

# REVISTA

## DE INVESTIGACIONES

*Volumen 23 - Edición 42 - Julio · Diciembre 2023*

ISSN: 2539-5122 (en línea)



Universidad®  
Católica  
de Manizales

VIGILADA MINEDUCACIÓN



---

# REVISTA DE INVESTIGACIONES

Volumen 23, Número 42

ISSN (impreso): 0121-067X

ISSN (en línea): 2539-5122

**Autores:** Alejandra Soledad Tapia Vidal, Beleni Salette Grando, Francine Sotter Studinski, Jani Alves da Silva Moreira, José María Hernández Díaz, Leonardo Dorneles Gonçalves, Marcos Vinicius Francisco, Marina Silveira Bonacazata Santos, Paula Gonçalves Felicio, Paulo Rogério de Souza, Poliana Hreczynski Ribeiro, Ricardo Florentino Salas Astrain y Valéria Lopes Redon.

**Editor:** Rafael Ricardo Rojas Arias

**Correctora de estilo:** Juan Carlos Vinasco Ossa y Yineth Viviana Chimbi Amaya

**Diseño:** Centro Editorial UCM

**Portada:** Melissa Zuluaga Hernández

Derechos de autor 2023 Revista de Investigaciones (Universidad Católica de Manizales). Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0. <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/> esta licencia permite a otros distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir de esta obra de manera no comercial y, a pesar de que sus nuevas obras deben siempre mencionar esta obra y mantenerse sin fines comerciales, no están obligados a licenciar sus obras derivadas bajo las mismas condiciones.

©Revista de Investigaciones (Universidad Católica de Manizales)

Carrera 23 n.º 60-63

Manizales - Caldas

<https://revistas.ucm.edu.co/index.php/revista/index>  
[revistaeducación@ucm.edu.co](mailto:revistaeducación@ucm.edu.co)

Hecho en Manizales, Caldas · Colombia





# Contenido

- 6 Editorial: Educación, interculturalidad y políticas públicas.  
Horizontes críticos
- 9 Una lectura histórica de la educación intercultural
- 34 Pensamiento crítico: diálogos recíprocos y educación intercultural. ¿Qué sentipensar y cómo desarrollar prácticas reflexivas en las aulas chilenas y latinoamericanas?
- 54 Povos indígenas e a perspectiva intercultural na alfabetização
- 82 A relação público-privada e as políticas de educação inclusiva para a educação especial no Brasil
- 110 Las asociaciones público-privadas como política educativa en ciudades del extremo sur de Brasil (2021 a 2023)
- 133 Trabalho e capital: fundamentos para a análise das políticas educacionais



Universidad<sup>®</sup>  
Católica  
de Manizales

VIGILADA MINEDUCACIÓN

REVISTA  
DE INVESTIGACIONES

Rojas Arias, R. R. (2023). Educación, interculturalidad y políticas públicas: horizontes críticos. *Revista de Investigaciones UCM*, 23(42), 6-7.

## Educación, interculturalidad y políticas públicas. Horizontes críticos

### Educação, interculturalidade e políticas públicas. Horizontes críticos

Rafael Ricardo Rojas Arias, Universidad Católica de Manizales, [rrojas@ucm.edu.co](mailto:rrojas@ucm.edu.co)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7594-3551>

Estimados lectores, autores, colaboradores e investigadores en el ámbito educativo, el Centro Editorial de la Universidad Católica de Manizales presenta la edición número 42 de la Revista de Investigaciones, la cual reúne un artículo de reflexión, un artículo de revisión y cuatro artículos de investigación. Esta entrega se orienta a fortalecer el diálogo académico en torno a problemáticas educativas contemporáneas, con el propósito de aportar a los procesos de investigación y reflexión crítica en el campo.

La presente edición incorpora una selección de contribuciones derivadas de ponencias expuestas en el III Congreso Iberoamericano de Educación, Sociedad y Cultura, celebrado en la Universidad Estatal de Maringá (UEM) del 20 al 22 de junio de 2023. Este evento constituyó un escenario propicio para el análisis de los desafíos actuales de la educación, en un contexto marcado por la globalización, las desigualdades persistentes y la creciente participación del sector privado en la orientación de las políticas públicas.

Los artículos compilados desarrollan tres ejes temáticos interrelacionados: la educación intercultural, la inclusión educativa y las tensiones entre lo público y lo privado en el ámbito de las políticas educativas. Desde diversas experiencias y enfoques, se examinan procesos históricos, disputas conceptuales y prácticas institucionales que configuran el campo educativo en distintos territorios.

Derechos de autor 2023 Revista de Investigaciones (Universidad Católica de Manizales). Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0. <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/> esta licencia permite a otros distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir de esta obra de manera no comercial y, a pesar de que sus nuevas obras deben siempre mencionar esta obra y mantenerse sin fines comerciales, no están obligados a licenciar sus obras derivadas bajo las mismas condiciones.

 OPEN ACCESS



El primer bloque de textos profundiza en la construcción de una educación intercultural que reconozca la pluralidad de saberes y culturas, subrayando la necesidad de una participación activa de las comunidades en la definición de los fines y contenidos educativos. Se destaca la importancia del reconocimiento efectivo de la diversidad y de la corresponsabilidad institucional en su implementación.

A continuación, se analizan las transformaciones asociadas a la presencia del tercer sector y a las alianzas público-privadas, señalando cómo estas formas de intervención inciden en el sentido público de la educación. Se examinan los riesgos de subordinación a lógicas de mercado que priorizan criterios de eficiencia por sobre principios de equidad, inclusión y justicia social.

Finalmente, se presentan lecturas estructurales sobre la articulación entre las políticas educativas y las dinámicas del capital, destacando la necesidad de formular propuestas pedagógicas críticas que confronten los modelos hegemónicos y abran paso a proyectos emancipadores.

Esta edición propone una reflexión sobre el sentido político y ético de la educación en el contexto actual, invitando a repensar sus fundamentos, sus formas de organización y sus horizontes de transformación. Reafirmar la educación como un derecho colectivo, culturalmente situado y epistémicamente plural constituye, en este marco, una tarea impostergable.



## Una lectura histórica de la educación intercultural

### Uma leitura histórica da educação intercultural

José María Hernández Díaz, Universidad de Salamanca, [jmhd@usal.es](mailto:jmhd@usal.es)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7325-7398>

Recepción: 27/01/2024 - Aprobación: 26/02/2025

## Resumen

El trabajo que sigue a continuación trata de ofrecer al lector una propuesta histórica y hermenéutica de la teoría y práctica de la educación intercultural en su génesis y desarrollo posterior, sobre todo en los siglos XX y XXI. Los sistemas educativos, y otros espacios institucionales de la educación contemporánea, han ido incorporando de forma pausada y progresiva a diferentes actuaciones sobre personas y movimientos sociales (feminismo, ecologismo, emigrantes, refugiados, inclusión de personas con discapacidad, entre otros). El camino de la educación intercultural ha transitado desde la exclusión inicial de temas y personas, hacia una aproximación multicultural y segregada, hasta adoptar criterios de decidida integración e inclusión. De ello se da cuenta en los diferentes epígrafes de este artículo.

*Palabras clave:* educación intercultural, sistemas educativos, movimientos sociales, siglos XX y XXI

## Resumo

O trabalho que se apresenta a seguir busca oferecer ao leitor uma proposta histórica e hermenêutica da teoria e da prática da educação intercultural em sua gênese e desenvol-

Derechos de autor 2023 Revista de Investigaciones (Universidad Católica de Manizales). Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0. <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/> esta licencia permite a otros distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir de esta obra de manera no comercial y, a pesar de que sus nuevas obras deben siempre mencionar esta obra y mantenerse sin fines comerciales, no están obligados a licenciar sus obras derivadas bajo las mismas condiciones.



vimento posterior, especialmente nos séculos XX e XXI. Os sistemas educacionais, assim como outros espaços institucionais da educação contemporânea, vêm incorporando de forma lenta e progressiva diversas ações voltadas a pessoas e movimentos sociais (feminismo, ecologismo, migrantes, refugiados, inclusão de pessoas com deficiência, entre outros). O percurso da educação intercultural transitou desde a exclusão inicial de temas e sujeitos, passando por uma abordagem multicultural e segregada, até adotar critérios de integração e inclusão decididas. Essa trajetória é abordada nos diferentes tópicos deste artigo.

*Palavras-chave:* educação intercultural, sistemas educacionais, movimentos sociais, séculos XX e XXI

## Introducción

La reflexión histórica sobre la educación intercultural casi siempre ha sido abordada con criterios teórico-prácticos derivados de las ciencias de la educación, principalmente desde la vía clásica de la pedagogía diferencial, pero apenas desde posiciones propias de un historiador de la educación. Para ratificar esta aseveración basta hacer un recorrido por los tratados de pedagogía editados en los siglos XX y XXI. Remontarse al siglo XIX resultaría una incongruencia puesto que, en el mundo pedagógico internacional, sobre todo el europeo, queda muy distante un planteamiento intercultural de las actuaciones pedagógicas. Hemos de esperar a la segunda mitad del siglo XX para ver emerger con cierto empuje las primeras reflexiones interculturales y las consiguientes actuaciones de las diferentes políticas educativas, dentro y fuera del sistema formal de educación.

Esta es la reflexión que nos indujo a pensar, desde una posición genética, sobre el camino recorrido por la educación intercultural desde sus primeras expresiones hasta nuestros días. Esta es nuestra propuesta de análisis histórico, construida desde un marco internacional, aunque sin duda pesan las influencias formativas de los modelos educativos europeos y latinoamericanos. Así lo trasladamos para su consideración y debate en el ámbito pedagógico en que también se inscribe la revista científica que lo acoge.

## Sobre la educación intercultural

Para comprender el origen de la educación intercultural, su construcción genética hasta la presente segunda década del siglo XXI, proponemos echar diferentes miradas sobre nuestro entorno próximo y también el mundial, para poder así adoptar las mejores respuestas posibles sobre su significado. Al mismo tiempo, invitamos a tomar en consideración algunas de las pro-

puestas recientes que se han formulado sobre el tema (Saldaña Duque et al., 2019).

Constatamos un mundo y planeta tierra sumamente complejo, tal vez hoy más que nunca. Se corre el riesgo de que desaparezca como tal por una grave crisis medioambiental, nunca antes tan evidente, y reconocida en documentos como la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, patrocinados por organismos del máximo nivel internacional como la ONU, o en la denuncia mantenida desde hace ya algunos años por líderes religiosos y morales, como el Papa Francisco en su encíclica “*Laudatio si*” (2015). Se vive con entusiasmo alocado en la era de la información (Harari, 2024; Castells, 1997), que se mueve en torno a la posmodernidad en sus formas de pensar, en un dominante pensamiento líquido, inmediateista y fácil, siempre transitorio, que ha renunciado a las grandes concepciones del proyecto hombre.

En consecuencia, nos situamos en una sociedad profundamente marcada por el individualismo, el consumo y la dominante expresión capitalista en su organización económica, social, siempre acompañada por la confrontación de grandes bloques en la geopolítica mundial. Es un mundo de clara división social, en los espacios locales, nacionales, o intercontinentales en los que se desenvuelve nuestro presente, en el que prevalece el afán de poder y dominio, la división social por razones económicas. Asistimos a un modelo de organización social que deja a los débiles en la cuneta de la historia, a las mujeres en segundo plano a pesar de los avances logrados en la última centuria, que mantiene a las etnias minoritarias y a las comunidades indígenas y pueblos originarios marginados y explotados. Es un sistema que genera víctimas que son consecuencia de la brutalidad de los conflictos armados, que ocasiona genocidios y migraciones masivas, refugiados políticos y los muchos millones de hambrientos que provoca la desigualdad social extendida por todas partes y continentes.

La pauta de vida dominante siempre concede preeminencia al “canon cultural occidental” (Bloom, 2013) y a su *modus vivendi* y *operandi* sobre todos los demás en los ámbitos de la vida cotidiana, en el consumo de la cultura, la música, la literatura, el deporte o cualquier expresión de los hombres y mujeres de nuestro tiempo. Observamos avances en el respeto a los derechos

humanos frente a tiempos pasados (que nunca fueron mejores), pero el contexto que nos rodea viene cargado de contradicciones, desigualdades y ausencia de equidad.

También observamos que para corregir esas diferencias y confrontaciones sociales se generan diferentes respuestas individuales y colectivas que buscan e intentan superar la división social a través de la lucha de clases, por vías parlamentarias y sindicales, también a veces por medio de la violencia revolucionaria. En todas estas propuestas siempre aparece la educación como el recurso final y más influyente para la transformación real de la sociedad, o para legitimar el statu quo dominante, dada su ambivalencia.

La educación, además de ser un proceso de maduración individual (alimentación, adquisición de hábitos y valores, de cultura y saberes técnicos), posee una ineludible dimensión social, como nos recuerda Kant en su bello opúsculo de 1776, titulado “Pedagogía”. Compartimos con el pensador alemán que el hombre solo madura y puede lograr su plenitud si lo hace en sociedad y mediante la educación, proceso de intercambio de adultos a jóvenes y de todos entre sí, que se transmite de generación en generación.

Pero esta dimensión social de la educación, y una de sus concreciones más señaladas como es la escuela como institución, así como el complejo sistema educativo que asiste a la formación de las sociedades contemporáneas, no nos pueden ocultar su carácter ambivalente. Dependiendo de quién maneje los hilos del telar de la educación, ésta puede erigirse en un instrumento de dominio y represión de unos sobre otros, o bien puede situarse a favor de la libertad. La educación no es neutra, pues se sitúa a favor de quienes ejercen la hegemonía social o, por el contrario, puede ser un instrumento de liberación de los dominados y oprimidos. La instrumentación que hacen las dictaduras y los fascismos de la educación, o la que sirve a los intereses de la burguesía y el bloque hegemónico de una sociedad concreta, se contraponen perfectamente a la educación como práctica de la libertad, a la denominada pedagogía de la liberación que propugna Paulo Freire, entre otros. El tempranamente malogrado Carlos Lereña utilizó de forma lúcida esa expresión tan clarificadora hace ya algunos años, para referirse

al papel de la educación: reprimir y consolidar el dominio de los poderosos, o liberar y facilitar procesos de libertad (Lerena, 1983).

La educación, como expresión pública, puede adoptar un formato uniforme y completamente homogéneo que beneficia a las minorías dominantes, o puede aceptar que la diversidad de personas y culturas es riqueza y no empobrecimiento; por ello la educación debe apostar por propuestas pedagógicas diferenciales. En ese marco conceptual nace la Educación Intercultural (EI), como aspiración a reconocer y cultivar mediante la educación los derechos y diferencias de personas y grupos humanos.

La Educación Intercultural es un concepto polisémico y poli-institucional, pues se expresa de formas muy variadas. Se puede manifestar en la educación reglada (instituciones escolares y en otras iniciativas educativas diferentes a la escuela) pero también de manera informal en otros espacios sociales, medios de comunicación, internet o redes sociales y otras tecnologías de la comunicación. Pero, ante todo, educación intercultural significa partir de la aceptación de la identidad diferenciada del otro en libertad; es reconocer la diversidad entre personas y culturas y apostar por el valor de la identidad personal o cultural de los otros, que son diferentes a nosotros y a la cultura dominante en que nos movemos con naturalidad y libertad.

En consecuencia, la educación intercultural ofrece siempre dos supuestos, uno de carácter individual y otro social. Primero, la conducta que cada persona adopta ante las expresiones de diversidad que ofrece la realidad se muestra a cada paso que toda persona da en la vida. A continuación, la dimensión pública, colectiva, social o incluso política de asumir, respetar y educar para la aceptación y el disfrute de la riqueza que encierran las diferencias, es una decisión colectiva, de las instituciones y de las políticas públicas. Y aquí emerge siempre la tensión entre unidad y diversidad, uniformidad o diferencias dentro de una cultura dominante o mayoritaria.

En consecuencia, la apuesta por la educación intercultural exige educar para el diálogo, para el consenso, para la tolerancia, para el encuentro, para la solidaridad y la cooperación entre personas diferentes. Pero este proceso no se produce de manera natural, fácil, ni inmediata, por lo que hay que educar a los receptores para que aprendan a valorar y cultivar la diversidad. Para ello es preciso explorar los vehículos o caminos necesarios que hagan posible la educación intercultural, que bien pudieran resumirse en tres vías principales.

La primera de ellas se sitúa en el sistema educativo, en las relaciones entre educación intercultural y cultura escolar, concepto pedagógico propuesto por el francés Dominique Julia en 1992. La cultura escolar se produce en las instituciones del sistema escolar en cualquiera de sus niveles, e incluye las políticas educativas oficiales a través del modelo de currículum (prescrito o abierto, explícito u oculto); los avances y recursos de la didáctica y de la pedagogía científica; y sobre todo el clima de la clase que genera el profesor, con mayor o menor autonomía, porque lo importante siempre es el maestro —decía, en 1905, el reconocido pedagogo español M.B. Cossío—. La dimensión intercultural de la educación es posible de aplicar en todos los grados y niveles del sistema educativo, pero para ello se requiere la implicación de las administraciones públicas, de quienes manejan los hilos de las técnicas pedagógicas (materiales didácticos, métodos de enseñanza, recursos pedagógicos contrastados), y de forma especial se precisa el concurso y compromiso activo de los maestros y profesores, solos o en equipo, bien formados en lo científico y en lo pedagógico, motivados y bien reconocidos socialmente.

El segundo gran espacio para la educación intercultural lo representan las instituciones formativas y culturales distintas a la escuela, y muy heterogéneas entre sí: clubs de niños, de jóvenes y de mayores; movimientos juveniles; grupos rock, organizaciones religiosas; centros de sociabilidad; instituciones para la tercera edad; universidades de la experiencia, iniciativas de educación de calle; experiencias de educación en centros penitenciarios; programas de animación sociocultural, y otras.

Finalmente, una oferta educativa amplia, diversificada y difícil de ajustar, distinta a las anteriores, es la que representan los medios de comunicación clásicos (prensa escrita o digital, radio, televisión, series documentales), colecciones de libros o digitales, revistas de media y alta difusión, internet, redes sociales, la amplia gama de elementos publicitarios, y tantos más, que intervienen de forma continuada, persistente y con frecuencia incisiva sobre los diferentes estratos sociales, para conformar una determinada mentalidad y práctica social de fomento o rechazo hacia la educación intercultural. De especial significación formativa intercultural nos parecen los infinitos recursos pedagógicos que genera la ciudad, que debe erigirse en la gran potencia educadora (Trilla Bernet, 1990; Hernández Díaz, 2023).

### **Derecho a la educación, escolarización universal y primeras expresiones de la educación intercultural**

Una de las principales herencias que nos deja el movimiento de las nuevas ideas de la Ilustración resultó ser la Revolución Francesa en el plano político, y las consecuencias socioeducativas que de ella se desprenden para buena parte del mundo. Nos referimos a la aparición y emergencia del concepto de ciudadanía, el reconocimiento del derecho a la educación de todos los ciudadanos y, de ahí, el nacimiento de los sistemas nacionales de educación. Es indudable que el modelo organizativo de sistema escolar nacido en Francia, representado principalmente por Condorcet, alcanzará una proyección enorme por todo el mundo latino, mediterráneo y americano.

Sin embargo, desde la raíz común de este liberalismo republicano burgués se articulan varios modelos de práctica política y educativa, que han defendido la eliminación de la sociedad estamental, pero mantienen la división social en clases sociales, a la que contribuye la escuela y la educación. Por ello son partidarios de promover lo que ellos mismos denominan “Educación para todos sí, pero no para todos de la misma manera”. Este eslogan del libe-

ralismo europeo y del republicanismo burgués hace que la educación escolar sea diferente para hombres y mujeres, para ricos y pobres, para europeos y para beneficiarios de otras procedencias étnicas y culturales.

Son variadas las consecuencias que se desprenden de los sistemas educativos burgueses. Es cierto que crece el número de personas que acceden a los beneficios de la escuela, pero persiste hasta bien avanzado el siglo XX el analfabetismo en muchos países y sectores, por una deficiente escolarización para la mayoría, en especial de las niñas, y de los sectores más humildes. Se mantiene una clara división del mundo en cuanto al acceso universal a la educación obligatoria, con retrasos frente a Occidente en otras regiones del mundo. El ejemplo, tan visible como infame, del reparto de África (1885), genera nuevos colonialismos y neocolonialismos, manteniendo desigualdades y arbitrariedades sin fin, incluidas las educativas, y ejerciendo una hegemonía cultural occidental sin límites sobre las culturas consideradas inferiores por las mismas potencias occidentales.

Ahora bien, ya en los finales del siglo XIX es innegable una cierta generalización de la escuela primaria en todo el mundo, en particular en los países más avanzados, casi siempre sustentada en un modelo pedagógico uniformizante. Desde ahí emergen las diferencias en la población infantil que hasta entonces simplemente permanecían ocultas. Con la llegada a la escuela de un elevado número de niños, que hasta entonces no lo hacían, aparecen niños sordos y ciegos, niños con deficiencias físicas, niños inadaptados familiar y socialmente que expresan en la escuela conductas disfuncionales y fracasan, o van siendo segregados, y que hasta que el niño como concepto pasa a ser escolar, habían pasado desapercibidas y fácilmente olvidadas. La nueva categoría de ser escolar que comienza a aplicarse a la infancia produce cambios cualitativos muy importantes desde el punto de vista pedagógico.

En ese nuevo marco de expresiones socioeducativas que caracteriza a los sistemas educativos de finales del siglo XIX y comienzos del XX, nace una nueva ciencia, la paidología, que con su carácter holístico pretende resolver científicamente problemas pedagógicos distintos que

emergen en la praxis cotidiana de las escuelas, los maestros y de los sistemas educativos más desarrollados, con magnitudes hasta entonces desconocidas, porque las diferencias entre niños no habían aflorado en una infancia sin escolarizar. La paidología, o estudio científico del niño, representa una aproximación experimental y sociológica a los problemas de la infancia desde su nacimiento en los EE. UU en 1899, de la mano de Christman, su primer formulador. Pronto se difunde por varios países europeos y algunos de América del Sur, y desde ella se propone articular medidas educativas diferenciadoras para niños que han aparecido, diferentes al alumno tipo tratado de forma homogénea (Hernández Díaz, 2005). A ello conviene añadir el nuevo clima paidocéntrico que genera el movimiento de la Escuela Nueva —ya sea el Círculo de Ginebra o el de Chicago—, que busca atender de forma individualizada, y no homogénea, a cada uno de los niños escolarizados.

Comienzan a darse los primeros pasos hacia la aparición tímida de la pedagogía diferencial, en apariencia aséptica y neutral: hombres y mujeres; religiones diversas; niños “normales y anormales”; etnias y razas; distribuidos por edades —infantil, infancia, adolescencia, juventud, madurez, tercera edad—. Nos encontramos en la primera mitad del siglo XX ante el inicio de la tímida aparición de la educación intercultural en el contexto más amplio de la pedagogía diferencial. Por otra parte, la generalización de las primeras expresiones del discurso político sobre la discriminación y la desigualdad en la educación, a instancias del floreciente movimiento obrero marxista y anarquista, sitúa a la naciente educación intercultural en el marco del conflicto de clases, y por ello representa una posición socioeducativa alternativa a las opciones puramente burguesas.

### Los sistemas educativos y la educación intercultural (1945-1990)

Son varios los efectos directos y colaterales de la Segunda Guerra Mundial que van a resultar decisivos para la emergencia posterior de la educación intercultural como concepto, y

de la implantación progresiva de prácticas educativas decididamente interculturales a partir de 1945. La denominada Guerra Fría establece un nuevo orden mundial, diferenciando dos grandes bloques geopolíticos que buscan en la educación elementos de cohesión interna y de diferenciación externa. Nacen la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en San Francisco- EE. UU (1945), y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en Londres (1945), como dos grandes organizaciones pensadas para la aproximación política, el diálogo y el encuentro a través de la cultura y la educación de ambos bloques y también de los países no alineados. Nace también en 1951, y en los Tratados de Roma de 1958, la organización que más tarde pasará a denominarse la Unión Europea, que al día de hoy acoge a 27 países del continente europeo.

El bloque llamado occidental adopta una versión neocapitalista —consumismo acelerado, obsolescencia programada, psicología de la publicidad y el mercado— que se ratifica, afianza y legitima mediante el respectivo sistema educativo de cada país. Tampoco es casual la elaboración de la teoría del capital humano por los norteamericanos Schulz y Becker, a comienzos de los años 1960. Estos premios Nobel de Economía defienden de forma expresa cómo la inversión en educación genera plusvalía, frente a las antiguas postulaciones del capitalismo concurrential del siglo XIX que prefería trabajadores analfabetos para conseguir una mayor explotación laboral, sirviéndose de su ignorancia. De ahí se derivan estrategias muy bien pensadas por los EE. UU para Europa y para el mundo, como por ejemplo el plan Marshall, la aplicación del modelo de Chicago para América Latina, y la creación de una poderosa Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Esta organización, conformada por los países más ricos del mundo, promueve políticas que favorecen la prosperidad, la igualdad, las oportunidades y el bienestar de las personas, dentro de un orden de valores. El mejor ejemplo que hoy tenemos de las aspiraciones de la OCDE para la educación es el programa PISA, que tanto influye en el diseño de las actuales políticas educativas de todo el mundo.

Desde tales planteamientos, los países miembros de este bloque apuestan por una educación pragmática, utilitaria, por una determinada formación profesional, y por políticas educati-

vas de corte tecnocrático, como expresan la Ley General de educación de España en 1970, o la de Portugal en 1973. Además, tales políticas tecnocráticas parecen coexistir sin problemas con varias dictaduras políticas de Europa y América Latina, y con un descarado neocolonialismo en varios continentes (sobre todo África e Iberoamérica). El Instituto de Planificación Educativa de la UNESCO, creado en 1963, con sede en París, se erige en otro elemento técnico que contribuye a legitimar y afianzar este modelo económico y educativo del neocapitalismo occidental.

Desde el otro gran bloque político, militar, económico e ideológico que capitanean la entonces Unión Soviética y China, pero que aglutinan a un amplio espectro de países con gobiernos de inspiración marxista, se proponen políticas educativas acordes con sus aspiraciones, aunque con modelos muy diferentes. A veces son estalinistas, comunistas, asamblearias, de los movimientos anticoloniales de liberación; en otras ocasiones, las ideas de procedencia marxista en educación emergen dulcificadas en el seno de las denominadas socialdemocracias occidentales europeas, que han tenido éxito, o lo mantienen, impulsando políticas educativas hacia la igualdad de derechos sociales, educativos y de calidad de vida. También habría que incluir aquí el impacto de los grandes movimientos de independencia y anticolonialismo activos, diseminados y regados por varios continentes, así como la emergencia de países miembros de la OPEP, en varios casos contaminados con el peso de prácticas culturales y religiosas ancestrales, como sucede con la musulmana.

Desde este complejo marco de situaciones diferenciadas en el mundo, que genera una gran movilidad demográfica en todas partes, van a comenzar a surgir las primeras grandes apariciones de conceptos y realizaciones como la educación permanente de adultos (emanada desde la Unesco), la animación sociocultural (de origen anglosajón, para incentivar una mayor inserción del individuo en la vida pública), la pedagogía de la liberación de Paulo Freire (de especial impacto en países de América Latina y del Sur de Europa), las pedagogías alternativas —hablemos del movimiento Freinet, de experiencias pedagógicas asamblearias y anarquistas, el Movimiento de los Educadores Milanianos, de los denominados Movimiento de Reno-

vacación Pedagógica, (Hernández Díaz, 2018), entre otras—, de la presencia del concepto de transversalidad en el currículum escolar —cuestiones de igualdad de género en la educación, educación para el consumo, educación para la paz, educación ambiental, entre otros—, y de la educación intercultural también.

Desde este complejo contexto es posible preguntarse por las razones que motivan el surgimiento del concepto de la educación intercultural, así como las dificultades para abrirse paso entre políticas educativas promotoras de asimilación o, en el mejor de los casos, de multiculturalidad. Asistimos a una tensión incuestionable tanto en el plano conceptual como en las prácticas educativas, dentro y fuera de la escuela.

El creciente movimiento migratorio que vive el mundo desde 1945 en adelante, los graves conflictos políticos y bélicos que han generado millones de refugiados y desplazados, las consecuencias del hambre en millones de hombres, mujeres y niños, y de la marcada desigualdad social que subsiste; la movilidad interna de espacios geopolíticos como la Unión Europea, el despertar de los pueblos originarios indígenas, son factores que interpelan a todos los sistemas educativos, sean o no escolares, a las respuestas que han de ofrecer las iniciativas públicas o particulares de cualquier país del mundo.

Los medios de comunicación, las instituciones educativas de toda clase han de atender responsablemente al problema de las diferencias culturales, étnicas, sexuales, intelectuales, geográficas, lingüísticas, religiosas, partiendo del principio del derecho a la educación de todos los ciudadanos. De ninguna manera se admite ya que quienes no se sometan al modelo uniforme de educación implantado por el bloque hegemónico, los considerados como diferentes, queden relegados en la cuneta de la historia.

La respuesta educativa que se ha dado al problema de estas diferencias ha sido de tres tipos. La primera, mayoritaria y dominante durante siglos, ha sido la de la integración por asimilación. Es decir, someter a quienes se consideran diferentes a un único formato de concebir la

educación, el propio de quienes ejercen el dominio en todos los vectores de la sociedad, que ha sido adoptado como lo natural. Así fue siempre comprendido por todos los imperios, desde la lejanía de la historia más antigua hasta llegar a nosotros. Lo hizo el imperio chino, el sumerio, el egipcio, el de Alejandro Magno, el imperio romano, el sacro imperio en Europa, el imperio español, el portugués, el francés, el inglés. Hoy lo ejerce y lleva a cabo, de forma más sutil pero no menos eficaz e incisiva, los EE. UU y, por extensión, el modelo occidental anglosajón de organizar la educación, implantando un formato canónico y excluyente para todas las expresiones culturales, sean las informativas, literarias, artísticas o educativas. La integración de las diferencias en el sistema educativo se producía, y en buena medida hoy pervive, por asimilación, por eliminación de lo menor y residual, y por imposición de lo dominante.

La segunda modalidad de integración educativa y escolar de los diferentes se propone como la multiculturalidad, desde el respeto y la tolerancia de las diferencias, pero ofreciendo espacios e instituciones también distintos de quienes llegan o viven en un modelo educativo considerado como dominante. Es decir, la multiculturalidad acepta a regañadientes la existencia de los diferentes, pero los segrega a permanecer en instituciones o ghettos concretos donde se les ofrecen servicios pedagógicos específicos. Existe una aceptación tolerante de ellos, pero no se alcanza una integración real de unos y otros en la comunidad de referencia. Se acepta la multiculturalidad, se permite que existan múltiples culturas, pero con escasa o nula comunicación entre ellas.

La tercera opción para promover la integración real de los diferentes en una sociedad, en su sistema educativo y en todas sus expresiones formativas diferentes a las de la escuela, es la de la interculturalidad. Es la opción que comprende la riqueza que encierra compartir las diferencias, lo que nos une y lo que nos distingue. La educación intercultural apenas si es todavía hoy una bella declaración de intenciones para los poderes públicos y buena parte de la población, pero es el camino que tenemos que transitar si de verdad aspiramos a una ciudadanía participativa y feliz, en nuestros respectivos países, localidades y regiones, si deseamos construir una ciudadanía mundial, cosmopolita, un determinado ideal de huma-

nidad mediante la educación, como nos han propuesto desde la Ilustración autores como Kant o más tarde Krause.

### Movimientos sociales y educación intercultural (1990- 2024)

El panorama dominante en el mundo es poco favorable para ese formato intercultural de la educación que hemos apuntado, porque existen condicionantes muy adversos que lo dificultan en estas últimas décadas. Pongamos un punto de esperanza a nuestra reflexión, aunque teñido de dificultades en su aplicación.

La caída del muro de Berlín en 1989 abre nuevos espacios de libertad, aunque prevalezca años después una incertidumbre manifiesta, como nos permite observar hoy la guerra en Ucrania. La generalización a partir de 1990 del internet, y pocos años después de la telefonía móvil y las redes sociales, en apariencia abren también espacios de libertad cultural y educativa, pero encierran riesgos tremendos en el control, dominio y uniformización de los mensajes y la información por parte de quienes ejercen la hegemonía económica y social, y a veces también política (Castells, 2002; 2014). Es indudable el éxito del liberalismo anglosajón y de las posiciones reaccionarias que le acompañan, no solo en el ámbito de influencia directa de las sociedades occidentales, sino en la forma en que el paradigma del mercado-consumo-individualismo-pragmatismo recorre el mundo como un nuevo fantasma, desde China a América, pasando por Europa y países africanos. Es un panorama pérfido para los intereses de una educación intercultural.

En contrapartida, anunciados e incipientes desde los años 1970, emergen varios movimientos sociales con gran proyección sobre la educación intercultural, que solo ahora enumeramos, aunque convenga tenerlos muy presentes en toda acción intercultural.

Así, el feminismo, iniciado a finales del siglo XIX en algunos países occidentales, pero hoy ya generalizado en todo el mundo, se expresa a través de la educación, en la defensa y consolidación de los derechos políticos, escolares, laborales y sociales de las mujeres. Por ejemplo, el movimiento feminista contribuye a corregir las imágenes de la mujer en publicidad, en los currículos, en los materiales docentes, en los libros escolares, en los programas políticos, y en las defensas jurídicas, sindicales y salariales. Es imprescindible romper la hegemonía de lo masculino en las prácticas socioeducativas, más aún las expresiones violentas o su insinuación en diferentes formatos audiovisuales, escritos o hablados (Ballarin Domingo & Iglesias Galdo, 2018).

