

Hilda Maroa Gonçalves da Silva
Sheila Fernandes Pimeta e Oliveira
Tatiana Noronha de Souza (Orgs.)

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Coleção Educação e Educandos

36

ISBN VOLUME



ISBN COLEÇÃO



unesp 

Uni-FACEF
Centro Universitário Municipal de Franca

**Hilda Maroa Gonçalves da Silva
Sheila Fernandes Pimeta e Oliveira
Tatiana Noronha de Souza (Orgs.)**

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO
CONTEMPORÂNEA**

**ISBN 978-65-84409-03-3
DOI**

**FRANCA
Uni-FACEF/UNESP
2026**

Comissão Científica

Alessandra David Moreira da Costa (Unesp)
Ariana Cosme (Universidade do Porto – Portugal)
Célio Bertelli (Unesp)
Charles dos Santos Guidotti (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)
Genaro Alvarenga Fonseca (UNESP)
Jaqueline Brigladori Pugliesi (Uni-FACEF)
Hilda Maria Gonçalves da Silva (UNESP)
Leonardo Mailon Borges (Uni-FACEF)
Maria Eloísa de Souza Ivan (Uni-FACEF)
Maria Madalena Gracioli (FFCL / Universidade de Coimbra - Portugal)
Paulo Rennes Marçal Ribeiro (UNESP)
Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira (Uni-FACEF)
Sílvia Regina Viel (Uni-FACEF)
Tatiana Noronha de Souza (Unesp)
Vânia de Fátima Martino (UNESP)

Conselho Editorial

Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira (Uni-FACEF)
Tatiana Noronha de Souza (UNESP)

Editoração

Welton Roberto Silva
Laís Carramore Borges

© 2026 dos autores
Direitos de publicação Uni-FACEF
www.unifacef.com.br

Coleção: Educação e Educandos, v. 36.

Silva; Hilda Maroa Gonçalves. et al. (orgs.)
DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA.. /
Genaro Alvarenga Fonseca; Célio Bertelli; Melissa Franchini Cavalcanti Bands
(orgs.). – Franca: Uni-FACEF; Unesp/Franca; 2026.
(Coleção: Educação e educandos, v. 36).
77p.; il.

ISBN Coleção: 978-85-54530-27-3
ISBN Volume: 978-65-84409-03-3
DOI: 10.29327/5385066

1.Educação - Pesquisa. 2. Gestão educacional 3. Educação superior –
melhoria contínua 4. Gestão pública escolar .5 Avaliação educacional 6.
Educação ambiental I.T.

CDD 370

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS.

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos de autor (lei no. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do código Penal. **Todo o conteúdo apresentado neste livro é de responsabilidade exclusiva de seus autores.**

Editora Uni-FACEF Centro Universitário Municipal de Franca
Associada à ABEC - Associação Brasileira de Editores Científicos

PREFÁCIO

É com grande satisfação que apresentamos este livro, cuja proposta é discutir a educação contemporânea em tempos de Inteligência Artificial. A obra reúne os melhores trabalhos apresentados no “X Simpósio de Educação e VII Encontro Internacional de Políticas Públicas: Educação e tecnologias em tempos de inteligência artificial: entre dilemas e possibilidades”, realizado na cidade de Franca (SP), entre os dias 25 a 27 de agosto de 2025.

O evento contou com a participação de pesquisadores nacionais e internacionais comprometidos com o debate sobre uma educação democrática, de qualidade pedagógica, social e administrativa e em sintonia com o seu tempo.

A principal preocupação que orienta esta coletânea é enfrentar a naturalização das políticas educacionais brasileiras, ainda fortemente marcadas por uma lógica de homogeneização escolar, que tendem a perpetuar uma educação tradicional e reprodutivista. O debate aqui vai ao encontro de uma formação emancipadora e transformadora.

Nesse sentido, o livro insere-se no esforço de reflexão sobre os caminhos para a construção de uma educação verdadeiramente democrática e de qualidade — pedagógica, social e administrativa — capaz de acolher a pluralidade que compõe nossa sociedade.

A obra é composta por cinco artigos, que trazem à tona debates e desafios contemporâneos colocados à educação, em especial no que se refere à efetivação de práticas identificadas com as questões atuais e com formação emancipadora para todas as pessoas. Os títulos dos artigos apresentados nesse livro são respectivamente: “O papel do supervisor de ensino no fortalecimento da aprendizagem escolar: uma perspectiva bakhtiniana”; “O panorama da produção acadêmica sobre gestão da educação e gestão escolar no Brasil (2013-2023) tendências e possibilidades investigativas”; “Interloquções entre educação indígena, os pilares de Delors e a perspectiva ecopedagógica”; “Meio ambiente e sustentabilidade em sala de aula: relato de prática nas disciplinas Clube de Leitura e Environmental” e finalmente, “O uso do Cadastro Ambiental Rural (CAR) como instrumento de educação ambiental.

Este livro traz importantes contribuições que têm o intuito de convergir na direção do debate acerca dos desafios postos, para transformação da prática educacional em ação emancipatória, identificada com a democratização, a garantia à diversidade, enfim, a oferta de educação democrática e de qualidade pedagógica, social e administrativa nos nossos tempos.

Hilda Maria Gonçalves Silva

Livre docente, em Gestão da educação, pela Universidade Estadual Paulista, docente da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais UNESP/Franca, atuando como docente permanente dos programas de pós-graduação em Educação Escolar e em Planejamento e Análise de Políticas Públicas

SUMÁRIO

INTERLOCUÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO INDÍGENA, OS PILARES DE DELORS E A PERSPECTIVA ECOPELAGÓGICA	6
MEIO AMBIENTE E SUSTENTABILIDADE EM SALA DE AULA: RELATO DE PRÁTICA NAS DISCIPLINAS CLUBE DE LEITURA E <i>ENVIRONMENTAL LEADERSHIP</i>	22
O PANORAMA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE GESTÃO DA EDUCAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR NO BRASIL (2013-2023): tendências e possibilidades investigativas	37
O PAPEL DO SUPERVISOR DE ENSINO NO FORTALECIMENTO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: UMA PERSPECTIVA BAKHTINIANA	56
O USO DO CADASTRO AMBIENTAL RURAL (CAR) COMO INSTRUMENTO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL	68
ÍNDICE	77

INTERLOCUÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO INDÍGENA, OS PILARES DE DELORS E A PERSPECTIVA ECOPEDAGÓGICA

Célio Bertelli

Doutor em Geociências e Meio Ambiente – Unesp
celio.bertelli@unesp.br

Genaro Alvarenga Fonseca

Doutor em Educação Escolar e Psicologia – Unesp
ga.fonseca@unesp.br

Giovana Victorino Gândara

Graduanda em História – Unesp
g.gandara@unesp.br

1. INTRODUÇÃO

Este artigo, feito a partir de uma pesquisa qualitativa, tem como objetivo analisar como as práticas educacionais indígenas pré-coloniais dialogam com os princípios da ecopedagogia – perspectiva que propõe uma educação orientada para a sustentabilidade, a consciência ecológica e o respeito à vida em todas as suas formas. A partir da compreensão de que os povos indígenas já desenvolviam, antes mesmo da colonização, modos de ensinar e aprender profundamente enraizados na convivência com a natureza, na coletividade e na valorização da experiência cotidiana. Ao relacionar essas práticas com os pilares da educação para o século XXI, publicados propostos por Jacques Delors (2010), busca-se evidenciar de que maneira a educação indígena pode contribuir para a construção de uma pedagogia contemporânea comprometida com a transformação social e ambiental.

A história da educação no Brasil antecede a chegada dos colonizadores europeus e dos jesuítas. Antes do processo de colonização, o território já era habitado por sociedades indígenas com estruturas sociais complexas, portadoras de culturas, línguas e cosmologias, além de modos próprios de instrução. Essas práticas educativas, baseadas na oralidade, na convivência comunitária e na relação com a natureza, configuravam formas consolidadas de ensino-aprendizagem que garantiam a continuidade cultural entre as gerações. Reconhecer essas formas originárias de educação é fundamental para compreender a diversidade e a historicidade dos processos educativos no Brasil, bem como para perceber e examinar a interlocução entre a educação dos povos nativos e as concepções pedagógicas contemporâneas.

Para analisar como a educação indígena se articula com as perspectivas atuais – especialmente os pilares da pedagogia para o século XXI e a ecopedagogia – faz-se necessário construir um panorama histórico da trajetória da

educação brasileira, a partir de 1500, marco inicial da inserção do território da chamada civilização ocidental. Adota-se aqui a periodização proposta por Dermeval Saviani em “História das ideias pedagógicas no Brasil” (2021), que é organizada de forma a dividir o movimento das ideias pedagógicas no Brasil em 4 períodos – que vão de 1549 até 2001.

Além dos métodos pedagógicos, é feito um levantamento das principais políticas públicas educacionais do Brasil. Como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997–1998), o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE 2001) até a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é implementada atualmente, uniformizando aprendizagens essenciais e inserindo diretrizes sobre diversidade cultural e interculturalidade.

A educação acompanha a humanidade desde suas origens, de modo que é equivocado supor que ela se inicia apenas com os jesuítas e a pedagogia formal. José Antônio Tobias, em seu livro “História da Educação Brasileira” (1986) coloca o indígena como uma das fontes da primeira educação brasileira afirmando:

A educação indígena era eminentemente empírica, consistindo, antes de mais nada, em transmitir através das gerações uma tradição codificada. A escola era o lar e o mato; muito mais importantes as lições do exemplo que as das palavras (Tobias, 1986, p.27).

Além disso, muitos dos religiosos que vieram ao Brasil com suas campanhas, trouxeram relatos sobre como eram educadas as crianças dentro das sociedades originárias da colônia portuguesa. Um exemplo é o Frei Vicente Salvador (1918), que escreveu entre os anos de 1627 e 1630, ele traz em “História do Brasil 1500-1627” um capítulo que trata especificamente sobre as relações intrafamiliares:

[...] logo ensinam aos filhos de pequenos a tirar ao alvo, e poucas vezes atiram um passarinho que não o acertem, por pequeno que seja. Também os ensinam a fazer balaies, e outras cousas de mecanica para as quais tem grande habilidade, si elles a querem aprender; que, si não querem, não os constangem, nem os castigam por erros e crimes que cometam, por mais enormes que sejam. As mãis ensinam as filhas a fiar algodão, e fazer redes de fio, e nastos pera os cabellos, dos quaes se presam muito; e os penteiam e untam de azeite de coco bravo, pera que se façam compridos, grossos e negros (Salvador, 1918, p.58-59).

Ao se observar esse sistema de educação que ocorria dentro da sociedade indígena, percebe-se como ele se conecta diretamente com os pilares da educação pós-moderna propostos por Delors (2008), e com o conceito de ecopedagogia, conforme Moacir Gadotti em “Pedagogia da terra” (2000):

Antes da descoberta do Brasil, já existiam sistemas nativos de ensino e socialização da cultura que variavam de acordo com os mitos e modo de produção de cada tribo, capazes de transmitir um forte senso de identidade cultural. [...] Os nativos preservavam seus conhecimentos mágico-tradicionais, suas crenças e valores. As fases da vida eram marcadas por rituais de passagem. A educação indígena é fortemente comunitária e não

formal, baseada no consenso, na solidariedade e no senso do coletivo (Gadotti, 2000, p.21).

Tendo em mente o discurso de Gadotti e as fontes que tratam da educação dentro da comunidade nativa, fica clara sua interlocução. A educação ambiental, alinhada à “pedagogia da terra”, busca alterar a mentalidade da sociedade, criando uma relação saudável entre o indivíduo e o espaço em que se vive. Para isso a terra tem que ser enxergada como um ser-vivo e que seja construída uma vida em harmonia com ela. (Gadotti, 2000). Essa questão conversa de forma direta com a educação indígena, fato evidenciado por Ailton Krenak em seu livro, “Futuro Ancestral” (2022), em que o autor traz sua experiência dentro da sua comunidade, revelando o desenvolvimento da sua consciência coletiva:

As crianças indígenas não são educadas, mas orientadas. Não aprendem a ser vencedoras, pois para uns vencerem outros precisam perder. Aprendem a partilhar o lugar onde vivem e o que têm para comer. Têm o exemplo de uma vida em que o indivíduo conta menos que o coletivo. Esse é o mistério indígena, um legado que passa de geração para geração. O que as nossas crianças aprendem desde cedo é a colocar o coração no ritmo da terra (Krenak, 2022, p.117-118).

Logo, propõe-se demonstrar como a educação indígena, desde o período pré-colonial até os dias atuais, incorpora princípios que se aproximam da chamada pedagogia utópica. Apesar das diversas transformações ocorridas na educação brasileira e mundial que são marcadas pela hipervalorização do trabalho, do rendimento acadêmico e por uma lógica produtivista frequentemente desvinculada da sustentabilidade, as comunidades indígenas mantêm práticas educacionais ancestrais. Práticas, baseadas na convivência comunitária, na oralidade e na relação harmoniosa com a natureza, têm sido, mais recentemente, propostas como referenciais para uma educação mais humanizadora e sustentável no cenário educacional nacional.

2. PERIODIZAÇÃO DAS PEDAGOGIAS BRASILEIRAS

Seguindo a proposta apresentada por Dermeval Saviani em “História das ideias pedagógicas no Brasil” (2021), identificam-se quatro grandes períodos na história da educação brasileira, compreendidos entre 1549 e 2001.

Nas primeiras décadas do século XVI, a colonização do Brasil ainda era incipiente e heterogênea, o que gerava preocupações ao rei de Portugal, Dom João III. Diante disso, ele passa a reconhecer a necessidade de maior envolvimento da monarquia na ocupação do território. (Saviani, 2021) Assim, em 1549 — ano que marca o início do primeiro período da história da educação brasileira —, chega ao Brasil o primeiro governador-geral, Tomé de Souza, acompanhado dos primeiros padres jesuítas. Para o rei, a presença dos jesuítas era fundamental para justificar, sob a ótica religiosa, a intervenção da Coroa na colônia: “Porque a principal coisa

que me moveu a mandar povoar as ditas terras do Brasil foi para que a gente delas se convertesse à nossa santa fé católica” (Dom João III, 1992, p. 145).

Atendendo à ordem da monarquia portuguesa, os jesuítas passaram a criar colégios e seminários que se espalharam por diversas regiões do território colonial. Desse modo, inicia-se em 1549 o primeiro período da história da educação brasileira, caracterizado pelo monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional, dividido em duas fases: de 1549 a 1599, com a chamada pedagogia brasílica — abordagem inicial adotada pelos jesuítas —, e de 1599 a 1759, marcada pela institucionalização do *Ratio Studiorum*, um método mais padronizado e adaptado à colônia (Saviani, 2021).

Em 1759, tem início o segundo período, marcado pela expulsão dos jesuítas, ordenada pelo Marquês de Pombal, então ministro do rei D. José I de Portugal. Influenciado pelas ideias iluministas, Pombal promove uma série de reformas políticas em Portugal e no Brasil, instituindo o predomínio da educação laica.

Esse período também se divide em duas fases: a primeira estende-se até 1827 com a instauração da pedagogia pombalina, que introduziu a licença-docente para o preparo de professores e o subsídio literário, destinado ao financiamento da educação. A segunda fase vai de 1827 até 1932, com o desenvolvimento e consolidação da educação laica, sob influências marcantes do ecletismo, do liberalismo e do positivismo (Saviani, 2021).

O terceiro período tem início em 1932 com o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, documento que se consolidou como marco político e pedagógico de modernização, defendendo a utilização do pensamento científico como base para a transformação do sistema educacional.

Esse período se divide em três fases: a primeira, de 1932 a 1947, caracteriza-se pelo desenvolvimento da concepção moderna trazida pela pedagogia nova, momento em que essa proposta convive com a pedagogia tradicional até gradualmente substituí-la; a segunda, de 1947 a 1961, marca o predomínio da pedagogia nova, com destaque para o encaminhamento do projeto da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ao Congresso Nacional; por fim, a terceira fase, de 1961 a 1969, corresponde à promulgação da LDB e à crise da pedagogia nova, diante da emergência da pedagogia tecnicista (Saviani, 2021).

O quarto período (1969–2001) representa a hegemonia da concepção de que a educação é um fator estratégico para o desenvolvimento pessoal e social, com foco na produtividade. Divide-se em três etapas: de 1969 a 1980, período dominado pela pedagogia tecnicista, pelo surgimento da filosofia analítica da educação e pelo desenvolvimento da visão crítico-reprodutivista; de 1980 a 1991, quando emergem ensaios pedagógicos contra-hegemônicos, como a pedagogia da educação popular, a pedagogia da prática, a pedagogia crítico-social dos conteúdos

e a pedagogia histórico-crítica; e de 1991 a 2001, com o avanço do neoprodutivismo e de suas variações: o neoescolanovismo, o neoconstrutivismo e o neotecnicismo (Saviani, 2021).

Portanto, o quarto período (1969-2001) é aquele que traz a configuração da concepção pedagógica produtivista, emerge da visão crítica se expressando profundamente nas concepções dialética (histórico-crítica) e crítico-reprodutivista – em contraposição à concepção produtivista cuja expressão mais característica pode ser encontrada na teoria do capital humano. Esse período é dominado pela ideia de que educação é um fator de desenvolvimento tanto pessoal como social.

Esse quarto período subdivide-se em três momentos. O primeiro corresponde ao ano de 1969 até 1980, nele é discutida a pedagogia tecnicista, que para Saviani era baseada:

[...] no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico (Saviani, 2021, p. 379).

O segundo corte, entre 1980 a 1991, tem seu enfoque no estudo das experiências pedagógicas encetadas pelas pedagogias críticas, portanto trazendo novas entidades como a Associação Nacional de Educação (ANDE) e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES). Logo, entidades desse modelo conseguiram fortalecer a produção científica comprometida com a produção de uma educação de qualidade e inovadora. O último corte temporal vai de 1991 até 2001, nele o autor conclui que, as ideias pedagógicas no Brasil passaram a se expressar a partir do neoprodutivismo, O Estado imprime uma forma de organização às escolas buscando obter o máximo de resultados com os recursos destinados à educação.

2.1 Trajetória das Políticas Públicas Educacionais Brasileiras mais Recentes

A observação dos caminhos contemporâneos da educação brasileira é essencial para a construção de um pensamento ecopedagógico. Ao percorrer o desenvolvimento das políticas públicas educacionais no Brasil, destaca-se a Constituição Federal de 1988, que fundamenta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). Nela, o artigo 205 estabelece:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Entre 1997 e 1998, foram instituídos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), um conjunto de orientações que nortearam a organização do trabalho docente nas escolas brasileiras. De acordo com o Dicionário Interativo da

Educação Brasileira, elaborado por Lucilene Menezes (2001), um dos principais avanços dos PCNs foi a introdução dos chamados temas transversais — Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo, e Pluralidade Cultural —, que, por não pertencerem a disciplinas específicas, atravessam todo o currículo escolar e têm como objetivo promover valores relacionados à cidadania.

Em consonância com essas diretrizes, foi elaborado entre 2000 e 2001 o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), com a proposta de garantir equidade no atendimento educacional por meio de um currículo comum, visando reduzir desigualdades regionais no processo de aprendizagem.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que define os Direitos de Aprendizagem e estabelece competências e habilidades essenciais para todos os estudantes da Educação Básica no Brasil. Ela funciona como uma referência obrigatória para a elaboração dos currículos escolares e para o Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas. A terceira e atual versão da BNCC, implementada até 2020, retomou a ideia de um currículo mínimo nacional, com foco conteudista e detalhado, o que gerou críticas por seu caráter centralizador e por ter sido reformulada sem transparência quanto à autoria. Apesar das divergências, a BNCC passou a orientar toda a organização curricular, inclusive a formação docente e os planejamentos escolares em todo o país (Brasil, 2017).

2.2 Educação Indígena

Quando os europeus chegaram ao Brasil, eles encontraram um país habitado por diferentes conjuntos humanos, o qual eles denominaram genericamente de “índios”, termo que restringe e minimiza as diversas culturas que já coexistiam muito antes da chegada à América. O ambientalista Kaká Werá Jecupé (2020), debate a utilização da palavra “índio” e o que ela significa para os povos originários:

O índio não se chamava nem se chama índio. O nome “índio” veio dos ventos dos mares do século XVI, mas o espírito “índio” habitava o Brasil antes mesmo de o tempo existir e se estendeu pelas Américas para, mais tarde, exprimir muitos nomes, difusores da tradição do Sol, da Lua e do sonho (Jecupé, 2020, p. 18).

Contudo, para que se analisasse as relações interpessoais dos nativos acaba se fazendo necessário a utilização dos relatos escritos deixados pelos jesuítas ou antropólogos que vieram ao Brasil. Esses relatos são de extrema importância para que se construa o caminho para o entendimento de como era realizada a aprendizagem dentro da cultura indígena.

