se afirmar desejos de transformação nos modos de apreensão de um contexto e de reconhecimento das diferenças do que se conta, nele, como ciência e técnica, numa perspectiva emancipatória.

## **Descrição geral da experiência**

A metodologia adotada no curso “Agroecologia em Terras Indígenas” (ATI) teve como premissa a interação constante com a vida nas aldeias, fundamental para o êxito da proposta e consoante ao caráter de educação intercultural do curso. Foi realizada em regime de alternância, no qual os estudantes, após os períodos de aulas na universidade, retornam às aldeias de origem, onde, com acompanhamento de professores (professores-mediadores), realizam, reciprocamente, processos de

aprendizagem com base nas condições vividas, nas experiências contextualizadas e nas diversas dinâmicas socioculturais e ambientais locais<sup>1</sup>. Assim, o processo do curso abriu um campo amplo de relação entre conhecimentos, lógicas e linguagens distintas – ocidentais e indígenas, constituindo-se em oportunidade de formação para todos os envolvidos – alunos e professores.

A opção pela perspectiva agroecológica se deu em razão do crescente entendimento em relação às possibilidades da disciplina de açambarcar uma proposta interdisciplinar e intercultural. Por se configurar como uma disciplina emergente e crítica dos pressupostos positivistas da ciência hegemônica, a agroecologia se constituiu, no curso, como espaço possível para a articulação de saberes, sem que isto represente a desconsideração do contexto de vida e de vivências, construindo, assim, perspectivas de sustentabilidade sem que houvesse distanciamento entre a aprendizagem e a realidade vivida. Neste sentido, a experiência do curso se contrapõe a qualquer perspectiva reducionista da agroecologia, descolonizando suas práticas e refutando modos de imposição de um modelo técnico<sup>2</sup>.

Desta forma, o processo do curso, antes de – como de praxe – privilegiar uma análise dos “problemas” das terras indígenas (fundamento de equívocos historicamente consagrados de imposição de projetos a estes povos), fez-se introduzir no conhecimento dos modos de apreciação local das diversas condições de vida, sobretudo no reconhecimento e compreensão das atividades existentes, iniciativas e credibilidades emergentes em cada contexto. Assim, buscou-se, numa premissa etnográfica (isto é, numa perspectiva interdisciplinar com a Antropologia), a percepção da agricultura como expressão social e construto sociohistórico. Na prática, operou-se o esforço de contextualização do conhecimento como premissa para uma melhor (e mais simétrica) articulação entre diferentes conhecimentos – tradicional e científico.

Por conseguinte, a proposição de alternativas e a apresentação de possibilidades de escolhas técnicas tendeu a ser feita nas etapas intermediárias e finais do curso. O resultado desta política metodológica se traduziu na liberdade de surgimento de uma diversidade de formas de apropriação e uso, através da transformação dos modos de realização das técnicas apresentadas, conforme arranjos e aplicações

---

<sup>1</sup> Os módulos foram compostos de 15 dias do “tempo-universidade” e outros 15 dias do “tempo-aldeia”, nas diversas Terras Indígenas. Na capacitação, foram realizados quatro destes módulos compostos, totalizando 600 horas/aula. No projeto de curso superior, estão previstos outros 16 módulos.

<sup>2</sup> Para um melhor entendimento da concepção agroecológica do curso ATI, vide Fehlauer e Ayala (2007).

práticas locais. O curso de capacitação ATI contou com a presença de 40 estudantes representantes de 27 aldeias Terena e cinco aldeias Kadiwéu, de MS. O processo de seleção contemplou ampla discussão nas aldeias (em diversas assembleias locais), que culminou com a indicação de 174 pré-selecionados. Destes, em processo seletivo acadêmico da universidade, chegou-se aos 40 cursistas, mesmo número e, provavelmente, os mesmos que deverão constituir o coletivo do curso superior homônimo, aguardando-se definição das condições de seu início.

### ***O curso ATI e os traçados de uma aprendizagem técnica emancipatória***

Desde as primeiras apreensões sobre a pertinência da construção de uma proposta de um curso de agroecologia para indígenas, percebeu-se a complexidade e os riscos políticos desta empreitada.

Era patente que uma proposta mínima, do tipo de um curso convencional sobre ciência – que permitisse o acesso indígena à universidade – já apontava para uma conquista estratégica desses povos (nos moldes correspondentes aos da política de cotas, mas em um curso específico). É a conquista da universidade do branco como modo de melhor se articular (e colonizar) em uma sociedade colonizadora. Da mesma maneira, a perspectiva de formar profissionais indígenas para avançar nos espaços profissionais da Assistência Técnica e Extensão Rural, de certa maneira, formando profissionais da própria comunidade e internalizando estes cargos (e recursos decorrentes), já implicava expectativas positivas<sup>3</sup>.

No entanto, diante do debate atual sobre educação indígena diferenciada, dos questionamentos dele decorrentes, no sentido da construção de propostas educacionais voltadas para a autonomia dos povos, a proposição de um curso simplificado ou meramente instrumental reduziria os avanços deste debate a um utilitarismo/funcionalismo conhecido, um tipo de apropriação bastante comum nas hordas populistas, portanto, imbuído de uma fraca agenda emancipatória.

Havia, no grupo que fazia a discussão da proposta do curso (composto de indígenas, indigenistas e não-indígenas, profissionais e agentes de políticas públicas), uma preocupação de que o processo de construção da proposta político-pedagógica do curso levasse em conta os avanços de toda a discussão que perpassa os movimentos indígenas, as experiências de outras iniciativas similares e a pesquisa acadê-

---

<sup>3</sup> Embora, a este respeito, constate-se, nas comunidades Terena e Kadiwéu, certo receio, a experiência comprova, em muitos casos, que o estudo leve ao distanciamento dos jovens das comunidades. A exceção são os professores indígenas que conquistaram o próprio espaço profissional nas escolas das comunidades (quase todos os professores das escolas Terena e Kadiwéu são indígenas).

mica no campo das concepções de interculturalidade e de educação diferenciada intercultural. De maneira geral, a tônica atual destes debates não mais conforma a interculturalidade à simplificação de um tipo de integração romantizada “entre culturas”, mas fazem eles a discussão política que leva em conta os efeitos de poder existentes e os pressupostos etnocêntricos que sempre retornam quando não se tem uma clareza do que está em jogo nesse “encontro entre culturas”.

Tendo como ponto de partida uma assertiva genérica (e muito em voga, nos textos sobre políticas interculturais) da necessidade precípua do *reconhecimento das diferenças* como avanço na construção democrática de acesso e abertura a outras culturas que não a da modernidade ocidental, buscamos constituir nossa experiência reflexiva e prática de uma concepção de interculturalidade que se coadunasse a uma ideia de emancipação social e cultural (a qual buscarei esboçar, até o final deste texto).

Assim, a análise das possibilidades do reconhecimento das diferenças, no trabalho intercultural, seja em educação, pesquisa ou extensão rural, sugere a pertinência de exumar os modos mais imediatos (e de senso comum) do “como” esta diferença se apresenta, constituindo elementos culturais (costumes, práticas, rituais, objetos artesanais, etc..) acessíveis a um olhar analítico. Trata-se de reconhecer, desmistificando pressupostos de isenção ou ingenuidade do senso comum e da prática analítica, que a percepção de “diferença” remete a interpretações que expressam (ou reproduzem) relações de força e dominação, portanto, nos projetam para um campo eminentemente político. Com efeito, educação, pesquisa ou extensão rural, desta forma, expressam modos de fazer os outros como “outros” (MURDOCH; PRATT, 1993).

A assunção deste contexto político para a prática intercultural conduz a própria complexidade do empreendimento do curso, sugerindo uma ênfase – e mais uma diferença do curso – no processo de formação dos agentes acadêmicos nele envolvidos (professores, mediadores, administrativos, etc..), a fim de que se pudessem “desnaturalizar” certas evidências; ou seja, questionar coisas normalmente inquestionáveis, na prática acadêmica, e, portanto, passíveis de reprodução de hierarquias pressupostas e de efeitos de poder específicos.

O proposto à concepção político-metodológica do curso foi aprofundar a discussão acerca do lugar da cultura, no atual capitalismo global, a fim de descobrir uma agenda própria do curso, reconhecendo as relações de forças e implicações políticas e sociais que se acham envolvidas no seu trabalho de construção.

Neste sentido, a possibilidade de uma concepção intercultural e, portanto, crítica ao etnocentrismo na aprendizagem técnica projetou o grupo, de imediato, no debate antropológico sobre o próprio conceito de “cultura”, dos usos e políticas nele expressadas (e implicadas). Assim, por princípio, o curso buscou superar conceitos de cultura há muito em descrédito, na pesquisa antropológica (porém hegemônicos, nas agências estatais e nas frentes desenvolvimentistas), a saber, aqueles que, de alguma forma, tratam de “preservação cultural”, nas quais cultura é definida por uma série de elementos genericamente denominados “indígenas”, traços supostamente autênticos e imanentes ao “ser índio”. O problema político do etnocentrismo se apresenta aí (e tenta se justificar) não mais pela violência, mas tanto pelo modo de o agente ocidental se autoatribuir o direito de eleger e vigiar o que designa a marca da “verdadeira” indianidade (GALLOIS, 2001), quando na maneira de imputar, na análise da cultura, um estatuto de “entidade transcendental” (supranatural e “sistêmica”) que determina e define a ação indígena, desfazendo os indígenas como sujeitos ou agentes para refuncionalizá-los em estruturas de representação definidas de antemão e externas a eles<sup>4</sup>. Há de se perscrutar sobre a extensão e a permanência, no encontro intercultural, do que Certeau (2005, p.308) denomina de “ideologia obstinada da escrita, da produção e das técnicas especializadas” e seus efeitos de poder, na reprodução de uma filosofia espontânea de dominação e autoridade na teoria de cultura.

Num paralelo à restrição territorial imputada a estes povos, Certeau (2003) designa esses usos correntes do termo “cultura” como estratégias políticas de *confinamento cultural*. Para o autor, permanecer nessa apresentação cultural “é entrar no jogo de uma sociedade que constitui o cultural como espetáculo e que instaura, no limite, os elementos culturais como objetos de comercialização econômico-política” (p.146)<sup>5</sup>. Permanecer neste limite faria da política pedagógica do curso ATI uma

<sup>4</sup> Bauman (1998) entende esta sobreterminação cultural como homóloga filosoficamente do racismo, onde “o homem é antes do agir e nada faz ele mudar o que é”. Para o autor, isso decorre do fato de que a modernidade teve que “criar uma demanda de racismo, pois precisa de uma teoria de imputação (cultural) para redimir a preocupação com o traçado e a guarda de fronteiras” (*Id., ibid.*, p.241).

<sup>5</sup> Antecipando a etapa de tomada de consciência cultural, o que inegavelmente traduziria avanços na autonomia de um povo, o capitalismo global neoliberal confunde o processo político, assimilando a “linguagem da autonomia” para projetá-la em seus termos multiculturais. A adesão dos grupos sociais ao “canto de sereia” multiculturalista limita as possibilidades políticas de uma cultura, segundo Certeau (2003, p. 146), porque “justamente a manifestação cultural [e sua apresentação étnica] é apenas a superfície de uma unidade social que ainda não encontrou sua própria consistência político-cultural”. A lógica do multiculturalismo capitalista, como se diz, “dá com uma mão e tira com a outra”, ao transformar “cultura” em ideologia ou discurso, enquanto mantém intactas as estruturas centralizadoras e universalistas que impedem que uma cultura se manifeste por si mesma.

reverberação da filosofia política de um (multi)culturalismo que só reconhece nos outros, sempre, “déficits” que precisam ser trabalhados e que, de certa maneira, naturalizam necessidades de “resgate” (museológico) de conhecimentos ancestrais e tradições locais (as quais, invariavelmente, retornam como algo que já se tornou estranho ou em vias de tornar-se inacessíveis aos próprios indígenas).

Neste ponto, emerge a questão fundamental, no processo de construção política do curso: *como, então, conceber a manifestação cultural como atividade politicamente efetiva* (e “autônoma”)? Apoiados no referencial de Certeau (2003), entendemos significar, em grande medida, a desapropriação da cultura que determina e totaliza – uma propriedade definida por poucos – para que se faça uma passagem a práticas de significação (operações produtoras) e, portanto, para que se possa considerar a cultura como ela é praticada, ou seja, como processo prático e ordinário de apropriação e agenciamento. Dito de outra forma, cultura apreendida não mais como objeto de conhecimento ou representação oficial (um modelo imposto de consumo), mas como aquilo que um grupo social define em seus atos, seus modos e “práticas de si”.

A percepção da cultura como ela é praticada projeta uma guinada da análise, da estrutura para a ação de um grupo social. Desse modo, o cultural se constitui no próprio modo de conexão e inserção prática das pessoas no mundo vivido, o que equivale dizer que cultura é aprendizagem ativa do mundo e não um aparato de representação fora dele. Não reduzir a cultura a seu passado e a suas estruturas representativas principia, assim, a possibilidade de uma força política nova, a emergência de uma ação diferenciada e liberta (uma aprendizagem nova). Este pressuposto passa a permear a proposta política do curso e definir sua concepção emancipatória.

### ***O “saber-fazer” das condições emancipatórias***

Embora esta assunção de cultura já traduza uma crítica e uma relativização do modo de aprendizagem científica ocidental, na medida em que desloca o objeto cultural do olhar fixo do analista para perceber o agente em ação no mundo, ela desestabiliza e enseja uma revisão muito mais profunda acerca das resistências dos modos ocidentais de apreensão do mundo, que invariavelmente tende a retornar na prática, seja do pesquisador, do professor ou do extensionista.

O aspecto do *lugar da prática na aprendizagem* é um dos fundamentos dessa resistência modernista que adquire – conforme argumentarei, a partir de autores como Certeau (2003;2005); Bourdieu (2003) e Foucault (2005) – a forma de uma

frente cultural da modernidade, cujo reconhecimento lógico (e político) adquire relevância no debate da concepção da política intercultural do curso.

A modernidade, de maneira geral, concebe a prática como instância inferior à razão. A totalização racional na teoria, no discurso e na disciplina deve, por pressuposto, englobar as práticas (FOUCAULT, 2005), em razão das práticas serem tomadas como lugares do imprevisto, do fugaz, do acontecimento, das vozes e, também, do mundano e da magia. A identificação da prática com o corpo (e, por correspondência, da razão com a mente e o “espírito”) contém, subjacentes, os fundamentos religiosos que balizam a apartação (e isolamento) dos sentidos de proximidade, ligados ao corpo e à primeira infância – cujos prazeres corporais são tidos como vergonhosos pela ordem moral cristã (BOURDIEU, 2007) –, e os sentidos de distanciamento, como a visão, então privilegiados. A existência do homem ocidental depende desta distinção e, por conseguinte, do surgimento e da afirmação de uma subjetividade nela imanente, onde a filosofia do progresso se constitui, apartando, mais e mais, o que é objeto, fato e norma do corpo/natureza/mundo, daquilo que é sujeito, valor ou regra da mente/sociedade/humanidade.

Para Certeau (2005) a dicotomia sujeito-objeto se consagra e é exercida ao modo do que considera um mito da modernidade: a escrita. Através dela, estabelecem-se, segundo o autor, o afastamento e a distância de um sujeito em relação ao mundo fenomenológico da presença corpórea. A escrita passa a ser a prática de uma sociedade que a legitima como superior, cujo progresso é identificado pela escritura “legítima” da ciência, da política, da escola, em contrapartida ao “arcaísmo” pré-moderno das oralidades, habilidades e tradições. Nela (na escrita), efetua-se o gesto cartesiano de um corte instaurador, com um lugar da escritura, do domínio (e isolamento) de um *sujeito* diante do *objeto*:

Diante de sua página em branco cada criança já se acha posta na posição do industrial ou do urbanista, ou do filósofo cartesiano- aquela de ter que gerir o espaço, próprio e distinto, onde executa um querer próprio. [...] O modelo de uma razão produtora escreve-se sobre o não-lugar da folha de papel (CERTEAU, 2005, p.225. *Grifos meus*).

O que mais interessa nesta reflexão, no ponto de vista da discussão do projeto político-pedagógico do curso ATI, diz respeito aos efeitos da preeminência de uma razão produtora, escriturística, teórica, disciplinar e intelectualista, sobretudo como matriz de incompreensões e deturpações em relação ao conhecimento prático e corpóreo. Podemos, para fins didáticos, distinguir duas faces (como se diz, de uma mesma “moeda”) pelas quais esta *incompreensão da prática* se arraiga no pensamento moderno.

Numa face, o dualismo sujeito-objeto projeta à percepção ocidental uma tradição teórica que, ao analisar as práticas, somente as apreende (e, portanto, permite a aprendizagem) ou por uma teoria finalista de um *sujeito* (uma intencionalidade), ou por uma teoria mecanicista de um *objeto* submetido às normas de causa e efeito. Assim, a explicação somente é possível pela análise das *causas* (lógica do objeto), e a explicação racional, pela análise das *intenções* (lógica do sujeito). Nos termos de Bourdieu (2003, p. 89),

Por reconhecer apenas diferentes variantes da *ação racional* ou da *reação mecânica* a uma determinação, deixa-se de compreender a lógica específica de todas as ações que trazem a marca da razão sem serem o produto de uma meta racionalizada, ou ainda mais, de um cálculo racional.

Nesse sentido, estabelecem-se os contornos da teoria cartesiana de aprendizagem e de conhecimento (onde a prática é resultado da execução de regras e normas ideais), naturalizando uma racionalidade calculista e projetiva que se traduz em incompreensões crônicas de um conhecimento da prática que, em grande medida, acaba por não corresponder ao sentido vivido pelo agente. Para Bourdieu (2007), substituir o agente atuante pelo “sujeito” reflexivo submete a experiência a uma alteração radical (de uma arte a uma racionalidade) e uma transmutação entre o “mundo que se pensa” e o “mundo que se vive”. Emerge, aí, uma distorção fundamental (e, quase sempre, impensada), fonte de incompreensões, ao ver em todos os agentes sociais a imagem do sábio “ao tomar as construções que o cientista produz para entender as práticas, para explicá-las, como se fossem *os princípios determinantes destas práticas*”. Assim, o que se ganha em *explicação* se perde em *compreensão*: cria-se uma distância (e uma ficção de “autoridade”).

Noutra face da “moeda” das impertinências da aprendizagem científica da prática, situa-se a inevitável simplificação da prática pela razão analítica. Segundo Cer-teau (2005, p.81; 82),

A constituição de um lugar científico, condição prévia de qualquer análise, corresponde à necessidade de poder *transferir* para ali os objetos que se devem estudar. Só pode ser tratado o que se pode transportar. O que não pode desarraigar tem que ficar fora do campo, por definição. [...] Mesmo das práticas só há de reter os móveis (instrumentos e produtos que se colocam na vitrine) ou esquemas descritivos (comportamentos quantificáveis, estereótipos de encenações), deixando de lado o inarrraigável de uma sociedade: modos de usar as coisas e as palavras segundo as ocasiões e as circunstâncias. [...] Nossos saberes parecem considerar e tolerar apenas de um corpo social objetos inertes.

Assim, realizar um paralelo da ideologia da escrita com o modo pelo qual uma tecnocracia pedagógica apreende (e entende) as práticas é reconhecer que, do mesmo modo que o mundo descrito no espaço próprio de um papel não concebe a

linguagem senão como contemplação e deleite (fora do contexto de suas ocasiões e realizações, desdobramentos identitários e formas de lutas cotidianas), as práticas descritas pelo analista, professor ou pesquisador traduzem um reducionismo de mesma natureza, tirando-as da relação que as constituem, para refazê-las como resíduos inertes de um saber – em formas já irreconhecíveis e fora do tempo<sup>6</sup>. Deste modo, o que se consegue é captar o material dessas práticas, mas não a sua forma. Em especial, nas práticas indígenas, questiona Viveiros de Castro (2007), o que as distingue não seriam muito mais suas formas que seus conteúdos? <sup>7</sup>

Nesse sentido, a lógica científica positivista de aprendizado das técnicas tende a medir sua eficácia pedagógica (ao modo das escolas técnicas clássicas) através de uma apropriação ou reapropriação das práticas, por constituição, separando-as de um presente (de seu tempo) por uma operação analítica e individual, deixando, assim, de ser um contexto para se tornar uma propriedade, uma conquista racional. Em termos bourdieuanos, a prática transformada em técnica (do tipo “manual técnico”) torna-se “capital cultural” a ser “vendido” para o sistema ao qual pertence (salário de engenheiros, técnicos, etc..). Assenta-se aí a noção de um “saber-fazer” que parece retirar-se para “um saber subjetivo”, separado da linguagem de seus procedimentos, das vivências e do contexto de sua emergência (CERTEAU, 2005). As implicações disto geram, no mínimo, uma fonte de mal-entendidos (uma linguagem imprópria).

De modo correspondente à escrita (ao isolar a relação sujeito-objeto), na construção dos modos de apreensão modernista das práticas toda arte, performance criativa e habilidades individuais – próprios das “artes e ofícios” – são separados para, assim, permitir o espaço próprio da técnica e suas “compulsões” funcionalistas (pressuposto da tecnocracia e do poder). Ao separar as ações emergentes e contextuais em interpretações objetivas de análise técnica, cria-se a ilusão de um sujeito – prenúncio do indivíduo ocidental – cujas ações deixam de ser expressão de si (práticas de si), mas modelo de ação de um ente calculista transcendental. Em tese, diante desta condição aparente de um saber-fazer tornado insensível e quase

---

<sup>6</sup> Nesse aspecto, projeta-se o que Shiva (2003) considera um fundamentalismo reducionista da ciência moderna, com graves implicações na diversidade social e ambiental.

<sup>7</sup> Falar em forma é falar em estética. Sendo assim, a compreensão das práticas indígenas, muito além da sua materialidade, define operações que têm, segundo Certeau (2005), uma dimensão estético-antropológica imanente, pois “a prática cotidiana abre um espaço próprio numa ordem exposta, exatamente como faz o gesto poético que dobra ao seu desejo o uso da língua comum num reemprego transformante” (p. 175). A prática social é, sobretudo, criação de formas, modo ordinário de se gerar a diferença, portanto, da “vida boa de se viver”.

inapreensível (pois limitado à sua representação), é que se estabelece o preconceito científico – e uma distância – em relação às práticas dos outros, sempre tomadas pela sua aparência e materialidade.

Após esta hipérbole relacionada aos modos e limites da apreensão científica da prática humana – indígena e também não-indígenas – pode-se concluir que, em termos gerais, a apreensão científica das práticas não concebe ou não tolera a ideia da prática (em si) como conhecimento. Neste sentido, a possibilidade emancipatória e, portanto, que diga respeito à realidade indígena, depende da capacidade de um curso de articular diferentes naturezas de conhecimento, concebendo como válidas diferentes formas humanas de viver a relação entre pensamento e ação, prática e conhecimento.

A questão do conhecimento, na interculturalidade proposta, portanto, suplanta a discussão epistemológica, mas coloca em questão os pressupostos políticos e ontológicos da construção do conhecimento, projetando-o não mais como restrito ao espaço da linguagem, da escrita, da interpretação, do racional, do ideal, mas também em sua dimensão corporal e tácita, não identificada com a linguagem, mas inscrita em disposições no corpo, resultado do processo de engajamento direto das pessoas em suas tarefas cotidianas (um tipo de conhecimento praticado, corporal, não verbal ou até “não pensado”)<sup>8</sup>. O objetivo não é excluir ou substituir a linguagem e a razão, no diálogo intercultural, mas reconhecer as distorções, as exclusões e os silêncios que se criam, ao não se considerar uma lógica, que não é a da lógica, e uma ação, que é criativa (inteligente, portanto), mas que recusa o corte que faz dela objeto de saber (CERTEAU, 2005)<sup>9</sup>.

Por fim, é importante ressaltar que tais “lacunas” da modernidade, em relação às práticas, e o distanciamento que a ciência ocidental positivista opera, em relação à tessitura das vivências cotidianas, não devem ser entendidas como um equívoco ou incompetência lógica de seus operadores. Trata-se de expressões estruturais e estruturantes de um sistema de poder que retém a capacidade de assegurar o privilégio científico de organizar a produção. O poder se exerce na reprodução de uma

---

<sup>8</sup> Nesta perspectiva renovada de conhecimento, as práticas deixam de serem tomadas como “fatos de instituição” ou de supostos efeitos de “ideologia” indígena (ao nosso modelo), mas como múltiplos processos sociais ou de práticas simultâneas que criam condições para sua emergência como tais. O mais correto é falar de capacidades “corporizadas” que estão em jogo na execução de tarefas e que ocorrem em contextos sociais, configuradas por lógicas culturais específicas. Para uma melhor apreensão do conceito de conhecimento tácito e razão prática, vide Bourdieu (2003; 2007) e Foladori e Taks (2004).

<sup>9</sup> Como se diz, “a prática tem razões as quais a própria razão desconhece”.

estrutura de produção que só se reconhece no contexto estratégico e centralizador da ciência e seus métodos e na instrumentalização de um “saber-fazer” transformado em tecnologia.

Nesse sentido, uma perspectiva emancipatória para um curso de formação técnica (como tem sido para o curso ATI) pressupõe, de uma parte, uma resistência às tentativas de refuncionalizar a vida indígena, impondo-lhe linguagens estranhas e a “autoridade” de interpretações externas. De outra parte, um curso emancipatório pressupõe, também, acompanhamento e legitimação lógica das iniciativas do cotidiano indígena, seus pontos de referência, de credibilidade e produção associadas às suas “constelações de práticas” (CERTEAU, 2005), configurando, assim, formas de luta que sirvam de base a novas definições de “cultura”. Assim, a política pedagógica de formação técnica indígena emancipatória deve, por pressuposto, contribuir para que se opere uma conversão teórica para a compreensão da prática (BOURDIEU, 2003) e suas lógicas diferenciadas, como princípio democrático intercultural de conhecimento.

No entanto, é importante ressaltar, isto não significa uma desconsideração das conquistas técnicas da ciência ocidental, que, sem dúvida, ampliam o horizonte de possibilidades práticas para a apropriação indígena, sobretudo relacionada à articulação com a sociedade nacional, mas coloca em evidência os efeitos de poder centralizadores e universalistas que lhes estão normalmente subjacentes (como, por exemplo, o “esquecimento” das práticas) – como que um tributo ideológico que se deve pagar para o acesso às pretensas “maravilhas” da razão. Assim, a perspectiva emancipatória do curso ATI é um esforço de liberdade:

- para os agentes ocidentais envolvidos (professores, pesquisadores e gestores públicos), no sentido de romper com a prerrogativa imposta de superioridade lógica de uma ciência e do “saber-fazer” científico e, deste modo, de criar e permitir a todos a possibilidade da experiência;
- para os povos indígenas, na medida em que se abre um espaço de liberdade para o conhecimento e legitimação de suas dinâmicas sociais, políticas e produtivas, ligado à capacidade de se gerar efeitos (nem sempre verbais) e posições novas diante da sociedade, condição fundamental de uma luta política contra a centralização social e cultural e a naturalização dos critérios que os poderosos consideram como definição de homem e condição de felicidade.

## **Considerações finais**

A discussão da proposta do curso ATI e a capacidade de articulação prática de sua política no desenvolvimento da etapa inicial já sinalizam o tamanho do desafio que se encontra, pois coloca em confronto cotidiano e imediato toda a herança cultural colonialista, a “nossa” lógica de vencedores, que se coloca (tacitamente) em operação em “nossa” tradição científica. Este confronto se expressa em forma de contradições, anacronismos e, sobretudo, conflitos internos. Em outras palavras, o curso ATI, ao pretender a interculturalidade e, portanto, um pressuposto de simetria nas relações que constituem em sua prática, vem conduzindo a tensão (e a dor, para alguns), ao pretender desvincular ciência e poder, destituindo, progressivamente, as pretensões científicas de operar o que Guattari (1990) chama de “tutela transcendente”, ou seja, o direito de autonomia (e domínio) de um registro que se pretende superior, verdadeiro e universal.

Em termos gerais, pode-se dizer que à transição de uma formação técnica de dominação, portanto, baseada num princípio de conquista, em que o indígena é, *a priori*, definido do ponto de vista de sua disponibilidade à submissão, para uma concepção emancipatória de formação técnica, se contrapõe um princípio de multiplicidade,

[...] onde todo novo representante se soma aos demais, complica o problema que os agrupa ainda que pretenda simplificá-lo; e ele só pode fazer existir aquilo que representa se conseguir situá-lo “entre” ele e os outros, e portanto interessar-se ativamente pelos outros para compreender como ele mesmo pode interessar aos outros (STENGERS, 2002, p.94).

Esta perspectiva de conhecimento que, não mais tomado como um equivalente à conquista – e, portanto, à produção de um domínio transcendente –, encaminha a uma lógica de produção de conhecimento que não se separa da produção da própria existência e, por extensão, da vida. Por isso, novamente, a importância da inclusão da lógica prática, do conceito de “conhecimento tácito”, enfim, das reflexões ligadas à luta contra o poder totalizador da ciência positivista e suas crenças cognitivas.

Uma proposta como esta pressupõe uma extensão interdisciplinar que permita a mediação entre as ciências ditas naturais e as ciências humanas. O trabalho de mediação, como escreve Latour (2004, p.12), “transformado em centro do poder natural e social, será mais lento”; desta emana uma sensação de perda da segurança que a velocidade proporcionava à ciência, na medida em que pressupunha um mundo (pessoas e coisas) colocado em disponibilidade, mas também um sentimento de esperança de uma nova ciência, no aprender a estendê-la de outro modo.

Trata-se de uma aprendizagem em rede, onde o conhecimento não surge como revelação ou um *a priori* da ação (como na forma de um molde, onde “derramamos” as práticas), mas dependente das pessoas, ocasiões e circunstâncias<sup>10</sup>. A assunção deste conhecimento – cuja aparência, para nós (herdeiros da história dos “vencedores”), é um tanto dolorosa – ganha outro significado, ao vincular aprendizagem e desejo, onde o que se faz e as técnicas do que é feito não são mais tomados como objetos a teorizar, mas contribuições criativas do processo social de emancipação de um povo.

Segundo Viveiros de Castro (2007, p. 8), “a vida vive da diferença: toda vez que uma diferença se anula, há morte”. Neste sentido, com a perspectiva ecológica da proposta do curso ATI (e, por extensão, “agroecológica”, por enfatizar as atividades agrícolas da vida social), deve-se tanto possibilitar uma conexão a vertentes críticas emergentes das ciências naturais e, pretensamente, abertas à interdisciplinaridade, como aproximá-la ao esforço de realização transdisciplinar que é, com efeito, o da abertura à diversidade, resultante do rompimento com a lógica da ciência da homogeneização. Uma ruptura, em suma, com qualquer fundamento antiecológico – cujo sentido sempre conduz a ele as categorias que as englobam. A inclusão da incerteza do outro, dos riscos do acontecimento e da possibilidade da diferença, coloca uma perspectiva de conhecimento, segundo Guattari (1990, p.19), “em que os diversos níveis da prática não somente não têm de ser homogeneizados, ligados uns aos outros sob uma tutela transcendente, como convém comprometê-los em processos de heterogênesse [produção de diferenças]”<sup>11</sup>.

<sup>10</sup> Alguns tecnocratas, provavelmente, dirão que isto não implica competência, justamente porque competência, para estes, é justamente a habilidade de transferir as práticas para a linguagem estratégica de um interesse unificador e disciplinar, obliterando-as. Nos termos de Bourdieu (2007), “não se deve enganar: as estratégias mais eficazes, sobretudo em campos dominados por valores de desinteresse, são aqueles tendentes e ajustados espontaneamente a uma necessidade sem qualquer intenção manifesta de cálculo”. É uma questão de conexão com a realidade e afirmação de suas potencialidades, um sentido de eficácia real e democrático.