El movimiento ecologista se traduce en la educación ambiental en el plano de la educación, aunque se exprese de forma obligada en otras movilizaciones sociopolíticas. La concienciación, el refuerzo de una conciencia y ética medioambiental, resultan perentorios para lograr el reconocimiento de la diversidad natural y social, porque el medio ambiente siempre tiene esa doble dimensión natural y social (Caride & Meira, 2018; Martín Sosa, 1994). Es indudable que debe acompañarse de una educación consumerista, de una educación para el consumo responsable (Arana Martínez & Castro Cardoso, 2015).

Uno de los fenómenos sociales que a nivel mundial resultan más impactantes desde los inicios del siglo XXI es el de la emigración. El crecimiento del ciclo migratorio se ha convertido en un fenómeno, y a veces también problema, geopolítico y social de primera magnitud en el concierto internacional. Viene motivado por el aumento de la pobreza, la creciente desigualdad socioeconómica entre países y continentes, los conflictos bélicos y los efectos del neocolonialismo. El viaje de esperanza emprendido desde el Sur al Norte, con frecuencia fracasado en el mar, concluye a veces en una nueva tierra de promisión, que no suele ofrecer una acogida afectuosa al emigrante. A los nuevos inquilinos de Occidente se les facilitan algunos servicios sanitarios, sociales o educativos, pero no una oferta digna de integración acogedora que respete su identidad de procedencia mediante una acción educativa intercultural.

Algo muy parecido suele suceder con un sector particular de la emigración, como son precisamente los refugiados, quienes huyen de la brutalidad de la guerra, de la represión política o de quienes ponen en peligro su vida y la de su familia. Este es un enorme reto que se les plantea a los sistemas educativos de los países de recepción, que son los del Norte, los pudientes. Aquí es imprescindible apostar por una acción educativa que responda al principio de la interculturalidad para lograr de forma progresiva una integración libre de los emigrantes en la sociedad y en el sistema educativo al que se incorporan (Hernández Díaz, 2021).

La apuesta por el pacifismo, el antimilitarismo y la objeción de conciencia, que forma parte nuclear de las iniciativas de educación intercultural, encuentra sus primeros precedentes en los años 1920, después de la Gran Guerra. La temática pacifista recibe una gran acogida en el movimiento de la Escuela Nueva en Europa, apostando por la escuela y la educación frente al horror generalizado de millones de muertos en los frentes de guerra y las penosas condiciones de vida de la población civil de los países más directamente implicados en el conflicto (Lázaro Lorente, 2016). El antimilitarismo y la objeción de conciencia se fraguan de nuevo entre los jóvenes de los países occidentales que se oponen a procesos históricos coloniales y a la barbarie que genera una guerra como la de Vietnam a comienzos de los años 1970. Serán abundantes las experiencias de educación para la paz que promueven por todo el mundo maestros sensibilizados ante el grave problema de la guerra, que urden propuestas culturalmente diferenciadas y con frecuencia no violentas.

El Movimiento LGBTQIA+(lesbianas, gays, bisexuales, transgénero, queer, intersexuales, asexuales y otras identidades no binarias), en plena emergencia en todo el mundo desde fines del siglo XX hasta hoy, va a ir exigiendo a educadores y políticas educativas respuestas interculturales de nuevo cuño, hasta hace bien poco desconocidas. Este movimiento alternativo expresa una realidad insoslayable que interpela día a día a los sistemas educativos, y les pide respuestas interculturales justas y pedagógicamente bien fundamentadas (De Palma & Cebreiro López, 2018).

La adecuada atención social y educativa a las personas con discapacidad es ya un derecho no discutido, y por fortuna desde todas las administraciones hoy se van disponiendo los medios oportunos para hacer realidad esa aspiración, rompiendo así una secular tradición de olvido y marginación. En el siglo en que vivimos, el mundo ha tomado conciencia de la situación y se van asignando recursos educativos humanos y materiales para mitigar la desigualdad que supone para un buen número de personas su situación de discapacidad. La Declaración de Salamanca (1994) representó en el mundo un aldabonazo extraordinario hasta alcanzar cotas de merecida dignidad conceptual y posterior aplicación educativa, pero queda un largo camino por recorrer hasta alcanzar cuotas de dignidad en los planos social y educativo (UNESCO, 1994; Echeita Sarrionandia & Verdugo Alonso, 2004; Ainscow, 2011). Si la atención educativa a la discapacidad dio origen en gran medida a la pedagogía diferencial e intercultural, en nuestros días esta pauta de acción compensatoria no puede ser descuidada en ningún caso en la aspiración a una educación intercultural. El paso que en todo el mundo se va dando desde la educación especial a la educación inclusiva debe acelerarse y sedimentarse con políticas educativas sólidas desde una perspectiva intercultural.

Otra de las más recientes y fecundas aportaciones a la educación intercultural en nuestros días procede del despertar expansivo de lo que podríamos denominar el paradigma indigenista. Expresado de forma muy creativa, principalmente en América Latina y África, esta nueva vía de actuación socioeducativa viene diseminando y defendiendo en las últimas décadas propuestas reivindicativas sobre los derechos históricos conculcados a los pueblos originarios por las potencias coloniales, mayoritariamente europeas, pero siempre occidentales. La defensa de los derechos, las lenguas y culturas indígenas es una realidad emergente en la sociología y la pedagogía actual, y por ello se erige en uno de los polos imprescindibles de atención y cultivo de la educación intercultural.

En conexión con lo que precede, es necesario incorporar aquí el concepto de la decolonialidad, con presencia relativamente reciente en el cuadro mundial de las ciencias sociales. La decolonialidad va más allá de la descolonización de muchos países respecto a las potencias

imperialistas, producida sobre todo en el siglo XX, aunque todavía perviven casos de flagrante neoimperialismo y dominio colonial clásico. De manera muy resumida, podemos aceptar que la decolonialidad —concepto fecundo en particular en América Latina— representa una apuesta por afirmar lo que Boaventura de Sousa Santos denomina las Epistemologías del Sur, frente a las supremacías intelectuales impuestas por Occidente en el pensamiento y los sistemas educativos. Es lo que también propone Harold Bloom cuando cuestiona la literatura, los libros de texto de escuelas y centros de educación secundaria, los canales informativos, los modelos educativos; la exclusividad de la verdad representada por el “canon occidental”, fuera del cual todo es error o producto cultural de segundo nivel, proceda de la cultura que sea, pero diferente a la occidental. Traducido en palabras llanas, la cultura y la ciencia deben soltar el lastre de la exclusividad supremacista en contenidos de los currículos, la uniformidad en el uso de los instrumentos de difusión (el uso exclusivo de la lengua inglesa, por ejemplo), y ser más sensibles a las aportaciones de otros continentes, comunidades indígenas de procedencia amerindia, culturas africanas o asiáticas, que van a enriquecer la perspectiva de los saberes dando entrada a otras formas de generar el conocimiento, o de contemplar el valor radical que tiene la naturaleza; es un gran reto para enriquecer y aportar diversidad a la educación del siglo XXI. Occidente no puede despreciar otras formas de comprender el mundo y de transmitirlos así a las nuevas generaciones (Mendes, 2022; Meneses & Bidaseca, 2018).

Son varios más los capítulos que deben formar parte de una atención intercultural dentro de los sistemas educativos, y sobre todo en la mentalidad y los valores dominantes en un tiempo que busca la interculturalidad. Así sucede, por ejemplo, con los movimientos que afloran en varios países en defensa de la escuela rural en pro de un más armónico desarrollo regional; o mencionar la importancia de preservar y aprovechar pedagógicamente el patrimonio público inmaterial de miles de comunidades con identidad propia; o la necesidad de cultivar los valores de una ciudadanía activa y responsable en la calle con una adecuada educación vial. Una pedagogía de la diversidad, de la tolerancia, del diálogo y del encuentro, en los centros escolares y en otras instituciones educativas, en medios periodísticos y redes de comunicación, debe formar una de las principales señas de identidad de la pedagogía de nuestro tiempo.

### A modo de conclusión.

### ¿Hacia dónde vamos con la educación intercultural?

La formación de la competencia ciudadana entre profesores y estudiantes es la principal vía de éxito para quienes reciben alumnos inmigrantes, y para los que entre ellos buscan integrarse en un clima de interculturalidad. Este es el marco propicio, ya sea en la escuela, en otras instituciones de asociación educativa, o en el sector de los medios de comunicación y redes sociales. No es una tarea sencilla, pero es la única que garantiza continuidad en los procesos de afirmación intercultural.

De forma sincrónica, es perentorio fomentar y aplicar políticas educativas públicas de apoyo a la interculturalidad, al tiempo que se combaten las posiciones xenófobas, las excluyentes que defienden ciertos populismos partidarios de la homogeneización extrema, de la uniformización a través de la educación. Es imprescindible apostar por la diversidad de las culturas y por la educación intercultural dentro y fuera del sistema educativo formal, en todos los espacios públicos donde se manifiestan actuaciones educativas.

La educación intercultural no propone aceptar acríticamente determinadas prácticas que afectan a algunos derechos básicos de la persona, por muy ancestrales que sean tales prácticas en la comunidad de origen, o que respondan a determinados planteamientos religiosos. Se impone, en consecuencia, una tarea explicativa y pedagógica, con los alumnos, pero también con sus familias de procedencia.

La construcción de una sociedad participativa y de una escuela pública democrática, pasa por combatir toda manifestación de segregacionismo y exclusión. A su vez, requiere defender y conceder visibilidad a las modestas o grandes iniciativas educativas de raíz intercultural que se promuevan en los centros escolares, en las asociaciones ciudadanas, juveniles y de adultos, de mujeres y de ancianos.

En consecuencia, si se considera que este es el camino por seguir, no queda más opción que cuidar y formar mucho mejor a los maestros y profesores, a todos los educadores sociales, políticos y administradores de la educación, que son quienes van a ser promotores de la nueva sensibilidad intercultural entre los niños y jóvenes, comprendiendo la fuerza socializadora que tiene siempre la institución escolar en cualquiera de sus niveles. La escuela es la gran institución formadora de ciudadanía, y en concreto es la encargada de sentar las bases de las prácticas interculturales en los hábitos y conductas de niños y mayores. Sin embargo, requiere una colaboración comprometida por parte de los centros educativos y sus profesores.

Si se nos permite emular la obra clásica de John Dewey, este es nuestro credo pedagógico intercultural. Creemos que no es fácil de aplicar en las prácticas de vida de nuestros ciudadanos, porque con frecuencia caminamos a contracorriente, pero es posible y mucho más agradecido y viable de ser incorporado en los centros educativos. Así, discursos muy genéricos que destilan posibles acciones interculturales, desde grandes declaraciones intergubernamentales —como sucede con los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) de la ONU para 2030— no quedarán evaporados por el lenguaje diplomático envolvente y la falta de concreción pedagógica.

En un mundo tan diverso en razas, etnias, lenguas, culturas y religiones, se ha abierto camino el paradigma de la interculturalidad aplicado a la educación. No podemos adoptar la respuesta del avestruz y dejar de reconocer la evidencia del hibridismo, de la mezcla. Hemos de mirarnos al espejo para reconocer esa diversidad incuestionable que se desprende por todos los poros de nuestras sociedades, en cualquiera de los continentes, aunque los países desarrollados crean que pueden poner puertas al campo. La educación tiene asignado aquí un papel decisivo para ayudar a construir, de forma transversal, conciencias comprometidas con la ciudadanía, abiertas, receptivas, solidarias. En consecuencia, hay que huir de prácticas educativas de asimilación y optar por acciones de integración intercultural que penetren por todos los poros de la piel de la sociedad en que nos movemos.

## Referencias

- Ainscow, M. (2011). Respondiendo al desafío de la equidad en los sistemas educativos. *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 17, 73-87. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0214-3402/article/view/8396>
- Arana Martínez, J. M. & Castro Cardoso, D. (Coords.) (2015). *Consumir sin consumirse. Educación para el consumo*. Editorial Pirámide.
- Ballarin Domingo, P. & Iglesias Galdo, A. (2018). Feminismo y educación. Recorrido de un camino común. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37, 37-67. <https://doi.org/10.14201/hedu2018373767>
- Bloom, H. (2013). *El canon occidental*. Editorial Anagrama.
- Caride, J. A. & Meira, P. A. (2018). Del ecologismo como movimiento social a la educación ambiental como construcción histórica. *Historia de la Educación*, 37, 165-197. <https://doi.org/10.14201/hedu201837165197>
- Castells, M. (2014). El poder de las redes. *Vanguardia Dossier*, (50), 6-13. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/351968>
- Castells, M. (2002). *La galaxia internet. Reflexiones sobre internet, empresa y sociedad*. Debolsillo.
- Castells, M. (1997). *La era de la información*. Alianza Editorial.
- De Palma, R. & Cebreiro López, M. (2018). La disidencia sexual y la educación como activismo. *Historia de la Educación*. 37, 199-222. <https://doi.org/10.14201/>

[hedu201837199222](#)

- Echeita Sarrionandia, G., & Verdugo Alonso, M. Á. (Coords.). (2004). *La Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales diez años después: valoración y prospectiva*. Instituto Universitario de Integración en la comunidad.
- Harari, Y. N. (2024). *Nexus. Una breve historia de las redes de información desde la Edad de Piedra hasta la Inteligencia Artificial*. Debate Libros.
- Hernández Díaz, J. M. (2023). *Salamanca ciudad educadora y pedagógica*. Centro de Estudios Salmantinos.
- Hernández Díaz, J. M. (2021). Emigrantes, refugiados y educación en España en la Fiesta de la Ciencia de la universidad. ETD. *Educação Temática Digital*, 23(3), 605-625. <https://doi.org/10.20396/etd.v23i3.8664057>
- Hernández Díaz, J. M. (2018). Los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) en la España de la transición educativa (1970-1985). *Historia de la Educación. Revista*, 37, 257-284. <https://doi.org/10.14201/hedu201837257284>
- Hernández Díaz, J. M. (2005). Los manuales de Paidología en España. En J. L. Guereña, G. Ossenbach & M. M. Pozo (Dirs.), *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (siglos XIX y XX)* (pp. 179-193). UNED Ediciones.
- Lázaro Lorente, L. M. (2016). El espíritu de Ginebra y los educadores españoles de entre-guerras. En J. M. Hernández Díaz (Coord.), *Influencias suizas en la educación española e iberoamericana* (pp. 37-52). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Lerena, C. (1983). *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporánea*.

neas. Ediciones Akal.

Meneses, M. P. & Bidaseca, K. (Coords.). (2018). *Epistemologías del Sur*. CLACSO.

Mendes, V. H. (2022). Giro decolonial e educação no contexto latino-americano. *Aula*, 28, 41-53. <https://doi.org/10.14201/aula2022284153>

Saldaña Duque, R. & Vélez de La Calle, C. P. (2019). Educación e interculturalidad. En J. M. Hernández Díaz, A. Pozzer & E. Cechetti (Coords.), *Migración, interculturalidad y educación: impactos y desafíos* (pp. 41-58). Argos Editorial.

Sosa, N. M. (1994). *Ética ecológica: necesidad, justificación y debate* (2.<sup>a</sup> ed.). Universidad liberarías.

Trilla Bernet, J. (Coord.). (1990). *La ciutat educadora*. Ajuntament de Barcelona.

UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales* [Sesión de Conferencia]. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, Salamanca, España. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>



## **Pensamiento crítico: diálogos recíprocos y educación intercultural. ¿Qué sentipensar y cómo desarrollar prácticas reflexivas en las aulas chilenas y latinoamericanas?**

**Pensamento crítico: diálogos recíprocos e educação intercultural. Que sentipensar e  
como desenvolver práticas reflexivas nas salas de aula chilenas e latino-americanas?**

Ricardo Florentino Salas Astrain, Universidad Católica de Temuco, [rsalas@uct.cl](mailto:rsalas@uct.cl)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4765-1567>

Alejandra Soledad Tapia Vidal, Universidad Autónoma de Chile, [atapiavidal@gmail.com](mailto:atapiavidal@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5391-4354>

Recepción: 02/11/2023 - Aprobación: 15/04/2025

### **Resumen**

La educación intercultural se ha ido incorporando gradualmente en las instituciones educativas para responder a la creciente diversidad cultural de la sociedad chilena y latinoamericana. Dichas instituciones procesan los cambios socioculturales, generando nuevas propuestas y prácticas. Se consideran las prácticas interculturales desde “la escucha respetuosa y horizontal hacia los otros”. Este desafío se analiza desde la realidad chilena, a partir de distintos autores, planteando interrogantes e invitando a reflexionar sobre las tensiones que surgen en el aula al enfrentar la diversidad sociocultural, lo que también puede extenderse a otras comunidades educativas. Así mismo, se plantea que la comunidad educativa debe asumir la responsabilidad de desarrollar prácticas interculturales, dado que no es una labor exclusiva del profesor o profesora dentro del aula, sino que involucra a las familias, a los encargados de convivencia escolar, al personal administrativo y directivo, a las universidades que forman a los docentes, al Estado, entre otros.

Derechos de autor 2023 Revista de Investigaciones (Universidad Católica de Manizales). Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0. <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/> esta licencia permite a otros distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir de esta obra de manera no comercial y, a pesar de que sus nuevas obras deben siempre mencionar esta obra y mantenerse sin fines comerciales, no están obligados a licenciar sus obras derivadas bajo las mismas condiciones.



*Palabras clave:* interculturalidad, pensamiento crítico, diálogo, escucha, aulas

## Resumo

A educação intercultural vem sendo gradualmente incorporada nas instituições educacionais para responder à crescente diversidade cultural da sociedade chilena e latino-americana. Tais instituições processam as mudanças socioculturais, gerando novas propostas e práticas. Consideram-se as práticas interculturais a partir da “escuta respeitosa e horizontal em relação ao outro”. Esse desafio é analisado a partir da realidade chilena, com base em diferentes autores, levantando questionamentos e convidando à reflexão sobre as tensões que surgem em sala de aula ao se deparar com a diversidade sociocultural — algo que também pode ser estendido a outras comunidades educativas. Além disso, propõe-se que a comunidade educativa assuma a responsabilidade de desenvolver práticas interculturais, visto que não se trata de uma tarefa exclusiva do professor ou professora em sala de aula, mas que envolve as famílias, os responsáveis pela convivência escolar, o corpo administrativo e diretivo, as universidades formadoras de docentes, o Estado, entre outros.

*Palavras-chave:* interculturalidade, pensamento crítico, diálogo, escuta, salas de aula

## Introducción

En estos últimos años, la educación intercultural en Latinoamérica ha crecido exponencialmente en muchos países. Cada vez más instituciones educativas formales han incorporado, gracias a los cambios culturales, un tipo de educación abierta a las diversas dinámicas culturales que atraviesan la sociedad. En efecto, tales propuestas y normativas se dictan para que el sistema educativo formal integre y procese formativamente la diversidad de estudiantes, familias y comunidades que ingresan en los diferentes ciclos y niveles de formación (Salas, 2006). En este contexto, existe un consenso en el cual la mayoría de los países avanzan hacia la interculturalización de sus currículos, donde sus actividades pedagógicas están abiertas a la diversidad sociocultural y a la creatividad. Esto representa un importante avance para todas las instituciones educativas, sobre todo para aquellas insertas en la complejidad de los territorios interétnicos, donde la creciente diversidad cultural se manifiesta en numerosos espacios educativos.

Sin embargo, este avance tiene, a su vez, serias limitaciones, ya que la mayor parte de los proyectos que se declaran como educativos interculturales, y las normas que se establecen suelen basarse en un patrón cultural previamente establecido. Desde una perspectiva crítica, el análisis muestra que, en la mayoría de los casos, son los imaginarios hegemónicos de la sociedad mayor los que están operando, de manera que sus lineamientos son casi siempre asimétricos: las instituciones detentan el poder de la cultura científica oficial y del lenguaje del Estado, mientras los usuarios asumen y aceptan las ofertas y modalidades que dichas instituciones imponen sin que sus experiencias, saberes y discursos adquieran el reconocimiento, valor y preponderancia que merecen (Fornet-Betancourt et al., 2021). En otras palabras, persisten modelos sociales hegemónicos en los que las políticas y normativas conducen proyectos educativos y prácticas pedagógicas hacia la consolidación, preferentemente, del patrimonio, la cultura y la lengua del Estado.

Al contrario de lo que aspira la educación intercultural, las comunidades educativas, los padres y los estudiantes reciben propuestas elaboradas desde instancias superiores. Es decir, hay quienes hablan (y quieren ser escuchados), pero la voz de los otros no se atiende, lo que impide una interacción horizontal y una comunicación simétrica (Fornet et al., 2021). Esta educación intercultural no es sólo un nuevo diseño para responder a las exigencias de las culturas indígenas y afros, sino que también debe asumir la llegada de una dispersa migración de millones de latinoamericanos que buscan nuevas posibilidades de trabajo y requieren condiciones dignas para enfrentar la vida cotidiana. Por consiguiente, creemos que es urgente desarrollar una nueva concepción de sociedad, que forme a sus ciudadanos para que asuman sus responsabilidades con los otros.

No obstante, la verticalidad que persiste en muchas experiencias de la educación intercultural en América Latina sigue consolidando las propuestas integracionistas, de manera que la diversidad se instrumentaliza en función de los intereses de una facticidad gubernamental del poder (Téllez & Salas, 2021). Se trata entonces de una marcada funcionalización de la interculturalidad, que no reconoce ni incorpora los saberes y prácticas de las comunidades y los sujetos diversos. En tal sentido, no se trata de promover una interculturalidad que critica un dialogicismo romántico, sino que se forja a partir de una perspectiva reflexiva y del diálogo entre diferentes actores. Es por esto que contribuye a comprender la complejidad de los discursos propios y de los otros. El desafío radica en avanzar en un proyecto educativo del compartir con otros y de reconocer, mediante el respeto, la diversidad de vivir en una política democrática y pluralista. Veamos, entonces, cómo se producen y reproducen las prácticas en los espacios pedagógicos.

### Para repensar las prácticas interculturales en el aula

Lo primero que es preciso señalar es que, en las experiencias pedagógicas, no siempre estamos

en presencia de una escucha respetuosa y horizontal hacia las familias y las personas que provienen de otras culturas porque, a pesar de las intenciones, con frecuencia persisten dimensiones de la monoculturalidad en dichas prácticas (Salas, 2021). Los sistemas educativos chileno y latinoamericano han reflejado una crisis en la formación inicial de profesores y en las prácticas educativas, producto de la instauración de la monoculturalidad y la hegemonía, pues el profesor es también fruto de una educación monocultural (Berrios & Palou, 2015). Esto se debe a que, en el trascurso de la historia de la educación, la formación de profesores se ha basado predominantemente en un modelo curricular de tipo monocultural y occidental (Serrano et al., 2012; Berrios & Palou, 2015; Mansilla et al., 2016; Lepe, 2016). De esta forma, el sistema educativo chileno ha transmitido un tipo de conocimiento occidentalizado sin considerar la diversidad de saberes de los propios alumnos.

Por consiguiente, se entiende que la monoculturalidad en el terreno educativo es la expresión de una sociedad sometida por criterios sociopolíticos, socioculturales y económicos, determinados por la élite (Quintriqueo & McGinity, 2009). A su vez, la monoculturalidad es un proceso unidireccional y unidimensional impulsado por una economía de mercado mundial que ha extendido su dominio homogeneizando, sometiendo y eclipsando las culturas y prácticas culturales locales a favor de bienes y servicios de consumo (UNESCO, 2010). Esta realidad social se traduce en una dinámica de uniformización que impone un conocimiento sobre otros que también son válidos dentro de su propio contexto de identidad social y cultural.

En el contexto de las prácticas pedagógicas, dentro del sistema escolar chileno, se ha observado discriminación producto del proceso colonial y la instauración del Estado-nación. Esto ha legitimado la subordinación y la hegemonía, constituyendo un *habitus* basado en discursos y prácticas clasistas y racistas (Segato, 2007; Tijoux & Córdova, 2015; Trujillo & Tijoux, 2016; Paillalef, 2018). En esta lógica, las historias, personalidades y héroes indígenas se han invisibilizado con frecuencia, dado que se han privilegiado las narrativas de las sociedades hegemónicas (Catalán, 2013).

Estos fenómenos socioculturales presentes en el desarrollo de la educación han generado discriminación y desconocimiento de los saberes propios de una cultura minoritaria y dominada, como la mapuche (Merino & Quilaqueo, 2003; Merino et al., 2003; Merino & Tocornal, 2012; Serrano et al., 2012; Zapata, 2016; Williamson, 2017; Cano, 2018). Por consiguiente, en las prácticas pedagógicas no se han considerado los conocimientos propios en un contexto de diversidad social y cultural.

En consecuencia, la homogeneización cultural, así como la generalización de paradigmas de desarrollo, han provocado el rechazo y la anulación de los saberes propios de los pueblos. Esto se debe al colonialismo europeo denominado “epistemicidio”, el cual perpetuó, de manera endógena, la reproducción e imposición de conocimientos en detrimento de los saberes de otras culturas (Santos, 2010; Méndez & Morán, 2014; Zapata, 2016). Asimismo, se niegan otros saberes y conocimientos, situando a Europa y Estados Unidos como núcleos de poder sobre las demás culturas. En este sentido, se requiere reflexionar sobre las prácticas pedagógicas y tomar conciencia sobre las dinámicas discriminatorias y racistas que emergen en el aula.

Para combatir estos procesos proponemos una escucha respetuosa y horizontal como base del desarrollo de las prácticas interculturales en el aula, en línea con los aportes de Freire (2004) quien plantea que el acto de escuchar dentro de una comunicación dialógica implica una constante disponibilidad del sujeto para estar atento al gesto y al habla. Esto exige respetar las diferencias sociales y culturales del otro como un interlocutor válido, lo cual se traduce en un acto libre de prejuicios e imposiciones y posibilita la escucha como un legítimo derecho a discrepar, deliberar y argumentar. Por otro lado, consideramos que dentro del aula es importante fomentar la convivencia basada en el respeto mutuo, lo que implica la responsabilidad de vivir y convivir con el otro desde el respeto por uno mismo y por los demás (Maturana & Dávila, 2016).

Además, planteamos la escucha como acto comprensivo y democrático. Esto implica una serie de prácticas valóricas como: escuchar con amor, respeto, tolerancia y humildad a los otros, evi-

tando ejercer supremacía sobre otra persona en términos de raza, género, cultura, entre otros. De igual manera, la escucha considera algunas actitudes como la disposición al cambio, la persistencia en la lucha, la apertura a la justicia y la identificación con la esperanza (Freire, 2004). Lo anterior se propone con el objetivo de entablar un diálogo problematizador que genere una relación dialógica entre educador y educando en el aula (Freire, 1999). A su vez, el sujeto que habla y sabe escuchar demuestra la capacidad de controlar y expresar su palabra como un derecho. En ese sentido, también es importante señalar el valor del “silencio”, ya que este permite escuchar al individuo que habla como un sujeto y no como un objeto, posibilitando la escucha de la duda y la indagación en el proceso formativo.

### Leer el contexto para escuchar

En la práctica de la escucha respetuosa y horizontal en el aula, es vital leer el contexto del estudiante como interlocutor, es decir, que el profesor se aproxime a la realidad de los educandos y a sus condiciones de vida, incluso las desfavorables. Esta es una decisión ético-política de intervenir en el mundo mediante la enseñanza y el aprendizaje de cualquier saber que pretenda superar las estructuras injustas en las que los estudiantes están inmersos (Freire, 2004). Por un lado, esta lectura significa atender la corporalidad, los movimientos, los gestos de los estudiantes y sus formas de comunicación —aquello que forma parte de su identidad cultural—. Esto le permite al educador tener “un conocimiento crítico de las condiciones sociales, culturales y económicas del contexto de los educandos” (Freire, 2008, p. 91).

Por otro lado, dentro de esta lectura del contexto del educando, el educador deberá habituarse a leer y registrar las reacciones de su comportamiento; los gestos de los niños, las expresiones, y las frases y sus significados. Del mismo modo, los niños también deberían registrar la gestualidad del educador, sus formas de hablar y su comportamiento, esto con el fin de compartirlas, evaluarlas y concluirlas para que puedan ser profundizadas y practicadas (Freire, 2004). En

este sentido, Erickson (1993) destaca la importancia de la interacción cara a cara en el aula, donde convergen diversos lenguajes con una interdependencia que se manifiesta en la acción colectiva mediante la organización —en el tiempo— del comportamiento verbal y no verbal. En cuanto a la labor del profesor para desarrollar prácticas interculturales en un aula con presencia de diversidad social y cultural, consideramos que la enseñanza dialógica es una instancia relevante para propiciar la participación argumentada del alumno mediante la construcción conjunta con sus pares, lo que contribuye al desarrollo del pensamiento (Medina, 2016). A continuación, exponemos algunos aspectos a desarrollar en el aula de clase para contribuir al desarrollo de habilidades comunicativas y cotidianas de los estudiantes:

- Las relaciones de independencia paulatina entre profesor y estudiante. El profesor debe entregar y explicar las tareas y responsabilidades en forma progresiva, promoviendo una independencia gradual mediante un espacio de confianza. Esto es necesario para comunicar las expectativas sobre sus propios aprendizajes.
- Proceso de andamiaje. Los profesores y compañeros más avanzados colaboran con el aprendizaje de los estudiantes por medio de interacciones que promueven la autonomía progresiva del alumno. Para esto, el profesor debe promover la reflexión de los procesos de los estudiantes a través del monitoreo, donde los estudiantes revisan y cuestionan sus procesos y estrategias al desarrollar una tarea, esto mediante la autoevaluación de su desempeño.

### Socioemocionalidad en la escucha

Por otra parte, consideramos importante que el profesor incorpore el manejo y regulación del aspecto socioemocional en la escucha respetuosa y horizontal, en el desarrollo de la enseñanza dialógica y el proceso formativo del estudiante (Berger et al., 2016). Para lograr esto, se requiere fomentar una motivación que involucre a los alumnos mediante la atención, la curiosidad

y el interés. Del mismo modo, es necesario valorar los conocimientos previos de los alumnos a través de la confianza y el respeto de sus posibilidades; regular el control sobre sus logros mediante la presentación de desafíos graduales, ajustados a sus ritmos de aprendizaje, en los que el profesor medie y genere experiencias de bienestar.

Por tal motivo, es vital establecer un apoyo emocional por parte del profesor con el fin de entender, de manera mutua, las emociones que interactúan en dicha comunicación (Freire, 1999). Se sugiere que el profesor sea empático y apoye las necesidades afectivas del alumno mediante el monitoreo, la formulación de preguntas y comentarios referidos a su emocionalidad para que exista una regulación de los estados emocionales de los alumnos.

Cabe señalar que el profesor debe brindar a los alumnos algunas expresiones como la sonrisa o la risa, dichos gestos dan cuenta de afectos y estados positivos de entusiasmo (Berger et al., 2016), los cuales tienden a aumentar las emociones positivas necesarias en el proceso formativo de los alumnos. Estas expresiones emocionales contribuyen al desarrollo a nivel cognitivo, físico y social del alumno (Seligman, 2003). En este sentido, se visualiza al profesor como un vínculo de apego secundario para el alumno, puesto que, tal como lo han cuidado y protegido sus padres —vínculo de apego primario—, el profesor debe cuidar, interesarse y atender las necesidades emocionales y académicas del alumno (Denham et al., 2012). El profesor debe actuar con una actitud responsiva, que brinde soporte emocional mediante apoyos de regulación al establecer ciertos límites —según las necesidades que requiera el alumno— para generar un ambiente de seguridad y confianza en el aula (Sabol & Pianta, 2012).

Se sugiere que el profesor modele su emocionalidad mediante la comprensión y expresión regulada de sus emociones, con el fin de que el estudiante logre comprender su propia emocionalidad (Berger et al., 2016). Esto se sustenta en los estudios de neuroimagen que dan cuenta de que, en la medida en que el profesor expresa ciertas emociones, despierta en el alumno emociones semejantes de forma automática. De manera que, dentro de las interacciones y conversaciones cotidianas en el aula, es importante que se entiendan las emociones como una

forma de abrir espacios que posibiliten su regulación y expresión por parte del alumno, por medio de la formulación de preguntas abiertas donde el profesor invite a reflexionar sobre dichas emociones (Denham et al., 2012).

Bassi et al. (2012) plantean la urgencia de capacitar a los profesionales en competencias socioemocionales debido a que se ha observado que es una debilidad en los docentes. Por su parte, Casassus (2017) reflexiona sobre la necesidad de educar las emociones, ya que se está deshumanizando mediante una educación enfocada en cumplir estándares de calidad; esto sumado a un contexto de globalización y tecnologización. Del mismo modo, Mena y Puga (2019) plantean que existen programas de formación en competencias socioemocionales en algunos países de América Latina dirigidos principalmente a los estudiantes.

Por consiguiente, creemos que en la formación de profesores es necesario incorporar la educación socioemocional como una herramienta para atender los conflictos socioafectivos como la violencia y la discriminación, productos de la monoculturalidad que dificultan el desarrollo de un sano clima de convivencia en el aula. De esta forma se propician relaciones interpersonales positivas que permiten lograr los aprendizajes de los alumnos; por lo que es necesario considerar aspectos como el lenguaje emocional, la capacidad de expresar lo que se siente, la apertura al reconocimiento y la evaluación del propio sentir y el de los demás (Cassasus, 2017).