Dessa forma, a fim de entendermos como era feita a educação dentro da terra indígena é preciso analisarmos as relações interpessoais entre as crianças indígenas e os adultos da aldeia. O livro “A História do Brasil 1500-1627” (1918)

escrito pelo Frei Vicente do Salvador, traz uma análise da formação brasileira, construindo uma narrativa que vai desde a escolha do nome Brasil, da fauna e da flora, das comunidades indígenas até dos diferentes governos.

O livro se refere como as crianças eram educadas dentro da comunidade, chamando atenção ao fato de que eles não eram obrigados a aprender. Frei Vicente do Salvador afirma: “se eles a querem aprender; que, se não querem, não os constroem, nem os castigam por erros e crimes que cometam, por mais enormes que sejam.” (Salvador, p.49, 1998).

A educação da criança era feita a partir dos cuidados dos mais velhos, de brincadeiras com aqueles que tinham sua idade e por imitação em relação ao que faziam os adultos. Aníbal Ponce, em seu livro “Educação e luta de classes” (2007), ao analisar o que ele chama por comunidade primitiva, endossa essa fórmula:

A sua educação não estava confiada a ninguém em especial, e sim à vigilância difusa do ambiente. Mercê de uma insensível e espontânea assimilação do seu meio ambiente, a criança ia pouco a pouco se amoldando aos padrões reverenciados pelo grupo (Ponce, 2007,p.18).

Ponce, analisando a organização social dentro da comunidade, revela como as crianças eram vistas de igual pelos adultos: aos 7 anos de idade, as crianças acompanham e ajudam os mais velhos em todas suas atividades, recebendo como uma espécie de gratificação sua porção de alimentos, assim como qualquer outro membro da tribo. Dessa forma, Aníbal observa “A sua educação não estava confiada a ninguém em especial, e sim à vigilância difusa do ambiente.” (2007, p.18), portanto a criança assimilava o ambiente e se moldava aos costumes e padrões pré-estabelecidos da tribo. O cotidiano que ensinava as crianças, pela percepção que era feita essa primeira fase da educação.

A maioria dos ensinamentos eram feitos na prática: “[...] para aprender a manejar o arco, a criança caçava; para aprender a guiar o barco, navegava. As crianças se educavam tomando parte nas funções da coletividade.” (Ponce, 2007, p.19). É uma educação que feita de forma praticamente espontânea pela sociedade.

Florestan Fernandes em “Organização Social dos Tupinambá” (1963) produz um estudo sistemático sobre a organização da sociedade Tupinambá, analisando os agrupamentos formados culturalmente pelos indígenas com sentido de termos de sexo e idade. Essa divisão interna da tribo era feita a partir do “reconhecimento social do desenvolvimento biológico” (1963, p.263), portanto homens e mulheres eram divididos baseado nos direitos e deveres que eram conferidos a eles.

O aprendizado iniciava-se, de forma propriamente dita, quando a criança passava a andar bem sozinha, pois ela já deixava de depender tanto da mãe e adquiriam maior liberdade, segundo Fernandes (1963):

Recebiam dos pais arcos e flechas "proporcionais às suas forças e formavam, com outras crianças da mesma idade, grupos infantis. A principal finalidade destes grupos consistia no adestramento dos meninos no uso do arco e da flecha, por meios informais. [...] As danças e os cantos eram as "danças e os cantos dos próprios adultos; aprendiam os mesmos ainda pequeninos, cabendo as tarefas de adestramento aos próprios pais [...]. Quanto às meninas, [...]. Também se reuniam constituindo grupos infantis de meninas. Como acontecia em relação aos meninos, o jogo desempenhava uma função educativa de grande importância em seu adestramento. Algumas ainda ajudavam as mães na fiação de algodão. Faziam "uma espécie de rêdezinha como costumam por brinquedo", ou amassavam "o barro com que imitam as mais hábeis no fabrico de potes e panelas" (Fernandes, p.268-269, 1963).

Além do relato de homens de fora da comunidade indígena é de suma importância para o entendimento do artigo perceber como se dá essa educação a partir de um olhar nativo. Ailton Krenak em "Futuro Ancestral" (2022), descreve como é a infância dentro da comunidade indígena:

Nesta invocação do tempo ancestral, vejo um grupo de sete ou oito meninos remando numa canoa:

Os meninos remavam de maneira compassada, todos tocavam o remo na superfície da água com muita calma e harmonia: estavam exercitando a infância deles no sentido do que o seu povo, os Yudjá, chamam de se aproximar da antiguidade. Um deles, mais velho, que estava verbalizando a experiência, falou: "Nossos pais dizem que nós já estamos chegando perto de como era antigamente".

Eu achei tão bonito que aqueles meninos ansiassem por alguma coisa que os seus antepassados haviam ensinado, e tão belo quanto que a valorizassem no instante presente. Esses meninos que vejo em minha memória não estão correndo atrás de uma ideia prospectiva do tempo nem de algo que está em algum outro canto, mas do que vai acontecer exatamente aqui, neste lugar ancestral que é seu território, dentro dos rios." (Krenak, 2022, p.5-6).

Para essas crianças, seguir os exemplos de seus antepassados era inevitável e uma realidade que ansiavam. Esse ensinamento é passado de geração a geração, pois para os agrupamentos nativos o ensino e a educação são enxergados propriamente como a forma a qual são constituídos os seus coletivos – uma boa educação é necessária para a conservação da comunidade. De forma que dentro da comunidade o que é ensinado não busca "moldar" a criança e sim produção de novas pessoas, sem alterar sua essência: "É de grande respeito dizer: esse ser já existe, não precisa de uma fôrma, ele quem nos informa quem é que chegou ao mundo" (Krenak, 2022, p.95).

Krenak (2022) ainda traz uma experiência própria de aprendizado, onde ele aprende com os seus erros e com o próprio ambiente:

E ali, de uma maneira totalmente atemporal, como se fosse um raio, tive uma aula sobre limite e, ao mesmo tempo, compreendi que podemos agir no mundo. Foi uma revelação que me veio como um mantra: "sim, nós podemos muito, mas nem tudo". Um aprendizado que recebi em fricção com a natureza. Essa liberdade que tive na infância de viver uma conexão com

tudo aquilo que percebemos como natureza me deu o entendimento de que eu também sou parte dela (Krenak, 2022, p.101-102).

Portanto, é claro que a educação não se dá pela sala de aula e sim, por uma “experiencia geracional de troca” (Krenak, 2022, p.114). Educar dentro da perspectiva dos originários é uma experiência coletiva, feita em conjunto com o cotidiano, que nega a competitividade e abraça a colaboração do outro. As crianças indígenas aprendem a serem livres, a não temer o erro, a valorizar o passado, a fazer parte do coletivo. Krenak diz:

As crianças indígenas não são educadas, mas orientadas. Não aprendem a ser vencedoras, pois para uns vencerem outros precisam perder. Aprendem a partilhar o lugar onde vivem e o que têm para comer. Têm o exemplo de uma vida em que o indivíduo conta menos que o coletivo. Esse é o mistério indígena, um legado que passa de geração para geração. O que as nossas crianças aprendem desde cedo é a colocar o coração no ritmo da terra (Krenak, p.117-118, 2022).

3. OS PILARES DA EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI E A ECOPELAGOGIA

Tanto em nível nacional quanto internacional, cresce a preocupação em construir uma nova abordagem pedagógica que promova o desenvolvimento pacífico e sustentável, capaz de enfrentar os desafios complexos da contemporaneidade — marcada por um avanço acelerado e, muitas vezes, desproporcional.

Entre esses desafios, destacam-se os conflitos étnicos, raciais e religiosos, a tecnologização do trabalho e, sobretudo — foco deste artigo — a devastação ambiental. Nesse sentido, ganham relevância projetos e propostas como o relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, elaborado para a UNESCO, que consolida os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos.

Nesse mesmo horizonte, emerge a ecopedagogia, entendida por Gutiérrez e Prado (1999, p. 128) como a “teoria da educação que promove a aprendizagem do sentido das coisas a partir da vida cotidiana”. Sob a perspectiva do Ministério do Meio Ambiente (MMA), essa abordagem constitui um método que contribui para a “formação de cidadãos com consciência local e planetária, que valorizem a autodeterminação dos povos e a soberania das nações” (Instituto Paulo Freire, 1999).

3.1 Os pilares da educação para o Século XXI

O relatório elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, sob a coordenação de Jacques Delors (2010), e publicado pela UNESCO em 1996 com o título “Educação: um tesouro a descobrir” (2010), constitui um marco conceitual importante ao apresentar os chamados “quatro pilares da

educação”: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Esses pilares configuram uma proposta de formação integral do ser humano, articulando dimensões cognitivas, técnicas, afetivas e sociais. Tal abordagem está conectada à ideia de uma educação ao longo de toda a vida, que transcende a escolarização formal e reconhece a aprendizagem como um processo permanente, construído em diferentes espaços sociais (Delors, 2010). Se relacionando com o raciocínio pós-moderno de Jean-François Lyotard para quem o saber “não se entende apenas, é claro, um conjunto de enunciados donativos; a ele misturam-se as ideias de saber-fazer, de saber-viver, de saber-escutar, etc” (Lyotard, 1986, p. 36).

As políticas educacionais não devem se restringir à mera transmissão de conhecimentos, mas devem abranger a formação integral do indivíduo, a construção das relações sociais e o fortalecimento do tecido democrático (Delors, 2010). No entanto, o próprio relatório evidencia as dificuldades de implementar transformações significativas na forma de educar, diante das contradições da organização social contemporânea. Nesse sentido, Delors (2010) questiona:

Mas, como aprender a conviver nesta aldeia global, se somos incapazes de viver em paz nas comunidades naturais a que pertencemos: nação, região, cidade, aldeia, vizinhança? A questão central da democracia é saber se desejamos e somos capazes de participar da vida em comunidade; convém não esquecer que esse desejo depende do sentido da responsabilidade de cada um (Delors, 2010, p. 7-8).

Delors (2010) afirma a importância de uma concepção ampliada e contínua de educação, que vá além da formação voltada ao mercado de trabalho, propondo uma construção permanente do indivíduo em suas dimensões intelectual, crítica e social. Essa perspectiva sustenta a ideia de uma “sociedade educativa”, em que todos os espaços e momentos da vida — como o trabalho, o lazer, a cultura e a convivência — tornam-se oportunidades de aprendizagem:

É verdade que a vida pessoal e social constitui um imenso campo de aprendizagens e de realizações. [...] Com efeito, se cada um deve utilizar todas essas possibilidades de aprender e de se aperfeiçoar, nem por isso deixa de ser verdadeiro que, para estar em condições de utilizar, corretamente, tais potencialidades, o indivíduo deve dispor de todos os elementos de uma educação básica de qualidade; melhor ainda, é desejável que a escola venha a incrementar, cada vez mais, o gosto e prazer de aprender, a capacidade de aprender a aprender, além da curiosidade intelectual. Podemos, inclusive, imaginar uma sociedade em que cada um seja, alternadamente, professor e aluno (Delors, 2010, p.12).

O primeiro pilar, “aprender a conhecer”, diz respeito ao prazer de aprender, à curiosidade intelectual e à capacidade de aprender. Esse pilar vincula o desenvolvimento humano às necessidades básicas de aprendizagem, para que haja uma “participação ativa na sociedade” e para dar continuidade à aprendizagem. (Delors, 2010)

O segundo pilar, “aprender a fazer”, remete à aquisição de competências e habilidades para o mundo do trabalho, mas de forma ampliada:

Além disso, aprender a fazer no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho, oferecidas aos jovens e adolescentes, seja espontaneamente na sequência do contexto local ou nacional, seja formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho (Delors, 2010, p.31).

Já o pilar “aprender a ser” é apontado como o pilar mais abrangente. Envolve o pleno desenvolvimento do indivíduo em suas múltiplas dimensões: intelectual, emocional, física, estética e ética. Tal formação visa promover a autonomia, o discernimento e a responsabilidade pessoal e coletiva.

Aprender a ser, para desenvolver, o melhor possível, a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Com essa finalidade, a educação deve levar em consideração todas as potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se (Delors, 2010, p.31).

Por fim, “aprender a conviver” destaca a importância da educação para o respeito à diversidade, à paz e à solidariedade. Aprender a viver juntos é fundamental para lidar com as tensões provocadas pelas desigualdades sociais, pelos conflitos étnicos, raciais e religiosos, e pela crescente interdependência global (Delors, 2010). Trata-se de cultivar a empatia e a compreensão mútua em um mundo plural.

A proposta do relatório aproxima-se de uma visão holística e crítica da educação, ao valorizar a diversidade de saberes e experiências que compõem a formação humana.

Importa destacar que, embora considerados utópicos pelo relatório, tais pilares já fazem parte de práticas educativas tradicionais em diversos povos originários. Em muitas comunidades indígenas do Brasil, a aprendizagem ocorre de maneira integrada à vida comunitária, por meio da oralidade, da convivência e da partilha, contemplando o saber, o fazer, o ser e o conviver muito antes da institucionalização ocidental da educação.

Ademais, a Comissão Internacional para a Educação do Século XXI defende a ideia de uma sociedade educativa, onde todos os espaços – família, comunidade, trabalho, lazer – sejam compreendidos como potenciais lugares de aprendizagem (Delors, 2010). Nesse modelo, cada sujeito seria, alternadamente, professor e aluno, aprendendo com a experiência, com os outros e consigo mesmo.

Dessa forma, os quatro pilares da educação formulados no Relatório Delors seguem sendo referência fundamental para o debate educacional contemporâneo, oferecendo uma perspectiva ética, humanista e integral do processo educativo. Mais do que metas técnicas, eles constituem um horizonte normativo de transformação social por meio da educação.

3.2 A Ecopedagogia

A ecopedagogia é uma abordagem educativa crítica e transformadora que emerge da necessidade de responder à crise ambiental e civilizatória do mundo contemporâneo. Inspirada na pedagogia freiriana, propõe uma educação voltada para a formação de sujeitos conscientes de seu papel no planeta, promovendo a integração entre conhecimento, ética, sensibilidade e ação. Trata-se de uma pedagogia que ultrapassa a lógica técnica e conteudista da escola tradicional, enfatizando a solidariedade, a coletividade e a vivência cotidiana como fundamentos para a construção de uma nova cultura educativa. O processo de aprendizagem ocorre em múltiplos contextos sociais, valorizando as experiências formais e informais, os saberes populares e ancestrais, e os vínculos com o meio ambiente (Gadotti, 2000).

A proposta de Moacir Gadotti, expressa na obra “Pedagogia da Terra” (2000), insere-se nesse horizonte teórico. O autor realiza uma crítica contundente à racionalidade moderna e aos paradigmas educacionais hegemônicos, propondo uma pedagogia enraizada na Terra e comprometida com a sustentabilidade da vida. Parte da valorização dos saberes dos povos originários para demonstrar que, muito antes da chegada dos colonizadores, os indígenas mantinham sistemas próprios de ensino e de transmissão cultural:

Antes da descoberta do Brasil, já existiam sistemas nativos de ensino e socialização da cultura que variavam de acordo com os mitos e modo de produção de cada tribo, capazes de transmitir um forte senso de identidade cultural. Eles eram centrados nas técnicas de caça, pesca e coleta de frutos; no aprendizado dos segredos do mundo material e espiritual; na aquisição de habilidades; e na formação de atitudes e comportamentos. Aprendiam fazendo, profundamente ligados à Terra. Os nativos preservavam seus conhecimentos mágico-tradicionais, suas crenças e valores. As fases da vida eram marcadas por rituais de passagem. A educação indígena é fortemente comunitária e não formal, baseada no consenso, na solidariedade e no senso do coletivo (Gadotti, 2000, p.21).

Em contraposição, a colonização impôs uma lógica de dominação da natureza e de desvalorização da cultura indígena. A terra passou a ser vista como espaço a ser dominado, civilizado e transformado em mercadoria (Gadotti, 2000). Esse paradigma civilizatório, fundado no antropocentrismo e na exploração desenfreada dos recursos naturais, ainda persiste nas práticas econômicas e urbanas contemporâneas.

A ecopedagogia surge como resposta ética e educativa à crise ambiental, propondo uma reorientação profunda da educação, da economia, da ciência e da cultura. Para Francisco Gutiérrez (2013), a ecopedagogia é uma teoria que se baseia com conceitos como Educação, Sociedade e Natureza, de forma que

é possível entender a relação entre eles em uma teoria e uma metodologia que objetiva formar cidadãos críticos, com sentimentos de uma esfera planetária, que se interliga em uma rede de trocas. Mas para o Gutiérrez (2013) o termo vai além:

Pois convida a todos para repensar a educação (formal, popular, alfabetização etc.) a partir de três conceitos emergentes, inter-relacionados e envolventes: a partir da ecologia profunda; a partir da pedagogia como promoção da aprendizagem; a partir da planetaridade como dimensão política (Gutiérrez, 2013, p. 13).

Assim, a ecopedagogia é um movimento pedagógico, uma abordagem curricular, e como uma teoria e prática educacional. “A pedagogia é uma pedagogia para a promoção da aprendizagem do sentido das coisas a partir da vida cotidiana” (Gutiérrez, 2013, p.60).

A aprendizagem ocorre em todos os espaços e tempos da vida. Trata-se de uma pedagogia centrada nas relações humanas, na ética do cuidado, na solidariedade e na construção coletiva do conhecimento (Gadotti, 2000). O “Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI”, coordenado por Jacques Delors, também reforça essa perspectiva ao destacar a importância da autonomia das escolas para promover inovações pedagógicas em diálogo com as realidades locais (Delors, 2010).

A ecopedagogia ressignifica o conceito de desenvolvimento sustentável, indo além da preservação dos recursos naturais ou da viabilidade econômica. A sustentabilidade implica uma mudança profunda na forma como compreendemos o desenvolvimento, exigindo uma reconciliação ética, cultural e existencial entre o ser humano e o planeta. Essa proposta rompe com a lógica produtivista do capitalismo, que historicamente ampliou a capacidade destrutiva da humanidade, e critica também o modelo socialista tradicional, que muitas vezes reproduziu práticas igualmente degradantes ao meio ambiente (Gadotti, 2000).

Com base nos estudos de Francisco Gutiérrez (1994), Gadotti identifica princípios pedagógicos para a construção de uma sociedade sustentável: a promoção da vida com sentido, o equilíbrio entre desenvolvimento econômico e preservação dos ecossistemas, a harmonia entre razão, emoção e intuição, a ética ecológica, a racionalidade emancipadora e a consciência planetária (Gadotti, 2000). Esses princípios orientam a formação do chamado “cidadão ambiental”, um sujeito sensível, crítico e comprometido com a vida em todas as suas formas.

A educação para a sustentabilidade, nesse contexto, não se limita à educação ambiental tradicional, mas exige uma mudança radical de mentalidade e um reposicionamento da relação entre os seres humanos e a natureza (Gadotti, 2000). A ecopedagogia não se opõe à educação ambiental, mas a incorpora e amplia, oferecendo estratégias e fundamentos para sua realização concreta no cotidiano:

O desenvolvimento sustentável tem um componente educativo formidável: a preservação do meio ambiente depende de uma consciência ecológica e a formação da consciência depende da educação. É aqui que entra em cena a ecopedagogia. Ela é uma pedagogia para a promoção da aprendizagem do *sentido das coisas a partir da vida cotidiana*. Encontramos o sentido ao caminhar, vivenciado o contexto e o processo de abrir novos caminhos, não apenas observando o caminho. É por isso uma pedagogia democrática e solidária. [...] Se não houver "relação de organicidade", pouco mudará, não haverá "promoção da aprendizagem" (Gutiérrez). A ecopedagogia se propõe a realizar essa "organicidade" (Freire) na promoção da aprendizagem, e isso só será conseguido numa relação democrática e solidária (Gadotti, 2000, p.79-80).

Como destaca Gadotti (2000), trata-se de uma pedagogia voltada para todos os habitantes da Terra, e não apenas para os educadores. Ao distinguir a lógica escolar da lógica educativa, ele propõe que a ecopedagogia se torne um fundamento cultural e ético para toda a sociedade, impregnando os diversos espaços da vida social com os valores da sustentabilidade, da solidariedade e da dignidade da vida.

Iniciativas como o “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global”, lançado no Fórum Global da Rio-92, reforçam essa proposta ao defenderem uma educação crítica, holística, democrática, intercultural e coletiva, voltada à construção de uma nova ética planetária (Fórum Global, 1992).

[...] para a ecopedagogia a educação ambiental é um pressuposto. A ecopedagogia incorpora-a e oferece estratégias, propostas e meios para a sua realização concreta. Foi justamente durante a realização do Fórum Global 92, no qual se discutiu muito a educação ambiental, que se percebeu a importância de uma pedagogia do desenvolvimento sustentável ou de uma ecopedagogia. Hoje, porém, a ecopedagogia tornou-se um movimento e uma perspectiva da educação maior do que uma pedagogia do desenvolvimento sustentável. Ela está mais para a educação sustentável, para uma ecoeducação, que é mais ampla do que a educação ambiental (Gadotti, 2000, p.96).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS PARTE SUPERIOR DO FORMULÁRIO

A articulação entre os saberes ancestrais dos povos originários e as propostas contemporâneas de uma educação voltada à sustentabilidade revela a potência transformadora da ecopedagogia como horizonte ético e político. Ao longo deste artigo, foi possível demonstrar que as práticas educativas indígenas, profundamente enraizadas na coletividade, na oralidade, na experiência com a natureza e na transmissão empírica de conhecimentos, já expressavam princípios pedagógicos alinhados com os quatro pilares da educação para o século XXI — aprender a conhecer, a fazer, a ser e a viver juntos — formulados por Jacques Delors (2010).

