

**REVISTA *PROFESSARE*, V.7, N.2 (16) 2018**

# **Revista**

# **Professare**

## **PROFESSARE**

Periódico Quadrimestral dos Programas de Pós-Graduação da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe

*V.7, N.2 (16) 2018*

*Editor:  
Ludimar Pegoraro*

Catálogo na fonte elaborada pela Biblioteca Universitária  
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – Caçador -SC

R454r

Revista eletrônica Professare da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP / Universidade Alto Vale do Rio do Peixe. V.7, n.2 (16), Caçador (SC): UNIARP, 2018.

ISSN (versão online): 2238-9172

1. Educação - Pesquisa 2. Pensamento educacional - Periódico. I. Título.

CDD 370.05

## **EXPEDIENTE**

Universidade Alto do Rio do Peixe – UNIARP

### **Reitor**

Anderson Antônio Mattos Martins

### **Vice-Reitor Acadêmico**

Jolmar Luis Hawerth

### **Vice-Reitor de Administração e Planejamento**

Jolmar Luis Hawerth

### **Coordenador do Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento e Sociedade**

Ludimar Pegoraro

### **Coordenador do Mestrado Profissional em Educação Básica**

Ludimar Pegoraro

### **Editor**

Ludimar Pegoraro

### **Editores Associados**

Circe Mara Marques e Joel Haroldo Baade.

### **Editor Executivo**

Joel Haroldo Baade

### **Conselho Editorial**

Adelcio Machado dos Santos (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe- UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Alfonso Carrillo Torres (Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colômbia), Altair Alberto Fávero (Universidade de Passo Fundo - UFP, Passo Fundo, RS, Brasil), Ana Maria Netto Machado (Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC, Lages, SC, Brasil), Anderson Antônio Mattos Martins (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), André Trevisan (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), César Augustus Winck (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Arabela Campos Oliven (Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil), Carlos Humberto Alves Corrêa (Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, AM, Brasil), Cesar Ramos Parra (Universidad de Zulia, Venezuela), Circe Mara Marques (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Crediné Silva de Menezes (Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil), Cristina Keiko Yamaguchi (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Denise Balarine Cavalheiro Leite (Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil), Dilvo Ilvo Ristoff (Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, SC, Brasil), Enrique Martinez Larrechea (Universidadde La Empresa - UDE, Uruguai), Ezequiel Theodoro da Silva (Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, SP, Brasil), Fernando Rosas Montañó (Universidad Latinoamericana -ULAT, Bolívia), Joel Haroldo Baade (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Joviles Vítório

Trevisol (Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, Chapecó, SC, Brasil), Juan Daniel Ramirez Garrido (Universidad Pablo Olavide, Sevilha, Espanha), Kleber Prado Filho (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Lilian Lopes Martin da Silva (Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, SP, Brasil), Ludimar Pegoraro (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Maria Isabel da Cunha (Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, São Leopoldo, RS, Brasil), Marlene Zwierewicz (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Ridha Ennafaa (Universidade Paris, Université Paris8, Paris, França), Ricelli Endrigo Ruppel da Rocha (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Rodney Zorzo Eloy (Universidade Paulista, São Paulo, SP, Brasil), Rosana Claudio Silva Ogoshi (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Rosane Aragón (Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, Brasil)

### **Comissão científica ad hoc**

Ana Carolina Vieira Rodriguez (Ms - Instituto Federal de Santa Catarina, Caçador, SC, Brasil), Ana Maria Carvalho Metzler (Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai - URI, Erechim, RS, Brasil), Anderson Antônio Mattos Martins (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), André Trevisan (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), César Augustus Winck (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Cesar Ramos Parra (Universidad de Zulia, Venezuela), Circe Mara Marques (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Crediné Silva de Menezes (Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, RS Brasil), Cristina Keiko Yamaguchi (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Daniel Bruno Momoli (Ms - Universidade Alto do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Denise Balarine Cavalheiro Leite (Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil), Enrique Martinez Larrechea (Instituto Universitario Sudamericano, Uruguai), Ezequiel Theodoro da Silva (Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, SP, Brasil), Fernando Rosas Montaña (Universidad Latinoamericana - ULAT, Bolívia), Gilberto Oliani (Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, Campinas, SP, Brasil), Helenara Plaszewski Facin (Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, Brasil), Ivanete Schneider Hahn (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Joel Haroldo Baade (Universidade Alto do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Kleber Prado Filho (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Ludimar Pegoraro (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Maria Isabel da Cunha, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, São Leopoldo, RS, Brasil), Marlene Zwierewicz (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Marlon Leandro Schock, Faculdade Kurios - FAK, Maranguape, CE, Brasil), Maurício Cesar Vitória Fagundes, Universidade Federal do Paraná-Litoral, Brasil), Paulo Roberto Gonçalves (Ms - Universidade Alto do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Pedro Alves de Oliveira (Ms - Universidade Alto do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Rodrigo Regert (Ms - Universidade Alto do Rio do Peixe - UNIARP, Fraiburgo, SC, Brasil), Ricelli Endrigo Ruppel da Rocha (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Rosana Claudio Silva Ogoshi (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Rosane Aragón (Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, Brasil), Sandra Mara Bragagnolo (Profª Esp. - Universidade Alto do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Sonia de Fátima Gonçalves (Ms - Universidade Alto do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Suzanne Mendes Valentini (Ms - Universidade Alto do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil).

**Capa**

Clayton Santos  
Clayton Studio, Campinas, SP

**Organização, projeto e diagramação (versão impressa)**

Edições Leitura Crítica  
Editora da UNIARP

**Divulgação, Secretaria da Revista**

Gisele Santana de Moraes Segatto  
Rua General Antonio Sampaio, 30  
Centro  
CEP: 89.500-000 Caçador, SC  
Fone: (049) 3561-6288, das 14:00 às 22:00 h  
E-mail - [mestradointer@uniarp.edu.br](mailto:mestradointer@uniarp.edu.br)

**Ficha catalográfica**

Celia De Marco, Bibliotecária, CRB14-692

**Organização, preparação e revisão de textos (português, espanhol, inglês)**

Ludimar Pegoraro e Joel Haroldo Baade

**Indexada no**

Google Scholar  
<https://scholar.google.com.br/>

LivRe: Portal para Periódicos de Livre Acesso na Internet  
<http://www.cnen.gov.br/centro-de-informacoes-nucleares/livre>

Portal do Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (SEER/IBICT)  
<http://www.ibict.br/pesquisa-desenvolvimento-tecnologico-e-inovacao/sistema-eletronico-de-editoracao-de-revistas-seer>

**Permuta, assinatura e venda**

Biblioteca da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP  
A/C - Célia De Marco, Coordenadora, CRB14-692  
Rua Victor Baptista Adami, 800 - Centro  
CEP - 89.500-000 Caçador, SC, Brasil  
Tel. - (49) 3561-6200 / 3561-6282 / 3561-6288  
Fax - (49) 3561-6200  
E-mail - [celia@uniarp.edu.br](mailto:celia@uniarp.edu.br)  
<http://www.periodicosuniarp.com.br/professare>  
Pede-se permuta  
Exchange requested  
Se solicita canje  
Man bitted um Austeusch  
On demande l'échange  
Si chiede lo scambio

## SUMÁRIO

<b>EDITORIAL .....</b>	<b>7</b>
<b>ENTREVISTA .....</b>	<b>10</b>
Saturnino De La Torre	
<b>RELAÇÕES ENTRE A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO E AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO BRASIL.....</b>	<b>22</b>
Juliana Pedroso Bruns, Camila da Cunha Nunes	
<b>PROFESSORES NA LUTA DE CLASSES: RELEMBRANDO LUKÁCS .....</b>	<b>41</b>
Flamissiano Izidio Batista	
<b>A CIDADANIA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: RELATO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UMA PROFESSORA EM UMA APAE DO VALE DO ITAJAÍ... </b>	<b>63</b>
Graziela Boaszczyk Dalcastagner, Camila da Cunha Nunes	
<b>EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>75</b>
Camila Maboni, Elis Regina Mazzurana	
<b>POLÍTICAS PÚBLICAS DE GÊNERO NO CONTEXTO ESCOLAR: PERCEPÇÕES DE ORIENTADORAS EDUCACIONAIS.....</b>	<b>85</b>
Lúcia Aúlete Burigo Sousa, Mareli Eliane Graupe, Geraldo Augusto Locks	

## EDITORIAL

Kleber Prado Filho  
Caçador, agosto de 2018

Este é o segundo número da Revista Professare, no ano de 2018. É um número que marca um tempo obscuro em termos de futuro, estamos nos aproximando de um período muito confuso em termos políticos partidários na sociedade brasileiro, com indícios de polarizações que podem enfraquecer a condição socioeconômica de sociedade brasileira perante o cenário mundial. É necessário dar o tempo ao tempo para que seja possível um olhar mais criterioso, entretanto, já paira um certo desconforto dos grupos sociais. No sentido da valorização de experiências educacionais, que podem fortalecer a construção de um projeto educacional importante para o Brasil, é que este número é disponibilizado aos leitores.

Como primeiro artigo deste número temos a entrevista do professor Saturnino de la Torre concedida à professora Marlene Zwierewicz por ocasião do Encontro de Escolas Criativas realizado em Santa Catarina no ano de 2018. Neste diálogo o entrevistado discorre sobre sua experiência no campo da educação e particularmente sobre a parceria firmada entre Brasil e Espanha referente à iniciativa de desenvolvimento de Escolas Criativas em Santa Catarina a partir da perspectiva de um paradigma ecossistêmico, transdisciplinar, que utiliza projetos como estratégia educativa que envolve alunos, professores e instituição escolar, destacando entre eles os Projetos Criativos Ecoformadores, além de ressaltar o caráter de polinização da investigação, que possibilita a sustentação e difusão da experiência.

No segundo artigo, intitulado: *Relações entre a qualidade na educação e as avaliações em larga escala no Brasil*, as autoras Juliana Pedroso Bruns e Camila da Cunha Nunes fazem uma análise bibliográfica em documentos oficiais e textos de autores que se dedicam à questão relativa às implicações dos índices obtidos nas avaliações em larga escala sobre a qualidade educacional no país. Esta temática ganha importância, segundo elas, à medida que se leva em conta a organização do ensino em ciclos e que os resultados obtidos nas avaliações subsidiam a formulação e monitoramento das políticas públicas em educação nos âmbitos municipal, estadual e federal, visando contribuir para a melhoria do ensino. A leitura procedida e aqui apresentada mostra, de forma crítica, que tais avaliações, em vez de expressar ou contribuir para a melhoria da qualidade educacional, operam como instrumentos de poder e controle do



trabalho escolar, além de fortalecer a meritocracia na instituição de ensino, visto que o desempenho obtido determina a pontuação atingida pela escola, que por sua vez implicará no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

Flamissiano Izidio Batista apresenta no artigo subsequente – *Professores na luta de classe: relembando Lukács* – uma leitura do texto História e consciência de classe de Georg Lukács em termos das suas contribuições no sentido da união e formação de uma consciência de classe entre trabalhadores, particularmente professores, buscando estender esta reflexão ao contexto do professorado de educação básica pública no Brasil. O autor argumenta de uma perspectiva crítica, dialética, materialista histórica, num diálogo com a tradição marxista, problematizando a proletarização do professorado, sua constituição e organização como classe trabalhadora, a formação de uma consciência coletiva crítica entre eles e sua mobilização em termos luta de classes, de um enfrentamento radical da exploração capitalista. Ele analisa ainda, de uma perspectiva histórica, o processo de sindicalização docente no país, destacando sua importância no sentido da união e mobilização política, bem como da formação de uma consciência de classe do professorado brasileiro.

O próximo artigo, intitulado: *A cidadania da pessoa com deficiência: relato da prática pedagógica de uma professora em uma APAE do Vale do Itajaí*, refere-se a um relato de experiência da prática pedagógica em educação especial das professoras Graziela Boaszczyk Dalcastagner e Camila Cunha Nunes numa unidade da APAE no Vale do Itajaí, com foco na formação de sujeitos ativos e críticos, preparados para exercício de cidadania, que destaca a importância do trabalho social e pedagógico levado a efeito nestas instituições. As autoras descrevem ali o trabalho por elas realizado junto à turma da Iniciação para o Trabalho que, além de buscar desenvolver capacidades e habilidades produtivas, operativas, usa a atividade como espaço de convívio, entendendo que o trabalho, mais que produção, é instrumento de sociabilidade, inclusão, formação e exercício de cidadania. Segundo as autoras, a metodologia aplicada na atividade toma o sujeito muito além da sua deficiência, levando em conta seu ritmo e seus limites, quebrando as barreiras dos preconceitos, numa postura ética de inclusão e respeito às diferenças.

O quinto artigo deste número trata de uma experiência pedagógica em educação ambiental realizada no âmbito da Educação Infantil e relatada pelas responsáveis pelo desenvolvimento da atividade, Camila Maboni e Elis Regina Mazzurana, sob o título: *Educação ambiental: uma experiência na Educação Infantil*. Conforme relato, o projeto foi implantado numa escola pública municipal de Caçador/SC para um coletivo de crianças de 4 a 6 anos, com foco na sensibilização e conscientização das crianças a respeito de cuidados com o meio

ambiente envolvendo o tratamento de resíduos sólidos, a plantação e manutenção de uma horta escolar. A atividade foi norteada pelo princípio segundo o qual quanto antes o sujeito for sensibilizado para as questões ambientais, mais efetivos serão os efeitos desta intervenção sobre o seu comportamento e conclui que a educação ambiental é um instrumento essencial à mudança de hábitos sociais e individuais quanto aos cuidados cotidianos com o meio ambiente, e ainda, que a Educação Infantil é um espaço estratégico para o desenvolvimento de uma postura consequente nas relações com a natureza.

O sexto e último artigo deste número – *Políticas públicas de gênero no contexto escolar: percepções de orientadoras educacionais*, de autoria de Lúcia Aulete Burigo Sousa; Mareli Eliane Graupe e Geraldo Augusto Locks – resulta de uma pesquisa documental e de campo voltada à temática das políticas públicas de gênero no contexto escolar. A questão colocada para o estudo busca conhecer as contribuições decorrentes da implementação de políticas públicas em contextos escolares, bem como as percepções de orientadoras educacionais a respeito deste processo. A pesquisa, de caráter qualitativo, em sua vertente documental debruçou-se sobre o Plano Municipal de Educação, o Projeto Político Pedagógico e o Plano Anual de quatro escolas de Ensino Fundamental de uma rede municipal no Estado de Santa Catarina escolhidas para participar do estudo. A investigação de campo consistiu na aplicação de entrevistas focalizadas às orientadoras educacionais de cada uma destas escolas, visando conhecer suas percepções relativas à implementação de políticas públicas de gênero nestes espaços. As informações obtidas neste procedimento foram analisadas a partir da utilização da técnica de análise de conteúdo de Bardin. Em termos de resultados constatou-se, em síntese, que muitas vezes falta conhecimento a respeito de tais políticas e mesmo quando este conhecimento existe nota-se uma grande distância entre o conhecer e o agir, por eles caracterizada como uma ruptura entre o saber e o fazer pedagógico.

Agradecemos a participação dos autores e desejamos que os textos tragam contribuições, pessoais e profissionais, importantes aos leitores.

## **ENTREVISTA**

### **Saturnino De La Torre**

Realizada em 2018

Por ocasião da VI Jornada Internacional de Escolas Criativas (Orleans/Santa Catarina) e do primeiro Seminário Internacional de Ecoformação (Massaranduba/Santa Catarina)

#### **Trayectoria profesional.**

No resulta fácil sintetizar una vida de más de 40 años trabajando en Educación. Mi trayectoria educadora ha pasado por toda la escalinata de niveles educativos, desde educación infantil a Universidad, pasando por la formación profesional. He tocado todas las teclas del xilófono educativo. No hay muchos docentes que puedan decir lo mismo.

Con mirada retrospectiva, ha sido para mí un privilegio, un hermoso regalo el haber participado en todos los niveles educativos con contenidos bien diferenciados. Ello me proporciona una experiencia y una visión comparativa en objetivos, contenidos y metodología. Incluso me ha permitido, con mirada retrospectiva, tomar conciencia de mi proceso de evolución y cambio, pues resulta evidente que el profesor que se inició en educación infantil es muy distinto del que impartía cursos de doctorado.

Desde la enseñanza de la lectoescritura en educación infantil o preescolar como se decía antes, hasta el nivel de doctorado uno aprende que ha de adaptarse al alumno. La relevancia de las emociones, actitudes, valores y conocimientos va cambiando en cada situación. En Infantil prevalece una relación emocional y afectiva, como complemento a la familiar. En la enseñanza básica o fundamental es importante completar con una actitud de escucha y sintonía con sus deseos e inquietudes. En la secundaria prevalecía el conocimiento organizado en disciplinas. Era lo que predominaba en ese momento. Ahora me percató de lo equivocado que estaba. Tal vez por eso no llegaba a conectar con el alumnado. En formación profesional solo interesaba al alumno aquello que tuviera que ver con el oficio que estudiaban y en su vertiente práctica. Era el aprendizaje a través de la acción.

La mayor estancia profesional ha tenido lugar en la Universidad: enseñanza, investigación, innovación. Tras un largo periodo sometido al paradigma positivista, comprendí que la adquisición del Conocimiento es un proceso complejo, integrado, con implicación del alumno. La innovación y creatividad, como materias académicas, me fueron calando a nivel personal hasta comprender que la actitud y la creencia tienen un papel decisivo en el aprendizaje

del alumnado. Fue un periodo de muchos aprendizajes, entre los que destacaría lo que aprendí de mis errores. Es este un planteamiento poco habitual entre el profesorado. Sin embargo al investigar sobre el problema de los errores en la enseñanza, me percaté lo importante que este la apertura para aprender de los errores del alumnado y de los propios. Ello dio lugar al libro “Aprender de los errores” (2003), publicado posteriormente en Argentina y Brasil. Algunos de los enunciados más sorprendentes recogidos en el libro “Polinizando mi vida” (2017) los formulo así: No por mucho hablar se enseña más; El aprendizaje es inversamente proporcional al tiempo percibido; el silencio no es un varía por llenar, sino un lleno por explorar. Y así hasta diez formulaciones. La creatividad es otro de los focos de interés profesional, dedicando toda mi carrera a su estudio, investigación y estimulación. Pero el gran cambio profesional tuvo lugar en Brasil.

### **Por qué ha sido importante tu vivencia en Brasil.**

En la década de los 90 he participado un par de veces en Congresos sobre Superdotación en Brasilia y Sao Paulo. Pero mi estancia de un año sabático (2004-2005) representó un cambio radical a nivel conceptual, profesional, de Conciencia y de sentido de la vida. En aquellos años estaba pasando por una separación matrimonial y mi salud no era precisamente boyante. Aparentaba un ánimo que no tenía. Ese año sabático en Brasil fue como un regalo del Cielo, mediado por la profesora M.C. Moraes. Un regalo que no terminaba de entender, salvo que se tratara de un adelanto providencial para irme armando interiormente.