Esto significa avanzar en la conciencia de las claves emocionales de sí mismo y del interlocutor —expresiones faciales, posturas, gestos, tonos de voz— y en la autorregulación emocional, la toma de conciencia y el reconocimiento. En últimas, esto permite acoger, contener y sostener sus propias emociones para lograr recibir, sin prejuicios, la emocionalidad de las otras personas. Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, educar las emociones para desarrollar prácticas interculturales en el aula (relación profesor-alumno) también le exige al profesor estar atento al contexto del alumno. Esto implica leer, considerar las características sociales y culturales y reflexionar, de manera constante, sobre las prácticas pedagógicas.

## Reflexión sobre y para las prácticas pedagógicas interculturales

Consideramos necesario el desarrollo de habilidades reflexivas como herramientas para enriquecer las prácticas pedagógicas y, de este modo, avanzar hacia nuevas interacciones interculturales que enfatizen tanto en el desarrollo de los aprendizajes como en la formación integral del alumno (Treviño et al., 2016). Esto implica la construcción del saber profesional alrededor de habilidades que pueden inducir y dinamizar la formación de profesionales flexibles y permeados por los procesos interculturales. Asimismo, se requiere el apoyo constante del supervisor, el profesor guía y las comunidades de aprendizaje para reflexionar sobre la implementación de prácticas interculturales en las aulas de formación inicial docente. De este modo, surge la importancia de formar practicantes reflexivos, capaces de repensar su propio quehacer pedagógico. La finalidad es concientizar acerca de la realidad educativa multicultural a la que se enfrentará el futuro docente, mediante el análisis de sus prácticas pedagógicas, colocándolas como foco central de su formación inicial (Schön, 1992; Freire, 2004; Perrenoud, 2004; Williamson, 2017; Vaillant, 2018). Lo anterior supone un reflexionar comprensivo, un análisis crítico y un aprendizaje con sentido, que integren lo que ha sucedido en la práctica en pro de superar las asimetrías al interior del aula.

Estamos convencidos de que desarrollar prácticas pedagógicas implica lograr coherencia y equilibrio entre la teoría y la práctica; sin embargo, esto se convierte en un desafío en la formación inicial de profesores para guiar con eficacia los procesos de aprendizajes (Latorre, 2006; Latorre, 2009; Montecinos et al., 2010, 2011, 2013; Solís et al., 2011; Vaillant, 2018). Así, la práctica progresiva en la formación de los futuros profesores es fundamental, pues la genuina educación se cimenta desde la experiencia del aula (Jeldres & Castillo, 2012; Muñoz et al., 2016). Para ello se requiere la articulación de distintas instancias formativas: la universidad como centro formador de profesores y la escuela como centro de prácticas para los estudiantes de pedagogía. A su vez, el Estado deberá integrarse a dicha articulación con el fin de dialogar y escuchar de manera reflexiva sobre las prácticas profesionales

que, en sí mismas, constituyen un espacio idóneo de reconocimiento para el aprendizaje (Montecinos et al., 2010).

Creemos que la práctica educativa, entendida como práctica formadora, conlleva una responsabilidad ética en la tarea tanto para el profesor en ejercicio como para los profesores en formación. Esto implica asumir una ética de carácter universal, “la que se sabe afrontada en la manifestación discriminatoria de raza, género y clase” (Freire, 2004, p. 8), que es inseparable del quehacer educativo, donde se lucha, se vive y se testimonia en la interacción con los educandos. Asimismo, el docente debe ejercitar el análisis y la crítica sobre la postura de los otros, y presentar una preparación científica que coincida con la rectitud ética, y una actitud leal y respetuosa en su labor formadora.

Desde esta perspectiva, se puede entender la asimetría existente a partir de una interculturalidad crítica que permita plantear los siguientes interrogantes: ¿los proyectos educativos se construyen de manera genuinamente dialógica, superando las asimetrías culturales que impiden la construcción de un verdadero diálogo educativo?, ¿se escuchan los intereses de las personas y colectivos o solo ellos son destinatarios de políticas, normas y estrategias impuestas desde instancias superiores? Esto es, indudablemente, un desafío ético-político en el que las ciencias de la educación no pueden desvincularse de los saberes culturales, así como de los contextos familiares y comunitarios a los que pertenecen los estudiantes y las comunidades educativas. Al respecto, partimos de la tesis de que una educación en medio de contextos interétnicos y urbanos populares necesita abordarse desde una postura intercultural/decolonial, porque permite reconocer que los procesos son parte de un esfuerzo colectivo; por tanto, debemos asumir que las eventuales intercomprensiones son parte de luchas identitarias de autoafirmación y resistencias de los pueblos indígenas, afrodescendientes y comunidades pobres migrantes.

Lo que acontece en los sistemas educativos actuales, que valoran excesivamente lo utilitario y lo instrumental, plantea una interrogante decisiva: ¿cómo se puede avanzar en el proyecto del diálogo intercultural como respuesta epistemológica cosmopolita, que permita generar co-

nocimientos que ayuden a superar los conflictos y dramas que afectan a la humanidad en su dimensión geopolítica y geocultural? Para ello, se debe vencer la complejidad de comprender los procesos discursivos asimétricos mediante la colaboración con los otros, con los que son diferentes, aquellos que son llamados por la sociedad como “extranjeros” o “migrantes”.

Volvamos a los sistemas pedagógicos definidos desde la producción unilateral de conocimientos científico-técnicos. Durante las dificultades para asumir la producción filosófica e intercultural latinoamericana en ambientes universitarios, queda bastante claro, nos parece, que los sesgos utilitarios van acrecentándose, de modo que los rasgos principales que poseen nuestros sistemas de generación de conocimiento son estimular el financiamiento de la investigación sobre la producción de competencias productivas y su inserción en el mercado, ideas que se adecuan a la lógica del capital. Es notorio el abandono en el que se encuentran los sistemas formativos actuales, en lo que refiere a las potencialidades dialógicas de todos los seres humanos y la falta de un necesario intercambio teórico-práctico de las culturas y las civilizaciones que permita imaginar futuros de paz y convivencia social. Si esto no lo ponen en práctica las universidades, estarían, como se dice coloquialmente, “disparándose en los propios pies”.

En suma, una reflexión intercultural y decolonial de las prácticas en los territorios interétnicos requiere, hoy en día, una mirada mucho más rigurosa para asumir el conflicto de lo político y la deliberación, puesto que es necesaria la participación de los adversarios como parte del proceso del reconocimiento de los otros. Además, hay que reconocer que, de acuerdo con las experiencias de los movimientos sociales y culturales de los pueblos, el diálogo propuesto por los dirigentes políticos es, con frecuencia, turbio. Esto se debe a que imponen intereses y ambiciones donde prima solo la relación entre los amigos y enemigos y, a su vez, presiona y exagera expectativas desmedidas de sus partidarios al no asumir el carácter irénico del diálogo político.

## Referencias

- Bassi, M., Busso, M., Urzua, S., & Vargas, J. (2012). *Desconectados. Habilidades, educación y empleo en América Latina*. BID.
- Berger, C. H., Álamos, P., Milicic, N., & Alcalay, R. (2016). El rol de los docentes en el aprendizaje socioemocional de sus estudiantes: La perspectiva del apego escolar. En J. Manzi & M. García (Eds.), *Abriendo las puertas del aula. Transformación de las prácticas docentes* (pp. 383-411). Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Barrios Valenzuela, L. A., & Palou Julian, B. (2015). Educación intercultural en Chile: la integración del alumnado extranjero en el sistema escolar. *Revista de Educación y Educadores*, 17(3), 405-426. <https://doi.org/10.5294/edu.2014.17.3.1>
- Cano, D. (2018). El rol de la mujer en la educación mapuche. En S. Serrano, M. Ponce de León, F. Renjifo & M. Mayorga (Eds.), *Historia de la educación en Chile (1810-2010)*. Tomo III. (pp. 303-340). Penguin Random House.
- Casassus Gutiérrez, J. (2017). Aprendizajes, emociones y clima de aula. Paulo Freire. *Revista de pedagogía crítica*, (6), 81-95. <https://doi.org/10.25074/07195532.6.480>
- Catalán, R. (2013). Prácticas y discursos pedagógicos en Toconao: Cultura, patrimonio e interculturalidad. *Estudios atacameños*, (45), 19-40. [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-10432013000100003](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-10432013000100003)
- Denham, S., Bassett, H., & Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early childhood education journal*, 40, 137-143. [https://www.researchgate.net/publication/225076967\\_2\\_3\\_Early\\_Childhood\\_Edu-](https://www.researchgate.net/publication/225076967_2_3_Early_Childhood_Edu-)



Universidad<sup>®</sup>  
Católica  
de Manizales  
VIGILADA MINEDUCACIÓN

**REVISTA**  
DE INVESTIGACIONES

Salas Astrain, R. F. & Tapia Vidal, A. S. (2023).  
Pensamiento crítico: diálogos recíprocos y educación  
intercultural. ¿Qué sentipensar y cómo desarrollar prác-  
ticas reflexivas en las aulas chilenas y latinoamericanas?  
*Revista de Investigaciones UCM*, 23(42), 34-52. DOI:  
<https://doi.org/10.22383/ri.v23i42.235>

### cation Journal Early Childhood Teachers as Socializers of Young Children's Emotional Competence

- Erickson, F. (1993). El discurso en el aula como improvisación: las relaciones entre la estructura de la tarea académica y la estructura de la participación social en clase. En H. Velasco, J. García & A. Díaz (Eds.), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la Educación y de la etnografía escolar* (pp.325-353). Trolla.
- Fornet Betancourt, R., Saldaña, R., & Salas, R. (2021). Educación e interculturalidad. Desafíos y retos hoy. *Campos en Ciencias Sociales*, 9(1). <https://doi.org/10.15332/25006681.6919>
- Freire, P. (1999). *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Editorial Siglo XXI.
- Jeldres, M. R., & Castillo, D. M. (2012). La supervisión de prácticas pedagógicas: ¿Cómo fortalecer la tríada formativa? *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 653-667. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3581/2695>
- Latorre, M. (2006). Nuevas miradas, viejos problemas: las relaciones entre formación inicial y ejercicio profesional docente. *Foro educacional*, 1(10), 41-63. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2292721>
- Latorre, M. (2009). Prácticas pedagógicas en la encrucijada: argumentos, lógicas y razones de los actores educativos. *Pensamiento Educativo*, 44-45, 185-210. <https://pensamientoe->

Revista de Investigaciones, 23(42)

e-ISSN: 2539-5122

Universidad Católica de Manizales

 OPEN ACCESS





Universidad<sup>®</sup>  
Católica  
de Manizales  
VIGILADA MINEDUCACIÓN

**REVISTA**  
DE INVESTIGACIONES

Salas Astrain, R. F. & Tapia Vidal, A. S. (2023). Pensamiento crítico: diálogos recíprocos y educación intercultural. ¿Qué sentipensar y cómo desarrollar prácticas reflexivas en las aulas chilenas y latinoamericanas? *Revista de Investigaciones UCM*, 23(42), 34-52. DOI: <https://doi.org/10.22383/ri.v23i42.235>

[educativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25785](http://educativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25785)

Lepe Carrión, P. (2016). *El contrato colonial de Chile: Ciencia, racismo y nación*. Ediciones Abya-Yala.

Mansilla, J., Llancavil, D., Mieres, M., & Montañares, E. (2016). Instalación de la escuela monocultural en la Araucanía, 1883-1910: Dispositivos de poder y sociedad mapuche. *Educación y Pesquisa*, 42(1), 213-228. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201603140562>

Maturana, H., & Dávila, X. (2016). *El árbol del vivir*. MVP Editores.

Medina, L. (2016). Hablando la gente también comprende lo que lee: La relación oralidad-escritura en las prácticas de aula para la comprensión lectora y el aprendizaje de las disciplinas. En J. Manzi & M. R. García (Eds.), *Abriendo las puertas del aula. Transformación de las prácticas docentes* (pp.221-262). Ediciones Universidad Católica de Chile.

Mena, M., & Puga, M. (2019). *Formación de educadores para el desarrollo de las competencias transversales y socioemocionales*. Dialogas; Adelante; Agcid Chile; MESACTS; CAF – Banco de Desarrollo de América Latina. <https://scioteca.caf.com/handle/123456789/1428>

Méndez Reyes, J., & Morán Beltrán, L. (2014). Pensar más allá de la modernidad eurocéntrica en perspectiva decolonial. *Revista de Filosofía*, 31(78), 42-55. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/filosofia/article/view/19600>

Merino, M. E., & Tocornal, X. (2012). Posicionamientos discursivos en la construcción de identidad étnica en adolescentes mapuches de Temuco y Santiago. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 45(79), 154-175. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342012000200003>

Revista de Investigaciones, 23(42)

e-ISSN: 2539-5122

Universidad Católica de Manizales

 OPEN ACCESS



- Merino, M.E., & Quilaqueo, D. (2003). Ethnic prejudice against Mapuche in the discourse of members of Chilean society as a reflection of the racist ideology of the Spanish conqueror. *American indian culture and research journal*, 27(4), 105-116. <https://eric.ed.gov/?id=EJ787787>
- Merino, M.E., Pillex, M., Quilaqueo, D., & San Martín, B. (2003). *Racismo discursivo en Chile. El caso Mapuche*. Editorial Gedisa.
- Montecinos, C., Barrios, C., & Tapia, M. F. (2011). Relación entre estilos de supervisión durante la práctica profesional y las creencias de autoeficacia de los estudiantes de Pedagogía en Educación Básica. *Perspectiva Educacional*, 50(2), 96-122. <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/42/22>
- Montecinos, C., Walker, H., Cortez, M., & Maldonado, F. (2013). ¿Por qué y para qué los centros escolares reciben a estudiantes de pedagogía en práctica? *Perspectivas de docentes directivos*, 6(1), 1-32.
- Montecinos, C., Walker, H., Solís, M.C., Núñez, C., Contreras, I., & Rittershaussen, S. (2010). Lineamientos para el diseño del currículum del área de formación práctica de las carreras de pedagogía. En S. Martinic y G. Elacqua (eds.) *¿Fin de ciclo? Cambios en la Gobernanza del sistema Educativo* (pp. 233-256). Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile y la Oficina Regional para América Latina de UNESCO: Santiago, Chile.
- Muñoz Olivero, J. A., Villagra Bravo, C. P., & Sepúlveda Silva, S. E. (2016). Proceso de reflexión docente para mejorar las prácticas de evaluación de aprendizaje en el contexto de la educación para jóvenes y adultos. *Folios*, (44), 77-114. <https://doi.org/10.17227/01234870.44folios77.91>

- Paillalef Lefinao, J. (2018). *Los mapuches y el proceso que los convirtió en indios. Psicología de la discriminación*. Editorial Catalonia.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica*. Editorial Graó.
- Quintriqueo Millán, S., & McGinity Travers, M. (2009). Implicancias de un modelo curricular monocultural en la construcción de la identidad sociocultural de alumnos/as mapuches de la IX región de La Araucanía, Chile. *Estudios Pedagógicos*, 35(2), 173-188. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052009000200010>
- Sabol, T., & Pianta R. (2012). Recent trends in research on teacher- child realtionships. *Attachment and Human Development*, 14, 213-231. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>
- Salas, R. (2006). Educación intercultural, profesores de educación media y contextos urbanos. En A. Amengeiras & E. Jure (Comps.), *Diversidad cultural e interculturalidad* (pp. 199-220). Prometeo Libros.
- Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce.
- Seligman, M. (2003). *La auténtica felicidad*. Ediciones B.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Ediciones Paidós.
- Segato, R. (2007). Racismo, discriminación y acciones afirmativas: Herramientas conceptuales. En J. Ansion & F. Tubino (Eds.), *Educación en ciudadanía intercultural* (pp. 63-90). Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/Educacion-en-ciudadania.pdf>

- Serrano, S., Ponce de León, M., & Rengifo, F. (Eds.). (2012). *Historia de la Educación en Chile (1810-2010). Tomo II. La educación nacional (1880-1930)*. Prisa Ediciones.
- Solís, M. C., Núñez, C., Contreras, I., Rittershausen, S., Montecinos, C., & Walker, H. (2011). Condiciones de la formación práctica de los futuros profesores. *Estudios Pedagógicos*, 37(1), 127-147.
- Téllez, D., & Salas, R. (2021). Supuestos para una pedagogía crítica en territorios interétnicos americanos. En C. Pedraza & J. Tasat (Eds.), *Pedagogías críticas americanas* (pp. 62-85). Sello Editorial UNAD.
- Treviño, E., Varas, L., Godoy, F., & Martínez, M. (2016). ¿Qué caracteriza a las interacciones pedagógicas de las escuelas efectivas chilenas?: Una aproximación exploratoria. En J. Manzi y M. R. García (Eds.), *Abriendo las puertas del aula. Transformación de las prácticas docentes* (pp.185-220). Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- UNESCO (2010). *Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755S.pdf>
- Vaillant, D. (2018). La formación inicial docente: problemas complejos respuestas disruptivas. *Cuadernos de Pedagogía*, 489, 27-32. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6474270>
- Williamson Castro, G. (2017). *Territorios de aprendizajes interculturales*. Ediciones Universidad de La Frontera.
- Zapata Silva, C. (2016). *Intelectuales indígenas en Ecuador, Bolivia y Chile. Diferencia, colonialismo y anticolonialismo*. LOM Ediciones.



## Povos indígenas e a perspectiva intercultural na alfabetização

### Pueblos indígenas y la perspectiva intercultural en la alfabetización

Valéria Lopes Redon, Universidade Federal de Mato Grosso, [vallopesredon@gmail.com](mailto:vallopesredon@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-2047-6276>

Beleni Salete Grando, Universidade Federal de Mato Grosso, [beleni.grando@gmail.com](mailto:beleni.grando@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5491-2123>

Recepción: 11/11/2023 - Aprobación: 18/09/2024

### Resumo

Este trabalho tem como referência a formação de professores/as indígenas voltada à alfabetização e à produção de materiais didáticos, no contexto do Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola (Asie), desenvolvido em universidades que atendem dez povos de Mato Grosso, com foco no polo de Cuiabá, entre os anos de 2017 e 2022. A análise da experiência formativa é fundamentada nas perspectivas de decolonialidade e interculturalidade, com base em autores como Mignolo (2005), Quijano (2005) e Walsh (2009). No que tange à alfabetização, as principais referências são as produções de Grossi (1990a, 1990b, 1990c) e a abordagem teórica pós-construtivista, desenvolvida pelo Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação (Geempa).

A metodologia utilizada no estudo é a formação-ação-intercultural, proposta pelo grupo Corpo, Educação e Cultura (Coeduc/UFMT), responsável pela coordenação do projeto. Entre os resultados, destacam-se a relevância do projeto Asie na formação dos professores/as indígenas, bem como suas limitações, como insuficiências financeiras, carência de recursos humanos e os desafios para superar a perspectiva da interculturalidade funcional no âmbito

Derechos de autor 2023 Revista de Investigaciones (Universidad Católica de Manizales). Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0. <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/> esta licencia permite a otros distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir de esta obra de manera no comercial y, a pesar de que sus nuevas obras deben siempre mencionar esta obra y mantenerse sin fines comerciales, no están obligados a licenciar sus obras derivadas bajo las mismas condiciones.



das políticas públicas. Observou-se ainda a falta de continuidade nas formações e a impossibilidade de analisar os contextos específicos de cada etnia. Por fim, destaca-se o desejo dos professores de expandir suas formações em novas perspectivas que assegurem uma escola genuinamente específica e intercultural, conforme prevê a legislação brasileira.

*Palavras-chave:* Projeto ação saberes indígenas na escola (Asie), alfabetização, pós-constructivismo, decolonialidade, interculturalidade

## Resumen

Este trabajo toma como referencia la formación de docentes indígenas orientada a la alfabetización y a la producción de materiales didácticos, en el contexto del Proyecto Acción Saberes Indígenas en la Escuela (Asie), desarrollado en universidades que atienden a diez pueblos originarios de Mato Grosso, con enfoque en el polo de Cuiabá, durante los años 2017 a 2022. El análisis de esta experiencia formativa se fundamenta en las perspectivas de la decolonialidad y la interculturalidad, con base en autores como Mignolo (2005), Quijano (2005) y Walsh (2009). En lo que respecta a la alfabetización, las principales referencias son las producciones de Grossi (1990a, 1990b, 1990c) y el enfoque teórico posconstructivista, desarrollado por el Grupo de Estudios sobre Educación, Metodología de Investigación y Acción (Geempa).

La metodología empleada en el estudio es la formación-acción-intercultural, propuesta por el grupo Cuerpo, Educación y Cultura (Coeduc/UFMT), responsable de la coordinación del proyecto. Entre los resultados, se destaca la relevancia del proyecto Asie en la formación de docentes indígenas, así como sus limitaciones, tales como insuficiencias financieras, escasez de recursos humanos y los desafíos para superar una perspectiva de interculturalidad funcional en el marco de las políticas públicas. También se observó la falta de continuidad en las formaciones y la imposibilidad de analizar los contextos específicos de cada etnia. Finalmente, se resalta el deseo de los docentes de ampliar sus procesos formativos desde nuevas



Universidad<sup>®</sup>  
Católica  
de Manizales

VIGILADA MINEDUCACIÓN

REVISTA  
DE INVESTIGACIONES

Redon, V. L., & Grando, B. (2023). Povos indígenas e a perspectiva intercultural na alfabetização. *Revista de Investigaciones UCM*, 23(42), 54-80. DOI: <https://doi.org/10.22383/ri.v23i42.236>

perspectivas que garanticen una escuela genuinamente específica e intercultural, conforme lo establece la legislación brasileña.

*Palabras clave:* Proyecto acción saberes indígenas en la escuela (Asie), alfabetización, posconstructivismo, decolonialidad, interculturalidad

Revista de Investigaciones, 23(42)

e-ISSN: 2539-5122

Universidad Católica de Manizales

 OPEN ACCESS



## Introdução

Este trabalho apresenta um recorte das ações desenvolvidas no âmbito do Programa “Ação Saberes Indígenas na Escola” (Asie), do Ministério da Educação do Brasil, implantado por meio de portaria em 2013. O programa é executado em redes de universidades públicas do país que atuam diretamente com os povos indígenas e suas formas próprias de educação, com foco em pesquisa e extensão.

Nosso foco está nas formações continuadas de professores/as indígenas realizadas no estado de Mato Grosso, iniciadas em 2016 sob a coordenação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), em parceria com o Grupo de Pesquisa Corpo, Educação e Cultura (Coeduc) e o Programa de Pós-Graduação em Educação. Além da UFMT, outras duas universidades fazem parte da Rede que atua no estado até 2023: a Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat) e a Universidade Federal de Rondonópolis (UFR). Em 2023, a parceria foi ampliada com a inclusão da Universidade de Brasília (UnB).

As ações do Asie constituem um programa de políticas públicas específicas para os povos indígenas, com foco em formações continuadas e na produção de materiais didáticos voltados ao processo de alfabetização, letramento e numeramento. Essas ações consideram a cultura e o contexto sociolinguístico de cada comunidade, adotando uma perspectiva intercultural. No entanto, essa perspectiva é tensionada pelas relações históricas entre as culturas indígenas, a população regional e as instituições com as quais as escolas estão vinculadas, sendo responsáveis pela estruturação, funcionamento e contratação de professores/as, que são reconhecidos tanto pelas comunidades quanto pelo Ministério da Educação (MEC).

Desde o início da Rede UFMT, o projeto tem atendido 14 etnias: Bororo, Munduruku, Kayaibi, Apiaká, Bakairi, Chiquitano, Kayapó, Terena, Umutina, Manoki, Nambikwara, Waymare e Paresi (Haliti e Waymare). Essas etnias são contempladas tanto nas formações continuadas

quanto na produção de materiais didáticos. Foram publicados e distribuídos 24 livros, cada um correspondente a uma comunidade, com base nos processos coletivos de produção desenvolvidos nas próprias comunidades. Os livros também estão disponíveis em formato PDF no site do Coeduc ([www.coeducufmt.org/saberes-indigenas](http://www.coeducufmt.org/saberes-indigenas)), podendo ser impressos e utilizados para intercâmbios entre as escolas. Além disso, os livros estão acessíveis para outros espaços formativos, como nas escolas urbanas onde estudam crianças e jovens Xavante, e podem ser usados como recurso didático para o ensino sobre os povos indígenas e suas culturas, em conformidade com a Lei 11.645 (Brasil, 2008).

É fundamental destacar a importância da produção de materiais que abordem os aspectos culturais e a língua específica de cada povo indígena. Embora a criação de materiais didáticos elaborados em colaboração com as comunidades e seus respectivos professores/as tenha representado um impacto significativo na oferta educacional, é necessário reconhecer que a mudança nos textos, nas imagens e nas palavras que têm significado para os povos indígenas é apenas uma parte do processo. Deve-se também considerar o aspecto didático das atividades para evitar a reprodução da perspectiva da colonialidade do pensamento ocidental moderno, que ainda se manifesta no cotidiano das escolas em todo o país. De forma geral, essa abordagem não leva em conta as hipóteses que os estudantes constroem ao longo de sua trajetória de leitura e escrita, excluindo muitos alunos desse processo de aprendizagem.

Reconhecemos, assim, que o tensionamento teórico-metodológico da “formação-ação-intercultural”, no qual todas as pessoas do projeto participam, independentemente dos diferentes papéis que assumem, é essencial para o desenvolvimento das ações. Esses papéis incluem: o/a professor/a cursista (professor /ada aldeia), o coordenador/a de ação (geralmente uma liderança indígena ou um/a professor/a com nível superior), o/a pesquisador/a-indígena, o/a formador/a (que, no caso da Rede de Mato Grosso, inclui os formadores indígenas), além dos supervisores/as das IES (que podem também ser indígenas, como é o caso da UFMT), e os coordenadores/as geral e adjunto. A partir das experiências formativas, pautadas pela pesquisa-ação e voltadas para a promoção de relações antirra-

cistas e decoloniais, o Coeduc desenvolve sua própria didática para orientar as formações, definindo-a da seguinte maneira:

A formação-ação-intercultural [...] pauta-se em uma prática pedagógica intencional e planejada para ações que garanta na formação a desconstrução de práticas educativas coloniais e racistas, além de promover a descentralização das relações autoritárias e hierarquizadas que colocam pessoas com diferentes experiências como desiguais e inferiorizadas – como a relação professor-aluno, por exemplo. A formação visa, assim, possibilitar a construção coletiva e individual de identidades que possam ser valorizadas e reconhecidas como potencial de saber e referência para a produção de conhecimentos interculturais e interdisciplinares (Grando, 2019, p. 19).

Além dos diferentes papéis desempenhados pelos/as professores/as e formadores/as em formação no Projeto Asie, o Coeduc conta com a colaboração de diversos voluntários, que atuam como uma rede de apoio aos eventos formativos. Esse apoio é fundamental para a materialização coletiva dos objetivos do projeto (2022, p.5).

- I. Realizar ações formativas com os/as professores/as indígenas para o aprimoramento das atividades didático-pedagógicas realizadas em suas salas de aulas.
- II. Oferecer subsídios à elaboração de currículos, definição de metodologias e processos de avaliação que atendam às especificidades dos processos de letramento, numeramento, e as epistemologias indígenas, considerando a etnomatemática e a etnociência de cada povo indígena.
- III. Fomentar pesquisas que resultem na elaboração de materiais didáticos e paradiáticos em diversas linguagens, conforme a situação sociolinguística e especificidade epistemológica a fim de atender às especificidades da Educação Escolar Indígena.
- IV. Produzir e publicar materiais didático-pedagógico que valorizam os princípios epistemológicos próprios de cada um dos 10 povos atendidos.

A partir da análise do documento –Plano de Trabalho–, que orienta as ações formativas do Projeto, podemos afirmar que, independentemente do contexto institucional ou nível de formação, é essencial que os professores e professoras que atuam nas salas de aula das aldeias e territórios de cada povo envolvido recebam formação na área de didática. A didática nos permite compreender os processos de aprendizagem, potencializando o ensino com novas abordagens, especialmente no que se refere à alfabetização. Sem esse suporte didático, corre-se o risco de manter um ensino convencional, baseado apenas em explicações e memorização de conteúdos, sem considerar o processo de aprendizagem dos estudantes.

O contexto de leitura desta “formação-ação-intercultural”, metodologia desenvolvida pelo grupo de pesquisa responsável pela coordenação do processo Asie, analisamos as formações realizadas pela Rede UFMT-Unemat-UFR em Cuiabá, no período de 2017 a 2022. Essas ações estiveram vinculadas ao Projeto de Extensão aprovado nas instâncias da UFMT e metodologicamente aprofundadas pela pesquisa do Projeto de Pesquisa “Formação-ação de professores e a educação do corpo na Promoção da educação intercultural para as relações étnico-raciais em Mato Grosso”, aprovado pelo CAAE: 13614419.9.0000.5690/2019 – Universidade Federal de Mato Grosso/CONEP.

Para o próximo ano, espera-se a participação dos demais segmentos das IES envolvidas, com destaque para a retomada do diálogo com o Grupo de Estudos sobre Ensino, Metodologia de Pesquisa e Ação (Geempa), devido à sua expertise em pesquisa e formação continuada de professores/as alfabetizadores/as, tanto no Brasil quanto em outros contextos.

O Geempa foi fundado em 1970, na cidade de Porto Alegre, por 50 professores/as preocupados com o ensino da matemática. Contudo, na década de 1980, influenciado pelas descobertas sobre os níveis do processo de alfabetização de Ferreiro (1985) e pelas evidências de que as dificuldades relacionadas à aprendizagem da leitura e da escrita eram ainda mais acentuadas do que na área da matemática, o grupo começou a se aprofundar no estudo da alfabetização. Esse movimento originou a trilogia de Grossi (1990), que apro-

fundou os níveis do processo de alfabetização e pesquisou aspectos didáticos alinhados a essas novas descobertas.

Com o recorte das formações realizadas com os/as professores/as indígenas, sob a coordenação do Coeduc/UFMT em parceria com o Geempa, o foco deste trabalho será a formação-ação-intercultural ocorrida entre 2017 e 2022. Durante esse período, houve a participação direta de formadoras da área de alfabetização, vinculadas ao grupo, que levaram em consideração os aspectos significativos e o processo dos estudantes em suas elaborações didáticas.

Essa parceria visa contemplar o que realmente os povos indígenas buscam, como destaca Bergamaschi (2013, p. 132), que descreve o “desafio da escola indígena atual como encontrar esse ponto de equilíbrio, valorizando os saberes indígenas no mesmo nível dos saberes científicos e tecnológicos, que em geral chamamos de educação intercultural”. É nesse desafio que se insere este trabalho.

### O contexto histórico para o reconhecimento da educação escolar indígena

A educação escolar indígena está intimamente ligada ao processo de colonização, iniciado com a ideia de “descobrimento” do Brasil. Tal conceito, por si só, nega a humanidade dos povos indígenas, uma vez que estes foram ignorados pelos invasores, que alegaram ter realizado a “descoberta”. Essa narrativa oculta a realidade do que realmente ocorreu nesse período, que foi um verdadeiro massacre. Como destaca Ribeiro (2009, p.31), o “genocídio praticado pela conquista e a colonização europeia na América, através da propagação, muitas vezes intencional, de doenças, da brutalidade da escravidão e das condições de vida impostas aos índios, não tem paralelo na História”. Essa negação da humanidade dos povos indígenas foi utilizada como justificativa para tal brutalidade.

Nesse contexto, a escola e a igreja atuaram juntas na conversão dos indígenas, com o objetivo de transformá-los em “civilizados”. A escola impôs um ponto de vista, uma língua e uma religião, ignorando os conhecimentos e a diversidade dos povos indígenas. Essa escola hegemônica e monocultural resultou na perda de muitos saberes, como afirma Bergamaschi (2013, p.131): “é importante reconhecer que muitas culturas, conhecimentos e valores indígenas se perderam por imposição da escola”.

A escola tinha, então, três objetivos, de acordo com Ribeiro (2009): salvar as almas; servir à colonização e ao sustento da companhia, além de enviar excedentes para a Europa. Os europeus projetaram a ideia de que os indígenas que já estavam aqui não tinham alma e eram desconsiderados como seres humanos, para que pudessem ser convertidos e, assim, enriquecer a Europa, que se via como o centro da modernidade, do conhecimento e do poder. Era necessário construir a subjetividade daqueles que habitavam fora de seus limites, e essa subjetividade estava relacionada à inferioridade e à incapacidade delegada ao outro.

Assim como os colonizadores, muitos não indígenas, atualmente, não conseguem compreender e respeitar os povos indígenas, evidenciando o processo de reprodução de uma mentalidade marcadamente eurocêntrica, que se manteve pelos processos de educação, como a produção bancária, nos moldes freirianos. É sobre essa incapacidade produzida no pensar sobre si e sobre o outro que nos chama a atenção o grande líder do Povo Kayapó, Raoni Metuktire, internacionalmente reconhecido por suas lutas pela valorização da vida das pessoas e do planeta. Suas palavras ecoam em nossos ouvidos, nos mobilizando para uma outra perspectiva de educação, decolonial. Maial Panhpunu Paiakan (2022) chama a atenção de todos os não indígenas quando nos questiona: “Falam que nós somos bichos”, mas “Nós todos somos iguais, temos olhos, cabeça, morremos do mesmo jeito”. Ao trazer suas contribuições para pensarmos sobre nossas atitudes diante do nosso racismo, que nos insensibiliza para o outro, em especial o indígena, ele nos pede para nos respeitarmos como seres humanos que somos, convocando-nos: “Pensem sobre isso”.