Esses pilares, quando confrontados com as experiências indígenas narradas por autores como Frei Vicente do Salvador (1982), evidenciam que muito

do que hoje se compreende como inovador na já era vivenciado, há séculos, por comunidades que organizavam seu conhecimento a partir do pertencimento à Terra e da reciprocidade entre os seres. Tal constatação sustenta a importância de reconhecer os povos originários não apenas como sujeitos de direito, mas como sujeitos epistêmicos, capazes de contribuir com visões de mundo indispensáveis à construção de um futuro viável e mais justo.

Ao integrar os fundamentos da ecopedagogia, conforme propostos por Francisco Gutiérrez (2013) e Moacir Gadotti (2000), à tradição educativa indígena, torna-se possível imaginar e construir uma pedagogia comprometida com a vida, com o bem comum e com o respeito à diversidade cultural. Essa interlocução rompe com modelos pedagógicos centrados no individualismo, na produtividade e na lógica do mercado, propondo, em seu lugar, uma educação que valoriza o cuidado, o vínculo, a coletividade e a solidariedade planetária.

Assim, retomar os saberes dos povos originários à luz das demandas contemporâneas é não apenas um ato de justiça histórica, mas também um passo essencial para reestruturar o processo educativo, tornando-o mais humano, sensível e integrado aos desafios ecológicos, econômicos e sociais do presente.

REFERÊNCIAS

CARTA DA TRANSDISCIPLINARIDADE. BASEL: CONGRESSO INTERNACIONAL “OLHANDO PARA O SÉCULO XXI”, 1994. DISPONÍVEL EM: <https://www.filosofia.org/transdisciplinaridade/carta.htm>. ACESSO EM: 21 JUL. 2025.

DELORS, JACQUES (ORG.). EDUCAÇÃO: UM TESOURO A DESCOBRIR: RELATÓRIO PARA A UNESCO DA COMISSÃO INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI. 5. ED. SÃO PAULO: CORTEZ; BRASÍLIA, DF: UNESCO, 2010. ACESSO EM: 6 JUL. 2025.

FERNANDES, FLORESTAN. ORGANIZAÇÃO SOCIAL DOS TUPINAMBÁ. SÃO PAULO: NACIONAL/EDUSP, 1963. ACESSO EM: 8 JUL. 2025.

FREIRE, PAULO. EDUCAÇÃO E ATUALIDADE BRASILEIRA. RECIFE: UNIVERSIDADE DO RECIFE, 1959. ACESSO EM: 6 JUL. 2025.

GADOTTI, MOACIR. ECOPEDAGOGIA E CIDADANIA PLANETÁRIA. SÃO PAULO: INSTITUTO PAULO FREIRE, 2000. ACESSO EM: 4 JUL. 2025.

GUTIÉRREZ, FRANCISCO; PRADO, CRUZ PRADO. ECOPEDAGOGIA E CIDADANIA PLANETÁRIA. 3. ED. SÃO PAULO: INSTITUTO PAULO FREIRE; PAZ E TERRA, 1999. ACESSO EM: 4 JUL. 2025.

INSTITUTO PAULO FREIRE. PRINCÍPIOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DO INSTITUTO PAULO FREIRE. SÃO PAULO: INSTITUTO PAULO FREIRE, 1999. ACESSO EM: 4 JUL. 2025.

JECUPÉ, KAKÁ WERÁ. A TERRA DOS MIL POVOS: HISTÓRIA INDÍGENA BRASILEIRA CONTADA POR UM ÍNDIO. SÃO PAULO: PEIRÓPOLIS, 2020. ACESSO EM: 6 JUL. 2025.

KRENAK, AILTON. FUTURO ANCESTRAL. 2. ED. SÃO PAULO: COMPANHIA DAS LETRAS, 2022. ACESSO EM: 6 JUL. 2025.

BRASIL. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. ESTABELECE AS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO: SEÇÃO 1, BRASÍLIA, DF, P. 27833, 23 DEZ. 1996. ACESSO EM: 8 JUL. 2025.

LYOTARD, JEAN-FRANÇOIS. A CONDIÇÃO PÓS-MODERNA: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE O SABER. TRADUÇÃO DE REGIS BARBOSA E LUIZ COSTA LIMA. SÃO PAULO: JOSÉ OLYMPIO, 1986. ACESSO EM: 4 JUL. 2025.

MENEZES, LUCILENE. DICIONÁRIO INTERATIVO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA. BRASÍLIA, DF: MEC, 2001. ACESSO EM: 6 JUL. 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR-BNCC. BRASILIA, DF, 2016. ACESSO EM: 6 JUL. 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. BRASÍLIA, DF: MEC/ SEF, 1997. ACESSO EM: 6 JUL. 2025.

PONCE, ANÍBAL. EDUCAÇÃO E LUTA DE CLASSES. SÃO PAULO: EXPRESSÃO POPULAR, 2007. ACESSO EM: 4 JUL. 2025.

SALVADOR, FREI VICENTE DO. HISTÓRIA DO BRASIL: 1500-1627. BELO HORIZONTE: ITATIAIA; SÃO PAULO: EDUSP, 1982. (OBRA ORIGINAL DE 1918). ACESSO EM: 4 JUL. 2025.

SAVIANI, DERMEVAL. HISTÓRIA DAS IDEIAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL. 2. ED. CAMPINAS, SP: AUTORES ASSOCIADOS, 2021. ACESSO EM: 4 JUL. 2025.

TOBIAS, JOSÉ ANTÔNIO. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA. 12. ED. SÃO PAULO: CORTEZ, 1986. ACESSO EM: 4 JUL. 2025.

UNESCO. TRATADO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA SOCIEDADES SUSTENTÁVEIS E RESPONSABILIDADE GLOBAL. RIO DE JANEIRO: FÓRUM GLOBAL, 1992. ACESSO EM: 4 JUL. 2025.

MEIO AMBIENTE E SUSTENTABILIDADE EM SALA DE AULA: RELATO DE PRÁTICA NAS DISCIPLINAS CLUBE DE LEITURA E ENVIRONMENTAL LEADERSHIP

Brenda Aryane Serdeira
Doutoranda em Estudos Literários- Faculdade de Ciências e Letras- UNESP/
Araquara
brenda.serdeira@unesp.br

Gabriela Balieiro Moreira
Graduada em Letras- Universidade Federal de Santa Catarina
MBA em Gestão de Pessoas- USP-Esalq
eusouagabi@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é discutir a importância do debate sobre sustentabilidade em sala de aula, através de aulas que propõem a reflexão sobre o assunto, especialmente no que diz respeito à reciclagem e à figura do catador de materiais recicláveis. Para isso, apresentaremos um relato de experiência desenvolvido com estudantes do ensino médio de uma escola particular da cidade de Franca, município do interior do estado de São Paulo, durante as aulas de duas disciplinas do componente curricular: uma eletiva, intitulada Clube de Leitura, e durante aulas de inglês, chamada de *Environmental Leadership*.

Nesse sentido, diante de inúmeras mudanças climáticas e transformações no meio escolar, entendemos que é de suma importância que tal debate seja justamente difundido no ambiente escolar, visto por nós como fundamental para a transformação social. Assim, ao estimularmos os estudantes a pensarem acerca do meio em que vivem, poderão ser cidadãos que influenciarão positivamente na sociedade que os cerca.

Além disso, nosso projeto pedagógico está alinhado às metas e objetivos presentes na Agenda de 2030, proposta pela Organização das Nações Unidas (ONU). Dentre eles, estão a gestão da geração de resíduos, através da redução e reciclagem, além de garantir que tais materiais sejam descartados corretamente, em especial àqueles produzidos pelas cidades, o que visa Consumo e Produção Sustentáveis e Cidades e Comunidades Sustentáveis, respectivamente.

Ademais, a discussão acerca da promoção de Trabalho Decente e Crescimento Econômico se faz essencial, na medida em que as metas projetam um ambiente seguro e protegido para trabalhadores como os agentes ambientais. Por isso, é de suma importância que haja a discussão de tais temas em sala de aula, a qual deve ser um espaço amplo de mediação e debate de assuntos essenciais para a sociedade. Estudar sobre a sustentabilidade, o descarte correto de lixo, o processo

de reciclagem e a situação das pessoas que realizam tal trabalho pode aparecer em diversas disciplinas da educação básica, envolvendo os estudantes em atividades que os conscientizem.

Portanto, este artigo está estruturado em duas partes: a primeira, teórica, discute questões sobre a sustentabilidade e meio ambiente, bem como as questões que envolvem tal debate em sala de aula. Já a segunda parte, a qual nos deteremos mais, relata as experiências desenvolvidas em sala de aula. Por isso, acreditamos na relevância acadêmica e social desta pesquisa, pois discute temas fundamentais em um contexto escolar.

2. SUSTENTABILIDADE E MEIO AMBIENTE EM PAUTA

Diante de inúmeras mudanças climáticas, o debate sobre a sustentabilidade e a busca por um meio ambiente ecologicamente equilibrado é fundamental. Nesse sentido, a escola onde trabalhamos baseia parte das práticas pedagógicas levando em conta a Agenda de 2030 da ONU (Organização das Nações Unidas), documento que elenca alguns objetivos e metas as quais os países devem levar em conta, além de elaborarem políticas públicas que garantam a sua efetivação. Dentre elas, destacamos em sala de aula a meta 11.6:

Nações Unidas

Até 2030, reduzir o impacto ambiental negativo per capita das cidades, inclusive prestando especial atenção à qualidade do ar, gestão de resíduos municipais e outros.

Brasil

Até 2030, reduzir o impacto ambiental negativo per capita das cidades, melhorando os índices de qualidade do ar e a gestão de resíduos sólidos; e garantir que todas as cidades com acima de 500 mil habitantes tenham implementado sistemas de monitoramento de qualidade do ar e planos de gerenciamento de resíduos sólidos. +

Indicadores

11.6.1 - Proporção de resíduos sólidos urbanos regularmente coletados e com destino final adequado no total de resíduos sólidos urbanos gerados, por cidades (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, on-line, a)

Além disso, pensamos também sobre Consumo e Produção Sustentável:

Meta 12.5

Nações Unidas

Até 2030, reduzir substancialmente a geração de resíduos por meio da prevenção, redução, reciclagem e reuso.

Brasil

Até 2030, reduzir substancialmente a geração de resíduos por meio da Economia Circular e suas ações de prevenção, redução, reciclagem e reuso de resíduos. +

Indicadores 12.5.1 - Taxa de reciclagem nacional, toneladas de material reciclado. (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, on-line, b)

No Brasil, a gestão de resíduos, especialmente os recicláveis, é feito por profissionais independentes, chamados popularmente de “catadores de recicláveis” ou trabalhadores que se encontram em cooperativas. Ainda que exerçam uma função essencial para o meio ambiente, tais profissionais são constantemente inferiorizados no contexto social, além de enfrentarem grandes jornadas de trabalho, baixa remuneração e, frequentemente, condições insalubres. Por essa razão, também é fundamental debater a meta sobre Crescimento Econômico e Trabalho Decente:

Meta 8.8

Nações Unidas

Proteger os direitos trabalhistas e promover ambientes de trabalho seguros e protegidos para todos os trabalhadores, incluindo os trabalhadores migrantes, em particular as mulheres migrantes, e pessoas em empregos precários.

Brasil

Reduzir o grau de descumprimento da legislação trabalhista, no que diz respeito ao registro, às condições de trabalho, às normas de saúde e segurança no trabalho, com ênfase nos trabalhadores em situação de vulnerabilidade. +

Indicadores

8.8.1 - Taxas de frequência de lesões ocupacionais fatais e não fatais, por sexo e situação de migração. 8.8.2 - Nível de conformidade nacional dos direitos trabalhistas (liberdade de associação e negociação coletiva) com base em fontes textuais da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e legislação nacional, por sexo e situação de migração (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, on-line, c)

Os objetivos elencados anteriormente são fundamentais para entendermos que políticas públicas devem ser pensadas nos ambientes, justamente para promovê-los. Por isso, entendemos a escola como um ambiente favorável ao desenvolvimento de tais questões, pois os estudantes são cidadãos ativos e serão

futuros profissionais que poderão atuar e desenvolver projetos que visem o coletivo. Por isso, na próxima seção do artigo discutiremos nossas práticas pedagógicas que objetivam um ambiente escolar como espaço de reflexão e ação.

3. SUSTENTABILIDADE EM SALA DE AULA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Ao longo do semestre, os alunos tiveram a disciplina Environmental Leadership, parte do itinerário formativo da escola e ministrada de forma bilíngue (português e inglês). A proposta foi desenvolver consciência socioambiental, pensamento crítico e capacidade de liderar ações sustentáveis, utilizando a metodologia *Design Thinking* para propor soluções a partir de situações-problema. O objetivo central da disciplina é engajar os estudantes na identificação de problemas ambientais do cotidiano escolar e na construção de soluções, com base em dados e na participação da comunidade escolar. Essa abordagem está alinhada ao marco internacional de Educação para o Desenvolvimento Sustentável ¹(ESD 2030), que propõe experiências de aprendizagem orientadas à ação.

Começamos com um diagnóstico que se iniciou com debates sobre como seria a melhor forma de fazer uma pesquisa, em que os alunos exploraram diferentes métodos, como entrevistas presenciais, formulários *on-line*, enquetes rápidas em sala e observação direta. Os próprios alunos decidiram que os melhores métodos para ouvir a comunidade- escolar seriam aplicar um questionário *on-line* através do *Google Forms* e instalar uma caixinha de sugestões física na saída da escola. Essa tomada de decisão conjunta reforçou a autonomia e a responsabilidade dos estudantes no processo, além de ampliar o engajamento com a coleta de dados. O questionário colheu prioridades e percepções sobre temas como lixo, resíduos, uso da água, áreas verdes e comunicação ambiental.

A caixinha de sugestões recebeu respostas com críticas, ideias de problemas visíveis no dia a dia. A decisão de mesclar coleta digital e analógica garantiu que mais pessoas pudessem contribuir, mesmo sem acesso a dispositivos ou internet. Todas as respostas, digitais e analógicas, foram anônimas e tornaram a participação mais democrática e inclusiva. Os próprios alunos tabularam os dados da pesquisa e escreveram relatórios com suas percepções e interpretações.

Em paralelo às pesquisas, fizemos caminhadas guiadas pela escola para observar pontos como lixeiras, bebedouros, banheiros com desperdício de

¹ A educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) contribui para mudar a maneira pela qual as pessoas pensam e agem para alcançarmos um futuro sustentável. A educação para o desenvolvimento sustentável significa incluir as principais questões de desenvolvimento sustentável no ensino e na aprendizagem. Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/node/99531#:~:text=A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20para%20o%20desenvolvimento,no%20ensino%20e%20na%20aprendizagem>. Acesso em: 10. Ago. 2025

água, áreas que poderiam ter mais verde e sombra, e lugares onde há muito uso de descartáveis. Esse mapeamento, feito pelos próprios alunos, ajudou a transformar impressões em observações concretas e aproximou a sala de aula da realidade da escola. Além disso, juntamente com a disciplina Clube de Leitura, fizemos uma visita com alguns alunos à cooperativa de reciclagem de Franca (COOPERFRAN).

Em relação ao Clube de Leitura, destacamos que é uma Eletiva oferecida aos estudantes do primeiro ano do ensino médio. Durante o mês de março, a leitura obrigatória do clube foi *Quarto de despejo*: Diário de uma favelada (2014), narrativa de caráter pessoal escrita por uma catadora de materiais recicláveis durante os anos de 1950 no Brasil. Dentre os inúmeros trechos discutidos em sala, destacamos as dificuldades enfrentadas por Carolina, como os baixos salários, exaustão física, privação de direitos básicos, como saúde e alimentação, bem como a insatisfação pessoal ao exercer o próprio trabalho.

Também recebemos a visita de uma escritora ao colégio, a doutora em serviço social Bárbara Rosa, cujo estudo, inspirado em Carolina Maria de Jesus, e intitulado *Carolinas: Catadoras de sonhos* (2021) aborda sobre a questão das catadoras de materiais hoje, especialmente na cidade de Franca- a mesma em que estão inseridos os estudantes. A autora fez uma pesquisa de campo, a qual registrou na forma de diário, cujos trechos foram lidos em sala de aula. Assim, através desse estudo, foi possível identificarmos alguns outros desafios enfrentados por essas trabalhadoras, além daqueles já estudados, como a miséria e a exclusão social.

Em termos pedagógicos, todos esses momentos ajudaram a trabalhar habilidades da BNCC, como pensar de forma crítica, argumentar bem e agir com responsabilidade e cidadania:

(EMIFCG04) Reconhecer e analisar diferentes manifestações criativas, artísticas e culturais, por meio de vivências presenciais e virtuais que ampliem a visão de mundo, sensibilidade, criticidade e criatividade.

(EMIFCHS04) Reconhecer produtos e/ou processos criativos por meio de fruição, vivências e reflexão crítica sobre temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global.

(EMIFCHS05) Selecionar e mobilizar intencionalmente recursos criativos para resolver problemas reais relacionados temas e processo de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global (BRASIL, 2018a).

Portanto, os alunos tiveram que levantar hipóteses, analisar as informações e decidir quais temas eram mais importantes, usando critérios claros.

3.1 Projetos dos Estudantes: dos Dados à Ação

A partir dos resultados, cada grupo escolheu um problema e pensou em uma intervenção prática, de baixo custo e possível de colocar em ação. Entre as iniciativas propostas, tivemos:

- Produção de cartazes bilíngues para orientar a comunidade escolar sobre a separação correta do lixo.
- Estabelecimento de parcerias com entidades, como o Sítio Santa Terra, para o plantio de mudas na escola.
- Realização de um workshop sobre moda sustentável, planejado e conduzido pelos próprios alunos.
- Colaboração com a direção da escola para a aquisição de novas lixeiras.
- Cultivo e venda de temperos para pais e responsáveis, com o objetivo de arrecadar recursos para a turma.
- Implantação de um sistema de monitoramento do lixo encontrado no chão, realizado em regime de revezamento entre os estudantes.

3.2 Metodologias e Materiais Didáticos

Por meio da parceria com uma escola de idiomas, trabalhamos linguagem e sustentabilidade de forma integrada. Utilizamos textos e atividades para ampliar o vocabulário relacionado à liderança ambiental e praticar estruturas gramaticais em inglês, tanto na oralidade quanto na escrita. Também recorremos a artigos de revistas e a vídeos do YouTube, como Lixo Extraordinário, para enriquecer o conteúdo e estimular reflexões. A opção por conduzir a disciplina em dois idiomas, com materiais variados, atendeu bem às turmas com diferentes níveis de inglês, mantendo o foco na compreensão e na produção com propósito social.

Além disso, trabalhamos também a disciplina de redação, em que os estudantes produziram textos dissertativos-argumentativos (modelo ENEM) sobre a desvalorização dos profissionais da reciclagem. Dois dos 90 textos produzidos podem ser lidos no ANEXO B desta pesquisa.

3.3 Resultados e Aprendizados

Dentre os resultados, destacamos que os estudantes se engajaram nas atividades, promovendo um espaço amplo de mediação e troca de ideias. Dentre as

medidas já implantadas pelo colégio estão as lixeiras seletivas e conscientização para o descarte correto, bem como o incentivo para a comunidade escolar.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste artigo, cujo objetivo é apresentar uma proposta de trabalho que aborda especialmente a desvalorização social da figura do catador de materiais recicláveis no Brasil, em uma perspectiva voltada para a sala de aula, foi possível perceber que a temática em questão é de suma importância, na medida em que alinha as metas da Agenda de 30 previstas pela Organização das Nações Unidas (ONU). Nesse sentido, orientou-se o trabalho em uma perspectiva voltada para a importância da sustentabilidade e da reciclagem e de sua abordagem em âmbito escolar.

Portanto, ao mediarmos tais discussões no ambiente escolar, foi possível engajar os estudantes acerca do tema, bem como propor práticas que sejam significativas para a comunidade escolar e que gerem impacto positivo quando o assunto é meio ambiente e sustentabilidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. BRASÍLIA: MEC, 2018.

BRASIL. SECRETÁRIA-GERAL. PROGRAMA DIOGO DE SANT'ANA: PRÓ-CATADORAS E PRÓCATADORES PARA A RECICLAGEM POPULAR. BRASÍLIA: SECRETÁRIA-GERAL, ON-LINE. DISPONÍVEL EM: <https://www.gov.br/secretariageral/pt-br/programa-pro-catadores>. ACESSO EM: 20 DE MAIO DE 2025. B

JESUS, CAROLINA MARIA DE. QUARTO DE DESPEJO- DIÁRIO DE UMA FAVELADA. ILUSTRAÇÃO DE VINICIUS ROSSIGNOL FELIPE. – 10. ED.- SÃO PAULO: ÁTICA, 2014.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL. 11. CIDADES E COMUNIDADES SUSTENTÁVEIS. DISPONÍVEL EM: <https://www.ipea.gov.br/ods/ods11.html>. ACESSO EM: 09 AGO. 2025.