María Cándida fue mi mejor guía, maestra, coautora y amiga. Todo ello en una persona inteligente, sensible, espiritual y bien armada epistemológicamente. Una parte de lo que hoy soy, vino a través de ella. Terminamos el libro “sentipensar” y otros escritos. Fue el periodo más productivo e intenso de mi vida. Participé en encuentros en la PUC/ SP, y di conferencias en Brasil, Buenos Aires, Venezuela. En ese año escribí frente al mar la mayor parte de la obra *Comprender y evaluar la creatividad*, coordinada con V. Violant. Recorrí ciudades como Fortaleza, Natal, Salvador de Bahía, Sao Paulo, Brasilia, Salvador de Bahía, Florianópolis, Santos, Abadiânia. Pero fue sobre todo Balneario Camboriú (SC) el lugar donde mejor me siento y donde establecí relaciones profesionales y de amistad que hoy son un referente en mi vida. Puedo decir que ese periodo y lugar marcó un antes y un después a nivel personal, profesional, conceptual y de evolución de conciencia.

*A nivel personal* cuento con más amistades en Brasil que en España. Tanto mi esposa como yo hemos conectado con personas de plena confianza, con valores semejantes a los

nuestros, generosas, colaborativas y atentas. Amistades en las que muchas veces lo personal y profesional se entrecruzan. De hecho hoy trato de ir al menos una vez al año porque siento que me recargo emocional y profesionalmente.

*A nivel profesional* ha sido el lugar donde he cumplido mi sueño de hacer realidad las Escuelas creativas. Y en este punto la profesora Marlene Zwierewicz (UNIBAVE, UNIARP) ha sido la que me ha abierto las puertas en Orleans primero y en el estado de Santa Catarina después. Una persona entusiasta, profesional, comprometida con las Escuelas creativas con quien he compartido varias publicaciones. Otro tanto puedo decir de la profesora Vera Lucia en la región de Orleans, y anteriormente M<sup>a</sup> José Domíngues, también de la FURB. La Red Internacional de Escuelas Creativas (RIEC) se ha afianzado en varias otras regiones de Brasil (Goiânia, Tocantins, Sao paulo) estableciéndose encuentros y colaboraciones. Hoy es Brasil un campo abonado para la transformación educativa a través de la creatividad. Es por ello que ha marcado mi vida en los últimos años. Prueba de ello es que existen en este momento una docena de libros editados en Brasil.

*A nivel conceptual* he vivido un cambio de paradigma gracias a la influencia de M.C. Moraes. La estancia de un año sabático fue determinante. La relación profesional y de amistad, así como las lecturas realizadas me abrieron la mente a una visión transdisciplinar del conocimiento, a la ecología de saberes, a fundamentar el concepto de sentipensar, a interesarme por la física cuántica aplicada a la educación y a la creatividad, a abrir la conciencia a la trascendencia y a fenómenos desconsiderados por la ciencia tradicional. Prueba de ello es que la obra más importante de creatividad “Comprender y Evaluar la creatividad”, arriba mencionada, se aborda desde el enfoque de la complejidad.

En la *dimensión espiritual*, Brasil marcó un salto significativo a nivel de conciencia. En cierto modo vinculado al ámbito conceptual, por cuanto la visión transdisciplinar conlleva una apertura a lo transpersonal y trascendente, reforzado a su vez por las lecturas sobre física cuántica. Me comprendió entender que ciencia y espiritualidad no son conceptos contrapuestos, sino complementarios de la realidad. Como escribo en la obra *Polinizando mi vida* “En esos escritos místicos de los físicos más famosos del mundo podemos leer textos admirables sobre espiritualidad de los más grandes científicos del s. XX. Quien se escude en la palabra científico para minusvalorar las vivencias y creencias espirituales es que aún está dominado por el paradigma positivista” (Torre, 2017, p.143. Autores como Dalai Lama, Lipton, Boff, Gowami, Chico Xavier, y más recientemente Eben Alexander, Dispenza y Gregg Braden, han ido marcando mi formación y mi vida.

Disculpa que me haya alargado tanto en esta pregunta, pero al hablar de mi trayectoria, necesariamente debía resaltar el impacto de la estancia en Brasil. Sin embargo, la actitud investigadora siempre me ha acompañado en toda mi trayectoria, como elemento fundamental de la carrera.

### **Hablando de investigación. ¿Qué resaltaría de lo aprendido en la investigación?**

La evolución es una de las Leyes universales y afectan a la naturaleza, animales y seres humanos. Quiero decir que he ido evolucionando desde un paradigma netamente positivista en los años 70, a uno interpretativo y crítico hasta llegar a un paradigma ecosistémico, por utilizar el término de M.C. Moraes. Una de las aportaciones conjuntas ha sido la metodología de desarrollo ecosistémico. La investigación en Educación y Ciencias humanas ha de considerar que no existe la observación plenamente objetiva. Al observar estamos condicionando el objeto observado. Durante el proceso se van cambiando aspectos inicialmente planeados. Por eso han de ser investigaciones flexibles. De ahí se recurre habitualmente metodologías de índole cualitativa como la Investigación-acción, la Investigación etnográfica, el Estudio de casos, Historias de vida, metodologías narrativas.

Algunas de las cosas que he aprendido en el desarrollo de proyectos de innovación e investigación son:

- a) *Polinización de la investigación*. He aprendido que el ámbito educativo, la investigación no debiera terminar con la presentación de los resultados, sino que la meta sería la de utilizar ese conocimiento para mejorar, para generar cambios, para polinizar. Muchos trabajos de maestría y doctorado tienen una finalidad académica, con la consiguiente pérdida de valor. Los orientadores debieran exigirles una utilización y proyección del conocimiento generado. La polinización, junto a los valores éticos, son parámetros de la investigación educativa. El conocimiento que no germina, fecunda y da vida, que no se poliniza, termina por desaparecer y muere.
- b) *El cambio* es el constructo de la realidad educativa. El que permite que ésta evoluciones manteniendo el sustrato de la identidad. Sin cambios no cabría hablar de innovación, aprendizaje y mejora. Por eso el cambio está presente en la mayor parte de los procesos educativos. Partiendo de este aprendizaje, las evaluaciones debieran atender a los cambios personales e institucionales más que a los conocimientos en sí. Cabe preguntarnos, pues, ¿qué cambios hemos logrado con nuestra investigación?

- c) *La trastienda de las investigaciones*. En la casi totalidad de las investigaciones estudiadas y realizadas se pone el acento en los resultados obtenidos, no en el proceso y menos en lo que salió mal. Sin embargo, lo más interesante de una investigación es entrar en la trastienda. Relatar la problemática surgida, los errores o fracasos, las decisiones inadecuadas, las ausencias o abandonos, los inconvenientes y problemas encontrados para seguir adelante, las tensiones entre los miembros del grupo. Eso forma parte de la realidad, pero que no se muestra, por eso hablo de *trastienda de las investigaciones*. Son como los maniquís rotos que dejamos en la trastienda porque no forman parte del escaparate de la investigación.
- d) *Desconexión con la formación*. Los resultados de las investigaciones e innovaciones apenas tienen incidencia en la formación del profesorado. A la fragmentación del conocimiento se une la esterilidad de muchas investigaciones que se agotan en el discurso académico. Sirven para hacer currículo. La formación del profesorado debería nutrirse precisamente de los procesos y resultados de las investigaciones e innovaciones en educación.
- e) *Tesis doctorales*. He participado en tribunales de más de 70 tesis doctorales. De ellas he aprendido que una Tesis es como una escalada. Se inicia con entusiasmo y se va avanzando poco a poco, apoyado por el Orientador. Pero se encuentran obstáculos y en ocasiones es preciso parar, descansar, avanzar en zigzag y hasta retroceder para tomar nuevo impulso. El papel del orientador es clave para estimular, ayudar, animar en momentos en los que las dificultades conceptuales y personales. Es un camino de permanentes descubrimientos y al final está la meta. Y desde allí se vislumbran nuevas cumbres, nuevos proyectos, nuevos retos. Y esto es lo que suelo comentar cuando se trata de investigar sobre creatividad.

**Se ha dedicado su carrera universitaria al estudio de la creatividad. ¿Cuáles serían sus principales aportaciones a este campo?**

Cuando a uno le preguntan por sus aportaciones generalmente piensa en la productividad, en los resultados o publicaciones. No digo al final es lo que resulta más plausible. Pero a veces se trata de ideas que luego otros desarrollan. Agruparía mis pequeñas aportaciones a la creatividad en varias modalidades: aportaciones teóricas, aportaciones prácticas, Thesaurus de la creatividad y evaluación de la creatividad.

- a) *Aportaciones teóricas*. Una de mis preocupaciones constantes en torno a la creatividad ha sido la de sistematizar y delimitar el campo conceptual de ese complejo e indeterminado fenómeno denominado creatividad. Un intento tan difícil como describir el vuelo de un ave o el curso de un río en situación estática. Pero entendía que la única manera de avanzar en el tema era abordándolo de forma rigurosa y sistemática. Si la técnica no quita valor creativo

al arte, tampoco iría en detrimento de la creatividad abordarla con método científico. El enfoque de interacción sociocultural es mi mayor aporte conceptual (2006). Otra idea es la consideración social de la creatividad. El proceso creativo sólo se completa cuando se proyecta más allá de quien crea. Es hacer algo valioso y positivo para bien de los demás. Otra aportación más reciente es la aproximación a la creatividad desde la física cuántica, entendida en términos de energía.

- b) *Entre las aportaciones estratégicas y prácticas está la Creativa*, entendida como sistematización y jerarquización de los estímulos a la creatividad, tales como modelos (explicativos y aplicativos), sistemas, procedimientos, procesos, técnicas y actividades o tareas. Las obras *Educación en la creatividad*, *Creatividad aplicada*, *Manual de la creatividad* y *Creatividad y formación* describen muchos de estos recursos y estrategias didácticas. Estrategias como *Ideogramación*, *Arborificación*, *Diálogo analógico creativo*, son aportaciones concretas aplicadas al desarrollo de la creatividad.
- c) *Thesaurus de creatividad*. Es sin duda una de las aportaciones más arduas y laboriosas por cuanto se ha revisado una amplísima bibliografía sobre creatividad y se ha sistematizado en más de un millar de descriptores en torno a diez parámetros y diez subcategorías de la creatividad. Completan el trabajo la entrada alfabética de aquellos conceptos que han estado o puedan estar vinculados a la creatividad. El trabajo permite tener una panorámica de los ámbitos en los que se ha venido trabajando la creatividad y proporciona una visión holística para quien se inicia en el tema.
- d) *Evaluación de la creatividad*. La evaluación de la creatividad es una línea que arranca en 1973 y que ha dado lugar a varios trabajos desde entonces, siendo no obstante un proyecto aún en construcción. El test de abreacción para evaluar la creatividad (TAEC) (1991) *Evaluación del Potencial Creativo (EPC)* (1993); *Descubre tu creatividad*, *Clima colaborativo y creatividad*; *Adivinanzas*, son algunos de los instrumentos con intención de aproximarse a la evaluación de la creatividad.

**Las políticas públicas para la educación en Brasil tienen como interés principal en estos momentos la inclusión social. ¿Cuál es el camino a seguir desde la perspectiva de la creatividad?**

Esa es una preocupación encomiable. Conecta directamente con los principios de una ciudadanía basada en valores de igualdad, solidaridad, humanismo y calidad de vida. Existen unos derechos inalienables como seres humanos y uno de ellos es tener acceso a los bienes culturales, educativos, de salud, de la sociedad en la que se vive. Un despliegue de este principio



es que cada ser humano es libre de buscar estados de no indigencia más allá de las propias fronteras. Los políticos han de comenzar a imaginar un tipo de país sin fronteras como han hecho con la globalización. Las divisas, el dinero, la vida, no tienen fronteras porque interesa que sea así a los bancos. Esa política de integración en lo material debiera funcionar en lo personal.

Imaginemos por un momento la integración como una ruta, como un recorrido a seguir. La *Ruta de la inclusión social* no es meramente laboral, ni de alfabetización tecnológica, ni de las condiciones para una vida digna, ni de una educación obligatoria, sino que todos ellos son compañeros de viaje de esa Ruta a la Felicidad a la que tienen derecho. Es una Ruta por caminos nuevos porque antes nadie la recorrió. Es adentrarse en la floresta de tantas vidas humanas marginadas, aisladas, desconocedoras de esos bienes que otros disfrutaban en demasía. Pero la creatividad no discrimina, no pone fronteras, no desmerece; al contrario, reconoce. Y como vengo diciendo, *reconocer es recrear*.

Las estrategias más efectivas de inclusión social pasan desarrollar los potenciales de las personas y los colectivos de marginación. Cuando se les provoca con proyectos motivantes, emergen potenciales que nos sorprenden. Muchas veces valoramos a las personas desde la óptica de la capacidad intelectual y del rendimiento académico, sin embargo, en la vida se manifiestan otros muchos potenciales ajenos a los aprendizajes escolares. Si los identificamos y reconocemos en los sujetos en riesgo social, contribuiremos a sacar de ellos lo mejor. Esto puede ser el liderazgo, habilidades mecánicas, manuales o corporales, capacidad de empatía, capacidad intuitiva o simplemente esa extraña competencia de aprender de la vida. En otras palabras, dejar espacio a la libertad para extraer ese potencial de la creatividad que subyace en su interior. Muchas veces nos quedamos con ver el carbón, sin percatarnos que oculta valiosos diamantes.

### **Retomando la creatividad, ¿Qué principios y estrategias propones para la estimulación y desarrollo de la creatividad?**

Si entendemos la creatividad como enseñar a generar ideas, tal como ocurre en algunas profesiones artísticas o productivas, podríamos hablar técnicas de estimulación de ideas. De hecho es una forma de estimular y acrecentar la ideación, tal como ocurre con algunas técnicas como el brainstorming, analogías, checklist, circept, biónica, ideogramación, asociaciones forzadas, análisis funcional, matrices de descubrimiento, superposiciones,...y hasta un centenar de ellas descritas en la obra “Manual de la creatividad” o en la obra de mi autoría “Creatividad aplicada”.

Pero como he expresado en la pregunta anterior, la creatividad va más allá de la generación de ideas originales y novedosas. Es una fuerza interior que es preciso hacer emerger en los adultos (es connatural en los niños) y que puede tener lugar fuera de entornos formativos. Acontecimientos adversos de la vida suelen ser escenarios idóneos para que esa creatividad latente emerja. Porque en tales situaciones hemos de enfrentar retos, problemas, alternativas que salen de la rutina y lo conocido. La creatividad es más una actitud que una capacidad, o en todo caso la interacción entre lo cognitivo, emocional, tensional-volitivo, corporal y trascendente.

Por ello no creo demasiado en cursos acelerados como “Aprenda creatividad en diez sesiones” o “curso acelerado para ser creativo”. Se pueden enseñar técnicas o métodos, sí. Incluso estrategias para resolver problemas, pero la creatividad no es algo pasajero. Forma parte del modo de ser, pensar, sentir y actuar de la persona. Forma parte de las actitudes, valores y creencias para enfrentar una determinada situación. Cuando un docente tiene la convicción de la importancia de la creatividad o la formación integral, la promueve de múltiples formas.

Dicho esto como clarificación inicial, podría sugerir algunos principios estratégicos provenientes de mi experiencia docente en creatividad:

- a) Utilizar el *reconocimiento* de forma sistemática. Reconocer es recrear he dicho anteriormente. Y esto vale para niños, jóvenes, adultos y mayores.
- b) Identificar, rescatar, desarrollar los potenciales o talentos de los alumnos. *Cada ser humano tiene su propio don.*
- c) Fomentar la *iniciativa, la originalidad, la autonomía* en los aprendizajes y la libre expresión. Crear espacios y proyectos con escasas orientaciones y abundante reconocimiento.
- d) Promover actitudes, valores, creencias que realcen el *autoconocimiento, la autoimagen*, la autopercepción de que con creatividad se superan mejor los obstáculos, problemas y adversidades de la vida.
- e) *Empeño, constancia, persistencia* en los proyectos iniciados. La idea de que la creatividad es mera espontaneidad es falsa. La creación requiere preparación, dominio de un código de expresión, pasión y entrega. Estas propuestas son las “herramientas” que a mi juicio transforman el aula común en aula creativa.
- f) *Crear climas positivos*, que generan confianza para el descubrimiento, la libre expresión, el compartir iniciativas, el promover retos. Crear climas y entornos propicios a la exploración y afrontar retos, contribuye a una cultura emprendedora.

El campo de la estimulación y desarrollo de la creatividad es inagotable. Por ejemplo el trabajar con Proyectos.

### **¿Puedes decirnos algo más sobre los Proyectos como estrategia educativa?**

Uno de los sistemas que están utilizando muchas escuelas creativas es la enseñanza a través de proyectos. Los proyectos, en sus diversas denominaciones y objetivos, dan el protagonismo al alumno. Las escuelas que trabajan con proyectos, como la mayor parte de escuelas creativas, parten de una enseñanza cooperativa entre el profesorado, promueven aprendizajes integradores, conectan con la realidad de su entorno sociocultural, el alumnado participa y se implica en el autoaprendizaje. Ken Robinson (2015) en su obra *Escuelas Creativas* pone como ejemplos múltiples escuelas e institutos que trabajan de este modo. Pero tenemos muchos ejemplos en Brasil. La Escuela municipal Visconde de Taunay (Blumenau) trabaja con proyectos creativos ecoformadores, teniendo como referente de valor la sostenibilidad y la conservación de la naturaleza. Una escuela que ha sido considerada por el Ministerio de Educación de Brasil como un referente y ejemplo a imitar por su implicación en la defensa de valores medioambientales, desarrollando el currículo escolar de forma participativa y con proyectos ecoformadores. Escuelas que adoptan un enfoque basado en el pensamiento complejo y mirada transdisciplinar como Escola Vila de Fortaleza. Y como ellas, otras muchas que han sido acreedoras de reconocimiento por parte de RIEC.

*Aprender desde y para la vida*, fuera del aula, es otra variante que se combina generalmente con el sistema de proyectos. Tanto en Blumenau, como en Orleans, Goiás y Sao Paulo tenemos ejemplos de escuelas creativas que vienen trabajando con proyectos conectados con la realidad vital y medioambiental. También tenemos escuelas creativas en Barcelona que trabajan con proyectos, implicando a las familias e incluso a los abuelos, como Valldaura (Educación infantil hasta los 6 años), Eulalia Bota y Can Fabra, de educación primaria. Los contenidos curriculares son impartidos a través dinámicas participativas implicando a los diferentes agentes educativos: profesores, alumnos, familiares.

Luego tenemos los *Proyectos creativos ecoformadores* (PCE), cuya principal impulsora es M. Zwierewicz, con una triple potencialidad: como estrategia didáctica, como recurso eficaz en la formación del profesorado y como instrumento de transformación de los centros educativos. Esto último se está manifestando a través de la implicación de las Secretarías de educación y de los centros educativos en los que se aplican los PCE. Los encuentros de Escuelas creativas realizados a finales de noviembre de 2018 en Santa Catarina (Brasil), han puesto de manifiesto no sólo su expansión, sino su eficacia como potencial transformador. Los más de cincuenta PCE presentados evidencian hasta donde se puede llegar cuando se trabaja la

formación (mejor dicho la Ecoformación) a través de estos proyectos. La creatividad preside todos ellos en forma de espiral, desde el planteamiento inicial hasta su revisión para volver a comenzar.