Neste vídeo-aula de humanização, Raoni busca nos conduzir à complexa realidade marcada pelo sentir e pensar da colonialidade, chamando-nos à consciência da importância da preservação ambiental e alertando para o fato de que a destruição da floresta afeta a todos, independentemente das nossas tentativas de supostas superioridades ocidentalizadas: “Se vocês continuarem destruindo a floresta, vamos todos parar de respirar, todos nós”. Raoni expressa sua preocupação com todos, mostrando que ainda não compreendemos totalmente a importância da preservação diante de tanta destruição, que começou durante o período colonial e se prolonga com o princípio da propriedade sobre a natureza, sobre os humanos e tudo o que é vivo, destruindo-os para o lucro. Com Raoni, realizamos este exercício de sistematização dos nossos fazeres e saberes com indígenas em Mato Grosso, para reafirmar que todas as vidas são importantes e é pela educação que podemos, como não indígenas, compreender isso e aprender a respeitar a vida em todas as suas formas, humanas e não humanas.

Conhecemos as tramas da colonização, que teve um período na história, mas que, por ideologia, se propaga e se reinventa para se expressar hoje na colonialidade do poder, do saber e do ser. Fanon (2008, p.88) foi um dos pioneiros a abordar essas questões, destacando que a inferioridade existe como resultado do processo de colonização, já que a “civilização europeia e seus representantes mais qualificados são responsáveis pelo racismo colonial”.

De acordo com Almeida (2019, p.15) o “racismo é sempre estrutural”, como um “elemento que integra a organização econômica e política da sociedade”, ao estabelecer a necessidade de hierarquização evidente no processo de colonização. A hierarquização das raças começou com o processo de colonização da América.

É importante ressaltar que os povos indígenas sempre lutaram pelos seus direitos, inclusive por meio do movimento indígena, que ganha visibilidade e fortalece o princípio democrático do país. Isso é expresso na Constituição Federal Brasileira de 1988, que dedica o capítulo VIII aos indígenas. No parágrafo 231, afirma-se que “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tra-

dicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (Brasil, 1988, p. 133).

Foram quase 500 anos de luta contra o apagamento de suas línguas, culturas, histórias e epistemologias. Contudo, a manutenção dos princípios da interculturalidade e da educação, marcadas por ritos e rituais, garantiu, atualmente, a presença de mais de trezentos povos e suas mais de 180 línguas originárias, dinâmicas e atualizadas com seus próprios percursos, mediadas pelos conflitos cotidianos com a sociedade “nacional”. Na pauta da educação, como fundamental para a compreensão de si no mundo e para se perceber como parte de uma coletividade humana, professores/as e lideranças de norte a sul do país mobilizam-se para pautar o diálogo com o Estado brasileiro em diversas mobilizações. Um exemplo exitoso tem sido a consolidação do Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (FNEEI), que já se organiza em sua VII edição, a ser realizada em Brasília, entre 13 e 15 de dezembro de 2023.

Com isso, compreende-se que a educação escolar indígena é fundamental para os povos indígenas, embora a escola tenha sido historicamente utilizada de forma intencional para eliminar suas matrizes de pensamento e linguísticas, suas organizações sociais e suas estratégias milenares de economia e de relação com o ambiente. De forma sintética, entre outras referências, podemos afirmar, com Ferrão Candau e Russo (2010, p.157-158), que a história da escolarização indígena pode ser dividida em quatro períodos: 1. Desde a colonização até o começo do século XX, com a imposição da cultura hegemônica; 2. As escolas estatais bilíngues, com o objetivo de preparar os indígenas para a mão de obra; 3. A educação bilíngue como abordagem interacionista, que admite o fortalecimento da cultura local; e 4. Após a Constituição de 1988, os indígenas se tornam protagonistas do processo educacional. Deste referencial, no entanto, sabe-se que existem muitas contradições, avanços e retrocessos que se multiplicam quando ainda se mantêm as relações de poder sobre as formas de viver e conhecer o mundo dos povos indígenas, compartilhado com os não indígenas, especialmente colocando-os em situação de vulnerabilidade em seus territórios, frequentemente desapropriados e invadidos por religiosos, madeireiros, posseiros, garimpeiros e suas contaminações, que eliminam vidas.

Diante do desafio das suas educações que persistem e re-existem à colonialidade, reafirmam suas “diferentes línguas”, que explicitam os princípios que Ferrão Candau e Russo (2010) aponta como “o passo inicial para a apropriação de um diálogo entre diferentes culturas”, com isso, afirma: o termo “interculturalidade surge na América Latina no contexto educacional e, mais precisamente, com referência à educação escolar indígena” (p. 155).

São diversos os estudiosos que se posicionaram sobre o processo de colonização e, neste trabalho, recorreremos ao grupo denominado “Modernidade/Colonialidade”. Este nome é apropriado, pois os integrantes deste grupo de estudiosos defendem que a modernidade não pode ser dissociada da colonialidade. Eles partem do pressuposto de que a decolonialidade representa um terceiro elemento, situado entre a modernidade e a colonialidade.

É importante lembrar que esses estudiosos, considerando a partir da América do Sul, surgem com o propósito de possibilitar uma reflexão a partir das epistemologias do Sul, provocando o rompimento com a colonialidade que ainda nos molda como seres humanos. Essa colonialidade se constituiu em três dimensões: a colonialidade do poder, do saber e do ser. Segundo Quijano (2005), a colonialidade do poder representa um dos eixos fundamentais, classificando e hierarquizando a população com base na raça. O eurocentrismo, associado às crenças do pensamento burguês europeu e às “experiências e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América” (Quijano, 2005, p. 126), afeta a população global, e esse processo teve início com a colonização das Américas.

A colonialidade do saber é da mesma matriz da colonialidade do poder, pois está relacionada às perspectivas cognitivas, subjetividades e imaginário. Ela é um legado do eurocentrismo e impede a compreensão do mundo a partir de nossas próprias vivências. Através da colonialidade do poder e do saber, emerge a colonialidade do ser, conceito desenvolvido por Mignolo (2008). Esse conceito se refere às experiências vividas pelos seres considerados inferiores, naturalizando tanto as violências físicas quanto as simbólicas.

Os autores consideram o pensamento de Paulo Freire (2005, p. 53) como decolonial, pois ele se posicionou em defesa dos oprimidos, destacando que estes são tratados como “objetos, como quase ‘coisas’, sem finalidades próprias. As suas finalidades são as que lhe prescrevem os opressores”. Essa análise do contexto sociopolítico e cultural do país é explicitada a partir da educação, que se configura como o foco de aprofundamento das relações sociais nos estudos freirianos.

Considerando três grupos de estudiosos da decolonialidade, Ferrão Candau & Russo (2010, p. 65) destaca que os autores do grupo Modernidade/Colonialidade defendem que a perspectiva intercultural é um “caminho para desvelar os processos de decolonialidade e construir espaços, conhecimentos e práticas que possibilitem a construção de sociedades distintas”.

Para a autora e para a nossa compreensão dos processos educacionais, Walsh (2009) afirma que a “interculturalidade crítica” se divide em três perspectivas: a relacional, que aponta de forma mais básica e generalizada o contato e intercâmbio entre culturas; a funcional, que estabelece o reconhecimento das diferenças com o objetivo de inclusão na estrutura social existente; e a interculturalidade crítica, em que o eixo central é a problemática estrutural, colonial, racial e sua conexão com o capitalismo. Essa última é a perspectiva defendida pela autora, embora ela reconheça que ainda não existe de fato e precisa ser criada.

Enfrentando o desafio de proporcionar um processo formativo alinhado a essa fundamentação teórica, encontramos a experiência que articula a cooperação acadêmica e prática entre o Coeduc e o Grupo de Educação sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação (Geempa). O Geempa possui vasta experiência na formação de professores/as, adotando uma metodologia que promove a aproximação entre o/a professor/a e o/a estudante, bem como entre os colegas. O/a professor/a não é o centro que transmite o conhecimento na sala de aula, mas sim aquele/a que cria situações para que os estudantes construam seu próprio aprendizado na leitura e na escrita.

Este grupo de pesquisa, que traz novos referenciais e práticas para a alfabetização no Brasil, baseia-se nas ideias de Piaget, que introduziu uma nova abordagem ao aprendizado ao perceber que o aprendiz constrói seus próprios conhecimentos, o que culminou na teoria construtivista. Além disso, dois outros pensadores construtivistas ampliaram a compreensão sobre o lugar da aprendizagem: Vygotski, que estudou o sujeito social, e Wallon, que abordou o sujeito plural, ambos contribuindo para a compreensão das diversas dimensões do aprendizado.

É importante destacar que, além desses estudiosos, a Teoria dos Campos Conceituais de Vergnaud (2017, p.18) é fundamental para o Geempa, pois ela enfatiza que os conceitos não são aprendidos isoladamente. Segundo o autor, um campo conceitual é “um conjunto de situações cujo tratamento implica em esquemas, conceitos e teoremas, em estreita conexão, assim como as representações de linguagem e representações simbólicas suscetíveis de serem utilizadas para representá-los”. Essa teoria orienta os docentes sobre o processo de aprendizagem dos alunos, que serão guiados pelos erros que cometem. Estes erros correspondem às hipóteses incompletas que os alunos percorrem durante o processo de aprendizagem” (Vergnaud, 2017, p.34).

Ao trazer o pensamento dos campos conceituais, aprofunda-se a compreensão sobre os processos de aprender a ler e escrever e, portanto, problematiza-se as práticas dos docentes que se propõem a alfabetizar crianças, jovens e adultos considerados analfabetos. Na mesma direção do diálogo teórico-metodológico, o Geempa tem mantido interlocução com Sara Pain ao longo dos anos, adotando sua compreensão sobre a ideia do sujeito que ignora. Para Pain (2015): “sem consciência do não-saber, não há a inquietude que constitui o caminho da indagação, pois é na surpresa da ruptura de nossas certezas que preenchemos o vazio de coerência que tal ruptura produz” (p. 30). Além disso, Pain (1988) contribuiu para a compreensão das quatro instâncias da aprendizagem: corpo, organismo, instância lógica e instância dramática. As aprendizagens lógicas precisam estar imbuídas de significados para que ocorram.

Por fim, tratando-se de um grupo atualmente dedicado à alfabetização e com vasta experiência na formação de professores/as, ressaltamos as contribuições de Ferreiro e Teberosky

(1985) sobre o processo percorrido pelos estudantes na alfabetização, aprofundadas por Grossi (1990a, 1990b, 1990c). Considera-se que o estudante passa por um processo de construção da língua escrita, denominado psicogênese. Os estudos mais recentes apontam para o primeiro nível, denominado pré-silábico 1, em que o estudante acredita que se escreve com desenhos. Quando solicitado a escrever “árvore”, por exemplo, ele fará um desenho da mesma. No nível seguinte, chamado pré-silábico 2, o estudante já identifica que não se escreve com desenhos, mas sim com sinais gráficos, podendo ser letras, números ou imitações de letras. Mesmo assim, ainda pensa no tamanho do objeto que deseja escrever para determinar a quantidade de sinais gráficos. Em ambos os níveis, não há vinculação entre fala e escrita.

No terceiro nível, denominado silábico, a relação entre fala e escrita começa a se estabelecer. Porém, cada vez que o estudante articula uma palavra (sílabas), ele a associa a um sinal gráfico, que pode ser uma letra, com ou sem relação sonora. O quarto nível do processo de leitura e escrita é o alfabético, no qual o estudante aprimora a vinculação entre fala e escrita, utilizando duas letras ou dois sinais gráficos para cada vez que articula a palavra. No entanto, estar alfabetizado vai além do quarto nível; o estudante precisa ser capaz de ler e escrever um pequeno texto de forma compreensível.

Após essas descobertas sobre a construção da leitura e da escrita por parte do estudante, é necessário adotar uma nova abordagem didática que permita a escrita “errada”, que, para o estudante naquele momento, é correta. Além disso, é fundamental que o/a professor/a disponha de ferramentas didáticas capazes de criar situações que favoreçam o avanço do estudante nesse processo de construção da leitura e escrita. Nesse contexto, o conhecimento de palavras contextualizadas e significativas, por meio de jogos e atividades didáticas em interação com os colegas, torna-se central.

Essa trajetória culminou em uma nova teoria, denominada pós-construtivismo, juntamente com uma abordagem didática inovadora, atualmente centrada na alfabetização. Esse grupo, embora tenha como base fundamentos de pesquisadores europeus, cujos conhecimentos

também não podem ser ignorados, transformou-se em uma teoria inteiramente construída no Brasil, graças ao trabalho do Geempa.

A expertise do Geempa se deu desde a década de 1970, quando inicia sua constituição e organização para responder aos desafios das não aprendizagens na escola, iniciando pela matemática e denunciando o gargalo da alfabetização, dela se ocupa com aprofundamento teórico e metodológico cotidianamente. Em sua história, foi responsável por projetos regionais com vínculos em vários municípios, projetos nacionais ligados ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), e até mesmo projetos internacionais, como o realizado na Colômbia. As experiências são voltadas para as classes populares e o grupo abraçou o desafio de trabalhar nesse projeto direcionado a professores/as indígenas.

Na tentativa de realizar um processo de formação de professores/as indígenas, em 2017, formalizou-se uma parceria entre o Coeduc e o Geempa, com o objetivo de avançar nas práticas de alfabetização do projeto Ação dos Saberes Indígenas na Escola no polo de Mato Grosso. Esse projeto visou, especialmente, responder ao desafio imposto por um contexto novo para as alfabetizadoras: a alfabetização bilíngue e intercultural.

### A perspectiva metodológica

O processo de formação iniciado em 2017 pelo Geempa ocorreu em três momentos distintos. No primeiro ano, as experiências eram novas tanto por ser um projeto recém-implantado na rede de Mato Grosso, quanto para o Geempa, por ser uma experiência inédita com os povos indígenas. As formações eram compostas por aspectos teóricos e práticos sobre o processo de alfabetização. Vamos destacar dois pontos do primeiro ano de formação. O primeiro foi a aula-entrevista, um instrumento de avaliação do Geempa, que envolve uma interação individual entre professor/a e estudante. Após uma primeira aproximação e estudo da aula-entrevista, os/

as professoras/as foram divididos para realizar a atividade em duas escolas da cidade de Cuiabá, onde ocorreu a formação. Essa experiência proporcionou mais do que um encontro entre professor/a e estudante para a realização da aula-entrevista; também foi o encontro de um/a professor/a indígena com um/a estudante não indígena.

É relevante considerar que, na metodologia “formação-ação-intercultural” desenvolvida pelo Coeduc, a constituição dos grupos áulicos – grupos de aulas que organizam as atividades docentes – é fundamental. No entanto, a perspectiva da constituição dos grupos de estudos não se pauta em conhecimentos específicos de um contexto. Enquanto a constituição dos grupos áulicos foi criada pelo Geempa com a intenção de possibilitar a troca de conhecimentos entre os estudantes na sala de aula.

#### Figura 1.

*Professores indígenas realizando a aula-entrevistas com estudantes em uma escola não indígena*



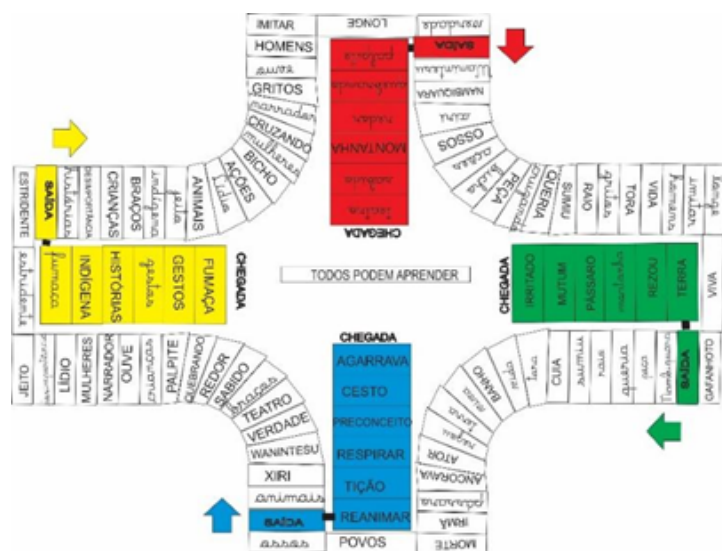
Nota. Arquivo pessoal das autoras (2017)

Redon, V. L., & Grando, B. (2023). Povos indígenas e a perspectiva intercultural na alfabetização. *Revista de Investigaciones UCM*, 23(42), 54-80. DOI: <https://doi.org/10.22383/ri.v23i42.236>

Após essa experiência e o estudo dos níveis da psicogênese da leitura e da escrita, alguns/algunas professores/as relataram já ter visto escritas semelhantes em suas escolas situadas nas aldeias. Retornando à experiência com o Geempa, o segundo ponto foi a construção de um conjunto de atividades sobre um texto indígena da etnia Nambikwara, chamado Wanintesu, elaborado com base na didática geempiana, que tratava do tema da morte, envolvendo todos os grupos participantes, apesar das especificidades de cada um. Entende-se, neste contexto, a dramática que constitui a formação do grupo e a mobilização dos processos fundantes da didática geempiana. Foram selecionados um conjunto de palavras importantes do texto Wanintesu, que possibilitam o vínculo de significado. Essas palavras foram colocadas em vários jogos e fichas didáticas, que possibilitam a sua “memorização”, ou seja, o conhecimento de palavras significativas. Essas palavras significativas irão possibilitar reflexões no estudante que está aprendendo a ler e a escrever, permitindo-lhe questionar as hipóteses até então consideradas corretas, o que levará a hipóteses mais avançadas na psicogênese da língua escrita.

Figura 2.

*Um dos jogos vivenciado pelos/as professores/as com palavras significativas do texto Wanintesu*



**Nota.** Arquivo pessoal das autoras (2017).

Já no ano de 2022, houve um encontro presencial e outro online. Continuamos com os estudos sobre o processo de alfabetização dos estudantes, destacando o trabalho com um conjunto de palavras significativas para cada aluno, que pode ser realizado tanto em português quanto na língua do povo, chamada de “tesouro” (uma outra estratégia didática) pelo Geempa. Esse material possibilita uma aproximação maior com o significado cultural e também com os aspectos linguísticos. O tesouro foi definido neste momento por meio dos cartões que seguem.

**Figura 3.**

*Formas seleccionadas para confeccionar os cartões do tesouro*



**Nota.** Grossi (2007 p. 72).

Após providenciar os cartões nas formas e cores mencionadas acima, o/a professor/a convida cada um de seus estudantes a escolher palavras para o seu tesouro. O tesouro remete a coisas importantes para cada aluno, podendo incluir nomes de pessoas, lugares, brincadeiras, comidas, entre outras coisas que impactam de maneira positiva ou negativa. Recomenda-se começar com quatro palavras, que o estudante escolhe e o/a professor/a escreve cada uma em um cartão. Após algumas atividades e jogos, nos dias seguintes, o/a professor/a escreve mais quatro palavras. O aprendizado dessas palavras também contribui para o avanço nos níveis do processo de alfabetização.

Em se tratando de um trabalho decolonial e intercultural, a fundamentação metodológica precisa ser compreendida de forma diferenciada. Nesse sentido, o Coeduc construiu a meto-

dologia “formação-ação-intercultural”, que se baseia na pesquisa-ação e na interculturalidade. Assim, é importante retomar o conceito da “formação-ação-intercultural” do Coeduc (Grando, 2019, p. 19) para destacar os aspectos que a orientam: trata-se de uma “prática intencional e planejada” que visa promover “a desconstrução de práticas educativas coloniais e racistas”, ao mesmo tempo em que rompe com a centralidade do poder, ou seja, promove “a descentralização das relações autoritárias e hierarquizadas”. Com isso, a “formação” potencializa, na rotina da sala de aula, “a construção coletiva e individual de identidades” dos estudantes e docentes, que passam a se reconhecer igualmente capazes de aprender e ensinar, sem perder o papel do mestre, o que potencializa “a produção de conhecimentos interculturais e interdisciplinares” (2019, p. 19).

São esses princípios que orientam as formações e a construção dos materiais didáticos com as comunidades indígenas e suas epistemologias coletivas. O resultado concreto da formação-ação-intercultural são os materiais didáticos construídos pelos povos indígenas por meio do Asie. No entanto, no que diz respeito às formações, não é possível precisar de maneira objetiva os resultados alcançados. Primeiramente, porque houve uma lacuna considerável entre 2017 e 2022, o que impediu a continuidade necessária para que os princípios da formação se manifestassem de fato na prática dos/as professores/as e, conseqüentemente, nos resultados, como a alfabetização de um maior número de estudantes. Embora os/as professores/as relatem aprendizagens ao longo desse processo de formação, essas não foram suficientes para transformar a ação na prática.

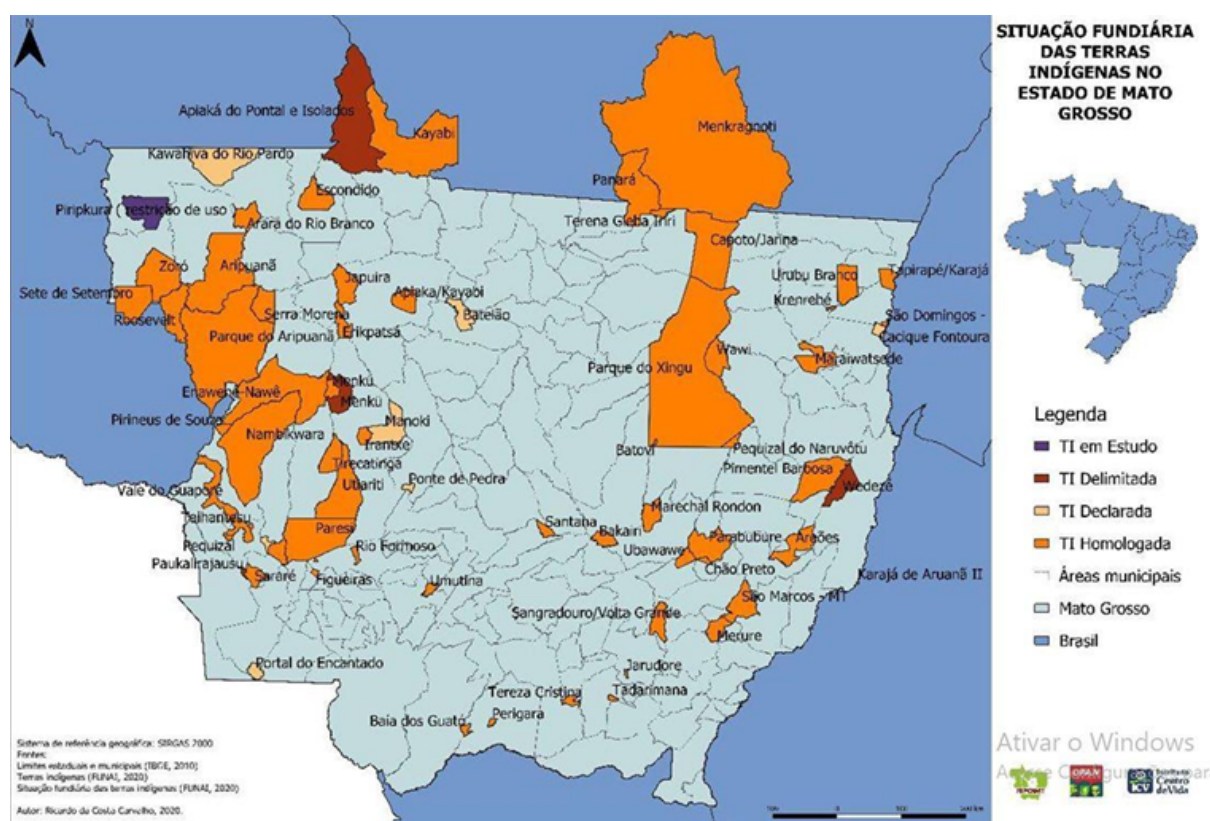
Acreditamos que isso ocorreu porque, para promover uma mudança teórico-metodológica em um contexto de tantos anos de uma educação escolar indígena tradicional e monocultural, não basta apenas alguns encontros formativos. É necessário um longo e intenso processo formativo para que as transformações se concretizem na sala de aula, a ponto de resultar na alfabetização de mais estudantes.

Redon, V. L., & Grando, B. (2023). Povos indígenas e a perspectiva intercultural na alfabetização. *Revista de Investigaciones UCM*, 23(42), 54-80. DOI: <https://doi.org/10.22383/ri.v23i42.236>

Outro fator foi a reunião de uma grande diversidade de povos, o que dificultava a realização de um trabalho mais específico dentro de cada cultura e realidade sociolinguística. Isso ocorreu tanto por questões financeiras do projeto quanto por limitações de pessoal, considerando a complexidade das distâncias e a diversidade de povos presentes no território de Mato Grosso.

Figura 4.

Mapa das Terras Indígenas do Mato Grosso



**Nota.** Carvalho (2020).

Outro resultado importante foi a publicação do livro Saberes Indígenas na Escola e a Política de Formação de Professores Indígenas no Brasil, da Coleção Saberes Indígenas na Escola, Vol.

9, organizado por Beleni Saléte Grando, Ema Marta Dunck-Cintra e Alceu Zoia, pela Editora Edufimt. Esse livro traz uma coletânea de textos que destacam diferentes aspectos das ações realizadas entre os anos de 2016 e 2019.

### Algumas contribuições iniciais do estudo

Destacamos que o recorte do projeto, sob a coordenação da UFMT, traz a relevância do mesmo no campo do diálogo direto entre a universidade e a comunidade indígena, mediado pelos/as professores/as indígenas participantes das formações continuadas. Compreendemos que, embora ainda não tenha atingido o ideal e necessário atendimento à educação escolar indígena, o projeto vem respondendo qualitativamente às reflexões sobre uma perspectiva decolonial da educação escolar e aos objetivos dos diversos povos indígenas que participam do Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola.

No entanto, ele ainda está longe de ser o ideal, tanto pela periodicidade dos investimentos que garantem a continuidade da formação ao longo de todo o ano letivo, quanto pelo número de povos e pela organização indígena, que está distribuída pelos diversos territórios do estado de Mato Grosso, sendo, em alguns casos, marcada por relações conflituosas.

Quanto ao quantitativo de professores/as e povos envolvidos, atualmente, em 2023, o projeto atende 14 dos 43 povos indígenas do Mato Grosso. Isso evidencia o caráter excludente dessa política, devido às limitações de recursos para atender a todos. Podemos considerar essa política sob a perspectiva de interculturalidade funcional, conforme apresentada por Walsh (2009), pois o programa que sustentaria o projeto está sendo retomado apenas neste momento para ser reconstruído como uma política específica para a educação escolar indígena no Ministério da Educação (MEC). Neste ano, o projeto é retomado para atender a uma demanda do movimento indígena, especialmente o Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (FNEEI),

mas não se observa uma participação indígena no sentido de promover mudanças estruturais no sistema educacional que reforcem os princípios da Modernidade-Colonialidade.

Nas ações de formação específicas para a alfabetização, observa-se, na análise realizada nesta fase da pesquisa, que o Geempa enfrentou limitações para compreender toda a complexidade e diversidade dos povos envolvidos na formação, uma vez que reunir todos ao mesmo tempo representou um grande desafio.

A alfabetização de crianças indígenas é um grande desafio, pois elas são bilíngues e, por princípio, o processo é intercultural, respeitando a concepção de aprender-ensinar própria da comunidade. Contudo, esse desafio também oferece potenciais interculturais para todos/as os/as educadores/as envolvidos, pois valoriza o idioma originário sem restringir a alfabetização à língua portuguesa. Muitos aspectos ainda precisam ser aprofundados nas próximas ações de formação continuada no âmbito da Ação Saberes Indígenas na Escola.



Universidad<sup>®</sup>  
Católica  
de Manizales

VIGILADA MINEDUCACIÓN

REVISTA  
DE INVESTIGACIONES

Redon, V. L., & Grando, B. (2023). Povos indígenas e a perspectiva intercultural na alfabetização. *Revista de Investigaciones UCM*, 23(42), 54-80. DOI: <https://doi.org/10.22383/ri.v23i42.236>

## Referências

- Almeida, S. (2019). *Racismo Estrutural. Feminismos plurais*. Pólen livros. [https://blogs.uninassau.edu.br/sites/blogs.uninassau.edu.br/files/anexo/racismo\\_estrutural\\_feminismos\\_-\\_silvio\\_luiz\\_de\\_almeida.pdf](https://blogs.uninassau.edu.br/sites/blogs.uninassau.edu.br/files/anexo/racismo_estrutural_feminismos_-_silvio_luiz_de_almeida.pdf)
- Bergamaschi, M. A. (2013). Entrevista: Gersem José dos Santos Luciano – Gersem Baniwa. *Revista História Hoje*, 1(2), 127-148. <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/44>.
- Brasil. (2008). *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008: Altera a Lei nº 9.394/1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”*. Diário Oficial da União. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm)
- Brasil. (2016). Constituição da República Federativa do Brasil [Constituição]. Presidência da República. (Versão consolidada até 2016, texto original promulgado em 5 de outubro de 1988). [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)
- Corpo, Educação e Cultura (COEDUC). (2022). Projeto Saberes Indígenas na Escola – REDE UFMT (4ª ed.). COEDUC.
- Da Costa Carvalho, R. (2020). Situação Fundiária das Terras Indígenas no Estado do Mato Grosso [Mapa]. Instituto Centro de Vida (ICV). <https://www.icv.org.br/noticias/projeto-do-governo-de-mt-amplia-vulnerabilidade-das-terras-indigenas-em-meio-a-pandemia/>
- Fanon, F. (2008). *Pele negra: máscaras brancas*. Editora da Universidade Federal da Bahia.

Revista de Investigaciones, 23(42)

e-ISSN: 2539-5122

Universidad Católica de Manizales

 OPEN ACCESS





Universidad<sup>®</sup>  
Católica  
de Manizales

VIGILADA MINEDUCACIÓN

REVISTA  
DE INVESTIGACIONES

Redon, V. L., & Grando, B. (2023). Povos indígenas e a perspectiva intercultural na alfabetização. *Revista de Investigaciones UCM*, 23(42), 54-80. DOI: <https://doi.org/10.22383/ri.v23i42.236>

Ferrão Candau, V. M., & Russo, K. (2010). Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. *Revista Diálogo Educativo*, 10(29), 151-169. [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-416X2010000100009&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2010000100009&lng=pt&nrm=iso)

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1985). *Psicogênese da Língua escrita* (D. M. Lichtenstein, L. Di Marco & M. Corso, Trad; 4ª ed.). Artes Médicas.

Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido* (46ª ed.). Paz e Terra.

Grando, B. S. (2019). A formação-ação-intercultural em Cuiabá: processos interculturais de educação que reconhecem a história e ancestralidade da cultura nos 300 anos de ocupação em território Bororo. En B. S. Grando, N. da Silva Campos, V. da Costa Nunes, F. Adugoenau Rondon, R. Nunes Rondon, E. de Castilho de Lirio (Orgs.), *História e Cultura do Povo Bororo em Cuiabá – MT: Contribuições para a implementação da Lei 11.645/08* (pp.16-29). Carlini e Caniato Editorial. <https://tantatinta.com.br/historia-e-cultura-do-povo-bororo-em-cuiaba-mt/>

Grando, B. S., Dunck-Cintra, E. M., & Zoia, A. (Org.). (2019). *Saberes indígenas na escola e a Política de Formação de Professores Indígenas no Brasil* (Vol. 9). EduFMT.

Grossi, E. P. (1990a). *Didática da Alfabetização: Vol. 1. Didática dos níveis pré-silábicos*. Paz e Terra.

Grossi, E. P. (1990b). *Didática da alfabetização: Vol. 2. Didática do nível silábico*. Paz e Terra.

Grossi, E. P. (1990c). *Didática da alfabetização: Vol. 3. Didática do nível alfabético*. Paz e Terra.

Grossi, E. P. (2005). Uma arqueologia dos saberes. En *Todos podem aprender: qual é a chave?*

Revista de Investigaciones, 23(42)

e-ISSN: 2539-5122

Universidad Católica de Manizales

 OPEN ACCESS



(pp. 11-39). Editora Geempa.

Grossi, E. P. (2007). *Uma nova maneira de estar em aula*. Editora Geempa.

Maial Panhpunu Paiakan. (2022, 22 de octubre). *Recado do cacique Ropni Metuktire* [Video]. Facebook. [https://m.facebook.com/story.php?story\\_fbid=640305337500727&id=100001689281279&mibextid=Nif5oz](https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=640305337500727&id=100001689281279&mibextid=Nif5oz)

Mignolo, W. D. (2008). Desobediência Epistêmica: A opção descolonial e o significado de identidade em política (Â. Lopes Norte, Trad.). *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, (34), 287-324. [http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia\\_epistemica\\_mignolo.pdf](http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf)

Paín, S. (1988). *Organismo, corpo, inteligência e desejo* [Transcrição de conferência proferida]. Editora Geempa.

Paín, S. (2015). Ruptura de nossas certezas. *Revista do GEEMPA*, 11, 27-31.

Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. En E. Lander (Org.), *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas* (pp. 107-126). CLACSO. <https://ufrb.edu.br/educacaodocampocfp/images/Edgardo-Lander-org-A-Colonialidade-do-Saber-eurocentrismo-e-ci%C3%A2ncias-sociais-perspectivas-latinoamericanas-LIVRO.pdf>

Ribeiro, B. (2009). *O índio na História do Brasil* (12ª ed.). Global Editora.