_____. OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL. 12. CONSUMO E PRODUÇÃO SUSTENTÁVEIS. DISPONÍVEL EM: <https://www.ipea.gov.br/ods/ods12.html>. ACESSO EM: 09 AGO. 2025. B

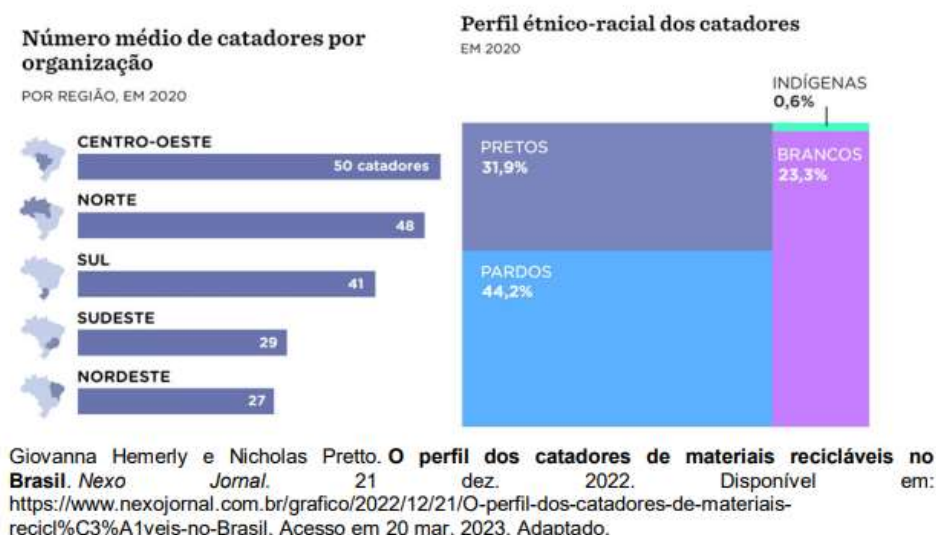
_____. OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL. 8. TRABALHO DECENTE E CRESCIMENTO ECONÔMICO. DISPONÍVEL EM: <https://www.ipea.gov.br/ods/ods8.html>. ACESSO EM: 09 AGO. 2025. C

ROSA, BÁRBARA. CAROLINAS CATADORAS DE SONHOS: UM DIÁLOGO ENTRE CAROLINA MARIA DE JESUS E AS CATADORAS DE MATERIAIS RECICLÁVEIS DE HOJE. BELO HORIZONTE: QUINTAL EDIÇÕES, 2021.

ANEXO A- PROPOSTA DE REDAÇÃO

TEXTO 1: De acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU) e com a Organização Internacional do Trabalho (OIT), mais de 15 milhões de pessoas trabalham com coleta, triagem e a reciclagem de resíduos gerados pelas cidades no mundo todo. No Brasil, segundo levantamento do Movimento Nacional dos Catadores de Materiais Recicláveis (MNCR), são cerca de 800 mil agentes ambientais, popularmente conhecidos como catadores de lixo reciclável, em atividade. Ayrton Niño. Transforma Brasil realiza ação de valorização dos catadores de recicláveis no Recife. Folha de Pernambuco. 18 mar. 2023. Disponível em <https://www.folhape.com.br/noticias/transforma-brasil-realizou-acao-de-valorizacao-dos-catadoresde/262497/>. Acesso em 20 mar. 2023. Fragmento.

TEXTO 2: Os catadores de materiais recicláveis são essenciais para que os resíduos sólidos urbanos tenham um destino adequado nas cidades brasileiras. Em 2020, foi organizado um levantamento sobre o perfil dos catadores e das cooperativas de reciclagem no país. Das 1.850 organizações cadastradas pela Ancat (Associação Nacional de Catadores e Catadoras de Materiais Recicláveis), 651 responderam à pesquisa.



TEXTO 3

Em março de 2023, foi assinado um decreto que instituiu uma atualização do antigo Programa Pró-Catador, extinto em 2020. O objetivo é colocar novamente os catadores como atores centrais na cadeia de reaproveitamento de materiais recicláveis no Brasil e realizar uma mudança no modelo atual de economia circular e logística reversa do país. Segundo a Ministra do Meio Ambiente e Mudança do

Clima, o decreto traz instrumentos que possibilitarão aos catadores receber um adicional à renda. A ministra destacou ainda que dar protagonismo à classe dos catadores é uma forma de combater o racismo ambiental. —A maior parte das pessoas que trabalham com materiais recicláveis são pessoas pretas, sobretudo mulheres chefes de famílias, que são obrigadas a buscar essa alternativa para poder sobreviver, disse. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2023-02/governo-edita-medidas-paradar-protagonismo-catadores-de-reciclaveis>. Acesso em 23 fev. 2023. Adaptado.

TEXTO 4

Primeira capital brasileira a implantar um programa de coleta seletiva de lixo – ainda em 1989, Curitiba recicla cerca de 22% do lixo que produz, segundo a Secretaria Municipal do Meio Ambiente (SMMA), com base em dados de 2020. Isso corresponde a 11 mil toneladas por mês, das quais 9 mil são recolhidas por catadores. As outras 2 mil toneladas são coletadas por caminhões da prefeitura e destinadas a 40 associações nas quais 900 pessoas atuam na separação do material, vendido ao programa Ecocidadão. De acordo com o Anuário da Reciclagem 2021, a renda mensal média de quem coleta materiais recicláveis na região Sul é de 1.256 reais.

—Percebemos claramente que mudou o perfil dos catadores nos últimos anos. Tem o carrinho de tração humana – chamemos assim. Mas aumentaram muito os veículos automotores, alguns em boas condições, outros em péssimas, com uma ‘gaiola’ adaptada no teto para recolher. Eu atribuo esse aumento à crise, à pandemia e aos preços atrativos dos recicláveis, disse Edelcio Marques dos Reis, diretor do Departamento de Limpeza Pública da SMMA. A secretaria prepara um edital para fazer um censo de catadores. Felipe Aníbal. A batalha dos recicláveis. Piauí. 29 abr. 2022. Disponível em <https://piaui.folha.uol.com.br/batalha-dos-reciclaveis/>. Acesso 23 mar. 2023.

PROPOSTA DE REDAÇÃO: A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo sobre o tema: “Desafios para a valorização dos catadores de materiais recicláveis na sociedade brasileira”. Apresente proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

ANEXO B- REDAÇÕES DE ESTUDANTES DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO

"Quarto de Desejo", obra escrita no século XX por Carolina Maria de Jesus, retrata sua trajetória como mulher negra e catadora de lixo em São Paulo, especificadamente uma favela denominada Canindé. A autora aborda várias passagens do racismo exposto e do preconceito contra a classe social mais baixa, principalmente as dificuldades dos catadores de materiais recicláveis em seu meio de trabalho. Diante disso, é nítido perceber que, depois de 70 anos, os acontecimentos retratados ainda são um problema do cenário atual brasileiro, como a desvalorização dos agentes ambientais no Brasil. Por isso, é fundamental entender que a desigualdade social e o racismo estrutural são fatores para esse revés.

Em uma primeira análise, é fundamental observar que a desigualdade social está relacionada com uma das principais causas. Visto que, em uma sociedade historicamente excludente, as classes sociais mais baixas estão expostas ao trabalho não formal, e são obrigadas a se encaminharem a condições de trabalho precárias e com baixa remuneração, como ocorrido com Carolina, por seu desfavorecido lugar social, sua alternativa foi se tornar catadora, com uma péssima renda no meio trabalhista. Percebe-se que o interesse do poder público e da burguesia pela ausência de capital e negação de gasto monetário para o grupo é um grande impulso negativo. Diante disso, é necessário que a falta de direitos desse grupo seja revertida, a fim de uma intervenção justa, além de uma garantia de direitos essenciais.

Salienta-se que o racismo estrutural também é outro agravante. Visto que, desde o período do Brasil Colonial, a cultura da supremacia branca e inferiorização dos negros é propagada, depois da Abolição em 1888, os grupos étnico-raciais ainda sofriam da exclusão social. Desse modo, uma pesquisa realizada pelo IPEA mostra que 66,1% dos catadores de materiais recicláveis se consideram negros ou pardos, em sua maioria de regiões periféricas. Desse modo, é preciso uma reforma do pensamento social, a fim de uma diminuição da problemática.

Portanto, ao compreender os fatores principais da problemática, são necessárias mudanças. Cabe ao Poder Legislativo, juntamente com o Ministério do Trabalho, sancionar e garantir o cumprimento de leis regulamentadoras, que serão especificamente criadas na Câmara dos Deputados, e terão o objetivo de garantir e aumentar a segurança, os salários, o reconhecimento, a dignidade profissionais e melhores condições trabalhistas, a fim de sua inclusão social.

REDAÇÃO 2

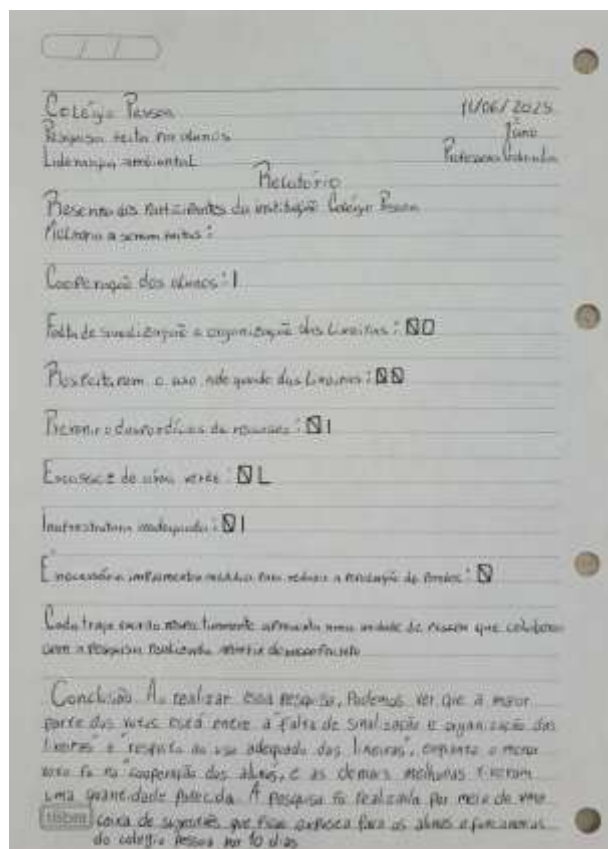
Embora a reciclagem seja fundamental para o meio ambiente, os profissionais que atuam nesse setor ainda enfrentam grande desvalorização. Ao observar esse cenário, nota-se que muitas dessas pessoas vivem à margem da sociedade, mesmo sendo essenciais para a sustentabilidade. Além disso, a falta de conhecimento da população sobre a importância desses trabalhadores agrava a situação. Por isso, torna-se urgente discutir medidas que promovam a valorização desses profissionais e garantam seus direitos.

Antes de tudo, é importante destacar que a marginalização social contribui diretamente para o desrespeito aos trabalhadores de reciclagem. Enquanto executam uma função ambientalmente significativa, esses profissionais são frequentemente tratados com indiferença e, na maioria das vezes, preconceito. Nesse sentido, o documentário “Lixo Extraordinário”, que retrata a vida de catadores de materiais recicláveis no maior aterro sanitário da América Latina (hoje já desativado), evidencia como o trabalho e a dignidade são muitas vezes ignorados por muitos. Com isso, perpetua-se a ideia errada de que esse serviço não possui valor ou não merece reconhecimento formal e digno; Vik Muniz, peça central do documentário, confirma isso ao sensibilizar e conversar com os trabalhadores.

Sobre isso, a ausência de informações adequadas por parte da sociedade também colabora para esse quadro alarmante. Ainda que os trabalhadores tenham papel crucial na diminuição de resíduos, muitos cidadãos não compreendem sua importância ou os veem de forma pejorativa. Por conseguinte, essa falta de conhecimento coletivo contribui para a invisibilidade da profissão e a dificulta o avanço de políticas específicas. De acordo com a Agenda 2030 da ONU (Organização das Nações Unidas), tanto o trabalho decente quanto a sustentabilidade devem caminhar juntos, o que torna ainda mais urgente a valorização desses agentes.

Diante disso, é fundamental que o Ministério do Trabalho – órgão do Poder Executivo responsável por elaborar e fiscalizar leis trabalhistas no Brasil – em parceria com as gestões municipais, leve formalmente a uma situação dos profissionais da reciclagem, por meio de programas que garantam trabalho justo, acesso à previdência e condições de trabalho adequadas, como o fornecimento de segurança. Além disso, é necessário oferecer incentivos fiscais às cooperativas que realizam coletas legalizadas, assegurando visibilidade, formais e direitos que esses trabalhadores têm por direito e que, muitas vezes, lhes são negados por estarem em situação informal. Assim, será possível promover inclusão social a fim de reconhecer a relevância de um grupo diretamente interligado à preservação ambiental.

ANEXO C- REGISTROS FOTOGRÁFICOS DAS ATIVIDADES







O PANORAMA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE GESTÃO DA EDUCAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR NO BRASIL (2013-2023): tendências e possibilidades investigativas

Sabrina Bucci Rosa
Doutoranda em Educação – UFU
sabrina.rosa@ufu.br

Maria Simone Ferraz Pereira
Doutora em Educação – UFU
msimonefp@ufu.br

1. INTRODUÇÃO

Diante da necessidade de se compreender como a produção acadêmica brasileira tem investigado a temática da gestão escolar no período de 2013-2023, este artigo propõe uma reflexão sobre as principais tendências, contribuições e lacunas presentes nos estudos da área. O objetivo é analisar de que maneira as pesquisas abordam os diferentes modelos de gestão, as implicações para a efetivação de uma educação pública democrática e, principalmente, identificar lacunas que justifiquem novas possibilidades investigativas na área.

A temática, ganhou maior evidência no país a partir da década de 1980, em um contexto de redemocratização do país e da promulgação da Constituição Federal de 1988, que passa a estabelecer a gestão democrática como um dos princípios da educação pública (Brasil, 1988). No entanto, embora seja orientada pelos princípios democráticos de gestão, nas últimas décadas, esse princípio tem adquirido novos contornos em decorrência do avanço das políticas neoliberais e das transformações ocorridas no mundo do trabalho, na organização do processo produtivo, nas relações sociais e na condução de políticas públicas, sobretudo as educacionais, com a introdução de modelos e estratégias de gestão gerencialistas.

Esse cenário evidencia a importância de reflexão sobre a produção acadêmica nacional no intuito de compreender como os pesquisadores têm problematizado a coexistência dos modelos democráticos e gerencial de gestão escolar, bem como as implicações no contexto escolar. Dessa forma, este artigo apresenta uma pesquisa qualitativa do tipo Estado do Conhecimento, definida por Morosini (2015, p. 102) como a “identificação, registro e categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção de uma determinada área”.

O levantamento ocorreu em quatro fases, iniciando pela busca no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando os descritores “gestão escolar”, “gestão democrática” e “gestão gerencial” combinados, para o período de 2013 a 2023. A busca resultou em 269 trabalhos, que passaram por triagem e

codificação para seleção e organização temática. A codificação, conforme Bardin (1977), consiste na transformação dos dados brutos em unidades temáticas relevantes, permitindo a classificação dos trabalhos por núcleos de sentido. Após essa etapa, 126 trabalhos foram excluídos, pois não se relacionavam à temática, totalizando um corpus final de 143 trabalhos (100 dissertações e 43 teses), conforme é possível verificar na tabela abaixo:

TABELA 1: Unidades e categorias de análise

Unidade de análise	Categorias	Quantidades de trabalhos
Gestão da educação: fundamentos, concepções e tendências	a) Fundamentos teóricos e normativos	14
	b) Programas, projetos e políticas	19
	c) Avaliação e gestão	6
	d) Relação público-privado e gestão	20
Gestão democrática: princípios, espaços e mecanismos de participação	e) Construção de gestão democrática/Organização do trabalho/Práticas de gestão	16
	f) Mecanismos de participação	10
	g) Formas de provimento de cargo de diretor	9
	h) Atuação/perfil/identidade e formação de diretor	24
	i) Descentralização/Gestão financeira	15
	j) Outros	10
Total		143

Fonte: elaborado pelas autoras (2023)

De acordo com a tabela 1 apresentada, a partir da leitura dos resumos, os trabalhos foram organizados em dois grandes temas: “Gestão da educação: fundamentos, concepções e tendências”, que abarca “Fundamentos teóricos e normativos”, “Programas, projetos e políticas”, “Relação público-privado” e “Avaliação e gestão” e “Gestão democrática: princípios, espaços e mecanismos de participação”, que inclui “Construção da gestão democrática e organização do trabalho”, “Mecanismos de participação”, “Formas de provimento de cargo de diretor”, “Perfil e formação do diretor”, “Descentralização e gestão financeira” e

“Outros temas”. Essa organização possibilitou a sistematização das categorias de análise que fundamentaram a investigação. Para melhor compreensão do panorama das pesquisas, segue uma breve síntese das respectivas unidades de análise.

2. GESTÃO DA EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS, CONCEPÇÕES E TENDÊNCIAS

2.1 Fundamentos Teóricos e Normativos

A introdução do princípio de gestão democrática na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996), no Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado pela Lei nº 13.005 de 24 de junho de 2014 e outros documentos normativos representa importante conquista para a educação no país, uma vez que tais documentos orientam a formulação de novas leis e práticas educacionais. Dada a relevância de tais documentos, 14 pesquisas foram agrupadas nessa categoria.

As pesquisas identificaram que os documentos oficiais que regulamentam a gestão democrática no país, como Constituição Federal, LDB e PNE, utilizam o discurso democrático como base para a implantação de dispositivos de cunho gerencialista na gestão da educação pública.

No caso do PNE (2014-2024), instrumento de planejamento que orienta a formulação, execução e aprimoramento de políticas públicas educacionais, as pesquisas revelam que houve maior aproximação entre Estado e sociedade civil no processo de construção e aprovação do Plano, em virtude de ter havido mais debates sobre a temática da gestão democrática. Contudo, evidenciaram também que duas propostas de gestão disputaram a hegemonia nesse processo: a democrática e a gerencial. Ao final, prevaleceu esta última, em consonância com a tendência neoliberal, que legitima princípios como meritocracia, responsabilização, desconcentração de competências da União para os estados, empreendedorismo, estabelecimentos de parcerias público-privadas e Estado-avaliador (Fernandes, 2015, Lima, 2017;)

Tendo o PNE (2014-2024) determinado para o primeiro ano de vigência a elaboração e adequação dos planos estaduais, distrital e municipal de educação, com a implantação da gestão democrática escolar no cenário brasileiro, por meio da meta 19, a maioria das Unidades Federativas do país procuraram, em seus respectivos planos, atender a esse pressuposto. No entanto, essa adesão articula-se a critérios de “mérito e desempenho” apesar de terem considerado a “consulta pública”, o que compromete a efetividade da gestão democrática escolar, uma vez que aspectos dos Planos estão relacionados a uma gestão gerencialista e meritocrática (Carvalho, 2020).

Segundo Carvalho (2020), até o ano de 2016, apenas doze, dos 27 Planos Estaduais e Distrital de Educação elaboraram leis específicas para regulamentar a gestão democrática escolar, o que revela que na totalidade dos Planos analisados, a gestão democrática escolar ainda é incipiente no país.

Já as pesquisas que analisaram Planos Municipais de Educação (PME), identificaram um distanciamento entre a regulamentação estabelecida nos Planos e nas práticas vivenciadas, dificuldade de atuação dos Conselhos Escolares e uma concepção de planejamento educacional democrática comprometida com a educação cidadã, mas que tal concepção não se faz presente junto à comunidade escolar. Identificaram ainda, uma regulação do PME desenvolvido mais pela iniciativa privada do que pelo Estado, intensificando assim a presença da gestão gerencialista na elaboração dos planos e apesar da prescrição da participação e dos elementos para a gestão democrática previstos nos documentos, há na prática muitas ressignificações e ambiguidades, contribuindo para um enfraquecimento na gestão democrática (Pfeil, 2019).

Em resumo, os estudos apontam que o campo da gestão democrática se encontra em disputa em um contexto de tensões, contradições e desdobramentos, pois o princípio constitucional da gestão democrática, tem se sujeito a padrões de uma gestão gerencial.