Para afianzar y polinizar estas propuestas de transformación y mejora de la educación, nada mejor que crear una red de ideas, personas, proyectos compartidos. Esa es la Red Internacional de Escuelas Creativas (RIEC).

### **¿En qué consiste la Red Internacional de Escuelas Creativas?**

La Red internacional de Escuelas creativas (RIEC) se formaliza con ocasión del IV Fórum de Innovación y Creatividad celebrado en Barcelona en 2012, como plataforma de virtual de intercambio. Se había iniciado en forma de proyecto en Barcelona años antes y tuvo su primera expresión en Jornadas celebradas en la ciudad de Orleans (SC) en 2009, impulsadas y organizadas por la profesora Zwierewicz. Con anterioridad había inspirado en otras asociaciones y redes como la Asociación internacional de Creatividad y la Red internacional de ecología de saberes.

En todas estas acciones y movimientos la creatividad ha sido el eje central. RIEC representa una acción estratégica que, intenta establecer conexiones entre todas aquellas instituciones educativas que buscan la creatividad y el cambio en la educación. La red es una comunicación en horizontal, sin apenas limitaciones ni burocracias, que permite compartir proyectos, experiencias, movilización del profesorado, enriquecimiento formativo de quienes comparten dicha plataforma.

Esta plataforma pone el foco en las instituciones educativas más que en las ideas o las personas. Las escuelas son, pues, el sujeto-objeto de nuestra mirada. Entiendo por Escuelas creativas *aquellas instituciones educativas que van más allá de donde parten (trascienden), que dan más de lo que tienen y sobrepasan lo que de ellas se espera (recrean), que reconocen lo mejor de sus alumnos y profesorado (valoran), que crecen por dentro y por fuera buscando en todo la calidad y la mejora (transforman)*. Sobre estos cuatro ejes pivotan lo que serían las instituciones educativas transformadoras.

Por lo que respecta a los supuestos teóricos, “RIEC se asienta sobre los principios de sustentabilidad, ecología de saberes e integración institucional del conocimiento, superando de ese modo la endémica fragmentación del conocimiento. Pretende acercar tres instituciones que representan otras tantas miradas sobre la educación: a) La universidad, con su saber riguroso y sistematizado; b) la escuela con su saber práctico y experiencial; c) las Administraciones con

su saber pragmático y gestión de potenciales humanos y recursos para estimular y reconocer los esfuerzos innovadores.

En la enseñanza se busca la superación de la fragmentación disciplinar de las asignaturas por propuestas más integradoras en forma de proyectos, talleres, espacios o escenarios de trabajo, estrategias creativas, teniendo como bases teóricas el *Decálogo sobre Transdisciplinariedad y Ecoformación*. (2008, 2011). La unidad de cambio innovador es el centro, institución o escuela.” (Acta de Constitución)

RIEC se plantea tres metas principales: 1) Crear una conciencia colectiva de cambio; 2) Generar acciones transformadoras; 3) Promover acciones investigadoras y polinizadoras.

Una de las metas consiste en crear una *Conciencia colectiva* de cambio en la educación a partir de centros pioneros, innovadores y creativos, para promover una educación transformadora basada en valores, potenciales humanos y competencias para la vida. En segundo lugar, RIEC pretende *rescatar, reconocer y difundir* el potencial creativo de escuelas e instituciones educativas más evolucionadas. En tercer lugar promover *la investigación y la polinización* junto a la creación de recursos e instrumentos estandarizados que permitan valorar y reconocer a aquellas instituciones que puedan servir de referente para las demás en algún aspecto. Esto es, en pocas palabras, la esencia de la Red Internacional de Escuelas Creativas.

### **¿Qué destacarías de lo percibido en el Seminario Internacional de Ecoformación de Massaranduba?**

Pocas veces me he visto un Encuentro de profesores con tanto entusiasmo por compartir sus experiencias. En un solo año vi cambios significativos en el desarrollo curricular, formación docente, movilización de centros educativos e implicación de Secretarías de Educación de varios Municipios de la región. ¿Qué factores pudieran influir en tan rápidos cambios? La respuesta no es simple, pero poniendo el foco en uno de los elementos me atrevería a decir que el sistema de formación docente a través de los PCE, jugó un papel fundamental. No me refiero a la metodología en sí, sino a quienes la llevaron a cabo. Esto es, al grupo de RIEC ECOFOR que consiguieron entusiasmar con sus propuestas a Secretarías de Educación, Directores y profesorado sensible al cambio. Actuaron como una colmena. De hecho, el símbolo de la colmena y la polinización estaba en la difusión previa y presidió toda la Jornada. Era como si estuviera viviendo en la práctica la teoría de la polinización psicopedagógica.

Comenzamos la mañana con una reunión del Núcleo de ECOFOR, coordinado por Vera Lucia, en el que se dieron cita varias generaciones de maestros. Entre los invitados estaba una abuela de casi 100 años que encantó a todos por su lucidez y memoria al recitar antiguas

canciones aprendidas durante la primera Guerra mundial. Un encuentro muy distinto a los habituales en los que prevalece el intercambio de ideas y la discusión. Era lo más parecido a un *conversatorio* en el que cada uno comenta sus impresiones y vivencias respecto a la formación en acción. Como si la colmena se pusiera en actividad intercambiando y compartiendo información.

Las organizadoras del Seminario (Marlene, Vera Lucia y Vera Simao) presentaron el Programa de Ecoformación continuada de directivos (gestores) y profesores, con el foco en las dificultades y los avances realizados en un solo año. Impresionó ver la movida que consiguieron en esta región de Santa Catarina gracias al apoyo de las Secretarías de Educación de los ayuntamientos (Prefecturas). Evidenciaron la efectividad de un nuevo estilo de formación docente cuya teoría no se impartía por separado, sino conectada con los PCE como instrumentos de transformación.

Los PCE se revelaron como algo más que un instrumento didáctico de aula. Eran un vehículo de formación y transformación de las escuelas. Realmente estaba ante la respuesta práctica a la pregunta de *cómo convertir una escuela tradicional en una escuela creativa*, impulsora de cambios personales, profesionales e institucionales. Tenía ante mí, sin elucubración teórica, un modelo de formación que realmente transforma. Había descubierto una nueva vertiente de aquel PCE inicial que elaboramos a la par con M. Zwierewicz en 2009.

En este Seminario, en el que participaron más de 200 profesores, se presentaron 48 experiencias de Proyectos creativos formadores (PCE) en varias salas simultáneas. Nunca imaginé que un capítulo de libro escrito en 2009 pudiera tener tanto impacto. La clave estaba, una vez más, en el proceso formativo de los docentes llevado a cabo con persistencia, generosidad y entusiasmo de los miembros del grupo ECOFOR, unido al apoyo institucional. Fue imposible estar en todas ellas, pero percibí entusiasmo, preparación, iniciativas creativas por parte de los docentes. El entusiasmo es lo que nos hace salir de la zona de confort.

Pido disculpas por haberme extendido demasiado en mis comentarios. Solo para concluir, invitar a quien los lea, a reflexionar sobre el proceso de investigación que están llevando a cabo; adoptar una actitud abierta al medio y a la vida; poner la pasión en lo que se hace, por pequeño que sea; aplicarse a sí mismo el proceso de polinización: compartir, conectar, fecundar las buenas ideas y fructificar en beneficio de los demás.

Entrevista realizada pela Profa. Dra. Marlene Zwierewicz

# RELAÇÕES ENTRE A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO E AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO BRASIL

*Relationships between quality in education and large scale evaluations in Brazil*

Juliana Pedroso Bruns<sup>1</sup>  
Camila da Cunha Nunes<sup>2</sup>

Recebido em: 10 mar. 2018  
Aceito em: 20 abr. 2018

## RESUMO

Este artigo realiza uma análise bibliográfica sobre as implicações que os índices obtidos com as avaliações em larga escala provocam no contexto escolar e quais seus impactos para a qualidade educacional no Brasil, tendo em vista a promoção em educação com o ensino organizado em ciclos. Para tal, buscou-se como aporte teórico documentos oficiais e autores que dialogam sobre o assunto. O levantamento dos dados obtidos com a aplicação das avaliações em todo o país, subsidiam a formulação e o monitoramento das políticas públicas, nos âmbitos municipal, estadual e federal, visando a contribuir com a melhoria do ensino e a qualidade da educação. Além dos alunos avaliados, os professores de Língua Portuguesa Matemática e dos anos que realizam as provas, bem como os diretores das escolas, também são convidados a responder questionários referentes a formação profissional, práticas pedagógicas e nível socioeconômico. Com a aplicação das avaliações, passou-se a estabelecer-se um instrumento de domínio do trabalho escolar e de fortalecimento da meritocracia, ciente que de modo influente, está subjacente ao trabalho escolar. O desempenho obtido nessas avaliações determina a pontuação obtida por cada escola e, conseqüentemente, seu resultado implicará no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Assim, nessa pesquisa, buscou-se não concluir, mas refletir sobre possíveis caminhos a serem trilhados diante da aplicação das avaliações em larga escala e seus impactos para a qualidade educacional do país.

**Palavras-chave:** Avaliações em larga escala. Qualidade na educação. Avaliação formativa.

## ABSTRACT

This article aims to carry out a reflexive bibliographical analysis on the implications that the scores obtained with the large scale evaluations provoke in the school context and what their impacts to the educational quality in Brazil, with a view to the promotion in education with the teaching organized in cycles. For this, it was sought as a theoretical contribution official documents and authors that dialogue on the subject. The survey of the data obtained through the application of the assessments throughout the country, subsidize the formulation and

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Brusque. Acadêmica do curso de Especialização em Educação da UNIFEBE/UNIEDU. Docente no Colégio São Luís. E-mail: juliana.edu@outlook.com

<sup>2</sup> Doutora em Desenvolvimento Regional pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Mestre em Educação e Mestre em Desenvolvimento Regional pela mesma instituição. Docente no Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE). E-mail: camila.nunes@unifebe.edu.br

monitoring of public policies at the municipal, state and federal levels, aiming to contribute to the improvement of education and the quality of education. In addition to the evaluated students, the teachers of Portuguese Language and Mathematics of the test years, as well as the school directors, are also invited to answer questionnaires regarding professional training, pedagogical practices and socioeconomic level. With the application of the evaluations, an instrument of mastery of the school work and of meritocracy was established, aware that in an influential way, it underlies school work. The performance obtained in these evaluations determines the score obtained by each school and, consequently, its result will imply in the Index of Development of Basic Education. Thus, in this research, it was sought not to conclude, but to reflect on possible future paths to be faced in the application of large-scale evaluations and their impacts on the country's educational quality.

**Keywords:** Evaluations on a large scale. Quality in education. Formative evaluation.

## INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo, realizar uma análise sobre as implicações que as notas obtidas com as avaliações em larga escala provocam no contexto escolar, quais seus impactos para uma educação de “qualidade”, considerando o processo de avaliação em ciclos e a promoção dos alunos. Desde 1990, são realizadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que, tem por objetivo “[...] realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado” (BRASIL, 2017a). De acordo com Souza (2014), o SAEB é a primeira iniciativa de âmbito nacional conduzida pelo executivo federal, e no início do seu surgimento se caracterizava por avaliar a proficiência dos alunos, por amostragem das redes de ensino, em cada unidade da Federação, tendo como foco as gestões de cada sistema educacional. A partir de 2005, passou a ser composto por duas vertentes: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), que mantém as particularidades do SAEB tal como apresentado originalmente e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), também conhecida como Prova Brasil, de base censitária, disponibilizando resultados para cada unidade da federação do país, por municípios e escolas. Mostra-se com o objetivo de auxiliar os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros que serão destinados às escolas, assim como no estabelecimento de metas e implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria e a qualidade de ensino no país.

O levantamento dos dados obtidos com a aplicação das avaliações em todo o país, subsidiam a formulação e o monitoramento das políticas públicas, nos âmbitos municipal, estadual e federal, visando a contribuir com a melhoria do ensino e a qualidade da educação. As avaliações também oferecem dados e indicadores de influência do desempenho dos alunos



por áreas e anos, que são avaliados (BRASIL, 2017b). Diante disso, com o passar dos anos novas avaliações foram repensadas ou incorporadas ao SAEB. Um dos casos ocorreu em 2013, quando a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) foi introduzida ao SAEB com o objetivo de verificar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática. Atualmente, o SAEB é composto por três avaliações externas em larga escala: ANEB; ANRESC ou mais conhecida como Prova Brasil; e a ANA. Ocorrida, após a reestruturação pela portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005.

O sistema passou a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil. A Aneb manteve os procedimentos da avaliação amostral (atendendo aos critérios estatísticos de no mínimo 10 estudantes por turma) das redes públicas e privadas, com foco na gestão da educação básica que até então vinha sendo realizada no Saeb. A Anresc (Prova Brasil) passou a avaliar de forma censitária as escolas que atendessem aos critérios de no mínimo 30 estudantes matriculados na última etapa dos anos iniciais (4ª série/5º ano) ou dos anos finais (8ª série/9º ano) do Ensino Fundamental escolas públicas, permitindo gerar resultados por escola (BRASIL, 2017b).

Além dos alunos avaliados e os professores de Língua Portuguesa e Matemática dos anos que realizam as provas, também os diretores das escolas, são convidados a responder questionários referentes a formação profissional, práticas pedagógicas e nível socioeconômico. Os questionários são entregues pelos aplicadores antes da realização dos testes que os alunos irão responder e ao final são recolhidos. Também, são coletadas ainda algumas informações sobre o ambiente escolar, como recursos pedagógicos, infraestrutura e recursos humanos. Os aplicadores também preenchem um formulário sobre as condições que observaram nas escolas em que aplicaram a avaliação. Todos esses dados, contribuem para o estudo de diferentes fatores associados ao desempenho dos alunos (BRASIL, 2017b).

Importante considerar e refletir sobre os impactos das avaliações em larga escala, pois essas avaliações são as mesmas para todas as regiões do país, conforme preconiza o Art. 1º a Portaria nº 564, de 2017, altera a Portaria MEC nº 482, de 2013 e passa a vigorar com as seguintes alterações;

Art. 6º O SAEB terá como público-alvo: I - todas as escolas públicas, localizadas em zonas urbanas e rurais, que possuam dez ou mais estudantes matriculados em turmas regulares de 3º ano do Ensino Fundamental, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental; II - todas as escolas públicas e privadas, localizadas em zonas urbanas e rurais, que possuam pelo menos dez estudantes matriculados em turmas regulares na 3ª série do Ensino Médio ou na 4ª série do Ensino Médio, quando esta for a série de conclusão da etapa; e III - uma amostra de escolas privadas, localizadas em zonas urbanas e rurais, que possuam estudantes matriculados em

turmas regulares de 5º e 9º anos (4ª e 8ª séries) do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio, distribuídas nas vinte e sete unidades da Federação (BRASIL, 2017d).

No entanto, as realidades educacionais nas diferentes regiões divergem. A ascensão da qualidade da educação básica, com melhoria do rendimento escolar e da aprendizagem dos alunos, tem adquirido grande importância na última década, tendo em vista a garantia do direito à educação, a melhoria da qualidade de vida das pessoas e a produção de maior igualdade e ampliação econômica e social. A qualidade da educação relaciona-se nos diferentes espaços educativos, nos diferentes níveis, etapas e modalidades da educação básica, bem como à trajetória histórico e cultural e ao plano de nação que se almeja atingir. Ao estabelecer diretrizes e bases para o seu sistema educacional, aponta o caminho jurídico normativo em que a educação se efetiva como direito e acesso de todos os cidadãos (BRASIL, 2014). A meta sete do Plano Nacional de Educação (PNE), demonstra ainda que “[...] a oferta de educação básica de qualidade para todos apresenta-se, pois, como um complexo e grande desafio para as políticas públicas e para o conjunto dos agentes que atuam no campo da educação, sobretudo nas escolas públicas” (BRASIL, 2014, p. 31). Ressalta-se que a aplicação dessas provas não prevalece um modelo de avaliação formativa, e sim, um modelo de avaliação excludente e classificatória.

A ênfase em provas periódicas, em que seus resultados são tratados como referências básicas de qualidade, fortalece uma cultura de avaliação há muito presente na escola. Tradicionalmente a avaliação é concebida e vivida na escola como instrumento de classificação e seleção de alunos por mérito e a perspectiva de uma avaliação formativa não foi capaz de se enraizar nas práticas escolares, embora tenha sido amplamente difundida nas redes de ensino, com expressão na legislação e documentos oficiais que tratam do tema. Em consequência, lamentavelmente, a restrição da concepção de avaliação da aprendizagem à medida de desempenho do aluno tende a ter acolhimento no contexto escolar, abrigando, inclusive, a ideia de repetência como uma medida apropriada a um sistema educacional que se pretenda de qualidade, admitindo-se a seletividade e a exclusão como inerentes à dinâmica escolar e social (SOUZA, 2014, p. 412).

É necessário formar os alunos com competência para além da promoção, pois, inclusive o documento nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013b) preconiza um ensino que prevaleça a avaliação formativa em detrimento da avaliação classificatória, conforme prevê a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em seu Art. 24, inciso V, ao dispor sobre a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

I – avaliação contínua e cumulativa do desempenho do estudante, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; II – possibilidade de aceleração de estudos para estudantes com atraso escolar; III – possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado; IV – aproveitamento de estudos concluídos com êxito; V – oferta obrigatória de apoio pedagógico destinado à recuperação contínua e

concomitante de aprendizagem de estudantes com déficit de rendimento escolar, a ser previsto no regimento escolar (BRASIL, 2013b, p. 76).

Esse mesmo documento oficial, ainda dispõe na Sessão I sobre a avaliação para a aprendizagem e relata em seu Art. 47 e incisos 1º, 2º, 3º e 4º que:

[...] a avaliação da aprendizagem baseia-se na concepção de educação que norteia a relação professor-estudante-conhecimento-vida em movimento, devendo ser um ato reflexo de reconstrução da prática pedagógica avaliativa, premissa básica e fundamental para se questionar o educar, transformando a mudança em ato, acima de tudo, político. § 1º A validade da avaliação, na sua função diagnóstica, liga-se à aprendizagem, possibilitando o aprendiz a recriar, refazer o que aprendeu, criar, propor e, nesse contexto, aponta para uma avaliação global, que vai além do aspecto quantitativo, porque identifica o desenvolvimento da autonomia do estudante, que é indissociavelmente ético, social, intelectual. § 2º Em nível operacional, a avaliação da aprendizagem tem, como referência, o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções que os sujeitos do processo educativo projetam para si de modo integrado e articulado com aqueles princípios definidos para a Educação Básica, redimensionados para cada uma de suas etapas, bem assim no projeto político-pedagógico da escola. § 3º A avaliação na Educação Infantil é realizada mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, sem o objetivo de promoção, mesmo em se tratando de acesso ao Ensino Fundamental. § 4º A avaliação da aprendizagem no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, de caráter formativo predominando sobre o quantitativo e classificatório, adota uma estratégia de progresso individual e contínuo que favorece o crescimento do educando, preservando a qualidade necessária para a sua formação escolar, sendo organizada de acordo com regras comuns a essas duas etapas (BRASIL, 2013b, p. 76).