<sup>11</sup> Neste sentido, apoiada pelas proposições de Latour (1994; 2001; 2004), Stengers (2002) e Viveiros de Castro (2007), emerge uma reinvenção – para além das ciências naturais – do conceito de ecologia, no seu sentido clássico e imediato de afirmação da diversidade natural e sua dinâmica de interdependência ecossistêmica. Para estes autores, embora os avanços coloquem novos elementos em cena, a ecologia clássica não rompe com os fundamentos do reducionismo científico, senão lhe confere outros matizes, na medida em que “traduz uma encenação que faz da diversidade inventada-explicada a garantia da redutibilidade geral de um campo fenomênico a investir” (STENGER, 2002, p.43). Para Viveiros de Castro (2007, p.8), “não se trata de celebrar ou lamentar uma diversidade passada, residualmente mantida ou irrecuperavelmente perdida – uma diferença diferenciada, estática, sedimentada em identidades separadas e prontas para o consumo [...] diferenças fictícias. [...] Mas a bandeira da diversidade real aponta para o futuro, para uma diferença diferenciante, um devir onde não é apenas o plural (a variedade sob o comando de uma unidade superior), mas o múltiplo (a variação complexa que não se deixa totalizar por uma transcendência) que está em jogo”. Para esta nova ecologia, diversidade socioambiental não é uma questão de preservação, mas de perseverança. “Não é um problema de controle tecnológico, mas de auto-determinação política [entendida como a capacidade de determinar para si mesmo, como projeto político, uma vida que seja boa o bastante”. (Id., *ibid.*, p. 8).

Nesse processo, um curso como o “Agroecologia em Terras Indígenas” se encaminha para uma experiência de aprendizagem prática – ocidental e indígena – onde, mais do que nunca, devemos aprender a conter nossos impulsos de julgar, visto como condição de possibilidade para, progressivamente, adquirirmos as capacidades necessárias para um eficaz (e afirmativo) acompanhamento dos processos de construção de soluções que cada coletividade traz aos problemas vividos. Espera-se que os profissionais egressos do curso, no momento de sua atuação técnica, ao colocarem em cena o cotidiano indígena e suas referências de inteligibilidade, possam apoiar as condições para que as pessoas façam suas próprias escolhas culturais e não ajam no sentido de antecipá-las ou antevendo-as numa única escolha ou em opções definidas de antemão como as melhores (como uma espécie de salvação vinda do alto).

## **THE EXPERIENCE OF THE COURSE “AGRO-ECOLOGY IN INDIGENOUS TERRITORIES”: strokes and propositions for a debate on intercultural and emancipatory technical learning.**

### **ABSTRACT**

The experience of both the collective construction of the political and pedagogical references of the course in “Agro-ecology in Indigenous Land” (AIL), and the development of an experimental semester of the course brought together elements of recognition of the modes of scientific domination as well as of the manners of apprehension, resistance and re-creation of conditions of social and cultural reproduction within the Terena, and Kadiwéu peoples. In this case, the course objectives approached both the “traditional techniques” and the modes of autonomous appropriation of other technological, and cultural systems. However, it was evident that the proposal demanded a wide debate which tackled the native Brazilians’ movements as well as the ones related to other experiences of intercultural differentiated education, especially as far as the concepts of *interculturality* and indigenous autonomy are concerned. The possibility of an intercultural proposal would be related to the creation of a comprehension space which would project the denaturalization of certain evidences of the western scientific formation. This has fundamental implications in technical education as ethnocentric expression. Thus, the admission of a “theory of the practice” basically projects the privileged theoretical space for the comprehension of asymmetries and functionalist “compulsions” (the underlying assumption of technocracy and power). These are related to the imposition of a cognitive theory which prioritizes the intellectual and projective creation, not recognizing a legitimate know-how in the indigenous practices, a way of both creative expression and proper intelligibility. The political and pedagogical exercise of the AIL course strains this struggle for more symmetric relations in the practice of intercultural technical formation as ground for an emancipatory (or post-colonial) action.

**Keywords:** Indigenous Education. Interculturality. Indigenous Autonomy. Cultural Practice. Ethnodevelopment.

## **Referências**

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e holocausto**. Tradução: Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **Meditações pascalianas**. 2.ed. Tradução: Sérgio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

\_\_\_\_\_. **Razões práticas**. Sobre a teoria da ação. Tradução: Mariza Corrêa. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1: Artes de fazer**. 10.ed. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. **A cultura no plural**. 3.ed. Tradução: Enid Abreu Dobránsky. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FEHLAUER, Tércio J.; AYALA, Caroline H. “Agroecologia em Terras Indígenas”: das fronteiras da sustentabilidade à política de Educação Intercultural. **Tellus**, Campo Grande (MS), ano 7, n. 12, p. 33-48, abr. 2007.

FOLADORI, Guillermo; TAKS, Javier. Um olhar antropológico sobre a questão ambiental. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 323-348, out. 2004

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

GALLOIS, Dominique T. Sociedades indígenas e desenvolvimento: discursos e práticas, para pensar a tolerância. In: GRUPIONI, Luís Donisete B.; VIDAL, Lux; FISCHMANN, Roseli (Org.). **Povos indígenas e tolerância**. São Paulo: Edusp, 2001, p. 167-190.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Tradução: Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas, SP: Papirus, 1990.

MURDOCH, Jonathan; Pratt, Andy C. *Rural studies: modernism, postmodernism and the post-rural*. **Journal of Rural Studies**. United Kingdom, v. 9, n. 4, p. 411-427, Oct. 1993.

LATOUR, Bruno. **Políticas da natureza: como fazer ciência na democracia**. Tradução: Carlos Aurelio Mota de Souza. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

\_\_\_\_\_. **A esperança de Pandora: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos**. Tradução: Gilson César Cardoso de Sousa. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

\_\_\_\_\_. **Jamais fomos modernos**. Ensaio de Antropologia Simétrica. Tradução:

Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1994.

SHIVA, Vandana. **Monocultura da mente**. Perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia. Tradução: Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Gaia, 2003.

STENGERS, Isabelle. **A Invenção das ciências modernas**. Tradução de Max Altman. São Paulo: Ed. 34, 2002. (Coleção Trans).

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. A Natureza em pessoa: sobre outras práticas de conhecimento. Encontro “Visões do Rio Babel: conversas sobre o futuro da bacia do Rio Negro”. 2007. Manaus. **ANAIS**. São Paulo: Instituto Socioambiental; Manaus: Fundação Vitória Amazônica, 2007.

\_\_\_\_\_. Diversidade socioambiental. In: CAMPANILI, Maura; RICARDO, Carlos Alberto. **Almanaque Brasil Socioambiental**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2007a, p. 7-8.

# A LIGA CAMPONESA DE GALILEIA E O MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM-TERRA: uma relação de hereditariedade

*Maria da Salete da Silva\**

*Sandra Barros Sanchez\*\**

## RESUMO

As lutas no campo têm sido relegadas pelos documentos e órgãos oficiais e renegadas por nós, brasileiros, numa tendência de nos esquecermos de que nossa origem histórica é remanescente desse meio social. Se nos reportamos ao início da nossa colonização, observaremos que as primeiras lutas pela terra ocorreram entre as comunidades indígenas e o colonizador. Efetivada a colonização, os colonizadores tiveram a necessidade e fizeram uso da mão de obra escrava indígena e africana: mais uma vez tira-se a condição de gente e de humano do dominado. Ao longo da história, tivemos diversas lutas no campo, como Canudos e Contestado, das quais pouco se fala e, quando delas se fala, são tratadas como ação de um bando de fanáticos e loucos ensandecidos. Mais adiante, vieram as ligas camponesas, que passaram a ter uma importância significativa para as lutas dos trabalhadores rurais e para a história do Brasil. Sabe-se que todas as conquistas obtidas pelo MST foram resultados das jornadas de lutas desses trabalhadores. Portanto, os avanços da reforma agrária, no Brasil, não devem ser vistos como um ato isolado, mas um resultado de todas as lutas desenvolvidas pelas classes trabalhadoras no campo.

**Palavras-chave:** Lutas no campo. Trabalhadores rurais. Ligas camponesas.

## Introdução

As lutas no campo têm sido historicamente relegadas pelos documentos e órgãos oficiais e renegadas por nós brasileiros, que tendemos a esquecer que nossa origem histórica é remanescente desse meio social. Apesar das mudanças ocorridas, nas últimas décadas, pelas nossas características, ainda somos um país com um grande potencial agrícola. É assim que o capitalismo central nos olha. E por que não nos valorizarmos por essa condição? A própria história brasileira, escrita pelas elites e para as elites, tenta esconder nossa origem rural e, sobretudo, os conflitos que sempre permearam esse espaço agrário.

---

\* Historiadora. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (Campus Vitória de Santo Antão). E-mail: salete.professora@bol.com.br

\*\* Doutora em Ciência do Solo pela UFRRJ; Vice-Diretora do Colégio Técnico da UFRRJ. E-mail: sbsanchez2003@yahoo.com.br

O presente artigo tem por objetivo desenvolver uma reflexão sobre os conflitos e lutas históricos que ocorreram e têm ocorrido, no campo, empreendidos por trabalhadores pela conquista e posse da terra.

### ***As lutas populares históricas***

Se nos reportamos ao início da nossa colonização, vamos observar que as primeiras lutas pela terra ocorreram entre as comunidades indígenas e o colonizador, em que o primeiro aparece, historicamente, como um entrave à civilização e à colonização; o branco europeu tinha a civilização e o conhecimento científico, portanto, tinha o direito de tomar e dominar; tinha, sobretudo, uma qualidade: era humano. E nessa condição, tinha um olhar preconceituoso com relação aos nossos indígenas, como bem afirma Koshiba (1994, p.36):

A preconceituosa visão a respeito dos índios como preguiçosos e outras assemelhadas, apenas demonstrava, por parte dos europeus, um profundo desconhecimento da natureza da sociedade indígena, à qual impuseram a sua brutal dominação. Mas houve uma forte razão para o enraizamento e difusão dessa visão preconceituosa: os indígenas foram os grandes derrotados no confronto com os europeus. E a sua derrota não foi apenas física, mas também espiritual.

Na verdade, os portugueses demonstraram não conhecer a realidade de nossos índios, sobretudo, sua forma de vida, sua cultura e sua organização social e, mais ainda, desconheciam como estes últimos lidavam com a terra. Esse conhecimento só veio ocorrer após os primeiros contatos com essa civilização, como comenta Koshiba (1994, p.15):

Os portugueses perceberam que as sociedades indígenas eram igualitárias: dividiam alimentos entre si, desconheciam a propriedade privada. Assim, livres da ganância, não brigavam por riquezas. Por esse motivo não precisavam de Estado ou governo. Se tinham chefes “principais”, a eles obedeciam por vontade própria, não por obrigação.

Além da forma de organização diferenciada, sabe-se que os indígenas não se submeteram ao domínio e à exploração dos portugueses, sobretudo, no uso da terra para fins agrícolas e comerciais, pois ao contrário destes, aqueles não a tinham como propriedade, mas como forma de obter sua sobrevivência. Sobre essa questão, o próprio Koshiba (1994, p.36) acrescenta:

As sociedades indígenas se regiam por princípios completamente diferentes dos das antigas sociedades portuguesas. Do contato e confronto dos portugueses com os índios nasceram os diferentes preconceitos que conformaram a visão dos colonizadores, uma vez que os indígenas não se submeteram passivamente aos interesses dos conquistadores.

Efetivada a colonização, os colonizadores tiveram a necessidade da mão de obra escrava indígena e africana. Mais uma vez, tira-se a condição de gente e de humano

do dominado. Novamente, observamos a omissão, nos registros históricos oficiais, da luta dos escravos pela sua liberdade e, sobretudo, pela conquista e posse da terra; esses são vistos apenas como rebeldes. Registra-se com certo destaque, apenas, o Quilombo dos Palmares, dando-se a impressão de que ele foi o único quilombo existente, um único espaço de reação e luta pela liberdade e pela terra. Sobre esse fato, Anjos (2005) nos lembra que

É importante não perder de vista que existiram várias formas de resistência criadas pelos povos negros e configuradas na forma de lutas urbanas e rurais, nas quais vamos destacar os quilombos, sítios geográficos presentes em quase todo o território brasileiro e onde se agrupavam principalmente os negros escravizados que se rebelavam contra o sistema escravista. É relevante destacar, também, a espacialização das ocorrências das principais revoltas e insurreições com participação de povos negros pulverizadas pelo país. (ANJOS, 2005, p. 173).

É necessário, também, lembrar os brancos pobres, expropriados da terra e que por ela sempre lutaram. Além disso, ao longo da história, tivemos diversas lutas no campo, como Canudos e Contestado, das quais pouco se fala e, quando delas se fala, seus participantes são tratados como um bando de fanáticos e loucos ensandecidos.

No sertão nordestino, tivemos o fenômeno do Cangaço, que foi uma saída encontrada para a sobrevivência dos camponeses pobres do nordeste brasileiro, fugindo do domínio dos coronéis; caso contrário, ou seriam submetidos a um capanga do coronel ou iriam para o cangaço. Nesse fenômeno, o cangaceiro aparece como sendo um bandido pela índole e não pelas circunstâncias históricas nas quais o camponês estava inserido. Facó (1991) assim se refere ao fenômeno do Cangaço:

O Cangaceiro e o fanático eram os pobres do campo que saíam de uma apatia generalizada para as lutas que começavam a adquirir caráter social, lutas, portanto, que deveriam decidir, mais cedo ou mais tarde, seu próprio destino. Não era ainda uma luta diretamente pela terra, mas era uma luta em função da terra, uma luta contra o domínio do latifúndio semifeudal. (FACÓ, 1991, p. 45).

O mesmo Facó (1991), fazendo uma relação do surgimento do fenômeno Cangaço com as lutas históricas do homem do campo, acrescenta:

O surgimento e o incremento do Cangaço é a primeira réplica à ruína e à decadência do latifúndio semifeudal, de que também é resultante. Naquela sociedade primitiva, com aspectos quase medievais, semibárbaros, em que o poder do grande proprietário era incontestável, até mesmo uma forma de rebelião primária, como era o cangaceirismo, representava um passo à frente para a emancipação dos pobres do campo. Constituíam um exemplo de insubmissão. Era um estímulo às lutas (FACÓ, 1991, p. 45).

## ***O surgimento das ligas camponesas***

As lutas camponesas históricas empreendidas, no Brasil, se refletem e se manifestam com intensidade, em regiões como a zona da mata de Pernambuco, em forma de ligas camponesas. A liga que mais se destacou e tornou-se mundialmente conhecida foi a Liga Camponesa de Galileia, localizada no município de Vitória de Santo Antão, interior de Pernambuco. Lá, os camponeses tiveram que lutar pela conquista e posse da terra, pela reforma agrária e, sobretudo, pela queda das taxas medievais, como o foro, o cambão, etc. Lutaram de maneira organizada, fazendo marchas não só na cidade de Vitória como também na própria capital pernambucana. Lutaram, também, judicialmente, através do seu advogado Francisco Julião, que, mais tarde, torna-se líder político do movimento. O surgimento e a importância dessas ligas são enfatizados por Bastos (1984), ao afirmar que

A mobilização camponesa do Nordeste, que assume a denominação “Ligas Camponesas”, inicia-se no Engenho Galiléia, em Pernambuco, no ano de 1954. O movimento expande-se rapidamente. Esse crescimento deve-se às condições políticas e sociais favoráveis e explica-se pelo fato de sua base social - o foreiro - representar uma categoria social ameaçada de extinção. O “galileu” simboliza o campesinato nordestino que vive próximo aos empreendimentos capitalistas, representando um obstáculo à sua expansão. Colocar em questão as condições de sua existência social significa questionar também as vias possíveis de desenvolvimento do capitalismo no campo: este é o grande problema levantado pela mobilização camponesa do Nordeste dos fins da década de 50. A luta dos “Galileus” desnuda a situação ambígua do campesinato; por isso se transforma na grande luta do trabalhador rural brasileiro contra as condições de exploração a que está submetido. (BASTOS, 1984, p.18).

Mais uma vez, observamos, historicamente, a negação dos direitos e condição de humanos da classe trabalhadora e dos dominados. Foi essa negação do seu ser como gente, a negação da liberdade desses camponeses que, segundo Paulo Freire, o remeteu a Marx. Segundo aquele educador, não foi o camponês que falou de Marx a ele, de vez que muitos não sabiam nem ler nem escrever, mas, sim, foi a realidade deles que remeteu Paulo Freire a Marx.

Com o passar do tempo, as ligas camponesas passaram a ter uma importância significativa para as lutas dos trabalhadores rurais e para a história do Brasil, como nos lembra Andrade (1986, p. 27-28):

As ligas camponesas ganharam grande importância nas áreas onde havia camponeses a serem expropriados devido à expansão da cultura de cana-de-açúcar, como nos municípios de Vitória de Santo Antão, em Pernambuco, e Mari e Sapé, na Paraíba, ou nas áreas em ocupação, onde os posseiros eram expulsos da terra por latifundiários e grileiros. A expansão horizontal das ligas aumentou sua influência e prestígio, mas gerou divergências, que se acentuaram com o desenrolar dos acontecimentos. Muitos trabalhadores militantes do movimento camponês foram assassinados por seus patrões ou por prepostos.

Pelas suas peculiaridades, as ligas camponesas tiveram sua importância para a história tratada, ainda, por Sola (1997), quando afirma:

Os dominadores sabiam que este movimento tinha algo de diferente com relação aos vários movimentos milenaristas que o Nordeste já conhecera. Em nenhum outro o carisma de um homem conseguira fazer com que centenas de pessoas abandonassem todas as suas posses e se propusessem a viajar centenas de quilômetros para receber uma bênção ou se tornar parte integrante de seu contingente. E mais importante que isso: nenhum outro deixava tão claro aos trabalhadores a sua verdadeira condição social, tampouco pregava a existência de uma sociedade igualitária abertamente como este. (SOLA, 1997, p. 29).

Os movimentos que deram origem às ligas camponesas ganharam espaços e foram crescendo, dada a sua importância e consistência. Sobre esse aspecto, vale lembrar o que registra Sola (1997, p.31):

No início do movimento eram poucos os camponeses que aderiam aos ideais do Conselheiro, mas com o passar dos meses esse contingente foi aumentando significativamente. Claro que de imediato em nada foram alteradas as condições produtivas nas grandes fazendas. No entanto, o contínuo crescer do movimento e de sua fama, acabou por interferir nas relações capital/trabalho, pois os trabalhadores começaram a alimentar esperança de uma sociedade mais justa.

### ***Considerações finais***

Ao analisar crítica e historicamente as lutas camponesas, no Brasil, constatamos que, hoje, a situação dos camponeses pouco mudou, neste país. Há muita gente expropriada da terra e sofrendo ofensivas violentas dos setores mais conservadores do país, que estão articulados, sobretudo, no parlamento brasileiro e na mídia burguesa. Hoje, a repressão aos movimentos sociais do campo se manifesta da mesma forma que na década de 50 e 60 com as Ligas Camponesas. Os jagunços, os policiais e a perseguição aos camponeses ainda continuam sendo a tática de repressão a esses movimentos, que hoje são liderados não pelas ligas, mas sim pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST).

As ações do MST são resultados do somatório das iniciativas do movimento camponês, na luta pela reforma agrária. As ligas se diferenciavam um pouco do MST, no sentido de que, com elas, a luta era pela terra de Galileia; eram os moradores lutando contra o mando e desmandos do proprietário de Galileia; lutaram por uma reforma agrária, que foi feita, mas dentro dos limites impostos pelo governo da época. Já, no MST, é uma luta mais ampla; digamos que esta é remanescente da primeira.

Todas as conquistas obtidas pelo MST resultaram das jornadas de lutas. Os avanços da reforma agrária não devem ser vistos como um ato isolado, mas uma decorrência de todas as lutas desenvolvidas pelas classes trabalhadoras no campo. Hoje,

temos, de um lado, os latifundiários ligados às grandes empresas, defendendo o modelo do agronegócio, e do outro, estão as pequenas propriedades e trabalhadores rurais sem terra defendendo, o fortalecimento da agricultura familiar e da reforma agrária. Assim como todos os índios, negros, cangaceiros, camponeses das ligas, os trabalhadores rurais sem terra e o próprio MST são vistos pela história oficial e pela mídia burguesa como grupos amorfos, sem direitos e objetivos de vida, tirando-lhes e negando-lhes a condição humana.

Portanto, é hora de a sociedade brasileira acordar e perceber o significado histórico das lutas empreendidas pelo povo brasileiro e, em particular, pelos trabalhadores rurais, e destinar um olhar para eles sem discriminação, mas com o reconhecimento de quem deseja apenas seu lugar na sociedade na condição de gente como a gente.

## **THE PEASANT LEAGUE OF GALILEIA AND THE RURAL LANDLESS WORKERS MOVEMENT: a relation of heredity**

### **ABSTRACT**

The issue of rural conflicts has not only been neglected by official authorities and documents, it has also been ignored by the Brazilian people in a clear tendency to forget their historical origins. If we look back to the beginnings of our colonization we already see indigenous communities and colonizers engaged in the first land conflicts. Once settled, the colonizers felt the need to use native and African slave labour – the subjugated are again deprived of the right to live as human beings. Throughout Brazilian history there have been several rural conflicts, such as Canudos and Contestado, which when – if ever – discussed, are often referred to as mere riots fomented by lunatics or fanatics. Later came the Peasant Leagues, which played a significant role in the struggles of rural workers, and in the history of the country as a whole, culminating in the victories won by the MST (Landless Workers Movement). As such, the advances made in Brazilian land reform should not be seen as isolated acts, but as the result of the joint struggles of rural workers throughout the country's history.

**Keywords:** Rural Conflicts. Rural Workers. Peasant Leagues.

### ***Referências***

ANDRADE, Manuel Correia de. **Lutas camponesas no nordeste**. São Paulo: Ática, 1986

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. A África, a educação brasileira e a geografia. *In*: Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). **Educação anti-racista: caminhos**

abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005, p.167-184. (Coleção Educação para Todos). [Disponível também em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001432/143283por.pdf>].

BASTOS, Elide Rugai. **As ligas camponesas**. Petrópolis: Vozes, 1984.

FACÓ, Rui. **Cangaceiros e fanáticos**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991.

KOSHIBA, Luiz. **O Índio e a conquista portuguesa**. São Paulo: Atual, 1994. (Coleção Discutindo a História).

SOLA, José Antônio. **Canudos uma utopia no sertão**. São Paulo: Contexto, 1997. (Coleção Repensando a História).

# EDUCAÇÃO E EMPREENDEDORISMO SOCIAL: uma metodologia de ensino para (trans)formar cidadãos

*Maria Flávia Bastos\**

*Ricardo Ferreira Ribeiro\*\**

## RESUMO

Este trabalho pretende mostrar uma Metodologia de Ensino fundamentada na possibilidade de formar empreendedores sociais, no ambiente escolar, e tem como objetivo a implantação de agências experimentais, com foco social em instituições de ensino superior, de forma inovadora, por meio de recursos motivadores e vivenciais que provoquem nos alunos atitudes criativas, de forma crítica e cidadã. Para a construção da metodologia, foi analisada uma prática já existente, a da agência experimental de empreendedorismo social da UNATEC – a Fortuna –, implantada, pela primeira vez, no Brasil, em 2006, e que criou oportunidades para que os alunos da graduação tecnológica vivenciassem o respeito às diferenças, propondo soluções em comunicação e marketing para entidades do terceiro setor, da região metropolitana de Belo Horizonte (MG). Para essa análise, a metodologia de pesquisa utilizada foi a abordagem qualitativa, por meio de entrevistas em profundidade, grupo focal, além de análises bibliográfica e documental. Foram verificados os resultados do impacto social da prática em instituições atendidas, alunos e professores envolvidos no projeto. Esses resultados foram confrontados com as teorias do empreendedorismo, do empreendedorismo social, da educação e da gestão social. Com isso, pôde-se perceber que é possível empreender ou vivenciar uma ação transformadora unindo, num mesmo momento, alunos, professores e entidades do terceiro setor, por meio de uma proposta educativa diferenciada, onde todos pensam e agem refletindo sobre a busca de transformações sociais significativas.

**Palavras-chave:** Empreendedorismo social. Educação. Gestão social

## Introdução

As experiências da Agência Experimental de Empreendedorismo Social Fortuna que aqui serão compartilhadas remeterão, entre outros aspectos, ao *Eu e Tu* (Filosofia Dialógica)<sup>1</sup> de que fala Martin Buber (1979), como fenômeno essencialmente

---

\* Mestre em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local, pelo Centro Universitário UNA, Belo Horizonte (MG, Brasil). E-mail: mariaflaviabastos@hotmail.com

\*\* Doutor em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Professor do Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local, do Centro Universitário UNA, Belo Horizonte (MG, Brasil). E-mail: ricrib@uai.com.br

<sup>1</sup> Martin Buber (1979) afirma que não há existência sem comunicação e diálogo, e que objetos não existem sem a interação. As palavras-princípio *Eu-Tu* (relação) e *Eu-Isso* (experiência) demonstram as duas dimensões da filosofia dialógica ou do diálogo, que consiste em uma relação *Eu-Outro*, na qual o poder do *Eu* não viole a alteridade do outro, isto é, uma relação que se traduza na preservação absoluta do sujeito, o que inibirá uma iniciativa individualista do *Eu*. Para Buber, a materialidade dessa preservação é o que constitui a “filosofia do encontro”.

transformador, em que os sujeitos escutam, falam e silenciam, numa dinâmica de autorrealização, ajustamento criativo ao sonho possível e contato – o que se coaduna à proposta pedagógica de Paulo Freire (2001), que entende as mudanças da realidade a partir da participação dos sujeitos que a constituem.

Viver o ensino de empreendedorismo – que, hoje, entende-se ser bem diferente de ensinar empreendedorismo – tem sido a oportunidade de experimentar uma epopeia de emoções em sala de aula. Num mesmo momento, alunos, professores e entidades do terceiro setor puderam aprender e ensinar, por meio de uma proposta educativa diferenciada. Nessa experiência, percebe-se, até mesmo, certo rompimento com a fragmentação, legado da visão cartesiana, tão presente no ambiente escolar (FREIRE, 1996). Investigar, descobrir, apontar e confrontar as teorias do empreendedorismo com a realidade dos alunos é, finalmente, entender que empreender é vivenciar uma ação (trans)formadora.

Para a construção da Metodologia de Ensino, foi estudada, antecipadamente, a produção teórica do empreendedorismo, do empreendedorismo social, da educação e da gestão social, com a intenção de refletir sobre a possibilidade de se gerar mudanças sociais e sistêmicas significativas, tendo como ponto de partida uma troca de experiências entre alunos, professores e entidades do terceiro setor. Em seguida, foi sistematizada e avaliada a prática analisada – a agência experimental de empreendedorismo social que, como foi dito anteriormente, apresentou uma proposta inovadora, com resultados de impacto social positivo em 45 instituições sem fins lucrativos, tornando-se uma experiência educacional caracterizada por oferecer aos alunos a oportunidade de se prepararem para o mercado de trabalho, com envolvimento em novas ideias e práticas e foco na responsabilidade social.

Como os cursos de tecnólogo do Centro Universitário<sup>2</sup> têm um perfil voltado, prioritariamente, para o mercado e uma duração média de dois anos, a experiência da agência tem proporcionado aos estudantes uma oportunidade de vivenciar práticas empresarias e sociais. A problemática do trabalho partiu da possibilidade de, com a implantação de uma agência experimental de empreendedorismo social, promover nos alunos de graduação uma nova visão em relação ao processo de empreender. Assim, trabalhou-se com a hipótese de que uma agência experimental de empreendedorismo social, implantada em instituições de ensino superior (IES),

---

<sup>2</sup> Aqui, a referência é aos cursos avaliados: Comunicação Institucional e Gestão de Marketing.

como uma metodologia de ensino<sup>3</sup>, poderá promover nos alunos uma nova visão sobre o que significa empreender e provocar, nesses indivíduos, um despertar sobre como exercer de forma diferenciada a prática profissional e social. O objetivo deste trabalho foi, então, o de avaliar e sistematizar a experiência da agência experimental de empreendedorismo social do Centro Universitário – e, a partir dos resultados colhidos, propor uma metodologia de ensino para implantação de agências experimentais de empreendedorismo social em IES.

Este estudo se justifica pela necessidade de se promover o desenvolvimento do empreendedorismo social – ou de atitudes socialmente empreendedoras – em alunos da graduação, por meio de atividades vivenciais que possibilitam a formação de sujeitos participativos. Outro ponto fundamental da pesquisa é o estudo aprofundado sobre o empreendedorismo social e suas possíveis formas de ensino ou de difusão. Trata-se de um tema ainda pouco explorado, com escassa bibliografia. Há, ainda, confusões entre os termos “responsabilidade social” e “empreendedorismo social”. Então, a partir desta pesquisa, será possível, também, demonstrar que o empreendedorismo social tem como objetivo maior a maximização do capital social existente na realização de iniciativas, projetos e ações que possibilitam a uma comunidade, cidade ou região um desenvolvimento participativo.

O projeto da agência experimental de empreendedorismo social, que é desenvolvido e conduzido pela autora deste artigo<sup>4</sup>, há pouco mais de três anos, tem contribuído para a modificação da realidade das instituições do terceiro setor atendidas na agência que, possivelmente, não poderiam pagar pelos serviços lá prestados. Promove-se, com isso, o encontro dos alunos com uma nova realidade, fonte de enfrentamento e de estímulo ao respeito às diferenças e à

Necessidade da invenção da unidade na diversidade. Por isso é que o fato mesmo da busca da unidade na diferença, a luta por ela, como processo, significa já o começo da criação da multiculturalidade. É preciso reenfatar que a multiculturalidade como fenômeno que implica a convivência no mesmo espaço de diferentes culturas não é algo natural e espontâneo. É uma criação histórica que implica decisão, vontade política, mobilização, organização de cada grupo cultural com vistas a fins comuns. Que demanda, portanto, certa prática educativa coerente com esses objetivos. Que demanda uma nova ética fundada no respeito às diferenças (FREIRE, 1992, p. 157).

---

<sup>3</sup> Essa metodologia é apresentada em formato de livreto e apresenta os passos para a implantação da agência de empreendedorismo social, incluindo aí a viabilização do espaço, as dinâmicas e vivências a serem aplicadas, em sala, com os alunos, dentre outros aspectos.

<sup>4</sup> O projeto da agência foi desenvolvido pela coautora, e sua sistematização - agora uma dissertação de mestrado - foi orientada pelo coautor deste artigo, professor Ricardo Ribeiro.

Finalmente, este trabalho analisou a relação existente entre a educação numa instituição de ensino superior, o incremento da participação social, no meio discente e docente, o vínculo entre o empreendedorismo social e a educação, e a possibilidade de (trans)formar a visão dos alunos para que se tornem sujeitos participativos, empreendedores, pautados pelos eixos da sustentabilidade.

### ***Educação: como (trans)formar nossos alunos***

Supõe-se que a tarefa educativa continua a exigir novos caminhos de perceber e pensar, novas imagens do homem e da sociedade, novas concepções éticas e axiológicas, novos rumos por onde enveredar (BASTOS, 2010). Freire (1992) e Morin (2003) nos mostram que, em muitas instituições de ensino, o principal modo de transmissão do saber ainda é semelhante ao da tradição e da autoridade, onde dirigentes educacionais apontam o saber – que julgam mais necessário e adequado – a ser transmitido aos membros da sociedade. E é esse saber já construído que, por vezes, é oferecido, sem qualquer convite à reflexão dos alunos.

Em vários momentos da história, o homem necessitou romper as barreiras do conhecimento para buscar um saber reflexivo. A educação acadêmica, também, vem passando por questionamentos acerca dos conceitos e dos significados sobre o que é ensinar e aprender. Uma reflexão acerca da importância de ouvir, respeitar, entender – alunos e professores, na tentativa de construir uma nova dimensão da educação.

A educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana. Estamos na era planetária; uma aventura comum conduz os seres humanos, onde quer se encontrem. Estes devem reconhecer-se em sua humanidade comum e ao mesmo tempo, reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo o que é humano (MORIN, 2003, p. 47).

Foi considerando esses elementos que se vislumbrou o desenvolvimento de novos passos, no âmbito de uma nova metodologia de ensino. Acreditou-se na capacidade de reunir saberes por meio de trocas e de reflexões e, assim, foi desenvolvido o Projeto da Agência Experimental de Empreendedorismo Social. Nesse projeto, foi proposta uma prática educativa na qual um dos objetivos foi o de o professor reforçar a capacidade do aluno de criticar, questionar e construir uma nova realidade pessoal, profissional e social, estimulando sua autoestima, sua criatividade e, ainda, desmistificando, por meio do incremento das atitudes socialmente empreendedoras, o sentido do que seja “sucesso profissional”.