Vergnaud, G. (2017). Prenunciando a teoria dos Campos Conceituais. En Campos Conceituais, Vol. 1 Piaget e Vygotski em Gérard Vergnaud: *Teoria dos Campos Conceituais TCC*. Editora Geempa.



Universidad<sup>®</sup>  
Católica  
de Manizales

VIGILADA MINEDUCACIÓN

## REVISTA DE INVESTIGACIONES

Redon, V. L., & Grando, B. (2023). Povos indígenas e a perspectiva intercultural na alfabetização. *Revista de Investigaciones UCM*, 23(42), 54-80. DOI: <https://doi.org/10.22383/ri.v23i42.236>

Walsh, C. (2009, 29 de junho). *Interculturalidade e (des)colonialidade - Perspectiva críticas e políticas*. XII Congresso ARIC, Brasil. <https://pt.scribd.com/document/139240024/WALSH-Interculturalidade-e-Descolonialidade> Acesso em set. 2022.

Revista de Investigaciones, 23(42)

e-ISSN: 2539-5122

Universidad Católica de Manizales

 OPEN ACCESS





## A relação público-privada e as políticas de educação inclusiva para a educação especial no Brasil

La relación público-privada y las políticas de educación inclusiva para la educación especial en Brasil

Marina Silveira Bonacazata Santos, Universidade Estadual de Maringá,

[marinabonacazata@gmail.com](mailto:marinabonacazata@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4570-2164>

Jani Alves da Silva Moreira, Universidade Estadual de Maringá, [jasmoreira@uem.br](mailto:jasmoreira@uem.br)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3008-0887>

Recepción: 02/11/2024 - Aprobación: 25/10/2024

### Resumo

A relação público-privada está presente na educação, sobretudo por meio da atuação do terceiro setor. Este estudo, de natureza qualitativa, exploratória, teórico-bibliográfica e documental, tem como objetivo compreender as ideias apresentadas no documento intitulado “Recomendações das políticas de educação inclusiva para os governos estaduais e federal”, elaborado pelo Todos Pela Educação (TPE) em parceria com o Instituto Rodrigo Mendes (IRM) em 2022. O propósito é evidenciar a relação público-privada e a atuação do terceiro setor na Educação Especial (EE) e inclusiva. Constatou-se que o terceiro setor desempenha um papel significativo em nosso país, tanto na educação quanto na Educação Especial (EE).

A Agenda de Educação Judiciária (AEJ) apresenta poucas menções à EE e à educação inclusiva. Quando abordadas, essas questões são frequentemente relacionadas à produtividade, ou seja, ao capital. Ficou evidente, por meio da parceria entre o Todos Pela Educação (TPE) e o

Derechos de autor 2023 Revista de Investigaciones (Universidad Católica de Manizales). Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0. <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/> esta licencia permite a otros distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir de esta obra de manera no comercial y, a pesar de que sus nuevas obras deben siempre mencionar esta obra y mantenerse sin fines comerciales, no están obligados a licenciar sus obras derivadas bajo las mismas condiciones.



Instituto Rodrigo Mendes (IRM), a dependência que a EE ainda mantém em relação às organizações sem fins lucrativos na formulação de políticas educacionais.

*Palavras-chave:* política educacional, privatização, educação especial

## Resumen

La relación público-privada está presente en la educación, sobre todo a través de la actuación del tercer sector. Este estudio, de naturaleza cualitativa, exploratoria, teórico-bibliográfica y documental, tiene como objetivo comprender las ideas presentadas en el documento titulado “Recomendaciones de políticas de educación inclusiva para los gobiernos estatales y federal”, elaborado por Todos Pela Educação (TPE) en colaboración con el Instituto Rodrigo Mendes (IRM) en 2022. El propósito es evidenciar la relación público-privada y la actuación del tercer sector en la Educación Especial (EE) e inclusiva. Se constata que el tercer sector desempeña un papel significativo en nuestro país, tanto en el ámbito educativo general como en la Educación Especial (EE).

La Agenda de Educación Judicial (AEJ) presenta pocas menciones a la EE y a la educación inclusiva. Cuando se abordan, estas cuestiones se relacionan frecuentemente con la productividad, es decir, con el capital. A través de la colaboración entre Todos Pela Educação (TPE) y el Instituto Rodrigo Mendes (IRM), se evidenció la dependencia que la EE aún mantiene respecto a las organizaciones sin fines de lucro en la formulación de políticas educativas.

*Palabras clave:* política educacional, privatización, educación especial

## Introdução

O presente artigo argumenta que a educação pública no Brasil tem sido alvo de políticas de privatização, caracterizadas pelo acirramento das disputas pelos fundos públicos. Nesse contexto, a relação público-privada se consolida e se expande. Pode-se afirmar que “Desde a última década do século passado se vivencia a hegemonia da tese de diminuição do Estado (do espaço público) e de redefinição de sua relação com o espaço privado” (Araújo, 2017, p. 8), principalmente a partir da reforma estatal brasileira ocorrida em 1995, durante o governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002), onde o papel do Estado se solidificou como mínimo para a área social e responsável por fiscalizar as políticas públicas.

As demais responsabilidades, como a execução de políticas voltadas para a sociedade, passaram a ser atribuídas à sociedade civil e ao terceiro setor, que engloba instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos (Moreira, 2015). Essa estratégia configurada por meio das proposições do neoliberalismo permitiu a ascensão de uma política “pautada na revalorização do mercado – uma retomada atualizada dos princípios do liberalismo do século XIX” (Moreira, 2015, p. 57), com o controle de organizações sem fins lucrativos pertencentes ao terceiro setor além de princípios de administração gerencial baseados na Nova Gestão Pública (NGP). Diante dessa realidade, a educação brasileira passou a ser percebida sob uma perspectiva mercadológica, incluindo a gestão escolar. Nesse contexto, a educação deixa de ser uma exclusividade do Estado, resultando em um cenário de disputa marcado pela falsa ideia de participação na gestão das escolas (Moreira, 2015).

Em relação à privatização da educação pública, é possível destacar dois modos de ocorrência. O primeiro diz respeito aos mecanismos endógenos, nos quais Stephen J. Ball e Deborah Youdell incluem a atuação do que se denomina “quase-mercado” e da Nova Gestão Pública (NGP) nos sistemas educacionais como exemplos. O segundo modo está relacionado a fatores externos, como a atuação de empresas privadas na prestação de serviços ou no estabelecimento de

relações entre o público e o privado, além da destinação de recursos para instituições filantrópicas (Adrião, 2022). Em 2008, com o contexto da crise internacional do capital e seus efeitos a nível global, a partir das análises de Tonello (2021, p. 9), o “[...] estopim foi a bancarrota do quarto maior banco de investimentos dos Estados Unidos, o Lehman Brothers”. Essa crise modificou a organização do capitalismo de uma fase monopolista para a fase denominada de capitalismo financeiro (Adrião, 2022).

Ao adentrarmos na modalidade de Educação Especial (EE), são perceptíveis os efeitos da financeirização do capital, especialmente relacionados à atuação de instituições filantrópicas, pautada por mecanismos exógenos de privatização e pela forte atuação do terceiro setor. Nesse contexto, o TPE é caracterizado como uma instituição sem fins lucrativos pertencente à sociedade civil, defensora da “melhoria da qualidade” da Educação Básica brasileira (Todos Pela Educação, 2022a).

O IRM, por sua vez, se define como “uma organização sem fins lucrativos com a missão de colaborar para que toda pessoa com deficiência tenha uma educação de qualidade na escola comum” (Instituto Rodrigo Mendes, 2022). Juntos, o TPE e o IRM desenvolveram o documento intitulado “Recomendações de políticas de educação inclusiva para governos estaduais e federal” (Todos Pela Educação, 2022d) a ser explorado no presente artigo, como uma das ações pertencentes à Agenda Educação Já (AEJ), que apresenta diagnósticos e caminhos para que o Brasil consiga garantir uma Educação de qualidade para todas as suas crianças e jovens!” (Todos Pela Educação, 2022b).

Diante do exposto, o presente artigo tem como objetivo analisar o documento intitulado “Recomendações das políticas de educação inclusiva para os governos estaduais e federal”, proposto pelo TPE em parceria com o IRM em 2022, com a finalidade de evidenciar a relação público-privada e a presença do terceiro setor na Educação Especial (EE) e na educação inclusiva. Para cumprir o objetivo proposto, inicialmente busca-se discutir a atuação do terceiro setor e das organizações filantrópicas, comunitárias e confessionais sem fins lucrativos, atreladas



Universidad<sup>®</sup>  
Católica  
de Manizales

VIGILADA MINEDUCACIÓN

REVISTA  
DE INVESTIGACIONES

Santos, M., & Moreira, J. (2023). A relação público-privada e as políticas de educação inclusiva para a educação especial no Brasil. *Revista de Investigaciones UCM*, 23(42), 82-108. DOI: <https://doi.org/10.22383/ri.v23i42.237>

à relação público-privada, com foco no papel do TPE e do IRM. Em um segundo momento, realiza-se uma explanação sobre a AEJ e sua relação com a educação de forma geral, bem como com a Educação Especial (EE) e a educação inclusiva, acompanhada de uma análise do documento “Recomendações de políticas de educação inclusiva para governos estaduais e federal” de 2022, como uma ação pertencente à referida agenda e desenvolvida por meio de uma parceria estabelecida entre o TPE e o IRM.

### Atuação do terceiro setor na educação e a relação público-privada: o papel do TPE e do IRM

No Brasil, a atuação do terceiro setor ganha maior força durante a reconfiguração do papel do Estado, ocorrida no primeiro governo do presidente FHC (1995-1998), com o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) (Brasil, 1995), aprovado pela Câmara da Reforma do Estado em 21 de setembro de 1995, dentro do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE) (Moreira, 2015).

Faz-se necessário estabelecer, neste contexto, a distinção entre a reforma estatal e a do Aparelho do Estado. A esse respeito, Moreira (2015) destaca que a primeira é ampla e abrange as diversas áreas governamentais, enquanto a segunda é mais específica, voltada para a eficiência e a cidadania. O PDRAE (Brasil, 1995), evidencia a opção por uma diminuição da atuação do Estado, que passa a regular os setores educacional, de saúde, cidadania e pesquisa, sob o comando da sociedade civil e organizações que integram o terceiro setor.

O artigo 19 da LDBEN (Brasil, 1996), antes da mudança, dividia as instituições em duas categorias administrativas distintas: públicas e privadas. A referida lei agrupava as instituições privadas que podiam receber recursos em quatro categorias: particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas (Brasil, 1996). Após a mudança, o artigo 20 da LDBEN de 1996

Revista de Investigaciones, 23(42)

e-ISSN: 2539-5122

Universidad Católica de Manizales

 OPEN ACCESS



(Brasil, 1996) foi extinto, e o artigo 19 teve sua redação alterada, com a omissão das instituições particulares e a inserção das instituições comunitárias como uma categoria, o que, por conseguinte, pode ser considerado um meio facilitador para o acesso dessas instituições aos recursos públicos.

É relevante destacar que a Carta Magna brasileira de 1988 (Brasil, 1988), em seu artigo 77, e a LDBEN de 1996 (Brasil, 1996) garantem o financiamento às entidades comunitárias, confessionais e filantrópicas privadas que comprovem finalidade não lucrativa. Se encaixam nessa condição as instituições destinadas ao atendimento da Educação Especial (EE) que não tenham fins lucrativos. Em síntese, as modificações na LDBEN de 1996 (Brasil, 1996), ocasionadas pela Lei nº 13.868 de 2019 (Brasil, 2019), contribuem para o avanço do terceiro setor nas distintas áreas e, mais do que isso, para o acirramento e ampliação da competição pelos recursos públicos, já escassos, entre as instituições privadas e comunitárias, o que intensifica a relação público-privada envolvida no referido embate.

Em relação à modalidade da Educação Especial (EE), é notável que o processo de privatização no Brasil ocorre principalmente por meio do estabelecimento de convênios com instituições privadas sem fins lucrativos. Pode-se afirmar que esses convênios decorrem do “histórico descaso governamental com o atendimento a pessoas com deficiência ou com aqueles que não conseguiram acessar ou permanecer na escola na faixa etária correspondente” (Adrião, 2022, p. 78). Nesse contexto, um exemplo de instituição pertencente ao terceiro setor atuante na educação é o Todos Pela Educação (TPE), fundado em 2006 no Museu do Ipiranga, localizado na cidade de São Paulo, no dia anterior à independência brasileira (Todos Pela Educação, 2022a). Em 2014, tornou-se uma Organização Social sem fins lucrativos e hoje atua em rede de advocacy, ou seja, age em favor da educação pública e cobra mudanças do poder público, já que “participam de instâncias de governo ou do exercício de cargos governamentais, influenciando direta ou indiretamente a tomada de decisões” (Adrião, 2022, p. 68).

A organização busca a melhoria da Educação Básica no país (Todos Pela Educação, 2022a).

No intuito de atingi-la, a organização apresenta cinco metas principais: a primeira delas estabelece que as crianças com idade entre 4 e 17 anos devem estar matriculadas na escola, a segunda, que as crianças devem ser alfabetizadas até os 8 anos de idade, a terceira propõe que o aluno deve ter um aprendizado condizente ao seu ano de estudo, a quarta estabelece que o ensino médio deve ser concluído até os 19 anos de idade e a quinta propõe investimento e boa gestão na educação (Todos Pela Educação, 2022a).

As ações da organização abrangem a atuação das empresas no processo de elaboração do atual Plano Nacional da Educação (PNE) 2014-2024 (Brasil, 2014) e no monitoramento das metas do Plano, juntamente às 24 instituições, conjuntamente à empresas que realizam parcerias ou são as próprias mantenedoras (Bernardi et al., 2018).

É perceptível também que as propostas da rede TPE enfatizam a governança e a transparência, princípios pertencentes à Pós-NGP. Defendem uma Educação Básica “de qualidade para todos”; entretanto, é necessário refletir até que ponto a educação defendida pela organização realmente preza pela qualidade, considerando que as empresas pertencentes ao TPE têm interesses próprios, inclusive mercadológicos. Logo, é preciso ter cautela, pois os integrantes do TPE utilizam um discurso de luta e defesa da escola pública, gratuita e de qualidade, mas sem desconsiderar seus próprios interesses (Rossi et al., 2017).

No que se refere à modalidade da Educação Especial (EE), o movimento TPE, em parceria com o IRM, desenvolveu, em 2022, o documento intitulado “Recomendações de políticas de educação inclusiva para governos estaduais e federal”, que integra a Agenda Educacional (AEJ) do TPE. O referido documento apresenta recomendações e caminhos que, em sua visão, contribuirão para a melhoria da EE, a serem seguidos pelos governos estaduais e federal. Tal proposta será analisada em maiores detalhes no presente artigo, mais adiante. É relevante perceber, no contexto da relação estabelecida entre o TPE e o IRM, como se organiza a segunda instituição. O IRM foi fundado em 1994 em São Paulo e se reconhece como uma organização sem fins lucrativos que busca defender uma educação de qualidade e em igualdade para a pes-

soa com deficiência no ensino regular (Instituto Rodrigo Mendes, 2022).

É notável na missão do instituto a menção exclusiva às pessoas com deficiência, e não ao Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) como um todo, visto que este engloba não apenas as pessoas com deficiência, mas também os indivíduos com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação (Brasil, 2008). A menção à qualidade educacional, que, como já discutido, deve ser analisada com certo cuidado, pois sua efetivação muitas vezes envolve um jogo de interesses mercadológicos, advindos das relações público-privadas estabelecidas com empresas. A organização enfatiza que todos têm o direito à educação de qualidade na classe comum, além de enfatizar o direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), independentemente de qual seja a especificidade (Instituto Rodrigo Mendes, 2022).

Ao correlacionar os princípios defendidos pelo instituto com suas ações, é evidente que a organização utiliza mecanismos que envolvem financiamento público, além de parcerias com empresas privadas. O IRM participou da elaboração do documento “Recomendações de políticas de educação inclusiva para governos estaduais e federal” em parceria com o TPE. Além dessa proposta, o instituto apresenta o projeto intitulado “Diversa”, uma rede que conta com a colaboração de profissionais diretamente ligados à educação, bem como de outras áreas, o que comprova a atuação em rede do instituto, que se beneficia da colaboração de empresas e organizações como: TPE, Globo, Instituto Península, Itaú Social, Unicef, Microsoft, entre outras, para sua efetivação (Instituto Rodrigo Mendes, 2022).

Como foi analisado, é perceptível que a privatização na educação, conforme o conceito apresentado por Rikowski (2017), ocorre tanto nas ações do TPE quanto do IRM. A respeito dos processos de inserção do setor privado no campo educacional, Rikowski (2017) estabelece uma distinção entre a privatização da educação e a privatização na educação. Sobre a primeira, que envolve a propriedade física da educação, ela pode ser compreendida como a educação tornando-se essencialmente capital, ou seja, lucro. Nesse contexto, o autor enfatiza que “A privatização da educação é essencialmente sobre o desenvolvimento capitalista: a

capitalização, o ‘Devir do capital’ na educação” (Rikowski, 2017, p. 410).

De acordo com o autor, no que se refere à privatização na educação, pode-se afirmar que ela envolve “a tomada de controle sobre a educação por parte das empresas que não envolvem propriedade” (Rikowski, 2017, p. 400), isto é, as empresas são responsáveis por controlar os conteúdos das escolas, universidades e faculdades, logo a privatização na educação não se restringe somente a essa área, visto que abrange diversas instituições da sociedade contemporânea. É possível ir mais além, pois, dado que essas instituições interferem na gestão da educação, ocorre a privatização da gestão educacional. De acordo com Adrião (2022, p. 88), “A maneira pela qual o setor privado ‘não lucrativo’ se apresenta como ‘parceiro’ na gestão da educação pública constitui uma das formas de privatização da gestão educacional”. Tanto o TPE quanto o IRM participam da elaboração de documentos educacionais, os quais acabam por refletir nas propostas curriculares de todo o sistema educacional brasileiro.

### **Agenda Educação Já (AEJ): Propostas para a Educação, Educação Inclusiva e Análise do Documento “Recomendações das Políticas de Educação Inclusiva para os Governos Estaduais e Federal” do TPE em Parceria com o IRM**

A AEJ é uma iniciativa do TPE, lançada em dezembro de 2018, e se define como suprapartidária, destacando a parceria com outras organizações e empresas, públicas e, principalmente, privadas, para garantir o sucesso da implementação e adesão de suas medidas em âmbito governamental. O objetivo da Agenda é assegurar que a Educação Básica seja de qualidade, inclusiva e equitativa (Todos Pela Educação, 2018). A “Educação de qualidade”, como já mencionado, se coloca como uma das premissas do movimento TPE. Em 2022, a segunda versão da AEJ estabeleceu a necessidade de implementação de políticas educacionais a serem adotadas nos âmbitos federal, estadual e municipal, visto que, de acordo com o documento, a “Educação de qualidade

não pode continuar sendo privilégio de poucos” (Todos Pela Educação, 2022c, p. 3).

A proposta defende uma educação centrada na aquisição de habilidades e competências essenciais para a cidadania e a produtividade humana. Pauta-se na inclusão social, no respeito e na valorização das diversidades, defendendo o acolhimento de todos, independentemente das condições físicas, mentais, intelectuais ou sensoriais, para a construção de uma sociedade justa, sustentável, próspera e democrática (Todos Pela Educação, 2022c). É perceptível que o referido documento visa interferir nos currículos da Educação Básica, uma vez que menciona habilidades e competências já presentes na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), por exemplo.

A Base menciona a vida produtiva, relacionando-a também à inclusão social. Portanto, a educação defendida está diretamente ligada ao lucro e ao mercado. A proposta traz a ideia do acolhimento em relação à diversidade étnica, de gênero e também às pessoas com deficiência, mas sem considerar o PAEE como um todo. Destaca a importância de uma sociedade democrática; todavia, é necessário ressaltar que, com a luta de classes enfraquecida e a regulação sob o controle autônomo da sociedade civil, a privatização também se faz presente (Carvalho, 2020).

A esse respeito, com o intuito de democratizar a Educação Básica, a AEJ, com o apoio de empresas e organizações, propõe um conjunto de dez recomendações com responsabilidades atribuídas tanto ao governo federal quanto estaduais, que segundo a proposta, se realizadas, irão garantir uma educação com qualidade e que preze pela inclusão e equidade a toda a população. O Quadro 1 elenca os três eixos da Agenda, juntamente às dez recomendações e seus respectivos objetivos:



Universidad<sup>®</sup>  
Católica  
de Manizales

VIGILADA MINEDUCACIÓN

**REVISTA**  
DE INVESTIGACIONES

Santos, M., & Moreira, J. (2023). A relação público-privada e as políticas de educação inclusiva para a educação especial no Brasil. *Revista de Investigaciones UCM*, 23(42), 82-108. DOI: <https://doi.org/10.22383/ri.v23i42.237>

### Quadro 1.

#### *Estrutura da Agenda Educação Já do TPE*

| Eixos                               | Recomendações                                                                  | Objetivos atribuídos a cada recomendação                                                                                                                                                            |
|-------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Viabilizadores de avanço em escolas | 1. Governança<br>2. Gestão dos sistemas educacionais<br>3. Financiamento       | 1. Governança na Educação Básica<br>2. Gestão da administração pública educacional<br>3. Financiamento distributivo e indutor de qualidade                                                          |
| Fatores escolares essenciais        | 4. Professores<br>5. Gestão Escolar<br>6. Gestão Pedagógica                    | 4. Profissão docente<br>5. Profissionalização e apoio à Gestão Escolar<br>6. Currículos reelaborados à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)                                                 |
| Caminhos específicos por ciclo      | 7. Primeira Infância<br>8. Alfabetização<br>9. Anos Finais<br>10. Ensino Médio | 7. Primeira Infância<br>8. Políticas voltadas à alfabetização na idade certa<br>9. Nova concepção de escola para os Anos Finais do Ensino Fundamental<br>10. Reformulação na oferta do Ensino Médio |

**Nota.** Elaborado pelas autoras (2022) com base em Todos Pela Educação (2022c).

Revista de Investigaciones, 23(42)

e-ISSN: 2539-5122

Universidad Católica de Manizales

 OPEN ACCESS



Diante das recomendações expostas no Quadro 1, o enfoque da presente seção é analisar como a AEJ aborda a inclusão e a EE. Ao realizar-se uma busca com o descritor “inclusão” no documento, obtêm-se seis menções, mas apenas duas se relacionam diretamente à diversidade. A primeira delas aparece na página 5, especificamente em um quadro intitulado “A educação que defendemos”. A perspectiva da inclusão abordada no trecho é a social, porém voltada para o mercado de trabalho, pois a proposta estabelece: “Promover a inclusão social e produtiva de todos e o fortalecimento da democracia” (Todos Pela Educação, 2022c, p. 5, grifo nosso). A respeito da inclusão social, é relevante enfatizar a relação dialética estabelecida entre o meio e o PAEE.

Além da inclusão social, a proposta aborda a inclusão na perspectiva da diversidade étnico-racial em sua segunda menção, que está localizada na página 40 do documento, nas recomendações para governos estaduais em “Professores”, na recomendação intitulada “Para futuros professores da rede, qualificar os processos de seleção e estágio probatório”. O referido trecho ressalta que “um tema de extrema importância para o desenho das políticas de seleção é a inclusão e a ampliação da diversidade racial entre o quadro de professores” (Todos Pela Educação, 2022c, p. 40).

No que se refere ao termo “educação especial”, há quatro menções ao longo do documento, das quais três se referem efetivamente à EE. A primeira delas, localizada na página 11, no tópico denominado “A gestão do Ministério da Educação no governo Bolsonaro”, destaca a aprovação da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida de 2020, por meio do Decreto nº 10.502 de 2020 (Brasil, 2020a), “regredindo para um paradigma antigo e já ultrapassado de segregação de estudantes em classes e escolas especiais” (Todos Pela Educação, 2022c, p. 11).

A segunda menção aparece na página 13 do documento, na premissa “Qualidade para poucos não é qualidade”, na qual a Agenda destaca a necessidade de atenção às minorias conforme suas demandas (Todos Pela Educação, 2022c), incluindo as modalidades de ensino que pos-

suem suas próprias Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

A terceira menção aparece no eixo “Caminhos específicos por ciclo” na recomendação “Ensino Médio”, estabelecida como “Reformulação na oferta do Ensino Médio” especificamente na legenda da Figura 15 presente na página 63 do documento, intitulada “Percentual de matrículas de Ensino Médio Integral – 2020”, onde é reiterado que, no cálculo de tais matrículas, “não estão incluídas as escolas exclusivamente de Educação de Jovens e Adultos, de Educação Especial e de Ensino Médio Normal/Magistério” (Todos Pela Educação, 2022c, p. 63).

Em suma, é perceptível que a AEJ do TPE traz recomendações mais centradas na educação de forma ampla, abordando principalmente as etapas da primeira infância, ensino fundamental e médio. As modalidades, especialmente a EE e o debate sobre a inclusão como um todo, são pouco mencionados no documento. As recomendações referentes à EE aparecem de forma tímida, inseridas nas recomendações gerais, sem um detalhamento específico para tal discussão. No entanto, em 2022, o TPE, em parceria com o IRM, elaborou o documento intitulado “Recomendações de políticas de educação inclusiva para governos estaduais e federal”, que passou a integrar a AEJ. O referido documento não menciona sua data exata de criação, sendo destacado apenas o ano de 2022. A apresentação salienta que tal proposta busca melhorar a qualidade da Educação Básica, especialmente no que tange à EE e à inclusão, apresentando medidas a serem cumpridas em nível federal e estadual. A proposta apresenta, em sua parte inicial, uma contextualização sobre a legislação que assegura tal modalidade, destacando, por exemplo, o artigo 58 da LDBEN de 1996, modificado pela Lei nº 12.796 de 2013 (Brasil, 2013), que enfatiza o enfoque da EE no atendimento ao PAEE, não necessariamente na rede regular de ensino, por meio do uso do termo “preferencialmente” em sua redação, a PNEEPEI (Brasil, 2008), além da Agenda 2030 (Organização das Nações Unidas, 2015), com destaque para o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4, referente à educação pautada na inclusão, equidade e qualidade. Em um segundo momento, o documento realiza uma análise do panorama das matrículas dos alunos PAEE em classes comuns e especiais, além de discutir

sobre a formação docente específica na EE e a acessibilidade nas escolas.

O documento elenca a disparidade entre os estados brasileiros quanto ao acesso dos alunos PAEE às classes comuns e destaca que o número de professores que buscam formação continuada na EE ainda é ínfimo. Em relação ao acesso dos alunos às classes comuns por estado da federação, o documento ressalta que “Apesar de todos os demais estados terem apresentado alguma evolução nos últimos 10 anos, os estados do Paraná e do Mato Grosso do Sul ainda estão bem atrás dos demais” (Todos Pela Educação, 2022d, p. 19-20).

Além da disparidade entre os estados em relação às matrículas do PAEE em classes comuns, o documento evidencia a carência de professores com formação em EE e aponta o impasse de que não se pode ter certeza da qualidade dos cursos ofertados aos docentes que possuem essa formação, nem de como a inclusão é abordada nesses cursos. Sobre a formação relacionada à EE, a proposta aponta que “em 2020, aqueles que possuem formação continuada (mínimo de 80 horas) na área de EE são a minoria” (Todos Pela Educação, 2022d, p. 22-23). O documento enfatiza, nesse sentido, a necessidade de melhoria na formação docente no Brasil.

Também é debatido o contexto da EE durante a pandemia da COVID-19. O documento menciona, com base em uma pesquisa realizada pelo Datafolha, que 52% dos alunos não tiveram a acessibilidade necessária em suas aulas, e 43% deles não receberam atividades adaptadas de acordo com suas necessidades (Datafolha, 2021). Nesse sentido, aborda-se o impacto da exclusão digital, que foi evidenciada no Brasil durante a pandemia para todos os alunos, especialmente para o PAEE. O documento ressalta ser “fundamental que a exclusão digital observada durante o período pandêmico seja enfrentada como prioridade a partir desse momento” (Todos Pela Educação, 2022d, p. 28).

Também se discute o acompanhamento das políticas educacionais voltadas para a EE. O principal ponto mencionado é a escassez de dados sobre a modalidade no país, o que dificulta seu controle. Nesse sentido, é evidenciado que, no Brasil, o Censo Escolar do Instituto Nacional

de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)/Ministério da Educação (MEC) é utilizado para planejar políticas públicas de Educação Especial na etapa da Educação Básica (Todos Pela Educação, 2022d), especialmente no que diz respeito aos dados sobre as matrículas do PAEE. No intuito de contribuir para o estabelecimento de políticas educacionais relacionadas à modalidade de EE, o documento apresenta 7 recomendações em nível federal e estadual, que, de acordo com a proposta, se implementadas, resultarão em uma educação inclusiva e de qualidade para o PAEE. De maneira geral, a proposta defende a garantia da matrícula de todos os alunos em escolas comuns, o combate à negação de direitos e à exclusão do PAEE, a divulgação adequada dos dados referentes à EE, a garantia de acesso, permanência e acessibilidade ao PAEE em diversos aspectos, a melhoria da educação, incluindo a EE, investimentos na formação docente inclusiva em suas várias vertentes, e o repasse prioritário de recursos financeiros públicos para escolas regulares (Todos Pela Educação, 2022d).

A primeira recomendação aborda a garantia do direito do PAEE de se matricular na escola comum. Portanto, é imprescindível, segundo o documento, a busca ativa de alunos PAEE fora da escola e o combate ao homeschooling, que representa um retrocesso para a inclusão social, pois, por meio dele, a família assume a responsabilidade pela educação do aluno, excluindo a necessidade do ambiente escolar. Nesse sentido, o governo federal deve assegurar os direitos do PAEE, garantidos pela Constituição Brasileira (Brasil, 1988), combater qualquer forma de segregação e preconceito, e implementar uma política nacional inclusiva, além de repassar recursos federais para as escolas públicas comuns, com o objetivo de priorizar o investimento na rede pública de ensino. Os governos estaduais, por sua vez, têm o dever de planejar políticas educacionais que corroborem para a transição dos alunos que hoje se encontram em classes especiais para a rede pública regular e, para que isso se efetive, cada estado deve estruturar sua política para a inclusão visando a garantia da acessibilidade e a continuidade educacional do aluno PAEE no ensino regular (Todos Pela Educação, 2020d).

A segunda recomendação está relacionada à garantia da inclusão de todos. Assim, defende o combate às práticas segregacionistas voltadas ao PAEE, sendo que políticas de exclusão

devem ser veementemente enfrentadas. A recomendação propõe que o governo federal revogue o Decreto nº 10.502 de 2020 (Brasil, 2020a) e tome medidas para fortalecer a PNEE-PEI (Brasil, 2008), garantindo, assim, o pleno acesso do PAEE às escolas comuns. Para isso, destaca a construção de políticas intersetoriais voltadas à saúde, educação e assistência social. Luiza Corrêa, coordenadora de advocacy do IRM, afirma que “as políticas devem ser pensadas conjuntamente para que o aluno PAEE tenha suas necessidades atendidas, sejam elas relacionadas à saúde, transporte, professores especializados, entre outros” (Corrêa, 2022). Assim, o governo estadual também deve priorizar políticas inclusivas que integrem todas essas demandas (Todos Pela Educação, 2022d).

Quanto à terceira recomendação, destaca-se a necessidade de produção de dados confiáveis sobre a EE. Nesse contexto, o documento estabelece que o governo federal deve adotar uma base única para avaliação dos dados relacionados à modalidade, levando em consideração os princípios da inclusão social e o diálogo com a sociedade civil, incluindo o PAEE. Essa medida, conforme o documento, facilitará o cruzamento de dados dos diferentes bancos e proporcionará resultados mais precisos (Todos Pela Educação, 2022d). Outro ponto relevante é a necessidade de o Inep retomar a divulgação dos microdados do Censo Educacional relativos às modalidades de ensino. Além disso, os dados devem permitir a análise do histórico das especificidades de cada estudante, bem como do número de estudantes PAEE que, por evasão ou exclusão, deixam de frequentar a escola, além de possibilitar o conhecimento sobre o gênero, perfil econômico e outras informações (Todos Pela Educação, 2022d).

A recomendação estabelece como dever dos estados a análise, organização e divulgação dos dados estatísticos, visando facilitar o combate à exclusão e evasão escolar do PAEE, bem como o acompanhamento desse público nas redes públicas de ensino. O documento enfatiza o esforço para a unificação dos dados referentes à EE e à inclusão nos estados brasileiros, uma vez que cada estado possui autonomia para elaborar sua política inclusiva conforme suas condições de execução, implementação e disponibilidade de recursos (Todos Pela Educação, 2022d).

A quarta recomendação apresentada no documento trata da garantia da presença física do PAEE nas escolas comuns, assegurando que esse público tenha direito à participação igualitária em relação aos demais alunos (Todos Pela Educação, 2022d). Nesse sentido, estabelece-se como dever do governo federal investir em programas que viabilizem a construção de salas de recursos multifuncionais nas escolas, bem como destinar equipamentos adequados para atender ao PAEE de maneira satisfatória. Além disso, é necessário investir em formação docente inclusiva. O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) deve alocar parte de seus recursos para promover a acessibilidade e outras medidas inclusivas nas instituições escolares. Ressalta-se, ainda, a importância da retomada de projetos e programas voltados à inclusão escolar, como o “Projeto Livro Acessível” e o “Programa BPC na Escola”.