No entanto, as avaliações em larga escala possuem um caráter classificatório, com os aspectos quantitativos sobressaindo-se aos qualitativos. Entretanto, elas possuem o intuito de avaliar a qualidade na educação básica do país, porém, o termo “qualidade” assemelha-se há algo subjetivo, pois o que pode ser qualidade para alguns, pode não ser para outros. Mas, em se tratando de educação, a palavra “qualidade” parece remeter-se a “uma avaliação formativa” que inclui os alunos no processo de ensino e aprendizagem, e tem por prevalência a avaliação de caráter qualitativo sobre a quantitativo, conforme preconizado na LDB. Sendo assim, é possível considerar, que uma avaliação de qualidade leva em consideração as atitudes e demais competências e habilidades trazidas pelos alunos, contribuindo para a formação dos estudantes em todos os aspectos sociais e culturais, e não apenas para a realização de provas que irão se transformar em uma nota, que por sua vez, é classificatória.

Os desempenhos dos alunos nas avaliações de larga escala, como expressão de qualidade, pouco a pouco vêm subsidiando diversas iniciativas de gestão das redes, que se apresentam em nome da promoção dessa qualidade. Sob o argumento da transparência, vêm se inserindo nos programas e planos governamentais, mecanismos que visam dar ampla visibilidade aos resultados das avaliações e, em alguns casos, responsabilização de profissionais ou da escola por esses resultados, traduzida na implantação de incentivos simbólicos ou monetários, com vistas à indução de mudanças. A alocação de recursos diferenciados para as escolas, como meio de premiação por bons resultados, revela a crença de que se a competição no interior das redes de ensino induz a melhores resultados (SOUZA, 2014, p. 412).

Essa parece ser mais uma preocupação no interior das escolas do país. Isso porque o desempenho obtido com as avaliações em larga escala ditará a pontuação obtida por cada escola e, conseqüentemente, seu resultado implicará no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). No entanto, há diferentes fatores que podem favorecer ou não, o desempenho dos alunos na realização dos testes, tanto fatores culturais, como econômicos, devido a heterogeneidade regional e isso implica diferentes processos de ensino e de aprendizagem dos alunos, e na qualidade educacional, entretanto,

[...] as pesquisas e os estudos sobre a Qualidade da Educação revelam, também, que uma educação de qualidade, ou melhor, uma escola eficaz é resultado de uma construção de sujeitos engajados pedagógica, técnica e politicamente no processo educativo, em que pesem, muitas vezes, as condições objetivas de ensino, as desigualdades socioeconômicas e culturais dos alunos, a desvalorização profissional e a possibilidade limitada de atualização permanente dos profissionais da educação. Isso significa dizer que não só os fatores e os insumos indispensáveis sejam determinantes, mas que os trabalhadores em educação (juntamente com os alunos e pais), quando participantes ativos, são de fundamental importância para a produção de uma escola de qualidade ou que apresente resultados positivos em termos de aprendizagem (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 11).

Diante disso, parece ficar implícito que existem diferentes fatores que constituem uma escola com qualidade, e isso também envolve uma gestão administrativa e pedagógica engajadas na comunidade escolar e comprometidas com a qualidade de ensino de seus alunos.

## **AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NO BRASIL**

Na Educação Básica brasileira, temos algumas iniciativas do governo federal para avaliar a qualidade do ensino das escolas em todo o país. Entre eles, destaca-se o Saeb, que foi a primeira iniciativa em âmbito nacional conduzida pelo executivo federal, e inicialmente era caracterizado por avaliar a proficiência dos alunos, por amostragem nas redes de ensino, em cada unidade da Federação, tendo como foco as gestões dos sistemas educacionais (SOUZA, 2014), mas,

[...] a partir de 2005 passou a ser constituído por duas vertentes: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEAB), que mantém as características do Saeb tal como delineado originalmente e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil, de base censitária, disponibilizando resultados para cada unidade da federação, por municípios e escolas. Apresenta-se com o objetivo de auxiliar os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros, assim como a comunidade escolar no estabelecimento de metas e implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade do ensino (SOUZA, 2014, p. 409).

Além dos programas citados acima, temos também duas recentes composições que alteram o Saeb,

a primeira é a que inclui a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, no âmbito do que prevê o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, que se caracteriza por provas de Leitura e Escrita e prova de Matemática a estudantes matriculados no 3º ano do ensino fundamental, em escolas públicas, localizadas nas zonas urbana e rural, que estejam organizadas no regime de nove anos, sendo censitária para as turmas regulares e amostral para as turmas multisseriadas. A segunda, aplicação, em caráter experimental, para validação das matrizes e escalas, de testes de Ciências definidos nas Matrizes de Referência do SAEB para o 9º ano do ensino fundamental e para o 3º ano do ensino médio (SOUZA, 2014, p. 410).

Todos esses programas possuem a finalidade de melhorar a qualidade da educação do Brasil por meio das “provas” aplicadas para os alunos da Educação básica em todas as regiões do país. Diante disso, se faz importante a ponderação sobre a forma que vem sendo aplicada essas provas, a começar pela unicidade de apenas uma única, para todas as regiões do país, sendo que existem diferentes especificidades e carências econômicas e sociais em cada local. Há de se ponderar também, que há toda uma subjetividade por trás da aplicação dessas provas, a começar pelo professor que precisa estar preparado e ter conhecimento sobre como seus alunos serão avaliados, pois, antes da aprovação da BNCC já haviam as Diretrizes Curriculares Nacionais, e no entanto, a educação em nosso país, ainda precisava avançar em desempenho, e agora, com a BNCC, espera-se que as competências e as habilidades que os alunos precisam alcançar em todas as etapas da educação básica se unifiquem com intensidade e que sua aplicação seja de fato, realizada em todo o país. No entanto, ainda,

ficam as questões: aplicar mais provas é uma resposta ou, melhor, é uma solução para aprimorar o desempenho dos estudantes nas provas? Ou, ainda, as avaliações em larga escala têm propiciado a melhoria da qualidade da educação? Ao longo dos quase 25 anos de aplicação do SAEB as evidências trazidas não nos autorizam a uma resposta positiva a estas questões (SOUZA, 2014, p. 410).

Com os resultados gerados pela Prova Brasil, foi criado em 2007, o Ideb (MACHADO; ALAVARSE, 2014). O Ideb é um indicador de qualidade educacional que aborda informações de desempenho em exames unificados (Prova Brasil ou Saeb) – alcançado pelos estudantes ao final das etapas de ensino, trazendo informações sobre o rendimento escolar dos estudantes que realizaram os testes (BRASIL, 200-?).

Esse novo contexto coloca ainda mais a escola pública em evidência, expondo os resultados do seu trabalho e ampliando a pressão pelo aumento das suas notas, entendido geralmente como melhoria da qualidade do ensino praticado. Assim, este trabalho tem a finalidade de analisar a qualidade das escolas por meio da reflexão dos resultados da avaliação externa, buscando ressaltar as tensões e as potencialidades

dessa política para o cotidiano das unidades educacionais e para o alargamento da qualidade do ensino praticado (MACHADO; ALAVARSE, 2014, p. 415).

Sob essa ótica, pode ser observada outra questão que se vivencia nas escolas, pois, com o desempenho dos alunos nessas provas e com o índice de aprovação anual dos alunos, a escola passou a ser avaliada, e ao ser avaliada pode ser considerada entre “ideal ou não”, diante disso, muitos alunos passaram a ser aprovados simplesmente porque incumbiu-se a ideia de que não poderia haver reprovação para a escola ser promovida.

Todo esse cenário educacional desencadeou, basicamente na década de 1990, uma discussão e revisão sobre a política educacional brasileira que, segundo Glória e Mafra (2004, p. 234 apud PATTO 1988, p. 73), “vem, em relação aos seus problemas fundamentais, se debatendo no beco sem saída de concepções equivocadas a respeito da natureza dos problemas e de sua solução”. A sugestão que se apresenta é a de mudança da cultura do fracasso escolar por uma cultura do sucesso escolar, cujo eixo irá centrar-se na estratégia da não retenção escolar.

O diálogo da mudança pauta-se, entre outras questões, pela “[...] necessidade de se assumir o princípio de equidade na educação escolar e da escola enquanto um lugar de progresso para a criança, considerando-se o sucesso dessa criança como a meta mais valiosa” (GLÓRIA; MAFRA, 2004, p. 234 apud GATTI, 1993, p. 6). O sucesso não deve ser ponderado em termos do não-fracasso, o que implicaria apenas uma referência de inclusão social. Não deve bastar que os alunos concluam o ensino fundamental, conforme previsto na Constituição Brasileira de 1988, como um direito de todos os cidadãos, é preciso ir além do básico (GLÓRIA; MAFRA, 2004).

Novamente aqui, atenta-nos para o processo de avaliação e a aprendizagem dos alunos, pois, não que a reprovação seja algo positivo para o aluno, e não o é; no entanto, muitos alunos passam para o próximo ano sem de fato terem o conhecimento necessário para dar continuidade aos critérios do ano seguinte, e quem será prejudicado diante disso tudo acabará sendo o aluno. Em muitas situações, também há um questionamento por parte dos professores, dos familiares e até mesmo de alunos, sobre o fato de estarem passando de ano sem terem “conseguido” os conhecimentos necessários para progredir para o ano seguinte. Assim, os alunos que antes eram excluídos por não terem acesso ou por não conseguir permanecer na escola, também são excluídos pelo não domínio das competências e conhecimentos escolares. Devido a isso, vem se configurado uma certa oposição nos meios educacionais à estratégia política da não retenção escolar e suas implicações na sociedade (GLÓRIA; MAFRA, 2004).

Em recente avaliação da Proposta Escola Plural (UFMG, 2000), ficou constatado que uma das maiores dificuldades enfrentadas no processo de implantação dessa proposta foi a de convencer os professores da necessidade de eliminar as práticas e processos de reprovação escolar. Isso se deve à cultura da reprovação, que parece estar densamente incorporada no cotidiano escolar e no imaginário familiar como algo necessário e benéfico ao aluno em situação de fracasso escolar (GLÓRIA; MAFRA, 2004, p. 235).

Essa questão, da incumbência da reprovação para que haja qualidade na educação, ainda é de fato, presente por parte de muitos professores e até mesmo familiares e alunos. Entretanto, mais do que garantir que os alunos concluam a Educação Básica, é preciso que se garanta uma educação com qualidade e que não necessariamente se fará com a retenção dos alunos. Antes disso, é preciso repensar como vem ocorrendo o processo de avaliação da aprendizagem dos alunos dentro das escolas, nesse sentido,

não se pode confundir avaliação com nota e muito menos permitir que se continue usando o termo nota como sinônimo de avaliação. Nota é apenas uma forma dentre muitas de se expressar os resultados de uma avaliação. Não ter nota pode ser tão arbitrário e autoritário quanto tê-la. Precisamos apenas entender que a avaliação pode e deve alimentar, constantemente, o diálogo entre aluno e professor, permitindo a ambos, numa relação dialética, informações sobre fazeres e aprendizagens cada vez mais significativas para ambos. O professor precisa apoiar o aluno com informações que possam esclarecê-lo, encorajá-lo e orientá-lo quanto a possíveis sucessos e insucessos, permitindo-lhes situar-se melhor na sua jornada estudantil. Para que isso aconteça, então será necessário conservar ou suprimir a nota? Se ela faz persistir o mito do valor verdadeiro; se é apenas um instrumento de terror, de manutenção da ordem ou imposição de força; se é apenas um elemento rotulador; se se presta apenas para classificar pessoas, seria melhor que não existisse (RABELO, 2001, p. 81).

Rabelo (2001, p. 81) nos atenta ainda para a diferença entre “nota” e “avaliação”, e relata que “[...] um sistema de notas que esteja voltado para objetivos qualitativos da avaliação é, pois, perfeitamente possível e conveniente”.

Bem, ao se falar em qualidade na educação, parece indissociável não falar em avaliação, pois a partir do pressuposto de que as pessoas podem aprender e que cada indivíduo aprende melhor com determinada metodologia de ensino, a educação passa a ser uma ação que possibilita aos alunos a capacidade de utilizar e desenvolver todo o seu potencial.

A medida que amadurecem, as crianças desenvolvem teorias a respeito do que significa aprender e entender, o que influencia profundamente a maneira como se posicionam em ambientes que requerem aprendizagem diligente e intencional. As crianças concebem diversas teorias da mente e da inteligência. De fato, nem todos os aprendizes, chegam às escolas preparados para aprender exatamente da mesma maneira. De acordo com certos teóricos, há mais de uma maneira de aprender, mais de uma maneira de ser “inteligente”. O entendimento de que existem inteligências múltiplas pode indicar maneiras de ajudar as crianças a aprender, favorecendo seus pontos fortes e trabalhando com seus pontos fracos (BRANSFORD; BROWN; COCKING, 2007, p. 117).

A questão apresentada anteriormente pelo autor atenta-nos novamente para as formas de avaliar que são utilizadas nas escolas, que na maioria das vezes classificam os alunos. Ora, se a ciência vem apontando caminhos acerca da aprendizagem da mente e do cérebro e de como as pessoas aprendem, é de conhecimento dos professores que existem diversas formas de estudar determinado conteúdo, e que ainda, existem diferentes habilidades, e uns apresentam maior facilidade, por exemplo, nas ciências exatas, outros alunos se interessam mais pelas ciências humanas. Isso não significa que os alunos devam aprender apenas uma disciplina ou outra, mas os alunos ainda são avaliados apenas por seu desempenho na maioria das vezes em provas, onde muitos apenas “decoram os conteúdos” e não aprendem de fato os conceitos estudados em sala de aula.

Na teoria das inteligências múltiplas apresentada por Gardner,

[...] ele acreditava que deveriam ser abandonados os testes e suas correlações e partir para observar as fontes de informações mais naturalistas a respeito de como as pessoas, no mundo todo, desenvolvem capacidades importantes para seu modo de vida. Em seu trabalho, Gardner procura os blocos construtores das inteligências utilizadas por marinheiros, cirurgiões, feiticeiros, prodígios, sábios, crianças e artistas, enfim todos aqueles que apresentam perfis cognitivos regulares ou circuitos irregulares em diferentes culturas e espécies. Ao observar todas essas fontes de informações sobre o desenvolvimento, sobre colapsos, sobre populações especiais e assim por diante, acabou reunindo uma grande quantidade de informações. Para organizá-las Gardner teorizou as sete inteligências: 1. Inteligências Linguísticas: característica dos poetas; 2. Inteligências Lógico-Matemática: à Capacidade lógica e matemática; 3. Inteligências Espacial: à capacidade de formar um mundo espacial e de ser capaz de manobrar e operar utilizando esse modelo (Marinheiros, Engenheiros, cirurgiões, etc.); 4. Inteligência Musical: possuir o dom da música como Mozart; 5. Inteligência Corporal-Cinestésica: capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos utilizando o corpo (Dançarinos, Atletas, artistas, etc.); 6. Inteligência Interpessoal: capacidade de compreender outras pessoas (Vendedores, Políticos, Professores, etc.); 7. Inteligência Intrapessoal: capacidade correlativa, voltada para dentro. Capacidade de formar um modelo acurado e verídico de si mesmo e de utilizar esse modelo para operar efetivamente na vida. Para Gardner o propósito da escola deveria ser o de desenvolver essas inteligências e ajudar as pessoas a atingirem seus objetivos de ocupação adequados ao seu espectro particular de inteligência. Gardner propõe uma escola centrada no indivíduo, voltada para um entendimento e desenvolvimento ótimos do perfil cognitivo do aluno (PANISSET TRAVASSOS, 2001, p. 3).

Os sistemas de avaliação em âmbito nacional, a aplicação de provas e taxa de aprovação dos alunos, nos levam a (re)pensar que em todo esse cenário, quem está diretamente relacionado é o aluno, e a maior preocupação diante disso deveria estar relacionada além da classificação por notas obtidas com as avaliações em larga escala, na aprendizagem real e os conhecimentos adquiridos durante todos os anos em que permanecem na Educação Básica. Necessita-se avaliar para a aprendizagem e ressaltar a capacidade múltipla que cada aluno dispõe, nesse cenário, os professores têm um papel fundamental de ajudar os alunos a dividir suas concepções, seus



conhecimentos prévios, tomando-os como ponto de partida, observando os alunos e envolvendo-se durante todo o processo de ensino e aprendizagem.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

A pesquisa realizada caracteriza-se por ser de caráter qualitativo e bibliográfico. Para tal, utilizou-se de documentos oficiais e teóricos que dialogam sobre a qualidade na educação a partir das avaliações em larga escala, pois, ao longo dos anos, vem sendo possível avaliar o desempenho dos alunos na Educação Básica brasileira por meio das avaliações em larga escala.

O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. (SILVA-SÁ; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 2).

A pesquisa bibliográfica é uma das fontes mais importantes de pesquisa e compõe uma etapa prévia a ser feita em um procedimento de pesquisa, seja qual for o problema em questão. Isto se deve ao fato de que é necessário um conhecimento prévio do estágio em que se encontra um assunto, antes de começar qualquer estudo, para não correr o risco de se pesquisar um tema que já foi amplamente pesquisado (FERNANDES; GOMES, 2003).

A pesquisa bibliográfica abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, dissertações, internet etc., até meios de comunicações orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filme e televisão. “A sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi dito, escrito ou filmado sobre determinado assunto (FERNANDES; GOMES, 2003, p. 13-14, apud LAKATOS; MARCONI, 1996, p. 66).

Para a análise dos materiais consultados buscou-se estabelecer a relação e o confronto entre os materiais consultados.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Ao pensar no termo “qualidade da educação”, diversos estudos, avaliações e pesquisas vem mostrando que a qualidade da educação é um fenômeno complexo e abrangente, pois, envolve diferentes dimensões e não pode ser apreendido apenas por um reconhecimento da variedade e do que se considera necessário para o processo de ensino e aprendizagem. Tais documentos, ressaltam a importância da qualidade da educação e a sua mediação por fatores

internos e também externos à escola. Dessa forma, é marcada pela afinidade que se estabelece entre os recursos materiais e humanos que nela se investem, bem como, a partir da relação que se constitui na escola e na sala de aula, envolvendo os processos de ensino e aprendizagem, perpassando pelo currículo escolar, pelas expectativas do aluno e do professor com relação à aprendizagem. Essa qualidade implica ainda nos resultados educativos representados a partir do desempenho do aluno (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007).

Além disso, as qualidades que se exigem no ensino também estão condicionadas por fatores ideológicos e políticos, pelos significados que se atribuem à educação num certo momento, em determinada sociedade, pelas diferentes concepções sobre o desenvolvimento humano e a aprendizagem, ou pelos valores predominantes em uma determinada cultura. Esses fatores são ativos e mutantes, razão por que a definição de uma educação de qualidade igualmente varia em diferentes períodos, de uma sociedade para outra e de alguns grupos ou sujeitos para outros (UNESCO, 2008).