2.2 Concepção de Gestão de Programas, Projetos e Políticas Educacionais

Embora a Constituição Federal de 1988 estabeleça a gestão democrática como princípio basilar da educação pública, o que se verifica, a partir da análise dos trabalhos que integram esta categoria, são programas, projetos e propostas que têm sido instaurados sob a lógica neoliberal, que consoante às transformações econômicas e sociais ocasionadas pela Reforma do Estado e de sua administração, se fundamentam nos princípios gerencialistas. Dessa forma, os dois modelos de gestão, a gestão democrática e a gestão gerencial, disputam a hegemonia no cenário educacional brasileiro e nesta categoria estão relacionados os 15 trabalhos que buscaram investigar a concepção de programas, projetos e políticas educacionais de gestão em diferentes contextos e realidades do país.

Ainda que defendam melhores resultados, as pesquisas analisadas no corpus desse trabalho revelam que além das consequências para a educação pública, as diferentes parcerias público-privadas investigadas, leia-se neste caso, diferentes formas de privatização da educação, não contribuem para a melhoria da qualidade social da educação e incidem negativamente no cotidiano escolar obstaculizando a gestão democrática da educação pública.

As pesquisas evidenciam uma tendência no país em políticas de gestão por resultados, pois parte dos trabalhos analisados discutem a implementação de programas, modelos de gerenciamento e ferramentas

tecnológicas que propõem avançar indicadores educacionais em diferentes localidades do país, que fundamentados numa lógica gerencialista e mercadológica defendem mecanismos de controle, monitoramento, responsabilização, premiação e punição na busca por resultados (Cabral, 2015; Gonçalves, 2020; Silva, 2016).

As pesquisas apontam no âmbito de políticas implementados no Brasil o uso recorrente do princípio de gestão democrática, mas que não estão em consonância com uma democracia participativa e igualitária e imprimem uma proposta gerencialista e de base mercadológica em interface com o modelo gerencial.

2.3 Avaliação e Gestão

Essa categoria abrange as 6 pesquisas que trataram da avaliação externa e da autoavaliação institucional, bem como suas influências na gestão escolar. No caso específico da autoavaliação institucional, apenas duas pesquisas investigaram o tema, o que indica que essa não é uma prática recorrente no país ou pouco explorada no meio acadêmico na última década.

A pesquisa de Silva (2018), por exemplo, ao analisar a experiência da autoavaliação institucional desenvolvida em uma escola municipal de Natal, no Rio Grande do Norte, identificou um processo de reflexão e mudanças educacionais no que se refere à gestão escolar. No interior da escola, o processo de avaliação do trabalho administrativo possibilitou a participação de diferentes profissionais da unidade escolar na elaboração de planos de gestão e curricular e ampliou o envolvimento de diferentes atores do processo educativo.

Silva (2018) identificou ainda a coexistência de modelos de gestão conflitantes, pois apesar da escola defender e haver indícios de gestão democrática, as avaliações dos docentes e funcionários revelaram inspiração gerencial, com foco na responsabilização pelos resultados. Ademais, as respostas dos participantes enfatizaram a importância da gestão democrática e autoavaliação institucional para a realização de autoanálise e redirecionamento das ações escolares.

Oliveira (2022), no intuito de analisar a avaliação institucional enquanto mecanismo potencializador de gestão democrática revelou resistências à implantação da gestão democrática devido a vários fatores, dentre eles, a ingerência da política sobre a educação de viés gerencial, baseada na lógica da equidade, eficiência e eficácia dos serviços públicos, bem como autoritarismo fortemente presente na administração burocrática-financeira dos sistemas de ensino que enfatiza a busca por resultados em avaliações externas.

Essa ênfase nos resultados é um dos efeitos do neoliberalismo na educação, pois a partir do que prescrevem diferentes organismos multilaterais é necessário implementar estratégias que estabeleçam parâmetros de referência de

qualidade fundamentados em conhecimentos, habilidades e competências, impondo-se dessa forma, políticas de avaliação externa (Cury, 2005).

Consoante a essa lógica, algumas pesquisas buscaram analisar as influências de diferentes sistemas de avaliação externa no contexto escolar, com ênfase na gestão, e apontaram que as consequências dessa cultura gerencialista neoliberal por meio de processos de avaliação externa, vão desde a pressão exercida sobre a escola para produzir resultados, a intensificação do trabalho na escola que não contribui para a aprendizagem e que acarreta transtornos para a organização didático/pedagógica e relacional até a perda da autonomia para a gestão escolar.

2.4 Relação Público-Privado e Gestão

A temática “Relação público-privado e gestão” contou com a maioria dos trabalhos publicados na década analisada, com 20 trabalhos, o que evidencia o crescente avanço da privatização da e na educação básica no país e que se materializa de inúmeras formas, seja por meio da oferta direta de serviços educacionais por instituições privadas, de políticas públicas educacionais, parcerias público-privadas em que o setor privado assume o conteúdo ou execução da educação pública, processos formativos de gestores, professores e alunos, na oferta de materiais didáticos e inclusive a transferência da gestão de escolas para a iniciativa privada.

As pesquisas revelam a participação do segmento do empresariado na educação pública nas cinco regiões do país, como o Instituto Ayrton Senna (IAS), o Instituto Unibanco, a Fundação Lemann, o Itaú Social, a Falconi Consultores de Resultados e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) que atuam na educação pública por meio de parcerias público-privadas com a implementação de programas, projetos, modelos, ferramentas de gestão e disseminam a lógica gerencial e mercadológica no interior das escolas.

Especificamente, o IAS, uma organização não governamental (ONG) criada pela família Senna em 1994, esteve presente em 6 das 20 pesquisas selecionadas com a implementação de várias propostas, como o Programa Rede Vencer, Programa Acelera Brasil, Se Liga e Programa Gestão Nota 10 por meio de parcerias firmadas com diferentes redes de ensino.

Em vários estados o IAS tem atuado na política educacional brasileira e incorporado orientações e propostas pautadas em critérios gerencialistas que acarreta implicações na forma de gerir a educação e escolas, no trabalho do professor, na promoção de valores como a concorrência entre instituições públicas e competição, na busca por resultados (Alves, 2015, Sousa, 2013).

Em relação à gestão democrática, as decorrências do modelo de gestão adotado pelo segmento do empresariado para a gestão das escolas, particularmente pelo IAS, são o esvaziamento da gestão democrática da educação, impasses da efetivação da gestão democrática numa perspectiva emancipatória, práticas de gestão de cunho gerencialista e construção do modelo hegemônico da classe burguesa.

Sousa (2013), por exemplo, não identificou a ocorrência da gestão democrática na implantação do Programa Gestão Nota 10 na Prefeitura Municipal de Santarém - PA, mas identificou que o IAS, além de introduzir conceitos de mercado no setor público, estimula a concorrência entre turmas e escolas, alimenta setores privados com dinheiro público, além de consequências para o trabalho do professor e responsabilização dos docentes pelos resultados da escola.

Ainda que defendam melhores resultados, as pesquisas analisadas no corpus desse trabalho revelam que além das consequências para a educação pública, as diferentes parcerias público-privadas investigadas, leia-se neste caso, diferentes formas de privatização da educação, pouco contribuem para a melhoria da qualidade social da educação e incidem negativamente no cotidiano escolar obstaculizando a gestão democrática da educação pública.

3. GESTÃO DEMOCRÁTICA: PRINCÍPIOS, ESPAÇOS E MECANISMOS DE PARTICIPAÇÃO

3.1 Construção de Gestão Democrática/Organização do Trabalho/Práticas de Gestão

Nessa categoria estão agrupados os 16 trabalhos que investigaram a construção da gestão democrática no interior das escolas, sistemas e redes de ensino, mais especificamente se debruçaram em analisar as concepções de práticas de gestão em diferentes contextos.

As pesquisas evidenciam tendências democráticas e gerencialistas de gestão, que coexistem no interior das instituições. A respeito da gestão democrática, as pesquisas identificaram a existência de instrumentos de materialização da gestão democrática nos contextos investigados, como eleições diretas para gestor, conselho escolar, conselho de classe, projeto político-pedagógico, assembleia de estudantes, formação continuada, plano de carreira, trabalho coletivo, Plano Municipal de Educação.

No entanto, identificaram elementos que comprometem o processo de construção da gestão democrática no interior das escolas, como a demora na constituição e efetivação dos conselhos escolares, problemas na escolha dos representantes do conselho escolar e exclusão dos alunos nessas instâncias,

momentos de planejamento pedagógico que não envolvem toda comunidade escolar o que limita as discussões e tomadas de decisão (Gallina, 2013, Silva, 2018).

Além disso, a pesquisa de Silva (2022), identificou que se prevalece orientações de caráter instrumental da esfera superior em detrimento de verdadeira escuta à base local, observou ainda fragilidade da autonomia dos professores e da escola.

Ademais, os pressupostos da política educacional brasileira, segundo Silva (2022), caracterizam-se como híbridos, pois expressam um discurso democrático de educação, mas reforçam estratégias gerenciais por meio de parcerias entre o Estado e o Terceiro Setor e materializam a relação público-privada no que se refere a oferta do tempo integral. As principais concepções que influenciam a gestão pedagógica, de acordo com a pesquisadora, conforme a tendência nacional de políticas educacionais caracteriza-se por processos de desregulamentação, terceirização, controle e responsabilização.

3.2 Participação

Conselhos de educação constituem-se como importantes órgãos de deliberação coletiva no interior da gestão dos sistemas de ensino. Essa organização de espaço colegiado ocorre em diferentes instâncias de poder, desde Conselhos Nacionais de Educação a Conselhos Estaduais e Municipais e até Conselhos Escolares (Brasil, 2004).

Tais espaços e organizações, são fundamentais para a definição de políticas educacionais e para a construção de uma escola pública democrática. No caso do Conselho Escolar, configura-se como importante espaço de participação e tem papel decisivo para a democratização da educação, uma vez que reúne diferentes representantes da comunidade escolar: professores, pais, estudantes, funcionários, diretores para o diálogo, tomadas de decisão e construção do projeto político-pedagógico (Brasil, 2004).

Devido à importância desses espaços para a construção da gestão democrática, 7 pesquisas elencadas investigaram a atuação dos Conselhos Escolares e seus respectivos conselheiros.

As pesquisas ressaltam a importância desse colegiado compreendido como espaço de reflexão e aconselhamento e órgão máximo deliberativo, espaço onde se criam “as condições de implicação consciente da comunidade escolar para construir as circunstâncias que possibilitam a aprendizagem dos estudantes”, de forma que não haja índices de reprovação e evasão (Barros, 2018, p. 7).

Revelam ainda a existência de Conselhos Escolares constituídos legalmente, bem como outros mecanismos de gestão democrática nas escolas, como a eleição para o provimento de cargo de diretor, no entanto, identificaram

limitações na atuação desse órgão colegiado, como participação da comunidade restrita à opinião ou palpites, atuação dos membros do conselho utilizada para legitimar a ação do gestor, ausência de participação e dificuldades para mobilizar a comunidade (Buraki, 2017)

Outros impeditivos para a efetivação plena dos Conselhos Escolares identificados pelas pesquisas são: a perspectiva gerencialista e empresarial adotada pelas instituições que negam o caráter político e perpetuam práticas clientelistas conforme projeto societário vigente, a permanência das relações de poder centralizadas e verticais (Silva, 2019), a manutenção de relações sociais, econômicas e políticas com características autoritárias, produto das práticas burocrático-patrimonialistas e gerencial de gestão, decisões tomadas apenas pela direção ou instâncias superiores (Buraki, 2017), atuação conforme modelo imposto pela legislação, direcionado para o gerenciamento de recursos repassados pelo Estado apenas (Santos, 2023).

Revelam ainda contradições entre o modelo patrimonial, em razão da rotatividade de colaboradores e servidores por critérios pessoais da administração local, gestão burocrática fundamentada pela impessoalidade, formalidade e legalidade, matriz gerencial, fundamentada pela lógica de mercado e critérios de eficiência, eficácia e responsabilização (Silva, 2019).

Dessa forma, no que concerne à participação, não foi identificada uma deliberação coletiva, em que toda comunidade escolar local participa ativamente (Santos, 2023).

Apesar de muitas limitações e impeditivos em relação a atuação dos Conselhos Escolares, alguns aspectos positivos foram observados, como a ampliação do conhecimento dos sujeitos sobre a dinâmica administrativo-política da gestão escolar e aumento da participação nos colegiados deliberativos (Nascimento, 2018).

É necessário, segundo os pesquisadores, propiciar mecanismos de mobilização popular, a fim de tornar os sujeitos mais atuantes na luta por uma educação mais justa e igualitária, em prol da transformação da sociedade (Nascimento, 2018) e ainda que os Conselhos Escolares, sejam de suma importância para a gestão financeira é necessário que atuem no fortalecimento da gestão democrática das instituições.

3.3 Formas de Provimento Cargo/Função de Diretor

A construção e efetivação da gestão democrática perpassa pela forma de acesso e provimento do cargo ou função de diretor da escola pública. Por conseguinte, várias pesquisas têm investigado as formas de provimento ao cargo de direção escolar, o qual identificaram uma pluralidade de formas de acesso no país: a

consulta à comunidade escolar (eleição), a indicação política e o acesso por critério técnico de mérito e desempenho.

Segundo Aguiar (2019), a forma de acesso de direção escolar é historicamente construída, conforme o contexto político, econômico e social vigente, e na rede municipal de Londrina, as três formas de acesso à função do diretor foram identificadas na seguinte ordem: indicação política nos anos de 1980, a consulta à comunidade escolar (eleição) nas décadas de 1990/2000 e por fim, o critério técnico de mérito e desempenho e consulta à comunidade escola a partir da década seguinte.

Sobre a eleição de diretores, Gasparelo (2022) reflete ser um importante mecanismo de gestão democrática e de democratização das relações de poder na escola, uma vez que o processo eletivo envolve o debate de ideias e explicitam-se conhecimentos técnico-pedagógicos e o posicionamento político dos candidatos. Segundo a pesquisadora, a escolha do diretor escolar, é uma ação política importante, pois desestabiliza as relações de poder no interior da escola, entretanto, as ações dos diretores se caracterizam por relações verticais de mando e submissão, em detrimento de relações horizontais que poderiam contribuir para a participação e o envolvimento democrático de toda comunidade escolar.

Para Gasparelo (2022), a eleição como forma de escolha do diretor é uma ação política importante que movimenta e desestabiliza as relações de poder no interior das escolas. Apesar da eleição colocada como etapa final do processo de escolha de diretor representar um avanço no sistema educacional do estado da Bahia, Santos (2021), aponta que a participação da comunidade ainda é precarizada. Outro avanço identificado pelo autor, refere-se à previsão na legislação do sistema municipal do provimento ao cargo de direção pela via eleitoral.

Embora a eleição de diretores seja considerada como um dos elementos essenciais para o processo de democratização da gestão escolar, esta, segundo Jesus (2019), está permeada por “práticas clientelistas, gerencialista, patrimonialistas, posturas conservadoras e burocráticas” e dificultam a construção de um projeto de sociedade comprometido com a diminuição das desigualdades sociais.

Drabach (2018) em sua tese aponta a diminuição de formas democráticas de escolha de diretores nas redes estaduais do país e indícios de intensificação de controle sobre o papel dos dirigentes escolares, no período compreendido entre 2005 e 2015, quando já vigorava a Lei Complementar nº 101/2000, a Lei de Responsabilidade Fiscal, que objetiva a diminuição dos gastos públicos com pessoal, fundamentada nos princípios da Nova Gestão Pública instituída pelo Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.

Tendência identificada nas outras categorias, a gestão gerencial tem mediado a gestão e ações da escola, bem como o estilo de liderança dos diretores,

independente das formas de provimento do cargo, pois as práticas desse profissional têm priorizado aspectos burocráticos e administrativos do cotidiano escolar, negligenciado a importância dos órgãos colegiados e a participação social nas tomadas de decisão. O que tem contribuído para a manutenção de organizações impermeáveis que limitam a manifestação da democracia escolar e sobrecarregando a hierarquia sobre as relações entre os diferentes agentes escolares, reforçando formas individualizadas de poder e ações autoritárias no interior das escolas (Gava, 2022).

3.4 Atuação/Perfil/Identidade e Formação de Diretor

As reformas do Estado e as reformas educacionais no decorrer dos anos criaram, transformaram e tem influenciado a identidade e atuação de diretor de escola, consoante as necessidades impostas pelo capitalismo. Nessa perspectiva, o tempo, as atribuições e a natureza da atividade de diretor escolar estão em disputa no contexto que o neoliberalismo tem orientado as políticas educacionais.

Essa ideologia neoliberal e conservadora, do qual emerge o modelo de gestão baseado em princípios econômicos e empresariais e com características gerenciais, tem alterado significativamente o papel do diretor escolar, contribuindo para uma corrosão da gestão democrática e uma nova configuração de escola (Assalin, 2018).

A disseminação de uma política de accountability conforme a perspectiva neoliberal tem gerado ainda na gestão das escolas da rede municipal de São Paulo, uma responsabilização dos diretores pelo fracasso escolar articulado a um discurso da ineficiência do serviço público (Souza, 2022).

Nesse contexto, o diálogo, a participação e a decisão, pressupostos da gestão democrática, são arrefecidos pelo gerencialismo que é introduzido nas escolas por meio de parceria público-privada, impossibilita a natalidade política do diretor, construção que se dá via liberdade humana e participação, conceito de Hannah Arendt, contrário ao gerencialismo (Fonseca, 2019).

Como consequência da influência da gestão gerencial no perfil dos gestores das escolas públicas, Drabach (2013), cita a exigência de competência técnica. Fraiz (2013), identificou valorização do conhecimento técnico dos diretores por meio de prova de concurso como no caso do Estado de São Paulo e pelo exame de certificação no Estado de Minas Gerais, além da preocupação com as qualidades profissionais verificadas por meio de avaliação de desempenho e processo de eleição. Sobre a forma de acesso ao cargo, esta influencia no imaginário de autoridade e poder do gestor, mas é determinado mais pela atuação do profissional diante da complexidade que as demandas exigem.

As pesquisas apontam que a concepção de gestão gerencial fundamenta e está presente nas políticas e cursos de formação continuada ofertados aos diretores, que embora expressem discursos e preocupação com uma gestão democrática, fundamentam-se na busca por resultados, no alcance de metas de avaliações externas, ênfase na eficiência e eficácia.

3.5 Descentralização e Assistência Técnica e Financeira

As transformações identificadas na rede pública de ensino no país, no que se refere à gestão, formação de diretores, atuação e perfil de diretores, ênfase na avaliação, entre outros aspectos, conforme foi possível verificar nas categorias anteriores, articula-se à adesão de políticas neoliberais, a partir dos anos 1990 em razão das pressões da dívida externa e determinações de organismos internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), que passaram a orientar medidas econômicas de corte neoliberal.

Dentre essas medidas, destacam-se a descentralização, a autonomia, a participação, a criação de sistemas nacionais de avaliação de desempenho e valorização docente, políticas de privatização, instauração de reformas curriculares e novas formas de gestão. Nesse contexto, a qualidade da educação passa a ser articulada a resultados mensuráveis de testes realizados pelos alunos e várias políticas têm sido implementadas nos governos federal, estaduais e municipais com foco na melhoria da qualidade da educação.

Uma delas é o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado a partir de 2007, pelo Ministério da Educação do Brasil (MEC), pelo Decreto nº 6.094 com o objetivo de melhorar a qualidade da educação brasileira e que implementou o Plano de Metas Compromissos Todos pela Educação, em regime de colaboração com os Municípios, Estados, a participação das famílias e da comunidade, por meio de programas de ações de assistência técnica e financeira, a fim de atender a premissa constitucional (Brasil, 1988).

A adesão ao termo pela totalidade de Municípios, Estados e Distrito Federal do país se traduz no “compromisso” assumido pelos entes federados para o cumprimento de metas com foco na melhoria da qualidade da educação e pela elaboração com assistência técnica do MEC, do Plano de Ações Articuladas (PAR). O PAR é “uma estratégia de assistência técnica e financeira que consiste em oferecer aos entes federados um instrumento de diagnóstico, planejamento e gestão de política educacional” (MEC, 2021, p. 3).

Assim, várias pesquisas na década 2003-2023, investigaram o PDE e sua influência no processo de democratização da escola pública, bem como outras

iniciativas relacionadas à assistência técnica e financeira para a democratização da educação, como o Programa Orçamento Participativo Criança; o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e o Programa para a Autonomia Financeira da Escola.

O PDDE é um programa do governo federal que propõe repassar verbas e contribuir para a gestão financeira, administrativa e pedagógica das escolas e pode ser caracterizado como um mecanismo de descentralização financeira, participação e autonomia na gestão escolar, posto que por meio do colegiado escolar propõe a participação da comunidade no gerenciamento dos seus recursos de acordo com as normatizações estabelecidas (Silva, 2015).

Uma das ramificações do PDE é o PDE Escola, um programa de apoio à gestão escolar fundamentado no planejamento participativo que tem como foco melhorar a gestão e os resultados do Ideb das escolas. Rodrigues (2017), ao analisar o processo de implementação do PDE em escolas municipais de Londrina, identificou que o PDE-Escola contribuiu para a melhoria das condições materiais da escola, entretanto, a ferramenta de gestão não foi capaz de fortalecer uma gestão democrática e participativa, posto que preservou uma lógica gerencialista, fundamentada nos princípios neoliberais e no que prescrevem Organismos Multilaterais, como o Banco Mundial.