Aos estados, segundo a recomendação, cabe a garantia e efetivação da oferta do AEE ao aluno PAEE, em contraturno ao ensino regular e não em sua substituição, preferencialmente na rede regular já frequentada pelo aluno. Vale ressaltar que o AEE contempla a oferta de condições de acessibilidade pedagógica, por meio da elaboração de materiais adaptados de acordo com a especificidade do aluno (Todos Pela Educação, 2022d). Além disso, os estados tem o dever de ofertar ao PAEE profissionais de apoio e suporte para que consigam permanecer adequadamente nas escolas.

A quinta recomendação apresentada no documento destaca a necessidade de reflexão sobre a qualidade do ensino oferecido ao PAEE. Nesse contexto, estabelece-se como dever do governo federal investir em avaliações nacionais, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que devem contemplar o PAEE. Além disso, é imprescindível o investimento em programas específicos voltados à inclusão e acessibilidade, como a elaboração de materiais didáticos acessíveis (Todos Pela Educação, 2022c). Por outro lado, cabe aos governos estaduais combater a reprovação e a distorção idade-série, especialmente em relação ao PAEE, bem como garantir o acesso desse público ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), com o suporte de profissionais especializados, quando necessário. O documento ainda enfatiza que “inovações devem ser produzidas para facilitar o acesso do

referido público, ao mesmo tempo em que considerem a aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial também no que diz respeito à Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (Todos Pela Educação, 2022c, p. 48).

A sexta recomendação trata da garantia de formação inclusiva para todos os docentes, não apenas para aqueles que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE). O documento também destaca a necessidade de aprimorar as condições de trabalho e os planos de carreira docente. Nesse sentido, atribui-se à esfera federal o desenvolvimento de programas de formação docente, como o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), que devem incluir abordagens específicas sobre Educação Especial (EE). Por outro lado, aos governos estaduais cabe ampliar tanto a formação inicial quanto a continuada em suas redes, contemplando não apenas os professores do AEE, mas também os demais docentes (Todos Pela Educação, 2022d). É importante ressaltar que “os professores do AEE devem ser contratados sob uma perspectiva multifuncional focada na aprendizagem e não no impedimento dos estudantes” (Todos Pela Educação, 2022c, p. 49).

A sétima e última recomendação aborda o investimento financeiro na Educação Especial (EE) em escolas públicas, englobando formação docente, materiais inclusivos e a eliminação de barreiras que dificultem a inclusão de alunos PAEE nas escolas e no processo de ensino-aprendizagem. É importante destacar que a Constituição Federal brasileira (Brasil, 1988), em seu artigo 208, já assegura o direito a um ensino público, gratuito e de qualidade para todos. No Brasil, o financiamento educacional é organizado por meio do regime colaborativo entre os entes federados, sendo o Fundeb responsável por distribuir recursos com base no número de matrículas e no custo por aluno. O Decreto nº 7.611 de 2011 (Brasil, 2011) reforça o direito do PAEE à dupla matrícula, o que garante a esses alunos um financiamento duplo do Fundeb, considerando tanto a matrícula no ensino regular quanto no AEE (Todos Pela Educação, 2022d).

Desse modo, cabe ao governo federal o dever de direcionar recursos públicos às escolas regulares de administração pública, evitando investimentos em escolas de Educação Especial (EE)

privadas e sem fins lucrativos, uma vez que estas não contribuem plenamente para a inclusão social do PAEE. Da mesma forma, os recursos do Fundeb devem ser prioritariamente destinados à modalidade de EE nas escolas regulares, em vez de serem alocados a instituições privadas de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Além disso, é fundamental ampliar o repasse de recursos entre o governo federal e os estados para garantir o acesso e a permanência dos alunos PAEE nas escolas regulares. Aos governos estaduais, cabe o investimento financeiro na formação docente inclusiva. Os recursos provenientes do PDDE devem ser aplicados na melhoria da acessibilidade nas escolas, abrangendo aspectos físicos, tecnológicos e comunicacionais. Isso inclui o investimento em materiais didáticos acessíveis e inclusivos, bem como em tecnologias voltadas à inclusão (Todos Pela Educação, 2022d).

De acordo com o exposto, é evidente que o documento “Recomendações de políticas de educação inclusiva para governos estaduais e federal” (Todos Pela Educação, 2022d) apresenta orientações voltadas à inclusão social do público-alvo da Educação Especial (PAEE). O texto enfatiza que uma educação inclusiva “de qualidade” demanda atenção a diversos aspectos, tais como: financiamento, coleta e análise adequada de dados, avaliação da modalidade de Educação Especial (EE), investimento na formação docente, acessibilidade nas escolas regulares, entre outros. No entanto, o documento ressalta que os recursos públicos devem ser prioritariamente direcionados às redes regulares públicas de ensino, e não ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) oferecido por instituições privadas. Nesse sentido, deixa claro seu posicionamento contrário à relação público-privada no financiamento da EE, embora reconheça que tal prática seja recorrente. Por fim, é importante destacar que, ainda que o documento apresente resistência à dependência de recursos públicos para iniciativas privadas, a concretização das propostas elencadas inevitavelmente envolverá, de forma direta ou indireta, algum grau de interação entre o público e o privado.

## Conclusões

O presente artigo destacou questões relacionadas à atuação do terceiro setor na educação, especialmente na Educação Especial (EE), intensificadas após a reformulação do Estado promovida pelo Programa de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), aprovado em 1995 durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). A partir dessa reformulação, o Estado passou a ser considerado mínimo, delegando parte de suas responsabilidades à sociedade civil e às organizações do terceiro setor. Com a crise financeira do capital em 2008, o modelo de Estado gerencialista foi intensificado, tornando-se mais funcional. Nesse contexto, observou-se uma mudança em suas estratégias, marcada pela adoção de medidas da Pós-Nova Gestão Pública (Pós-NGP), fundamentadas em princípios como governança corporativa, formação de redes empresariais, transparência, meritocracia, entre outros. Esses elementos passaram a influenciar não apenas a educação de forma ampla, mas também a modalidade de EE, moldando práticas e políticas nesse campo.

Foi possível notar que a “privatização na educação”, isto é, o domínio e controle da mesma por empresas privadas e a privatização curricular são uma realidade, tanto no que tange ao campo educacional em geral, quanto na EE. A relação público-privada em tal modalidade de ensino foi evidenciada por meio da abordagem das ações do TPE e do IRM, organizações estas que se classificam como sem fins lucrativos e afirmam não utilizarem recursos públicos em suas atividades, embora dependam de instituições mantenedoras e parceiras que as financiem com capital, tanto público, como privado, conforme evidenciado. Abordou-se especificamente as recomendações estabelecidas na AEJ, com ênfase na discussão a respeito da educação inclusiva e especial, bem como com a exposição das recomendações no que se refere à EE e inclusiva presentes no documento intitulado “Recomendações das políticas de educação inclusiva para os governos estaduais e federal”, resultado da parceria TPE-IRM.



Universidad<sup>®</sup>  
Católica  
de Manizales

VIGILADA MINEDUCACIÓN

REVISTA  
DE INVESTIGACIONES

Santos, M., & Moreira, J. (2023). A relação público-privada e as políticas de educação inclusiva para a educação especial no Brasil. *Revista de Investigaciones UCM*, 23(42), 82-108. DOI: <https://doi.org/10.22383/ri.v23i42.237>

No que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos (EJA), ficou evidente a carência de abordagens relacionadas à educação inclusiva e especial. As poucas referências presentes no documento concentram-se na inclusão social e na diversidade étnico-racial, ambas apresentadas como necessárias para a construção de uma “sociedade produtiva”. Nesse contexto, fica claro que a preocupação com a diversidade não está voltada à inclusão como um fim em si mesma, mas sim à geração de lucro, alinhando-se a um dos princípios fundamentais do capitalismo. Nesse sentido, observa-se que a ideia de “educação de qualidade e igualitária”, mencionada no documento, está diretamente vinculada aos interesses do capital e aos princípios da Pós-Nova Gestão Pública (Pós-NGP), como a governança, que, inclusive, figura como uma de suas recomendações.

O documento “Recomendações das Políticas de Educação Inclusiva para os Governos Estaduais e Federal” aborda de forma clara e objetiva problemáticas ainda presentes na Educação Especial (EE). Entre os principais pontos destacados estão a falta de clareza e a ausência de dados relacionados à modalidade, o insuficiente investimento em formação docente inclusiva, a escassez de discussões sobre EE nos cursos de formação ofertados no Brasil e a carência de profissionais especializados para atender os alunos PAEE, tanto no ensino comum quanto no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Outro aspecto relevante é a destinação de recursos públicos às instituições privadas de EE, o que contraria os princípios da inclusão social do PAEE, entre outras questões.

O documento posiciona-se de forma contrária à destinação de recursos públicos para instituições privadas de Educação Especial (EE), embora reconheça que essa prática ainda seja comum no Brasil. Sua defesa central está na inclusão social do PAEE em classes comuns, o que reforça a oposição ao Decreto nº 10.502 de 2020 (Brasil, 2020a). Esse decreto institui a “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”, e o documento enfatiza a importância de sua revogação, argumentando que sua implementação representaria um retrocesso para as políticas inclusivas atualmente vigentes no país. Apesar disso, é evidente que a efetivação de suas propostas envolverá, mesmo que não

diretamente, a relação público-privada no que tange principalmente ao financiamento.

Um ponto relevante no contexto da parceria entre o Todos Pela Educação (TPE) e o Instituto Rodrigo Mendes (IRM) para a elaboração do referido documento é a necessidade, ainda evidente, de que organizações sem fins lucrativos assumam o papel de propor políticas educacionais para o funcionamento da Educação Especial (EE). Tal responsabilidade, no entanto, deveria ser uma prioridade do Estado. Essa realidade revela o descaso estatal com a modalidade, o que perpetua a forte presença da relação público-privada na formulação e execução de políticas relacionadas à EE. Nesse sentido, é evidente o descaso estatal com a modalidade de ensino em questão, o que resulta na presença ainda massiva da relação público-privada no que se refere à efetivação e execução de políticas na modalidade. Logo, percebe-se pela discussão abordada no presente artigo, que embora o Brasil tenha avançado nos últimos anos no que refere às políticas voltadas para a inclusão e EE, o país ainda é dependente da relação público-privada quando o assunto é a educação de modo amplo e a EE, de modo mais restrito.

## Referências

- Adrião, T. M. de F. (2022). *Dimensões da privatização da Educação Básica no Brasil: um diálogo com a produção acadêmica* [Tese de livre-docência, Universidade Estadual de Campinas]. Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp. <https://hdl.handle.net/20.500.12733/2847>
- Araújo, L. (2017). Apresentação. Em L. Araújo & J. Marcelino (Orgs.), *Público x Privado em tempos de golpe* (pp. 8-15.). Fundação Lauro Campos.
- Ball, S. J., & Youdell, D. (2008). *Hidden privatisation in public education*. Education International. [https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Education International Hidden Privatisation in Public Education.pdf](https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Education_International_Hidden_Privatisation_in_Public_Education.pdf)
- Benamouzig, D., & Borraz, O. (2021). Burocracia, Organizações, Políticas Públicas e Formação do Conhecimento. Em O. P. de Oliveira & P. Hassenteufel (Orgs.), *Sociologia política da ação pública: teorias, abordagens e conceitos*. Escola Nacional de Administração Pública.
- Bernardi, L. M., Uczak, L. H., & Rossi, A. J. (2018). Relações do movimento empresarial na política educacional brasileira: a naturalização da associação público-privada. Em, V. M. V. Peroni, P. V. Lima & C. R. Kader, *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação* (pp. 115-124). Editora Oikos. <https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/121220>
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Presidência da República. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)



Universidad<sup>®</sup>  
Católica  
de Manizales

VIGILADA MINEDUCACIÓN

## REVISTA DE INVESTIGACIONES

Santos, M., & Moreira, J. (2023). A relação público-privada e as políticas de educação inclusiva para a educação especial no Brasil. *Revista de Investigaciones UCM*, 23(42), 82-108. DOI: <https://doi.org/10.22383/ri.v23i42.237>

- Brasil. (1995). *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE)*. <https://www.bresserpeireira.org.br/documents/mare/PlanoDiretor/planodiretor.pdf>.
- Brasil. (1996, 20 de dezembro). *Lei n° 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)
- Brasil. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>.
- Brasil. (2011, 17 de novembro). *Decreto n° 7.611 Decreto, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências*. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)
- Brasil. (2013, 4 de abril). *Lei n° 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n°9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências*. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm).
- Brasil. (2014, 25 de junho). *Lei n° 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências*. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm).
- Brasil. (2015, 6 de julho). *Lei n° 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm).
- Brasil. (2019, 3 de setembro). *Lei n° 13.868, de 3 de setembro de 2019. Altera as Leis n° 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir disposições*

Revista de Investigaciones, 23(42)

e-ISSN: 2539-5122

Universidad Católica de Manizales

 OPEN ACCESS





Universidad<sup>®</sup>  
Católica  
de Manizales

VIGILADA MINEDUCACIÓN

REVISTA  
DE INVESTIGACIONES

Santos, M., & Moreira, J. (2023). A relação público-privada e as políticas de educação inclusiva para a educação especial no Brasil. *Revista de Investigaciones UCM*, 23(42), 82-108. DOI: <https://doi.org/10.22383/ri.v23i42.237>

relativas às universidades comunitárias. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2019/Lei/L13868.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13868.htm).

Brasil. (2020, 30 de setembro). *Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida*. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm)

Corrêa, L. (2022). *Eleições 2022: recomendações para políticas de educação inclusiva*. Reportagem publicada em 15.09.2022 pelo site Cenpec. <https://www.cenpec.org.br/noticias/recomendacoes-de-politicas-de-educacao-inclusiva-para-candidaturas>.

Datafolha (Anfitrión). (2021). *Educação não presencial na perspectiva dos estudantes e suas famílias – Onda 7* [Podcast de áudio]. Itaú Social, Fundação Lemann e BID. <https://www.itausocial.org.br/divulgacao/educacao-nao-presencial-na-perspectiva-dos-estudantes-e-suas-familias-onda-7/>

Fundação Lemann. (2022, 12 de março). *Pesquisa com docentes sobre a escolarização de crianças com deficiência*. Fundação Lemann e Instituto Rodrigo Mendes. <https://fundacao-lemann.org.br/releases/pesquisa-com-docentes-sobre-a-escolarizacao-de-criancas-com-deficiencia>.

Gonçalves de Carvalho, E. J. (2020). *Democratização e privatização: uma relação possível na gestão da educação básica pública?* Editora da Universidade Estadual de Maringá (EDUEM). <https://drive.google.com/file/d/1198FeZwXpYxDRHgA63l30e-tTS7YqwgE/view>

Instituto Rodrigo Mendes. (2022). *Instituto Rodrigo Mendes*. <https://institutorodrigomendes.org.br>

Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular. Educação é a base*. Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED; União Nacional dos Dirigentes

Revista de Investigaciones, 23(42)

e-ISSN: 2539-5122

Universidad Católica de Manizales

 OPEN ACCESS





Universidad<sup>®</sup>  
Católica  
de Manizales

VIGILADA MINEDUCACIÓN

**REVISTA**  
DE INVESTIGACIONES

Santos, M., & Moreira, J. (2023). A relação público-privada e as políticas de educação inclusiva para a educação especial no Brasil. *Revista de Investigaciones UCM*, 23(42), 82-108. DOI: <https://doi.org/10.22383/ri.v23i42.237>

Municipais de Educação – UNDIME. [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf).

Moreira, J. A. da. S. (2015). *Políticas de financiamento e gestão da educação básica (1990-2010): os casos Brasil e Portugal*. EDUEM. <https://doi.org/10.7476/9788576286547>

Organização das Nações Unidas (ONU). (2015). *Transformando Nosso Mundo: A Agenda da 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. <https://nacoesunidas.org/wpcontent/uploads/2015/10/agenda2030-pt-br.pdf>.

Peroni, V. M. V., & Flores, M. L. R. (2014). Sistema nacional, plano nacional e gestão democrática da educação no Brasil: articulações e tensões. *Educação*, 37(2), 180-189. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2014.2.16342>

Pinto, J. M. R. (2016). Uma análise da destinação dos recursos públicos, direta ou indiretamente, ao setor privado de ensino no Brasil. *Revista Educação e Sociedade*, 37(134), 133-152. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016157682>

Portela de Oliveira, R., & Adrião, T. (2002). Financiamento da educação. Em R. P. Oliveira & T. Adrião (Orgs.), *Gestão, financiamento e direito à educação: Análise da Constituição Federal e da LDB* (pp. 15-41). Xamã.

Rikowski, G. (2017). Privatização em educação E formas de mercadoria. *Revista Retratos da Escola*, 11(21), 393-413. <https://doi.org/10.22420/rde.v11i21.810>

Rossi, A. J., Bernardi, L. M., & Uczak, L. H. (2017). Relações entre Estado e empresários no PDE/PAR: algumas contradições na política educacional brasileira. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 33(2), 355-376. <https://doi.org/10.21573/vol33n22017.71503>

Revista de Investigaciones, 23(42)

e-ISSN: 2539-5122

Universidad Católica de Manizales

 OPEN ACCESS





Universidad<sup>®</sup>  
Católica  
de Manizales

VIGILADA MINEDUCACIÓN

## REVISTA DE INVESTIGACIONES

Santos, M., & Moreira, J. (2023). A relação público-privada e as políticas de educação inclusiva para a educação especial no Brasil. *Revista de Investigaciones UCM*, 23(42), 82-108. DOI: <https://doi.org/10.22383/ri.v23i42.237>

Todos Pela Educação (2018). *Relatório de Atividades do Todos Pela Educação 2022*. <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2023/03/relatorio-de-atividades-2022-digital.pdf>

Todos Pela Educação. (2022a). *Todos pela educação*. <https://todospelaeducacao.org.br>

Todos Pela Educação. (2022b). *Educação já: uma agenda para o Brasil. Chegou a hora de um real compromisso em levar a qualidade educacional para todos*. <https://todospelaeducacao.org.br/iniciativa-educacao-ja/>

Todos Pela Educação. (2022c). *Educação já 2022: contribuições para a construção de uma agenda sistêmica na educação básica brasileira*. [https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/04/educacaoja2022-abril02-todospelaeducacao.pdf?utm\\_source=download&utm\\_id=documento](https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/04/educacaoja2022-abril02-todospelaeducacao.pdf?utm_source=download&utm_id=documento).

Todos Pela Educação. (2022d). *Educação inclusiva: recomendações de políticas de educação inclusiva para governos estaduais e federal*. Instituto Rodrigo Mendes (IRM). São Paulo. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/08/educacao-ja-2022-educacao-inclusiva.pdf>

Tonelo, I. (2021). *No entanto ela se move: a crise de 2008 e a nova dinâmica do capitalismo*. Boitempo Editorial.

Revista de Investigaciones, 23(42)

e-ISSN: 2539-5122

Universidad Católica de Manizales

 OPEN ACCESS







Universidad<sup>®</sup>  
Católica  
de Manizales  
VIGILADA MINEDUCACIÓN

REVISTA  
DE INVESTIGACIONES

Gonçalves, L., & Sotter, F. (2023). As parcerias público-privadas como política educacional em cidades do extremo sul do Brasil (2021 a 2023). *Revista de Investigaciones UCM*, 23(42), 110-131.  
DOI: <https://doi.org/10.22383/ri.v23i42.238>

## As parcerias público-privadas como política educacional em cidades do extremo sul do Brasil (2021 a 2023)

### Las asociaciones público-privadas como política educativa en ciudades del extremo sur de Brasil (2021 a 2023)

Leonardo Dorneles Gonçalves, Universidade Federal do Rio Grande, [dorneles05@gmail.com](mailto:dorneles05@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8093-8493>

Francine Sotter Studinski, Universidade Federal do Rio Grande, [franstudinski2013@hotmail.com](mailto:franstudinski2013@hotmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-6308-9615>

Recepción: 02/11/2024 - Aprobación: 08/07/2024

## Resumo

O trabalho analisa resultados parciais de uma pesquisa realizada em duas cidades do extremo sul do Brasil, que aborda as Parcerias Público-Privadas em Educação (PPPEs) como política educacional no período de 2021 a 2023. O objetivo principal é mapear as formas de atuação do setor privado junto à educação pública nessas cidades, destacando as áreas e os temas priorizados pelas entidades privadas no campo educacional. De cunho exploratório e com características próximas à etnografia de redes, a pesquisa considera as notícias divulgadas em portais oficiais das prefeituras, destacando informações como a área da parceria, a entidade privada envolvida, os objetivos, entre outros aspectos. Com base nos dados obtidos, pode-se afirmar que há um certo protagonismo das entidades vinculadas ao Sistema “S”, especialmente o Sebrae, que focaliza o tema do empreendedorismo na formação de professores em serviço.

*Palavras-chave:* parcerias público-privadas, políticas educacional, extremo sul, sebrae, empreendedorismo

Derechos de autor 2023 Revista de Investigaciones (Universidad Católica de Manizales). Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0. <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/> esta licencia permite a otros distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir de esta obra de manera no comercial y, a pesar de que sus nuevas obras deben siempre mencionar esta obra y mantenerse sin fines comerciales, no están obligados a licenciar sus obras derivadas bajo las mismas condiciones.

 OPEN ACCESS



## Resumen

El trabajo analiza resultados parciales de una investigación realizada en dos ciudades del extremo sur de Brasil, que aborda las Alianzas Público-Privadas en Educación (APPEs) como política educativa entre 2021 y 2023. El objetivo principal es mapear las formas en que opera el sector privado en la educación pública en estas ciudades, destacando las áreas y temáticas priorizadas por las entidades privadas en el campo educativo. De carácter exploratorio y utilizando características cercanas a la etnografía en red, la investigación considera las noticias publicadas en portales oficiales de la alcaldía, destacando informaciones como el área de la alianza, entidad privada, objetivos, entre otros. Con base a los datos obtenidos, se puede decir que existe cierto protagonismo de las entidades vinculadas al Sistema “S”, especialmente el Sebrae, que enfoca el tema del emprendimiento junto con la formación de docentes en servicio.

*Palabras clave:* alianza público-privadas, políticas educativas, extremo sur, sebrae, emprendimiento

## Introdução

O trabalho apresenta algumas análises dos dados de uma pesquisa denominada “Parcerias público-privadas (PPPEs) como política educacional: fundamentos teóricos, políticos e pedagógicos”<sup>1</sup>, e analisa a participação do setor privado na educação pública nas cidades do Rio Grande/RS e São José do Norte/RS<sup>2</sup>, especialmente na educação infantil e ensino fundamental, destacando suas formas de atuação, áreas prioritárias e parcerias estabelecidas com os municípios. Considerando que as fontes de pesquisa foram as informações disponibilizadas pelas prefeituras em seus sítios eletrônicos oficiais na internet, a pesquisa realiza um mapeamento a partir das notícias publicadas, com o objetivo de identificar as instituições privadas envolvidas nas políticas educacionais da região, principalmente no período de 2021 a 2023.<sup>3</sup>

Para tanto, realizamos uma busca nos sítios eletrônicos institucionais das prefeituras das cidades de Rio Grande e de São José do Norte<sup>4</sup> (Extremo sul do Brasil), ambas localizadas no estado do Rio Grande do Sul. Na aba “notícias”, buscamos informações sobre atividades relacionadas à educação realizadas entre janeiro de 2021 e abril de 2023, envolvendo a participação do setor privado, especialmente empresas do ramo educacional ou organizações vinculadas ao Sistema S (Sebrae, Senar, Senac, Senai, Sesi ou Sesc). Para tanto, utilizamos descritores que serão apresentados na segunda seção do artigo. As informações coletadas foram organi-

1 Desenvolvida pelo Grupo de Estudos em Políticas Educacionais – GEDUCAÇÃO – [www.geducacao.furg.br](http://www.geducacao.furg.br) da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

2 Conforme as informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), as cidades estão localizadas no extremo sul do Brasil, ao litoral do sul do estado do Rio Grande do Sul, distantes em torno de 350 quilômetros da capital do estado (Porto Alegre) e, juntas, possuem uma população aproximada de 225 mil habitantes.

3 Justifica-se o período estipulado o qual trata de acompanhar os anos iniciais da gestão municipal, eleita em 2020, tendo mandato iniciado em 01 janeiro de 2021 com previsão de término em 31 dezembro de 2024.

4 Site oficial da prefeitura de Rio Grande <https://riogrande.atende.net/cidadao>. Site oficial de São José do Norte <https://www.saojosedonorte.rs.gov.br>

zadas em uma planilha Excel, com destaque para os seguintes dados: data da notícia, área da parceria, instituição privada envolvida, ação desenvolvida, objetivos, data da ação, recursos públicos/contrapartidas e abrangência.

No estágio atual da pesquisa, a análise dos dados baseia-se no levantamento quantitativo das informações disponíveis nos sítios eletrônicos, com o objetivo de identificar as principais instituições que atuam na educação dos municípios, suas áreas de atuação, a destinação ou não de recursos públicos, entre outros aspectos. Observa-se uma atuação em rede, que envolve instituições dos setores financeiro e de agronegócio, mediadas pela forte e abrangente presença de serviços ligados ao Sistema S<sup>5</sup>, como o Sebrae e Sesc, que encontram no espaço públicos (secretarias municipais de educação) um terreno fértil para a consolidação de seus projetos. Para apresentar os resultados da pesquisa, o artigo inicialmente oferece uma contextualização histórica e teórica sobre a presença do setor privado na educação pública, destacando as formas contemporâneas pelas quais o capitalismo influencia as ações do Estado e as políticas educacionais em âmbitos local e global. Em seguida, são expostos alguns resultados encontrados, acompanhados de uma caracterização geral das informações mais relevantes, que antecede a elaboração de sínteses e considerações finais.

### Aspectos históricos e teóricos sobre a atuação privada na educação pública

O tratamento dado à atuação do setor privado na educação pública envolve um conjunto de conceitos e denominações que, em síntese, podem ser compreendidos como formas de privati-

<sup>5</sup> Segundo descrição contida na página da Agência Senado, Sistema “S” é o “termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares”. Disponível em <https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>



Universidad<sup>®</sup>  
Católica  
de Manizales

VIGILADA MINEDUCACIÓN

REVISTA  
DE INVESTIGACIONES

Gonçalves, L., & Sotter, F. (2023). As parcerias público-privadas como política educacional em cidades do extremo sul do Brasil (2021 a 2023). *Revista de Investigaciones UCM*, 23(42), 110-131. DOI: <https://doi.org/10.22383/ri.v23i42.238>

zação da educação. No contexto brasileiro atual, o termo mais recorrente tem sido “Parcerias Público-Privadas – PPPs”. Esse conceito abrange o protagonismo de setores empresariais tanto na formulação de políticas educacionais, baseadas em diretrizes advindas de organismos internacionais, quanto na execução prática dessas políticas. Tal atuação inclui desde a formação inicial e continuada de professores até o desenvolvimento de atividades voltadas a estudantes, gestores escolares e outros segmentos.

Entretanto, a própria consolidação da formação social e política brasileira é marcada por uma significativa influência privada, resultando no que Saviani (2010) caracteriza como uma relação profundamente promíscua entre as esferas da administração pública e do setor privado. Para o autor, mesmo nos contextos de capitalismo mais avançado, é o setor privado que acaba direcionando os interesses públicos. No entanto, em países com características coloniais e desenvolvimento capitalista tardio, como o Brasil, essa relação entre interesses públicos e privados na condução das políticas assume um viés altamente interessado, para usar a concepção gramsciana.

Em um trabalho recém-publicado, Moreira et al., (2023) sintetizam em perspectiva histórica a influência privada na consolidação das políticas educacionais brasileiras. O estudo demonstra que:

A iniciativa privada na educação brasileira se destacou durante o Império, em especial, a partir de 1823, com a legislação que permitiu que sujeitos provenientes do setor privado abrissem escolas de primeiras letras. Posteriormente, em 1879, houve a Reforma Leôncio de Carvalho e a figura do empreendedor da educação, barão de Macahubas, o qual criou colégios nos seguintes estados: Rio de Janeiro, Bahia e Minas Gerais. Em 1920 e 1930, nota-se um embate entre os defensores da escola pública e os defensores do mercado educacional, com os pioneiros da Escola Nova.

Na década de 1950, há o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 2.222/1957,

Revista de Investigaciones, 23(42)

e-ISSN: 2539-5122

Universidad Católica de Manizales

 OPEN ACCESS



e o embate entre o projeto substitutivo de Carlos Lacerda, nº 2.222-B/1957, promotor da escola privada junto ao setor religioso, e os defensores da escola pública. Em 1960, 1970 e 1980, há a criação de organizações defensoras de ensino privado, do Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES) e da Federação Nacional de Estabelecimentos de Ensino (FENEN), o crescimento do ensino superior privado, a realização de empréstimos com as agências internacionais e o reativamento do ensino técnico profissional para os populares. (Moreira et al., 2023, p. 49)

Como podemos observar, a estratégia adotada pelas elites para controlar o processo educacional manifesta-se tanto na militância em esferas de poder político quanto na sociedade civil, organizada por meio de institutos e federações. Essa atuação se traduz em um conjunto de parâmetros legais elaborados para atender a interesses particulares. Embora, em breves períodos históricos, tenham surgido valiosas, porém pouco expressivas, reivindicações em favor dos/as trabalhadores/as (Shiroma et al., 2011), até a década de 1950 o debate educacional refletia a hegemonia da pequena política (Coutinho, 2010).

A temática educacional retorna ao debate público e com participação popular a partir da abertura política nos anos 1980, após 21 anos de ditadura civil-militar, período em que o assunto esteve alinhado com o fortalecimento de um nacionalismo imposto por governos autoritários, orientados por teses de segurança nacional<sup>6</sup> e, no caso da educação, para a formação de capital humano (Frigotto, 1984) com explícitas características tecnocráticas na gestão escolar e no planejamento educacional (Souza & Tavares, 2014). Contudo, a desastrosa herança educacional deixada pelos governos ditatoriais, especialmente no âmbito da educação básica, juntamente com as mobilizações populares em defesa da democracia, permitiu, conforme aponta Drabach (2016), a retomada dos debates sobre a construção

<sup>6</sup> É importante lembrar que o período da ditadura civil militar no Brasil deve ser entendido no contexto da guerra fria. Daí a influência estadunidense sobre o regime brasileiro à época, já amplamente elucidado pela historiografia brasileira.

de um projeto educacional voltado ao fortalecimento da democracia e à promoção da participação cidadã.<sup>7</sup>

Se, por um lado, novos contornos foram delineados para a educação, com o protagonismo de sujeitos comprometidos com a consolidação de uma escola verdadeiramente pública, onde os segmentos sociais participam ativamente de sua construção e fortalecem um sistema educacional transparente, coletivo e democrático, por outro, as teses neoliberais já circulavam como antítese ao provimento estatal dos direitos sociais, defendendo os princípios de mercado como a lógica para o funcionamento da máquina pública e sustentando discursos privatistas. Nunca é demais lembrar que a tônica dos debates políticos no contexto das eleições presidenciais de 1989 esteve, de um lado, na “modernização” neoliberal e, de outro, em uma alternativa em prol dos/as trabalhadores/as. Isso levou Coutinho (2010) a afirmar que esse foi o último período em que houve uma real disputa pela hegemonia política no Brasil. Assim afirmam Peroni e Scheibe (2017):

Historicamente, o privado foi parâmetro de organização da escola pública, o que pode ser exemplificado pelas influências já exaustivamente analisadas do Fordismo na educação: hierarquia, divisão social do trabalho, especialização, formas de controle, entre outras. Nosso país, no entanto, viveu processo recente de democratização. Lutamos por outra forma de organização da escola com princípios democráticos e críticos à teoria do capital humano e suas concepções gerenciais de organização. Avançamos alguns passos no sentido de democratização da educação e da sociedade no período recente, pós-ditadura, em que materializamos na legislação uma série de direitos, tais como a ampliação da obrigatoriedade escolar, do atendimento às diferenças culturais, sexuais, étnicas. Mas, em um processo de correlação de forças, também o setor privado

<sup>7</sup> A autora menciona o papel fundamental da Carta de Goiânia, documento redigido no IV Congresso Nacional de Educação, a qual sintetizou as aspirações de educadores, pesquisadores e movimentos sociais para o setor e que, de forma limitada, influenciou o capítulo constitucional em 1988 sobre o tema.

se organizou para disputar tanto os fundos públicos como o conteúdo desta educação, de forma que temos hoje projetos de educação em disputa, vinculados aos projetos de sociedade em confronto. (Peroni & Scheibe, 2017, p. 389)

As ideias neoliberais já haviam sido traduzidas em ações políticas em países como Inglaterra e Estados Unidos e, no contexto latino-americano, consolidadas no Chile entre 1973 e 1990 (Puello-Socarraz, 2018). Naturalmente, devido ao processo histórico de formação social de países colonizados, marcados pela intensa exploração do trabalho (Marini, 2005), característica das formas de construção de estados nacionais frágeis, o neoliberalismo encontrou uma arena de resistência insuficiente e não teve dificuldades em construir o consenso em torno do fortalecimento do capitalismo. É justamente nesse contexto que começa a se difundir um conjunto de termos e nomenclaturas que confundem a resistência e que, no limite, buscam ampliar os processos de privatização do público, entre os quais se destaca as “Parcerias Público-Privadas”.

Embora o termo tenha sido amplamente difundido como uma forma de amenizar a brutalidade e o fracasso das privatizações *stricto sensu*, que deixaram uma herança negativa nas sociedades onde o neoliberalismo perdurou, as PPPs carregam, em sua essência, o mesmo fundamento: a adesão aos princípios e lógicas do mercado empresarial no âmbito dos serviços públicos em geral e, em particular, na educação.