Nos países latino-americanos e do Caribe vem sendo enfrentados debates acadêmicos, na formulação de políticas e nas práticas pedagógicas, e os diversos atores ou grupos envolvidos na educação tendem a firmar uns ou outros, de maneira mais ou menos consciente. No entanto, existe um consenso com relação à baixa qualidade do ensino, em que medem os esforços realizados para ampliar o tempo de aprendizagem, definir novos currículos, organizar materiais didáticos ou formar os docentes, entre outros. Essa ponderação se fundamenta nos poucos resultados de aprendizagem obtidos em medições e avaliações comparadas, principalmente em leitura, redação e matemática. Mesmo que tais competências sejam a base dos demais aprendizados, definir a qualidade da educação unicamente pelos resultados de aprendizagem em algumas áreas, corre-se o risco de distorcer tanto a formulação de políticas quanto a atividade docente (UNESCO, 2008).

Uma dessas distorções é o reducionismo instrumental, que supõe a limitação da qualidade àqueles aspectos mensuráveis mediante provas padronizadas, esquecendo-se dos aprendizados de vital importância que dificilmente podem avaliar-se com esses instrumentos como, por exemplo, a criatividade, a resolução de conflitos ou o cuidado com o meio ambiente, entre outros. Se em contextos, em que reina o reducionismo instrumental, implementam-se políticas baseadas em incentivos ligados com os resultados de provas padronizadas, corre-se o risco de empobrecer o sentido da educação com perdas líquidas para as áreas curriculares mais distantes das medições, nas quais se contemplam aprendizagens essenciais para o desenvolvimento integral das pessoas e das sociedades (UNESCO, 2008, p. 30).

Nesse sentido, cabe aqui uma reflexão e um olhar atento para as avaliações em larga escala, pois, se a definição para o termo “qualidade em educação” é bem abrangente, e ainda, se considerarmos todos os processos sociais diários que ocorrem no âmbito escolar e todas as

vivências estabelecidas na relação professor e aluno, ponderaremos, que as avaliações em larga escala, não levam em consideração esses processos subjetivos dos alunos, pois não atende as especificidades que cada aluno traz consigo, pois,

é uma realidade que as crianças da região chegam à escola em condições muito desiguais e, em muitos casos, se acentuam devido a fatores internos dos sistemas educacionais, tais como a segregação socioeconômica e cultural das escolas; a desigual distribuição das oportunidades educacionais; as escolas que atendem a estudantes de ambientes de pobreza que, salvo exceções, dispõem de menores recursos e contam com pessoal menos qualificado; e os processos educacionais que tendem a discriminar aqueles estudantes com bagagem cultural diferente da dominante e que comumente provêm de famílias de menor renda ou de outras etnias e culturas (UNESCO, 2008, p. 40).

Assim, como também nas escolas organizadas em ciclos as turmas não são homogêneas, e também não o é cada aluno presente na sala de aula, dessa forma, é preciso refletir e ir além do método quantitativo que as avaliações em larga escala trazem para as escolas e para as salas de aula em todos os distritos federais do país, pois considera-se que

assegurar o pleno exercício do direito a uma educação de qualidade para todos requer, portanto, garantir o direito à igualdade de oportunidades, ou seja proporcionar mais a quem mais necessite e dar a cada um a ajuda e os recursos de que precisa para que esteja em igualdade de condições de aproveitar as oportunidades educacionais. Não basta oferecer oportunidades, é preciso gerar as condições para que estas sejam aproveitadas por qualquer pessoa, de modo que possam participar, aprender e desenvolver-se plenamente (UNESCO, 2005, p. 41; apud BLANCO, 2006).

Essa mudança do sentido de escola nas propostas da educação em ciclos, é permeada pela compreensão de que deva combater as desigualdades sociais, em particular daquelas que afetam a escola como um local de vivência das desigualdades. A proposta dos ciclos na educação pretende assim, corrigir ou minorar os desacertos dessa escola graduada por idade, ao buscar assegurar a permanência do aluno em períodos mais extensos e mais flexíveis na escola de ciclos (MIRANDA, 2009).

É relevante refletir que ao se pensar em remover os mecanismos de retenção que afastam os alunos e jovens das escolas, a proposta da educação em ciclos necessita causar um sentido diferenciado de escola, uma vez que apenas a eliminação da reprovação escolar não assegura a efetividade do princípio da “socialidade”, pois, isso seria garantido por uma escola que, ao não mais permitir que o fluxo dos alunos seja retido, deva também ser capaz de contemplá-los não somente na perspectiva de uma escola igualitária para todos, mas de compreendê-los em sua individualidade com o intuito de vivenciar uma escola orientada para a diversidade (MIRANDA, 2009 apud GIMENO SACRISTÁN, 2001).

Em um estudo anterior (MIRANDA, 2005), relata sobre o princípio da socialidade, citado acima e afirma que:

essa alteração de fundo no modo de conceber a escola foi caracterizada como uma mudança de princípios: deixa de orientar-se predominantemente por uma lógica vinculada aos processos de aquisição do conhecimento e suas amarras de retenção (*princípio do conhecimento*) para orientar-se por outra lógica fundada em um *princípio da socialidade*, o qual propõe que a escola deva ser uma instância cuja finalidade precípua seria efetivar-se como um espaço/tempo ao qual os alunos devam pertencer, flexibilizando ou suprimindo os fatores que promovem a retenção. O termo *socialidade* foi empregado para se distinguir dos sentidos mais corriqueiros dos termos *socialização*, como processo de internalização mediado pela escola, ou de *sociabilidade*, relativa à disposição para convívio em sociedade (MIRANDA, 2009, p. 28).

Apesar da educação em ciclos, produzir a igualdade e socialidade entre os alunos, no entanto, os alunos não são iguais entre si, cada um possui suas especificidades e diferentes ritmos no processo de aprendizagem, assim, a escola em ciclos se configura por diferenciar e assegurar a permanência de alunos que antes seriam retidos nas turmas e, em consequência, tenderiam a interromper os estudos sem concluí-los. Consequentemente, isso também implica o desafio de acolher alunos mais diversificados, pois já não são selecionados por um critério aplicado a cada final de ano, que fazia com que algumas turmas fossem mais homogêneas, diante a obtenção do conhecimento, e os que não eram considerados “aptos” para irem adiante, permaneciam nos anos anteriores (MIRANDA, 2009).

Embora, as avaliações em larga escala no Brasil sejam realizadas mediante a avaliação dos aspectos quantitativos sobressaindo-se aos qualitativos, elas visam promover melhorias na qualidade educacional e aprendizagem dos alunos, entretanto, essas avaliações tendem a reduzir a noção de qualidade ao desempenho de alunos em testes, sem levar em consideração a subjetividade e o ritmo de aprendizagem de cada aluno.

Com a aplicação dessas avaliações, passou-se a estabelecer-se um instrumento de domínio do trabalho escolar e de fortalecimento da meritocracia, que historicamente, de modo influente, está subjacente ao trabalho escolar. A responsabilização das escolas, e particularmente por parte dos professores, pelos resultados obtidos diante das avaliações em larga escala, associando-os ao recebimento, ou não, de incentivos (financeiros ou meritocráticos), está a aceitação que a avaliação gera competição e a competição por consequência, gera qualidade de ensino (SOUZA, 2014).

As implicações que as notas obtidas com o resultado dessas avaliações trazem para a escola e como os gestores, professores e demais educadores analisam a forma que vem ocorrendo a aplicação desses testes em todo o país, reflete significativamente nos espaços

escolares, pois, conforme relatado anteriormente, há diferentes culturas e especificidades em cada região, no entanto, as provas aplicadas são as mesmas utilizadas em todo o país, não levando em consideração diversos fatores que podem interferir ou contribuir para os resultados obtidos com esses testes e isso não implica em propiciar uma educação de qualidade.

A qualidade da educação articula-se a avaliação, quando afirma que, em que pese a complexidade do termo, ela pode ser definida a partir dos resultados educativos expressos no desempenho dos estudantes. No entanto, ressalta que determinar os níveis de desempenho alcançados pelos estudantes não é suficiente, se isto não for acompanhado de análises mais exaustivas que ajudem a explicar esses resultados à luz das distintas variáveis que gravitam em torno do fenômeno educativo (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 12).

O documento da UNESCO (2008) ao relatar sobre uma educação de qualidade para todos, destaca também que a falta de conhecimentos e capacidades para intervir mais diretamente no que ocorre nas salas de aulas e a dificuldade de incorporar as dimensões subjetivas na análise têm implicado que o debate da qualidade no âmbito das políticas tenha-se limitado em enfoques originários do campo econômico, cominando grande valor a aspectos tais como eficiência, competitividade e eficácia; medidas que, mesmo sendo indispensáveis, não manifestaram-se ser suficientes para acabar com os problemas da baixa qualidade da educação. Nos países da América Latina e do Caribe analisa-se pelo menos duas interpretações acerca do termo qualidade da educação. A primeira implica uma educação como o alicerce do convívio e da democracia, privilegiando as dimensões cívicas e de valores humanos dos cidadãos. A segunda se relaciona com as decorrências socioeconômicas da educação, em termos de limitações ou contribuições ao crescimento econômico, o acesso ao emprego e à integração social. A riqueza ética também conjetura na legislação internacional, que compõe um ponto de partida imprescindível para qualquer debate extenso sobre a qualidade da educação e os impactos que as avaliações em larga escala trazem para cada instituição educacional do país. A partir do ponto de vista da UNESCO (2008), os termos qualidade em educação e equidade são indissociáveis, pois uma educação será de qualidade se puder oferecer aos seus alunos os recursos e o apoio necessários para que possam alcançar os máximos níveis de desenvolvimento e aprendizagem, de acordo com suas capacidades. Ou seja, quando todos os alunos, e não só aqueles pertencentes às classes mais favorecidas e as culturas dominantes, puderem desenvolver as competências necessárias para exercerem sua cidadania e sua liberdade, com oportunidades de terem acesso a um emprego digno e a condições de vida favoráveis, a palavra equidade se transformará numa dimensão essencial para avaliar a qualidade da educação.

## CONSIDERAÇÕES

Esse artigo, buscou refletir sobre a aplicação das avaliações em larga escala no Brasil, a forma que ela vem sendo aplicada e seu reflexo para a qualidade de ensino nas escolas, pois, a avaliação, para o senso comum, pode parecer como um sinônimo de medida, de um valor em formato de nota ou conceito aplicado ao aluno. No entanto, para os educadores, a avaliação é um compromisso de ir além do senso comum e não confundir com aferição, pois, avaliar é mais que atribuir notas ou conceitos e aplicar testes, isso é apenas uma parte do processo realizado pelos professores. A avaliação precisa ser vista como uma atividade orientada para o futuro. O professor precisa avaliar os alunos para por meio do estabelecimento de um parâmetro, tentar manter ou melhorar a ação futura de seus educandos.

Essa é a base da distinção entre medir e avaliar. Medir refere-se ao presente e ao passado e visa obter informações a respeito do progresso efetuado pelos estudantes. Avaliar refere-se à reflexão sobre as informações obtidas com vistas a planejar o futuro. Portanto, medir não é avaliar, ainda que o medir faça parte do processo de avaliação. Avaliar a aprendizagem do estudante não começa e muito menos termina quanto atribuímos uma nota à aprendizagem (BRASIL, 2007).

Entretanto, como foi possível analisar por meio dos documentos oficiais citados no decorrer desta pesquisa, bem como alguns teóricos, as avaliações em larga escala, avaliam o desempenho dos alunos nos âmbitos municipal, estadual e federal. O desempenho obtido com essas avaliações, ditará a pontuação obtida por cada escola e, conseqüentemente, seu resultado implicará no IDEB, proporcionando uma concepção de qualidade às escolas. Entretanto, o termo qualidade, remete a algo muito mais amplo, subjetivo e com diferentes significados.

No entanto, ficou evidente que essas avaliações apresentam um caráter classificatório, com os aspectos quantitativos sobressaindo-se aos qualitativos, diferente do que preconiza a LDB em seu Art. 24, inciso V, quando dispõe sobre a verificação do rendimento escolar e atenta para a avaliação contínua e cumulativa do aluno, com os aspectos qualitativos sobressaindo aos qualitativos.

Nessa pesquisa, buscou-se não concluir, mas refletir sobre possíveis caminhos futuros a serem trilhados diante aplicação das avaliações em larga escala. Que esse artigo possa contribuir para uma maior reflexão sobre a qualidade na educação no Brasil e em como as avaliações em larga escala estão diretamente relacionadas com esse termo.

## REFERÊNCIAS

BARRETTO, E. S. S.; SOUSA, S. Z. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 31-50, jan./abr. 2004.

BARRETO, E. S. S.; MITRULIS, E. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. *Cadernos de Pesquisa*, n. 108, p. 27-48, nov./1999.

BRANSFORD, J. D.; BROWN, A. L.; COCKING, R. R. (Org.). *Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola*. São Paulo: Senac, 2007.

BRASIL. *Avaliações da educação básica em debate: ensino e matrizes de referência das avaliações em larga escala*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013a.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 2016. Disponível em: <[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf)>. Acesso em: 26 maio 2018.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, 25 abr. 2007.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013b.

BRASIL. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): nota técnica*. [200-?]. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/portal\\_ideb/o\\_que\\_e\\_o\\_ideb/Nota\\_Tecnica\\_n1\\_concepcaoIDEB.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf)>. Acesso em: 03 abr. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Perguntas frequentes*. Perguntas frequentes. 2017b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/perguntas-frequentes>>. Acesso em: 26 maio 2018.

BRASIL. Saeb. 2017a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>>. Acesso em: 8 jun. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, 23 dez. 1996, Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB, 2017c.

BRASIL. Ministério da Educação. *Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental*. 2012. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=12827-texto-referencia-consulta-publica-2013-cne-pdf&category\\_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12827-texto-referencia-consulta-publica-2013-cne-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 24 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Indagações sobre o currículo: currículo e avaliação*. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag5.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2018.

BRASIL. Portaria: Nº 564, de 19 de abril de 2017. Diário Oficial da União, 20 abr. 2017d, Seção 1, p. 23.

BRASIL. Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. 2014. Disponível em: <[http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)>. Acesso em: 26 maio 2018.

BRASIL. Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005. 2005. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003_05.pdf)>. Acesso em: 03 abr. 2018.

DOURADO, L. F. (Org.). A Qualidade da Educação: conceitos e definições. Brasília: MEC/Inep, 2007.

DUARTE, J. G.; FREITAS, D. N. T. Cenário, políticas e debate sobre o “fracasso escolar” no Brasil. In: FREITAS, D. N. T.; FEDATTO, N. A. S. F. (Orgs.). Educação básica discursos e práticas político-normativas e interpretativas. Dourados, MS: Editora da UFGD, 2008.

FERREIRA, Neusa S. Carapeto. Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FERNANDES; L. A.; GOMES; J M. Relatórios de pesquisa nas ciências sociais: características e modalidades de investigação. ConTexto, Porto Alegre, v. 3, n. 4, 2003.

GLÓRIA, D. M. A.; MAFRA, L. A. A prática da não-retenção escolar na narrativa de professores do ensino fundamental: dificuldades e avanços na busca do sucesso escolar. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 231-250, maio/ago. 2004.

GUSMÃO, Joana B.. Significados da noção de qualidade da educação na arena educacional brasileira. Revista brasileira de estudos pedagógicos, Brasília, v. 94, n. 236, p. 100-124, jan./abr. 2013.

JACOMINI, A. M. A escola e os educadores em tempo de ciclos e progressão continuada: uma análise das experiências no estado de São Paulo. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 401-418, set./dez.2004.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2014.

MACHADO, C.; ALAVARSE, O. M. Qualidades das escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. Revista Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 413-436, abr./jun. 2014.

MAINARDES, J.; STREMEL, S. A organização da escolaridade em ciclos no contexto do ensino fundamental de nove anos: reflexões e perspectivas. Jornal de Políticas Educacionais, n. 11, jan-jun 2012, p. 03-11.

MIRANDA, M. G.. A organização escolar em ciclos e a questão da igualdade substantiva. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

RABELO, H. E. Avaliação: novos tempos, novas práticas. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.



SILVA-SÁ, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, Ano I – nº I – Jul. 2009.

SOUZA, Z. S. Concepções da qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 407-420, jul. 2014.

PANISSET TRAVASSOS, L. C. Inteligências Múltiplas. *Revista de Biologia e Ciências da Terra*, Paraíba, v. 1, n. 2, 2001.

UNESCO. Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos. 2. ed. Brasília: 2008. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001505/150585por.pdf>:>. Acesso em: 09 jul. 2018.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? *Cad. Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003.

# PROFESSORES NA LUTA DE CLASSES: RELEMBRANDO LUKÁCS

## *Proletarianization and teacher unionization: remembering Lukács*

Flamissiano Izidio Batista<sup>3</sup>

Recebido em: 10 fev. 2018

Aceito em: 25 maio 2018

### RESUMO

O estudo trata-se de um artigo que visa, analisar as contribuições de Georg Lukács em História e Consciência de Classe. Por meio de revisão bibliográfica, com cruzamento de ideias e discussão entre autores, este estudo discutiu e analisou qual o posicionamento e a função do professorado da educação básica pública brasileira na luta de classes a partir do marxismo. Para tanto, foram analisados estudos sobre o posicionamento do professorado enquanto classe de acordo com a teoria marxista, concluindo com seu posicionamento alinhado ao proletariado. Em seguida, a tese da proletarianização docente no Brasil, entendida como o processo de transformação do professorado em classe explorada pelo capital, cada vez mais próxima do proletariado. Ainda, identificado e analisado o processo de sindicalização docente no Brasil, entendido como um processo importante de identificação política entre o professorado e o proletariado. Por fim, visando o cumprimento do objetivo, foram analisadas as contribuições de Georg Lukács em História e Consciência de Classe no sentido de um resgate histórico do sentido da união entre os trabalhadores e de sua consciência de classe.

**Palavras-chave:** Consciência de Classe. Proletarianização Docente. Sindicalização Docente.

### ABSTRACT

It is an article that aims, through a bibliographical review with cross-ideas and discussion among authors, to discuss and analyze the position and function of the Brazilian public basic education teachers in class struggle from Marxism. In order to do so, it was first analyzed studies on the position of the teacher as a class according to the Marxist theory, concluding with its position aligned with the proletariat. After that, the thesis of teacher proletarianization in Brazil was analyzed, understood as the process of transformation of the teaching staff into a class exploited by capital, increasingly closer to the proletariat. Subsequently, the process of teacher unionization in Brazil was identified and analyzed, understood as an important process of political identification between the professorship and the proletariat. By yes, aiming at the fulfillment of the objective, the contributions of Georg Lukács in History and Class Consciousness were analyzed in the sense of a historical rescue of the sense of union between the workers and their class consciousness.

**Keywords:** Class Consciousness. Teacher Proletarianization. Teacher Unionization.

---

<sup>3</sup> Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Mestrando em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia nesta mesma universidade.

## **INTRODUÇÃO**

Atualmente, o professor trabalha como funcionário, seja a nível municipal, estadual ou federal, seja ela pública ou privada. Ao se analisar o contexto histórico pelo qual esse grupo de profissionais passou nas últimas décadas, percebe-se que, de acordo com Hypolito (1997, p. 34)

Há um consenso entre os diferentes autores no que se refere ao processo de assalariamento dos professores, ao processo de funcionarização docente em relação ao Estado, ao processo de desprofissionalização e perda de prestígio social, pelo menos quando se remetem aos processos ocorridos no Brasil.