Evangelista (2015), verificou que o modelo gerencial que informa o PDE-Escola, utiliza-se de instrumentos de responsabilização e controle sobre o processo de gestão, contribuiu por ressignificar conceitos de participação, e autonomia, e limitar a democratização da gestão escolar.

Consenso entre as pesquisas que integram esta análise é que os programas que integram o PDE, como o PAR, pouco contribuem para a democratização da gestão da educação, pois fundamenta-se em pressupostos gerenciais e mercadológicos.

3.6 Outros

Nesta categoria estão agrupados os trabalhos que não se enquadraram em nenhuma das temáticas citadas anteriormente, mas que de alguma forma investigaram a temática da gestão no país.

Santos (2013), por exemplo, investigou a função do Coordenador Pedagógico na rede pública estadual paulista e reflete que a atuação do coordenador pedagógico é extremamente importante na construção de um coletivo escolar que efetive a gestão democrática, pois este profissional é responsável por articular o coletivo escolar na elaboração do projeto político-pedagógico da escola. Na rede municipal de São Paulo, Rocha (2014), conclui que as políticas educacionais de cunho gerencial implementadas na rede, interferem significativamente no trabalho desenvolvido por estes profissionais, comprometendo

sua saúde. Outras consequências para a função de coordenador deste modelo de gestão gerencial que predomina nas escolas é a precarização e flexibilização do trabalho deste profissional (Silva, 2020).

Sobre a função de pedagogo, Pabis (2015), reflete que a função atende a uma perspectiva gerencial de gestão, uma vez que este profissional é caracterizado como “multitarefeiro”, pois é chamado a desenvolver atividades que não lhes são inerentes.

Sendo a política de militarização de escolas a bandeira de muitos governos e partidos que estiveram e estão no poder, a pesquisa de Goulart (2022) identificou aspectos “desdemocratizantes” em escolas estaduais de Goiás que haviam sido transformadas em Colégios Estaduais da Polícia Militar do Estado de Goiás, Barros (2022), converge neste sentido, pois concluiu que a militarização afronta aos princípios da gestão democrática, uma vez que os diretores não atuam conjuntamente na gestão do projeto político-pedagógico e a militarização de escolas públicas fundamenta-se numa gestão gerencialista e verticalizada que interfere e enfraquece a gestão democrática.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos desta fase inicial da pesquisa permitiram identificar que a temática da gestão educacional e escolar têm permanecido no espaço acadêmico na década de 2013 – 2023, sob diferentes enfoques que vão desde a análise de documentos normativos que regulamentam a gestão democrática da educação pública no país, à análise de políticas de gestão específicas e sua influência para a gestão democrática no cotidiano escolar.

Em suma, as pesquisas revelaram que apesar da Constituição Federal, LDB e outros documentos normativos estabelecerem a gestão democrática enquanto princípio pelo qual devem nortear as ações e práticas da educação pública, o que se percebe é o avanço de políticas neoliberais fundamentadas em práticas gerencialistas que limitam e ressignificam a gestão democrática sob a ótica do capital.

Apesar do uso recorrente do princípio da gestão democrática nestes documentos, e no discurso de políticas, programas ou propostas, no interior de muitas escolas, não estão em consonância com uma democracia participativa e igualitária e imprimem uma gestão gerencialista fundamentada em práticas oriundas no mundo empresarial.

No âmbito dessa lógica gerencialista e mercadológica que tem orientado as políticas educacionais, as limitações para a efetivação da gestão democrática identificadas nas pesquisas são inúmeras e versam sobre a dificuldade de atuação dos órgãos colegiados, falta de conhecimento das formas de

organização, funcionamento e funções desses mecanismos de participação, avanço da privatização na educação pública, ênfase nos resultados de avaliações externas, eficiência, controle, responsabilização, premiação e punição, estímulo a competitividade e práticas burocrática-patrimonialistas

Essa lógica gerencial tem permeado inclusive o processo de formação dos gestores escolares, por meio da interferência do empresariado na educação, disseminando valores e práticas de gestão gerenciais.

A análise permitiu evidenciar que a avaliação ou autoavaliação institucional, embora pouco investigada ou praticada, representam uma alternativa de ampliação da participação da comunidade escolar no processo de conhecimento, avaliação, planejamento e acompanhamento das ações realizadas na escola, bem como tomadas de decisão da escola, em contraposição a práticas avaliativas centradas apenas em resultados quantificáveis de testes padronizados realizados pelos alunos que imperam no cenário educacional brasileiro. Contudo, enfrentam desafios, devido a uma cultura gerencialista que predomina nas instituições.

Das 144 pesquisas que integram o corpus deste levantamento, apenas 4 trabalhos investigaram especificamente sobre a gestão educacional do Estado de São Paulo e outras duas investigaram junto a outros Estados, o que evidencia a necessidade de se dar continuidade às investigações, tendo em vista o acirramento das políticas neoliberais e práticas gerencialistas na educação no cenário educacional paulista nos últimos anos.

Inserida em um contexto em que a gestão gerencial e gestão democrática têm disputado a hegemonia no cenário educacional brasileiro, inclusive no âmbito do processo de elaboração e aprovação dos documentos normativos e considerando o que já evidenciaram as pesquisas, de que a gestão delineada na rede pública estadual paulista fundamenta-se em uma lógica gerencial-empresarial, é necessário dar continuidade às investigações que busquem analisar a forma como tem sido orientada a gestão da educação e as implicações para a gestão escolar, tendo em vista o potencial da gestão escolar em reproduzir determinações de grupos dominantes ou como potencial transformador social. Reside aqui, algumas possibilidades investigativas no campo da gestão da educação e gestão escolar no Brasil.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Viviane Barbosa Perez. O processo histórico e político de escolha dos dirigentes escolares na rede municipal de ensino de Londrina. 2019. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

ALVES, Andreia Vicencia Vitor. As formulações para a gestão da educação básica no estado de Mato Grosso do Sul em interseção com as ações da União (1988-

2014). 2015. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015.

ASSALIN, Ester. Gestão democrática e o modelo gestor na educação pública de Mato Grosso: estudo de uma escola da rede pública estadual de Jaciara-MT. 2018. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2018.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, Maria Luciene Urbano de. A função política-pedagógica do Conselho Escolar da Escola Municipal Antônio Campos. 2018. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselhos Escolares: democratização da escola e construção da cidadania. Brasília, DE, novembro de 2004. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_cad1.pdf. Acesso em: 9 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano de Ações Articuladas (2021-2024). Etapa de Planejamento. 2021. Disponível em: [inserir URL]. Acesso em: 9 ago. 2025.

BURAKI, Gislaine. A gestão democrática e os conselhos escolares na rede pública municipal de ensino de Cascavel – PR: implantação, limites e possibilidades. 2017. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017.

CABRAL, Carla Cristina de Moura. Os cenários de continuidade presentes na política de gestão escolar na rede estadual de Pernambuco. 2015. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

CARVALHO, Scheiler Fagundes. A escola não cabe numa planilha: implicações do programa Jovem de Futuro para a gestão democrática da educação numa escola da rede estadual do Rio Grande do Sul. 2020. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O Princípio da Gestão Democrática na Educação. Salto para o Futuro, Boletim 19, out., 2005.

DRABACH, Nadia Pedrotti. As mudanças na concepção da gestão pública e sua influência no perfil do gestor e da gestão escolar no Brasil/Curitiba, 2013. 252 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

DRABACH, Nadia Pedrotti. Processos de provimento, exigências e atribuições para os dirigentes escolares em contextos de reformas gerencialistas. 2018. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 2018.

EVANGELISTA, Sergio Ricardo. O PDE-escola e a gestão democrática na unidade escolar: contradições e possibilidades. 2015. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

FERNANDES, Katya Lacerda. Orientação política do Plano Nacional de Educação (2014-2024): implicações para a gestão da educação. 2015. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2015.

FONSECA, Maria da Conceição. Gestão escolar democrática: um estudo a partir do pensamento de Hannah Arendt. 2019. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2019.

FRAIZ, Rosana Cristina Carvalho. O imaginário de poder e autoridade e a gestão escolar. 2013. 175 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Araraquara, Araraquara, 2013.

GALLINA, Jairo Ademar. A trajetória de construção da gestão democrática da educação na rede municipal de ensino de Getúlio Vargas. 2013. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

GASPARELO, Rayane Regina Scheidt. A eleição de diretores e as possibilidades e os limites de democratização das escolas públicas na rede estadual de ensino do Paraná – 2016 a 2020. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2022.

GAVA, Shirley Aparecida. Relações entre provimento de cargos e estilos de liderança nas práticas de gestão escolar: uma pesquisa bibliográfica. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.

GONÇALVES, Lílian Fernanda de Melo Bezerra. Paradigmas de gestão educacional no contexto do Prêmio Gestão Escolar. 2020. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. DOI: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2020.509>.

GOULART, Janaina Moreira de Oliveira. A militarização das escolas no estado de Goiás e os sentidos da desdemocratização do ensino público. 2022. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

JESUS, Gregorio Luis de. Concepção(ões) de gestão escolar no processo de implementação das eleições de gestores escolares no município de Tucano/BA.

2019. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2019.

MOROSINI, M. C. Estado de conhecimento: sua contribuição à ruptura de pré-conceitos. Revista de Educação da UFSM, Santa Maria: Centro de Educação, v. 40, 2015.

NASCIMENTO, Luiz Carlos Ferreira do. Conselho escolar como estratégia de gestão democrática: discutindo as experiências dos conselhos escolares nos centros municipais de educação infantil em Natal/RN. 2018. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

PABIS, Nelsi Antonia. O trabalho do pedagogo na escola pública do Paraná. 2015. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2015.

PFEIL, Marcia Lisboa. Os (des)caminhos da gestão democrática da educação pública nos municípios da Baixada Litorânea do estado do Rio de Janeiro: um estudo a partir dos marcos legais. 2019. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2019.

SANTOS, Islei Simone Oliveira dos. Coordenação pedagógica e gestão democrática: contexto, fundamentos teóricos e propostas de atuação na Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo. 2013. 111 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2013.

SANTOS, Jonata Cristina dos. Processo de provimento ao cargo de diretores escolares: interseção da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul com a rede municipal de ensino de Dourados/MS. 2021. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2021.

SILVA, Christomyslley Romeiro da. As relações de poder no processo de implementação dos Conselhos Escolares na rede pública municipal de ensino de Caicó/RN. 2019. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

SILVA, Christomyslley Romeiro da. O Programa Pacto pela Aprendizagem (SOMAPB): uma análise da implementação na rede pública estadual de ensino da Paraíba (2017-2019). 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

SILVA, Emanuel Lourenço da. Política de gestão escolar para resultados: uma análise do Índice de Eficiência Gerencial na educação pública estadual de Pernambuco. 2020. 191 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

SILVA, Luiz Fernando da. Gestão escolar e o programa BH Metas e Resultados: há espaços para a participação da comunidade escolar? 2016. 280 f. Tese – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

SILVA, Soane Santos. Gestão democrática educacional e o trabalho do coordenador pedagógico: limites e contradições. 2020. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020.

SOUZA, Maria Isabel Vieira de. Gestão escolar e o perfil do diretor de escola na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: uma contribuição aos estudos sobre teoria da gestão escolar. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

SOUSA, Walter Lopes de. O programa gestão nota 10 do Instituto Ayrton Senna e a educação em Santarém-PA. 2013. 406 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2013.

RODRIGUES, Gisele de Paula. A implementação do PDE Escola no município de Londrina e as implicações à democratização da educação. 2017. 274 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

ROCHA, Soraia da Silva. Atuação dos coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo: implicações políticas e sofrimento no trabalho. 2014. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

O PAPEL DO SUPERVISOR DE ENSINO NO FORTALECIMENTO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: UMA PERSPECTIVA BAKHTINIANA

Aluna: Lidiane Cristina Donizette

Aluna: Jeniffer Vitorino da Silva Alves

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Assunção Aparecida Laia Cristóvão

5. INTRODUÇÃO

O presente artigo é parte de um trabalho de doutorado cujo objetivo é descrever o cargo de supervisor escolar, que tem como responsabilidade articular o ambiente escolar, de forma a cumprir a função social da escola de socialização e construção do conhecimento.

Ao longo dos anos, as instituições escolares depararam muitas vezes com gestores com viés centralizador e autoritário, o que culminou na dificuldade em desenvolver uma proposta pedagógica participativa e reflexiva com o envolvimento de todos os circundados na educação, restringindo, assim, uma atitude democrática dentro da instituição. Para Vieira (2008), a Lei 5.692/71, que fixou diretrizes para o ensino num contexto de governo militar, demanda da supervisão um papel de controladora das atividades trabalhadas no ensino, visando ao “alcance da qualidade educacional”.

A partir de 1988, com o movimento de democratização da sociedade, surge a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a qual evidencia a busca por mudanças no campo educacional. Vê-se a necessidade da participação coletiva nas ações escolares, na tentativa de desconstruir a ideia de autoritarismo e do poder centrado na figura de uma única pessoa, a quem caberia a responsabilidade de gerir a escola. Segundo Carlos Roberto Jamil Cury:

[...] a ordem constitucional brasileira que nasceu em 1988 consagrou princípios caros à democracia, à cidadania e aos direitos humanos. Nela a educação democrática se tornou consubstancial ao estabelecimento da República Federativa sob o signo do Estado Democrático de Direito. (MEC, 2011, p.16).

Para o Vieira (2008), o supervisor escolar está à procura de seu perfil de atuação e dos limites que o caracteriza, buscando efetivamente desvincular-se da inspeção escolar (SÃO PAULO, 2015, p.50).

Nesse contexto, autores como Flávia, Vieira (2009) defendem que o papel da supervisão escolar deve ser repensado, assumindo uma postura colaborativa e formativa, em sintonia com um modelo de gestão democrática que favoreça a autonomia das instituições e a participação coletiva desvinculada da ideia da autoridade máxima para que a descentralização de poder ocorra. Tais pesquisadores defendem que o papel da supervisão escolar deveria ser indissociavelmente gestor e pedagógico, pois compreendem que:

[...] assim concebidas, as atividades supervisiva e pedagógica são indissociáveis e fazem parte de um mesmo projecto: indagar e melhorar a qualidade da acção educativa. Sempre que um educador regula a sua acção [auto-supervisão], as duas atividades fundem-se numa só, tornando-se praticamente indistinguíveis do ponto de vista epistemológico. Contudo, elas tendem a distinguir-se nos casos da supervisão pedagógica acompanhada, sobretudo quando a função da supervisão é exercida por alguém com um papel relativamente especializado [“supervisor”, “orientador”, “consultor”, “coordenador pedagógico”, “conselheiro crítico” etc.]. (VIEIRA, 2009, p.201).

No ano de 2022 surgiram algumas mudanças no setor educacional do Município de Franca, entre elas a criação de novos cargos de supervisor de ensino junto aos já criados desde então, totalizando a contratação de 15 novos profissionais para exercerem a função de especialista em supervisão educacional. Dessa forma, a presente pesquisa terá como objeto de estudo evidenciar as contribuições do supervisor escolar no referido município, cargo que está se ressignificando como um importante articulador da gestão democrática nas escolas, atuando em parceria com a gestão escolar local. Para isso, faz-se necessário o estudo da resolução SME nº 43/2022 e suas vozes dialógicas à luz das reflexões de Bakhtin e seu Círculo. Buscar-se-á examinar a ação do supervisor sob ótica democrática e seu papel articulador na escola, reconhecendo uma ação supervisora que deve ir além do caráter fiscalizador da supervisão escolar.

Esta investigação será relevante, uma vez que oportuniza um aprofundamento e adensamento teórico acerca das significativas transformações, do ponto de vista legal, social e educacional, do papel do supervisor escolar no município, determinando novas diretrizes e parâmetros de atuação, os quais suscitaram a necessidade de um reordenamento na estrutura funcional e organizacional do cargo, principalmente com ações voltadas ao aprimoramento e ao atendimento de toda equipe escolar com qualidade.

A pesquisa de cunho qualitativo e bibliográfico, iniciou-se com uma investigação da bibliografia referente aos gêneros do discurso e, simultaneamente, uma análise do documento normativo, buscando compreender como gênero discursivo dialoga com a gestão democrática na unidade escolar.

A partir de um percurso metodológico que toma como ponto de partida a análise de textos que constituem gêneros da esfera jurídico-normativa, analisamos a constituição e a dimensão global da resolução SME nº 43/2022, a qual institui o perfil e as atribuições para a atuação da Supervisão de Ensino na Rede Municipal. Nosso propósito foi verificar como esse texto se organiza como gênero e qual é o conjunto de valores que preside à sua organização. O fundamento científico desta pesquisa está nos estudos e nas reflexões de Bakhtin e de seu Círculo (2011), bem como nos trabalhos de seus comentadores, tais como Faraco (2009), Brait (2005; 2016; 2017), Grillo (2016), Marchezan (2016), Fiorin (2011, 2017), entre outros autores estudiosos do filósofo. Quanto à gestão democrática, a pesquisa tem apoio teórico nos estudos de artigos, livros e publicações acadêmicas de matizes políticas

e abordagens distintas, mas convergentes nos aspectos abordados, como, por exemplo, Tavares (2013); Lück (2011); Alves (2006).

Com o intuito de alcançar os objetivos propostos, utilizamos a teoria bakhtiniana que fornece reflexões importantes para a análise e a interpretação das relações dialógicas de um enunciado. A linguística defendida por Bakhtin (2016) é considerada uma translinguística porque ultrapassa a visão de língua como sistema. Para esse autor, não se pode entender a língua isoladamente, devem-se observar os sentidos de uma enunciação. É preciso considerar os fatores extralinguísticos nas análises, como o contexto da situação de comunicação (da fala, a relação do falante com o ouvinte) e o contexto social no sentido amplo (dimensão social, momento histórico e socioideológico). Ao se apropriar de determinado enunciado, o sujeito leitor (interlocutor) se torna sujeito ativo responsivo, pois, ao compreendê-lo, posiciona-se em relação a ele em um processo ativo.

Este artigo insere-se numa abordagem qualitativa sobre as temáticas da supervisão e da gestão democrática das escolas. Foi realizado por meio de fontes documentais e bibliográficas e orienta-se por procedimentos de natureza exploratória a partir de abordagens teórico-metodológicas nas áreas da educação.

Para Gil (2008, p.27), “pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximado, acerca de determinado fato”.

O método utilizado se pauta no materialismo histórico-dialético. Sobre a dialética, Gil corrobora com a afirmação:

A dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc. (GIL, 2008, p. 14)

Foi utilizada a revisão de literatura por meio de autores que discutem a temática presente, bem como estudos em periódicos e anais de encontros científicos, teses e dissertações, entre outras. Em relação a revisão de literatura, Gil (2008, p. 61) explica sua importância para o processo da construção da pesquisa e ressalta que “parte considerável do trabalho de pesquisa consiste na utilização de recursos fornecidos pela biblioteca. Isto é verdade não apenas para as pesquisas caracterizadas como bibliográficas, mas também para os demais delineamentos”.

Utilizou-se, além da pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental. Para Gil (2008, p. 51), pesquisa documental possui semelhanças com a bibliográfica já que segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica.

Como forma de análise dos resultados, refletimos, através das referências bibliográficas, sobre a política pública de supervisão de ensino no

município, para atendimento da educação básica com qualidade, viabilizando uma escola emancipadora, para além do capital.

Dessa forma, pretendeu-se investigar como o supervisor de ensino deve atuar na rede de ensino municipal de acordo com documentos orientadores. É nesse universo de reflexão que se espera obter, como resultado, levantamentos analíticos dos modos de condução da atuação do gestor nesse contexto e o estabelecimento de princípios e reflexões para a prática do mesmo.

Para tanto, fez-se necessária a análise, tendo em vista que, para Bakhtin, a língua tem a propriedade de ser dialógica e essas relações dialógicas não se reduzem ao diálogo face a face, em que elas ocorrem. Para ele, todos os enunciados no processo de comunicação são dialógicos. “Neles, existe uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro, é sempre e inevitavelmente também a palavra do outro (FIORIN, 2011, p. 18).

Isso quer dizer que todo enunciado leva em consideração o discurso do outro, que está presente no seu, ou seja, “o dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados” (FIORIN, 2011, p. 19).

Sendo assim, faz-se necessário um estudo metalinguístico dos enunciados da resolução, o que significa dizer o exame das relações dialógicas entre elas.

Mikhail Bakhtin define o dialogismo como o permanente diálogo existente entre os diferentes discursos, o processo de interação interdiscursiva da linguagem, que ocorre tanto na escrita como na leitura. Conforme ressalta Bakhtin (2011, p. 191):

O autor deve ser entendido, antes de tudo, a partir do acontecimento da obra como participante dela, como orientador autorizado do leitor. Compreender o autor no universo histórico de sua época, no seu lugar no grupo social, a sua posição de classe.