O renascimento das “parcerias” também se articulou a mudanças mais amplas na paisagem ideológica e conceitual da governança, em direção a uma “terceira via” entre o Estado e o mercado, como a de Blair, em seu “governo para a modernização” no Reino Unido. Elas foram um corretivo para a presença demasiada do Estado (keynesianismo), por um lado, e a ausência dele, por outro (privatização). Ao agir como uma ponte entre cada setor, as parcerias atuavam como um canal, permitindo o aproveitamento de valores de cada parceiro, a serem capitalizados no futuro. (Robertson & Verger, 2012, p. 1139)

Na prática, ao não se apresentarem como um modelo superior à privatização, as PPPEs ampliam a presença de grupos privados, que passam a atuar como sujeitos da política educacional, desde sua elaboração até a execução. Nesse contexto, as parcerias surgem mais como um instrumento para fortalecer o consenso neoliberal do que como uma crítica mitigatória ao seu *modus operandi*. Para isso, contam com o papel preponderante de organismos multilaterais, que cumprem a função de disseminar diretrizes a serem adotadas como políticas nos contextos nacionais, o que, segundo Dale (2004), efetiva uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”. Essa agenda conta, obviamente, com a participação de sujeitos privados, cujo poder econômico se torna o critério para seu protagonismo na implementação das políticas. Para Verger:

O poder dos atores não estatais na política internacional não é necessariamente novo; o que mudou é a forma como esses atores interagem principalmente com e dentro da arena global. Há décadas, os atores não estatais tentaram influenciar fóruns e acordos internacionais por meio do Estado (ou seja, interpelaram um ou mais Estados-nação como forma de fazer suas demandas serem ouvidas na arena internacional por intermédio dos estados em questão). No entanto, atualmente, o multilateralismo está se afastando de uma estrutura exclusivamente estatal, e a sociedade civil e os atores privados desempenham diretamente um papel cada vez mais relevante nas estruturas multilaterais. (2019, p. 16)

Essa forma de participação descrita pelo autor está relacionada ao modo como os sujeitos privados encontram formas de direcionar as políticas educacionais no Brasil. Concretamente, após um período de atuação difusa e atomizada, em razão do alinhamento político com os governos tucanos<sup>8</sup>, fundações e institutos ligados ao grande empresariado nacional passam atuar

<sup>8</sup> Entre 1995 e 2002 o Brasil foi governado pela coalisão de direita representada pelo Partido da Social-Democracia Brasileira e o já extinto Partido da Frente Liberal. Ambos foram responsáveis pela implantação das reformas do estado e, conseqüentemente, difusão das privatizações ocorridas no Brasil neste período. O país jamais conseguiu reverter as perdas desse período histórico.

em conjunto, em uma frente que pode ser entendida, de acordo com Leher (2014), como um verdadeiro Partido se tomarmos como referência a acepção gramsciana. O protagonismo do “Movimento Todos pela Educação - TPE” a partir de 2006 modificará a trajetória das políticas educacionais no Brasil, que passará a adotar princípios fortemente pragmáticos, tanto na forma de conceber o direito à educação quanto na busca implacável por resultados e índices. Conforme Peroni:

Tal movimento possui um protagonismo cada vez maior, não apenas no Brasil, mas em toda a América Latina. Em setembro de 2011, o TPE organizou um seminário em conjunto com o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) para a criação da rede latino-americana de organizações da sociedade civil pela educação: “A rede foi lançada na sessão especial do Congresso Internacional: ‘Educação: uma Agenda Urgente’, [...] organizado pelo Todos Pela Educação em parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).” Ressaltamos o protagonismo da organização de empresários brasileiros no processo de aprofundamento da privatização do público na América Latina e o financiamento do Banco Mundial, que tem como estratégia o aprofundamento das parcerias público-privadas. (2018, p. 220)

A presença desse movimento pode ser vista como uma vanguarda na consolidação do consenso em torno da agenda empresarial na educação no Brasil. Embora conviva com a presença de outras instituições que também têm certa incidência nos direcionamentos da educação, o TPE acaba por representar duas importantes tendências que se hegemonizam nas políticas educacionais: a) representam, no país, as diretrizes estipuladas por organizações multilaterais, a partir de grandes fóruns internacionais materializados em relatórios que orientam a concepção educacional para as diversas nações; b) definem a agenda de reformas para o campo educacional em acordo com os interesses do mercado, isto é, a conformação de estratégias que permitam a melhoria dos índices educacionais, com vistas a elevação da

competitividade do país frente ao mercado internacional.<sup>9</sup>

Ao analisar a atuação do empresariado em redes que contemplam sujeitos privados e públicos, Peroni e Caetano afirmam que:

O mercado passa a ser o parâmetro de qualidade, eficiência e eficácia, trazendo a atuação de novos sujeitos, [...], que estão dispostos a influenciar na direção e no desenvolvimento de políticas públicas em municípios e estados brasileiros. Compreendemos que as redes de empresários e intelectuais orgânicos precisam exercer uma ininterrupta atividade para não perder sua hegemonia sobre o conjunto da sociedade. Esses profissionais se utilizam de estratégias de obtenção de consensos, do estabelecimento de relações entre empresas e buscam a adesão da população ao seu projeto político e econômico, interferindo diretamente na gestão do público e da educação. (2020, s/n)

O fato preponderante é a revalorização do mercado como referência para a elaboração e execução das políticas educacionais, o que é assumido como consenso tanto pelas forças empresariais quanto, paradoxalmente, por fortes tendências do campo progressista (Freitas, 2018). Parece não haver disputa em torno da pauta, e o papel da política é aperfeiçoar o setor educacional, adaptando-o às mudanças impostas pelo capitalismo.

Entretanto, as contradições são inerentes às formas sociais injustas, pois estão sujeitas a crises constantes que acabam por impactar as dinâmicas de toda a sociedade. E é justamente o contexto de crise com o qual convivemos desde 2008/2009 que vai provocar um conjunto de transformações no mundo do trabalho, exigindo novos processos educacionais.

<sup>9</sup> Na forma social do capital, sobretudo em momentos de crise como vivemos desde 2008/2009, a elevação dos índices educacionais representa a construção de um ambiente apropriado para a exploração da força de trabalho, uma vez que, no capitalismo, o trabalho é, também, mercadoria. Isso se agrava quando convivemos com elevadas taxas de desemprego, subemprego e informalidade, principalmente após as reformas trabalhista (2017) e da previdência (2019).

Assim, pode-se afirmar que, atualmente, a disputa em torno da agenda educacional e suas políticas reflete o estágio atual de desenvolvimento do capitalismo. Ou seja, conforme Mascaro (2013), as mudanças nos padrões de acumulação, originadas por crises, consolidam novos modos de regulação. Isso é precisamente o que ocorre após a crise estrutural de 2008/2009, já analisada com rigor por Mézaros (2009) e Harvey (2011)<sup>10</sup>, a partir de dois aspectos fundamentais: 1) os novos reordenamentos das relações entre capital e trabalho e, consequentemente; 2) as redefinições do papel do Estado.

No primeiro caso, conforme Tonelo (2021) e Puello-Socarraz (2018), a reorganização das relações entre capital e trabalho, após a crise, vai exigir da classe trabalhadora uma adesão abrupta aos princípios da indústria 4.0, agravando o desemprego estrutural e traçando um caminho desolador, somado às teses do empreendedorismo como alternativa à incapacidade do capitalismo de absorver os “sobrantes” do mundo do trabalho.

Concomitantemente, o segundo caso —ou seja, as reorientações do papel do Estado— radicalizam as teses neoliberais, expressando sua face mais dura e asfixiando as parcas, mas significativas, experiências de nossas políticas sociais. No caso brasileiro, a partir de 2013 e, de forma mais acentuada, em 2016, as reformas trabalhistas, previdenciária, a emenda constitucional que limita os gastos sociais à inflação do ano anterior e a lei das terceirizações são exemplos mais evidentes da redução da dimensão social do Estado. Na área educacional, pode ser mencionada a reforma do ensino médio (levada a cabo num contexto de golpe institucional) e a própria Base Nacional Comum Curricular que, juntas, criam mecanismos de fortes exclusões e desigualdades educacionais.

O que se apresenta, atualmente, como alternativa para atender ao direito à educação é a conjunção de fatores que convivem de forma aparentemente desordenada, mas que, devido

<sup>10</sup> Nas palavras do autor: “De modo nu e cru, a política era: privatizar os lucros e socializar os riscos: salvar os bancos e colocar os sacrifícios nas pessoas” (Harvey, 2011, p. 16)

à crise, ganham força e protagonismo. Esses fatores, seja por serem pautados por organismos internacionais com suas interlocuções internas (Shiroma et al., 2011), seja por encontrarem formas mais sofisticadas de atuar, fortalecem a ideologia de que a educação como um direito só será uma realidade se for possível criar um amálgama entre grupos que atuam na defesa de interesses públicos e privados. Isso tem se traduzido por meio da defesa de modelos pedagógicos calcados na educação empreendedora, na construção de competências socioemocionais, na educação para a resolução de problemas, entre outros.

Assim, considerando a contextualização histórica e teórica dos processos que envolvem a privatização da educação no Brasil, atrelados às dinâmicas impostas pelos mercados internacionais e à atuação dos organismos multilaterais, o papel da crise do capitalismo e a redefinição do papel do Estado a partir de reformas que destituem os direitos dos/as trabalhadores/as e reforçam a ideologia do empreendedorismo como alternativa para o desemprego estrutural que afeta a classe trabalhadora, realizamos o mapeamento da atuação do poder público municipal de duas cidades localizadas no extremo sul do Brasil. No passado recente, ambas as cidades foram contempladas com massivos investimentos federais para a construção de plataformas para a extração de petróleo, a serviço da maior empresa estatal do setor no país. No entanto, após a crise política impulsionada pelas elites retrógradas, a área sofreu uma drástica redução de recursos, resultando em demissões em massa e deixando um legado de pobreza e outros problemas sociais. É nesse contexto que buscamos identificar como a educação tem sido alvo de privatizações, o que se reflete na forte presença do Sistema “S” nas atividades educacionais.

### Mapeamento das PPPEs em Rio Grande e São José do Norte (2021 a 2023)

Trata-se de um estudo exploratório, no qual a pesquisa prioriza as informações oficiais divulgadas nos sites eletrônicos públicos vinculados ao poder executivo municipal. No entanto, poderá ser ampliada por investigações em outras fontes, nas quais dados complementares possam

ser verificados. Neste trabalho, concentramo-nos nas notícias que mencionam a atuação de sujeitos privados junto à educação pública, divulgadas nos portais das prefeituras na internet. O mapeamento das PPPEs nas cidades de Rio Grande/RS e São José do Norte/RS apresenta características semelhantes à “etnografia de rede” (Ball, 2014), permitindo identificar os movimentos realizados por determinadas instituições, públicas ou privadas, e os elos estabelecidos com outras organizações, com o objetivo de criar um ecossistema propício à privatização da educação. Dessa forma, buscamos verificar a presença e intensidade de instituições privadas junto às políticas educacionais das cidades em questão, entre os anos de 2021 e 2023.

Para isso, o procedimento de busca foi realizado a partir da listagem de notícias disponibilizadas nos sítios eletrônicos oficiais das prefeituras, utilizando, para fins de triagem, alguns descritores, como: educação, educação infantil, gestão escolar, material didático, professores e formação de professores. Essa técnica possibilitou a seleção de 16 (dezesesseis) notícias relacionadas às parcerias público-privadas em educação nos municípios analisados. Contudo, em consonância com os limites do trabalho e com os resultados alcançados até o momento, apresentaremos os dados mais representativos, os quais estão descritos a seguir.

Na cidade do Rio Grande/RS, no ano de 2021, foi encontrada 01 (uma) notícia, que está relacionada a uma reunião da Secretária Municipal da Educação (Smed) com representantes dos agentes privados, entre eles o Serviço Social do Comércio (Sesc) e com o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac). A reunião teve como pauta a realização de futuras parcerias, buscando soluções de formação para professores. No ano de 2022, foram encontradas 03 (três) notícias, e o agente privado que mais se destacou foi o Sebrae. Entre essas notícias, destaca-se a aprovação da Lei 8743/2022, que regulamenta as PPPs para o desenvolvimento social e econômico do município. As outras notícias tratam da elaboração e da palestra para a implementação do Programa Cidade Empreendedora, dentro do eixo Educação Empreendedora para estudantes.

Em 2023, na cidade do Rio Grande, até o mês de abril, foram encontradas 04 (quatro) notícias mencionando o Sebrae. Essas notícias estão relacionadas à Jornada Pedagógica, que se configura como uma formação para professores e gestores de todas as etapas, níveis e modalidades de ensino. A formação oferece 700 (setecentas) vagas nas diversas oficinas e conta com a colaboração de patrocinadores e apoiadores.

Na cidade de São José do Norte/RS, em 2021 foram encontradas 03 (três) notícias, dentre elas a Jornada Pedagógica que foi ministrada de forma on line devido a pandemia de COVID-19. O evento teve como objetivo a formação de professores e equipes pedagógicas e o tema foi, “Diálogos Multiculturais”, visando debater as relações étnico raciais e a educação antirracista.

Em 2022, foram encontradas 03 (três) notícias no município. Destaca-se a Blitz Dinolândia, uma iniciativa do Sebrae que abrange estudantes desde o nível A da Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental nos municípios da região sul do Rio Grande do Sul que participam do Programa Cidade Empreendedora. No mesmo ano, foi noticiada uma palestra destinada a estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental da rede municipal, com o tema “Seu Futuro nas suas Mãos: Empreendendo hoje para conquistar o amanhã”. A atividade foi desenvolvida pelo Sebrae, tendo como objetivo despertar os estudantes participantes para a importância de estarem atentos às oportunidades de um mercado cada vez mais digital.

Por fim, a última notícia publicada em abril de 2023 revela uma parceria com Sebrae no âmbito do Programa Cidade Empreendedora, sobre o eixo Educação Empreendedora, alinhada às premissas da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Abaixo, apresentamos uma tabela contendo a síntese das notícias encontradas no período estipulado (2021 a 2023):

Quadro 1.

*Setor privado na educação em Rio Grande e São José do Norte*

| Município         | 2021 | 2022 | 2023 | Total | Instituição Privada                               |
|-------------------|------|------|------|-------|---------------------------------------------------|
| Rio Grande        | 01   | 03   | 04   | 08    | Sesc, Senac, Sebrae                               |
| São José do Norte | 03   | 04   | 01   | 08    | Sesc, Itaú Social, Âmbor Florestal, Senar, Sebrae |

Nota. Elaboração própria.

Podemos notar que, as atividades noticiadas e que contemplam a atuação do setor privado na educação apresentam como prioridade o contato com professores, sobretudo a oferta de formações continuadas voltadas a temas relacionados às necessidades do mercado, como é o caso do empreendedorismo. De outro modo, ações cujo foco são os estudantes da educação infantil, anos iniciais e finais do ensino fundamental ganham destaque, principalmente aquelas que buscam, a partir de competições, premiá-los pelo desenvolvimento de soluções e o ensino “lúdico” do empreendedorismo.

Por outro lado, destaca-se a atenção dedicada pelos setores empresariais à formação de professores, consolidando-se como um eixo central da influência privada nas redes públicas dos municípios de Rio Grande/RS e São José do Norte/RS. Nesse contexto, Peroni e Lima (2020) apontam: “O Estado paga o professor, define as parcerias, [...] e o conteúdo da educação. Já o privado passa a determinar a formação de professores, o monitoramento, o conteúdo trabalhado nas aulas, a gestão” (p. 03).

Nesse linha, em recente mapeamento<sup>11</sup> realizado por três universidades brasileiras<sup>12</sup>, ainda em fase de conclusão, foi possível verificar que a formação de professores tem sido o foco principal das instituições privadas. Ao enfatizar a formação de professores em serviço a partir da lógica do mercado, criam-se condições para que a educação escolar crie suas referências nas diretrizes exigidas pelo setor privado.

### Considerações finais

Os resultados apresentados permitem destacar um ponto central: a prioridade de atuação das instituições privadas tem sido o investimento na formação de professores, abordando temas alinhados aos interesses do mercado capitalista. Observa-se que a implementação de parcerias nessa área visa integrar o círculo de controle sobre o conteúdo escolar, promovendo ações que “capacitem” os docentes a trabalhar com temáticas que atendem diretamente aos interesses do setor privado. Em geral, essas capacitações partem de um diagnóstico que inferioriza à docência da escola pública, tratando-a como obsoleta e ultrapassada, necessitando, para isso, “reciclar-se”.

Entretanto, tanto as prefeituras quanto as instituições privadas ignoram que essa abordagem desconsidera as duras realidades escolares enfrentadas pelas cidades analisadas neste estudo. Localizadas em uma região marcada por escassos recursos econômicos e profundas desigualdades sociais, essas condições impactam diretamente o trabalho pedagógico. Apresentar propostas formativas dessa natureza aos docentes, sem levar em conta suas condições de vida e trabalho, constitui uma forma de violência.

11 Disponível em <https://www.furg.br/projetos-de-pesquisa#q:mapeamento%20das%20parcerias/p:1>

12 Universidade Federal de Pelotas (UFPe), Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Por outro lado, destaca-se certo protagonismo nas organizações ligadas ao Sistema “S”, atuando como mediadoras das ações ou sendo elas próprias proponentes e executoras. Como o Sistema “S” possui algum grau de controle público<sup>13</sup>, suspeita-se que busquem ganhar escala de atuação junto as instituições públicas, como estratégia para facilitar a construção do consenso em torno da agenda do capital junto a educação, tomando o lugar de vanguarda entre as instituições, embora o projeto formativo não tenha diferenças substantivas em relação as entidades estritamente privadas.

Como tem sido uma prática recorrente na atuação do setor privado junto à educação pública, é possível observar a ampliação e o consequente fortalecimento de redes de colaboração entre diversas instituições com propósitos alinhados. Nesse contexto, destaca-se o papel do Sebrae como instituição “âncora”, especialmente por meio do Programa Cidade Empreendedora. O programa busca articular uma série de ações e parcerias com diferentes entidades, visando facilitar o funcionamento da gestão pública com base nos eixos previamente mencionados. Para viabilizar essa dinâmica, torna-se imprescindível o aperfeiçoamento dos mecanismos de governança, integrando instituições públicas e privadas e promovendo consensos em torno das diretrizes a serem seguidas na implementação das políticas públicas. Esse papel parece ser desempenhado pelo Sebrae em ambas as cidades analisadas.

Assim, ao considerarmos as ações no campo da educação como processos inter-relacionados, podemos afirmar que a política educacional nessas cidades tem sido orientada sob forte influência do setor privado, representado principalmente por entidades vinculadas ao Sistema “S”. A esse respeito, um estudo publicado em 2021 sintetiza as aspirações do Sebrae na promoção do empreendedorismo na educação. Segundo Martins e Castro (2021):

Para afirmar a noção ideológica de empreendedorismo na escola pública, o SEBRAE

13 Devido ao recebimento de recursos públicos, as entidades ao Sistema “S” prestam contas e sofrem auditoria do TCU, sendo seus processos de seleção observados pelo mesmo tribunal.



Universidad<sup>®</sup>  
Católica  
de Manizales

VIGILADA MINEDUCACIÓN

**REVISTA**  
DE INVESTIGACIONES

Gonçalves, L., & Sotter, F. (2023). As parcerias público-privadas como política educacional em cidades do extremo sul do Brasil (2021 a 2023). *Revista de Investigaciones UCM*, 23(42), 110-131. DOI: <https://doi.org/10.22383/ri.v23i42.238>

defende a ressignificação dos fundamentos do trabalho educativo para assimilar moral e intelectualmente o magistério. Este aparelho de hegemonia compreende que as professoras e os professores devem ser recrutadas/os como parte do exército de difusores de sua ideologia e que a função da escola deve se limitar ao treinamento de competências para o contexto do desemprego e do trabalho precário (p. 174).

Entretanto, à luz da defesa do direito à educação e da escola pública, é necessário deixar claro que esses processos se configuram como ameaças ao caráter público da educação, à dimensão intelectual da docência e à autonomia dos professores na organização curricular. Tais processos são conduzidos por expedientes externos que comprometem o pleno desenvolvimento dos estudantes, a participação cidadã e agravam ainda mais as condições das realidades escolar e local.

Revista de Investigaciones, 23(42)

e-ISSN: 2539-5122

Universidad Católica de Manizales

 OPEN ACCESS



## Referências

- Ball, S. (2014). *Educação global S.A. Novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. UEPG. [https://www.academia.edu/91395772/BALL\\_Stephen\\_J\\_Educa%C3%A7%C3%A3o\\_Glo-bal\\_S\\_A](https://www.academia.edu/91395772/BALL_Stephen_J_Educa%C3%A7%C3%A3o_Glo-bal_S_A)
- Coutinho, C. N. (2010). A hegemonia da pequena política. Em F. de Oliveira, R. Braga & C. Rizek (Orgs.), *Hegemonia às avessas* (pp. 29-43). Boitempo.
- Dale, R. (2004). Globalização e educação: Demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação e Sociedade*, 25(87), 423-460.
- Drabach, N. P. (2016). A trajetória de construção do princípio da gestão democrática na legislação educacional brasileira. *Transmutare*, 1(2), 275-292. <https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr/article/view/4594/3436>
- Freitas, L. C. (2018). *Reforma empresarial da educação: Nova direita, velhas ideias*. Expressão Popular.
- Frigotto, G. (1984). *A produtividade da escola improdutiva: Um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. Cortez.
- Harvey, D. (2011). *O enigma do capital e as crises do capitalismo*. Boitempo.
- Leher, R. (2014). Atualidade da política pública educacional e desafios da educação dos trabalhadores. Em C. Paludo (Org.), *Campo e cidade em busca de caminhos comuns* (pp. 159-178). UFPel.



Universidad<sup>®</sup>  
Católica  
de Manizales

VIGILADA MINEDUCACIÓN

REVISTA  
DE INVESTIGACIONES

Gonçalves, L., & Sotter, F. (2023). As parcerias público-privadas como política educacional em cidades do extremo sul do Brasil (2021 a 2023). *Revista de Investigaciones UCM*, 23(42), 110-131. DOI: <https://doi.org/10.22383/ri.v23i42.238>

- Marini, R. M. (2005). Dialética da dependência. Em R. Traspadini & J. P. Stedile (Orgs.), *Ruy Mauro Marini: Vida e obra*. (pp. 137-181). Expressão Popular.
- Martins, A. S., & Castro, L. F. (2021). A concepção de trabalho educativo do Sebrae assimilar à docência para difundir o empreendedorismo. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, 13(1), 152-179.
- Mascaro, A. L. (2013). *Estado e forma política*. Boitempo.
- Mészáros, I. (2009). *Crise estrutural do capital*. Boitempo.
- Moreira, J. A., Franca-Volsi, M. E., & Mucio-Ferreira, G. (2023). Relações público-privado nas políticas educacionais do Brasil: Do império ao século XXI. En V. J. Grande, S. A. O. Larrosa, & S. R. G. Gonçalves (Orgs.), *Políticas educacionais e a plataforma da educação: Reformas educacionais em tempos de disputas* (pp. 59-79). CRV. <https://www.editoracrv.com.br/produtos/detalhes/39106-politicas-educacionais-e-a-plataformizacao-da-educacao-brreformas-educacionais-em-tempos-de-disputas?srsId=AfmBOorDPmnAdNadeCGINxOF4HD1MbvaTOBhwBwTymXxjm494VshRDek>
- Peroni, V., & Caetano, M. R. (2021). Redes dentro de redes e as novas alianças entre Estado e mercado. *Educere et Educare*, 15(37), 1-15. <https://doi.org/10.17648/educare.v15i37.24176>
- Peroni, V., & Lima, P. (2020). Políticas conservadoras e gerencialismo. *Práxis Educativa*, 15, 1-20. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15344.070>
- Peroni, V. (2018). Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: Sujeitos e conteúdo da proposta. *Currículo sem Fronteiras*, 18(1), 212-238. <http://hdl.handle.net/10183/261801>

Revista de Investigaciones, 23(42)

e-ISSN: 2539-5122

Universidad Católica de Manizales

 OPEN ACCESS





Universidad<sup>®</sup>  
Católica  
de Manizales

VIGILADA MINEDUCACIÓN

## REVISTA DE INVESTIGACIONES

Gonçalves, L., & Sotter, F. (2023). As parcerias público-privadas como política educacional em cidades do extremo sul do Brasil (2021 a 2023). *Revista de Investigaciones UCM*, 23(42), 110-131. DOI: <https://doi.org/10.22383/ri.v23i42.238>

- Peroni, V., & Scheibe, L. (2018). Privatização da e na educação: Projetos societários em disputa. *Retratos da Escola*, 11(21), 387-392. <https://doi.org/10.22420/rde.v11i21.831>
- Puello-Socarrás, J. F. (2008). *Nueva gramática del neoliberalismo: Itinerarios teóricos, trayectorias intelectuales, claves ideológicas*. Universidad Nacional de Colombia.
- Saviani, D. (2010). *Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira*. EDUFES.
- Shiroma, E. O., Marcondes, M. C., & Evangelista, O. (2011). *Política educacional*. Lamparina.
- Souza, Â. R., & Tavares, T. M. (2014). A gestão educacional no Brasil: Os legados da ditadura. *RBPAE*, 30(2), 269-285. <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/53674>
- Verger, A. (2019). A política educacional global: Conceitos e marcos teóricos chave. *Práxis Educativa*, 14(1), 9-33. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.14n1.001>
- Verger, A., & Robertson, S. (2012). A origem das parcerias público-privadas na governança global da educação. *Educação & Sociedade*, 33(121), 1133-1156. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000400012>

Revista de Investigaciones, 23(42)

e-ISSN: 2539-5122

Universidad Católica de Manizales

 OPEN ACCESS





## Trabalho e capital: fundamentos para a análise das políticas educacionais

### Trabajo y capital: fundamentos para un análisis de las políticas educativas

Paulo Rogério de Souza, Universidade Estadual do Paraná, [paulolucka@gmail.com](mailto:paulolucka@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6734-9221>

Paula Gonçalves Felicio, Universidade Estadual de Maringá, [paulag\\_f@outlook.com](mailto:paulag_f@outlook.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5946-9802>

Poliana Hreczynski Ribeiro, Universidade Estadual de Maringá, [phribeiro@uem.br](mailto:phribeiro@uem.br)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9389-7931>

Jani Alves da Silva Moreira, Universidade Estadual de Maringá, [jasmoreira@uem.br](mailto:jasmoreira@uem.br)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3008-0887>

Marcos Vinícius Francisco, Universidade Estadual de Maringá, [mvfrancisco@uem.br](mailto:mvfrancisco@uem.br)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5410-2374>

Recepción: 02/11/2023 - Aprobación: 20/09/2024

## Resumo

Este artigo teve como objetivo analisar a relação entre trabalho e capital, com o propósito de delinear os fundamentos teórico-metodológicos necessários para a análise das políticas educacionais. Considerando o contexto de reestruturação produtiva do capital, buscou-se compreender o processo de mundialização do capital e suas implicações nas políticas educacionais. Trata-se de uma pesquisa exploratória, de natureza bibliográfica e documental, fundamentada nos princípios do materialismo histórico-dialético. Os resultados apontam que as políticas educacionais, de modo geral, são elaboradas para atender aos interesses do sistema capitalista, promovendo uma formação voltada ao mercado de trabalho. Contudo, evidenciou-se uma constante dinâmica de enfrentamento e disputa entre interesses de clas-

Derechos de autor 2023 Revista de Investigaciones (Universidad Católica de Manizales). Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0. <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/> esta licencia permite a otros distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir de esta obra de manera no comercial y, a pesar de que sus nuevas obras deben siempre mencionar esta obra y mantenerse sin fines comerciales, no están obligados a licenciar sus obras derivadas bajo las mismas condiciones.



ses antagônicas, o que reforça a necessidade de se construir um pensamento educacional contra-hegemônico.

*Palavras-chave:* trabalho, capital, educação, políticas educacionais

## Resumen

Este artículo tuvo como objetivo analizar la relación entre trabajo y capital, con el propósito de delinear los fundamentos teórico-metodológicos necesarios para el análisis de las políticas educacionales. Considerando el contexto de reestructuración productiva del capital, se buscó comprender el proceso de mundialización del capital y sus implicaciones en las políticas educativas. Se trata de una investigación exploratoria, de naturaleza bibliográfica y documental, fundamentada en los principios del materialismo histórico-dialéctico. Los resultados indican que las políticas educativas, en términos generales, son elaboradas para atender a los intereses del sistema capitalista, promoviendo una formación orientada al mercado laboral. No obstante, se evidenció una dinámica constante de enfrentamiento y disputa entre intereses de clases antagónicas, lo que refuerza la necesidad de construir un pensamiento educativo contrahegemónico.

*Palabras clave:* trabajo, capital, educación, políticas educativas

## Introdução

Adotando como referencial teórico-metodológico o método do materialismo histórico-dialético, considera-se a historicidade como elemento central para a compreensão do tempo presente, bem como a educação enquanto fruto do trabalho educativo intencional. Sob essa ótica, defende-se a formação social e cultural de seres humanos omnilaterais, orientada por uma perspectiva de humanização, sensibilidade e emancipação (Marx & Engels, 1993).

Com o intuito de fundamentar tal afirmação, optamos por realizar uma pesquisa exploratória, de natureza bibliográfica e documental. Gil (2002, p. 46) explica que os estudos bibliográficos constituem uma “[...] fonte rica e estável de dados” para os pesquisadores. No que tange à análise documental, Evangelista e Shiroma (2019) destacam que os conteúdos e significados a serem internalizados pelos sujeitos sociais devem ter como propósito a transformação de suas perspectivas de mundo, muitas vezes alienadas e degradantes.

Ao tratar da temática em questão, considera-se a dinâmica da sociedade capitalista, seus aspectos históricos e as relações econômicas, políticas e sociais. Marx e Engels (1993, p. 5) auxiliam na compreensão ao esclarecer que “[...] não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência”, ou seja, as múltiplas determinações implicam na vida em sociedade, logo, na formação dos indivíduos.

Conforme apontado por Antunes (2015), o aprimoramento da produção capitalista não implica necessariamente no desenvolvimento das condições objetivas de vida da população, uma vez que a miséria humana é amplamente evidenciada na cotidianidade das relações sociais. A dinâmica de expansão do capital manifesta-se de forma contraditória: enquanto há um acúmulo crescente de riquezas concentradas nas mãos de uma ínfima parcela da população mundial, a classe trabalhadora, submetida a um contínuo processo de expropriação dos meios de vida, enfrenta formas degradantes e precárias de trabalho. Além disso, vivencia o aumento

expressivo do desemprego estrutural e a perda de direitos trabalhistas historicamente conquistados. Moraes destaca as frequentes imposições do capital:

Os países exportadores se obrigam a buscar alternativas que lhes permitam participar do complexo jogo econômico mundializado e a sobreviver à disputa por vantagens competitivas, tornando ainda mais visível a separação entre os que ganham e os que perdem. Tal estado de coisas tem efeitos, ao mesmo tempo extensos e profundos, sobre as várias práticas sociais e, de modo particular, sobre a educação. (2001, p. 8)

Desse modo, essa dinâmica reflete diretamente nas políticas educacionais, especialmente a partir da década de 1990. Nesse período, ao tratar da educação, “[...] grandes conglomerados financeiros avançam nas formas de empresariamento, privatização, mercantilização, mercadorização e financeirização dos sistemas educacionais” (Motta et al., 2021, p. 2).

Dito isto, a pesquisa propôs as seguintes questões-problema: quais elementos teórico-metodológicos são necessários para o processo de análise das políticas educacionais, considerando a compreensão do processo de globalização e as novas formas de relação produtiva no contexto brasileiro? Quais são os reflexos dessas relações de produção, envolvendo capital e trabalho, que condicionam a formação humana para atender a fins específicos? Frente a esses questionamentos, estabeleceu-se como objetivo geral desta investigação, ainda que de forma inicial, analisar a relação entre trabalho e capital, com vistas a delinear os aspectos teórico-metodológicos que fundamentam a análise das políticas educacionais.

### Trabalho e capital: aspectos históricos

O primeiro eixo analítico a ser considerado nas pesquisas que tratam das políticas educacionais é a historicidade, que se configura como uma categoria central para o método do materialismo

histórico-dialético, base epistemológica e ontológica da pesquisa apresentada. Ou seja, sem compreender a historicidade de um fenômeno, torna-se impossível entender as contradições e mediações que se configuram na atualidade.

Ao analisar a dinâmica da sociedade capitalista, é fundamental compreender a organização e o significado do trabalho, que se configura como condição para a existência social humana. A partir dessa premissa, não se nasce humano; torna-se humano à medida que os indivíduos vão incorporando os conhecimentos e as vivências adquiridas por meio do coletivo na história dos seres humanos (Marx, 1987).

Diante disso, o trabalho é orientado por um fim determinado em um mundo constituído pelas leis sócio-históricas. Assim, o gênero humano desenvolveu os instrumentos necessários para suprir suas necessidades. Portanto, essa ação de realizar uma atividade com fim determinado é um ato de consciência, demarcado pelo contexto histórico, político e social. Por outro lado, Antunes (2015) afirma que a sociedade capitalista transforma o trabalho em uma atividade alienada e assalariada. O que antes se pautava como um objetivo central da vida social, passa a ser somente um meio de sobrevivência; isto é, torna-se mercadoria.