## ***A educação empreendedora***

No entendimento de Jacques Fillion, “o empreendedorismo se aprende”, pois o autor considera que é possível conceber programas e cursos que adotem sistemas de aprendizado adaptados à lógica desse campo de estudo, numa abordagem em que o aluno é levado a definir e estruturar contextos e a entender as várias etapas de sua evolução (FILLION, 1999, p.15).

Ocorre que o problema, muitas vezes, não está no professor, mas na instituição universitária, pois desta se requer, hoje, não só a formação de recursos humanos de alto nível de qualificação, mas, também, que proporcione uma educação que prepare para o pleno exercício da cidadania. As estratégias de gestão do projeto pedagógico devem estar voltadas para formar empreendedores que aprendam “a definir os contextos e a tomar decisões de compromisso para melhor definir o conceito sobre si mesmo” implicando que o “aluno deve desenvolver uma relação pró-ativa com o aprendizado.” (FILLION, 1999, p.15).

Embora haja diversas definições vindas de autores de épocas distintas, o empreendedorismo ainda é um assunto novo, que tem crescido, também, nas escolas, nos últimos tempos. É neste contexto de afirmação do incremento intelectual, da valorização do conhecimento como gerador de ideias inovadoras e que caracterizam as ações realizadas por empreendedores que se situam, principalmente, as experiências no ensino superior. A educação com foco na formação de empreendedores torna-se fundamental, diante dos novos desafios impostos pela sociedade, de modo geral, e pelo mercado de trabalho, em particular, o que não significa transformar a sala de aula em espaço de disseminação de uma cultura que imponha a formação de um sujeito “empregável”.

Empregáveis, mercadoria para o emprego? Esta é uma das imagens mais reducionistas dos educandos e dos currículos. É a imagem que mais tem marcado o que ensinamos e privilegiamos em nossa docência. Foi assim que a Lei nº 5692/71 via as crianças, adolescentes e jovens: candidatos a concursos, a vestibulares, ao segmentado mercado de emprego. Esta visão reducionista marcou as décadas de 1970 e 1980 como hegemônica e ainda está presente e persistente na visão que muitas escolas têm de seu papel social e na visão dos alunos como empregáveis é determinante nos formuladores de políticas de currículo. (ARROYO, 2007, p. 24).

A formação de empreendedores baseia-se em estimular o aluno a buscar e experimentar a inovação, criar coisas novas, deixar a mente fluir, as ideias correrem soltas até se transformarem em possíveis oportunidades. Mas como formar, nas universidades, alunos com capacidade empreendedora? Um dos caminhos mais comuns é a implantação das chamadas agências juniores ou experimentais, espaços

onde os alunos, em princípio, vivenciam a experiência mercadológica. A empresa júnior se constitui numa organização que está ligada a uma instituição de ensino superior (IES) e é gerida inteiramente por alunos, em todos os seus aspectos. Os trabalhos efetuados, em seu âmbito, são supervisionados por professores, e a finalidade principal é estabelecer uma relação entre a teoria e a prática do processo de ensino, além de uma melhor qualificação profissional. Essa organização não visa lucro, e seu foco principal é preparar jovens profissionais para o mercado de trabalho (OLIVEIRA, 2008, p. 12).

### ***As contribuições de Martin Buber, Fernando Dolabela e Paulo Freire***

O diálogo, segundo Martin Buber, é o princípio de tudo. É dizer alguma coisa a alguém; é estabelecer uma relação com algo, que cause alguma reação ou que toque profundamente. Sua percepção quanto ao diálogo vai muito além da ideia de analisar, de forma semântica ou lógica, a estrutura da linguagem. É por meio da palavra e do próprio ato de pronunciá-la que, para Buber, o homem pode ser inserido na existência. Ele acredita que o diálogo não se restringe à linguagem falada, pois “a linguagem pode renunciar a toda mediação de sentidos e ainda assim é linguagem.” (BUBER, 1982, p. 35).

Buber afirma que o mundo pode ser duplo para o homem, variando de acordo com sua opção em proferir a palavra-princípio Eu-Tu ou Eu-Isso. As atitudes que fundamentam o mundo do Tu são totalmente diferentes das que fundamentam o mundo do Isso. O Eu-Tu faz referência a um ato essencial do homem, a uma atitude de encontro entre dois parceiros, na reciprocidade e na confirmação mútua, ou seres da relação dialógica. Já, o Eu-Isso representa o mundo experimental, das ideias e dos conceitos, com atitudes objetivadas, onde está contido o modelo ‘sujeito e objeto’, definindo-nos como seres de relacionamento objetivante. Nesse encontro, não é necessário que um deva abrir mão do seu jeito, suas opiniões ou peculiaridades. Faz-se necessário, apenas, que um aceite o outro como um ser que diverge dele nos mais variados aspectos, tornando-se alguém único. O diálogo de Buber tem como base o respeito mútuo por essas diferenças. Na filosofia do Eu-Tu, o afastamento entre o sujeito e o objeto acontece quando o homem extravasa suas sensações físicas e se vê dono de sensações próprias, podendo distinguir-se de seu ambiente.

Ao traçar um paralelo entre a filosofia de Buber e a educação, com foco no empreendedorismo e no empreendedorismo social, percebe-se uma forma humanizada de lidar com as pessoas, estimulando-as a construir suas próprias verdades,

crenças, valores, respeitando a si mesmas e os outros. Uma formação empreendedora, na perspectiva buberiana, terá como base a formação de um sujeito integral, que perceba o outro de forma dialógica, experimentando e construindo sua visão sobre o mundo. Esse sujeito terá virtudes questionadoras e perceberá que pode ser único, pleno e não mais tentar criar um estereótipo de homem de sucesso ou perfeito a partir de crenças e valores próprios. Na educação empreendedora, não há fórmulas prontas ou técnicas específicas, mas sim, propostas conjuntas que proponham o autoconhecimento, o conhecimento do outro e do mundo e a construção de um sujeito mais completo. Na metodologia de ensino proposta, há uma série de atividades baseadas em dinâmicas e vivências, que fazem com que o aluno possa dialogar e se encontrar com ele mesmo, com os colegas, com os professores, com a escola, com a comunidade atendida e, por fim, com a realidade social que o cerca.

Nos casos de Dolabela e Freire, os autores, de maneiras diferentes, mas não antagônicas, tratam o sonho como elemento fundamental na formação do indivíduo: de forma crítica, consciente, humanizada. Longe de serem abordagens ingênuas, o pensamento desses autores em relação ao sonho é, aqui, abordado, debatido e comparado às experiências vividas na agência experimental de empreendedorismo social. O sonho a que se refere Dolabela ([199-?], *online*) está relacionado à concepção de futuro, de forte desejo; para ele, “o empreendedor é alguém que sonha e busca transformar o seu sonho em realidade” e, a partir disso, gerar e distribuir riquezas.

Em sua *Pedagogia Empreendedora – metodologia de ensino de empreendedorismo para a educação básica* –, são trabalhadas com os alunos duas questões: “(1) *Qual é o meu sonho?*; (2) *O que vou fazer para transformar o meu sonho em realidade?*”. A partir desses questionamentos, a metodologia trabalha o desenvolvimento do aluno em empreender em atividades que tenham a ver com a realização de seus sonhos: seja no governo, seja no terceiro setor ou nas grandes empresas, como artistas, pesquisadores etc. – o tema central da pedagogia de Dolabela não é o enriquecimento pessoal, mas a participação do indivíduo, de forma ativa e inovadora, na construção do desenvolvimento social. Fernando Dolabela entende que é preciso que os alunos “desenvolvam o potencial de sonhar” (DOLABELA, [199-?], p. 13). Para tanto, o autor acredita que, a princípio,

A escola precisa entender o que é empreendedorismo. Isso é difícil porque não existe uma consciência da importância do termo. Todos nós fomos formados num ambiente não-empreendedor porque o modelo de inserção no mundo profissional seguia (e ainda segue) a relação emprego na indústria. A escola deve introduzir o empreendedorismo no currículo como uma disciplina normal ou, melhor ainda, inseri-lo de forma transversal, que é um

processo mais complexo. Na introdução do conceito, recomendo a utilização do espaço curricular convencional. Depois, é importante que o empreendedorismo seja algo muito diverso do ensino convencional. (DOLABELA, [199-?], p. 15).

Já, para Paulo Freire, em sua *Pedagogia dos sonhos possíveis*, sonhar significa

Imaginar horizontes de possibilidades; sonhar coletivamente é assumir a luta pela construção das condições de possibilidade. A capacidade de sonhar coletivamente, quando assumida na opção pela vivência da radicalidade de um sonho comum, constitui atitude de formação que orienta-se não apenas por acreditar que as situações-limite podem ser modificadas, mas fundamentalmente, por acreditar que essa mudança se constrói constante e coletivamente no exercício crítico de desvelamento dos temas-problemas sociais que as condicionam. O ato de sonhar coletivamente, na dialeticidade da denúncia e do anúncio e na assunção do compromisso com a construção dessa superação, carrega em si um importante potencial (trans) formador que produz e é produzido pelo inédito viável, visto que o impossível se faz transitório na medida em que assumimos coletivamente a autoria dos sonhos possíveis. (FREIRE, 2001, p. 30).

E, como é comum nos textos do autor, Freire nos convida, a partir da prática educativa, a (trans) formar uma geração de alunos para que tenham nítida percepção do contexto social, político, tecnológico da realidade excludente e, ainda, da possibilidade de gerar mudanças a partir de ações coletivas, conscientes, transformadoras. Nessa perspectiva, o que propõe a metodologia de ensino é uma abordagem dos problemas vividos pelas organizações atendidas e pelas comunidades em que essas instituições estão inseridas, de forma que possam compreender a realidade e, a partir dela, de forma conjunta, propor, e criar, condições de mudança social.

### ***(Trans)formar alunos com foco na gestão social***

O mundo atual está repleto de novas perspectivas sociais, econômicas, políticas, comportamentais. E, portanto, acaba exigindo ações diferenciadas das organizações – sejam elas com ou sem fins lucrativos; privadas, públicas ou do terceiro setor – e dos profissionais responsáveis por sua gestão. Transformações pós revolução industrial, como a concentração humana nas cidades, acarretaram graves problemas sociais e ambientais. E com a crise do modelo fordista, no final da década de 1970, novos valores são inseridos no cenário mundial: direitos humanos, democracia, preservação ambiental. Surgem, com isso, novos modelos de gestão, agora mais flexíveis. Com o fenômeno da globalização e a diminuição do “tempo e do espaço”, que unem fronteiras, culturas e ideias, há um crescimento na participação das pessoas nas principais decisões mundiais.

Essa perspectiva gera uma discussão conceitual e sugere novas ideias de como trabalhar a gestão das organizações, nesse novo cenário. Assim, depois de entendermos que estamos vivendo uma nova realidade mundial, é preciso compreen-

der como deverá ser a forma de gerenciar as organizações, adaptando-se, agora, a outra realidade. Como lidar com o pensamento estratégico, a capacidade criativa, a percepção e a escolha dos instrumentos de gestão? Surge a gestão social, um modelo que substitui a

Gestão tecnocrática, monológica, por um gerenciamento participativo, dialógico, no qual o processo decisório em uma dada sociedade é exercido por meio dos diferentes sujeitos sociais. Este conceito sugere que a pessoa humana ao tomar ciência de sua função como sujeito social e não adjunto, ou seja, tendo conhecimento da substância social do seu papel na organização da sociedade, deve atuar não somente como contribuinte, eleitor, trabalhador, mas com uma presença ativa e solidária nos destinos de sua comunidade. (TENÓRIO, 2002, p.197).

Na gestão social, a esfera prioritária é a social. Nesse sentido, a gestão social se diferencia da gestão privada, que prioriza a esfera econômico-mercantil (BOULLOSA; SCHOMMER, 2009; *online*).

O que o termo gestão social sugere é que, para além do Estado, a gestão das demandas e necessidades do social pode se dar pela própria sociedade, por meio de suas diversas formas de auto-organização, em maior ou menor articulação com o Estado. (BOULLOSA; SCHOMMER, 2009; *online*).

E o gerente social, responsável por essa nova forma de gestão, deverá mostrar-se apto ao debate, às discussões e negociações com os chamados atores sociais envolvidos no processo organizacional. Pois, em gestão social, o trabalho é “com”, é de diagnóstico e tomada de decisão coletiva. Com tudo isso, há, ainda, um grande afastamento entre a teoria e a prática. Daí, a importância da formação e da viabilidade de se aumentar o número de gestores sociais. Para Alves e Moura (2009), a formação desse novo gestor pode ter, como ferramenta, ‘metodologias não convencionais de ensino’, um conceito que

[...] surgiu no bojo de práticas de desenvolvimento local em áreas de exclusão, que instigaram uma profunda reflexão sobre as teorias e os métodos em uso na Gestão Social e na construção de Políticas Públicas. O apelo para a virada paradigmática que as MnCs representam e concretizam origina de um movimento paralelo de reflexão teórica e observação das práticas. As abordagens participativas na gestão social e na construção de políticas públicas parecem hoje teoricamente inescapáveis, pelas características estruturais de nossas sociedades complexas, e, ao mesmo tempo, praticamente insatisfatórias. (ALVES; MOURA, 2009, p. 1).

Os gestores do futuro deverão adquirir competências, por meio de cursos que apresentem metodologias diferenciadas, “assumidamente não tecnicistas; que visam propiciar a produção de conhecimento interativo; que pretendem valorizar as competências reais dos sujeitos envolvidos em cada processo e mobilizar na esfera pública toda a riqueza do humano” (ALVES; MOURA, 2009, p. 3), prontos para propor ações organizacionais coletivas, multiplicando oportunidades de desenvol-

vimento e cidadania. Nesse contexto, a proposta da metodologia de ensino de implantação de agência de empreendedorismo social pode ser considerada uma ‘metodologia não convencional’, que estimula e estimulará, nos alunos, dentre outros aspectos, a formação em gestão social.

### ***A metodologia da pesquisa***

Entendendo que essa pesquisa avaliou e sistematizou uma prática educativa e, a partir de seus resultados, propôs uma metodologia de ensino, o tipo de metodologia utilizada foi a qualitativa, com abordagem descritiva e comparativa. A escolha desse método se deveu, também, e principalmente, ao fato de que a autoria do projeto da Agência Experimental – assim como a responsabilidade pela sua condução prática – é da coautora deste artigo<sup>5</sup>. É uma condição especial ser uma das partícipes do projeto, o que não impossibilita que haja o distanciamento necessário ao desenvolvimento do olhar científico, crítico, exigido por uma pesquisa.

Essa condição é colocada por Lakatos e Marconi (1986) como uma vantagem, pois, na pesquisa qualitativa, o pesquisador assume o papel de observador e interpretador da realidade para, então, descrevê-la e explicá-la. Para as autoras, a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas, no processo de pesquisa qualitativa, permitindo que não seja necessária a utilização de métodos e técnicas estatísticas. A coleta de dados é feita no ambiente natural, e o pesquisador é o instrumento-chave (LAKATOS; MARCONI, 1986).

Fazem parte do projeto da agência experimental de empreendedorismo social três grupos distintos, mas que estão interligados nos processos de trabalho: (1) os alunos, que escolhem as entidades a serem atendidas e oferecem a elas um diagnóstico e um planejamento na área de comunicação e marketing; (2) as instituições atendidas, que, depois de apontadas pelos alunos, vão, durante o processo, mostrar seu funcionamento e “abrir as portas” de sua organização para análise e intervenção; (3) os professores, que, durante o semestre, trabalham com os alunos, no desenvolvimento do projeto – que é interdisciplinar. Os procedimentos metodológicos para a realização da pesquisa obedeceram aos seguintes passos: (A) Determinação dos materiais e da bibliografia a serem analisados; (b) determinação dos critérios referentes a curso, tempo de participação no projeto e disponibilidade para participar da pesquisa, e contato com os entrevistados; (c) Elaboração das pesquisas; (D) Realização das pesquisas; (E) Transcrição e análise dos dados; (F) Desenvolvimento

---

<sup>5</sup> Ver Nota de Rodapé 4.

da metodologia de ensino. Para tanto, utilizaram-se, na ordem apresentada, as seguintes ferramentas: (1) pesquisa bibliográfica; (2) pesquisa e análise documental; (3) observação participante; (4) entrevistas semiestruturadas; (5) grupo focal.

### ***A metodologia de ensino***

Essa metodologia é apresentada tanto no formato de um livreto com ilustrações quanto no formato compacto, que demonstram a criatividade e a concepção lúdica que a metodologia pretende estimular nos seus participantes. A capa do livreto encontra-se no anexo deste artigo. O objetivo do desenvolvimento dessa metodologia é contribuir para a (trans)formação de alunos, professores e instituições do terceiro setor comprometidos com o fim da desordem e da desigualdade social que ainda imperam, hoje. Esse roteiro de prática profissional cidadã é fruto de um trabalho pioneiro, no país, e que se propõe a implementar, nas escolas de ensino superior, caminhos sustentáveis para o estímulo ao empreendedorismo social. E esses caminhos, serão apenas guiados por esse roteiro. Caberá a cada professor, a cada aluno, a cada escola, a cada instituição atendida, enveredar nesse percurso, com seus sonhos e sua história, parte de um destino que não terá fim.

A agência experimental de empreendedorismo social deve se estabelecer na instituição de ensino como uma espécie de laboratório que estimule a descobrir seus talentos, respeitar as diferenças encontradas dentro do grupo a que pertence e na comunidade a ser atendida. O que se pretende, com a implantação desse tipo de agência é: (1) Estimular a criatividade, a inovação, o espírito empreendedor e a cidadania, nos alunos; (2) (Trans)formar os alunos, de forma empreendedora, para suas ocupações no mercado, independentemente de sua escolha profissional (dono do próprio negócio, empregado, voluntário...); (3) Estimular o encontro e o respeito às diferenças.

Neste artigo, são apresentados alguns dos itens do roteiro para a implementação de agências experimentais de empreendedorismo social em IES. Trata-se de um guia para a elaboração de um espaço que tem como objetivo a vivência do empreendedorismo social. De forma coletiva, o programa prevê, dentre outros ganhos, a descoberta de novos talentos, o aumento da autoestima e do autoconhecimento de seus participantes.

### ***Passo a passo***

- **INFRA-ESTRUTURA:** Ter um espaço físico para a agência experimental é de suma importância para o processo do envolvimento dos alunos e dos professores com o projeto.

- **ENVOLVIMENTO NA CONSTRUÇÃO/ADAPTAÇÃO DO ESPAÇO:** É preciso trabalhar a intervenção dos alunos e professores no espaço existente.
- **ESCOLHA DE NOME E LOGOMARCA:** Para essa etapa, sugere-se um concurso para a escolha do nome e da logomarca da nova agência.
- **ESCOLHA DE MISSÃO E VALORES:** A missão de uma organização é a sua razão de ser. E os valores, seus pilares de sustentação. Assim, é de fundamental importância a definição desses dois itens.
- **ENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL:** da direção; da coordenação de curso; da coordenação do projeto.
- **PROFESSORES:** Por ser um projeto interdisciplinar, necessita do total envolvimento dos docentes para o estímulo dos discentes. São esses professores, independentemente de sua área de conhecimento, os disseminadores da cultura empreendedora. Se a forem disseminar, é preciso, primeiro, que desejem, junto com os alunos, empreender também. Para isso, será necessário estimular esse professor, levando-o a sentir vontade de estimular seus alunos e, de fato, iniciar com eles um diálogo e um processo de novas descobertas.
- **A AGÊNCIA PARTE DE UM CURSO:** É interessante manter a agência em cursos que ofereçam disciplinas que tragam, para os debates, a gestão e o empreendedorismo em suas vertentes tradicional e social. Os cursos que poderão receber a agência são os de marketing, comunicação, administração, informática, design, cursos de gestão da graduação tecnológica, e outros que a escola julgar pertinentes.
- **A AGÊNCIA FORMADA POR CURSOS AFINS:** O projeto também pode ser intercurso, como marketing e comunicação; marketing e design, ou outras formas que a escola julgar pertinente. **A agência intercurso:** Outra possibilidade é a junção de vários cursos da instituição envolvidos para atender uma mesma organização. Para tanto, o que se sugere é uma divisão do espaço por núcleos, como, por exemplo: Núcleo de Sustentabilidade e Qualidade de Vida; Núcleo de Inovação em Produtos e Serviços; Núcleo de Trabalho e Renda; Núcleo de Negócios e Oportunidades; Núcleo de Economia Popular; Núcleo de Inclusão Digital; Núcleo de Saúde.
- **TEMPO DE DURAÇÃO E CARGA HORÁRIA DO PROJETO:** O projeto deverá ter a duração de dois períodos ou dois semestres. No primeiro, os alunos fazem o contato com a entidade, desenvolvem o diagnóstico e o planejamento es-

tratégico. Na segunda etapa, no semestre seguinte, o grupo irá a campo para auxiliar a instituição na implantação do projeto.

- **SORTEIO DOS GRUPOS:** Em função do objetivo central do projeto, que é o encontro, o lidar com as diferenças, a metodologia prevê que os grupos de trabalho dos alunos sejam sorteados. Essa dinâmica é, a princípio, desconfortável e, por vezes, causa conflitos. Mas, com o tempo, conforme se avaliou no projeto já existente, o método torna-se eficaz e até mesmo prazeroso.
- **ESCOLHA DAS INSTITUIÇÕES:** Trata-se de um processo que requer cuidado e respeito. A escolha da organização a ser atendida deverá partir dos grupos, já que eles passarão um bom tempo junto à entidade, buscando soluções conjuntas. Esse envolvimento só é possível quando há identificação do grupo com o tema e, ou, atividade da ONG. Assim, a imposição de atendimento faz com que seja muito difícil a integração – processo natural, gradativo e tão singular, em projetos dessa natureza.
- **DESENVOLVIMENTO DO PROJETO:** Quando os alunos voltam à sala de aula, após a primeira visita, caberá ao professor a avaliação do material trazido: fotos, comentários, percepções. A partir desse conjunto, inicia-se o processo de análise e construção das propostas de trabalho para as instituições atendidas. Essas propostas, à medida que vão sendo desenvolvidas, vão sendo debatidas, em sala de aula, entre os componentes do grupo, com os professores das disciplinas do semestre e com a entidade atendida. O produto – ou os produtos – desse processo de desenvolvimento dependerá do curso ou cursos envolvidos no programa.
- **DINÂMICAS DE APOIO:** A todo momento, aponta-se como fundamental o papel motivador do professor coordenador junto aos alunos. Esse docente tem diversas tarefas a cumprir, durante todo o processo, como realização de eventos, criação de roteiros, desenvolvimento dos projetos. Embora cada atividade seja feita de forma conjunta, sabe-se ser o professor, o sujeito preparado para estimular e envolver os participantes e fazê-los entender os objetivos do programa. Para isso, sugere-se o uso de vivências em grupo, que são ótimos recursos motivadores. Elas são fundamentais para o entrosamento, o envolvimento entre alunos e professores e, conseqüentemente, dos alunos com as entidades atendidas.
- **CONCEITOS:** Nessa metodologia, os conceitos teóricos trabalhados são os da educação, do empreendedorismo e da gestão social.

- **AVALIAÇÃO DO PROGRAMA:** Como se trata de um projeto prioritariamente participativo e que não tem um modelo permanente, mas sim, pronto para ser melhorado a cada dia, é preciso avaliar seu andamento e sua evolução. Sistematizar os resultados é de grande importância. Para tanto, sugerem-se os dois momentos avaliativos que se seguem: avaliações periódicas e avaliação dos resultados. Ao término de cada semestre, é muito bom que a coordenação do projeto realize um seminário, com a participação dos envolvidos, para um debate amplo que levará em conta as questões apontadas nas avaliações periódicas. Esse evento deverá ser documentado com fotos, gravação e, ou, filmagem. Depois, deverá ser avaliado, de forma conjunta, e deverão ser sistematizadas as adaptações que se fizerem necessárias à metodologia.

O que se espera, de fato, é que os passos apresentados apontem para a descoberta de novos caminhos, na instituição de ensino – diretoria, docentes, discentes e comunidade –, de forma a experimentar novas formas de ensinar e aprender o empreendedorismo e a gestão social, com respeito e prazer.

### **Conclusão**

Durante o processo vivido na construção dessa nova metodologia, foram quebrados velhos paradigmas, colocados novos desafios e incluídos novos sonhos sociais e profissionais. Percebeu-se o que, de fato, está acontecendo, no cenário social e empresarial do nosso país e do mundo afora. Auferiu-se sobre a nova lógica de participação e sobre a segunda forma de pensar e agir na gestão. Assim, há espaço para um profissional mais sensível, mas não menos estratégico. Há espaços para alguém que perceba as nuances da participação popular de forma efetiva e que consiga intercambiar ideais e ideias, num novo contexto que vai chegando mais próximo de nós, a cada dia, onde tempo e espaço já não mais representam limites.

Diante dessas novas inquietações e novidades, foi sistematizado o que já era feito intuitivamente com os alunos da agência experimental Fortuna. Percebeu-se que era hora de colocar no papel e na prática uma maneira de (trans)formar esses alunos em cidadãos, prontos para mudar as práticas de injustiça, desigualdade e desperdício que ainda se vivem, hoje em dia. O propósito maior era provocar, ainda mais, esses alunos e alunas para que protagonizem uma história diferente. Mas, para propor esse método “provocador” e “não convencional”, houve dificuldades. É preciso compreender a complexidade de um processo de sistematização de uma experiência e sua transformação em uma nova proposta, principalmente, quando a experiência estudada foi desenvolvida e coordenada pela coautora deste artigo

e da metodologia de ensino, desde 2006 e, ainda, ao se tornar um método sistematizado, orientado pelo coautor desse artigo. Diante disso, vislumbraram-se, na proposta desta última, perspectivas, desafios e limitações.

No caso das perspectivas, entende-se que a metodologia pode ser um caminho para o desenvolvimento da cidadania e do empreendedorismo, no ambiente escolar. Os desafios estão em, por meio do método, incutir nos participantes do projeto o desejo de inovar, de criar, de explorar e de conhecer o diferente, de quebrar paradigmas e partir para uma nova forma de ensinar, aprender e construir outra realidade social. E por fim, no que tange às limitações, as dificuldades residem em trabalhar o empreendedorismo de forma a não apresentá-lo somente como ferramenta para abrir um novo negócio, mas como forma de ultrapassar os próprios limites, conhecer-se, expandir-se. Essa é uma realidade ainda nova nas disciplinas de empreendedorismo ofertadas, no país. Assim, compreende-se que esse trabalho possa despertar, nas instituições de ensino superior, o desejo de investir, mais e sempre, na (trans)formação de seus alunos. Podendo e pretendendo incentivar a prática de empreender e empreender socialmente, no ambiente escolar, por meio de uma metodologia que objetiva ser uma ferramenta que criará oportunidades de mudança social. Trata-se da possibilidade de construir novas relações, novas chances, novos encontros, novas responsabilidades, novas pessoas. Trata-se de um desafio pessoal que pretende, agora, ser de muitos, ser de todos, ser, enfim, um modelo para ser vivido e compartilhado.

## **EDUCATION AND SOCIAL ENTREPRENEURSHIP: a teaching methodology to (trans)form citizens**

### **ABSTRACT**

This study intends to present a teaching methodology based on the possibility of forming social entrepreneurs in the school environment, with the objective of establishing experimental agencies with a social focus on higher education institutions in an innovative way through motivational and experimental resources that provoke the students into creative attitudes, in a critical and citizenly attitude. As for the methodology construction, an existing practice was analyzed, namely the one used by UNATEC agency of experimental social entrepreneurship – “Fortune”, first introduced in Brazil, in 2006, which created opportunities for undergraduate students in technology programs to experience respect for differences, to propose solutions in communications and marketing for third sector entities in Belo Horizonte metropolitan area. For this analysis, qualitative research methodology was used through in-depth interviews, focus groups, besides literature review and documental analysis. Results were checked for the social impact of the practice upon assisted institutions, students and teachers involved in the

project. These results were compared to theories of entrepreneurship, social entrepreneurship, education, and social management. Through this, it could be perceived that it is possible to undertake or to experience a transforming action by bringing together, at the same time, students, teachers, and third sector organizations through a distinctive educational approach, where everyone thinks, and acts reflecting about the quest for meaningful social change.

**Keywords:** Social Entrepreneurship. Education. Social Management.

## **Referências**

ALVES, Valeria Giannella; MOURA, Maria Suzana de Souza. O potencial de uma virada paradigmática: metodologias não convencionais na formação do gestor social. Colóquio Internacional sobre Poder Local: desenvolvimento e gestão social de territórios, 11. Salvador (BA). 2009. **ANAIS**. Salvador (BA): Centro Interdisciplinar de Desenvolvimento e Gestão Social – CIAGS; Universidade Federal da Bahia, 2009.

GONZÁLES ARROYO, Miguel. **Indagações sobre currículo**: educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 52 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag2.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2009.

BOULLOSA, Rosana de Freitas. Contribuições conceituais e metodológicas para a avaliação de processos e práticas de gestão social a partir das perspectivas da policy analysis e da abordagem social da aprendizagem. Colóquio Internacional sobre Poder Local: desenvolvimento e gestão social de territórios, 11. Salvador (BA). 2009. **ANAIS**. Salvador (BA): Centro Interdisciplinar de Desenvolvimento e Gestão Social – CIAGS; Universidade Federal da Bahia, 2009.

BOULLOSA, Rosana de Freitas; SCHOMMER, Paula Chies. Gestão Social: caso de inovação em políticas públicas ou mais um caso de Lampedusa? São Paulo: Instituto Fonte. **Direto do Fonte**, jul./ago. 2009. Texto eletrônico. Disponível em: <<http://institutofonte.org.br/artigo-gestao-social-inovacao-enigma-de-lampedusa>>. Acesso em: 20 jan. 2010.

BUBER, Martin. **Do diálogo e do dialógico**. Tradução: Marta Ekstein de Souza Queiroz e Regina Weinberg. São Paulo: Perspectiva, 1982.

CARNEIRO, Carla Bronzo Ladeira; COSTA, Bruno Lazzarotti Diniz (Org.). **Gestão Social**: o que há de novo? Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, 2004. (V. 2: Elementos para a Ação). Disponível em: <[http://www.eg.fjp.mg.gov.br/index.php/component/docman/doc\\_details/262-gestao-social-o-que-ha-de-novo-desafios-e-tendencias](http://www.eg.fjp.mg.gov.br/index.php/component/docman/doc_details/262-gestao-social-o-que-ha-de-novo-desafios-e-tendencias)>. Acesso em: 15 jan. 2010.

DOLABELA, Fernando Celso. **O ensino de empreendedorismo no Brasil**: uma metodologia revolucionária. São Paulo: Fundação Vanzolini, [199-?]. Texto eletrônico. Disponível em: <[http://www.projetoe.org.br/tv/prog10/html/ar\\_10\\_01.html](http://www.projetoe.org.br/tv/prog10/html/ar_10_01.html)>. Acesso em: 5 jun. 2008.

FILION, Louis Jacques. Empreendedorismo: empreendedores e proprietários-gerentes de pequenos negócios. Tradução do inglês por Maria Letícia Galizzi e Paulo Luz Moreira. **Revista de Administração da Universidade de São Paulo (RAUSP)**. São Paulo, v. 34, n. 2, p. 5-28, abr./jun. 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: EdUnesp, 2001.

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

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1986.

MORIN, Edgard. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 8.ed. Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

OLIVEIRA, Edson Marques. **Empreendedorismo social**: da teoria à prática, do sonho à realidade. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2008.

ROUCO, Juan José Meré; RESENDE, Marisa Seoane Rio. **A estratégia lúdica**: jogos didáticos para a formação de gestores em voluntariado empresarial. São Paulo: Peirópolis, 2003

TENÓRIO, Fernando Guilherme. **Tem razão a administração?** Ensaios de teoria organizacional e gestão social. Ijuí (RS): Unijuí, 2002.