Porém, não há consenso quando a questão é analisar em qual classe social se encaixa o professor dentro do capitalismo. A partir de uma perspectiva marxista, as concepções dos autores sobre o posicionamento de classe dos professores divergem, sobretudo entre proletariado e classe média.

A maioria dos autores defende que há um processo de proletarização acontecendo com o professorado brasileiro. Para Wenzel (apud Amaral & Brittes, 2012), proletarização é a condição de quem deixa de ser produtor individual e passa a integrar uma coletividade de trabalhadores, seja pela organização profissional ou por condições históricas e sociais de produção. A partir dessa tese, os autores partem do pressuposto de que os professores, alienados dos meios de produção, sobrevivem vendendo sua força de trabalho.

Nesse contexto, pensando sobretudo no professor que trabalha na esfera pública, partindo do pressuposto de que há uma proletarização desses profissionais, nos cabe refletir o que significa essa condição em relação ao posicionamento e função do professorado na luta de classes. Este artigo pretende, a partir de revisão bibliográfica, analisar e discutir: as questões relativas à classe social dos professores no Brasil e seu posicionamento nesse espectro a partir de uma perspectiva marxista; em quais condições se dá a proletarização docente e o que isso significa para o professorado público brasileiro; qual é o papel da sindicalização docente nesse contexto e; quais são as contribuições que Georg Lukács, em *História e Consciência de Classe*, pode dar no seio dessa discussão.

## **A CLASSE SOCIAL DOS PROFESSORES**

Enquanto há autores que trabalham com a tese de que os professores fazem parte das classes médias (PEREIRA, 1969; GOUVEIA, 1970; MELLO, 1982; PESSANHA, 1994; APUD HYPOLITO, 1997), há autores que trabalham com a tese de que os professores se identificam política e socialmente com o operariado (ARROYO, 1980, 1985a, 1985b;

NORONHA & FAGUNDES, 1986; SÁ, 1986; SANTOS, 1985). Há ainda os autores que defendem a ideia de que o professor se encontra em uma posição contraditória de classe, entre o operariado e as classes médias (APPLE, 1988b, 1989; ENGUITA, 1991; HYPOLITO, 1991).

As pesquisas realizadas nesse âmbito, durante as décadas de 1960 e 1970, eram de cunho empírico, com base na origem familiar daqueles que se tornariam professores: seus pais eram em maioria escolarizados e caracterizados como classe média-baixa e média-média. Porém mesmo nesses estudos empíricos, os autores reconheciam a tendência à proletarização desses professores (HYPOLITO, 1997). Nesse sentido, mudanças eram apontadas:

[...] fortalecimento da profissionalização “qualitativa” da mulher-professora, intensificação da profissionalização do magistério primário e estilo menos estamentalizado de vivência da situação da classe assalariada – estão, portanto, as tendências da “proletarização” do magistério primário, patentes da queda relativa dos seus níveis de remuneração salarial e de prestígio ocupacional, e que pressionaram seus desempenhantes para modalidades de situação de classe média assalariada “inferiores” às anteriormente propiciadas por essa ocupação (PEREIRA apud HYPOLITO, 1997, p. 39).

Os autores que defendem a tese da proletarização docente desenvolvem em sua maioria trabalhos de caráter teórico-histórico, entendendo tal proletarização como um processo construído historicamente. Nessa perspectiva, defende-se que, independentemente de os professores realizarem trabalho manual ou intelectual, eles se identificam social, econômica e politicamente com o operariado (HYPOLITO, 1997).

No sentido de compreender essa transformação, que chamamos proletarização, Florestan Fernandes faz uma reflexão que a evidencia:

Seria impossível, por exemplo, quando me tornei assistente na Faculdade, ouvir algum professor dizer que ganhava salário. Um professor não dizia isso. Ele tinha proventos. A concepção estamental era tão forte, que ele se sentiria degradado se fosse considerado (ou se se considerasse) um assalariado. Hoje, não só quer ser assalariado, mas quer lutar como assalariado, quer até imitar os operários na luta econômica e política (apud HYPOLITO, 1997, p. 40).

Souza Sobrinho & Farias (2017), a partir da interpretação das obras de Marx, afirmam que o centro das relações de classes está nas relações de produção, reprodução e constituição política da classe. Sendo assim, o processo de tornar-se classe não se restringe a inserção direta nas relações sociais de produção, pois também envolve as alternativas de sua formação como parte de um coletivo, se dá no campo da luta de classes, na esfera da práxis e da concretização de suas formas organizativas. Esse processo conta com a transição de uma luta local para uma luta nacional, da luta setorizada para uma ação do conjunto dos trabalhadores, tornando a classe uma composição coletiva organizada ao redor de um programa comum. Analisando-se tais

ideias, pode-se afirmar que os estágios descritos foram experimentados pelos professores até certo nível.

Refletindo sobre trabalho produtivo dentro da teoria marxista, os autores defendem que o mesmo tem de produzir mais-valor, e além disso, só é produtivo o trabalhador que produz mais-valor para o capitalista ou que serve à autovalorização do capital. Defendem que na visão de Marx estaria superada qualquer possibilidade de estabelecer distinção de produtividade associada à natureza da atividade, seja manual ou intelectual. Logo, o trabalho produtivo não implica apenas uma relação entre a atividade e seu efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, vai além dessa relação pois está associado à relação social de produção, desenvolvida historicamente para qual o trabalhador é um meio direto de valorização do capital (SOUZA SOBRINHO; FARIAS, 2017).

Evitando o fetichismo das coisas corpóreas, ou seja, tentar apresentar uma relação social em forma de coisa, pois em tal relação está contida certa quantidade de trabalho social, trabalho que objetiva o “atendimento de uma necessidade coletiva, portanto, mercadoria, capital e valor, não são coisas, mas relações sociais” (SOUZA SOBRINHO; FARIAS, 2017). Há trabalho produtivo fora da esfera da produção material onde mesmo dissociado de um produto com forma corpórea, é passível de ser explorado ou subordinado às relações capitalistas de produção e reprodução gerando mais-valor. O conceito marxiano de trabalho produtivo se refere à forma social, então pode-se concluir que os resultados dos trabalhos são valores de uso, suportes materiais do mais-valor extraído, apropriados pelo capitalista (SOUZA SOBRINHO; FARIAS, 2017).

Marx entende a força de trabalho como mercadoria capaz de produzir valor, na qual diferentes trabalhos são incorporados. Reduzindo-se esse trabalho à dimensão quantitativa, a diferença entre trabalho simples e complexo está na quantidade de trabalho incorporado na força de trabalho. Nesse sentido, o trabalho complexo possui além do trabalho necessário a sua reprodução física, também um “trabalho objetivado em sua existência imediata, a saber, os valores que consumiu para produzir uma capacidade de trabalho determinada, uma destreza particular” (MARX apud SOUZA SOBRINHO; FARIAS, 2017). Esse trabalho refere-se à educação como processo de formação encabeçado por professores, que quando incorporada à força de trabalho gera uma capacidade superior de produção, ou seja, possui a qualidade de “modificar a natureza humana de modo que ela possa adquirir habilidade e aptidão num determinado ramo de trabalho e se torne uma força de trabalho desenvolvida e específica” (MARX apud SOUZA SOBRINHO; FARIAS, 2017). Logo, a educação é trabalho concreto na medida que é capaz de desenvolver uma força de trabalho com aptidões e capacidades

desenvolvidas. Ao afirmar que os professores não fazem parte do proletariado por sua atividade ser intelectual apenas “resultaria eliminar a capacidade da teoria do valor do trabalho de explicar os valores distintos do trabalho simples e complexo” (SOUZA SOBRINHO; FARIAS, 2017).

Miranda (2009, p. 8), ao analisar os aspectos sócio históricos do trabalho docente, busca compreender a condição de classe desse grupo. Com base em elementos da natureza do trabalho docente a autora afirma que

Se não é possível afirmar que todos os professores – nas suas diferentes relações de venda de força de trabalho e atuação em níveis diversificados da educação - integram a classe trabalhadora, parece-nos, que um grande número de professores, em particular da Educação Básica, na tensão da luta de classes, tem-se encarnado trabalhador, com todos os dilemas, limites e possibilidades que esta condição carrega.

A autora leva em consideração a diversidade existente entre os diversos níveis e áreas de atuação do professor e se reserva da generalização de que todos esses profissionais fazem parte do proletariado, pois a “categoria docente se construiu enquanto classe, pois assim se organiza e se reconhece, o que não torna possível identificar uma forma homogênea de ação política” (MIRANDA, 2009, p. 7).

Fernandes (2010) defende que o professor tende a tornar-se um cumpridor de tarefas, reproduzidor das exigências curriculares, aplicador de conteúdo, sem tempo para ler, estudar, executando suas obrigações de modo mecânico assemelhando-se em um proletário, devido à perda da autonomia. O que diferencia é o produto fornecido por eles, pois ao invés de uma mercadoria concreta “o professor colabora na produção do aluno para que se torne um trabalhador, especializado em executar tarefas, em obedecer a ordens e que assim não questiona a realidade” (FERNANDES, 2010, p. 152). Essa visão converge com os argumentos de Souza Sobrinho & Farias aqui expostos, colocando o trabalho do professor como concreto e a serviço da reprodução do capital, como é com o proletariado.

Hypolito (1991, p. 14) aponta que quando consideramos o Estado como um agente que atua diretamente no sentido da acumulação do capital, sendo o professor seu funcionário, acaba por atuar como um meio para essa acumulação de capital, um partícipe da acumulação mediata do capital, sendo seu trabalho, portanto, produtivo. Porém, o autor é cuidadoso ao afirmar que o professor ainda mantém parte do controle sobre o seu trabalho, ainda goza de uma certa autonomia e, em muitos casos, não é facilmente substituído pela máquina. Nesse sentido, o professor faria parte da classe trabalhadora, mas em uma situação de ambivalência entre o profissionalismo e a proletarização determinada por situações historicamente constituídas. Porém, mesmo levando-se em conta a situação ambivalente que vivem, os professores estão situados mais num campo de constituição como classe trabalhadora do que como uma categoria

profissional. Se entendermos a constituição de uma classe como um movimento que se dá no embate das classes, forjada na própria luta de classes, “podemos dizer que o professorado está em processo de formação, no sentido de constituir-se parte da classe trabalhadora”.

Dada tal discussão, baseando-se nos argumentos até então apresentados, pode-se afirmar que se o professorado brasileiro da educação básica pública ainda não está inteiramente caracterizado e identificado como proletariado, está cada vez mais próximo de assim estar. Esse processo é tratado pelos autores como proletarização, e pensando no objetivo do presente trabalho, convém que identifiquemos e analisemos o referido processo.

## **PROLETARIZAÇÃO DOCENTE**

A proletarização em Marx é em si o processo histórico da própria formação das classes no capitalismo. Inerente e relacionado a esse processo está a própria luta de classes, que gera classes como formas sociais em constante mutação. Sendo assim

[...] uma teoria de classes em Marx é histórica à proporção que percorre o caminho capaz de desvendar as mediações geradoras da classe e o seu desenvolvimento, ou seja, o movimento de proletarização. O fenômeno de proletarização como dimensão histórica do conceito de classe compreende o fenômeno de constante expropriação dos produtores reais e sua conseqüente redução à condição do trabalho assalariado, correspondendo à contínua incorporação dos mais variados produtores reais e independentes ao exército do proletariado. Assim, o processo de formação da classe trabalhadora conterà sempre uma dimensão inconclusa (SOUZA SOBRINHO, 2014, p. 258-259).

Souza Sobrinho (2014, p. 163) indica que Marx já denunciava uma tendência geral do capital em expandir e tornar absoluto o trabalho assalariado, gestando o fenômeno no qual “todos os serviços se transformam em trabalho assalariado e todos os seus executores em assalariados”. Assim, Marx indica um processo histórico inerente ao capitalismo de redução de atividades antes consideradas superiores ao proletário à condição do mesmo, em outras palavras, o processo de proletarização em movimento. Assim, quando falamos de proletarização, temos que considerar esse processo como

[...] uma tendência do capital, de progressiva supressão das relações sociais remanescentes das formas sociais anteriores ou gestadas na fase primitiva do desenvolvimento capitalista, com sua subsunção à finalidade do capital de incessante produção de mais-valor, subordinando essas funções às suas correspondentes formas industriais – indústria hospitalar, indústria de advocacia, indústria de ensino etc. – em que os respectivos portadores, antes trabalhadores autônomos, são reduzidos a trabalhadores assalariados, regidos pela lei do salário. Assim, o preço de seu trabalho é estipulado pelo valor necessário à reprodução da sua força de trabalho, mesmo que essa seja trabalho qualificado (SOUZA SOBRINHO, 2014, p. 164).

Em seu estudo sobre a trajetória histórica dos professores brasileiros do ensino primário e suas relações de classe, Pessanha (1994) analisa os movimentos de ascensão e queda das classes médias – nela incluso o professorado, segundo seus estudos – durante a história brasileira. Para ela, na primeira metade do século XX essa classe média passa por uma ascensão, com a ocorrência da industrialização e da urbanização, chegando ao seu ápice de distanciamento da classe proletária nas décadas de 1950 e 1960. A partir dessas décadas, começa e se acentua sua queda, ligada à massificação da educação, feminização do magistério e a tentativa constante de barateamento dos custos da educação pelo Estado.

Pessanha realiza tal estudo em 1994, onde inclui os professores nas classes médias, porém reconhece a ocorrência de uma proletarização docente. A autora aponta estudos mais recentes, da década de 1980, que indicam “que frações mais baixas, com indicadores econômicos mais próximos das camadas mais “pobres” da população, é que aspiram ter professores primários na família” (PESSANHA, 1994, p. 96). Na atualidade, um número crescente de estudos aponta em direção à um contínuo processo de proletarização docente, defendendo uma identificação política cada vez maior do professorado em relação ao proletariado, concepção com a qual o presente estudo compartilha.

Tal queda da classe média apontada pela autora converge com o estudo de Braverman (1987) sobre o trabalho dentro do setor de serviços, onde demonstrou que a classe média clássica sofreu um processo de proletarização conforme foi perdendo suas qualificações e o domínio sobre seu processo de trabalho. Assim, o capitalismo colocou todos na condição de vendedores da mercadoria força de trabalho:

As camadas médias do emprego: como a classe trabalhadora, ela não possui qualquer independência econômica ou ocupacional; é empregada pelo capital e afiliados, não possui acesso algum ao processo de trabalho ou meios de produção fora do emprego, e deve renovar seus trabalhos para o capital incessantemente a fim de subsistir. Esta parcela do emprego abrange os engenheiros, técnicos, quadro científico, os níveis inferiores da supervisão e gerência, o considerável número dos empregados especializados e “liberais” ocupados em mercadejamento, administração financeira e organizacional e semelhantes, fora da indústria capitalista, em hospitais, escolas, repartições públicas, etc. (apud MIRANDA, 2005, p. 45).

Esse processo, identificado no Brasil por Pessanha (1994), contextualiza a proletarização docente brasileira. Trata-se de um processo de supressão das condições de trabalho da categoria engendrada sobretudo por um Estado que adquiriu novas funções com a gênese do capital monopolista, e direcionou os fundos públicos para setores considerados mais importantes que o setor de serviços (PESSANHA, 1994, p. 101). Nesse contexto, quando analisamos a questão da caracterização da classe social dos professores brasileiros, sobretudo do ensino público básico, devemos levar em consideração que



Se a categoria de docentes já pertenceu à classe média na esfera econômica, gozando de status social, ou como grupo que realiza potencialmente trabalho intelectual e/ou de supervisão, ou ainda, visto como pertencente ao grupo de profissionais liberais, na atualidade precisa de uma nova análise e, por conseguinte, uma nova definição de classe [...] a categoria que foi perdendo o prestígio social ao longo das últimas décadas era formada por uma determinada classe social e as novas gerações que começaram a compor esta categoria têm sua origem, em geral, na classe trabalhadora mais explorada (MIRANDA, 2005, p. 45-46).

Disso resulta um cenário onde o grau de autonomia do professor é cada vez menor, seja pela ampliação de sua jornada de trabalho e intensificação do mesmo, seja pelo rebaixamento do seu nível de qualificação (MIRANDA, 2005, p. 51). A proletarização é identificada como um “processo inerente à desqualificação e precarização do trabalho docente, em decorrência das mudanças ocorridas na sociedade capitalista e, como consequência, no processo de trabalho do professor” (TUMOLO E FONTANA apud ALVES, 2009, p. 31).

Outro fator frequentemente apontado por estudiosos da proletarização docente é a relação entre tal processo e a feminização do corpo docente. Para Ferreira (2006) essa feminização é o resultado de um processo de ampliação massiva da força de trabalho feminina na docência, que operou tanto sobre as representações quanto ao caráter desse trabalho, incluindo seu valor social, processo que mantém conexões importantes com a proletarização. Para Apple (1987 apud Ferreira, 2006), no transcorrer de décadas, formas patriarcais de concepção sobre a prática do ensino escolar foram sendo substituídas por formas mais técnicas, fenômeno associado à proletarização, principalmente a partir da segunda metade do século passado. Modificaram-se as representações sobre a docência, onde os gêneros tiveram papel importante, em especial o gênero feminino, de tal modo que o magistério passou a ser reconhecido como um trabalho de mulher (LOURO apud FERREIRA, 2006).

Dessa forma, conforme Ferreira (2006, p. 229), do

[...] ponto de vista sociológico quanto maior tem sido o grau de feminização, maior também o grau de proletarização de uma categoria, esses dois fenômenos foram sendo associados, declarando ou decretando a menor necessidade da mulher professora a um melhor salário e um maior status profissional.

Hypolito (1997) aponta que, de uma maneira geral, o processo de feminização foi irrefutavelmente mais forte no magistério, no que hoje chamamos de ensino fundamental I, e se deu em associação com a expansão do ensino básico e com transformações sociais, culturais, políticas e econômicas que aconteceram a partir do século XX. Essas transformações se evidenciam a partir da consolidação do capitalismo industrial no Brasil e do processo de urbanização decorrente, onde houve um aumento exponencial no número de vagas para docentes, e essa demanda passou a ser cada vez mais suprida por mulheres.

É importante notar que esse processo não se dá apenas por determinações econômicas, a mulher não adentrou nessa área de trabalho apenas porque foi submetida. Trata-se de um processo complexo que relaciona a demanda por mão de obra do capitalismo industrial em desenvolvimento com características culturais próprias da sociedade brasileira historicamente desenvolvida, relativas ao modo como a mulher era tida como ser social, assim como o próprio movimento de luta social das mulheres em prol de seus direitos como cidadã – devemos analisar que em 1935, esse movimento já havia conquistado o direito do voto feminino.

As relações entre feminização e proletarização se dão a partir do momento que identificamos dois aspectos fundamentais da trajetória histórica do trabalho docente no Brasil: como é realizado esse trabalho, ou seja, a organização do trabalho docente e; quem realiza esse trabalho, em grande medida, mulheres. O processo de assalariamento, de controle pelo Estado, de perda da autonomia e do parcelamento do trabalho docente acontece simultaneamente à transformação desse trabalho em trabalho feminino (HYPOLITO, 1997). Além de coincidir, a feminização favorece a proletarização, dificultando a profissionalização do trabalho docente (ENGUIITA apud HYPOLITO, 1997). Não se trata de culpabilizar a mulher pelo processo de proletarização, mas sim de reconhecer que a presença massiva de professoras no ensino básico facilitou tal processo, no sentido de que “em toda a categoria ocupacional, as mulheres estão mais sujeitas a serem proletarizadas do que o homem” (APPLE apud HYPOLITO, 1997, p. 74).