Desse modo, ressalta-se que, para compreender a relação entre trabalho e capital, é necessário retomar, ainda que brevemente, a origem e os princípios do sistema capitalista de produção, a fim de entender o processo histórico que atualmente se reflete nas políticas educacionais. Inicia-se com o feudalismo, passando pelas três fases do capitalismo, denominadas: capitalismo comercial, capitalismo industrial e capitalismo financeiro. Além disso, é importante mencionar uma especificidade do capitalismo financeiro, qual seja, a dimensão informacional-digital financeira, sustentada pela Indústria 4.0 (Antunes, 2015).

Desde o Feudalismo, período correspondente do Século V ao XV, identifica-se um sistema político, social e econômico que predominou na Europa Ocidental. Esse sistema era caracterizado pelo estamento, ou seja, os setores sociais eram estanques, sem mobilidade ao longo da

vida, como era o caso da nobreza, do clero e dos servos. Nesse contexto, a nobreza, representada pelos senhores feudais, possuía a terra, espaço destinado à geração de produtos agrícolas e manufaturas, enquanto os servos trabalhavam em troca de alimento e abrigo para sua sobrevivência. Os produtos cultivados eram trocados por outros produtos em feiras livres (burgos). No entanto, a moeda começou a ser inserida nessas feiras, substituindo as trocas simples de um produto por outro, o que possibilitou a emergência do comércio. Foi nesse contexto que surgiu uma nova figura social: o burguês, aquele que se estabelecia nessas feiras, comercializava e produzia mercadorias nas corporações de ofícios (oficinas) com o intuito de acumular moedas. Assim, esse novo setor em ascensão, por meio do comércio de mercadorias e do acúmulo de riquezas, passou a rivalizar economicamente com a nobreza e a Igreja, dando origem ao modo de produção capitalista no fim da Idade Média (Hobsbawm, 1997).

Diante do renascimento cultural, urbano e comercial na Europa, o Século XV ficou marcado como o início da Idade Moderna, período que se configura como a primeira fase do capitalismo, ou seja, o capitalismo comercial, que perdurou do Século XV ao Século XVII. As principais características desse sistema eram as trocas comerciais e o modelo mercantilista, cujos princípios estavam no suporte e na administração da economia centralizada pelo monarca. As políticas protecionistas visavam amparar e proteger o mercado interno, enquanto o metalismo buscava o acúmulo de metais preciosos. Além disso, o equilíbrio favorável da balança comercial favorecia a exportação em detrimento da importação (Harvey, 2011).

Este momento histórico, de acordo com Hobsbawm (1997), compreende a segunda fase do capitalismo, denominada capitalismo industrial, que corresponde ao período dos Séculos XVII ao XIX. Essa fase foi marcada pelas grandes Revoluções, com caráter político, como a Revolução Francesa (1789-1799), cujo propósito era destruir as estruturas sociais, políticas e econômicas da época, pois apenas uma pequena parcela da população detinha uma série de privilégios. Como resultado, a figura do Rei foi destituída e a burguesia ganhou força no comércio.

Baseado em um sistema liberal econômico, os pressupostos clássicos de Adam Smith (1723-1790), cujo princípio pauta na ausência de intervenção do Estado na economia do país (Smith, 2009). Dessa forma, o referido modelo de produção possibilitou o aumento da produtividade, com a diminuição dos preços de produtos e a aceleração do capitalismo. Contudo, não se desconsidera que esse avanço foi possível, devido à exploração e as péssimas condições laborais dos trabalhadores nesse período (Saviani & Duarte, 2010).

Destacam-se no capitalismo industrial duas revoluções e suas relações com as questões educacionais, especialmente ao se analisar a emergência da escola pública: a Revolução Francesa (1789-1799) e a Revolução Industrial (1790-1820). No caso da Revolução Francesa, a educação foi uma das questões centrais, já que se visava ao fim do absolutismo monárquico, à afirmação dos princípios da igualdade jurídica, da liberdade econômica e à ascensão da burguesia ao poder. Assim, os princípios da instrução pública foram considerados essenciais para a formação cívica que se desejava naquele contexto (Alves, 2014).

Outro destaque refere-se à Revolução Industrial, que marcou a transição de um sistema de produção agrário e artesanal para o industrial, por meio das fábricas e da maquinaria. Marx (1987) afirma que, quando o processo de trabalho foi consolidado em relação ao capital (máquina-ferramenta) em substituição ao trabalho manufatureiro, configurou-se um momento crucial para a desumanização do trabalho. O uso da maquinaria em larga escala também envolveu a força de trabalho infantil e feminina, o que resultou em um aumento significativo da exploração dos trabalhadores, seja pela extensão da jornada de trabalho ou, posteriormente, pela intensificação e aceleração do processo de produção.

De acordo com Harvey (2011), a transição, a partir do século XVIII, da manufatura para a maquinaria moderna é uma condição fundamental para a compreensão das principais transformações produtivas introduzidas pelo capital, assim como as mudanças decorrentes desse processo e suas implicações na organização da sociedade, especialmente nas suas instituições, particularmente no que diz respeito à educação. Assim, em 1833, iniciou-se a discussão, na

Inglaterra, sobre a implantação da escola pública.

Foi a partir desse contexto que, nas últimas décadas do século XIX e ao longo do século XX, ganharam força os preceitos do taylorismo-fordismo. Taylor (2020) propôs o Sistema de Administração Científica, o qual visava o aumento da produção nas fábricas e, conseqüentemente, o aumento dos lucros. Para alcançar esse objetivo, adotou um método composto pelos seguintes princípios: planejamento; seleção dos trabalhadores; controle por meio de supervisores; execução através do disciplinamento do trabalho em tarefas e horários; e divisão das tarefas (onde cada trabalhador se especializaria em uma função específica). Nesse processo, destacou-se a divisão entre trabalhador (que deveria apenas executar) e patrão (responsável pelo planejamento).

Baseando-se nos princípios da Administração Científica, Ford (2021) complementou-os em sua empresa com a inserção da esteira rolante e a criação das linhas de montagem, visando acelerar a produção e, assim, reduzir os gastos e aumentar os lucros. A produção em massa, com a conseqüente criação de estoques, foi uma das conseqüências desse modelo. Ou seja, defendia a produção e o consumo em massa por meio da redução dos preços. Nesse contexto, ganhava visibilidade um modelo de produção rígido, já que não havia diversidade de produtos. Antunes (2015) ressalta que essa forma de organização do trabalho favoreceu, ao longo do século XX, a implementação de um projeto educacional voltado para escolas técnicas, com um caráter profissionalizante.

Menciona-se, antes da primeira metade do século XX, o Acordo de Bretton Woods, firmado em 1944, o qual impactou na criação das empresas multinacionais e transnacionais, ou seja, foi firmado um pacto entre a burguesia econômica e trabalhadores, por meio de uma relação do Estado, mercado e instituições democráticas, a fim de garantir a paz, a inclusão, o bem-estar; além de estabilizar as relações internacionais (Harvey, 2011).

De acordo com Harvey (2011), nesse contexto econômico, destacaram-se as políticas de bem-estar social, impulsionadas pelo keynesianismo e pela social-democracia, que emergiram após a Segunda Guerra Mundial nos países da Europa, Estados Unidos e Japão. Esses países passaram a adotar uma forma democrática-liberal de Estado, com o objetivo de evitar novas crises que ameaçassem o sistema capitalista, além de prevenir rivalidades geopolíticas que foram responsáveis pelas guerras.

Esse processo de garantia dos direitos à população não foi objetivo nem linear. Ou seja, os direitos e deveres da classe trabalhadora passaram por um processo de crise internacional e nas economias domésticas, com reflexos no desemprego e na inflação. Esse contexto desencadeou uma fase global de estagflação, que durou boa parte dos anos 1970. Tal crise exigiu uma alteração na atuação e intervenção do Estado, uma vez que as políticas keynesianas já não atendiam mais aos interesses da burguesia. Esses fatores favoreceram a emergência de um modelo de acumulação flexível, em oposição ao fordismo. Assim, identificou-se uma reconfiguração do capital, especialmente a partir da crise da dívida externa nos países em desenvolvimento, do déficit da balança comercial norte-americana e da valorização das moedas conforme o mercado.

Nesse contexto de terceira Revolução Industrial, a Sociedade da Informação ganha destaque, com a informação tornando-se um dos principais insumos da produção capitalista. A partir desse momento, os serviços intangíveis passam a ser os mais difundidos, modificando profundamente a estrutura econômica e as relações de trabalho (Harvey, 2011). Essa transformação exige novas formas de acumulação e controle, intensificando as dinâmicas de exploração e alienação típicas do capitalismo.

A crise estrutural do capital, manifestada em diversas esferas da economia global, impulsionou a busca por alternativas para manter a acumulação de capital. Para os neoliberais, a solução estava em reduzir o papel do Estado na economia, promovendo privatizações, cortes de gastos públicos, e a ideia de “fazer mais com menos”, além de políticas de desregulamentação dos

mercados. O argumento era de que a crise resultava da intervenção excessiva do Estado, que supostamente inibia o livre funcionamento do mercado (Harvey, 2011).

Antunes (2020) aponta que a crise é mais profunda e está enraizada no próprio modo de produção capitalista, que gera ciclos recorrentes de expansão e retração sob o argumento neoliberal de que o Estado seria o principal culpado pela crise, a fim de inibir as contradições inerentes ao capitalismo, que se agravam com a concentração de riqueza e a exclusão social.

Esse cenário agravou as desigualdades sociais e limitou o acesso a direitos básicos, como educação, saúde e previdência social. A retirada do Estado da posição de garantidor de direitos aprofundou as contradições do capitalismo e acentuou as tensões sociais, criando um ambiente de precariedade e incerteza para a maioria da população...) – devido sua natureza burocrática e excessivamente regulatória. Assim, a mudança pautou-se em redefinir três funções típicas: regulação, fiscalização e gerência.

Posto isso, “[...] o mundo capitalista mergulhou na neoliberalização” (Harvey, 2011, p. 23), por meio de um Estado Liberal-Social, que além de redefinir as funções estatais, também, passou a delimitar o tamanho do Estado, por meio dos mecanismos de privatização, terceirização e publicização, acrescido da redefinição de seu papel no mercado para aumentar a competitividade internacional.

Nessa perspectiva, Mészáros (2008, p. 35) defende que “a educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital”, mas também gerar e transmitir valores que legitimam os interesses dominantes.

Esse contexto está assentado na formação de um trabalhador na era do Capital informacional-digital financeiro, denominada Indústria 4.0. Sua caracterização inicial se desenvolveu na Alemanha, em 2011, com o objetivo de constituir um novo e profundo salto tecnológico no

mundo produtivo (em sentido amplo), estruturado com base nas novas tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Dessa forma, “[...] sua expansão significará a ampliação dos processos produtivos ainda mais automatizados e robotizados em toda a cadeia de valor, de modo que a logística empresarial será toda controlada digitalmente” (Antunes, 2020, p. 14).

Antunes (2020) denomina como capitalismo informacional-digital financeiro uma especificidade do capitalismo financeiro, acentuada pela pandemia, na qual há a presença da integração vertical e horizontal dos sistemas da Internet das Coisas, Big Data, Realidade Aumentada, Plataformas na Educação, entre outras. Conforme o autor, a lógica em questão está pautada em uma formação, em geral, para a classe trabalhadora, não mais especializada em uma determinada função, mas, sem especialização, multifuncional, polivalente, e empreendedores de si mesmos.

Essas propostas já vinham sendo gestadas no contexto brasileiro desde o período do Estado de Bem-Estar Social e foram significativamente impulsionadas durante os governos do Partido dos Trabalhadores (PT). Essa política visava à construção de um Estado que atuasse como promotor da justiça social, garantindo direitos básicos e serviços públicos de qualidade, especialmente na educação. A formação humana, orientada por uma perspectiva crítica e dialética, alinhava-se a esse projeto de fortalecer a educação pública como um instrumento de emancipação e transformação social.

Nessa conjuntura, este projeto burguês acerca da formação humana, se intensifica na governança em liderar o país, a fim de se atender os interesses de classe, perpassando-se por um momento histórico que acentuou a direção das políticas públicas.

Após disputas pelo poder de comandar o país, de um jogo político orquestrado pelo movimento empresarial e partidos políticos, [...] em busca de espaço para seus negócios, tiram do caminho a Presidente Dilma Rousseff e assume Michel Temer, até então Vice-Presidente da República. Com a vitória da bandeira neoliberal, uma com-

plexa rede de interesses mercadológicos se forma em torno da efetivação da BNCC. (Rosa, 2019, p. 41)

Após o impeachment de Dilma Rousseff, que pode ser caracterizado como um golpe jurídico, midiático e parlamentar (Frigotto, 2018), houve uma aceleração na retirada de direitos sociais. Esse processo fortaleceu os interesses do capital, promovendo políticas conservadoras e a adoção de um modelo de gestão pautado na lógica empresarial, fortemente influenciado pela perspectiva neoliberal.

Com o impeachment de Dilma Rousseff, houve um processo acelerado de retirada de direitos sociais, o que fortaleceu os interesses do capital e impulsionou políticas conservadoras. Esse movimento se caracterizou pela adoção de um modelo gerencialista, baseado na lógica privada e fortemente influenciado pelo neoliberalismo, resultando em um Estado cada vez mais orientado para os interesses do mercado, em detrimento do bem-estar social e da igualdade.

Esses aspectos se fortaleceram no Brasil com a Reforma Trabalhista de 2017, implementada durante o governo de Michel Temer (2016-2018), que teve um caráter neoliberal. A Reforma facilitou a expansão do trabalho informal, embasada na ideia de que os trabalhadores devem adotar a postura de empreendedores de si mesmos, o que, na prática, visa legalizar a informalidade no mercado de trabalho.

No Quadro 1 apresenta-se uma síntese sobre as mudanças no trabalho, a partir desta reforma pela Lei n.º 13.467 (Brasil, 2017), ou seja, a Reforma Trabalhista:

## Quadro 1.

### *Mudanças com a Reforma Trabalhista no Brasil*

| Anterior a reforma trabalhista                                                                       | Com a reforma trabalhista                                                                                    | Modificação                                                                                                     | Artigo página                                    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|
| Regime parcial de trabalho limitado em 25h semanais                                                  | Regime parcial de trabalho limitado em 30h semanais                                                          | O regime parcial de trabalho é determinado conforme a disponibilidade do trabalhador                            | Art. 58-A<br>3                                   |
| As férias podiam ser dívidas em duas vezes por ano                                                   | As férias podem ser divididas em até três vezes por ano                                                      | Não há previsão de férias, e caso o trabalhador entre em férias não será remunerado                             | Art. 58-A;<br>75-E<br>3-5                        |
| Não havia limite de indenização por danos morais                                                     | Há limite de indenização por danos morais em até 50 vezes o salário do trabalhador                           | Como não há comprovação de trabalho, não é possível reivindicar a ação dos danos morais                         | Art. 223-G<br>6                                  |
| Não havia reconhecimento legal do trabalho intermitente                                              | Legalidade do trabalho intermitente, que possibilita ao empregador utilizar a mão de obra em algo específico | Os trabalhadores exercem seu trabalho conforme sua disponibilidade, mas não há nenhum direito garantido por Lei | Art. 442-B;<br>452-A;<br>443<br>7-8              |
| Permitido somente a terceirização das atividades meio                                                | Permitido a terceirização de atividades meio e fim                                                           | Trabalhador informal no mercado de trabalho                                                                     | Art. 477-A<br>10                                 |
| A rescisão de contrato de trabalho deveria ser realizada em sindicato e/ou no Ministério do Trabalho | A rescisão de contrato pode ser realizada na empresa                                                         | Não há contrato de trabalho para haver rescisão                                                                 | Art. 484-A<br>10                                 |
| Obrigatório à contribuição sindical                                                                  | Não há obrigatoriedade de contribuição sindical                                                              | Destruição e Ausência do sindicato                                                                              | Art. 545; 578;<br>579; 582; 583;<br>587<br>12-13 |
| O trabalhador que perdesse os processos trabalhistas não pagava os honorários do advogado            | O trabalhador que perder os processos trabalhistas precisa custear os honorários advocatícios                | Impossibilita e dificulta os processos trabalhistas                                                             | Art. 793-C<br>18                                 |

**Nota.** Elaboração própria, a partir da Lei n.º 13.467 (Brasil, 2017).

No Quadro 1, é possível observar as mudanças no regime de trabalho intermitente/uberizado, o que resulta em uma intensificação da precarização dos direitos dos trabalhadores. Segundo Antunes (2020), a informalidade, a terceirização e a flexibilidade se tornaram partes essenciais do vocabulário e da prática das empresas corporativas globais. Nesse contexto, a intermitência emerge como um dos elementos mais prejudiciais à proteção do trabalho, um direito conquistado ao longo das lutas históricas e seculares da classe trabalhadora mundial.

Ao considerar que essas mudanças são normativas tanto para a Educação, como para as demais áreas, a seguir, reflete-se sobre as implicações da reestruturação no mundo do trabalho para as políticas educacionais brasileiras.

### Implicações do trabalho e do capital

Apresentam-se algumas das implicações da reestruturação produtiva do capital e das relações de trabalho, especialmente no que tange à uberização, ao trabalho digital e à Indústria 4.0, para as políticas educacionais no Brasil. Nesse novo cenário formativo, a reestruturação da educação básica torna-se essencial, orientada pelos conceitos de multifuncionalidade, flexibilidade e empregabilidade, todos fundamentados pela teoria do capital humano. Esta teoria propõe que “os indivíduos são isoladamente responsáveis por seu êxito ou fracasso no mercado de trabalho, devendo ser consumidores de serviços educacionais em vez de portadores de direitos” (Previtali & Fagiani, 2020, p. 226).

Antunes (2017) pondera que as reformas educacionais estão voltadas para a concepção de uma escola flexibilizada, projetada para atender às exigências e imperativos internacionais e empresariais. Nesse modelo, a formação se torna instável e superficial, com o objetivo de atender às necessidades do mercado de trabalho. Esse cenário é ainda mais evidente no contexto atual, marcado por políticas de ajustes que se contrapõem ao avanço das políticas sociais.

O Relatório Jacques Delors, publicado em 1996 pela UNESCO, com o título Educação: um tesouro a descobrir, ganhou grande destaque no contexto nacional. Segundo o relatório, a missão da Educação é promover nos indivíduos os vínculos sociais, com base em uma origem e referência comuns, visando ao desenvolvimento humano em sua dimensão social, e apresentando a educação como a chave para solucionar os problemas da sociedade. Essa visão continua a influenciar as políticas educacionais atuais, sendo complementada pelas diretrizes estabelecidas na Agenda E2030.

Instrumentos internacionais mais recentes, como as proposições do Banco Mundial, incluindo o Informe sobre el desarrollo mundial (2018), também seguiram influenciando as políticas educacionais brasileiras. De acordo com o Banco Mundial, os sistemas educacionais ainda enfrentam crises, e sua superação dependeria de uma mudança de foco da educação para a aprendizagem, além da inclusão de competências e habilidades, como as socioemocionais. No entanto, como apontam Guerra e Figueiredo:

A ‘crise’, quando deslocada para a aprendizagem, enaltece a individualidade que é sustentada, pelos argumentos do Banco Mundial, a partir da Teoria do Capital Humano. O conceito de aprendizagem, nas proposições e reformas neoliberais, expressa um caráter instrumental e dissolve a função do ensino, da apropriação da cultura e da ciência historicamente acumuladas. (2021, p. 14)

A lógica anunciada no Relatório de Jacques Delors, na Agenda E2030, nas proposições do Banco Mundial, entre outros, ainda vem sendo difundida na fase flexível do capital, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que afirma estar alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), e amparada na ODS4.

Esclarece-se que a formulação da BNCC (Brasil, 2018) teve início no Governo de Dilma Vana Rousseff (Partido dos Trabalhadores – PT). De acordo com dados do Ministério da Educação (MEC), o processo de elaboração desse documento seguiu uma trajetória histó-

ca marcada por um modelo dinâmico, participativo e dialógico, que envolveu os principais agentes da educação brasileira. Entre eles, destacam-se as universidades públicas, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e representantes dos setores privados que exercem influência sobre a classe empresarial.

Alves e Oliveira destacam também a participação coletiva que se deu na primeira fase de elaboração da Base, ainda no governo Dilma:

[...] entre os dias 17 e 19 de junho de 2015, foi realizado o I Seminário Interinstitucional para a elaboração da Base Nacional Comum que reuniu assessores e especialistas para a elaboração da primeira versão da Base. Nesse processo de produção e de organização, houve reuniões de membros de associações científicas representativas das diversas áreas do conhecimento de universidades públicas, bem como a participação do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), da União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME), além de representantes de instituições privadas (classe empresarial) como a Organização Não Governamental (ONG) Movimento pela Base. (2022, p. 11)

Em nossa análise, além da simples aparência fenomênica, esse processo, fundamentado na luta de classes, revelou interesses ideológicos distintos na formulação e estruturação da BNCC. No entanto, essa disputa não se limitou apenas à elaboração do documento, mas também refletiu a luta pelo poder no Brasil, voltada para atender aos interesses do empresariado, de segmentos conservadores e do rentismo burguês. Nesse cenário, é importante destacar que, após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, o país passou por um golpe jurídico, midiático e parlamentar, que resultou na ascensão de Michel Miguel Elias Temer Lulia, mais conhecido como Michel Temer (Movimento Democrático Brasileiro - MDB), à presidência da República.

O governo Temer foi considerado um ambiente propício para que grupos empresariais li-

gados à educação, como o Movimento Todos pela Educação (financiado por empresas com interesses diretos ou indiretos no setor educacional) e o Programa Escola sem Partido (que defende uma agenda conservadora para a educação no Brasil), influenciaram a defesa de alterações nas versões iniciais da BNCC. Contudo, foi na terceira e última versão do documento que se explicitou e se consolidou a proposta de formação de um trabalhador alinhado à era do capital informacional-digital financeiro, baseado na teoria do capital humano. O objetivo dessa abordagem era educar crianças e jovens para se tornarem empreendedores de si mesmos (Duarte, 2020).

Cita-se, ainda, a “incompatibilidade entre o que anuncia e o que efetivamente propõe”, o texto final da BNCC caracteriza-se por um “esvaziamento do potencial crítico e democratizante para dar lugar a uma formação instrumental alinhada aos ditames do mercado” (Neira, 2017, p. 2977). Além de desconsiderar as contribuições, das universidades, associações científicas, entidades representativas de educadores, entre outras, a versão final da BNCC traz uma forma “mais enxuta” com a supressão de várias partes da segunda versão, fato que compromete a sua compreensão, tornando-a frágil e desconexa, sobretudo quando se considera as temáticas ligadas à diversidade, às questões de gênero, à etnia e a classe social.

Reafirma-se a lógica de formação de sujeitos polivalentes e multifuncionais estabelecida pela BNCC, a partir das categorias de competências e habilidades. A competência é entendida como a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos)” que estão sendo implantados, enquanto as habilidades se referem às práticas cognitivas e socioemocionais, voltadas para “atitudes e valores necessários para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Ministério da Educação, 2018, p. 8). Assim, observa-se que essa abordagem envolve um controle das ações dos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem, abrangendo tanto o desenvolvimento intelectual quanto as questões socioemocionais.

Após o impeachment de Dilma Rousseff, o Brasil vivenciou transformações políticas e

econômicas significativas, caracterizadas pela intensificação de políticas neoliberais. Nesse cenário, a educação se tornou um campo estratégico para a implementação das reformas, especialmente por meio da formação docente. Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), surgiram discursos que ressaltavam a necessidade de investimentos na formação de professores, alinhados aos interesses do setor empresarial e do Movimento Pela Base Nacional Comum.

A Resolução CNE/CP nº 2, de 2019, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), e a Resolução CNE/CP nº 1, de 2020, que trata da Formação Continuada (BNC-Formação Continuada), refletem essa orientação. Ambas as resoluções instituíram a Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, com foco em moldar a formação docente de acordo com diretrizes que priorizam a padronização curricular e a eficiência gerencial, alinhando-se à narrativa de redução de custos e aumento da produtividade.

A implementação da BNCC, da BNC-Formação e da BNC-Formação Continuada tinha como objetivo alinhar a formação docente às demandas do mercado, muitas vezes em detrimento de uma educação crítica e emancipadora. A padronização e a tecnificação da formação docente, promovidas por essas resoluções, foram vistas como estratégias que enfraquecem a autonomia pedagógica dos professores e limitam sua capacidade crítica.

Em resposta a essas resoluções, entidades acadêmico-científicas, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), entre outras, atuaram junto aos profissionais da educação engajados no movimento político, culminando na revogação das diretrizes estabelecidas pelas resoluções anteriores, por meio da Resolução n.º 4 de 2024. Embora essa revogação represente uma tentativa de resgatar a formação docente, ela ainda segue os moldes da BNC-Formação, uma vez que a resolução sobre a formação continuada ainda não foi homologada. Apesar disso, a revogação das resoluções de 2019 e 2020 não resolve todos os desafios

enfrentados pela formação docente no Brasil, já que o legado das políticas neoliberais continua a impactar a formação humana de professores e crianças.

É importante destacar alguns elementos presentes nas Diretrizes da Formação Inicial e Continuada de Professores, que têm influenciado os currículos das universidades brasileiras. Observa-se uma ênfase em uma proposta centrada em competências e habilidades, com especial atenção para as competências socioemocionais. Esse enfoque visa formar um sujeito resiliente, ou seja, alguém que se submete a essas políticas sem questioná-las. Esse processo resulta em uma escola esvaziada de conteúdos essenciais, como conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos (Duarte, 2020).

É importante destacar que a reformulação na formação inicial e continuada de professores busca moldar profissionais com competências e habilidades que contribuem para a manutenção e perpetuação do sistema capitalista. Ou seja, os docentes se tornam “difusores do ideário burguês, contribuindo para a reprodução material e espiritual da sociedade capitalista, reforçando ou restaurando a hegemonia burguesa” (Evangelista, 2020, p. 16). Nesse contexto, é essencial a produção contínua de pesquisas, discussões e lutas que revelem a lógica intencional e prejudicial, que visa controlar e censurar conteúdos, formas de ser, agir e pensar nos espaços formativos.

### Considerações finais

Ao abordar a temática em questão, ainda que de forma breve devido ao limite de páginas deste artigo, discutiu-se a dinâmica da sociedade capitalista, seus aspectos históricos e as relações econômicas, políticas e sociais, além do processo histórico da organização do trabalho até os dias atuais. No que diz respeito à educação, corroborando com Motta et al. (2021, p. 23), entende-se que, por meio de uma análise histórica, identifica-se uma “[...] intensificação da

expropriação de saberes, da coisificação, da subsunção formal e real do trabalho ao capital, da superexploração da força de trabalho e da precarização das relações laborais em diferentes graus e dimensões, seja no setor privado ou público”. No que tange ao trabalho docente, observa-se um aumento no número de profissionais da educação com contratos temporários e informais, além da intensificação e flexibilização do trabalho, aspectos que culminam na precarização do trabalho docente.

Para a análise e compreensão das políticas educacionais, é fundamental considerar que elas são situadas historicamente, resultantes de processos de enfrentamentos e disputas que ocorrem dentro de uma sociedade de classes. Nesse contexto, a partir da perspectiva do materialismo histórico-dialético, buscou-se analisar as relações entre trabalho e capital, com o objetivo de ir além da aparência fenomênica e da descrição imediata e superficial dos fatos.

Considera-se que a perspectiva mencionada possibilitou a análise dos nexos dinâmico-causais e das relações entre os fenômenos sociais. Ou seja, esse movimento favoreceu a descoberta de sínteses das múltiplas determinações que permeiam as relações entre trabalho e capital. Dialeticamente, foram apresentadas algumas implicações do trabalho e do capital nas políticas educacionais, no contexto brasileiro, que fazem parte do projeto do rentismo burguês e da negação da apropriação dos conhecimentos.

## Referências

- Alves, G. L. (2014). *A produção da escola pública contemporânea*. Autores Associados.
- Antunes, R. (2015). *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. Cortez.
- Antunes, R. (2017, 1-5 de outubro). *Da educação utilitária fordista à multifuncionalidade liofilizada* [apresentação]. 38ª Reunião Nacional da ANPED, São Luís do Maranhão, Brasil. [https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalhoencom\\_38anped\\_2017\\_gtl1\\_textoricardoantunes.pdf](https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalhoencom_38anped_2017_gtl1_textoricardoantunes.pdf)
- Antunes, R. (2020). O vilipêndio do coronavírus e o imperativo de reinventar o mundo. En A. Tostes & H. Melo Filho (Orgs.), *Quarentena: reflexões sobre a pandemia e depois* (pp. 181-88). Projeto Editorial Praxis.
- Banco Mundial. (2017). *Informe sobre el desarrollo mundial 2018, Mensajes principales: Aprender para hacer realidad la promesa de la educación*. <https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2018>
- Brasil. (2017). *Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017: Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) para adequá-la às novas relações de trabalho*. Diário Oficial da União. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113467.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113467.htm)
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. (2019). *Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019: Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)*. <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro->



Universidad<sup>®</sup>  
Católica  
de Manizales

VIGILADA MINEDUCACIÓN

REVISTA  
DE INVESTIGACIONES

de Souza, R. et al. (2023). Trabalho e capital: fundamentos para a análise das políticas educacionais. *Revista de Investigaciones UCM*, 23(42), 133-156. DOI: <https://doi.org/10.22383/ri.v23i42.239>

[-2019-pdf/135951-rcp002-19/file](#)

- Brasil. Conselho Nacional de Educação. (2020). *Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020: Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)*. <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2020>
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. (2024). *Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024: Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura)*. [https://www.deg.unb.br/images/legislacao/resolucao\\_cne\\_cp\\_4\\_2024.pdf](https://www.deg.unb.br/images/legislacao/resolucao_cne_cp_4_2024.pdf)
- da Rosa, L. O. (2019). *Continuidades e discontinuidades nas versões da BNCC para a educação infantil* [Dissertação de mestrado, Universidade do Vale do Itajaí]. Repositório Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. [https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/BRCRIS\\_6f59b9e4bcbe5592ee1f557e729e8d52](https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/BRCRIS_6f59b9e4bcbe5592ee1f557e729e8d52)
- Delors, J. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Cortez.
- Duarte, N. (2020). “Um montão de amontoado de muita coisa escrita”: Sobre o alvo oculto dos ataques obscurantistas ao currículo escolar. Em J. Malanchen, N. da S. D. Matos, & P. J. Orso (Orgs.), *A pedagogia Histórico-Crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular* (pp. 31-46). Autores Associados.
- Evangelista, O. (2020). *De protagonista a obstáculos: aparelhos privados de hegemonia e conformação docente no Brasil*. Eduem.

Revista de Investigaciones, 23(42)

e-ISSN: 2539-5122

Universidad Católica de Manizales

 OPEN ACCESS



- Evangelista, O., & Shiroma, E. O. (2019). Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. Em G. Cêa, S. M. Rummert, & L. Gonçalves (Orgs.), *Trabalho e educação: interlocuções marxistas* (pp. 83-120). FURG.
- Fernandes Alves, M. M., & de Oliveira, B. R. (2022). A trajetória da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Análise dos textos oficiais. *Olhar de Professor*, 25, 1-21. <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.25.20537.063>
- Ford, H. (2021). *Minha vida, minha obra*. Principis.
- Frigotto, G. (2018, 15 de junho). *A educação está nocauteada*. Escola politécnica de saúde. <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/a-educacao-esta-nocauteada>
- Guerra, D., & Figueiredo, I. M. Z. (2021). Proposições do Banco Mundial para a política educacional brasileira (2016-2018). *Educação e Pesquisa*, (47), 1-17. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147231359>
- Gil, A. C. (2002). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. Atlas.
- Harvey, D. (2011). *O enigma do capital e as crises do capitalismo*. Boitempo.
- Hobsbawm, E. (1997). *A era dos extremos*. Companhia das Letras.
- Marx, K. (1987). *O capital*. Difel.
- Marx, K., & Engels, F. (1993). *A ideologia alemã*. Hucitec.
- Mészáros, I. (2008). *A educação para além do capital*. Boitempo.

- Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Brasília, DF. [https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempointegral/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempointegral/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal.pdf)
- Moraes, M. (2001). Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(1), 7-25. <https://www.redalyc.org/pdf/374/37414102.pdf>
- Motta, V., Evangelista, O., & Castelo, R. (2021). Determinações do capital, empresariamento e Educação Pública no Brasil. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, 13(1), 1-8.
- Neira, M. G. (2017, 17-21 de setembro). *Terceira versão da BNCC: Retrocesso político e pedagógico* [sessão de conferência] XX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e VII Congresso Internacional de Ciências do Esporte, Goiânia, Brasil, Anais eletrônicos do XX CONBRACE, Goiânia, Brasil.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (UNESCO). (2016). *Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação; rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. Brasília. <https://unesdoc.unesco.org/ark>
- Previtali, F. S., & Fagiani, C. C. (2020). Trabalho digital e educação no Brasil. Em R. Antunes (Org.), *Uberização, trabalho e indústria 4.0* (pp. 217-235). Boitempo.
- Saviani, D., & Duarte, N. (2010). A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. *Revista Brasileira de Educação*, 15(45), 422-590.
- Smith, A. (2009). *A riqueza das nações: Uma investigação sobre a natureza e as causas da riqueza das nações*. Madras.
- Taylor, F. W. (2020). *Princípios de administração científica*. LTC.





**REVISTA**  
DE INVESTIGACIONES