# ENSAIO

---

---

# LINHA DE PASSE: juventudes e os jogos da vida

*Aristóteles Berino*

## RESUMO

Situado no campo analítico da pedagogia da imagem, este artigo pretende apresentar um breve estudo do filme *Linha de Passe* (2008), de Walter Salles e Daniela Thomas, a respeito das condições de vida e perspectivas de existência dos jovens, na sociedade brasileira. Pensando as juventudes na sua pluralidade, o texto incide, particularmente, sobre as aspirações de quatro jovens da periferia de São Paulo que precisam lidar com a precariedade do mundo do trabalho, a necessidade de ascender e a própria procura por um lugar em uma sociedade estilhaçada pelos vestígios da sua história colonial, escravista, associada às desvantagens de uma inserção desigual no capitalismo mundializado. Uma juventude que precisa enfrentar os resultados sociais de um projeto hegemônico de insular a concentração de renda pelas classes dominantes no país. Explorando as visualidades e o imaginário proporcionado pela linguagem cinematográfica, o texto procura ressaltar a potência de existir, não necessariamente estável ou tranquilizadora, como condição para insistir na vida, no campo adverso da segregação, da exploração e da produção das invisibilidades. Assim, as vidas de quatro personagens, irmãos, exibidas no filme, constituem um ponto de observação das dificuldades vividas pelas juventudes periféricas, mas também de admiração das suas capacidades e empenhos vitais. Portanto, de um modo geral, a perspectiva da escrita deste texto é a produção de uma análise das imagens em favor da visibilidade das realizações dos jovens pelo existir.

**Palavras-chave:** Juventudes. Sociedade brasileira. Pedagogia da imagem. Cinema. Potência de existir.

## Imagens

*Você joga bem, mas fominha desse  
jeito não vai chegar longe não...*

O que estudo são as juventudes. Assim, no plural, porque entendo que esta é a única possibilidade de usar uma palavra em condições de indicar um campo de pesquisas que se dedica ao estudo de personagens com vivências, realizações e expectativas.

---

\* Doutor em Educação, pela Universidade Federal Fluminense. Professor do Departamento de Educação e Sociedade, do Instituto Multidisciplinar (IM/UFRRJ/Nova Iguaçu) e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDuc/UFRRJ), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Pesquisador do Grupo de Pesquisa (GRPESQ) Estudos Culturais em Educação e Arte, do GRPESQ Currículos, redes educativas e imagens e do Laboratório de Estudos Afrobrasileiros (LEAFRO/ NEABI/UFRRJ).

tativas sobre a existência tão diferentes.<sup>1</sup> Ainda que determinadas identificações proporcionem aos jovens experiências nitidamente características de grupos mais homogêneos. Isso nós reparamos, por exemplo, através dos gestos, das roupas e da linguagem. Mesmo assim, nada será tão sintético. As circunstâncias e admirações juvenis parecem correr como as águas de um rio. As margens são traços para algum desenho do seu curso, mas há um volume sempre em movimento. Deslocamento que, em muitos momentos, se agita, conflita com as pedras e até transborda, ocasionando contatos, misturas e aspectos diversos para as paisagens. Como um rio longo, os jovens mudam de cenários, ainda que os fotógrafos de sempre mirem repetidamente o mesmo lugar. Mas esta fotografia está saturada.<sup>2</sup> Melhor, então, falar de *juventudes*.

Quando imagens são repetidas, esgotadas, um novo panorama pode surgir de outras imagens que *pensam* as formas precedentes. Aqui pretendo seguir (perseguir) uma afirmação de Jacques Aumont (2008, p.23): “O cinema não é uma língua, mas serve para pensar. Ou é um modo de pensar”. Para escrever sobre os jovens, para lidar com as suas imagens e conversar sobre elas, no campo que se abre com a pedagogia da imagem, vou usar o filme *Linha de Passe* (2008), de Walter Salles e Daniela Thomas. Agora que o assunto juventudes está na linha de frente de variadas políticas públicas e da reflexão sobre o cotidiano das cidades, os jovens estão mesmo *na fita*. O próprio cinema é hoje um filamento juvenil. E das suas poltronas, muitas das histórias contadas, ou melhor, das imagens, narrativas e sons combinados a que assistimos, são as juventudes que aparecem, replicando suas existências.

Este será um artigo (talvez um filme também...) para os interessados na aparição das juventudes nos cenários mais agudos das nossas preocupações como educadores implicados com o real. Neste caso, com as heranças, os imaginários e

---

<sup>1</sup> “Por um lado, é útil compreender a juventude no singular, já que ela se uniformizou com a internacionalização da economia, a globalização do consumo, a expansão da escolarização e de políticas públicas voltadas para aquele segmento. Por outro lado, englobar diferentes posicionamentos, expressões e condições juvenis em rótulos generalizantes é perigoso, conforme adverte o sociólogo Pierre Bourdieu (1930-2002). Para ele, a juventude ‘é apenas uma palavra’, uma vez que haveria pelo menos duas juventudes, a burguesa e a das classes populares, com diferenças significativas entre si. Jovens universitários, camponeses e operários têm pouco em comum, além da faixa etária. Assim, torna-se necessário falar em juventudes e em culturas juvenis” (CAT-ANI; GILIOI, 2008, p. 16).

<sup>2</sup> “Quer se evitar reconhecer que as pedras fundamentais da arquitetônica ocidental ou Moderna – Indivíduo, Razão, Economia, Progresso – estão saturadas. É bem conhecida a origem religiosa desse Universalismo. É urgente mostrar que é exatamente essa origem, o monoteísmo próprio da tradição semítica, que não mais se afina com um politeísmo, um policulturalismo que caracteriza, empiricamente, a situação atual.” (MAFFE-SOLI, 2010, p. 14).

as cenas possíveis do país para quem é jovem. E para o enredo proposto, que aproxima cinema e juventudes, vou partilhar, também, da ótica do crítico Ismail Xavier (2008, p.15) para o enlace pedagógico querido com o próprio texto: “Para mim, o cinema que educa é o cinema que faz pensar, não só o cinema, mas as mais variadas experiências e questões que coloca em foco”. E ainda com Ismail Xavier (2008, p.20), vou considerar que usar um filme não é exatamente revelar o que seu autor queria dizer sobre o existente, que é assim filmado, mas lidar com a transitividade entre “uma inscrição das imagens no mundo” e a sua exibição como “criação de outra realidade”. Apropriada relação que nos permite admitir “que o filme pensa” (ou sonha...).

### **Dario, Dênis, Dinho e Reginaldo**

Cidade Líder, periferia de São Paulo. As primeiras vozes que aparecem, no filme, vêm do futebol. Um locutor faz os seus comentários para a narração de uma partida que, em breve, terá início. Depois, já em outro plano, as vozes reaparecem, na torcida: “*Corinthians, minha vida/ Corinthians minha história/ Corinthians meu amor*”. Mas a primeira imagem a que assistimos no filme é a de uma mulher grávida, sozinha, em um quarto da sua casa, ofegante, aparentemente próxima de um trabalho de parto. A imagem seguinte é a de uma enorme bandeira da Gaviões da Fiel, tocada por centenas de mãos que fazem deslizar pela arquibancada o pano trêmulo. O deslocamento da bandeira faz revelar tantos rostos anônimos, por trás da sua agitação. São os desconhecidos que somam seus corpos para forças tão gigantes. Desta vez, na multidão, lá está a mesma mulher, mas longe da precedente imagem do possível desamparo. Aqui, ela canta, em um coro, sua vida, história e amor. O jogo é lá e cá, nem sempre prevalecendo o time para o qual torcemos. A emoção será coletiva. Não há abandono. Mas haverá tensão. O existir é o jogo brigado da vida.

A mulher é Cleuza, mãe de Dario, Dênis, Dinho e Reginaldo, todos jovens. Além daquele que irá nascer. O primeiro a aparecer no filme é Dênis, um motoboy no *corre* para realizar uma entrega. Depois é Reginaldo que aparece, viajando em um ônibus urbano, com um olhar que parece dividir sua atenção entre o motorista da condução e a paisagem, o caminho. Um pouco mais adiante, na *fita*, é Dinho que será visto, na igreja evangélica que frequenta. Seu aparecimento acontece após um corte – o corte, em *Linha de Passe*, está sempre realizando passagens entre imagens que são apenas incidentalmente distantes, aproximando vidas, tonificando a

existência.<sup>3</sup> No estádio, uma perigosa falta será cobrada contra o Corinthians. Na torcida, apreensão. Mãos reunidas, um gesto de fé para o pior não acontecer, no lance seguinte. Com o corte, mãos reaparecem unidas e, também, como ato de fé, mas na Igreja, orando e agradecendo a Deus pelos milagres: “Agradeço a Deus”, diz Dinho, “pelo período que passei triste, que passei perdido, que passei sozinho...”. E as mãos se dirigem, depois, ao que é mais elevado. A imagem retorna para o estádio. Também as mãos estão erguidas, mas para “secar” o adversário. A fé contra o jogo adverso: crença em Deus, crença no nosso time.

Imagens interrompidas, entrecortadas, continuam mostrando a contiguidade da vida, o mesmo conjunto humano que tem, no imaginário, muitas vezes, o cimento que mais junta (por que vamos tanto ao cinema?)<sup>4</sup>. O último “irmão” a entrar no filme é Dario. Do estádio, onde o Corinthians joga com o São Paulo, passamos para um campinho. O jogo aqui é a “peneira”. Dario ouve o “professor”:

Vocês têm ideia de quantos garotos querem a vaga que vocês vão disputar? Centenas de milhares. Só que a disputa aqui é bem diferente do que vocês estão acostumados lá fora, no dia-dia. Lá todo mundo quer passar a perna em todo mundo. Aqui, não. Aqui tem regras. Malandro e fominha aqui não têm vez não. Não passou a bola, tá fora. Falta feia, tá fora. Estamos entendidos? Futebol é coletivo.

A partida começa, e Dario é o protagonista, entre o meio-campo e o ataque. Enquanto corre no campo, imagens de outra partida, Corinthians e São Paulo, cortam o jogo. “Vai, meu filho”, grita a mãe, da arquibancada, para um jogador do time que torce. Dario está em campo, também, com o desejo da mãe. E suas imagens, juvenis, são as imagens de jogo grande. Ele quer se profissionalizar. Mas é “fominha”.

### **Intersecções**

Há um *filme* a que assisto cada vez mais com maior frequência. Uma fita muito

<sup>3</sup> “O cinema de Walter é mais próximo do Neorealismo italiano e do cinema iraniano dos anos 90 do que dos Cinemas Novos dos anos 60 (o brasileiro, a Nouvelle Vague e o Novo Cinema Alemão), com exceção da influência que recebeu de Wenders [...] Mas optou por uma maneira de filmar que deve muito ao Neorealismo e aos Cinemas Novos: deixar opções abertas no roteiro, na história e na narrativa, de forma que o ato de filmar em si mesmo permita a incorporação de novos elementos. Inspirou-se no documentário para recuperar o essencial no cinema: humanismo e emoções. Walter conseguiu dar um conteúdo local e social a esse cinema humanista. Foi bem sucedido em expressar a “realidade humana” brasileira, encontrando em si e no universo brasileiro alguns momentos de verdade – um tema wendersiano.” (STRECKER, 2010, p. 25).

<sup>4</sup> “A arborescência inconsciente de cada pessoa é irrigada por sua biografia, mas o lençol freático no qual ela se nutre é escavado sob o fardo das sedimentações culturais e da história. Freud, que tinha iniciado um trabalho clínico sobre as neuroses e os sonhos, passou a considerar sob esse ângulo os fenômenos mais gerais, como a arte, a guerra ou a religião. Herdeiros de uma tradição iconoclasta, intelectualmente hemiplégica, a separação abrupta entre uma realidade presumida consciente e o imaginário, reino do improvável e das fantasias, perdeu crédito no momento em que a exploração científica do inconsciente revela a influência do psiquismo sobre o conjunto da vida” (LEGROS, 2007, p. 20/21).

pessoal, e cujos detalhes podem variar, de acordo com o instante em que *ligo* o meu projetor. Um filme que não aparece na tela, quando as cortinas são abertas, mas quando as pálpebras se fecham. É com os olhos fechados que vejo as imagens que se sucedem, uma após a outra. O inesquecível da vida que a memória enquadra para o deleite muito particular de rever o que foi vivido. Talvez, com uma determinada idade, o tempo seja uma experiência que se equilibra entre as maiores delícias que podemos lembrar e tudo aquilo que ainda podemos pressentir. Aqui, o tempo, como uma reserva de felicidade, é um vinho guardado, mas para ser aberto e aproveitado com o fulgor do presente. O que recordamos não é ressentimento, mas uma imagem viva... Nela, entramos, novamente, para lançar mais lenha no fogo do que ainda está sendo sonhado.

Se prazer é algo que experimentamos sem pensar em outras coisas, afinal, *estamos sentindo prazer*, então, estou entre aqueles que, um dia, foi um *fominha* de bola. Poderia jogar bola o dia todo. E hoje, acho que poucas alegrias eu poderia comparar a esse prazer da infância e juvenil, mas que, agora, posso traduzir na condição de torcedor<sup>5</sup>. Torcer é outra forma de *jogar* – a torcida como o “12º jogador”, como se diz. Assistindo recentemente a uma partida de futebol, ouvi de um sujeito que conversava com outro, que conheceu, na hora, na arquibancada: “Apenas duas coisas me fazem chorar, uma é o Pavarotti e a outra é o Botafogo...”. O fundo do prazer é uma superfície de comoções sem sentido e ordem. O que há de espetacular nesta vivência, agora praticamente mundial<sup>6</sup>, de praticar um jogo (ou “ficar na torcida”) que consiste em dominar a bola e lançá-la ao gol? – entre outros jogos existentes, claro. Isso, provavelmente, não se decifra completamente. O que se pode atestar é a existência de um elemento plástico<sup>7</sup> que nos mantém vidrados, extremamente vivos... E interminavelmente jovens.

---

<sup>5</sup> “A bola não é só um objeto de desejo, mas o meio que dá a este desejo um foco, como se pudesse torná-la visível. A atração pelos jogos de bola é quase sempre uma marca de infância: há nesse movimento algo de uma fixação infantil, de uma ligação que advém, em geral, de sua participação precoce identificatório dos sujeitos. Mas não se trata de uma fixação necessariamente regressiva. Pode-se dizer que funciona como um fio que liga a infância e a vida adulta sem que um corte inevitável as separe” (WISNIK, 2009, p. 99).

<sup>6</sup> No álbum de fotografias Futebol sem fronteiras, Vilela (2009) apresenta uma coleção de imagens de jogar bola, em todos os continentes, em diferentes condições culturais, climáticas e práticas. Como traduz o subtítulo do livro, trata-se de “retratos da bola ao redor do mundo”.

<sup>7</sup> “De modo premonitório, no início dos anos 60, Gilbert Durant chamou a atenção para a saturação do modelo prometeico, para a importância do imaginário e para tudo aquilo que participa do que ele elegantemente chama de ‘luxo noturno da fantasia’. Esta ‘fantasia’ está hoje por todos os lados. Capilarizou-se no conjunto do corpo social. Está na base dos desdobramentos festivos e das efervescências de todo tipo. A importância do esporte, da música, do erotismo ambiente, do corpo que se oferece em espetáculo, da moda em seus diversos aspectos, tudo isso é sinal desse ‘luxo noturno’. E de nada adianta assumir um ar de desgosto diante dessas expressões de alegria popular. Ela é a lógica interna que assegura uma coesão social que não mais se reconhece nas injunções moralistas desses imperativos categóricos herdados do grande século burguês.” (MAFFESOLI, 2009, p. 70).

*Linha de passe* é o nome de uma brincadeira. “Vamos brincar de linha de passe?” Não há como esquecer quantas vezes entre os amigos, ainda garoto, alguém propôs. Era uma alternativa ao próprio “jogar bola”, quando não havia jogadores suficientes, campo ou quadra disponível. Em uma área pequena, é possível fazer a “linha de passe”. Mas, também, consiste em um exercício e uma prova de habilidade. A bola deve ser tocada entre os participantes de roda, sem cair. Praticada com perfeição, é uma exibição de talento. Pensando agora, mas não quando se está só brincando, é criação de um coletivo, mesmo que pequeno, porque, naquele instante, faz confluir para uma rede comum uma tocante demonstração das capacidades de cada um dos envolvidos. No filme, há uma cena em que os três irmãos mais velhos brincam de linha de passe, no quintal da casa. No entanto, há uma dissonância. Reginaldo, que é o mais jovem, um garoto e negro, chega depois e “bica” a bola, acertando um irmão. “Onde você estava até esta hora?”, pergunta outro irmão. Reginaldo não parece se sentir parte daquele conjunto, daquela família. Sua cor, nos jogos de identificação, deflagra uma falta, a ausência de um lugar.

### **Identidade**

Dario não passa na peneira. *Fominha*, porque está querendo resolver sozinho, é dispensado. Meia-armador habilidoso, querendo partir sempre para tentar o gol, prende muito a bola, facilitando a marcação adversária. Quando recebe a bola, tudo que repercute no corpo é a vibração de uma imensa torcida pelo espetáculo, pela criação, pelo gol. Mas a distância entre a várzea e a realização no estádio é outra imensidão. O profissional que dirige o jogo, para selecionar os “melhores”, não aprova a conduta. Caminha para casa, decepcionado, e podemos flagrar sua expressão amargurada. Entre o sonho de profissionalização e a *barreira* que a realidade impõe, com todas as dificuldades que as “seleções” estabeleceram, para onde caminhará, agora, além de voltar para casa, Dario? Está, agora, com 18 anos, não poderá mais participar dos testes. Com o que poderá ainda sonhar?<sup>8</sup> Na conversa que terá, depois, com o treinador do seu bairro, Dario, desiludido, cogita que, na idade, uma alternativa é a cadeia... E é cruzando a fronteira da lei, muitas vezes

---

<sup>8</sup> “– Por que uns e não outros?” A interrogação revela o espanto do jornalista Zuenir Ventura ao conhecer personagens com trajetórias bem distintas, moradores da comunidade de Vigário Geral: de um lado, Flávio Negão – chefe do tráfico de drogas local à época; de outro, o irmão de Flávio, que se denominava – em tom despidido de conotação pejorativa – como otário, isto é, como trabalhador. A diversidade presente nas trajetórias de pessoas dos grupos sociais populares também me intrigava. Minha inquietação primeira era sobre quais fatores contribuíam para que indivíduos com origem e características sociais parecidas, mesmo irmãos, tivessem escolhas e caminhadas diversificadas, até opostas, no campo escolar, social, cultural, político e/ou econômico.” (SOUZA e SILVA, 2003, p. 17).

atravessada por tantos jovens que precisam lidar com a contradição que se estabelece entre as suas virtuais capacidades e as possibilidades concretas que encontram disponíveis, que buscará, ainda, uma imaginada alternativa.

Para se inscrever em mais um teste do futebol, altera, no documento de identidade, a data de nascimento, para enganar o clube. Não apenas tem a sua *armação* descoberta; ainda ouve de outro : “Gostei do seu futebol, mas igual a você tem mais de mil. O tempo é duro com o atleta”. Dario vai embora, mais uma vez, com o seu recorrente sofrimento de dispensado. No caminho, em uma rua, ele se detém para ver um mural de anúncios de emprego. Todos identificados com “baixa qualificação” profissional e má remuneração. Anúncios para quem não estudou muito e não tem outras perspectivas de emprego. E mesmo aqui, o jogo é duro. Dario olha para as alternativas, perdido. Elas parecem estar a milhas de distância do seu sonho de jogador de futebol. Na imagem seguinte, aparece sentado, encolhido, na calçada, enquanto outras pessoas passam, em dia chuvoso, na cidade *locomotiva* do país. Para ele, a vida não parece estar no trilho. Nem para os seus irmãos. Dinho trabalha em um posto de gasolina. O gerente do lugar é sempre arrogante. É na Igreja que nutre expectativas de vida. Dênis pede, no emprego, que aumentem a intensidade do trabalho, para aumentar, também, o seu recebimento. Reginaldo está sempre nos ônibus, à procura da sua existência. O único em idade escolar (?!)<sup>9</sup>, a escola, também, não parece um lugar para ele.

Cleuza trabalha como doméstica, sem carteira assinada. Grávida, vê seu trabalho ameaçado pela chegada de uma colaboradora contratada pela patroa. Para quem ainda não trabalha, é preciso agir certo para chegar lá. Mas a condição do trabalho, também, não é estável, nem satisfatória para a multidão de trabalhadores. A herança mantida de aspectos de sociedade colonial e a forma de integração ao ca-

---

<sup>9</sup> “Estudos realizados dentro das mais variadas tendências explicativas e das várias ciências que se ocupam do fenômeno educativo demonstram que há diferenças substanciais em média no desempenho escolar dos estudantes provenientes das classes médias e altas quando comparado com o desempenho dos alunos de classes médias baixas e populares. E esses estudos são valiosos na análise não só do desempenho, que se reflete nas suas trajetórias escolares marcadas por acidentes de percurso, com reprovação e abandonos temporários, mas também para a análise da questão das trajetórias sociais, das possibilidades de futuro ligadas à condição de classe e às reais perspectivas de melhoria da situação social vinculada à escolaridade [...]. Não obstante todas essas constatações de diferenças e desigualdades, fracassos e sucessos encontrados no espaço da educação escolar em suas relações com classe social de origem, observa-se que o acesso ao trabalho, o acesso aos benefícios sociais e à inclusão social são mediados pela escolaridade, proporcionada pela organização da educação escolar num sistema nacional de ensino.” (GARCIA, 2009, p. 49;51).

pitalismo global condicionam de modo reacionário a situação do trabalho no país<sup>10</sup>. A família de Cleuza é a imagem de um núcleo disperso pela busca da sobrevivência, avidamente procurada, sem muitas condições de encontrar alguma segurança. Nessas condições, todo mundo é, de algum modo, *fominha*. A *linha de passe* praticada pelos irmãos, em casa, nem sempre é vista para além do seu muro. Lá fora, “bola para o mato, porque o jogo é de campeonato”. Dario é convidado pelo filho da patroa da mãe para jogar pelo seu time, no campeonato de futebol de salão do condomínio. Ele vai lá e não “dá bola para ninguém”. Dribla muito e não “respeita” os adversários. Então, alguém dá uma entrada desleal e ainda lembra que ele é “filho da empregada”, ou seja, que não é um deles.<sup>11</sup> Dario revida a humilhação com alguma violência. O caldo pode entornar...

### **Engenhão**

Sábado, 7 de agosto de 2010. Engenhão, 16h45. Estou com o meu filho Caio, na fila, para entrar no estádio. Logo, Botafogo e Atlético Mineiro vão se enfrentar pelo Campeonato Brasileiro. A chegada ao estádio foi apaixonante. Parecia estar em outro mundo, com a “nação alvinegra”. O público presente ultrapassou vinte e cinco mil pessoas. Praticamente, todo mundo vestia uma camisa da estrela solitária. Dissonância alguma poderia ser imaginada. O palco sugeria um decalque da cidade real e uma figuração do comum mais utópico: corpo-multidão sensual, que aproximava cada existência de outra, sem fronteiras, sem recalques. Uma só pele, como as bandeiras gigantes estendidas na arquibancada, que alinham os corações de todos que cobre – esse tecido trêmulo que nos faz sentir a mesma palpitação, quando torcemos juntos pelo time do coração.

Mas a confortante imagem de um pertencimento extrassocial era apenas uma miragem. A fila para ultrapassar o portão de entrada do estádio começa a andar, e a aproximação da roleta deixa ver que há uma revista policial, que não acontecerá

<sup>10</sup> “Os movimentos de passagens tanto da antiga sociedade agrária para urbano-industrial como atualmente para a sociedade pós-industrial transcorrem com simultaneidade da convivência de dimensões e tempos históricos distintos no Brasil. Conforme perspectivas braudelianas da múltipla e simultaneidade manifestação dos tempos históricos, o desenvolvimento brasileiro combina recorrentemente o atraso com o moderno, fazendo com que a significativa heterogeneidade econômica, social e territorial persista enquanto reprodução do subdesenvolvimento. Somente com a existência de rupturas profundas que o anacronismo do passado pode deixar de fazer parte do presente e, sobretudo, do futuro” (POCHMANN, 2010b, p. 160).

<sup>11</sup> “Hoje, infelizmente, o nosso centro de integração é o shopping center. Isso aí não é integração alguma. Isso aí é mercantilização do tempo livre. O risco de gerarmos uma sociedade sem coesão social é grande e a ausência de coesão é na verdade de uma dimensão de processo de exclusão muito grande.” (POCHMANN, 2010a, p. 14).

como se fossemos todos iguais. À nossa frente, outro pai está acompanhado do filho, um jovem rapaz. Dois policiais tocam seus corpos para uma verificação. Está tudo certo com os dois. Agora é a minha vez. Meu filho é bem mais jovem que o rapaz que foi revistado com o pai. Não é tocado. Um dos policiais deixa para o colega fazer a verificação comigo. Ele parece vacilar sobre o gesto que deve cometer. Passo, então, sem ser tocado também. Por quê? Subindo a rampa converso com Caio sobre o episódio, enquanto os dois que estavam na nossa frente já se distanciam para, em breve, gritar pela mesma paixão que me levou ao estádio com o meu filho. Por que, mais do que outras pessoas, pai e filho negros são parados para a revista policial? <sup>12</sup>

Enquanto vão se afastando, posso olhar melhor para eles, sem ser notado. Nada nas roupas, por exemplo, parece chamar atenção especial. É a corporeidade mais crua (e nua) que concentra o olhar policial. Claro, nos estádios, já fui revistado também – o que não relativiza minha observação sobre esta atenção racial privilegiada da polícia, e de todas as outras formas de polícia... Miro o rapaz. Talvez 17 anos. A impressão é de que eu estava mais atento à desigualdade da ação da revista do que ele. Será? Minha especulação sobre seu sentimento, naquele instante, se baseia apenas no que podia enxergar e extrair da tranquilidade dos dois. Uma saturação já atingida pela recorrente abordagem policial produzia não necessariamente uma aceitação, mas, provavelmente, uma prática para atravessar o instante, sem tantas mágoas e embaraços para continuar seguindo a vida – e assistir a desejada partida de futebol, com os mesmos sonhos de vitória, o mesmo consolo de que, se um dia perde, no outro vence.

### **Fotografias**

Dênis já é pai. A criança, pequena, mora com a mãe, que cobra uma participação financeira maior do rapaz, com os gastos realizados. Ele promete que as coisas vão melhorar. Percorre a cidade de moto e, na insegurança (e solidão) do veículo, diante

---

<sup>12</sup> “Ser negro no Brasil é [...], com frequência ser objeto de um olhar enviesado. A chamada boa sociedade parece considerar que há um lugar predeterminado, lá embaixo, para os negros e assim tranquilamente se comporta. Logo, tanto é incômodo haver permanecido na base da pirâmide social quanto haver ‘subido de vida’. Pode-se dizer, como fazem os que se deliciam com jogos de palavras, que aqui não há racismo (à moda sul-africana ou americana) nem preconceito ou discriminação, mas não se pode esconder que há diferenças sociais e econômicas estruturais e seculares, para as quais não se buscam remédios. A naturalidade com que os responsáveis encaram tais situações é indecente, mas raramente é adjetivada dessa maneira. Trata-se, na realidade, de uma forma de apartheid à brasileira, contra a qual é urgente reagir se realmente desejamos integrar a sociedade brasileira de modo que, num futuro próximo, ser negro no Brasil seja, também, ser plenamente brasileiro no Brasil.” (SANTOS, 2002, p.161).

de um trânsito denso de carros e velocidades – a pressa da metrópole –, sua direção parece frágil. Em um túnel, é tocado e quase cai. Como o irmão jogador, farto, vai para o ataque também. Dinho não vê os milagres da Igreja avançarem. Mas a fé é dura e segue, levando-o a afastar-se, inclusive, dos antigos moradores do bairro para fortalecer sua integridade de fiel. Mas logo estará na condição de um cruel atacante, também. Mais uma chance vai aparecer para Dario, mas condicionada ao pagamento de uma propina. Por três mil reais, será indicado para um clube. Pede o dinheiro à mãe. Que vai precisar se virar para arrecadar o dinheiro com a patroa. Dario, então, promete pagar, em breve, parte da grana. É relacionado para uma partida, quando espera que a mãe leve dinheiro. O filme (a chance e oportunidade de cada um) vai chegando ao fim de uma decisão, como uma partida geral da existência. Cleuza, sem encontrar Reginaldo em casa, que saiu para mais uma viagem de ônibus, deixa, embaixo do seu cobertor, a reveladora fotografia<sup>13</sup> do pai, que ele tanto procura, nos ônibus, que apanha compulsivamente.

Fotografia que ela havia rasgado, mas agora ele colou com uma fita para juntar às imagens da mãe com o pai, que dão sentido à vida de Reginaldo. Lá está o pai negro, motorista de ônibus. Mas Reginaldo sai de casa, já com uma perigosa decisão. Segue para a garagem de uma companhia e lá assume a direção de um ônibus. Arranca com o veículo com uma felicidade que parece impossível de terminar. Imagem que consegue reunir seu passado reprimido com um destino inconcluso. Dênis espera resolver as coisas, agora assaltando, com a companhia de um colega, atacando automóveis parados no sinal de trânsito. Logo, uma coisa não acontece como o esperado do ataque e precisa fugir. Atropelado com a moto, rouba um carro de luxo, obrigando seu condutor a levá-lo para um local ermo. Finge portar uma arma, que não tem. Os dois estão nervosos. O motorista sequestrado deseja sair o mais rápido possível da situação, abandonando o carro. Para não “reconhecer” seu algoz, procura não olhar para o seu rosto. Mas Dênis, desesperado, pelo contrário, exige ser “visto”: “Olha para mim, porra! Você está me vendo? Está me vendo, play-boy”. Dênis finaliza sua invisibilidade, compoendo a cena do crime.

---

<sup>13</sup> “A fotografia é a busca do espelho que não mente, da durabilidade, da permanência, da nossa inteireza. De certo modo, na cotidianidade, que é o seu tempo, a fotografia não documenta a vida cotidiana senão nas suas carências e absurdos. O amor pela fotografia é o amor pelo ausente e é o luto contra os mistérios da ausência. Nesse sentido, há na cultura do objeto fotográfico um certo remanescente da sociedade tradicional, que permanece sutilmente oculta no mundo contemporâneo como desejo de totalidade, como repulsa da fragmentação e do estranhamento.” (MARTINS, 2008, p. 56).

Dinho, também assaltado no posto de gasolina, onde trabalha como frentista, é acusado pelo gerente do posto de implicação com o assalto. Agredido moralmente, se desespera com a situação e revida violentamente. Com uma peça, atinge seu acusador na cabeça, que cai ferido. Não restou nada do rapaz de palavras pensadas, inspiradas moralmente. Bebe cachaça e cai na porta da Igreja. Pela manhã, é encontrado pelo pastor e é levado para uma sessão de batismo coletivo, em um rio. Uma parálitica não anda. Mas ele segue seu caminho, dizendo para si mesmo também: “anda”. Empurrado pelas circunstâncias, parece impelido a “andar” para existir. Cleuza luta contra as dores, para conseguir sair de casa. Dario espera o dinheiro da “entrada”, para participar de uma partida. A mãe não apareceu ainda. O time está perdendo, quando faltam alguns poucos minutos para o final, e o técnico resolve chamar Dario para a partida. Precisar resolver, no tempo que resta e que sempre lhe escapou. Sempre audacioso, sofre o pênalti que irá cobrar. Reginaldo ganha as avenidas da cidade, conduzindo sua vida, no ônibus que tomou para si. A bola está no círculo penal. Dario chuta. Dinho anda.