Assim, o dialogismo se manifesta nas relações que se estabelecem entre o eu e o outro, nas diversas vozes presentes em um mesmo discurso e nas relações de vozes de um discurso com outro, é, portanto, resultante de um enfrentamento de vozes.

É a partir do diálogo de um contexto enunciativo que se estabelecem as relações dialógicas com as vozes mais próximas e as mais distantes, as quais são entendidas por Bakhtin (2011) como relações dialógicas no pequeno e no grande tempo, pois, para ele, não existem limites e nada está absolutamente morto, uma vez que as formas podem ser renovadas e, conseqüentemente, novos contextos podem ser estabelecidos. Para o filósofo Bakhtin (2011, p. 401), “o texto só tem vida contatando com outro texto (contexto)”. Podemos repetir a mesma frase ou palavra, porém, a cada momento será diferente, pois gerará um diálogo diferente, uma vez que cada processo de enunciação é único, irrepetível e não é coletivo.

Fiorin (2017, p. 21) ressalta isso ao afirmar que “as relações dialógicas não se circunscrevem ao quadro estreito do diálogo face a face”, assim, o conceito de diálogo bakhtiniano não se trata da simples comunicação entre sujeitos, mas dos efeitos de sentidos que ele carrega em si. Conforme Bakhtin:

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo de que seja. (BAKHTIN, 2006, p. 127).

Bakhtin (2011) nos diz que todo enunciado é dialógico, forma-se a partir de outros enunciados e se orienta para o já-dito, isto é, pode ser produzido a partir de outros inúmeros enunciados existentes, em outros momentos e por outras pessoas. É, portanto, uma réplica, fazendo parte de uma memória discursiva.

Portanto, nele ouvem-se sempre, pelo menos, duas vozes. Essa voz se refere às diferentes consciências do falante presente na enunciação. Sendo assim, é imbuída de juízo de valor, de visão de mundo e de diferentes pontos de vista. O enunciado pode ser resultante de uma memória discursiva, pois um novo poderá existir a partir de outros enunciados proferidos (já-ditos) em outras épocas e em outras situações de interação, podendo, assim, refletir condições específicas e finalidades diversas.

Dessa forma, não pode haver enunciado isolado, sempre há enunciados que o antecedem e o sucedem que integram uma cadeia discursiva, pode ser reaproveitado de outros e reprocessado. Assim, os enunciados são constitutivamente ideológicos, pois apresentam uma resposta ativa às vozes interiorizadas. Em síntese, o enunciado é constituído internamente por diálogos, por isso, é heterogêneo e nele se articulam múltiplas vozes sociais.

Sendo assim, no instante em que os sujeitos se apropriam das palavras e dão forma ao enunciado por meio de seus valores, o dialogismo se manifesta e o autor enuncia conforme seus valores, sua posição valorativa no mundo e na sua relação com o outro.

Nesse sentido, Fiorin (2006) discute diferentes tipos de dialogismo. O primeiro tipo aborda o dialogismo a partir das vozes que são incorporadas em outros enunciados. O segundo tipo de dialogismo está relacionado ao funcionamento da linguagem, referindo-se à maneira como se manifesta nas vozes de um discurso, mesmo que essas vozes não estejam explicitamente presentes, sendo fundamental para a formação de um enunciado. Implica que há uma construção de significados que envolve valores, crenças e pressupostos ideológicos.

O dialogismo, nesse contexto, sugere que a linguagem não é neutra, ela carrega ideologias que influenciam como os enunciados são formulados e

compreendidos. A presença implícita de vozes no discurso reflete as relações de poder e as perspectivas que moldam a comunicação, destacando como a ideologia pode ser entrelaçada com a estrutura linguística e a construção de significados nos enunciados.

Como é perceptível, os enunciados tentam assegurar posições de sentido e de defesa dos interesses do grupo social ao qual pertencem. Para Bakhtin (2011), o texto pode ser o ponto de partida para uma investigação, sendo que onde não há texto, não há objeto de pesquisa, pois o texto é um dado primário, uma realidade.

Dessa maneira, torna-se importante desvelar as relações dialógicas entre diferentes textos, leis e resoluções como a Lei de Diretrizes e Base da Educação nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que prevê em seu artigo 11 inciso IV que os municípios incumbir-se-ão de autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino.

O texto da lei Orgânica do Município (1995) que institui o Plano de Classificação de Cargos do Serviço Público Municipal de Franca e sua estrutura organizacional, traz em seu artigo 9º que a Secretaria Municipal de Educação tem por finalidade implantar, coordenar e executar a política municipal de educação.

No que tange às atribuições do supervisor de ensino que atuará em toda a educação básica, o artigo 19 da referida lei demonstra o que compete ao Setor de Supervisão de Ensino. É evidenciado que o supervisor escolar atuará em toda a educação básica, planejando, supervisionando, avaliando e reformulando o processo ensino-aprendizagem, estabelecendo normas, orientando ou modificando processos educativos, sempre articulados com os demais componentes do sistema educacional, impulsionando a educação integral dos alunos, devendo atuar tanto na área curricular quanto na administrativa.

Nesse sentido, ao compreendermos que toda atuação educativa é também uma prática discursiva, percebemos que as ações do supervisor de ensino, ao orientar processos e estabelecer normas, estão inevitavelmente carregadas de sentidos e valores, como aponta Bakhtin (2006) ao mostrar que não existe palavra neutra, ou seja, ele imprime ao querer dizer valorações, ideologias, peculiaridades, emoções, paixões, entonações, juízos de valor, entre outros sentidos. Para Bakhtin, “A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação” (2006, p. 116-117).

A Resolução SME nº 043/2022, documento mais atual a definir a função do supervisor de ensino no município, enquadra-se no gênero do discurso normativo, com todas as características de um gênero secundário, conforme a proposição bakhtiniana (2011, p. 263). Trata-se de um documento oficial que possui funções deliberativas e normativas.

Tal Resolução é, nesse contexto, resultante de outras discussões, sendo, portanto, uma enunciação plena de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligada pelo tempo, pelo espaço e pela identidade das esferas de produção, circulação e recepção discursiva. Em resumo, participa de interações vivas e intensas com outros discursos com os quais possui elos precedentes. Da mesma forma, será materialidade para os discursos que o sucederão.

A elaboração desta Resolução resulta de um acordo entre várias vozes que constroem e mantêm os discursos presentes no documento. Assim, as principais vozes produtoras do discurso são das esferas públicas educacionais – do MEC, do CNE e de seu Conselho Pleno.

As vozes dos autores da Resolução são de sujeitos ativos no discurso, pois possuem voz dominante sobre a produção, ocupando posição impregnada de valores perante uma ideia definida, num contexto de perspectivas social, ideológica, cultural e histórica.

6. RESULTADOS PARCIAIS

O ponto essencial da concepção de Bakhtin sobre a linguagem é o dialogismo, o qual entende a linguagem como um processo dinâmico e interativo, em que cada enunciado é uma resposta a enunciados anteriores por meio da qual configura-se uma troca entre diferentes vozes e pontos de vista. Para o autor, todo discurso se conecta a discursos anteriores e, ao mesmo tempo, abre espaço para novas respostas. Essa troca contínua entre discursos caracteriza o que Bakhtin chama de dialogismo, que se manifesta especialmente em muitas obras literárias e em determinados gêneros discursivos mais complexos.

Segundo Bakhtin, "a palavra é sempre semicolonizada e refere-se a outras palavras, outros contextos" (Bakhtin, 1997, p. 272), evidenciando que o diálogo é a essência da comunicação humana. Isso quer dizer que ao pronunciar uma palavra o sujeito está respondendo a outros enunciados, não se restringindo a contextos imediatos.

Com base nessa perspectiva dialógica, a pesquisa tem como resultados parciais que a resolução SME nº 043 de 2022, que estabelece e organiza a função do supervisor educacional no município de Franca, dialoga com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - Lei nº 9.394/96). Na Lei, o caráter dialógico é evidenciado pela forma como se articula aos interesses e direitos de diversos agentes, como o Estado, a sociedade, os educadores e os próprios educandos. A educação é apresentada como um processo formativo que ocorre em diversos contextos, como no trabalho, na família, nos movimentos sociais e nas instituições de ensino.

A Lei 9394/96 aborda a função da supervisão educacional como parte da organização e da gestão dos sistemas de ensino e estabelece que estes são responsáveis pela coordenação e supervisão das instituições educacionais. O Art. 11, inciso V, da LDB atribui aos municípios, no que se refere à educação infantil, a função de "assessorar as instituições de ensino fundamental e infantil, coordenando e supervisionando a ação pedagógica e administrativa" (BRASIL, 1996). Isso implica a presença de supervisores ou profissionais responsáveis pelo acompanhamento e pela orientação das práticas nas instituições de ensino infantil e fundamental.

Além disso, o Art. 12 da LDB traz que as instituições de ensino devem "zelar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente" e "promover medidas para a recuperação dos alunos de menor rendimento" (BRASIL, 1996), o que envolve uma função supervisora que pode ser exercida pelos sistemas de ensino, garantindo que as práticas estejam de acordo com as diretrizes e a qualidade educativa esperada.

Neste contexto, a Resolução SME nº 043 de 2022, que trata da atuação da Supervisão de Ensino no município de Franca, também reflete o diálogo entre diferentes agentes da educação, como supervisores, diretores, professores e alunos. A resolução enfatiza o papel do Supervisor de Ensino em assessorar, acompanhar e monitorar o desenvolvimento das escolas, em diálogo constante com as equipes escolares para promover melhorias na qualidade da educação.

Conforme disposto no seu artigo 1º, a resolução atribui ao Supervisor de Ensino o acompanhamento e a fiscalização das instituições de ensino sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação, como creches, creches parceiras e escolas privadas conveniadas. Esse papel é expandido ao longo do documento, evidenciando que o Supervisor não só age como um fiscalizador, mas também como um orientador que assegura que as práticas educacionais estejam alinhadas aos objetivos da política educacional municipal. Assim, o plano de cargos se integra à prática supervisora, pois a formação e o enquadramento profissional estabelecidos pela Lei Complementar garantem que o Supervisor possua a qualificação e a capacidade técnica necessárias para lidar com as demandas complexas de uma educação inclusiva e de qualidade.

A função de fiscalização, mais especificamente, geralmente é regulamentada pela resolução municipal que institui normas específicas que detalham a atuação do supervisor no papel de controle e orientação das instituições educacionais.

No trabalho do Supervisor de Ensino, as funções de fiscalização e acompanhamento se complementam, embora apresentem abordagens e finalidades diferentes.

A fiscalização diz respeito a uma atuação de controle e de natureza normativa, centrada na verificação do cumprimento das leis, diretrizes e regulamentações determinadas pelas instâncias superiores da educação. Ao agir de forma fiscalizadora, o supervisor procura garantir que a instituição respeite os padrões legais e pedagógicos estabelecidos, como adequação dos espaços físicos, carga horária, qualificação dos profissionais e cumprimento do currículo. Nesse papel, a fiscalização atua de maneira reguladora, podendo resultar em sanções diante de irregularidades, e serve como um mecanismo de controle sobre as práticas institucionais.

Já o acompanhamento envolve uma postura de apoio e orientação, na qual o supervisor se coloca como um parceiro no desenvolvimento das práticas pedagógicas e da gestão escolar. Esse processo permite ao supervisor observar o cotidiano da instituição, identificar necessidades e desafios específicos e oferecer suporte para implementar melhorias. Em vez de focar apenas no cumprimento de normas, o acompanhamento visa promover o aperfeiçoamento das práticas educativas por meio de um diálogo constante com educadores e gestores. Essa abordagem se direciona mais ao desenvolvimento profissional e à qualidade do ambiente escolar, com atenção ao crescimento das competências pedagógicas e ao atendimento das necessidades das crianças.

Portanto, enquanto a fiscalização adota uma função mais impositiva e de controle para garantir a conformidade com as normas, o acompanhamento procura colaborar e orientar, funcionando como um elo de apoio e desenvolvimento entre a Secretaria de Educação e as instituições de ensino. Ambos os papéis são fundamentais para a atuação do Supervisor de Ensino, mas o equilíbrio entre fiscalização e acompanhamento é essencial para que a supervisão realmente contribua para uma educação de qualidade.

No contexto da resolução, o uso dos termos “fiscalização” e “acompanhamento” para descrever as funções do Supervisor de Ensino revela um paradoxo entre controle e orientação no sistema educacional. A fiscalização sugere um enfoque em controle e conformidade às normas e regulamentações, enquanto o acompanhamento se orienta para uma abordagem colaborativa, centrada no apoio, desenvolvimento e fortalecimento das práticas pedagógicas nas instituições.

Esse paradoxo reflete uma tensão entre a necessidade de garantir o cumprimento dos padrões legais e pedagógicos e a importância de promover um ambiente de diálogo e crescimento profissional. A função normativa da fiscalização visa assegurar que as instituições operem de acordo com os parâmetros estabelecidos pela legislação, como normas de segurança, carga horária e adequação curricular.

No entanto, quando o papel do Supervisor de Ensino se limita apenas à fiscalização, ele pode ser visto mais como um agente de controle do que

como um colaborador na criação de um ambiente educativo enriquecedor e acolhedor.

Nesta perspectiva, o supervisor exerce um papel controlador, especialmente dos aspectos burocráticos da escola. “Um papel isolado e pouco motivador. Um policial do sistema, pouco crítico e criativo, distante e antagônico à formação teórica que permeou sua especialização” (ALVES, 2011, p. 29).

Conforme Alves é preciso repensar a formação e atuação desse profissional a nível de escola e sistema. Acredita-se que é possível e necessário romper com a situação de simplesmente cumprir ordens reconhecendo que a educação é um direito adquirido por todos, e lutando para que a escola cumpra o seu real papel de oferecer uma educação formal de qualidade.

No entanto, cabe ao Supervisor de Ensino a superação dessa situação, que tem a função não só de constatar que a escola não está indo bem, mas acima de tudo criar condições para que os educadores reflitam sobre a sua atuação. O supervisor deve lutar contra o ativismo que não se resume apenas na sobrecarga de trabalho didático, burocrático e na manifestação da ausência de revisões pedagógicas. “O ativismo, ao minimizar a reflexão, nega a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo” (ALVES, 2011, p. 37).

Neste aspecto é preciso repensar o papel que o Supervisor vai desempenhar para capacitar-se e capacitar os professores na tarefa de educar as crianças e adolescentes. É preciso que esse profissional supere a prática de cobranças de planos, estratégias, objetivos e avaliações executadas pelos professores. O desafio é encontrar alternativas de ação que possibilite ao professor vivenciar a práxis, isto é, rever sua prática pedagógica. E faz-se imprescindível a criação de momentos de reflexão sobre a prática, para que juntos em trocas de experiências possam encontrar propostas de ação para os problemas encontrados.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para se constituir um trabalho com qualidade é preciso entender o desafio conforme definido por Heloísa Lück (2011), a qual define que:

O papel do supervisor escolar se constitui, em última análise, na somatória de esforços e ações desencadeados com o sentido de promover a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Esse esforço voltou-se constantemente ao professor, num processo de assistência aos mesmos e coordenação de sua ação (LÜCK, 2011, p.20).

Desta forma, o supervisor da escola de educação básica ocupa um lugar de destaque dentro desta estrutura organizacional, pois é corresponsável pela gestão e qualidade do processo pedagógico, influenciando direta ou indiretamente, o trabalho diário da equipe de professores. Nesse sentido, cabe ao supervisor o

planejamento, organização e o trabalho com as pessoas envolvidas no processo ensino-aprendizagem para que se alcance os objetivos institucionais.

Portanto, é preciso perceber que já não é possível e nem corresponde às necessidades atuais, uma gestão educacional com bases em experiências passadas, voltada para a fiscalização.

É preciso reconhecer que com as mudanças na sociedade atual é iminente desse profissional um enfrentamento das dificuldades e desafios imbuídos no trabalho escolar que se realize em favor da qualidade social e pedagógica da escola. No entanto, atitudes de participação, parceria, flexibilidade, planejamento, acompanhamento e visão sistêmica são essenciais no trabalho do supervisor educacional.

Nesse contexto de propostas, destacam-se as contribuições do supervisor educacional, com ênfase na gestão de processos e práticas que abrangem desde as políticas educacionais das instituições, refletidas em seu projeto político-pedagógico, até o gerenciamento de questões que surgem no cotidiano do trabalho e do grupo de docentes que o realiza.

Entende-se, assim, que o propósito da supervisão assume perspectivas mais amplas e se orienta para “o desenvolvimento qualitativo da organização da escola e dos que nela realizam seu trabalho de estudar, ensinar e apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo a formação de novos agentes” (Alarcão 2000, p. 18-19).

Reforça-se, assim, a importância de ações planejadas e conduzidas de maneira colaborativa e participativa, com o objetivo de estabelecer as políticas institucionais que sustentam os objetivos da escola e suas prioridades, destacando-se a ênfase em práticas pedagógicas que garantam a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I (2000). “ESCOLA REFLEXIVA E SUPERVISÃO: UMA ESCOLA EM DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM”. IN: ALARCÃO, I. ESCOLA REFLEXIVA E SUPERVISÃO: UMA ESCOLA EM DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM. PORTO: PORTO ED., PP. 11-23.

BAKHTIN, M. MARXISMO E FILOSOFIA DA LINGUAGEM. 12. ED. TRADUÇÃO DE MICHEL LAHUD & YARA FRATESCHI VIEIRA. SÃO PAULO: HUCITEC, 2006.

_____. ESTÉTICA DA CRIAÇÃO VERBAL. TRAD. PAULO BEZERRA. 6.ED. - SÃO PAULO: EDITORA WMF MARTINS FONTES, 2011.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO (1988). CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. BRASÍLIA, DF: SENADO FEDERAL: CENTRO GRÁFICO, 1988.

_____. LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. LEI 9394/96. BRASÍLIA, DF: MEC/SEF, 1996.

GIL, A. C. MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA SOCIAL. 5.ED. SÃO PAULO: ATLAS, 2008.

FIORIN, J. L. INTRODUÇÃO AO PENSAMENTO DE BAKHTIN. SÃO PAULO: ÁTICA, 2011.

FRANCA. LEI COMPLEMENTAR Nº 01 DE JULHO DE 1995. DISPÕE SOBRE O PLANO DE CLASSIFICAÇÃO DE CARGOS DO SERVIÇO PÚBLICO MUNICIPAL DE FRANCA, SUA ESTRUTURA ORGANIZACIONAL, INSTITUI AS TABELAS DE VENCIMENTOS E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS. BRASIL.

_____. RESOLUÇÃO SME Nº 43 DE OUTUBRO DE 2022. INSTITUI O PERFIL E AS ATRIBUIÇÕES PARA A ATUAÇÃO DA SUPERVISÃO DE ENSINO NA REDE MUNICIPAL DE FRANCA E ESTABELECE OUTRAS PROVIDÊNCIAS. BRASIL.

LÜCK, H. AÇÃO INTEGRADA: ADMINISTRAÇÃO, SUPERVISÃO E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL. PETRÓPOLIS: VOZES, 2011.

MEC. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO: TEXTOS PARA SUBSIDIAR AGENDA TEMÁTICA. MEC: BRASÍLIA, 2011.

SÃO PAULO. (MUNICÍPIO). PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO SÃO PAULO. SUBSÍDIOS 5: A SUPERVISÃO ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO - A GESTÃO EDUCACIONAL EM UMA PERSPECTIVA SISTÊMICA. SÃO PAULO: SME/DOT, 2015.

VIEIRA, A. S. A AMBIVALENCIA PRESENTE NA AÇÃO SUPERVISORA E NO PAPEL DO SUPERVISOR ESCOLAR NO ENSINO MUNICIPAL DA CIDADE DE SÃO PAULO. 2008. DISSERTAÇÃO (MESTRADO EM EDUCAÇÃO). 182 FLS. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, PUC, SÃO PAULO, 2008.

VIEIRA, F. PARA UMA VISÃO TRANSFORMADORA DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA. EDUCAÇÃO & SOCIEDADE, CAMPINAS, V. 29, N. 105, P. 197-217, JAN./ABR. 2009. DISPONÍVEL EM:
<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a10.pdf>. ACESSO EM: 28 NOV. 2022.

O USO DO CADASTRO AMBIENTAL RURAL (CAR) COMO INSTRUMENTO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Isadora Estevam
Mestranda em Planejamento e análise de Políticas Públicas - Unesp
isadora.estevam@unesp.br

Célio Bertelli
Doutor em Geociências e Meio Ambiente – Unesp
celio.bertelli@unesp.br

Ana Laura di Pardi Soares Arruda Lourenço
Graduanda em história – Unesp
ana-laura.lourenco@unesp.br

1. INTRODUÇÃO

A crescente degradação ambiental provocada pela expansão agropecuária, pela mudança do uso da terra e pela intensificação do modelo de desenvolvimento baseado na exploração desenfreada dos recursos naturais exige não apenas respostas técnicas e normativas, mas também a construção de uma consciência crítica e coletiva. Nesse sentido, Moacir Gadotti reflete em seu estudo a “Pedagogia da Terra”, os motivos da crise socioambiental:

O capitalismo aumentou mais a capacidade de destruição da humanidade do que o seu bem-estar e a sua prosperidade. As realizações concretas do socialismo seguiram na mesma esteira destrutiva, colocando em risco não apenas a vida do ser humano, mas de todas as formas de vida existentes sobre a Terra (GADOTTI. 2000, P. 31)

Dentre os instrumentos regulatórios criados para atenuar os impactos dessas transformações, o Cadastro Ambiental Rural (CAR) se destaca como ferramenta essencial para o controle e monitoramento ambiental no meio rural. Entretanto, seu potencial educativo não é completamente explorado, especialmente no que diz respeito à promoção de uma cidadania ambiental comprometida com a sustentabilidade.