Enguita (apud AMARAL & BRITTES, 2012) identifica quatro fases na inclusão dos professores no Magistério em relação à classe social dos mesmos: primeira, homens de classe média; segunda, homens da classe trabalhadora; terceira, mulheres de classe média; e quarta, mulheres de classe trabalhadora. Pode-se dizer que o Brasil se encontra, se não plenamente, em grande medida na quarta fase. Nesta última fase culmina a perda gradativa de um reconhecimento social, com o processo de proletarização dos professores, perdendo parte do controle e da coordenação de seu trabalho: agora, assalariados, são executores de uma proposta da escola, são trabalhadores coletivos, proletarizados (WENZEL apud AMARAL & BRITTES, 2012).

Mas, a visão sobre o processo de proletarização não pode se estreitar apenas à questão dos gêneros, dos processos desqualificadores e de submissão feminina, pois além desse processo encontramos novamente a questão das classes, onde “os cursos de magistério são abandonados pelas moças das camadas médias e passam a ser frequentados pelas jovens de camadas sociais mais baixas” (LOURO apud HYPOLITO, 1997, p. 75).

Uma evidência fundamental do processo de proletarização está no fato de que, com a ocorrência desse processo de precarização, parcelamento, desqualificação do trabalho docente

das últimas décadas, o professorado passou a organizar-se em torno de entidades sindicais. Cabe-nos, portanto, analisar até que ponto essas associações em entidades sindicais aproxima o professorado do proletariado e qual a importância desse processo.

## **SINDICALIZAÇÃO DOCENTE**

O movimento sindical docente é oficializado durante a transição democrática, com o fim da Ditadura Militar. Antes disso, considerando que a maioria do professorado do país era composta pelo funcionalismo público, eram impedidos de criar sindicatos, quadro que mudou com a promulgação da nova Constituição em 1988. Ferreira (2006, p. 230) analisando o sindicalismo docente brasileiro, em especial do professorado público, aponta como principais características desse movimento

[...]as mobilizações massivas, típicas do sindicalismo combativo; a organização pela base, isto é, por local de trabalho (escola) e região, representando-se finalmente em organizações regionais; a paulatina identificação com o ‘novo sindicalismo’, por meio da filiação das entidades à CUT (Central Única dos Trabalhadores); e a posterior unificação de docentes e do funcionalismo em entidades únicas, no caso do ensino básico.

Atualmente, a entidade que congrega nacionalmente as demais entidades regionalizadas é a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), que tem como origem a Confederação dos Professores Primários do Brasil (CPPB). Ferreira (2006) afirma que as atuais entidades docentes possuem formas de organização e de atuação semelhantes a entidades não profissionais, ou seja, proletárias.

Percebe-se as ligações entre a proletarização e a sindicalização docente de diversas maneiras e em diferentes níveis. A própria concepção do professorado em relação a si como classe tem se transformado no processo:

A denominação ‘trabalhadores em educação’, em vez de ‘educadores’, ‘professores’ ou ‘profissionais da educação’, reflete a mudança de percepção da própria categoria no conjunto dos trabalhadores em geral. Ela toma consciência de que os problemas que afetam os docentes são basicamente os mesmos de outras categorias de trabalhadores. Portanto, as lutas do magistério são consideradas, a partir de então, semelhantes às dos trabalhadores em geral (GADOTTI apud FERREIRA, 2006, p. 230).

A sindicalização docente é uma evidência sólida que reforça a tese da proletarização docente, sendo o primeiro processo inerente ao segundo. O assalariamento, a precarização, a diminuição da autonomia, fragmentação e parcelamento do trabalho docente contribuiram na

direção de gerar, com o decorrer desses processos, uma identificação do professor com o trabalhador de outras categorias. Nesse sentido

A nova consciência e nova prática dos trabalhadores da educação é se sentirem como trabalhadores e sentirem a necessidade de se associarem como tais, e organizarem sua luta nos mesmos moldes dos trabalhadores da produção, do comércio [...] e sobretudo se sentirem solidários nos mesmos objetivos de questionar o modelo sócio-político e econômico, o Estado, a organização do trabalho [...] que os gera e explora como trabalhadores (ARROYO apud FERREIRA, 2006, p. 230).

Levando em consideração o processo de organização de luta, o professorado se assemelha em grande medida à classe operária, fabril, em sua organização em sindicatos e associações de classe, constituindo trabalhadores coletivos. Quando consideramos que por todo o território brasileiro já houve movimentos de professores em luta por melhores condições salariais e de trabalho, evidencia-se que essa profissão se tornou uma atividade de massa, com organizações coletivas a níveis estaduais e nacional (ALVES, 2009, p. 31). Os rumos que a educação pública básica nacional tomou no decorrer de seu processo histórico, sobretudo no que se refere à proletarianização, devem ser analisados levando em consideração a sindicalização, quando notamos que

[...] os efeitos da política educacional que implantou no sistema escolar a organização do trabalho que domina a produção empresarial capitalista está gerando suas contradições. Se o que se pretendia era a divisão e a hierarquização do trabalho educativo, o que se gerou foi a parcelação, diferenciação salarial e funcional, a depreciação do trabalho dos educadores de base, a grande massa e, conseqüentemente, se gerou sua consciência e organização (ARROYO apud FERREIRA, 2006, p. 230-231).

Sendo assim, “o contexto de criação dessas entidades seria a expressão da luta de classes frente à nova divisão do trabalho” (MIRANDA, 2005, p. 34). As organizações sindicais podem ser vistas como uma resposta ao sistema político econômico em suas expressões nas políticas educacionais, que conduz os professores à uma busca pela regulamentação e melhoria da qualidade da profissão: conquistas salariais, planos de carreira, garantias no emprego e qualificação para o exercício da profissão (HYPOLITO, 1991). Quando analisamos a sindicalização como um componente importante na formação de um professorado proletário, levamos em consideração que

Os diversos estágios do processo de tornar-se classe dessas novas camadas de trabalhadores assalariados se dá no campo da luta de classes, na esfera da práxis, como pressuposto para a concretização de suas formas organizativas – sindicato, movimentos, associação – e a transição para a luta local para uma luta nacional, da luta setorializada para uma ação do conjunto dos trabalhadores, são estágios transitórios para o processo de constituição da classe como composição coletiva que se organiza em torno de um programa comum, parte do processo de conformação da classe como partido (SOUZA SOBRINHO & FARIAS, 2017).

A organização sindical docente é mais um indicativo de uma composição coletiva dos professores como classe, ligada ao proletariado. Acreditamos nas associações sindicais docentes como um ambiente de reunião que possibilite a transformação da realidade de sua classe, de consciência de seu posicionamento, direcionando para a construção de uma abordagem crítica da escola como espaço e lugar de desenvolver e propiciar essas transformações e de formular projetos de sociedade contra hegemônicos, em uma prática pedagógica que propicie a condição de autonomia do sujeito (ROCHA, 2014).

Porém, quando se trata da atuação concreta das associações sindicais docente e de suas limitações, Ferreira (2006, p. 231) aponta que “o movimento docente tem mais apresentado estratégias defensivas de seus direitos do que elaborado estratégias propositivas”. Nesse sentido, os estudos sobre a atuação sindical docente demonstram uma crise sindical, onde “as representações que os professores elaboram sobre o sindicato evidenciam uma contradição entre lutas educacionais e lutas sindicais” (SOUZA apud FERREIRA, 2006, p. 231). Uma das expressões dessa crise se dá no sentido de alguns professores encararem a organização sindical “como uma entidade desencadeadora de greves” (SOUZA apud FERREIRA, 2006, p. 231) o que resulta na insatisfação por parte dos usuários da escola. São apontados como indicadores dessa crise:

[...] da crise da organização sindical docente: 1) esgotamento das greves; 2) ausência de diálogo com a população usuária das escolas públicas; 3) divergências político-ideológicas nas entidades; 4) distância entre as lideranças das associações/sindicatos e o professorado (VIANNA apud FERREIRA, 2006, p. 231).

Guerrero Serón (apud FERREIRA, 2006) traz uma contribuição importante no entendimento dessa crise ao trabalhar os principais motivos que levam um professor a se sindicalizar. São três motivos principais: os ideológicos, relativo à defesa das crenças; os solidários, relativo ao interesse coletivo; e os instrumentais, relativo aos interesses pessoais. Para Ferreira (2006) no caso brasileiro, quanto mais regredimos à época da luta contra a ditadura militar, mais nos aproximamos de filiações por motivos ideológicos e solidários. No contexto mais atual, considerando essa crise que gera a imagem de um sindicato como desencadeador de greves, infere-se um afastamento dos motivos iniciais da criação e do crescimento dos sindicatos, indicando que os motivos instrumentais predominam sobre aqueles que se sindicalizaram mais recentemente.

Souza Sobrinho (2014, p. 237) aponta que, em relação as formas de conflito desenvolvidas pelos sindicatos docentes,

[...] a finalidade inerente desse enfrentamento continua restrita à conquista de melhores condições de existência, ou seja, como possibilidade de abrandamento das condições contraditórias do trabalho perante o capital. Trata-se de uma luta restrita à esfera econômica, na qual a posição de antítese ao capital permanece em potência [...]. A concretização dessa passagem dá-se quando da subsunção da luta restrita à esfera econômica e à efetivação do programa revolucionário por parte da classe.

A luta sindical deve superar a esfera econômica e expandir-se para as esferas política e teórica, com a extensão do conflito de classes para todas as esferas da vida das classes, “buscando converter a contradição cotidiana em ação consciente com o objetivo de supressão do capital” (SOUZA SOBRINHO, 2014, p. 262).

Mostra-se necessário um resgate histórico do sentido da existência dos sindicatos. Para Marx (apud SILVA, 2007) as coligações de trabalhadores estão ligadas a dois processos: a extinção da concorrência entre os trabalhadores e; o engendramento e aprofundamento da concorrência contra os capitalistas. Essas relações indicam a unificação dos trabalhadores contra o capital, onde as primeiras investidas do proletariado nesse conflito se dão na luta pela permanência dos seus salários, indicativo da necessidade de constituição da organização coletiva. Assim, os sindicatos desenvolvem o caráter político da luta de classes, desenvolvendo a tendência de deixar de ser uma investida conjuntural do mundo do trabalho contra o capital, para ser uma investida estrutural, visando a superação desse modo de produção.

Tendo isso em vista, se torna clara a necessidade de que a luta sindical docente atual se unifique com a luta sindical dos trabalhadores num sentido geral, fortalecendo esse movimento político, avançando além das disputas econômicas e das investidas conjunturais para um conflito com vistas em um novo projeto de sociedade, uma investida estrutural. Miranda (2005) aponta que atualmente podemos identificar uma grande quantidade de formas organizativas e associações dedicadas a representar os trabalhadores “tais como os movimentos sociais de inúmeras vertentes, partidos políticos e sindicatos, organizações não-governamentais dentre outros” (p. 37). Sobre as inúmeras vertentes dos movimentos sociais, a autora acrescenta:

No Brasil, podemos identificar, sem tentar sermos exaustivos, os seguintes movimentos sociais organizados: de mulheres, de negros, de homossexuais, ecológico, de portadores de necessidades especiais, religiosos, que podem ser transclassistas ou ainda de caráter classista, de reforma agrária (MST, por exemplo), dos sem-teto, associações de bairro, entre outros (MIRANDA, 2005, p. 37).

Porém, a fragmentação e o parcelamento da classe trabalhadora é a principal forma desenvolvida pela capital para enfraquecer a união do proletariado. No contexto atual, para o “bom funcionamento da sociedade os conflitos de classes precisam ser negados e a noção de classe pulverizada” (FERNANDES, 2010, p. 149). Nesse sentido

[...] o desenvolvimento de um novo complexo de reestruturação produtiva e seu momento predominante (o toyotismo), o surgimento de um novo (e precário) mundo do trabalho e o advento da crise do sindicalismo, considerada expressão contingente da fragmentação da classe trabalhadora. Concluímos que hoje, mais do que nunca, o maior desafio do sindicalismo no Brasil na virada para o século XXI é romper com o viés burocrático-corporativo, organizar e mobilizar um contingente massivo de jovens operários e operárias, empregados e empregadas e, inclusive, trabalhadores por conta própria precarizados ou explorados pelo capital (ALVES, 2002, p. 71).

Tendo em vista o quão prejudicial é a fragmentação da classe trabalhadora, fica clara a necessidade de uma união maior entre todos os movimentos supracitados na fala de Miranda (2005), pois a fragmentação da classe proletária se dá nos próprios movimentos sociais – os proletários estão em todos esses movimentos. Não se trata aqui de negar a importância desses movimentos separadamente – cujas bandeiras consideramos importantes e legítimas – mas sim de defender o estabelecimento de relações mais promissoras entre os mesmos, visando a reunião de forças em prol do movimento trabalhador como um todo. A fragmentação da classe trabalhadora e a crise da luta sindical – incluindo a docente – estão permeados, como vimos, por diversos processos, entre eles “o desgaste das formas de lutas tradicionais e esquecimento histórico dos momentos iniciais da criação dos sindicatos” (FERREIRA, 2006, p. 232). Os trabalhadores precisam retomar consciência daquilo que os une e, nesse sentido, é de fundamental importância a releitura dos clássicos do marxismo, que viam na união dos trabalhadores a possibilidade da construção de uma sociedade melhor.

## **UNIFICAÇÃO E LUTA: UMA CONTRIBUIÇÃO DE LUKÁCS**

Lukács (2003, p. 143), ao tratar da consciência de classe aponta um questionamento fundamental:

[...] em que medida a totalidade da economia de uma sociedade pode, em quaisquer circunstâncias, ser percebida dentro de uma determinada sociedade, a partir de uma determinada posição no processo de produção. Pois tanto quanto é preciso superar as limitações reais dos indivíduos na estreiteza e nos preconceitos de sua condição, tanto menos podem ser superados aqueles limites que lhes impõe a estrutura econômica da sociedade de sua época e sua posição nessa sociedade.

Dessa forma, o autor defende que dentro da própria consciência de classe há uma inconsciência, determinada conforme a classe e sua própria condição, como uma expressão mental da estrutura econômica objetiva. Nesse sentido, seria tarefa da abordagem histórica expor essa ilusão e estabelecer uma conexão real com a totalidade, pois enquanto a sociedade atual não for percebida em sua totalidade por determinada classe, ou seja, enquanto houver

inconsciência de classe, tal classe só poderá desempenhar papel subordinado, impossibilitada de intervir na marcha da história (LUKÁCS, 2003).

Ao tratar da consciência da classe dominante, burguesa, o autor defende que também há nela uma inconsciência, determinada pela negação burguesa do método histórico, cuja aceitação significaria abrir mão do próprio ponto de vista burguês: “disso nenhuma classe é capaz, ou melhor, seria preciso que renunciasse voluntariamente à sua dominação” (LUKÁCS, 2003, p. 147). Lukács afirma, porém, que essa barreira empreendida pela burguesia, que transforma sua consciência em uma “falsa consciência”, é uma barreira objetiva, relativa à situação da própria classe e seu posicionamento no processo produtivo. Sendo assim, a reflexão burguesa sobre a sociedade deve necessariamente se obscurecer ao se deparar com os problemas inerentes ao sistema capitalista, cuja superação pressupõe a superação do próprio sistema (LUKÁCS, 2003).

O capitalismo como sistema produtivo é o primeiro na história que oferece a possibilidade de desenvolvimento de uma consciência de classe plena, pois é o primeiro onde as classes se expressam como a realidade imediata e histórica em si. Nesse sentido, há no capitalismo a possibilidade da consciência das verdadeiras forças motrizes que se escondem por trás dos motivos das ações humanas na história, pois, embora inconscientes, os aspectos econômicos estão presentes na própria consciência. Dessa forma, “com a constituição de uma sociedade com articulações puramente econômicas, a consciência de classe chegou ao estágio em que pode se tornar consciente” (LUKÁCS, 2003, p. 156).

Entretanto, a burguesia como classe dominante, age como classe no desenvolvimento econômico objetivo da sociedade, mas jamais poderá tornar-se consciente de que esse processo é regido pela própria burguesia, gerando a falsa consciência de que o processo é regido por leis exteriores à sua classe, leis experimentadas de modo passivo. Essa situação determina sua dominação, buscando organizar a sociedade de acordo com seus próprios interesses, desenvolvendo teorias que desenvolvam a visão de que a burguesia tem uma vocação para essa organização e dominação. Contudo, essas teorias jamais se estenderão à questão da totalidade, o que colocaria em risco sua dominação. Como sua dominação se dá pelo interesse de uma minoria, “resta a ilusão das outras classes, sua permanência numa consciência confusa como pressuposto indispensável para a manutenção do regime burguês” (LUKÁCS, 2003, p. 167).

Não obstante, essa mesma consciência da totalidade, que para burguesia significaria a ruína, para o proletariado

[...] significa uma acumulação de forças, o trampolim para a vitória, embora também assuma, sem dúvida, a forma de uma crise. Ideologicamente, isso significa que a mesma compreensão crescente da essência da sociedade, em que se reflete a lenta agonia da burguesia, tem para o proletariado o sentido de um crescimento contínuo de



poder. Para o proletariado, a verdade é uma arma portadora da vitória e o é tanto mais quanto audaciosa for. A raiva desesperada com que a ciência burguesa combate o materialismo histórico é compreensível: tão logo se vê obrigada a colocar-se ideologicamente nesse terreno, está perdida. Isso também permite compreender por que, para o proletariado, e somente para o proletariado, uma noção correta da essência da sociedade é um fator de poder de primeiríssima ordem, talvez até a arma decisiva” (LUKÁCS, 2003, p. 171).

Nesse sentido, está adormecida na consciência de classe do proletariado a possibilidade da construção de uma nova sociedade que apenas pode ser construída pelo proletariado e jamais pela burguesia. Assim, fica evidente a resistência burguesa em relação à ciência proletária, que, em sua plena realização, significaria o fim da dominação burguesa. Em outras palavras, “desde que a crise econômica final do capitalismo entrou em cena, o destino da revolução (e com ela o da humanidade) depende da maturidade ideológica do proletariado, da sua consciência de classe” (LUKÁCS, 2003, p. 174). Dessa forma, o papel da consciência de classe para o proletariado é a sua própria libertação, onde sua consciência “deve coincidir, de um lado, com o desvendamento da essência da sociedade e, de outro, tornar-se uma unidade cada vez mais íntima da teoria e da práxis” (LUKÁCS, 2003, p. 174).