## **PASS LINE: youth and the games of life**

### **ABSTRACT**

This article is placed in the analytical field of Image Pedagogy, and intends to present a brief study about the 2008 movie *Linha de Passe* (Pass Line), directed by Walter Salles and Daniela Thomas, about the life conditions and existence perspectives of young people in the Brazilian society. The text both discusses the various youths from a plural point of view, and focuses especially on the aspirations of four youngsters from Sao Paulo poor suburbs who need to deal with a precarious labor world, the need of ascending, and their own quest for a place within a society destroyed by the traces of its own colonialist, and proslavery history, associated to the disadvantages of an unequal insertion in the globalized capitalism. A youth that needs to face the social results of a hegemonic project of insulating income concentration within the upper classes in the country. By exploring the visualizabilities and the imaginarieness provided by the cinematographic language, the text intends to evidence the power of existence, not necessarily in a stable or calm manner, rather as a condition to insisting in life, in the adverse fields of segregation, exploitation and production of invisibilities. This way, the lives of four characters, brothers, showed in the movie, become a vantage point for the observation of the difficulties lived by the ‘peripherized’ youths, as well as for the admiration of their capabilities and vital efforts. Therefore, in general terms, the perspective of writing this text is the production of analytics of the images in favor of the visibility to be conferred to the youngsters’ accomplishments for their existence.

**Keywords:** Youths. Brazilian Society. Image Pedagogy. Cinema. Power of Existence.

## **Referências**

AUMONT, Jacques. Pode um filme ser um ato de teoria. [Tradução de Fabiana de Amorim Marcello e Tomaz Tadeu, do original em francês]. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 21-34, jan./jun. 2008.

CATANI, Afrânio Mendes; GILIOLI, Renato de Souza Porto. **Culturas Juvenis: múltiplos olhares**. São Paulo: Ed. UNESP, 2008.

LEGROS, Patrick et al. **Sociologia do imaginário**. Tradução de **Eduardo Portanova Barros**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

GARCIA, Dirce Maria Falcone. **Juventude em tempo de incertezas: Enfrentando desafios na educação e no trabalho**. São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: FAPEMIG, 2009.

MAFFESOLI, Michel. **Saturação**. Tradução de Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras; Itaú Cultural, 2010.

\_\_\_\_\_. **A República dos bons sentimentos**. Tradução de Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras; Itaú Cultural, 2009.

MARTINS, José de Souza. **Sociologia da fotografia e da imagem**. São Paulo: Contexto, 2008.

POCHMANN, Marcio. A desigualdade no Brasil é coisa de sociedade feudal. **Caros Amigos**. São Paulo, ano XIV, n. 161, p. 12-17, ago. 2010a.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento e perspectivas novas para o Brasil. São Paulo: Cortez, 2010b.

SANTOS, Milton. Ser negro no Brasil hoje. In: RIBEIRO, Wagner Costa. (Org.). **O país distorcido**. o Brasil, a globalização e a cidadania. São Paulo: Publifolha, 2002, p. 157-161.

SOUZA e SILVA, Jailson de. **“Por que uns e não outros?”: caminhada de jovens pobres para a universidade**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

STRECKER, Marcos. **Na estrada: o cinema de Walter Salles**. São Paulo: Publifolha, 2010.

VILELA, Caio. **Futebol sem fronteiras: retratos da bola ao redor do mundo**. São Paulo: Panda Books, 2009.

WISNIK, José Miguel. **Veneno remédio**: o futebol e o Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

XAVIER, Ismail. Um cinema que “educa” é um cinema que (nos) faz pensar – Entrevista. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 13-20, jan./jun. 2008.

# RESENHA

---

---

# O MERCADO DO CONHECIMENTO E O CONHECIMENTO PARA O MERCADO

*Por: Fabiana Rodrigues\**

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. 204 p. ISBN: 978-85-98768-34-2.

A obra *O Mercado do Conhecimento e o Conhecimento Para o Mercado*, de Lúcia Neves e Marcela Pronko, editada pela FIOCRUZ, tem como recorte a relação entre a formação para o trabalho complexo e a metamorfose das relações produtivas contemporâneas, tendo como referência analítica a realidade brasileira, entendida, no livro, a partir das determinações da inserção subalterna do país no mercado internacional. Este livro é fruto do trabalho de uma investigação das autoras, cujo projeto intitulava-se *Determinantes Epistemológicos e Sócio-Históricos das Atuais Mudanças nas Políticas Educacionais Brasileiras Destinadas à Formação para o Trabalho Complexo*.

O livro busca desvelar os determinantes das políticas para a educação tecnológica, da pós-graduação e das políticas de Ciência e Tecnologia e Inovação, a partir de documentos dos organismos internacionais, como o Banco Mundial, e da legislação brasileira sobre a matéria. Para tanto, na Introdução, foi explicitado de forma clara e concisa o significado de “trabalho simples” e de “trabalho complexo”, além do papel assumido pelo sistema escolar, no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo. A discussão sobre a racionalização da produção material e simbólica, tendo a inserção da ciência como fator preponderante para a reprodução e ampliação do capital, é a base para o entendimento das diretrizes educacionais, no momento atual. Novas exigências de formação para o trabalho simples e complexo se apresentam e, dessa constatação, as autoras concluem que a reformulação do sistema escolar é uma demanda imprescindível para a formação técnico-científica

---

\* Historiadora. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – Contextos Contemporâneos e Demandas Populares – da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Email: fmaiarodrigues@hotmail.com

e, também, para a formação ético-política do conjunto da sociedade.

O primeiro capítulo situa historicamente a formação para o trabalho complexo, no Brasil, desde a criação da primeira instituição educacional superior de caráter universitário, em 1920, até o final do primeiro governo do Presidente Lula da Silva. As mudanças na concepção de formação do trabalhador são analisadas a partir das metamorfoses do capitalismo, salientando a dialética dessa relação. Alguns aspectos foram destacados, no livro, dentre eles, a dicotomia do sistema escolar, a formação científica voltada para as funções diretivas da sociedade e a formação tecnológica diretamente ligada à produção; além disso, ressaltou-se a importância que a formação para o trabalho complexo assumiu para a manutenção da hegemonia, ao longo da história, com a formação dos intelectuais responsáveis pela construção do consenso em torno do modelo de desenvolvimento hegemônico, bem como pela consolidação de uma pedagogia política capaz de garantir o direcionamento político e ideológico do capital sobre a sociedade brasileira, em condições renovadas.

Alguns marcos históricos foram delimitados, ao longo do primeiro capítulo, destacando-se as rupturas e continuidades nas diretrizes para a formação do trabalho complexo. Esses marcos são: a) industrialização do Brasil, nas décadas de 1930 e 1940; b) o fim da Segunda Guerra Mundial, que teve como consequência a reestruturação da divisão internacional do trabalho; c) o golpe de Estado de 1964 e a inserção do Brasil na fase do capitalismo monopolista; e, por fim, d) avanço do receituário neoliberal, como diretriz para o desenvolvimento do capital.

Porém, o período enfatizado neste capítulo é a fase de avanço do neoliberalismo, reconhecendo-se dois momentos diferentes nas diretrizes educacionais, o “mundo das transformações” e a “sociedade do conhecimento”, salientando as consequências para a formação técnico-profissional, nesses dois períodos. As autoras reconhecem que o direcionamento político, ideológico, econômico e social dos dois governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) resultou no desmonte das políticas educacionais pretendidas pelos órgãos ligados aos trabalhadores, quando da elaboração da Constituição Federal, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Plano Nacional de Educação; essa linha de gerenciamento governamental foi consubstanciada com base nas diretrizes dos organismos internacionais. Ademais, as ações educacionais neoliberais de FHC fundamentaram-se na privatização e na massificação do ensino. Já no governo de Lula da Silva, a linha ideológica privilegiou “do ponto de vista ético-político, a formação para o trabalho simples e complexo, e deu continuidade aos pressupostos do modelo de sociabilidade desenvolvido pelos

governos Fernando Henrique Cardoso” (p. 71).

O segundo capítulo aborda o direcionamento dos organismos internacionais nas questões educacionais de países em desenvolvimento, visando a destacar os pontos de convergência entre essas diretrizes e a política implementada no Brasil. O nexo entre a formação de uma nova ordem social, com base na ciência e na tecnologia, e a formação para o trabalho complexo é explicitado de forma contundente. As autoras afirmam que a direção político e ideológico do sistema educacional é norteadada pela posição de dependência do Brasil em relação aos centros hegemônicos, e que, portanto, a política educacional nacional é orientada pelos organismos internacionais. A “nova sociedade” fundamentada nas tecnologias de informação e comunicação fundou um novo paradigma: o conhecimento como fator preponderante para a coesão social e para a diminuição das desigualdades. Entretanto, o discurso de equidade, democratização e meritocracia como consequência das reformas pretendidas é falacioso, como apontam as autoras, pois, para elas, as mudanças nas políticas educacionais são fruto da necessidade de manutenção da hegemonia e da reprodução e ampliação do capital.

Entre as diretrizes propostas pelos organismos internacionais e materializadas nas políticas educacionais brasileiras é destacado o incentivo às instituições privadas, a assunção pelo Estado do papel de gerente das relações educacionais, através do descomprometimento financeiro com a educação, da criação de sistemas de avaliação, da fragmentação do ensino superior, entre outros.

O terceiro capítulo examina as diretrizes dos organismos internacionais para as políticas de ciência, tecnologia e inovação, e, mais uma vez, é apontada a estreita similaridade entre essas políticas, no Brasil, e as propostas desses organismos. A incorporação da ciência e da tecnologia no processo produtivo é assunto da primeira parte deste capítulo, e é assinalada como um meio de superação da crise sistêmica do capitalismo, no ideário neoliberal. No atual estágio do desenvolvimento tecnológico, a informação é tida como a nova panaceia para a humanidade, capaz de superar os antagonismos presentes na sociedade; entretanto, as autoras nos lembram que esse discurso “oculta relações de hierarquia e dominação, desenhadas no quadro da configuração de um novo imperialismo, incidindo diretamente na definição das políticas nacionais de ciência e tecnologia.” (p.148).

A segunda parte do terceiro capítulo explicita a implantação de políticas de ciência e tecnologia, no Brasil, baseadas nas diretrizes dos organismos internacionais. A centralidade destas políticas é consubstanciada pela ideologia do capital, já que o

emprego da ciência e da tecnologia tem por objetivo aumentar a produtividade do trabalho, “favorecendo e ampliando seu processo de valorização” (p. 165).

No texto, ressalta-se que a implementação das políticas de ciência e tecnologia, no Brasil, se definiu pelo papel ocupado pelo país na divisão internacional do trabalho e, conforme as autoras, isso acontece com elevado grau de consenso, contribuindo para corroborar os discursos de democratização das oportunidades e da equidade social. Algumas políticas mereceram destaque, como a parceria público-privada e a chamada Lei da Inovação.

A formação para o trabalho complexo, em face das novas políticas de ciência e tecnologia, segundo as autoras, assume um papel central para o desenvolvimento do país. A reforma educacional do ensino superior, no governo Lula da Silva, visa à ampliação dos quadros de especialistas capazes de utilizar as novas tecnologias. Neves e Pronko reconhecem que essa reforma responde a algumas demandas do neoliberalismo, dentre elas “diversificação do sistema, redefinição da relação entre ensino, pesquisa e adoção de diversas modalidades de formação de ‘recursos humanos’, incluindo as de curta duração” (p.182-183). Ou seja, a formação diferenciada e rápida para os diferentes ramos da produção.

Ao longo do livro, é delineado o papel assumido pela ciência, no atual estágio do capitalismo, e sua relação intrínseca com a base produtiva, a ciência a serviço da ampliação e reprodução do capital. Um livro denso, porém de fácil compreensão, com o importante papel de desvelar a ideologia por trás das políticas educacionais, principalmente, da formação para o trabalho complexo, no Brasil, e a ingerência dos organismos internacionais nas diretrizes educacionais, ressaltando o lugar ocupado pelo Brasil no capitalismo mundial.

Enfim, é uma obra que merece destaque pela sua capacidade de aplicação da teoria gramsciana como ferramenta analítica do fenômeno social, constituindo-se em uma bela análise de conjuntura que explicita, de forma profunda e muito bem fundamentada, os elementos determinantes das políticas de educação e de ciência, tecnologia e inovação. Seu maior mérito, sem dúvida, é disponibilizar argumentos suficientes para a compreensão da relação entre escola, conhecimento e mercado, o que nos leva à compreensão, também, do papel educador do Estado que, na defesa dos interesses empresariais, propaga a lógica do mercado como única capaz de regular o cotidiano da vida em sociedade e de prover o avanço do conhecimento científico e tecnológico e da realidade educacional do país.

# DISSERTAÇÕES

---

## DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NO PPGEA (julho a dezembro de 2010)

**Título:** Eleição de diretores em dois campi agrícolas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco: os reflexos no cotidiano escolar

**Autor(a):** JOÃO PEREIRA DA SILVA FILHO

**Orientador(a):** Suemy Yukizaki - UFRRJ

**Resumo:** Este trabalho apresenta o resultado de uma pesquisa realizada junto às comunidades escolares dos Campi Barreiros e Belo Jardim, do Instituto Federal de Pernambuco, envolvendo os segmentos discente, docente, técnico-administrativo e de egressos. Nosso objetivo foi o de investigar os reflexos do processo democrático de escolha dos diretores gerais através de eleição direta no cotidiano daquelas unidades de ensino, pertencentes à rede federal de educação profissional e tecnológica, processo esse instituído pelo Decreto nº 4.877/2003. Dentre outras questões, na pesquisa procuramos investigar se o processo de eleição direta realizada naquelas duas escolas tinha contribuído para a efetivação de uma gestão realmente democrática, se os gestores eleitos tinham implementado mecanismos que garantissem a participação da comunidade na gestão escolar, se os segmentos da comunidade estavam tendo participação na gestão e se essas eleições e os gestores nelas eleitos tinham contribuído para a melhoria da qualidade do ensino oferecido naquelas escolas. O propósito dessas investigações foi confirmar ou refutar as teorias já levantadas em trabalhos publicados por alguns estudiosos, entre eles Vitor Henrique Paro e Luiz Fernandes Dourado, baseado ainda nas concepções freireanas de gestão escolar participativa e democrática. As discussões sobre a natureza da gestão democrática e participativa nas escolas também se fizeram presentes em nossa abordagem a partir das análises das entrevistas e das contribuições dos diversos autores sobre o assunto. Como resultado de nossa pesquisa constatamos que a eleição direta para diretores contribuiu para uma ligeira melhoria nas escolas pesquisadas, sobretudo nos aspectos de estrutura física e nas relações internas, mas ela não garantiu de fato a implementação de uma gestão democrática preconizada pelas teorias norteadoras deste trabalho nem contribuiu para uma melhoria da qualidade de ensino ofertado. Esperamos que o produto final de nosso trabalho se constitua em um referencial sobre as questões que envolvem os problemas decorrentes de gestões escolares autoritárias, centralizadoras e personalistas ainda hoje existentes em nossas escolas, mesmo depois de implementadas as formas democráticas de escolha dos gestores.

**Defesa em:** 01/07/2010

**Banca Examinadora:** Suemy Yukizaki – UFRRJ

Marco Antonio de Moraes – USP

Adonia Antunes Prado – UFRJ

**Título:** Tecnologias da informação e da comunicação e os projetos de trabalho online

**Autor(a):** MARCIA DE FREITAS ZAGO

**Orientador(a):** Marcelo de Almeida Bairral - UFRRJ

**Resumo:** As TIC podem ser um importante suporte pedagógico para a educação. De acordo com kenski, para que tragam benefícios reais à educação, é preciso que o potencial pedagógico das TIC

seja compreendido, respeitando-se as peculiaridades do ensino e da tecnologia. Cabe, portanto, aos educadores, buscar alternativas para explorar as TIC e orientar os alunos quanto à sua utilização, a fim de tentar ressaltar os benefícios por seu uso na educação. O presente trabalho tem por objetivo identificar e analisar implicações do uso das TIC no processo ensino-aprendizagem de alunos da educação agrícola do Instituto Federal do Triângulo Mineiro – Campus Uberaba. Foi desenvolvida uma metodologia orientada a projetos de trabalhos como uma tentativa de implementar a disciplina de Informática Básica numa dinâmica de trabalho que potencializa o desenvolvimento de diferentes habilidades nos alunos. O estudo apresenta duas principais contribuições para o campo da Educação Agrícola de nível Técnico e Tecnológico: implementar uma prática inovadora que desperte nos alunos o interesse pelo uso educativo das TIC e indicar aos professores uma forma mais atraente de desenvolver projetos de trabalho tendo as TIC como mediadoras.

**Defesa em:** 02/07/2010

**Banca Examinadora:** Marcelo de Almeida Bairral – UFRRJ

Humberto Marcondes Estevam - IF-Triângulo - Campus Uberaba

Marco Antonio de Moraes - USP

**Título:** O êxodo rural em Colorado do Oeste e as implicações da educação ambiental do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - Campus Colorado do Oeste - IF - RO

**Autor(a):** NEIVA MOREIRA

**Orientador(a):** Rosa Cristina Monteiro - UFRRJ

**Resumo:** A sobrevivência humana está ligada ao equilíbrio ambiental em que está inserida e os fatores considerados de ordem natural desequilibrados interferem na sua relação com a ordem sócio-econômica da região onde os problemas ocorrem. A região entre o Mato Grosso e Rondônia tem na agricultura e pecuária as principais alternativas econômicas, e as ações antrópicas ocorridas na região têm provocado modificações nos fatores de ordem natural. Os valores constituídos historicamente, os recursos financeiros individuais, tecnológicos e o desconhecimento têm determinado o ritmo com que a degradação tem ocorrido na região. O foco do estudo é o cone sul do Estado de Rondônia e o objetivo do trabalho foi determinar como os proprietários rurais que se instalaram na região no início da ocupação do Estado, observaram as modificações ocorridas no meio ambiente e como estas modificações influíram nos sentimentos de topofilia e desiderabilidade levando ao êxodo rural. Também se procurou verificar se a Instituição Federal de Ensino Agrícola instalada há 15 anos na região participou dos anseios desses pequenos proprietários com relação às mudanças ambientais na região. A metodologia utilizada para a obtenção da visão dos proprietários rurais quanto às questões ambientais na região foi entrevista previamente estruturada. Na pesquisa junto aos proprietários rurais foram analisados os perfis e selecionados para a entrevista aqueles mais antigos na região e que tivessem suas propriedades o mais próximo possível da Instituição de Ensino. Dentro da Instituição de Ensino, com os alunos provindos da zona rural foram realizados questionamentos sobre o envolvimento destes com os acontecimentos que ocorrem no entorno da Instituição. Verificou-se a dificuldade em definir o que é desenvolvimento e o que é degradação ambiental. Há um conhecimento sobre as questões ambientais e certa sensibilidade com relação ao tema, mas há também desencontro de informações que podem ser consideradas importantes no futuro próximo da região. Para os proprietários rurais do entorno da Instituição, durante todos estes anos que estão na região, modificações ambientais foram contornadas através da criatividade e da necessidade de continuarem a sobreviver no local. As questões ambientais não foram trabalhadas em conjunto com a Instituição de Ensino Agrícola Local, esta

permanecendo desconhecida para a maioria dos entrevistados. Quanto às atividades dos alunos dentro da Instituição de Ensino não houve por parte da Instituição o cuidado de registrar as atividades que são realizadas por eles no cotidiano escolar, nem são avaliadas estas atividades realizadas enquanto Educação Ambiental ou não. Os conteúdos das disciplinas são os predeterminados pelo governo e não há preocupação com os conhecimentos que estes alunos trazem de sua vivência fora da Instituição. Aqueles que residem na região, independente de proprietários rurais ou alunos da escola esperam desenvolvimento, e isto significa mais emprego e aumento da qualidade de vida. Ficar ou não na região depende necessariamente da questão manutenção das famílias empregadas, mesmo que isto custe degradação ambiental ou deixar para traz tudo o que sonharam e construíram.

**Defesa em:** 14/07/2010

**Banca Examinadora:** Rosa Cristina Monteiro – UFRRJ

Nedda Garcia Rosa Mizuguchi – UFRRJ

Célia Regina da Silva Dias – UNESA

**Título:** Integração Curricular no PROEJA: a experiência do Instituto Federal de Pernambuco

**Autor(a):** JURACI TÔRRES GALINDO

**Orientador(a):** José dos Santos Souza - UFRRJ

**Resumo:** A institucionalização do *Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos* (PROEJA), implantado pelo Decreto 5.840/2006, já nasceu com a proposta de integração curricular. Os princípios desse programa implicam a construção de currículos adequados, visando contemplar as especificidades do público a ele destinado, tendo como fundamento os pressupostos da integração. Portanto, este programa faz parte de uma política social focada no atendimento do público jovem e adulto que não teve acesso à escolarização na idade própria, possibilitando o acesso à educação profissional integrada à educação básica. Diante dessa realidade, foi possível constatar contradições entre o discurso e a prática da integração dos cursos oferecidos por este Programa. Duas questões se apresentaram para investigação: 1ª) Qual o percurso trilhado na construção de um currículo integrado, capaz de superar o modelo tradicional e inflexível que articule a formação geral, formação profissional e especificidades dos alunos e alunas da EJA, de forma unificada, onde o trabalho seja focado como princípio educativo? 2ª) Como se concretiza a vivência do PROEJA no cotidiano escolar? A partir dessas questões, a pesquisa se estruturou tendo como objetivo explicar a experiência de integração curricular nos cursos técnicos oferecidos pelo Instituto Federal de Educação de Pernambuco (IFPE) por intermédio do PROEJA. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo que se utiliza dos seguintes instrumentos de coleta de dados: a) fontes primárias (documentos oficiais, planos de cursos, quadro de horários, matrizes curriculares); b) fontes secundárias (literatura sobre EJA e sobre políticas públicas para educação); c) questionários fechado; d) observação. Os dados coletados contribuíram para compreender que a prática de integração curricular do PROEJA no IFPE, está bem distante dos princípios de integração e dos pressupostos da EJA. Diante da análise realizada, concluiu-se que é preciso que a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica enfrente a responsabilidade de preparar os docentes e equipes pedagógicas para se apropriarem conceitualmente sobre os problemas e necessidades desse público e dos pressupostos da integração para de fato oferecer educação capaz de garantir ao cidadão trabalhador a autonomia pronunciada nos documentos que fundamentam as bases estruturantes do Programa.

**Defesa em:** 14/07/2010

**Banca Examinadora:** José dos Santos Souza – UFRRJ  
Gabriela Rizo – UFRRJ  
Jaqueline Pereira Ventura – UFF

**Título:** O componente curricular educação física no ensino médio integrado da Escola Agrotécnica Federal Santa Inês - BA

**Autor(a):** JUAREZ SILVA SAMPAIO

**Orientador(a):** Nadia Maria Pereira de Souza - UFRRJ

**Resumo:** A presente investigação teve por objetivo analisar o processo de ensino-aprendizagem do componente curricular Educação Física, da Escola Agrotécnica Federal de Santa Inês - Bahia, situando os objetivos e conteúdos desta prática pedagógica, a partir do plano de ensino do ano de 2009, da proposta pedagógica da Escola e da declaração de 01 (um) docente entrevistado. Foram aplicados 51 questionários a estudantes das 3ª séries dos cursos técnicos integrados em Zootecnia e Agropecuária, no ano de 2009. Buscou-se também diagnosticar a importância dada pelos estudantes ao componente curricular Educação Física. A questão central que norteou este estudo foi: qual a importância atribuída à Educação Física escolar no currículo integrado da Escola Agrotécnica Federal de Santa Inês/BA? O presente trabalho apresenta uma análise sobre a Educação Física no ensino agrícola, destacando o processo ensino-aprendizagem como um todo, a partir do estudo do currículo, dos conteúdos curriculares, dos aspectos afetivo-sociais da cultura corporal, dos valores humanos e éticos presentes neste componente curricular; destacando também a sua contribuição para a formação humana e técnica do educando. A pesquisa conta com uma revisão da literatura na área específica e análise pertinente à área de identificação da Escola Agrotécnica Federal de Santa Inês/BA: As diretrizes curriculares da EAFSI/BA; breve histórico do ensino técnico no Brasil; contextualização do ensino técnico integrado ao ensino médio; formação de professores e ensino médio integrado; análise dos conteúdos da EF, como componente curricular, do ponto de vista teórico, dos PCNEM Educação Física e dos planos e programas de ensino da unidade de ensino. Na análise e interpretação dos dados percebem-se as manifestações no sentido de a Educação Física ser um componente curricular importante para a formação integral dos estudantes, o que também nos leva a crer que a Educação Física no espaço escolar investigado tem conteúdos contextualizados com o mundo do trabalho dos cursos técnicos da EAFSI. A metodologia deste trabalho está balizada nas teorias e práticas da pesquisa qualitativa em ciências sociais e humanas, nas quais os procedimentos do estudo descritivo obedecem a vários aspectos sociais e culturais do grupo social, neste caso a EAFSI/BA (IFBaiano).

**Defesa em:** 26/07/2010

**Banca Examinadora:** Nadia Maria Pereira de Souza – UFRRJ  
Sissi Aparecida Martins – UFRRJ  
Heron Beresford – UERJ

**Título:** As intervenções da física no curso técnico em agropecuária: um estudo de caso no Instituto Federal de Pernambuco - Campus Barreiros

**Autor(a):** NIELDY MIGUEL DA SILVA

**Orientador(a):** Antonio Luciano Baía Neto - UFRRJ

**Resumo:** O presente trabalho foi realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco/Campus Barreiros com alunos da segunda série do Ensino Médio profissionalizante do Curso Técnico em Agropecuária. A pesquisa teve como objetivo verificar se a utilização de uma metodologia de construção de projeto associada a atividades interdisciplinares promove melhora no desempenho escolar destes alunos. Concretamente, foi realizado um estudo iniciado pela construção de um coletor solar com materiais de baixo custo feito pelos alunos do Campus Barreiros. Atividades interdisciplinares baseadas na construção e no funcionamento do coletor foram realizadas sempre tendo a física como disciplina base, juntamente com outras disciplinas do ensino médio e área técnica. Nestas atividades realizadas pelos alunos era analisada a construção do conhecimento físico por meio da análise do discurso em situações problematizadoras. Além da construção do coletor e da realização das atividades interdisciplinares foi analisada a avaliação feita em duas etapas (antes e após a realização das atividades) que ajudou a identificar as contribuições da construção do coletor como ferramenta educativa no aprendizado de conceitos de física dos alunos. A mesma avaliação foi realizada em outro Campus do mesmo Instituto, sem os alunos deste terem realizado as atividades interdisciplinares e a construção do coletor solar. A análise das atividades desenvolvidas pelos alunos do Campus Barreiros esteve focada na produção/evolução do conhecimento, nas interações promovidas no campo das relações conceituais e comunicativas e dos resultados da comparação das notas obtidas pelos alunos dos dois campi. A pesquisa contribui com estudos interessados no aprendizado e no desenvolvimento das capacidades dos alunos de interagir e articular os diversos saberes e que possibilitam ações práticas em física. Os conceitos de física trabalhados dentro do projeto estão contextualizados o que ajuda a melhorar as aulas ao provocar curiosidade e motivação nos alunos, auxiliando na formação das estruturas de raciocínio, necessárias para uma aprendizagem efetiva que permita ao aluno gerenciar os conhecimentos adquiridos. Tratar esta disciplina como um caminho que leve às descobertas do mundo que o rodeia, é papel do professor. Se a escola é um ambiente que não só permite, mas estimula seguir as trilhas desse caminho, ela está atendendo à verdadeira natureza das ações humanas. Ensinar física num contexto de mundo agrário é, então, permitir o despertar de uma energia que pode produzir conhecimento naturalmente.

**Defesa em:** 01/09/2010

**Banca Examinadora:** Antonio Luciano Baía Neto – UFRRJ

Gabriel de Araújo Santos – UFRRJ

José Guilherme Marinho Guerra – Embrapa

**Título:** Educação para o cooperativismo: melhorando as práticas sociais e o desenvolvimento regional

**Autor(a):** ELISANE ROSELI ULRICH

**Orientador(a):** Cezar Augusto Miranda Guedes - UFRRJ

**Resumo:** Esta dissertação apresenta o enfoque dado sobre a temática cooperativismo no currículo do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Sertão. Foram analisadas as visões que alunos egressos do Campus possuem sobre o cooperativismo, através de questionário e história oral. O objetivo central da pesquisa buscou identificar a visão e o enfoque dado à temática cooperativismo no Curso Técnico em Agropecuária do IFRS-Campus Sertão e analisar o conteúdo das disciplinas afins com o tema cooperativismo. Esta pesquisa divide-se em cinco seções. Foram consideradas as respostas obtidas da população de amostra, constituída de 40 alunos egressos do curso de Técnico em Agropecuária do IFRS– Campus Sertão, concluintes entre os anos de 1984 a 2008, atuantes em cooperativas da região. Os dados coletados demonstram que a disciplina de cooperativismo é parte integrante do curso, porém, não uma parte principal. Assim, entende-se que exista uma lacuna

ou carência de conteúdos no ensino sobre o cooperativismo no IFRS– Campus Sertão. Além disso, os dados apontam para a insatisfação da amostra quanto à falta de vivência prática do cooperativismo durante o curso. Os egressos, neste aspecto, sugerem que sejam implementadas ações que permitam a vivência do cooperativismo, como visitas a cooperativas, estágios e outras formas de ação efetiva para a concretização da teoria vista em sala de aula.

**Defesa em:** 01/09/2010

**Banca Examinadora:** Cezar Augusto Miranda Guedes – UFRRJ

Robson Dias da Silva – UFRRJ

Antonio Tadeu Ribeiro de Oliveira – IBGE

**Título:** A importância da extensão rural na formação de inseminadores e na melhoria da eficiência reprodutiva em bovinos de leite

**Autor(a):** VILMAR RUDINEI ULRICH

**Orientador(a):** Edinaldo da Silva Bezerra - UFRRJ

**Resumo:** A presente dissertação teve por objetivo compreender a importância dos cursos de extensão rural na formação de inseminadores em bovinos de leite. Sabe-se que a Inseminação Artificial tem se constituído em uma tecnologia bastante difundida a nível mundial e de Brasil por agregar qualidade no plantel dos animais, visto ser uma maneira eficiente, segura e econômica de melhorar a qualidade genética dos mesmos. Sabe-se, também, que o manejo com as modernas técnicas de inseminação artificial requerem cuidados e conhecimentos para que possam garantir sua eficiência. Assim, apresenta-se uma pesquisa realizada com trinta e cinco produtores, escolhidos aleatoriamente, distribuídos em vinte diferentes municípios do Rio Grande do Sul e que participaram, entre dezembro de 2008 e agosto de 2009, de turmas do Curso de Extensão Rural em Inseminação Artificial em Bovinos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Sertão (IFRS – Campus Sertão). A pesquisa, dividida em dois momentos, valeu-se de questionário diagnóstico, de observações *in loco* e de conversas informais com os produtores. Os resultados apontam para a importância da realização de cursos de extensão na área de inseminação artificial de bovinos de leite, a fim de melhorar a qualidade genética do plantel; melhorar os índices de prenhez; diminuir os custos por concepção e, por conseguinte, proporcionar maior competitividade à produção de leite brasileira.