No Brasil, a educação ambiental foi formalizada pela Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), instituída pela Lei nº 9.795/1999, que a reconhece como essencial e permanente nos processos educativos em todos os níveis. Entretanto, sua aplicação nem sempre foi orientada por princípios críticos. A partir dos anos 2000, diversos autores imersos no âmbito da ecopedagogia, passaram a denunciar abordagens conservadoras e tecnicistas, defendendo uma educação ambiental crítica, emancipadora e orientada pela justiça social e ecológica. Essa abordagem dialoga diretamente com as demandas contemporâneas por acesso à informação e participação social na gestão ambiental, elementos centrais também

ao debate sobre o CAR. Nesse sentido, ao articular o papel da educação ambiental crítica com instrumentos de gestão territorial como o CAR, torna-se possível ampliar a consciência socioambiental e fortalecer o controle social sobre o uso e conservação dos recursos naturais

Segundo Gadotti (2000, p. 42), “os problemas atuais, inclusive os problemas ecológicos, são provocados pela nossa maneira de viver, e a nossa maneira de viver é inculcada pela escola, pelo que ela seleciona ou não, pelos valores que transmite, pelos currículos, pelos livros didáticos”. Assim, instrumentos e plataformas como o CAR precisam ser pensados não apenas como cadastros técnicos, mas como recursos pedagógicos que possibilitem mudanças efetivas no modo de compreender e interagir com o meio ambiente.

Implementado pela Lei n.º 12.651/2012, o CAR constitui um registro público eletrônico que visa integrar as informações ambientais de todas as propriedades e posses rurais do país. Embora sua função principal seja fornecer subsídios ao planejamento e ao controle ambiental, sua base de dados apresenta significativa capacidade de fomentar ações educativas, sobretudo aquelas orientadas pelos princípios da educação ambiental crítica. Entretanto, a dificuldade de acesso às informações e a pouca articulação entre o CAR e as práticas pedagógicas limitam seu alcance transformador.

Este artigo propõe analisar de que maneira o Cadastro Ambiental Rural pode ser compreendido como ferramenta de educação ambiental crítica, vinculando-o ao princípio do acesso à informação e ao fortalecimento da participação cidadã. Parte-se da hipótese de que, se houver efetiva transparência dos dados e integração pedagógica, o CAR pode contribuir para o desenvolvimento de práticas educativas voltadas à sustentabilidade e ao controle social. A análise será conduzida a partir de referenciais teóricos como o artigo Educação Ambiental, Cidadania e Sustentabilidade (Pedro Jacobi), O princípio da informação no cadastro ambiental rural e o planejamento de políticas públicas (Rocha et al., 2021) e a tese de mestrado Proposta de Políticas Públicas de Educação Ambiental Crítica para Conservação do Cerrado no Campus da UNESP Franca – SP de Rafaela Costa Cintra.

2. A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A educação ambiental constitui uma resposta pedagógica e política frente à crise ecológica contemporânea, configurando-se como um instrumento fundamental para o fortalecimento da cidadania e da transformação social. Segundo Jacobi (2003), ela deve ser concebida como um “ato político voltado para a transformação social”, extrapolando o ensino conteudista e fragmentado e assumindo uma postura crítica diante das desigualdades ambientais e sociais. A proposta de uma educação ambiental crítica baseia-se na articulação entre ética,

sustentabilidade, identidade cultural, diversidade e participação ativa, favorecendo a construção de alternativas sustentáveis à lógica dominante de exploração da natureza.

Tal abordagem implica reconhecer que os recursos naturais são finitos e que o ser humano é o principal responsável por sua degradação, o que demanda novas formas de pensar e agir em relação ao meio ambiente. Nesse sentido, é necessário considerar que a educação, enquanto processo social, também é responsável por manter ou transformar esse modo de vida. Como observa Gadotti (2000, p. 42):

Os problemas atuais, inclusive os problemas ecológicos, são provocados pela nossa maneira de viver, e a nossa maneira de viver é inculcada pela escola, pelo que ela seleciona ou não, pelos valores que transmite, pelos currículos, pelos livros didáticos (também pelos livros de filosofia). Reorientar a educação a partir do princípio da sustentabilidade significa retomar nossa educação em sua totalidade, implicando uma revisão de currículos e programas, sistemas educacionais, do papel da escola e dos professores, da organização do trabalho escolar, como veremos adiante. (GADOTTI. 2000, p. 42)

Essa perspectiva reforça que a educação ambiental não pode ser reduzida a ações pontuais ou técnicas, mas precisa promover uma revisão profunda dos currículos, das práticas pedagógicas e do papel da escola na formação de cidadãos comprometidos com a sustentabilidade. Segundo Gadotti (2000, p. 82), “a ecopedagogia pretende desenvolver um novo olhar sobre a educação, um olhar global, uma nova maneira de ser e de estar no mundo, um jeito de pensar a partir da vida cotidiana, que busca sentido a cada momento”. Nesse sentido, uma educação ambiental crítica, articulada ao CAR, pode transformar dados técnicos em instrumentos de conscientização e participação cidadã.

Como política pública, a educação ambiental crítica visa promover a conscientização, a sensibilização e a participação ativa da sociedade na busca por práticas sustentáveis e na conservação dos recursos naturais. Dessa forma, é fundamental que a educação ambiental esteja presente tanto nas escolas, por meio de currículos específicos, quanto em outras esferas da sociedade, como empresas, organizações não governamentais e órgãos públicos.

Além disso, a educação ambiental crítica incorpora os pilares definidos por Delors (1998): aprender a conhecer, a fazer, a ser e a viver juntos. Esses fundamentos, como analisa Cintra (2025), reforçam a ideia de uma ecopedagogia voltada à prática e à emancipação da comunidade envolvida, promovendo o engajamento coletivo na construção de alternativas sustentáveis. Trata-se de superar o modelo tecnicista de transmissão de informações, substituindo-o por práticas educativas baseadas no diálogo, na autonomia e no reconhecimento dos saberes locais como parte fundamental do processo formativo.

Jacobi (2003) também ressalta a necessidade de articular as ações educativas à promoção de práticas interdisciplinares e participativas, que valorizem o conhecimento popular e a diversidade cultural. Para o autor, “a realidade atual exige uma reflexão cada vez menos linear”, sendo imprescindível promover a interdependência entre áreas de saber e o fortalecimento de identidades e ações solidárias (JACOBI, 2003, p. 191). Nesse sentido, a educação ambiental deve facilitar a difusão da informação, desenvolver capacidades analíticas e ampliar o acesso a processos decisórios, contribuindo para a construção de uma cidadania ambiental ativa e consciente.

2.1 O Cadastro Ambiental Rural (CAR)

O Cadastro Ambiental Rural (CAR) foi instituído pela Lei Federal nº 12.651/2012 como um registro público eletrônico de abrangência nacional, obrigatório para todos os imóveis rurais. De acordo com o artigo 29:

Art. 29. É criado o Cadastro Ambiental Rural - CAR, no âmbito do Sistema Nacional de Informação sobre Meio Ambiente - SINIMA, registro público eletrônico de âmbito nacional, obrigatório para todos os imóveis rurais, com a finalidade de integrar as informações ambientais das propriedades e posses rurais, compondo base de dados para controle, monitoramento, planejamento ambiental e econômico e combate ao desmatamento. (BRASIL, 2021, p. 16)

Sua principal finalidade é integrar as informações ambientais das propriedades e posses rurais, compondo uma base de dados estratégica para o controle, monitoramento, planejamento ambiental e combate ao desmatamento. O CAR é operacionalizado por meio do Sistema Nacional de Cadastro Ambiental Rural (SICAR) e integra o Sistema Nacional do Meio Ambiente (Sisnama).

O artigo 29 do Código Florestal define o CAR como um instrumento de registro georreferenciado das áreas de proteção permanente (APP), reservas legais, remanescentes de vegetação nativa, áreas de uso restrito e áreas consolidadas dentro dos imóveis rurais (BRASIL, 2012). Sua implementação busca subsidiar políticas públicas ambientais, permitir maior controle sobre os passivos ambientais e apoiar a regularização ambiental das propriedades, com vistas ao desenvolvimento sustentável e à segurança jurídica.

No entanto, apesar de sua estrutura normativa avançada e do potencial de articulação com outras políticas socioambientais, o CAR enfrenta desafios significativos em sua efetivação. Rocha et al. (2021) identificam um ambiente conflituoso em relação à transparência das informações ambientais disponíveis no sistema, sobretudo em função da regulamentação infraconstitucional que impõe restrições ao acesso público a determinados dados, como os nomes dos proprietários, informações patrimoniais e limites geográficos das propriedades.

A Lei de Acesso à Informação (Lei nº 12.527/2011) determina que os dados de interesse coletivo devem ser públicos, ressalvadas as exceções legais. Entretanto, o CAR, por vezes, opera em descompasso com essa diretriz. Conforme observa Rocha et al. (2021), a imposição de sigilo aos dados ambientais, embora justificada por setores como a Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil (CNA) com base na segurança dos produtores, compromete a eficácia do CAR como instrumento de gestão ambiental democrática. A ausência de plena transparência limita a participação da sociedade civil no monitoramento ambiental e dificulta o exercício do controle social.

Gadotti (2000) destaca que a educação e a gestão ambiental precisam estar articuladas para que instrumentos como o CAR não se reduzam a mecanismos burocráticos. Segundo ele, “sem a participação ativa das comunidades, o acesso à informação perde seu caráter transformador” (GADOTTI, 2000, p. 57), e elenca seis pontos cruciais para o funcionamento da educação ambiental:

- 1- A educação ambiental deve ter como base o pensamento crítico e inovador, em qualquer tempo ou lugar, em seus modos formal, não formal e informal, promovendo a transformação e a construção da sociedade.
- 2 - A educação ambiental é individual e coletiva. Tem o propósito de formar cidadãos com consciência local e planetária, que respeitem a autodeterminação dos povos e a soberania das nações.
- 3 - A educação ambiental deve envolver uma perspectiva holística, enfocando a relação entre o ser humano, a natureza e o universo de forma interdisciplinar.
- 4 - A educação ambiental deve estimular a solidariedade, a igualdade e o respeito aos direitos humanos, valendo-se de estratégias democráticas e interação entre as culturas.
- 5 - A educação ambiental deve integrar conhecimentos, aptidões, valores, atitudes e ações. Deve converter cada oportunidade em experiências educativas das sociedades sustentáveis.
- 6 - A educação ambiental deve ajudar a desenvolver uma consciência ética sobre todas as formas de vida com as quais compartilhamos este planeta, respeitar seus ciclos vitais e impor limites à exploração dessas formas pelos seres humanos (Gadotti, p. 95, 2000)

Portanto, mais do que um banco de dados, o CAR deve ser compreendido como espaço potencial de interação entre a informação técnica e a prática social.

Ainda segundo Rocha et al. (2021), a qualidade da informação ambiental e seu acesso pela sociedade constituem dimensões fundamentais do princípio da informação pública, que, por sua vez, está diretamente relacionado ao direito fundamental ao meio ambiente ecologicamente equilibrado. O artigo 225 da Constituição Federal estabelece que todos têm direito a um meio ambiente saudável, impondo ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações (BRASIL, 1988). Para tanto, a efetividade do CAR depende não apenas de sua robustez técnica, mas também de sua abertura ao escrutínio público, o que permite à sociedade participar ativamente da proteção ambiental.

2.2 CAR em Relação a Educação Ambiental

A relação entre o Cadastro Ambiental Rural (CAR) e a educação ambiental é complexa e, ao mesmo tempo, profundamente complementar. Ambos os instrumentos têm, entre seus propósitos, a promoção do desenvolvimento sustentável e a ampliação da corresponsabilidade dos cidadãos na gestão ambiental. Enquanto o CAR fornece uma base de dados sobre a situação ambiental dos imóveis rurais, a educação ambiental busca formar sujeitos conscientes, críticos e atuantes, capazes de intervir nas questões socioambientais. Essa articulação só é possível, no entanto, quando os dados ambientais são acessíveis, compreensíveis e pedagogicamente aproveitáveis.

A efetividade dessa relação, porém, é limitada pela falta de transparência e acessibilidade das informações contidas no CAR. Rocha et al. (2021) destacam que a regulamentação infraconstitucional do Sistema Nacional de Cadastro Ambiental Rural (SICAR) impõe restrições significativas à divulgação dos dados, como o sigilo sobre a identidade dos proprietários rurais e suas respectivas áreas cadastradas. Essa opacidade inviabiliza o uso do CAR como instrumento educativo, pois impede que a sociedade, os educadores e os pesquisadores tenham pleno acesso a informações que poderiam subsidiar projetos pedagógicos, diagnósticos territoriais e processos formativos voltados à conscientização ambiental.

Gutiérrez e Prado (2002) lembram que uma prática educativa libertadora só é possível quando há diálogo horizontal entre saberes e quando a comunidade participa ativamente da construção do conhecimento. Aplicado ao CAR, isso significa transformar mapas e dados em instrumentos de leitura crítica da realidade, capazes de gerar ações coletivas. “O sujeito que aprende deve ser também sujeito de sua história” (GUTIÉRREZ; PRADO, 2002, p. 74), o que reforça a importância de integrar o CAR a processos de educação ambiental crítica.

Por outro lado, o CAR apresenta pleno potencial para assumir um papel relevante como ferramenta pedagógica. A disponibilização de mapas, delimitações de áreas protegidas e dados sobre uso do solo possibilitaria o desenvolvimento de atividades interdisciplinares não somente em escolas, mas também em universidades, articulando conteúdos de geografia, biologia, direito e ciências sociais. Além disso, permitiria que comunidades locais compreendessem de forma concreta a situação ambiental de seus territórios, identificando conflitos, ameaças e oportunidades de conservação e manejo sustentável.

Cintra (2025), ao analisar experiências de educação ambiental crítica vinculadas ao uso do CAR, ressalta que a articulação entre informação técnica e ação pedagógica é essencial para promover a emancipação das comunidades. Segundo a autora:

O CAR, quando articulado a práticas pedagógicas críticas, possibilita que a população compreenda as dinâmicas de uso e conservação do território, reconheça seus direitos e deveres ambientais e desenvolva protagonismo na defesa de seus recursos naturais. Não basta informar: é preciso formar para a leitura crítica dos dados, incentivando a corresponsabilidade e o engajamento coletivo" (Cintra, 2025, p. 31).

Assim, a articulação entre o Cadastro Ambiental Rural e a educação ambiental demanda o reconhecimento da informação como direito e bem público. A educação ambiental crítica, ao enfatizar a dimensão ética e política da sustentabilidade, encontra no CAR um campo fértil para a formação de sujeitos ativos, desde que o acesso aos dados seja garantido e os processos educativos sejam orientados por uma perspectiva transformadora. A superação das barreiras atuais de sigilo e tecnificação é condição necessária para que o CAR cumpra, de fato, sua função social e educativa.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou analisar as possibilidades de articulação entre o Cadastro Ambiental Rural (CAR) e a educação ambiental crítica, destacando os desafios e potencialidades de sua utilização como instrumento pedagógico voltado à formação de uma cidadania ambiental ativa. Partindo da premissa de que a informação é um direito fundamental e condição para o exercício do controle social, demonstrou-se que a efetividade do CAR depende, em grande medida, da transparência de seus dados e da sua apropriação pela sociedade civil.

A educação ambiental, conforme defendem Jacobi (2003), Gutiérrez e Prado (2002) e Cintra (2025), deve ser compreendida como um processo político e emancipador, capaz de promover a reflexão crítica sobre os modelos de desenvolvimento e suas implicações socioambientais. Nesse sentido, requer instrumentos que permitam a leitura da realidade e a atuação informada dos sujeitos, condição que o CAR, em sua concepção original, poderia oferecer.

Contudo, os limites impostos pela regulamentação infraconstitucional do SICAR, ao restringir o acesso público a informações ambientais relevantes, tornam-se um obstáculo à realização desse potencial educativo. Gadotti (2000) enfatiza que a educação só será de fato transformadora se permitir que os indivíduos participem ativamente da gestão de seu território e tenham acesso aos meios de compreender as causas estruturais da degradação.

Foi possível evidenciar, ao longo da discussão, que a plena integração entre o CAR e práticas de educação ambiental exige não apenas acesso técnico aos dados, mas também metodologias que possibilitem sua leitura crítica, contextualização territorial e transformação em ações concretas de defesa e conservação do meio ambiente. A informação, nesse contexto, não deve ser compreendida apenas como dado bruto, mas como ferramenta de mediação pedagógica, de democratização do conhecimento e de promoção da corresponsabilidade ambiental.

Conclui-se, portanto, que o CAR pode e deve ser apropriado como ferramenta de educação ambiental crítica, desde que operado com base nos princípios da transparência, da participação social e da justiça ambiental. O fortalecimento dessa articulação representa um caminho promissor para qualificar a gestão ambiental no Brasil, promover a cidadania ativa e fomentar alternativas sustentáveis que tenham como base a informação pública e o engajamento coletivo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. CONSTITUIÇÃO (1988). CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. BRASÍLIA, DF: SENADO FEDERAL, 1988.

BRASIL. LEI Nº 9.795, DE 27 DE ABRIL DE 1999. DISPÕE SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL, INSTITUI A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO: SEÇÃO 1, BRASÍLIA, DF, P. 1, 28 ABR. 1999

BRASIL. LEI Nº 12.527, DE 18 DE NOVEMBRO DE 2011. REGULA O ACESSO A INFORMAÇÕES PREVISTO NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO: SEÇÃO 1, BRASÍLIA, DF, P. 1, 18 NOV. 2011.

BRASIL. LEI Nº 12.651, DE 25 DE MAIO DE 2012. DISPÕE SOBRE A PROTEÇÃO DA VEGETAÇÃO NATIVA; ALTERA AS LEIS NºS 6.938, DE 31 DE AGOSTO DE 1981, 9.393, DE 19 DE DEZEMBRO DE 1996, E 11.428, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2006; REVOGA AS LEIS NºS 4.771, DE 15 DE SETEMBRO DE 1965, E 7.754, DE 14 DE ABRIL DE 1989, A MEDIDA PROVISÓRIA Nº 2.166-67, DE 24 DE AGOSTO DE 2001, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO: SEÇÃO 1, BRASÍLIA, DF, P. 1, 28 MAIO 2012.

CINTRA, RAFAELA COSTA. PROPOSTA DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA PARA CONSERVAÇÃO DO CERRADO NO CAMPUS DA UNESP FRANCA – SP. 2025. DISSERTAÇÃO (MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL E MEIO AMBIENTE) – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”, FRANCA, 2025.

DELORS, JACQUES. EDUCAÇÃO: UM TESOURO A DESCOBRIR. 2. ED. SÃO PAULO: CORTEZ; BRASÍLIA, DF: MEC/UNESCO, 1998.

GADOTTI, MOACIR. PEDAGOGIA DA TERRA. 9. ED. SÃO PAULO: PEIRÓPOLIS, 2000.

JACOBI, PEDRO. EDUCAÇÃO AMBIENTAL, CIDADANIA E SUSTENTABILIDADE. *CADERNOS DE PESQUISA*, SÃO PAULO, N. 118, P. 189-205, MAR. 2003.

ROCHA, DANIELA CAPRI ET AL. O PRINCÍPIO DA INFORMAÇÃO NO CADASTRO AMBIENTAL RURAL E O PLANEJAMENTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS. *REVISTA DE DIREITO AMBIENTAL*, SÃO PAULO, V. 26, N. 103, P. 101-117, JUL./SET. 2021.

ÍNDICE

A

Ana Laura di Pardi Soares Arruda
Lourenço, 68
Assunção Aparecida Laia Cristóvão, 56

B

Brenda Aryane Serdeira, 22

C

Célio Bertelli, 4, 5, 6, 68

G

Gabriela Balieiro Moreira, 22
Genaro Alvarenga Fonseca, 4, 5, 6
Giovana Victorino Gândara, 6

I

Isadora Estevam, 68

J

Jeniffer Vitorino da Silva Alves, 56

L

Lidiane Cristina Donizette, 56

M

Maria Simone Ferraz Pereira, 37

S

Sabrina Bucci Rosa, 37

ISBN VOLUME



ISBN COLEÇÃO



0800 940 4688 | 16 3713.4688
unifacef.com.br |     

16 3706.8700
franca.unesp.br