**Defesa em:** 02/09/2010

**Banca Examinadora:** Edinaldo da Silva Bezerra – UFRRJ

João Bosco Barreto Filho – UFLA

Lia Maria Teixeira – UFRRJ

**Título:** A química escolar no contexto do Colégio Técnico da UFRRJ: uma nova abordagem

**Autor(a):** GILSA AMÉLIA LEITE

**Orientador(a):** Gabriel de Araújo Santos- UFRRJ

**Resumo:** Dentro do sistema educacional brasileiro, uma das principais preocupações do ensino nas escolas e institutos agrícolas do país diz respeito à adequação dos conteúdos trabalhados no Ensino Médio direcionados à formação geral e profissional. No contexto atual, o Ensino de Química desempenha um importante papel, por ser a Química, uma ciência que afeta diretamente todos os aspectos da vida, desde os processos mais simples até a contribuição para o desenvolvimento de dispositivos tec-

nológicos avançados. A importância da Química é cada vez mais necessária no encontro de soluções para a dicotomia entre a perspectiva de esgotamento dos recursos naturais e sua preservação. Nos últimos anos, debates sobre a reforma do Ensino Médio têm apontado para as dificuldades enfrentadas durante o processo de aprendizagem nas mais diversas áreas e níveis de conhecimento. Um dos elementos mencionados para enfrentamento deste problema tem sido a vinculação da aplicação prática de aspectos da realidade aos conhecimentos trabalhados, ou seja, sua contextualização. Visando a uma maior integração entre os conteúdos de Química do Ensino Médio com os do Ensino Profissionalizante, este trabalho tem por objetivo organizar um instrumento que subsidie a ação pedagógica do professor, atendendo aos princípios da contextualização e da interdisciplinaridade, como proposta diferenciada de aplicação dos conhecimentos básicos de Química aos alunos iniciantes no curso Técnico em Agroecologia. Em face das dimensões da reforma curricular em curso no Colégio Técnico da UFRRJ, e em função das suas características próprias, procurou-se articular o conteúdo da disciplina de Química com os da disciplina de Agroecologia. Foram construídos esquemas didáticos que poderão servir de instrumento pedagógico na construção de uma nova metodologia diferenciada da tradicional. Para a representação das possíveis conexões entre os conteúdos, procurou-se organizá-los metodologicamente utilizando instrumentos encontrados na pesquisa qualitativa. Os resultados demonstraram uma tomada de consciência dos profissionais responsáveis pelo ensino de química e agroecologia, quanto à necessidade de se fazer uma análise conjunta dos conteúdos programáticos no sentido não só de uma maior interação entre elas, como também com os de outras áreas, criando-se dessa forma, um ambiente interdisciplinar. Essa metodologia fortalece as relações aluno-conteúdo, aluno-aluno, aluno-professor, professor-professor, criando um ambiente mútuo de motivação, integração, reflexões e prazer. Neste contexto, a compreensão e a apropriação dos conceitos e dos conteúdos da Química acontecem de maneira dinâmica, reduzindo a falta de atenção, indisciplina e desmotivação. Tudo isso se traduzindo num ganho do rendimento escolar e formação cidadã.

**Defesa em:** 02/09/2010

**Banca Examinadora:** Gabriel de Araújo Santos – UFRRJ

Regina Cohen Barros – UFRRJ

Antonio Azevedo Espindola – EMBRAPA

**Título:** De Professor para professor: a prática da educação ambiental na sala de aula

**Autor(a):** SILVIA HELENA LOLI BEZERRA

**Orientador(a):** Nedda Garcia Rosa Mizuguchi - UFRRJ

**Resumo:** O trabalho teve por objetivo investigar a contribuição de práticas de Educação Ambiental (EA), no projeto pedagógico do Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (CTUR). Inicialmente, foi feito um estudo exploratório com os alunos do terceiro ano do Ensino Médio em Agropecuária Orgânica e uma parte dos funcionários da escola, utilizando-se, como elementos de motivação, vídeos de curta duração, visita pelas instalações do colégio para observação de um problema ambiental específico – o lixo comum, e visita guiada ao depósito de lixo da cidade de Seropédica. Após essas atividades, foi feito um levantamento da percepção ambiental dos participantes, mediante manifestações livres por meio da elaboração de relatórios do que foi visto e discutido nas atividades, seguido de uma exposição de idéias, com apresentação de soluções possíveis para o problema do lixo escolar. À continuação, foi aplicado um questionário semi-estruturado com questões abertas, nas quais o entrevistado manifestou-se livremente por escrito sobre o tema proposto, e com questões fechadas pré-formuladas, mediante as quais assinalava respostas que melhor representa-

vam sua opinião. Responderam ao questionário 65 entrevistados, entre estudantes e funcionários. Os questionários foram analisados estatisticamente por dispersão e pelos resultados, observou-se que os argumentos dos entrevistados foram tipicamente cartesianos. Essa visão reducionista limita a capacidade de enxergar o problema de uma forma sistêmica, pois são argumentos que apresentam uma concepção mecanicista do universo, cujas leis, de acordo com essa concepção, poderiam em tese, ser aprendidas objetivamente mediante procedimentos científicos. Essas estruturas de pensamento não são exclusivas dos entrevistados, sobretudo dos estudantes. Elas foram certamente consolidadas no convívio familiar, nas relações de vizinhança e nos demais grupos de relacionamento, inclusive na escola. Dentro desta perspectiva, entende-se que à EA cabe a tarefa de desarmar essas estruturas de pensamento que percebem a relação homem/natureza dentro de uma mecânica binária na lógica formal e racionalista. Esta pesquisa serviu-se de uma população especial que pode ser considerada representativa da elite discente do país. Portanto, não se tratam de conclusões generalizadas sobre o conjunto da população brasileira. Se essa premissa é verdadeira, a constatação é de que a situação é preocupante, pois a grande maioria dos brasileiros seguramente encontra-se em condições instrucionais menos privilegiadas do que os participantes dessa pesquisa, sustentando o argumento de que os resultados obtidos são representativos e espelham a realidade brasileira, o que subsidiaria a premência na implementação da EA no currículo das escolas de todo o país. A análise dos resultados obtidos na pesquisa permitiu uma interpretação e um diagnóstico mais preciso e pormenorizado do quadro da EA nos seus mais variados aspectos no âmbito do CTUR. Como resultado, pode-se identificar equívocos e falhas, decorrente principalmente de uma abordagem superficial da EA na instituição. Foi dado um conjunto de sugestões, de caráter epistemológico, para auxiliar no Projeto Político Pedagógico da instituição e na implementação efetiva da EA, entendendo que a tarefa do professor é, não só complementar essa sugestão, como também encontrar respostas às provocações que o tema evoca e, assim, propor formas alternativas de pensamento e de atuação.

**Defesa em:** 03/09/2010

**Banca Examinadora:** Nedda Garcia Rosa Mizuguchi – UFRRJ

Valéria Sucena Hammes – EMBRAPA

Gabriel de Araújo Santos – UFRRJ

**Título:** Desafios pedagógicos da integração disciplinar na cultura de caprinos e ovinos

**Autor(a):** FERNANDO SARMENTO FAVACHO

**Orientador(a):** Carlos Elycio Moreira da Fonseca- UFRRJ

**Resumo:** Desenvolvi esta investigação na perspectiva de refletir sobre uma proposta pedagógica integrando conhecimentos básicos e técnicos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - Campus Castanhal em proposição a um ensino integrado. Parto do pressuposto de como a disciplina Cultura de Ovinos e Caprinos poderia contribuir com ações pedagógicas integradas. Preliminarmente utilizei da pesquisa documental e da análise de imagens passadas para reconhecer criticamente a formação técnica agropecuária neste Instituto. Analisei de sua gênese até os momentos em que antecedem o estabelecimento do ensino integrado. Na segunda etapa demonstro os desafios atuais da instituição revelando possibilidades da edificação de um ensino integrado. Por último exponho uma ação pedagógica que remete a integração dos saberes distintos com sujeitos do campo. A pesquisa documental e a análise de imagens remontaram uma dimensão histórica na pesquisa. Utilizei técnicas extraídas de Diagnóstico Rural Participativo e da Etnografia pela Observação Participativa Zootécnica. Realizei atividades de campo com docentes de distintas áreas do conhecimento e aprendizes do cur-

so de agropecuária no assentamento de Reforma Agrária João Batista II. Compuseram 4 famílias do núcleo 17 e 2 famílias de outros núcleos envolvidas direta ou indiretamente com a criação de ovinos. Ponderei que as reformas da educação profissional prescritas desde sua origem como Patronato Agrícola até o último decreto (1921 - 2004) têm sido adequações às conjunturas político - econômicas neste período. Sua formação é pautada na transmissão de técnicas assimiladas em currículos disciplinares priorizando instrumentais demandados pelo mercado de trabalho capitalista. Tal fato evidenciou uma visão inócua desta formação profissional. A inter e/ou a transdisciplinaridade são perspectivas de integração, adequadas para esta formação técnica orientando os educandos para uma percepção mais crítica de realidades como dos assentamentos rurais e suas agriculturas familiares. Os conhecimentos científicos se combinaram momentaneamente e/ou definitivamente aos saberes comuns dos educandos e agricultores gerando um processo de síntese permitindo a reflexão sobre diversas faces desta realidade acarretada pela visão ampliada dos sujeitos envolvidos nesta lógica integrada de formação. A criação de ovinos no assentamento é regida pelo saber tradicional dos agricultores desde a construção dos apriscos até o modo de manejar o rebanho. As ovelhas não são prioridades neste sistema de produção e se revelam importantes no autoconsumo e na renda extra das famílias. A ação interdisciplinar revelou que o sistema de criação de ovelhas no Assentamento dissimula algo para além da ausência de tecnologias específicas para esta realidade materializada na pobreza e na falta de assistência técnica causado pelo abandono de homens e mulheres que se propõem a produzir alimentos para sociedade dita moderna.

**Defesa em:** 13/09/2010

**Banca Examinadora:** Carlos Elycio Moreira da Fonseca – UFRRJ

Maria de Lourdes Bernartt – UTFPR

Lia Maria Teixeira de Oliveira – UFRRJ

**Título:** Inserção dos institutos federais e o desenvolvimento local: um estudo de caso em Laranjal do Jari - AP

**Autor(a):** EMANUEL ALVES MOURA

**Orientador(a):** Gabriel de Araújo Santos - UFRRJ

**Resumo:** Esta dissertação trata da importância da inserção do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, Campus Laranjal do Jari, utilizando a metodologia apresentada no Projeto de Estudo para a inserção dos Institutos Federais no Desenvolvimento Local. Nessa perspectiva, foi formulado o seguinte problema: “Como a inserção do Instituto Federal do Amapá contribuirá para o desenvolvimento do município de Laranjal do Jari?”. Para tanto, foram realizadas consultas a documentos, leis e decretos relacionados ao tema, levantamento bibliográfico relativos à caracterização regional, coletadas informações acerca da participação da população em audiência pública e considerados os resultados das entrevistas realizadas com formadores de opinião do município. Os resultados apontaram para a indicação de cursos técnicos relacionados ao extrativismo de produtos florestais, como a castanha-do-brasil. Outra indicação diz respeito aos cursos técnicos voltados ao meio ambiente, com o objetivo de colaborar para a reversão do principal problema ambiental do município a poluição do rio. Recomendam-se ações ao dirigente do Instituto Federal do Amapá no Campus Laranjal do Jari, como a elaboração de projetos ambientais pelo IFAP, durante o processo de formação dos alunos e a antecipação do Curso Técnico em Floresta e do Curso Superior em Gestão Ambiental oferecidos pelo IFAP, devido solicitação dos segmentos investigados.

**Defesa em:** 15/09/2010

**Banca Examinadora:** Gabriel de Araújo Santos – UFRRJ  
Sandra Barros Sanchez – UFRRJ  
Rose Meire Penha Revorêdo de Macêdo – IFAP

**Título:** O novo perfil profissional do gestor de instituição federal de ensino superior, considerando o impacto das políticas governamentais

**Autor(a):** MIGUEL BADENES PRADES FILHO

**Orientador(a):** Ana Maria Dantas Soares - UFRRJ

**Resumo:** O trabalho em questão tem por objetivo contemplar o cenário institucional do serviço público federal, nas Instituições Federais de Ensino Superior, em relação aos movimentos, de iniciativa governamental, promovidos no sentido da mudança de seu modelo de gestão. Fundamentando-se em um estudo de caso, o referido cenário é analisado ao longo de uma gestão em que são ressaltados os eventos de intervenção do gerenciamento do sistema de informação. Considerando que o ambiente que serve ao presente estudo de caso, além de pertencente ao âmbito da administração pública federal, está inserido na área de educação, também são analisados os impactos das políticas governamentais de avaliação institucional, considerando sua importância estratégica para a gestão institucional. A conclusão do estudo visa oferecer uma contribuição em termos de um melhor entendimento do referido cenário e sua influência no delineamento de um novo perfil de gestor de instituição pública federal diante dos avanços da tecnologia da informação e das implicações da avaliação institucional.

**Defesa em:** 17/09/2010

**Banca Examinadora:** Ana Maria Dantas Soares – UFRRJ  
Lucilia Augusta Lino de Paula – UFRRJ  
Malvina Tânia Tuttmann – UNIRIO

**Título:** A educação ambiental na formação do técnico em agropecuária no Instituto Federal do Ceará - Campus Iguatu

**Autor(a):** ANTONIO DEMONTIÊU AURÉLIO SOARES

**Orientador(a):** Ana Maria Dantas Soares - UFRRJ

**Resumo:** Diante dos problemas socioambientais gerados pelo modo de apropriação capitalista dos recursos naturais, com o avanço da agricultura moderna que, apesar do aumento da produtividade, causou, também, graves problemas aos ecossistemas (erosão, perda de fertilidade dos solos, diminuição e ou perda de biodiversidade, contaminação dos solos, da água, dos alimentos, efeito estufa, destruição da camada de ozônio, dentre outros), pondo em risco a sustentabilidade da vida na terra. Com a constatação do avanço da globalização, da pobreza e das mudanças que se processam no mundo do trabalho, tornou-se urgente e inadiável que se faça uma reflexão sobre a formação do Técnico em Agropecuária, no que se refere à abordagem da educação ambiental. Este estudo foi realizado com o objetivo de analisar como o processo ensino-aprendizagem se desenvolve no contexto da sala de aula. Averiguar se ocorre associação entre formação técnica e educação ambiental em uma visão interdisciplinar que garanta não só formação técnica eficiente, mas, sobretudo, a construção de valores éticos e morais que subsidie a sustentabilidade dos processos produtivos, tendo como ancora as disciplinas de Silvicultura e Educação Ambiental. Utilizou-se como instrumento para coleta de dados, referente ao processo ensino-aprendizagem, questionários aplicados a docentes e discentes do Curso,

visando perceber como a educação ambiental e tratada no currículo e se ocorre em um contexto interdisciplinar. Realizaram-se, também, entrevistas semi-estruturadas com produtores e consumidores de lenha, estacas e carvão vegetal da Região Centro-Sul, com o intuito de confrontar a realidade ambiental com o saber sistematizado. Perceber se a construção do conhecimento pelo discente o capacita a atuar como profissional crítico e ético na busca da sustentabilidade da vida no semi-árido. A análise dos dados fornecidos pelos discentes, no que tange aos conceitos de meio ambiente, ética ambiental e desenvolvimento sustentável, embora em processo de construção, ainda são considerados vagos e inconsistentes. Conceitos estes que são a base do agir e do refletir humano na construção de uma sociedade mais harmônica, justa e sustentável. É salutar observar, entretanto, que os docentes estão conscientes da necessária superação da formação fragmentada e cartesiana a que foram submetidos. Neste contexto, para garantir ao técnico uma formação integral que o capacite a atuar conscientemente na realidade socioambiental e necessário que a Instituição, além de transmitir saberes técnicos, proponha-se a ajudá-lo a construir sua formação ética, humana e ambiental permitindo um novo olhar entre o homem, a natureza e a sociedade. Após a análise e discussão dos dados foram formuladas as conclusões mais importantes que a pesquisa permitiu fazer.

**Defesa em:** 17/09/2010

**Banca Examinadora:** Ana Maria Dantas Soares – UFRRJ

Lia Maria Teixeira de Oliveira – UFRRJ

Cristhiane Oliveira da Graça Amâncio – EMBRAPA

**Título:** Integração ensino e pesquisa no processo de aprendizagem: produção de frangos de corte

**Autor(a):** ADALBERTO DE SOUZA ARRUDA

**Orientador(a):** Sandra Barros Sanchez - UFRRJ

**Resumo:** Este trabalho teve o objetivo de buscar novas formas de aprendizagem dentro do ensino técnico e tecnológico agrícola, pois visa à integração do aluno com os segmentos sociais. Em se tratando de processo produtivo, a zootecnia se destaca como a avicultura podendo ser desenvolvidos conhecimentos e competências que tendem a expandir suas práticas possibilitando alternativas pelo desenvolvimento de atividades profissionalmente empreendedoras em suas comunidades. Adotou-se postura interativa com a finalidade de despertar nos alunos uma consciência inovadora e torná-los capazes de utilizar as ciências produzidas dentro do processo produtivo e dos parâmetros de competitividade. Portanto, esta integração entre ensino e pesquisa só vai contribuir no processo ensino-aprendizagem através da operacionalização dos conteúdos curriculares de maneira integrada. Partindo de um pressuposto de que o aluno terá oportunidade de construir um conhecimento do fazendo para aprender e aprendendo para fazer. O aluno, neste primeiro momento do trabalho, teve a oportunidade de levantar os conhecimentos sobre o tema, o projeto iniciou-se com a discussão da importância dos diferentes tipos de ração, ocorrendo demonstração dos diferentes tipos de ração que fazem parte das dietas e do desenvolvimento do frango de corte. Promoveram leituras comparativas de forma discursiva com resultados obtidos dos levantamentos dos diferentes tipos de ração e comparando a outros animais domésticos. Mostrando ao aluno quais as avaliações que podem ser desenvolvidas quando se fala de ganho de peso e conversão alimentar passando por consumo de ração, ganho de peso e índice de conversão alimentar. Despertou-se a curiosidade do aluno através do processo ensino-aprendizagem no que se entende por práticas a serem realizadas como: escolha de um local, delimitação de área, distribuição de pintos. Realização de uma comparação do custo benefício das rações avaliadas junto com os alunos para que os mesmos entendessem as variáveis encontradas nos

dados e resultados obtidos. No segundo momento, foi aplicado um questionário de diagnóstico final para verificação da construção do conhecimento através da proposta metodológica. Este trabalho teve como meta despertar uma integração do ensino e da pesquisa com a intencional tendência de melhorar o nível de conhecimento, desenvolver competências através de pesquisas bibliográficas e de demonstrações práticas onde foram observados métodos e ações qualitativas e quantitativas. Em geral, esta ação teve o grande propósito de melhorar a qualidade do nosso discente da Educação Profissional Agrícola, estes que contribuem com uma grande parcela no desenvolvimento da agricultura familiar do nosso país, estado e nossa região.

**Defesa em:** 20/09/2010

**Banca Examinadora:** Sandra Barros Sanchez – UFRRJ

João Batista Rodrigues de Abreu – UFRRJ

Sirlei de Fátima Albino – IFC/Campus Camboriú

**Título:** Uma experiência interdisciplinar com alunos da Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão-SE: a pedagogia de projetos

**Autor(a):** HERIVELTO JOSÉ COELHO

**Orientador(a):** Sandra Barros Sanchez - UFRRJ

**Resumo:** Este trabalho teve o propósito de experimentar um procedimento pedagógico que permitisse ao aluno do curso técnico de nível médio da, então, Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão desenvolver atividade de sua área profissional, planejando, executando, avaliando e redigindo com propriedade os registros e reflexões proporcionadas pela atividade. A Pedagogia de Projetos apresenta-se como uma metodologia que pode romper com a dicotomia teoria/prática, uma vez que induz o aluno a desenvolver competências - conhecimentos, habilidades e valores. Esta pedagogia também nos levou aos caminhos da inter e da transdisciplinaridade, pois projetos de agropecuária exigem intervenções que pertencem a diversos campos do conhecimento. A atividade discutida, proposta e negociada pelos alunos da primeira série dos Cursos Técnicos de Agropecuária e de Agroindústria, no ano de 2008, foi a implantação do Projeto de Cultivo do Manjeriço e do Capim Santo. A partir deste Projeto, os alunos elaboraram textos, coletivos e individuais, que representam sua capacidade de planejar, refletir, registrar e avaliar um trabalho, por inteiro, com autonomia. Este trabalho baseia-se nos métodos da pesquisa qualitativa com 156 alunos. Os instrumentos aplicados foram questionários semi-estruturados: um aplicado para os alunos, no início do ano de 2008, quando chegaram à escola e outro, aplicado a 23 alunos voluntários, envolvidos no processo, procurando detectar suas percepções quanto à aplicação da Pedagogia de Projetos. Foram ainda utilizados como instrumentos desta pesquisa textos elaborados pelos alunos durante o transcorrer das atividades do Projeto e entrevistas com professores. Esperava-se que este trabalho poderia contribuir com a discussão sobre práticas pedagógicas mais adequadas para uma aprendizagem mais significativa, autônoma e libertadora e, pela análise dos questionários, dos textos produzidos pelos alunos e pelos depoimentos colhidos junto aos professores, chega-se à conclusão de que a Pedagogia de Projetos constitui-se excelente metodologia para permitir aos alunos construção de conhecimento com autoconfiança, espírito de cooperação, responsabilidade, democracia e autonomia.

**Defesa em:** 21/09/2010

**Banca Examinadora:** Sandra Barros Sanchez – UFRRJ

Everaldo Zonta – UFRRJ

Sirlei de Fátima Albino – IFC/Campus Camboriú

**Título:** A importância do Programa Afetivo-Sexual para os alunos do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - Campus São João Evangelista

**Autor(a):** ANETA BARROSO SILVEIRA DE OLIVEIRA

**Orientador(a):** Sílvia Maria Melo Gonçalves - UFRRJ

**Resumo:** A presente pesquisa é um estudo sobre a importância do Programa de Educação Afetivo-sexual (PEAS) para os alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – Campus São João Evangelista. Participaram da pesquisa 55 estudantes, da faixa etária de 15 a 20 anos, internos e semi-internos, de ambos os sexos, residentes no município de São João Evangelista-MG e em outros municípios da região, sendo 31 alunos do Curso Técnico em Agropecuária e 24 alunos do Curso Técnico em Alimentação. Também participaram da pesquisa 33 professores, de ambos os sexos, com idade entre 25 e 60 anos, residentes na cidade de São João Evangelista-MG e região, com jornada de trabalho de 40 horas semanais, sendo 14 professores do Ensino Médio, 06 professores do Curso Técnico em Alimentação e 06 professores do Curso Técnico em Agropecuária, 02 professores do Curso Técnico em Meio Ambiente e 05 professores do Curso Técnico em Informática. Servidores técnico-administrativos, num total de 20, também participaram da pesquisa, sendo de ambos os sexos, com idade entre 25 e 55 anos, residentes na cidade de São João Evangelista-MG e região, com jornada de trabalho de 40 horas semanais, membros do Departamento de Desenvolvimento Educacional. Foi aplicado, para todos os participantes, um questionário com questões abertas. A pesquisa atendeu aos preceitos ético-científicos. As respostas foram agrupadas em categorias mediante análise de conteúdo. Os dados foram organizados em categorias, tabelas e gráficos, possibilitando a sua compreensão e interpretação. Os sujeitos pesquisados, em quase sua totalidade, entendem que o Programa PEAS é importante para promover discussões sobre sexualidade e que deve continuar fazendo parte do currículo do Instituto. O importante papel que a escola exerce na orientação afetivo-sexual durante a adolescência foi ressaltado. O Programa PEAS foi apontado como uma forma do aluno exercer o protagonismo juvenil, como fonte de integração, prevenção a Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs/AIDS), gravidez precoce e drogas. Os resultados demonstraram que o PEAS atua como mecanismo de produção de sujeitos e identidades, disponibilizando formas diferentes de compreender e vivenciar as relações afetivo-sexuais ligadas à saúde e à qualidade de vida dos alunos. Conclui-se, então, que o PEAS está subsidiado numa concepção crítica e reflexiva, com vistas à práxis comprometida com a educação libertadora, favorecendo atitudes responsáveis e efetivas na edificação de uma identidade consciente e autônoma, contribuindo para formação integral do aluno, tornando-o agente de mudança e transformação, para o exercício adequado da sexualidade e da cidadania.

**Defesa em:** 27/09/2010

**Banca Examinadora:** Sílvia Maria Melo Gonçalves – UFRRJ

Denis Giovanni Monteiro Naiff – UFRRJ

Fátima Niemeyer da Rocha - Univ. Severino Sombra

**Título:** A educação inclusiva na perspectiva da teoria das representações sociais: concepções de docentes e discentes do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - Campus Salinas

**Autor(a):** ALESSANDRA SARMENTO RODRIGUES

**Orientador(a):** Denis Giovanni Monteiro Naiff - UFRRJ

**Resumo:** O presente trabalho tem como objetivo investigar a representação social de docentes e discentes do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - Campus Salinas, referente à inclusão de pessoas

com deficiência em suas dependências. A educação inclusiva, em seu sentido pleno constitui ainda um grande desafio para a sociedade moderna. Apesar de o Brasil dispor de um significativo aparato legal que dá suporte a inclusão nota-se que a prática difere da teoria, uma vez que ainda a muito a se fazer para que a inclusão realmente aconteça, envolvendo a necessidade uma ação conjunta de todos os ramos da sociedade. Considerando a temática da inclusão, foi utilizada como suporte técnico desta pesquisa a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici. Para alcançar o objetivo proposto, utilizaram-se como instrumentos a técnica de Evocação Livre, associada a um questionário. Os dados foram analisados com base no software EVOC, que auxiliou apresentando a possível centralidade dos elementos da representação social e a análise do questionário segundo as orientações de Bardin. Finalmente os dados da pesquisa foram analisados a luz da bibliografia estudada apontado a representação social de docentes e discentes do IFNMG - Campus Salinas acerca da inclusão de pessoas com deficiência em suas dependências. O resultado da pesquisa auxilia no entendimento de questões relacionadas ao surgimento e manutenção de preconceitos; análise dos desafios, possibilidades e estratégias para a efetiva inserção e permanência de alunos com deficiência na Rede de Educação Profissional e Tecnológica, em prol do discurso atual de respeito à diversidade, manifestando-se em ações significativas.

**Defesa em:** 27/09/2010

**Banca Examinadora:** Denis Giovani Monteiro Naiff – UFRRJ

Silvia Maria Melo Gonçalves – UFRRJ

Fátima Niemeyer da Rocha - Univ. Severino Sombra

**Título:** Formação profissional empreendedora sob a visão pedagógica

**Autor(a):** MONICA BOMTEMPO REIS SOARES

**Orientador(a):** Ana Alice Vilas Boas - UFRRJ

**Resumo:** O presente trabalho tem por objetivo analisar as práticas de difusão da educação empreendedora e práticas pedagógicas interdisciplinares, bem como, a atuação na empresa Junior e na incubadora de empresas no curso técnico em agropecuária no Campus Rio Pombo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais. Os profissionais deverão estar preparados para o mundo do trabalho e exercício da cidadania como um trabalhador empreendedor, com visão para as oportunidades de negócios. A implementação da educação empreendedora nas escolas de educação profissional técnica e tecnológica deve basear-se no desenvolvimento de habilidades empreendedoras nos alunos. Para que este modelo de ensino empreendedor tome forma será necessário que a cultura empreendedora faça parte de toda a comunidade escolar, órgãos e setores envolvidos bem como a sociedade. A metodologia utilizada foi o estudo de caso por meio de questionário aplicado aos professores e egressos, com o objetivo de analisar o que os professores pensam sobre a formação empreendedora nos alunos dos cursos técnicos. Quanto aos egressos buscou-se conhecer a sua formação técnica e a importância da formação empreendedora na vida profissional. A proposta faz uso de metodologias como descrever as diretrizes para o ensino técnico integrado, analisando e propondo uma nova matriz curricular, identificando os principais problemas da educação dentro da instituição, práticas pedagógicas que correspondam a um modelo de ensino profissionalizante voltado para a formação empreendedora, estimulando o espírito empreendedor e fornecendo instrumentos para que os alunos encontrem seu lugar no mercado também como empresários.

**Defesa em:** 27/09/2010

**Banca Examinadora:** Ana Alice Vilas Boas – UFRRJ  
Silvestre Prado de Souza Neto – UFRRJ  
Ronei Ximenes Martins - UFLA – CAED

**Título:** Contexto histórico-sócio-cultural das medidas agrárias não oficiais utilizadas na mata sul de Pernambuco e o IFPE - Campus Barreiros

**Autor(a):** JORGE RICARDO CARVALHO DE FREITAS

**Orientador(a):** Eulina Coutinho Silva do Nascimento - UFRRJ

**Resumo:** Este trabalho apresenta depoimentos e uma análise sócio-cultural de companheiros que são verdadeiros protagonistas de uma matemática pertinente ao seu modo peculiar de mensurar as relações entre homem e a terra. Mostrou-nos eventuais causas e consequências sobre o uso em larga escala, em todas as atividades realizadas pelos trabalhadores rurais da Zona da Mata Sul de Pernambuco, de unidades de medidas que, embora convencionais naquele convívio hoje, são consideradas não oficiais. Inicialmente faz um resgate histórico de unidades de medidas em outras culturas da antiguidade até a implantação do sistema oficial de medidas. Descreve circunstancialmente a provável origem e chegada dos novos centros açucareiros na Mata Sul de Pernambuco, e com eles, as “braças” e as “contas”, e “tarefas” como seus múltiplos. Aborda parâmetros da realidade social do homem agrário, questionando a possibilidade desse homem sofrer algum tipo de exploração pela desigualdade que encontra nos canaviais. Traça o perfil do trabalhador vinculando o seu cotidiano a essas unidades. Declara também a possibilidade de estratégias para criação de um modo de ver educação voltada a discussões de mobilização dentro do ensino do Instituto Federal de Pernambuco - Campus Barreiros, no intuito de consolidar o uso do Sistema Internacional dentro de um contexto, porém, sem deixar perceber que um aprendizado centrado nas realidades cotidianas dos nossos estudantes, onde suas atividades práticas são muito mais significativas e relevantes, seja necessário.

**Defesa em:** 29/09/2010

**Banca Examinadora:** Eulina Coutinho do Nascimento – UFRRJ  
Wanderley Moura Resende – UFF  
Pedro Carlos Pereira – UFRRJ

**Título:** Expectativas profissionais dos alunos dos cursos técnicos de nível médio da área de agropecuária do Campus São Vicente do Sul do Instituto Federal Farroupilha - RS

**Autor(a):** NELCI JOSE DONADEL

**Orientador(a):** Rosa Cristina Monteiro - UFRRJ

**Resumo:** A presente pesquisa tem como propósito conhecer as expectativas dos alunos dos Cursos Técnicos da área de Agropecuária da modalidade Integrada ao Ensino Médio, após concluírem a formação técnica respectiva. A partir dos trabalhos de construção do referencial teórico sobre o tema, da análise documental e da aplicação de questionários, foi realizada a tabulação dos dados, os quais subsidiaram a elaboração da presente pesquisa. As concepções teóricas mencionadas, juntamente com as manifestações resultantes da aplicação dos questionários, permitiram a construção de uma visão mais clara em relação aos caminhos que os alunos dos Cursos Técnicos de Nível Médio pretendem seguir após terem concluído o processo educacional. Ficou evidenciado que a procura pela instituição é atribuída a fatores como: a gratuidade dos seus cursos, o curto período para a profissionalização,

além da reconhecida qualidade do ensino, a qual interfere na consecução das condições essenciais de aprendizado e possibilita várias opções para seus contextos. Percebeu-se que as pretensões dos alunos, na sua grande maioria, são direcionadas para inserção imediata no mercado de trabalho, o que lhes assegura a possibilidade de subsidiar a continuidade dos estudos. Verificou-se, ainda, que o *Campus* desenvolve atividades estimuladoras para o retorno do aluno à sua propriedade, porém, a atual crise do setor agropecuário, somada ao incentivo das famílias pela busca de uma colocação no mercado de trabalho, acaba resultando no abandono do meio rural, sem que haja oportunidade de aplicarem suas tecnologias, contribuindo, assim, para o esvaziamento das áreas rurais.

**Defesa em:** 01/10/2010

**Banca Examinadora:** Rosa Cristina Monteiro – UFRRJ  
Marcos Aguiar de Souza – UFRRJ  
Alcina Maria Testa Braz da Silva – UNIVERSO

**Título:** “Português para quê, se o objetivo é ser técnico?” - Desafios para trabalhar a disciplina de Língua Portuguesa no ensino agrícola

**Autor(a):** NADIA MARIA COVALESKI PERLIN

**Orientador(a):** Maria das Graças de Santana Salgado - UFRRJ

**Resumo:** Muitos estudiosos da área de ensino da língua materna têm se voltado para os problemas e dificuldades encontradas no ensino de língua portuguesa de um modo geral. Buscando contribuir para melhorar esse cenário, a presente pesquisa, de natureza quanti-qualitativa, objetivou conhecer e evidenciar as percepções dos alunos e egressos dos Cursos Técnicos de Agropecuária da modalidade Integrada ao Ensino Médio no *Campus* São Vicente do Sul do Instituto Federal Farroupilha, RS, acerca da importância da disciplina em sua formação técnica. Devido à complexidade do tema, a pesquisa necessitou de uma fundamentação teórica inter e transdisciplinar. Para tanto, utilizou trabalhos da área da educação, da linguística aplicada, além dos documentos oficiais (PCNs) propriamente ditos. A análise documental, a aplicação de entrevistas semi-estruturadas e a tabulação dos dados, subsidiaram metodologicamente esta dissertação. As teorias referendadas, bem como as respostas das entrevistas aplicadas, direcionaram a pesquisa para questões voltadas à necessidade de contextualização de conteúdos e exploração de aspectos inter e transdisciplinares no processo educacional. Ficou evidente que, a partir do momento que o professor utiliza uma abordagem interdisciplinar em sua prática pedagógica e traz para a sala de aula situações com as quais os alunos se identificam, ou seja, a contextualização, melhores condições de aprendizado emergem como decorrência das relações estabelecidas entre aquilo que o aluno aprende e o seu contexto sociocultural. Dessa forma, com base nas concepções apresentadas no referencial teórico e nas manifestações dos informantes, ressalta-se a importância de ações pedagógicas que insiram o aluno no mundo real, tornando-o capaz de analisar os fatos sociais, entendê-los e manifestarem-se a respeito, com a capacidade de comunicação e de argumentação adquirida, em grande parte, por meio do aprendizado da Língua Portuguesa.

**Defesa em:** 01/10/2010

**Banca Examinadora:** Maria das Graças de Santana Salgado – UFRRJ  
Claudio de Sá Capuano – UFRRJ  
Begma Tavares Barbosa – UFJF

**Título:** Evasão e repetência no ensino técnico agrícola: um estudo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, Campus Agrícola de Vitória de Santo Antão - PE

**Autor(a):** VELDA MARIA AMILTON MARTINS

**Orientador(a):** Lucilia Augusta Lino de Paula- UFRRJ

**Resumo:** Esta investigação foi gerada a partir das inquietações resultantes da adoção de um modelo de processo seletivo inclusivo, no qual se buscou priorizar o ingresso na Instituição dos alunos oriundos da rede pública e das camadas populares. O processo demonstrou êxito no que diz respeito ao ingresso, todavia os resultados do rendimento escolar ao final da primeira série retrataram um quadro com índices preocupantes de repetência, o que gerou a necessidade de um estudo mais aprofundado do problema do fracasso escolar. Este estudo, portanto teve como objetivo investigar as causas do fracasso escolar a partir da visão de professores e alunos. Tomando como base o uno de 2006, onde o índice de evasão e reprovação atingiu 57%, a pesquisa foi desenvolvida no Campus Vitória do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. Construiu-se o perfil de professores e alunos a partir de dados retirados do processo de seleção e da coordenação de Recursos Humanos. Aplicou-se um questionário aos professores e alunos. Além desses instrumentos de coleta de dados foi utilizada a técnica de história oral com os alunos. Os resultados da pesquisa nos apontam que os professores não se sentem responsáveis pela situação de fracasso de seus alunos. No entanto quando se fala em situação de sucesso os professores apontam predominantemente sua prática pedagógica como fator determinante. No que se refere aos alunos constatamos que eles reconhecem a co-participação dos professores tanto na situação de sucesso, quanto de fracasso, no entanto denotam que a superação das dificuldades se dá mais pelo seu empenho esforço pessoal. Os dados obtidos na pesquisa poderão nortear políticas e ações que efetivamente possam contribuir para a reversão da situação de fracasso dos alunos. Para isso necessariamente os professores precisam ser co-responsáveis já que efetivamente são eles que em sala de aula materializam as políticas da Instituição.

**Defesa em:** 06/10/2010

**Banca Examinadora:** Maria das Graças de Santana Salgado – UFRRJ

Claudio de Sá Capuano – UFRRJ

Begma Tavares Barbosa – UFJF

**Título:** A Educação Física Escolar no contexto do IF SERTÃO - PE possibilidades e desafios diante do ensino técnico profissional

**Autor(a):** BARTOLOMEU LINS DE BARROS JUNIOR

**Orientador(a):** Amparo Villa Cupolillo - UFRRJ

**Resumo:** O presente estudo busca entendimento sobre como o componente curricular Educação Física se insere na formação do aluno de uma escola de formação técnica profissional, considerando as incursões político-econômicas deferidas nesse tipo de escola, as escolhas pedagógicas dispostas pelo professor e a própria instituição. Para tanto, recorremos aos achados sobre Educação Profissional no Brasil, mais especificamente nos direcionamentos dados pelas reformas do setor, desde o decreto 2.208/1997, passando pelo seu substituto 5.154/2004. Consideramos as alocações aplicadas à educação como caminhos de formação, numa perspectiva de manutenção de uma hegemonia advinda das forças dominantes da sociedade e, em outra direção, nas possíveis resistências ou alternativas contra hegemônicas acompanhadas de tensões movidas por esse terrível movimento. Assumimos a crítica de uma formação profissional que demonstra reproduzir e se adequar aos meios flexíveis de produção vigentes, que traduzem uma investida neoliberal através do toyotismo e suas variantes consequências, como a precarização do trabalho e o desemprego estrutural. Recorremos a uma abordagem qualitativa de pesquisa, em conjunto com um referencial teórico-metodológico, com base no materia-

lismo histórico-dialético, pelo fato de considerarmos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação. Portanto, nomeamos, enquanto categorias filosóficas da dialética materialista a *possibilidade e a realidade*; e travamos um desafio teórico singular nesse momento, quando nos propomos a tratar o cotidiano como espaço essencial para se desenvolverem resistências individuais e/ou coletivas, ou seja, fomentar condições de materialidade e, assim, transformar o real. Propomos, ainda, delimitar categorias de instrumentalização, tais como: as questões que se referem à identificação pelo professor das políticas na educação técnica profissional; as mudanças no mundo do trabalho e as articulações conferidas à escola e o entendimento dos professores sobre o componente curricular educação física. A entrevista semi-estruturada com 03 professores de Educação Física foi o instrumento eleito, acompanhadas da análise sobre o PDI e o PPP. Optamos por uma análise dialética, em que os atores são situados em seu contexto. Assim, propomos dois níveis de aproximação: um sob as determinações fundamentais e, para isso, apoiamo-nos em categorias mais gerais; e outro nível de interpretação baseado no encontro, que travamos com os fatos surgidos na investigação. Nossas conclusões sugerem que as opções pedagógicas dos professores pesquisados possuem um viés comum no que diz respeito à perspectiva de formação profissionalizante. Estão mediadas pelos valores do esporte, apoiadas na perspectiva da aptidão física e se justificam com base nos códigos e valores da sociedade capitalista. Indicam, também, uma representação da categoria trabalho inserida na prática pedagógica, o que influencia a realidade escolar no que tange a sua forma de organização para atender o campo produtivo atual, caracterizado pela reestruturação do capital.

**Defesa em:** 07/10/2010

**Banca Examinadora:** Amparo Villa Cupolillo – UFRRJ

José dos Santos Souza – UFRRJ

Dinah Vasconcelos Terra – UFF

**Título:** Trajetórias de escolarização, vida escolar e abandono no curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio do Instituto Federal Sudeste de Minas Gerais - Campus Barbacena /MG

**Autor(a):** ANA CAROLINA DE ALMEIDA

**Orientador(a):** Claudio Luis de Alvarenga Barbosa- UFRRJ

**Resumo:** Esta pesquisa procurou compreender os motivos que levaram muitos alunos ao abandono do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio na Escola Agrotécnica Federal de Barbacena MG, no ano de 2008. Foram estudados 23 professores que lecionaram no 1º ano do curso, em 2008 e 99 alunos - sendo oito evadidos, 21 repetentes e 70 alunos regularmente matriculados no 2º ano em 2009. O objetivo principal foi analisar as causas dos altos índices de evasão e repetência apresentados naquele curso, priorizando os fatores intra-escolares, entendidos como aqueles engendrados pela própria instituição. Foram considerados os seguintes fatores internos: organização curricular; relação professor/aluno no processo ensino-aprendizagem; métodos de ensino utilizados; questões relacionadas à avaliação escolar; significado dado à educação pelos diferentes sujeitos envolvidos na prática educativa; e percepção dos estudantes quanto ao processo ensino-aprendizagem e às condições educativas. Para isso, utilizamos a metodologia qualitativa na construção desta pesquisa. Os dados foram coletados através de questionários com perguntas fechadas e abertas, e a análise documental foi empregada a fim de que os resultados obtidos com os questionários fossem ratificados. Constatamos que os principais motivos que levaram os alunos ao abandono do curso técnico em agropecuária, no ano de 2008, foram a reprovação e o desamparo da instituição para que o aluno tivesse condições de permanecer na escola. Considerando-se o posicionamento dos docentes, verificamos que os principais motivos entendidos por eles, como a causa do abandono, relacionavam-se a falta de

vocação do aluno para o curso ou a falta de compromisso do estudante, deixando de lado o papel que a escola desempenhou na trajetória dos alunos.

**Defesa em:** 08/10/2010

**Banca Examinadora:** Claudio Luis de Alvarenga Barbosa – UFRRJ  
Lilian Maria Paes de Carvalho Ramos – UFRRJ  
Marise Maria Santana da Rocha – UFSJ

**Título:** Avaliação da aprendizagem no curso técnico em agroindústria do IFET-CE - Campus Iguatu, através do desenvolvimento de atividade em um projeto de pesquisa com umbu-cajá

**Autor(a):** MARIA NÚBIA GOMES DE LUCENA PEREIRA

**Orientador(a):** Sandra Regina Gregório - UFRRJ

**Resumo:** O presente trabalho analisou a contribuição do desenvolvimento de atividades de um projeto de pesquisa aplicado no processo de ensino-aprendizagem, esperando-se que os estudantes do Curso Técnico em Agroindústria do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia - Campus Iguatu, da disciplina de processamento de frutos e hortaliças, como agentes ativos, compreendessem e solidificassem o conhecimento. Nesse sentido, estudantes do Curso Técnico em Agroindústria produziram o material didático que pudesse ser utilizado para a capacitação dos produtores da Vila Cajazeiras, com técnicas de formulações para que eles pudessem agregar valor ao fruto do umbu-cajá (SSP). Para avaliar o processo pedagógico, foram constituídos dois grupos de 16 estudantes, sendo o primeiro do Curso Técnico em Agroindústria da matriz curricular do Curso integrado (Grupo Teste) e o segundo, por alunos do Curso Técnico em Agroindústria da matriz funicular do curso modulado (Grupo Controle). Esses alunos já haviam cursado a disciplina de processamento de frutos e hortaliças no semestre anterior. Utilizou-se o método de avaliação de atitude do indivíduo construindo-se questionário relativo ao fruto do umbu-cajá com afirmativas referentes aos conceitos e conhecimentos necessários para compreender estas etapas. Esse instrumento foi aplicado em três etapas diferentes. Para o Grupo controle, o instrumento foi aplicado apenas uma vez. Na atividade de extensão participaram 16 pessoas da comunidade. Os alunos foram avaliados pelos produtores que participaram da atividade de extensão O produto processado, néctar de umbu-cajá, foi avaliado em relação aos parâmetros físico-químicos, sensoriais e microbiológicos. Nas determinações físico-químicas, utilizou-se a legislação vigente. Nas avaliações sensoriais, utilizaram-se testes da aceitação Quanto ao processo de ensino-aprendizagem, verificou-se que a média para cada sujeito foi aumentando gradativamente nos testes, à medida que a aprendizagem se concretizava, chegando ao último teste com uma maior homogeneidade nas respostas, cujas médias foram 4,8; 5,2 e 6,9 para TI, TII e TIII, respectivamente. Na medida em que os alunos foram sendo inseridos no contexto das unidades contempladas na disciplina, verificou-se quanto as atividades desenvolvidas contribuíram para elevar seu nível de conhecimento. O Grupo Controle o nível de aprendizagem foi menor do que no grupo teste. Os resultados obtidos no segundo grupo (grupo controle) indicaram que os estudantes do primeiro grupo (grupo teste) obtiveram melhor compreensão das atividades propostas neste projeto, proporcionando a esse aluno buscar a interdisciplinaridade, produzir seus próprios conhecimentos, estabelecer relações pedagógicas não-tradicionais e aprender outro método para assimilar novos conhecimentos e tecnologias de processamento do fruto de umbu-cajá, para melhor fundamentar a sua proposta de trabalho. Portanto, o trabalho foi importante para vincular o estudante ao mundo da pesquisa, fazendo-o um agente ativo de todo o processo, atribuindo-lhe responsabilidade e possibilitando-lhe um modo diferente de construir seu próprio conhecimento.

**Defesa em:** 08/10/2010

**Banca Examinadora:** Sandra Regina Gregório – UFRRJ  
Mirian Ribeiro Leite Moura – UFRJ  
Luciana Helena Maia Porte – UFRRJ

**Título:** A aplicação de boas práticas: uma contribuição para a atualização das competências nos currículos dos cursos técnico em agropecuária e agroindústria do IFTM - Campus Uberlândia

**Autor(a):** MARCIA DE FREITAS ROSA

**Orientador(a):** Sandra Regina Gregório - UFRRJ

**Resumo:** Esta pesquisa objetivou estudar a contribuição das Boas Práticas Agrícolas e de Fabricação na aquisição de competências propostas pelas matrizes curriculares dos Cursos Técnicos em Agropecuária e Agroindústria do Instituto Federal do Triângulo Mineiro-Campus Uberlândia (IFTM- Campus Uberlândia). Foi utilizada uma proposta interdisciplinar aplicada à produção de hortaliças folhosas destinada ao consumo no Setor de Alimentação e Nutrição da Instituição. Participaram da pesquisa 20 estudantes do Curso Técnico em Agropecuária e 17 do Curso em Agroindústria do IFTM- Campus Uberlândia. Para avaliar o processo pedagógico, utilizou-se o método de avaliação de atitude do indivíduo, construindo-se questionários relativos às principais fases de desenvolvimento do projeto (processo e seus controles e análises microbiológicas). Os instrumentos de avaliação continham afirmativas referentes aos conceitos e conhecimentos necessários para compreender as etapas que envolvem o processo das boas práticas. Estas foram pontuadas com uma escala variando entre o “discordo muito” ao “concordo muito”, com um total de sete pontos. Esses foram aplicados em duas etapas diferentes, sendo a primeira representativa da condição zero, ou seja, sem qualquer envolvimento com as atividades do projeto e a segunda, após concluir as atividades práticas. Para cada plantio foram selecionados 50 pés de alface colhidos aleatoriamente. As amostras de cada plantio (convencional e BPA) e cada processamento (convencional e BPF), após a coleta, foram transportadas para o Laboratório de Análises Microbiológicas de Alimentos do IFTM-Campus Uberlândia, onde foram realizadas as análises de Coliformes a 35°C e Coliformes a 45°C. Os testes diagnósticos sobre os conhecimentos era BPA e BPF apresentaram notas médias superiores a 6 para os quatro grupos avaliados, houve um aumento nos valores das notas das avaliações, após o treinamento aplicado. Entretanto, os resultados não demonstram diferenças estatísticas significativas entre os grupos, tanto no primeiro quanto no segundo momento em relação ao nível de conhecimento sobre BPA e BPF. Esse resultado pode ser justificado, uma vez que o estudo teve a limitação quanto ao pequeno tamanho da amostra. Utilizou-se ainda, análise das imagens dos sujeitos nas diferentes etapas do trabalho, quando se pôde observar a cooperação e a organização do grupo com a criação de líderes melhorando o desempenho das atividades. O presente trabalho permitiu vincular o conhecimento acadêmico pesquisa aplicada. Foi possível acompanhar a construção do conhecimento por parte dos estudantes e pesquisador, que se efetivou por meio dos princípios que embasam a prática interdisciplinar. São esses princípios que contribuem para a formação de cidadãos críticos e participativos.

**Defesa em:** 08/10/2010

**Banca Examinadora:** Sandra Regina Gregório – UFRRJ  
Mirian Ribeiro Leite Moura – UFRJ  
Luciana Helena Maia Porte – UFRRJ

**Título:** O cultivo e o processamento de mandioca como elementos estruturais na formação do técnico em agroindústria

**Autor(a):** MARIA CÉLIA LÚCIO DA SILVA

**Orientador(a):** Sandra Regina Gregório - UFRRJ

**Resumo:** Neste estudo foi proposto sensibilizar os alunos da segunda série do Curso técnico em Agroindústria, para importância do cultivo e processamento da mandioca para a Região da Mata Centro do Estado de Pernambuco, onde o cultivo e o processamento da mandioca compõem o universo das pequenas unidades da agricultura familiar. Esta é também a Região de origem dos alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia-Campus Vitória de Santo Antão - PE, tratando-se de uma pesquisa de natureza qualitativa e quantitativa. A investigação foi realizada com os alunos do 2º ano do curso Técnico em Agroindústria no espaço destinado a vivência da Disciplina Tecnologia da mandioca que compõem a matriz curricular do curso Técnico em Agroindústria e dividida em dois momentos. O primeiro, considerado como momento zero, quando foi aplicado um questionário composto por vinte afirmativas e sete opções de respostas. Todas as afirmativas são parte do conteúdo da disciplina que trata dos problemas relacionados com a cadeia agroindustrial da mandioca no Brasil, na Região Nordeste e na Mata centro de Pernambuco. O segundo, considerando o final do semestre quando se encerra as atividades da disciplina. No intervalo entre a 1ª e 2ª aplicação do questionário as turmas foram divididas cada uma em quatro grupos e cada grupo ficou responsável por uma temática. Foi elaborada uma proposta de trabalho cuja temática foram os aspectos econômicos, sociais e culturais da atividade mandioqueira e um produto derivado da mandioca. Estes trabalhos deveriam ser apresentados em forma de peça teatral, seminário, poesia e uma música para toda comunidade escolar no final do semestre. Foi verificado que o conteúdo vivenciado na disciplina Tecnologia e Processamento da mandioca, foi capaz de despertar o aluno para a problemática vivida pelos pequenos produtores da região que tem no cultivo e no processamento da mandioca, uma vez que, os mesmo se empenharam em buscar fundamentos, através da investigação com os produtores, para que os seus conhecimentos fossem consolidados, o que foi observado com a apresentação das tarefas na proposta deste trabalho. Os depoimentos dos estudantes indicaram que o método usado proporcionou uma melhor compreensão dos conteúdos da disciplina. As visitas aos produtores da agricultura familiar, tanto aqueles relacionados somente ao cultivo quanto aos que processam a mandioca (proprietários de casas de farinha e fabricantes de bolo e outros derivados), colaboraram para fortalecer a aprendizagem desses estudantes. Assim, o método usado para a realização deste trabalho, contribuiu com a construção de uma consciência crítica voltada para problemática que envolve a cadeia agroindústria da mandioca, através do estudo dos aspectos sociais, econômicos e culturais.

**Defesa em:** 08/10/2010

**Banca Examinadora:** Sandra Regina Gregório – UFRRJ

Mirian Ribeiro Leite Moura – UFRJ

Luciana Helena Maia Porte – UFRRJ

**Título:** O papel pedagógico das cooperativas-escola: um estudo comparativo da prática educativa do Campus Paraíso, do Instituto Federal de Tocantins, e do Campus Urutai, do Instituto Federal Goiano

**Autor(a):** ALESSANDRA EDNA DE PAULA

**Orientador(a):** José dos Santos de Souza - UFRRJ

**Resumo:** O texto faz uma análise comparativa e uma reflexão sobre o papel político pedagógico das Cooperativas-Escolas implantadas no extinto CEFET Urutai e extinta Escola Técnica de Palmas - LINED

Paraíso do Tocantins, atualmente Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano - Campus Urutaí e Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Tocantins - *Campus* Paraíso do Tocantins. Constituídas, respectivamente, em 1979 e no ano de 2008, momentos históricos distintos, apontamos algumas conservações e mudanças destas Cooperativas-Escola, suas particularidades, objetivos e funcionamento. A questão se apresenta para investigação é: no decorrer dos anos há mudanças significativas no papel político-pedagógico das Cooperativas-Escola? A partir desta questão, estruturamos esta pesquisa, cujo objetivo é comparar a experiência da Cooperativa-Escola de Urutaí e a implantação em Paraíso do Tocantins na tentativa de explicar o papel político-pedagógico na formação profissional e explicar em quais aspectos as atividades das cooperativas assume caráter pedagógico. Para a investigação proposta, tomamos como instrumento de coleta de dados a literatura sobre o tema, fontes bibliográficas, livros, Decretos, Leis, artigos e também a aplicação de questionários e realização de entrevistas semi-estruturadas como fontes principais. Após a realização da pesquisa e diante da realidade de cada uma foi possível constatar que, mesmo sendo implantadas em períodos distintos elas possuem semelhanças e diferenças. Por um lado, as semelhanças identificadas estão relacionadas a questões estruturais de organização e funcionamento, bem como de aplicação a Legislação Cooperativista e também na intenção de contribuir com a construção da cultura escolar cooperativa e ser um instrumento educacional capaz de aproximar teoria e prática. De outro lado, é possível constatar contradições entre uma e outra, especialmente no que se refere ao cumprimento de seus objetivos e na articulação entre as aulas teóricas, prática educativa e preparação para o mercado de trabalho. Outra contradição curiosamente identificada, entre as duas experiências, é a concepção que a comunidade escolar local tem de cada Cooperativa- Escola investigada. Além desta, outra contradição verificada é o fato dos resultados encontrados evidenciarem que os pesquisados enfatizam a importância da Cooperativa- Escola no processo educativo e na formação profissional dos alunos, mas ao mesmo tempo afirmam que ambas não desempenham a função primordial de caráter pedagógico. O discurso e definição dos objetivos propostos pelas cooperativas visam a melhor preparação para o mercado de trabalho, mas a pesquisa nos apontou uma realidade contrária a isto. Constatamos ainda que estas contradições identificadas entre o discurso e a realidade foram as possíveis causas, dentre outras, que favoreceram a descaracterização e finalização das Cooperativas-Escola estudadas. Com base na reestruturação produtiva, reforma da educação (Lei 5.692/1971, a LDB/1996 e os Decretos N° 2.208/1997) ocorridas no Brasil entre décadas de 1970 e a década de 1990 apontamos a influência destas reformas educacionais sobre a Cooperativa-Escola e a relação entre ela e o mundo do trabalho, bem como a articulação entre a educação e trabalho.

**Defesa em:** 28/10/2010

**Banca Examinadora:** José dos Santos de Souza – UFRRJ

Célia Regina Otranto – UFRRJ

Dileno Dustan Lucas de Souza – UFV

**Título:** Matemática: ferramenta interdisciplinar na construção da aprendizagem agrícola

**Autor(a):** EMERSON DO NASCIMENTO

**Orientador(a):** Eulina Coutinho da Silva - UFRRJ

**Resumo:** O estudo que apresentamos foi desenvolvido dentro de uma abordagem qualitativa, a partir do contato direto e interativo da matemática como ferramenta interdisciplinar na construção da aprendizagem do aluno no curso técnico agrícola. A pesquisa iniciou com uma investigação e reflexão da relação entre a matemática formal e o cotidiano do aluno, para que fosse possível construir uma proposta pedagógica interdisciplinar capaz de despertar o interesse do aluno em construir o conhecimento significativo da matemática na formação técnica. Para que fosse possível a construção des-

sa proposta foram realizados um questionário e observação direta dos alunos, detectando possíveis insatisfações e anseios dentro do processo ensino-aprendizagem da matemática contextualizada no ensino profissional. Os resultados obtidos foram fundamentais na construção do planejamento e execução das atividades que envolviam a matemática, promovendo a integralização e contextualização dentro das disciplinas de mecanização agrícola, topografia, irrigação e drenagem e matemática aplicada. Pôde-se observar que no final do processo o aluno conseguiu atingir a aprendizagem esperada, conseguindo interagir a matemática com as disciplinas técnicas e com o seu cotidiano.

**Defesa em:** 03/11/2010

**Banca Examinadora:** Eulina Coutinho da Silva – UFRRJ  
Wanderley Moura Rezende- UFF  
Fábio Freitas Ferreira – UFRRJ

**Título:** As consequências educativas da implantação de sistemas agroflorestais no Assentamento Nova Aurora-GO e da relação escola (IF Goiano - Campus Ceres) - comunidade

**Autor(a):** NATÁLIA SANTIAGO MENEZES

**Orientador(a):** Mauro Guimarães - UFRRJ

**Resumo:** Este trabalho é resultado da necessidade do indivíduo inserido em uma dada realidade pensar e agir na mudança de suas atitudes frente ao uso do espaço, tendo como principal vertente de ação a construção de uma cultura da sustentabilidade socioambiental, na qual as necessidades do grupo prevaleçam sobre a equivocada necessidade do indivíduo. Tendo como contexto de pesquisa as atividades realizadas pelo Projeto Águas do Cerrado, em que o Instituto Federal Goiano - Campus Ceres atua como parceiro, com ênfase na implantação de Sistemas Agroflorestais (SAFs), avaliou-se as consequências educativas do desenvolvimento desse projeto ambiental na comunidade do Assentamento Nova Aurora, localizado no município de Santa Isabel, Goiás. A metodologia utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa baseou-se na abordagem qualitativa de dados coletados por observação participante, revisão de literatura, pesquisa em fontes primárias, análise dos questionários aplicados às pessoas que estiveram diretamente ligadas à execução do projeto e de entrevistas a uma amostra das famílias afetadas pelo projeto, onde foram abordados temas para avaliar a percepção e as representações sobre o ambiente em que vivem e as ações do projeto, entre elas a implantação de SAFs para recuperação de áreas degradadas bem como da atuação do IFGoiano-Campus Ceres no assentamento. Os resultados demonstram que os assentados foram sensibilizados e tiveram sua percepção ambiental mudada pelas ações do projeto. Hoje eles estão motivados e já percebem a necessidade de preservar o que existe e agir para a recuperação das áreas que já receberam com passivos ambientais, mas esse processo é dependente da disponibilidade de apoio técnico e financeiro e de um processo contínuo de educação ambiental que estabeleça uma nova ética na relação sociedade-natureza. Nesse contexto a relação entre o IFGoiano- Campus Ceres e o assentamento apresenta potencial para catalisar esse processo de troca e construção de conhecimento, gerando benefícios para os assentados e para os estudantes, através da vivência nos processos de interação entre escola e comunidade.

**Defesa em:** 04/11/2010

**Banca Examinadora:** Mauro Guimarães – UFRRJ  
Lia Maria Teixeira de Oliveira – UFRRJ  
Cristhiane Oliveira da Graça Amâncio – EMBRAPA

**Título:** Análise das abordagens e discussões do conteúdo de Pedagogia nos livros didáticos de Geografia

**Autor(a):** ROBERTA PRATES BELEM

**Orientador(a):** Gabriel de Araújo Santos - UFRRJ

**Resumo:** Sabe-se que as questões ambientais vêm cada vez mais sendo foco de atenção e discussão na sociedade, e neste contexto pode-se dizer que o estudo pedológico a partir do conceito, evolução, formação e uso de solo é essencial no contexto para as discussões referentes à sociedade e natureza, que são temas pertinentes à Ciência Geográfica, principalmente no Ensino Básico que atua na formação, habilidades e competências. Por esse motivo, o estudo da pedologia torna-se primordial tanto no âmbito do ensino formal (como por exemplo, conteúdo dos PCN's), assim como na educação informal abordando a importância de seu conhecimento para a conservação, sendo este, essencial às premissas de um uso sustentável. Cabe ressaltar que embora haja um esforço no tratamento do ensino de solos relacionado à natureza em nível do Ensino Médio pelos professores de geografia, e principalmente nos conteúdos dos livros didáticos, depara-se com problemas de entendimento e transposição de conceitos, de explicações parciais e inconsistentes, e que por diversas vezes é inconsistente para a compreensão dos processos e de sua formação. Pode-se dizer que neste contexto um dos instrumentos mais utilizados no processo de ensino-aprendizagem é o livro didático, o qual tem como a utilização para apresentar o estudo de conteúdos, motivar atividades que permita a construção do conhecimento, a partir da reflexão e solução de atividades, da observação de fenômenos, de acontecimentos e fatos em diferentes escalas da análise, acarretando assim no desenvolvimento da criatividade e da crítica. Desta forma, visando melhorar a qualidade dos livros didáticos em 2006 o Ministério da Educação – MEC, estabeleceu critérios para adoção desse material de Geografia através do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio – PNLEM para 2007. Os quinze (15) livros didáticos de Ensino Médio de Geografia recomendados pelo MEC, foram analisados exclusivamente em sua abordagem de Pedologia, mas especificamente no tema Solos. Nas obras, em questão, foram analisadas e apontadas as abordagens de cada autor sobre os conteúdos relacionados a pedologia, tanto soluções fornecidas na tentativa de suprir a necessidade de entendimento quanto a conteúdos de uso e importância de seu estudo. Sugere-se assim, uma melhor organização e aprofundamento do assunto nos livros didáticos, a fim de despertar o interesse do aluno, fazendo-o entender a relação e a importância do tema com as questões cotidianas do mundo.

**Defesa em:** 05/11/2010

**Banca Examinadora:** Gabriel de Araújo Santos – UFRRJ

Regina Cohen Barros – UFRRJ

Juliana Magalhães Menezes – UFF

**Título:** A importância das práticas de campo no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Catarinense - Campus Rio do Sul, para a formação do Técnico Agrícola

**Autor(a):** MARCOS CEZA FRAZÃO

**Orientador(a):** Gabriel de Araújo Santos - UFRRJ

**Resumo:** Com uma frequência cada vez maior, a sociedade moderna, passa por processo de reestruturação, principalmente através de alterações processadas no mundo do trabalho. Neste contexto as formas tradicionais de desenvolvimento, que se baseavam no modelo taylorista/fordista, vão se tornando historicamente superadas. Nas últimas décadas, com o aprimoramento e surgimento de novas tecnologias, aconteceram mudanças expressivas no setor produtivo. Na educação não poderia ser

diferente. A formação profissional para atender essas exigências torna-se assim uma obrigatoriedade. Os centros responsáveis pela formação devem proporcionar aos educando dos cursos técnicos, aulas práticas de campo em consonância com a teoria, necessária para melhorar a sua atividade profissional, dentre as quais, o gerenciamento de pequenas empresas, avaliação do mercado, cronograma e escalonamento de produção e outros, Preparando-os desta forma para uma atuação mais eficiente. O sistema escola fazenda empregado pela rede federal de educação as escolas agrotécnicas, até recentemente preconizava a pedagogia do “aprender a fazer fazendo” distorções neste sistema levaram que os alunos fossem utilizados nas escolas como mão de obra barata e voltadas para produção. Nos dias atuais com a reforma do sistema a pedagogia adotada apregoa o aprender a aprender. Onde as aulas práticas de campo são concedidas no intuito educativo e não produtivo. Neste trabalho constatou-se através da utilização de metodologia qualitativa (uso de questionários), aplicados a alunos do terceiro ano e egressos, que as aulas práticas têm um efeito significativo sobre a formação técnica.

**Defesa em:** 10/11/2010

**Banca Examinadora:** Gabriel de Araújo Santos – UFRRJ  
 Eduardo Lima – UFRRJ  
 Mary Rangel –UFF

**Título:** A conscientização da problemática ambiental no ensino agrícola no olhar do Geógrafo

**Autor(a):** GISLENE DE OLIVEIRA PIMENTEL

**Orientador(a):** Rosa Cristina Monteiro - UFRRJ

**Resumo:** O presente estudo relata a importância do meio ambiente e sua condição basilar para uma melhor qualidade de vida. Descreve a concepção ambiental e suas implicações sociais, evidenciando a contribuição da educação através de uma pedagogia que promova os princípios e valores da sustentabilidade ambiental que não funciona isoladamente, mas em conjunto com a formação acadêmica, agregada aos valores ambientais. Destaca o importante fato da reestruturação da Educação Profissional e técnica de nível médio através do Decreto de nº 5.154/2004, consolidada pela Lei nº 11.741/2008 que tem por objetivo resgatar as contribuições acadêmicas geradas nas últimas décadas, as experiências institucionais e de grupos comunitários, além da reforma da educação no Brasil e a institucionalização do currículo por competências, inclusive na Educação Profissional Técnica de Nível Médio. É relatada a importância histórica da Escola Agrícola inaugurada em 20 de abril de 1956, as denominações recebidas até chegar a atual nomenclatura: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, recebendo a denominação de IFES – Campus Itapina. Os crescentes avanços tecnológicos na física, biologia molecular, genética, microeletrônica e química iniciadas com a “revolução verde” no começo da década de 60, têm provocado dramáticas e profundas transformações na agropecuária. A escola como instituição dinâmica articula os processos cognitivos com os contextos da vida, por isso os educadores devem ter consciência de seu papel em defesa do meio ambiente e, consequentemente, do seu papel com o sonhado desenvolvimento sustentável. Esta abordagem estimula um pensar e fazer sobre o meio ambiente diretamente ligado ao diálogo entre saberes, à participação, aos valores éticos como valores fundamentais para fortalecer a complexa interação entre sociedade/homem e natureza. Entretanto, condizente com a perspectiva sonhada os educadores que compõe a unidade de ensino devem trabalhar em conjunto, canalizando seus objetivos para um objetivo maior, ou seja, a preocupação em formar cidadãos comprometidos com uma educação ambiental para a sustentabilidade que advêm de uma postura interdisciplinar adotada por todos os professores da instituição. É importante que seja evidenciada a interdisciplinaridade como fio condutor, não só do

professor de geografia, mas de todo educador da instituição que num trabalho em equipe apresenta a interdisciplinaridade como um dos tratamentos adequados ao seu processo pedagógico.

**Defesa em:** 26/11/2010

**Banca Examinadora:** Rosa Cristina Monteiro – UFRRJ  
Sílvia Maria Melo Gonçalves- UFRRJ  
Paola Alfonsa Vieira Lo Monaco –UFV

**Título:** Educação Profissional e Tecnológica e a Segurança Alimentar e Nutricional do Povo Indígena Xacriabá

**Autor(a):** JUSSARA MAYSA SILVA CAMPOS

**Orientador(a):** Nancy dos Santos Dorna - UFRRJ

**Resumo:** A Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) é o direito humano ao acesso regular e permanente a uma alimentação saudável, de qualidade e quantidade suficiente, sem interferir no acesso às outras necessidades essenciais. Segundo o Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, 2004, entre os determinantes da insegurança alimentar e nutricional das comunidades indígenas, identifica-se que a dificuldade para acesso à educação, em especial ao ensino superior, como uma das condições para ampliar a participação de técnicos indígenas na gestão dos respectivos programas e serviços públicos. Para o desenvolvimento da pesquisa foi selecionado o Campus Januária, do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais em virtude de sua experiência bem sucedida em relação à Educação Profissional Indígena, por meio do curso de Formação Profissional em Agropecuária, na modalidade PROEJA, oferecido aos Xacriabá. A presente pesquisa tem por objetivo analisar esta proposta de PROEJA como estratégia de Segurança Alimentar e Nutricional para o esse povo. Para tanto foi realizada uma pesquisa documental descritiva de caráter quali-quantitativa, de forma semi estruturada. Diante do estudo realizado, percebeu-se a relação positiva entre a proposta curricular e a promoção de Segurança Alimentar e Nutricional Xacriabá. Observou-se também que a maioria dos indígenas se inscreveu neste curso com o objetivo de melhorar a qualidade de vida da comunidade, aumentar os conhecimentos técnicos e, para ajudar na elaboração de políticas públicas para os povos indígenas. Deste modo os resultados obtidos nesta pesquisa demonstraram a possibilidade viável de estratégia de política pública, que o PROEJA Indígena apresenta em contribuição à promoção da Segurança Alimentar e Nutricional para as comunidades indígenas, no caso do referido estudo, da Xacriabá. Por se tratar de uma política pública estruturante, apresenta possibilidades de auxílio efetivo na qualidade de vida deste povo.

**Defesa em:** 13/12/2010

**Banca Examinadora:** Nancy dos Santos Dorna – UFRRJ  
Gabriel de Araújo Santos – UFRRJ  
Gilson Dourado da Silva – IFGO/Urutaí

**Título:** Politécnica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense - Campos Sombrio

**Autor(a):** ULYSSES TAVARES CARNEIRO

**Orientador(a):** Sandra Barros Sanchez - UFRRJ

**Resumo:** A expressão “politécnica” fortemente presente no debate educacional a partir da década de oitenta do século passado, perdeu força no período em que as políticas para a educação profissional no Brasil seguiram o viés neoliberal, na década de noventa e no primeiro terço desta década. Atualmente este conceito retorna ao debate e reaparece nas políticas públicas para o ensino médio e para a educação profissional, exatamente no momento em que se re-significa a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Este trabalho pretende investigar como os profissionais e os estudantes da Rede Federal de educação Profissional, Científica e Tecnológica compreendem os conceitos de educação integral e politécnica, novamente presentes nas formulações das políticas públicas para a educação profissional. Optou-se pelo estudo de caso realizado com estudantes e professores do Curso Técnico em informática, nas modalidades integrado, subsequente, concomitante e PROEJA, do Campus Sombrio do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Catarinense, no município de Sombrio, Santa Catarina. A pesquisa é de natureza qualitativa, tanto na coleta, quanto na análise e discussão dos dados. Os dados foram coletados por meio de questionário e análise documental. A apresentação dos dados foi feita através de tabelas e gráficos.

**Defesa em:** 13/12/2010

**Banca Examinadora:** Sandra Barros Sanchez – UFRRJ  
Francisco José Montório Sobral – IFC  
Angela Maria Souza Martins – UFRJ

**Título:** As representações sociais e transdisciplinares da inclusão: estudo de caso do centro de Equoterapia implantado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas - Campus Barbacena

**Autor(a):** JORGE LUIZ BAUMGRANTZ

**Orientador(a):** Sandra Barros Sanchez - UFRRJ

**Resumo:** A educação profissional e o dever de incluir supõem considerações que extrapolam a simples inovação educacional e que implica o reconhecimento de que o outro é sempre diferente, pois a diferença é o que existe, a igualdade é inventada e a valorização das diferenças impulsiona o progresso educacional. A relevância deste trabalho a de contribuir para a atual discussão sobre a utilização da Equoterapia como ferramenta de apoio, em suas linhas de atuação e suas clientelas. O trabalho se justifica por entender que a Equoterapia é uma opção promissora para os técnicos formados pelo 1FSUESTEMG considerando que as adequações aos requisitos da terapia, precisam de conhecimentos de Equinocultura, portanto, objetivou formar profissionais técnicos visando à integração em equipes multiprofissionais nos centros de equoterapia, valendo-se das experiências e constatações resultantes das práticas de ensino no Instituto Federal de Educação Sudeste de Minas - Campus Barbacena. Trata-se de um estudo descritivo visando identificar as representações sociais e o perfil do grupo pesquisado, através de dados e fatos colhidos da própria realidade e pesquisa bibliográfica. Nossa amostragem constituiu-se de 60 alunos do terceiro ano do curso Agropecuária integrado ao Ensino Médio, 70 professores, 100 servidores, bem como a comunidade externa composta pelos pais ou responsáveis pelos praticantes, para tanto, foram aplicados questionários semi-estruturadas aos alunos, professores/servidores e comunidade. A partir dos resultados obtidos, avaliaram-se as possibilidades e benefício para a implantação definitiva do Centro de Equoterapia, visando à qualificação profissional dos futuros técnicos, ampliando o universo de trabalho. Concluiu-se, após os resultados positivos, que o Centro de Equoterapia tern proporcionado espaço para o trabalho de pesquisa das Áreas de Saúde e Educação, houve um ganho para as Universidades da região, no que tange às oportunidades para capacitação profissional, incluindo estágios para os estudantes da área de Saúde, como Fisioterapia,

Fonoaudiologia, Psicologia, Terapia Ocupacional, educação Física, Enfermagem, Nutrição e outras. Portanto, a tríade Pesquisa/Ensino/Extensão foi plenamente atendida.

**Defesa em:** 14/12/2010

**Banca Examinadora:** Sandra Barros Sanchez – UFRRJ  
Gabriel de Araújo Santos – UFRRJ  
Orlando Marcelo Vendramini – UFV

**Título:** O IFRR - Campus Novo Paraíso: da educação agrícola para a educação no campo, uma proposta de construção

**Autor(a):** ADELINE ARAÚJO CARNEIRO

**Orientador(a):** Lucilia Augusta Lino de Paula - UFRRJ

**Resumo:** Este trabalho é o resultado de uma pesquisa realizada junto aos discentes matriculados no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima-IFRR/campus Novo Paraíso, no curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio. Nesta pesquisa, analisamos o processo de implantação da proposta da educação do campo no referido Instituto Federal, a partir da identificação dos significados que os jovens rurais atribuem ao trabalho e a escola, e suas inter-relações com o significado que conferem ao futuro, bem como, comparamos suas perspectivas de futuro, no que se refere ao trabalho, à proposta de formação profissional que se encontram cursando. Para tanto, apresentamos uma abordagem histórica da trajetória do IFRR enquanto instituição voltada a oferta da educação profissional, paralela a história do próprio estado de Roraima, proporcionando a compreensão do tema abordado. Como pano de fundo, levantamos uma discussão sobre a importância da abordagem pedagógica da escola que atende aos jovens rurais ser direcionada pelas concepções da Educação do Campo, buscando assim, a construção de conhecimentos significativos e que valorizem a vida e os saberes dos povos do campo, evitando a execução da educação para o campo, baseada em visões urbanas, com vistas à re-significação do ensino agrícola, em conformidade com as atuais discussões nacionais sobre a educação profissional oferecida para os povos do campo. Como resultados, analisamos os dados coletados junto aos discentes pesquisados, e a partir destes, elencamos recomendações à equipe de gestão e docente do Campus em estudo, visando contribuir para a minimização dos entraves que dificultam o melhor aproveitamento da oportunidade de formação profissional, pelos jovens rurais.

**Defesa em:** 15/12/2010

**Banca Examinadora:** Lucilia Augusta Lino de Paula – UFRRJ  
Maria da Conceição Calmon – UFRRJ  
Diana da Veiga Mandelert – PUC/Rio

**Título:** Configuração da educação física no CTUR - entrelaçamentos cotidianos e possibilidades pedagógicas

**Autor(a):** REGIANE DE SOUZA COSTA

**Orientador(a):** Nadia Maria Pereira de Souza - UFRRJ

**Resumo:** Esta pesquisa foi realizada no Colégio Técnico da Universidade Rural (CTUR/UFRRJ), contando com 27 participantes- 25 estudantes do 3º Ano do Curso Técnico em Agropecuária Orgânica, 1 professor de Educação Física da escola e 1 observadora dos processos pedagógicos de pesquisa. Traz consigo a preocupação com uma Educação Física crítica e emancipatória, elemento constitutivo da formação

humana/profissional. Este foi o ponto de partida para o desenvolvimento da pesquisa, que apresentou como objetivo geral investigar a manifestação da Educação Física Escolar como componente curricular da Educação Profissional Agrícola do CTUR. Para tanto, contou com um aporte teórico-metodológico que permitiu captar as variações cotidianas disposta na realidade. Contou com a Abordagem Qualitativa de Pesquisa Educacional, tendo a Metodologia da Pesquisa-ação o seu principal eixo orientador. Sob esta fundamentação foi possível conhecer como a Educação Física se manifestou nos anos escolares com base na relação objetivos-métodos-avaliação. Num segundo momento, foram utilizadas as descrições quanto à configuração da Educação Física nos anos anteriores para que fossem construídas, pelo coletivo, oficinas temáticas, visando possibilitar um processo de sensibilização/reflexão diante da pluralidade de interpretações que esta área é capaz de apresentar. Os temas orientadores das oficinas foram baseados na Matriz de Referência para o Novo ENEM 2009, reformulação do exame proposta pelo Ministério da Educação. A conjugação dos dados obtidos com a aplicação dos questionários, das entrevistas, dos relatos dos estudantes e das observações dos espaços e tempos pedagógicos sinalizou que a Educação Física, quando tratada nas suas múltiplas possibilidades interpretativas, se apresenta como um importante componente para a formação do homem, numa perspectiva holística.

**Defesa em:** 15/12/2010

**Banca Examinadora:** Nadia Maria Pereira de Souza – UFRRJ  
 Lia Maria Teixeira de Oliveira – UFRRJ  
 Rosa Malena de Araújo Carvalho – UFF

**Título:** A informática na formação do técnico em agropecuária no Campus São Cristóvão do Instituto Federal de Sergipe: essencial ou irrelevante?

**Autor(a):** MARCOS AURÉLIO RODRIGUES NUNES

**Orientador(a):** José dos Santos Souza - UFRRJ

**Resumo:** Este estudo tem como objetivo investigar se os conhecimentos de informática são essenciais ou irrelevantes na formação de egressos do Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária, do *Campus* São Cristóvão, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFSE), antiga Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão/SE. Os dados foram coletados em 2009, por meio de um questionário aplicado aos alunos das três séries de formação profissional do referido curso e outro questionário aplicado aos professores que atuam nas áreas curriculares de formação geral e de formação técnica. Os resultados e as análises mostraram que, apesar da informática ser uma importante ferramenta no desenvolvimento da boa qualidade do curso, bem como numa melhor formação de um técnico em Agropecuária, os recursos de tecnologias da comunicação e informação ainda são timidamente utilizados pelos professores pesquisados. O desenvolvimento de uma política de capacitação dos professores na utilização dos recursos de informática para um melhor desempenho de suas atividades pedagógicas e a aplicação da transversalidade dos diversos conteúdos programáticos do curso com essas tecnologias foram as principais questões levantadas pelos docentes nesta pesquisa. Além das contribuições apresentadas pelos alunos e professores acerca da temática deste trabalho, também foram identificadas diversas críticas acerca do funcionamento do Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária e da própria instituição, que têm trazido alguns prejuízos no processo de ensino-aprendizagem. Concluímos que, apesar dos sujeitos da pesquisa considerar a informática relevante para a formação dos técnicos em agropecuária, os docentes a utilizam pouco e seu percentual na carga horária geral do currículo é bastante baixa. Isto nos leva a crer que a importância dada à informática na formação do técnico em agropecuária do Campus São Cristóvão do IFSE é muito mais uma ideologia do que uma prática educativa efetiva.

**Defesa em:** 16/12/2010

**Banca Examinadora:** José dos Santos Souza – UFRRJ  
Maria da Conceição Calmon Arruda – UFRRJ  
Dileno Dustan Lucas de Souza – UFV

**Título:** Escola Municipal Terra de Educar - do projeto inicial a atualidade: descaminhos e possibilidades

**Autor(a):** ERIKA APARECIDA DE PAULA SILVA

**Orientador(a):** Ana Maria Dantas Soares - UFRRJ

**Resumo:** O presente trabalho de dissertação teve por objetivo pesquisar os processos que levaram, no decorrer dos anos, a Escola Municipal Terra de Educar, localizada em Paracambi-RJ, a se desviar de sua constituição potencialmente destinada à educação agrícola, com vistas a contribuir para o seu repensar e a propor estratégias adequadas à realidade contemporânea. Partindo desse desafio, foi analisado o material bibliográfico desde a implantação da escola, foram feitas participações em eventos específicos e conversas com funcionários da época de implantação da escola. Observe-se que os desafios para as instituições educativas são complexos e intensos e nesse contexto a tarefa formativa assume um papel cada vez mais importante na perspectiva de uma dimensão que se contraponha à lógica mercadológica do mundo globalizado. A discussão permeia as metodologias e práticas da educação agrícola e ambiental, ressaltando a qualidade de vida como integrante da própria cidadania, numa ruptura dos moldes de uma visão excessivamente biologizada da questão ambiental, de vertente biológico-preservacionista que tem sido hegemônica e restrita a práticas descontextualizadas. O desafio é contribuir para o desenvolvimento político-pedagógico, visando a adequação às questões agrícolas e ambientais, numa reflexão do papel da instituição na comunidade rural, bem como propor estratégias que contribuam para ações efetivas de resgate da gene da escola: educação agrícola e ambiental.

**Defesa em:** 20/12/2010

**Banca Examinadora:** Ana Maria Dantas Soares – UFRRJ  
Lia Maria Teixeira de Oliveira – UFRRJ  
Dayse Martins Hora – UFRJ

**Título:** O ensino aliado à pesquisa científica no processo de aprendizado do Instituto Federal do Amazonas - Campus São Gabriel da Cachoeira (AM).

**Autor(a):** IVAMILTON DE SOUZA ARAÚJO

**Orientador(a):** Gabriel de Araújo Santos - UFRRJ

**Resumo:** A escola deve integrar a comunidade nas ações desenvolvidas pelos sistemas de ensino, propiciando um ambiente escolar democrático e participativo, no qual sejam trabalhadas estratégias de ensino interdisciplinares, inovadoras de competências profissionais que formem não somente cidadãos, mas também profissionais para o mercado de trabalho. No ensino agrícola o papel do educador é bem mais amplo do que passar conteúdos, pois o que se deve buscar por parte dos docentes é o pensamento reflexivo imbuído de crescente grau de autonomia intelectual e de ação investigativa que contribua na consolidação do perfil dos alunos de cada curso. Decorrendo assim, a necessidade de mudar a definição do professor como aquele que apenas transmite em sala de aula, uma vez que nestes novos tempos, o professor precisa ser essencialmente o facilitador, que ajuda o aluno a cons-

truir sua aprendizagem, sua competência e suas habilidades. A pesquisa decorrente deste trabalho foi desenvolvida com os alunos descendentes indígenas com idades variando entre 15 e 19 anos do curso de agropecuária no ano 2007 do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amazonas, localizado no município de São Gabriel da Cachoeira, Alto Rio Negro (AM). Esta pesquisa caracterizou-se como uma pesquisa-ação, com observações participativas no âmbito da instituição, onde os sujeitos atores da pesquisa foram os próprios alunos. Entre os participantes, havia bolsistas do Programa de Iniciação Científica Júnior (PIBIC-Jr). Para a obtenção dos dados foram aplicados questionários semi-estruturados por meio dos quais foram consideradas as abordagens qualitativa e quantitativa, pelo acompanhamento do desempenho do rendimento dos alunos, mediante os registros obtidos na secretaria escolar. Investigou-se o modelo de ensino-aprendizagem, perfil do aluno, avaliação da gestão educacional, as ações didático-pedagógica e se a prática da pesquisa científica tem sido desenvolvida na escola e como tem sido o rendimento escolar dos participantes. Os resultados mostraram que a pesquisa como método de ensino aprendizagem, constitui-se num instrumento valioso na construção do conhecimento. Os indicadores destacaram a necessidade de pesquisas avançadas priorizando as temáticas regionais e projetos de desenvolvimento agrícola sustentáveis. Na pesquisa tecnológica enfatizaram-se os diversos ambientes de estudo da entomofauna regional em um agroecossistema com enfoques para a agroecologia. Os vários ambientes foram: a sala de aula, o campo experimental do sistema agroflorestal e o laboratório interdisciplinar que possibilitaram dinamizar a participação dos alunos no desenvolvimento da ação de investigação, assim como o resultado da pesquisa bibliográfica produziu um feito positivo, pela interação entre a teoria e prática. Os resultados mostraram que os conhecimentos foram sendo construídos a medida que os alunos se planejavam, se organizavam e distribuíam as tarefas, sucessivamente. Os dados mostram aprovação ao final do ano letivo, melhoria no rendimento escolar, permanência na escola, aumento no número de bolsas de pesquisas e melhoria na renda familiar. Aos futuros profissionais que buscam aperfeiçoamento, sobretudo na área de educação uma abordagem inovadora deve propor a construção conjuntamente do conhecimento com os estudantes e estabelecer mudanças em nossa prática cotidiana.

**Defesa em:** 20/12/2010

**Banca Examinadora:** Gabriel de Araújo Santos – UFRRJ

Erika Flavia Machado Pinheiro – UFRRJ

José Antonio Azevedo Espíndola – EMBRAPA

# CHAMADA DE ARTIGOS

A *Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas (RETTA)* é um periódico semestral, editado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

O PPGEA tem buscado diferentes formas de interlocução com pesquisadores preocupados com a questão educacional, especialmente com o ensino técnico e tecnológico de qualidade, segundo os padrões socialmente referenciados. É a partir desta vocação de produção científica, de socialização do conhecimento acumulado e de interlocução e debate das questões relacionadas ao ensino técnico e tecnológico que nasceu a *RETTA*, com o propósito de dar visibilidade à produção científica realizada na área de Educação que trás à tona questões que, dentre outras tantas, poderíamos destacar: a) a relação entre trabalho e educação; b) a metodologia de ensino na educação profissional; c) a inserção de novas tecnologias da informação e da comunicação no ensino técnico e tecnológico; d) as políticas públicas para a educação profissional; e) as reformas da educação profissional; f) a relação entre ensino técnico e ensino médio; g) o ensino agropecuário e a questão ambiental; h) a formação docente no ensino técnico e tecnológico; i) o acesso e a permanência do aluno no ensino técnico e tecnológico; j) a avaliação do ensino e da aprendizagem; enfim, muitos outros temas poderiam aqui ser somados sem prejuízo de minimizar a relevância do conjunto apontado.

Até o dia **03/04/2011**, a *RETTA* aceitará colaborações para análise, com vistas à publicação em seu terceiro número, que será lançado em junho de 2011. Neste terceiro número da *RETTA*, haverá um dossiê temático sobre a “*O Ensino Agrícola e os Arranjos Produtivos Locais*”, mas as colaborações não necessariamente devem estar restritas a esta temática, pois além do dossiê temático, a *RETTA* conta outras seções. Os interessados devem ler atentamente as instruções aos autores. As colaborações enviadas fora das especificações determinadas pela Comissão Editorial da *RETTA* serão sumariamente rejeitadas.

## INSTRUÇÕES AOS AUTORES

### 1. A REVISTA ACEITA COLABORAÇÕES INÉDITAS DOS SEGUINTE TIPOS:

- 1) Artigos:** Apresentação de resultado de pesquisa científica de natureza empírica ou teórica.
- 2) Comunicações de Científicas:** Descrição sucinta de trajetórias investigativas em andamento ou concluídas há menos de dois anos, onde devem constar os seguintes itens: 1) introdução; 2) problema da pesquisa; 3) objetivos; 4) metodologia; 5) resultados e discussão; 6) conclusões; 7) referências.
- 3) Ensaios:** Produção textual de amplo alcance teórico e analítico, não conclusivo e não exaustivo.
- 4) Resenhas:** Crítica de livros nacionais e internacionais publicados ou traduzidos nos últimos três anos.

### 2. PROGRAMAÇÃO EDITORIAL

A *RETTA* publica dois números anuais, com intervalos semestrais, e cada número poderá conter as seguintes seções: dossiê temático; artigos e ensaios diversos; comunicações científicas; resenhas; documentos sobre ensino técnico e tecnológico. A *RETTA* trabalha com fluxo contínuo de recepção de colaborações. Os colaboradores poderão enviar artigos e ensaios relacionados ou não ao Dossiê Temático, pois haverá em cada número da *RETTA* espaço para publicação dessas colaborações na seção de

Artigos e Ensaio e Diversos. Entretanto, a colaborações direcionadas aos dossiês temáticos deverão seguir a seguinte programação:

TEMA DO DOSSIÊ TEMÁTICO	PRAZO PARA ENVIO DE COLABORAÇÕES	Nº	LANÇAMENTO
O Ensino Agrícola e os Arranjos Produtivos Locais	Até 03/04/2011	03	Junho/2011
Integração da Educação Básica com a Educação Profissional	Até 29/08/2011	04	Dezembro/2011
Diversidade Cultural e Cotidiano Escolar	Até 05/03/2012	05	Junho/2012

### 3. APRESENTAÇÃO DO MANUSCRITO

As colaborações podem ser enviadas em qualquer época, pois a RETTA trabalha com fluxo contínuo. Entretanto, as colaborações para os dossiês temáticos devem ser enviadas respeitando-se o calendário estipulado pela Comissão Editorial. Todas as colaborações devem ser enviadas por e-mail para [retta-editorial@ufrj.br](mailto:retta-editorial@ufrj.br).

No corpo da mensagem devem constar somente as seguintes indicações:

- a) tipo de colaboração (artigo, resenha, ensaio ou comunicação científica);
- b) título do trabalho;
- c) nome dos autores;
- d) endereço e telefone dos autores para contatos.

**OBSERVAÇÃO IMPORTANTE:** em caso de colaborações com mais de um autor, o autor principal deve enviar mensagem com o texto e os demais autores devem enviar mensagem onde declara anuência com o envio da colaboração, título da colaboração, nome completo, endereço e telefone.

**Artigos Científicos ou Ensaio** devem conter o mínimo de 20.000 e o máximo de 50.000 caracteres (com espaço), incluindo referências bibliográficas, figuras e notas de rodapé e devem seguir as seguintes especificações:

- a) título conciso e representativo do conteúdo do texto de até 200 caracteres (com espaço), em fonte Times New Roman 12, caixa alta, em negrito, centralizado;
- b) nome(s) do(s) autor(es), em fonte Times New Roman 12, em itálico e negrito, alinhado à direita, com nota de rodapé indicando titulação, vínculo institucional e endereço eletrônico;
- c) resumo em vernáculo de parágrafo único, com até 1500 caracteres (com espaço), em fonte Garamond 11, espaço simples, com recuos de 2cm à direita e 2cm à esquerda, com alinhamento justificado, acompanhado de no mínimo 03 e no máximo 06 palavras-chave;
- d) tradução do resumo e das palavras-chave para o inglês, com mesma formatação do resumo em português.
- e) Texto conforme formatação indicada no item 4.

**Comunicações Científicas** devem conter o mínimo de 6.000 e o máximo de 12.000 caracteres (com espaço), incluindo referências bibliográficas, figuras, notas e anexos e devem seguir as seguintes especificações:

- a) título conciso e representativo do conteúdo do texto de até 200 caracteres (com espaço), em fonte Times New Roman 12, caixa alta, em negrito, centralizado;
- b) nome(s) do(s) autor(es), em fonte Times New Roman 12, em itálico e negrito, alinhado à direita, com nota de rodapé indicando titulação, vínculo institucional, natureza da investigação (monografia, dissertação, tese, projeto de pesquisa etc.) e endereço eletrônico.
- c) resumo em vernáculo de parágrafo único, com até 1500 caracteres (com espaço), em fonte Garamond 11, espaço simples, com recuos de 2cm à direita e 2cm à esquerda, com alinhamento justificado, acompanhado de no mínimo 03 e no máximo 06 palavras-chave;
- d) tradução do resumo e das palavras-chave para o inglês, com mesma formatação do resumo em português.
- e) Texto conforme formatação indicada no item 4.

**Resenhas** devem conter o mínimo de 5.000 e o máximo de 12.000 caracteres (com espaço), incluindo referências bibliográficas e notas e devem seguir as seguintes especificações:

- a) Referência Bibliográfica da obra resenhada, conforme norma da ABNT (NBR 6023 de 2002), em fonte Times New Roman 12, alinhamento justificado;
- b) nome do autor da resenha, em fonte Times New Roman 12, em itálico e negrito, alinhado à esquerda, com nota de rodapé indicando titulação, vínculo institucional e endereço eletrônico.
- c) Texto conforme formatação indicada no item 4.

#### **4. FORMATAÇÃO DE TEXTO DOS MANUSCRITOS**

Todos os manuscritos enviados para a RETTA devem vir anexos à mensagem de e-mail em arquivos de texto (Word 2003, Word 2007 ou Formato Rict Text). Os manuscritos devem seguir a seguinte formatação:

- CONFIGURAÇÃO DE PÁGINAS: Tamanho do Papel: A4; Tamanho das margens: superiores e esquerda de 3 cm e margens direita e inferiores de 2,5cm
- O CORPO DE PARÁGRAFO em fonte Times New Roman, tamanho 12, espaço 1,5, com recuos de 1,27cm na primeira linha do parágrafo, com alinhamento justificado.
- AS CITAÇÕES devem seguir a norma da ABNT (NBR 10520 de 2002). Aquelas citações diretas que possuírem até 03 linhas devem constar do corpo do texto, entre aspas duplas, com sobrenome do autor em caixa alta, ano e página. Já aquelas com mais de três linhas devem vir em parágrafo destacado do corpo do texto, em fonte Garamond 11, espaço 1,5 e recuos de 4cm à esquerda e 0,5cm à direita, com alinhamento justificado. Nesse caso, não é necessário colocar aspas duplas. As notas devem ter caráter meramente explicativo, numeradas e posicionadas no rodapé da página, em fonte Garamond 10, espaço simples, com alinhamento justificado.

Todas as citações, diretas ou indiretas, devem conter referências à obra citada. Quando o autor estiver incluído no texto devem vir “Gramsci (1991, p. 23)”; quando o autor não estiver incluído no texto será (MÉSZÁROS, 2001, p. 535); quando forem mais de três autores, deve constar somente o sobrenome do primeiro, seguido da expressão “*et alli*”, por exemplo: (ANTUNES *et alli*, 2008, p. 67).

Para elaboração de referências, devem-se seguir a norma da ABNT (NBR 6023 de 2002). Todas as referências citadas, inclusive nas notas, nos quadros e nas figuras, deverão compor a lista de referências ao fim do texto, em ordem alfabética, sem numeração de entrada e sem espaço entre as mesmas. Diferentes títulos de um mesmo autor publicados no mesmo ano deverão ser distinguidos, adicionando-se uma letra (a, b, c...) em minúscula após a data, tanto nas citações no corpo do texto quanto na lista de referências.

Tabelas, quadros, diagramas, fotografias, gráficos e ilustrações devem ser apresentados em folhas separadas, em preto e branco, com instruções sobre o local aproximado em que devem aparecer no texto. O número de figuras, junto com o de anexos, não deve ultrapassar o máximo de seis por artigo, salvo exceções específicas, autorizadas pelos editores, a partir de contato prévio. Todas as figuras, exceto fotografias, devem ser numeradas e ter título. Observamos que todas as figuras deverão estar em escala cinza ou em preto e branco.

Solicita-se a não utilização de sublinhados e negritos. As aspas simples podem ser usadas para chamar a atenção para um item particular do texto. Palavras em língua estrangeira devem vir em itálico, assim como títulos de obras mencionadas.

## **5. AVALIAÇÃO**

As contribuições encaminhadas à revista são, primeiramente, avaliadas pela Comissão Editorial da RETTA, que julga a adequação da contribuição à linha editorial da Revista e, posteriormente, é encaminhada a dois membros do Conselho Editorial. Nomes dos autores e avaliadores de cada original são de conhecimento exclusivo do Comitê Editorial. Ao ser encaminhado para parecer por parte de membro do Conselho Editorial, os originais terão a indicação de autoria omitida pela Comissão Editorial. As Colaborações apresentadas à RETTA não devem ter sido publicados e não devem ser submetidas simultaneamente a outras revistas. Originais submetidos à RETTA não devem, sob hipótese alguma, ser retirados depois de iniciado o processo de avaliação.

## **6. DIREITOS AUTORAIS**

Exceto nos casos em que está indicado o contrário, ficam concedidos à revista os direitos autorais referentes aos trabalhos publicados, que não podem ser reproduzidos, sem a autorização expressa dos editores, em forma idêntica, resumida ou modificada, em português ou qualquer outro idioma. Os colaboradores manterão o direito de reutilizar o material publicado em futuras coletâneas de sua obra sem o pagamento de taxas à revista. A permissão para reedição ou tradução por terceiros do material publicado não será feita sem o consentimento do autor. A revista não se obriga a devolver os originais das colaborações enviadas. Os textos assinados são de responsabilidade dos autores.

## **7. BENEFÍCIO DOS AUTORES**

Após a publicação, os autores recebem três exemplares do número da revista no qual o texto foi publicado.

## **8. ENDEREÇO PARA ENVIO**

Os manuscritos devem ser enviados para o seguinte endereço eletrônico: [retta-editorial@ufrj.br](mailto:retta-editorial@ufrj.br)  
Para maiores informações, consultar a coordenação editorial pelo seguinte endereço: [retta@ufrj.br](mailto:retta@ufrj.br)

**ACEITA-SE PERMUTA**

### **SECRETARIA DO PPGEA:**

Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da UFRJ

RETTA – Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas

BR 465, Km 07 – Instituto de Agronomia

CEP 23.890-000 – Seropédica – RJ

Brasil

Tel.: (21) 3787-3741

E-mail: [retta@ufrj.br](mailto:retta@ufrj.br)