Sobre as razões que levaram ao enfraquecimento do sindicalismo, à crise, ao predomínio dos motivos instrumentais na sindicalização, Lukács (2003) afirma que na consciência de classe proletária surge uma contradição dialética entre o interesse imediato e o fim último, entre o fator individual e a totalidade. Nesse sentido, o autor aponta que o fator individual, concreto, surge, pois, sua própria essência é imanente ao sistema capitalista, e “somente quando inseridos na visão geral do processo e relacionados à meta final, esses fatores apontam de maneira concreta e consciente para além da sociedade capitalista” (LUKÁCS, 2003, p. 176). Nesse sentido

Há muito tempo Marx chamou a atenção para esse perigo, que reside particularmente na luta “econômica” dos sindicatos. “Ao mesmo tempo, os trabalhadores [...] não devem exagerar para si mesmos o resultado dessas lutas. Não devem esquecer que lutam contra os efeitos e não contra as causas desses efeitos [...], que aplicam paliativos e não curam a própria doença. Por isso não deveriam se consumir apenas nessas inevitáveis lutas de guerrilha [...], mas trabalhar simultaneamente para a transformação radical e usar sua força organizada como uma alavanca para a emancipação definitiva das classes trabalhadoras, isto é, para a abolição definitiva do sistema de assalariamento” (LUKÁCS, 2003, p. 180).

Lukács nos dá luz em relação as causas do enfraquecimento sindical, que perpassa o esquecimento ou o afastamento do objetivo final das associações trabalhadoras: a superação do sistema capitalista. Assim

a origem de todo oportunismo está justamente em partir dos efeitos e não das causas, das partes e não do todo, dos sintomas e não do fato em si; [...] em confundir o

verdadeiro estado de consciência psicológica dos proletários com a consciência de classe do proletariado (LUKÁCS, 2003, p. 180).

Esse processo fragmenta a organização e união proletária, visando reduzir a verdadeira consciência de classe do proletariado à um mero dado psicológico, cumprindo a

[...] mesma função que sempre exerceu a teoria capitalista: denuncia a concepção correta da situação econômica geral, a consciência de classe correta do proletariado e sua forma organizacional (o partido comunista) como algo irreal, como princípio contrário aos “verdadeiros” interesses operários (interesses imediatos, nacionais ou profissionais tomados isoladamente), como estranho à sua consciência de classe “autêntica” (dada psicologicamente) (LUKÁCS, 2003, p. 182).

O oportunismo busca tornar ilegítimo o movimento operário, sua forma de organização e seus objetivos. A sindicalização por motivos pessoais e individuais é uma expressão da ação do oportunismo dentro do movimento proletário. O oportunismo como resistência à superação do sistema capitalista é relevante quando analisamos que o proletariado é um produto do capitalismo e está submetido as formas de existência de seu criador. A forma de existência do proletariado é a reificação e a crítica dessa reificação em si, e enquanto essa classe não adquirir a visão completa da crise do capitalismo e a sua verdadeira consciência de classe, não deixará de ser essa mera crítica. Assim

[...] quando a crítica não é capaz de ir além da simples negação de uma parte, quando não é sequer capaz de aspirar a totalidade, então ela não consegue de modo algum ultrapassar o que nega, como demonstra, por exemplo, o caráter pequeno-burguês da maior parte dos sindicalistas. Essa simples crítica, feita do ponto de vista do capitalismo, mostra-se de maneira mais marcante na separação dos diferentes âmbitos de luta. A mera ocorrência da separação já indica que a consciência do proletariado ainda se encontra sujeita à reificação (LUKÁCS, 2003, p. 185).

Lukács se opõe à essa consciência rasa, à mera crítica de uma parte do sistema sem a visão de sua totalidade, explicando assim o caráter pequeno-burguês da maior parte dos sindicalistas ao seu tempo. Tratando do oportunismo e da reificação, o autor reforça a importância da visão da totalidade e do não esquecimento do objetivo final da união e da consciência trabalhadora. Para ele, “trata-se de saber apenas quanto (o proletariado) deve sofrer ainda antes de alcançar a maturidade ideológica, o conhecimento correto da sua situação de classe, a consciência de classe” (LUKÁCS, 2003, p. 184).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Mesmo os estudos que consideravam o professorado como componentes das classes médias admitiam a existência de um processo de proletarização, posicionando os professores

cada vez mais perto do proletariado. Consideram o trabalho docente como produtor indireto de valor, por meio da capacitação da mão de obra, trabalhando em função do capital. O fato de o professorado ser assalariado em sua totalidade e não serem proprietários dos meios de produção são fatos que, inegavelmente, os aproximam do proletariado. Há ainda o fato de seu trabalho ser coletivo e de ter perdido boa parte do controle sobre seu processo de trabalho, sendo essa perda de autonomia um fator importante para a aproximação do professorado em relação ao proletariado.

Assim, uma abordagem histórica do decorrer desse processo nos leva à ideia da proletarização docente, ou seja, a ideia de que, mesmo que um dia, o professorado tenha sido parte das classes médias, essa categoria foi suprimida pelas transformações recentes do capitalismo e pelo Estado monopolista, em direção ao proletariado. Esse processo se expressa de diversas maneiras: o assalariamento, a perda gradativa do domínio sobre o próprio trabalho, a perda gradativa do prestígio social, a supressão das condições de trabalho, a ampliação da jornada e intensificação do trabalho, a feminização do professorado, a fragmentação e o parcelamento do trabalho. O estudo desses processos nos leva à questão da organização sindical, no sentido de que com o decorrer dessa proletarização os professores passaram a se organizar em torno da luta por objetivos comuns – atualmente a luta por melhores condições de trabalho, em um sentido geral.

Se debruçando sobre o processo de sindicalização docente, nos deparamos com uma modalidade de organização semelhante à do proletariado, que promoveu, no decorrer de décadas, a transformação da identidade docente, sobretudo a identidade política. Quando entendemos que “o contexto de criação dessas entidades seria a expressão da luta de classes frente à nova divisão do trabalho” (MIRANDA, 2005, p. 34), evidencia-se o posicionamento do professorado alinhado ao do proletariado. Porém, há nessa sindicalização uma crise, identificada por muitos autores como ligada a um “desgaste das formas de lutas tradicionais e esquecimento histórico dos momentos iniciais da criação dos sindicatos” (FERREIRA, 2006, p. 232).

No sentido de realizar um resgate histórico da importância da consciência de classe do proletariado. Lukács (2003) defende que há uma inconsciência dentro da própria consciência de classe, estabelecida a partir das limitações do posicionamento do indivíduo dentro da estrutura produtiva. Assim, no caso do proletariado, essa ilusão imposta pela inconsciência somente poderia ser superada através da abordagem histórica da sociedade, que possibilitaria o reconhecimento e compreensão dos reais mecanismos que gerem o movimento da história. Nesse sentido, o autor chama atenção para a importância do estudo da sociedade em sua

totalidade, que somente quando considerada essa totalidade a consciência de classe proletária poderia ser alcançada.

O autor também chama atenção para a “falsa” consciência burguesa, apontando que para a burguesia é uma questão fundamental não reconhecer essa totalidade, o que colocaria em risco sua própria dominação. Assim, enquanto a abordagem histórica poderia levar a consciência de classe do proletariado, possibilitar sua libertação e a superação do capitalismo, a burguesia necessariamente busca combater esse processo, tornar ilegítima a abordagem histórica e obscurecer os problemas do capitalismo e as possibilidades de sua superação, devido ao seu próprio posicionamento na estrutura produtiva. Assim, resta à burguesia a elaboração e execução de estratégias que estabeleça uma certa confusão entre o proletariado e evite sua tomada de consciência enquanto classe.

Cabe ao proletariado superar as barreiras impostas pela burguesia, as lutas sindicais devem avançar para além do campo econômico, empreendendo uma luta política e social, ou seja, considerando a totalidade. Nesse sentido, a questão individual, dos objetivos imediatos, impostas como resistência pela própria estrutura do sistema capitalista, deve ser sobrepujada. O oportunismo é apontado como um fator que gera a fragmentação da classe operária, consistindo em lutar contra os efeitos e não contra as causas desses efeitos, que nos levaria à uma luta contra o próprio sistema capitalista. Em outras palavras, os sindicatos não devem se ater as lutas do campo econômico, como a manutenção dos direitos e das condições de trabalho, impostas pelo próprio sistema, mas sim avançar para uma luta contra o próprio sistema no sentido de superar o capitalismo. O autor reafirma a importância de o movimento proletário sempre considerar o objetivo final de sua classe, pois “desde que a crise econômica final do capitalismo entrou em cena, o destino da revolução (e com ela o da humanidade) depende da maturidade ideológica do proletariado, da sua consciência de classe” (LUKÁCS, 2003, p. 174).

É importante notar que, enquanto temos pelo menos dois séculos e mobilização do movimento operário ao redor do mundo – sobretudo nas potências industriais capitalistas – temos apenas algumas décadas de sindicalismo docente no Brasil, indicando uma certa imaturidade ideológica dessa classe em sua organização e atuação. Para reforçar esse quadro, temos que levar em consideração que estudos empíricos das décadas de 1950 e 1960 demonstravam que a maior parte dos professores dessa época eram originários de famílias consideradas como classe média. Esse cenário mudou apenas nas últimas décadas, o que indica que apesar de o processo de proletarianização estar acontecendo a muitas décadas, a identificação dos professores com a classe operária aconteceu nas décadas mais recentes. Em outras palavras, a aproximação do professorado com o proletariado enquanto identificação política se deu

apenas nas últimas décadas, sobretudo nas lutas pela redemocratização durando o Regime Militar.

Como resultado dessas reflexões, pode-se concluir que trata-se de um sindicalismo recente, imaturo quanto aos seus objetivos. Ainda se restringe muito ao que Lukács (2003), citando Marx, definiu como “luta econômica” (p. 180). No contexto docente, trata-se que sindicalismo que luta pela melhoria das condições de trabalho docente, dos planos de carreira, adotando estratégias defensivas ou até mesmo propositivas, mas que não vão além disso.

Claramente, após a consideração das ideias de Lukács, fica evidente que o professorado, enquanto identificado politicamente com o proletariado, não tem ciência plena de sua função na luta de classes, predominando, portanto, a inconsciência de classe. Nesse sentido, o professorado enquanto classe se encontra, em grande medida, entregue ao oportunismo, empreendendo lutas econômicas e combatendo os efeitos e não as causas. O professorado precisa empreender no desenvolvimento de sua maturidade ideológica no sentido tomar consciência de que, enquanto classe trabalhadora, enquanto coletivo explorado, enquanto conjunto cada vez mais próximo do proletariado, deve compartilhar dos objetivos do mesmo: o despertar de sua consciência de classe no sentido de transformação da sociedade e superação do capitalismo.

Por fim, pensando nesse amadurecimento, “o trabalhador só pode tornar-se consciente de seu ser social se esse tornar consciente de si mesmo como mercadoria” (LUKÁCS, 2003, p. 340). Assim, conclui-se que o professorado, nesse movimento de identificação com o proletariado, precisa se conscientizar de que assim como os operários, seu trabalho foi transformado em mercadoria, e por consequência ele mesmo, mercadoria vendida em função da circulação do capital e do enriquecimento alheio.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Ana Elizabeth Santos. Trabalho docente e proletarização. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n.36, p. 25-37, dez. 2009. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/36/art03\\_36.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/36/art03_36.pdf)>. Acesso em: 26 mar. 2018.

AMARAL, Cláudia Letícia de Castro do; BRITTES, Letícia Ramalho. Professores pertencentes à “classe-que-vive-do-trabalho”. **SINAIS - Revista Eletrônica**, Vitória, n.11, v.1, jun. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/sinais/article/viewFile/4576/3560>>. Acesso em: 21 mar. 2018.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. Somos todos trabalhadores em Educação? Reflexões sobre identidades docentes desde a perspectiva de sindicalistas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 225-240, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a02v32n2.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2018.

FERNANDES, Hélio Clemente. **O trabalho docente: pauperização, precarização e proletarização?** Cascavel: [s.n.], 2010. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2010. Disponível em: <[http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/921/1/Dissertacao\\_Helio\\_Clemente\\_%20Fernandes.pdf](http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/921/1/Dissertacao_Helio_Clemente_%20Fernandes.pdf)>. Acesso em: 23 mar. 2018.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Processo de trabalho na escola. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 3-21, 1991. Disponível em: <[www.ufpel.edu.br/fae/ppge/arquivos/File/hypolito\\_Teo\\_Ed.pdf](http://www.ufpel.edu.br/fae/ppge/arquivos/File/hypolito_Teo_Ed.pdf)>. Acesso em: 29 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papirus, 1997.

LUKÁCS, Georg. **História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista**. Tradução Rodnei Nascimento. Revisão da tradução Karina Jannini. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 598p.

MIRANDA, Kênia. **A organização dos trabalhadores em educação sob a forma-sindicato no capitalismo neoliberal: o pensamento pedagógico e o projeto sindical do SINPRO-RIO, da UPES e do SEPE-RJ**. Niterói: [s.n.], 2005. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Universidade Federal Fluminense, 2005. Disponível em: <[http://www.bdtd.ndc.uff.br/tde\\_arquivos/2/TDE-2006-08-03T110428Z-247/Publico/UFF-Educacao-Dissert-KeniaMiranda.pdf](http://www.bdtd.ndc.uff.br/tde_arquivos/2/TDE-2006-08-03T110428Z-247/Publico/UFF-Educacao-Dissert-KeniaMiranda.pdf)>. Acesso em: 22 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. A natureza sócio-histórica do trabalho docente: do sacerdócio à sindicalização. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 15, 2009, Fortaleza, **Anais...** [S.l.]: [s.n.], 2009, p. 1-8. Disponível em: <<http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S25.1275.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2018.

PESSANHA, Eurize Caldas. **Ascensão e queda do professor**. São Paulo: Cortez, 1994.

RÊSES, Erlando da Silva. **De vocação para profissão: organização sindical docente e identidade social do professor**. Brasília: [s.n.], 2008. Originalmente apresentada como tese de doutorado, Universidade de Brasília, 2008. Disponível em: <[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1149/1/TESE\\_2008\\_ErlandoDaSilvaReses.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1149/1/TESE_2008_ErlandoDaSilvaReses.pdf)>. Acesso em: 23 mar. 2018.

ROCHA, Deise Ramos da. Sindicalização de professores iniciantes na carreira docente: um diálogo emergente. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA EM ENSINO, 17, 2014, Fortaleza, **Artigos...** [S.l.]: [s.n.], 2014, p. 6299-6309. Disponível em: <<http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro2/SINDICALIZA%C3%87%C3%83O%20DE%20PROFESSORES%20INICIANTES%20NA%20CARREIRA%20DOCENTE%20UM%20DI%C3%81LOGO%20EMERGENTE.pdf>>. Acesso: 22 mar. 2018.

SILVA, Hugo Leonardo Fonseca da. A educação do educador: a sindicalização dos trabalhadores em educação e o esforço de elaboração de uma identidade política. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15, 2007, Olinda, **Resumos...**

[S.l.]: [s.n.], 2007. Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/docs/cd/resumos/237.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2018.

SOUZA SOBRINHO, José Pereira de; FARIAS, Paula Emanoela Lima de. O conceito de Classe e o professor como Proletariado-qualificado em Marx. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E O MARXISMO 2017: DE O CAPITAL À REVOLUÇÃO DE OUTUBRO (1867 – 1917), 2017, Niterói, **Anais...** [S.l.]: [s.n.], 2017, não paginado. Disponível em: <<http://www.niepmarx.blog.br/MM2017/anais2017/MC71/mc711.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2018.

SOUZA SOBRINHO, José Pereira de. **O conceito de classe em O Capital**: o professor como proletário em Marx. Fortaleza: [s.n.], 2014. Originalmente apresentada como tese de doutorado, Universidade Federal do Ceará, 2014. Disponível em: <[http://www.teses.ufc.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=19514](http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=19514)>. Acesso em: 23 mar. 2018.

# A CIDADANIA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: RELATO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UMA PROFESSORA EM UMA APAE DO VALE DO ITAJAÍ

*The citizenship of the disabled person: report of the pedagogical practice of a teacher in an apae of the itajaí valley*

Graziela Boaszcyk Dalcastagner<sup>4</sup>  
Camila da Cunha Nunes<sup>5</sup>

Recebido em: 10 abr. 2018  
Aceito em: 24 jul. 2019

## RESUMO

Na educação regular como na educação especial é de suma importância a formação para a cidadania, visando o desenvolvimento de sujeitos críticos e responsáveis, que compreendam o seu papel na sociedade. Diante disso, o artigo ressalta a importância de dar visibilidade ao trabalho significativo que é realizado dentro das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Nesse sentido, o trabalho realizado pela docente na turma da Iniciação para o Trabalho buscou desenvolver habilidades práticas necessárias para o convívio em sociedade e também no trabalho, compreendendo que o trabalho não é o fim, mas um dos caminhos para a cidadania e para a inclusão da pessoa com deficiência no contexto social. A metodologia é resultante de uma prática pedagógica realizada na Instituição que buscou ver os sujeitos além das suas deficiências, respeitando desta forma, os ritmos e limitações de cada jovem. Diante disso, ressalta-se que nas vivências propostas para os estudantes com deficiência, buscou-se o rompimento das barreiras, desde as aulas teóricas em sala, como também os projetos com atividades práticas.

**Palavras-chave:** Pessoa com deficiência. Trabalho. Cidadania. Aprendizagem. APAE.

## ABSTRACT

In regular education as in special education, formation for citizenship is of paramount importance, targeting critical and responsible individuals who understand their role in society. Therefore, the article emphasizes the importance of giving visibility to the significant work that is done within the Associations of Parents and Friends of the Exceptional (APAE). In this sense, the work carried out by the teacher in the Initiation for Work group sought to develop practical skills necessary for living in society and also at work, understanding that work is not the end,

---

<sup>4</sup> Pedagoga pelo Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE). Pós graduanda em Especialização em Educação pela UNIFEBE. Mestranda em Educação pela Universidad de La Empresa (UDE). Atualmente professora na Rede Estadual de Santa Catarina e professora em uma escola privada de Brusque (SC). E-mail: grazidalcastagner@gmail.com

<sup>5</sup> Doutora em Desenvolvimento Regional pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Mestre em Educação e Mestre em Desenvolvimento Regional pela FURB. Professora titular no Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE). E-mail: camila.nunes@unifebe.edu.br



but rather the path to citizenship and inclusion of people with disabilities in the social context. The methodology is the result of a pedagogical practice performed at the institution that sought to see the subjects beyond their deficiencies, respecting in this way the rhythms and limitations of each young person. In view of this, it is emphasized that in the experiences proposed for students with disabilities, adaptation was sought, from theoretical classes in the classroom, as well as projects with practical activities.

**Keywords:** Disabled person. Job. Citizenship. Learning. APAE.

## INTRODUÇÃO

A concepção de cidadania se modifica ao longo da história. Registra-se aqui que entendemos o exercício da cidadania como sendo a ação onde o ser social é capaz de perceber que tudo que acontece no mundo, acontece com ele, logo, precisa ser ativo, capaz de transformar o mundo em benefício próprio e do coletivo. Possibilidade esta efetivada por meio da participação social garantida devido a posse de direitos civis, sociais e políticos (BRASIL, 1988) de cada cidadão.

Diante disso, verifica-se a necessidade de superar paradigmas e buscar na educação a formação para a cidadania e oportunizar, efetivamente, a participação das Pessoas com Deficiência (PcD), disponibilizando a essas o acesso ao trabalho, ao estudo, ao lazer, ao direito de ir e vir, a vida em sociedade, a própria cidadania. Garantindo um dos direitos sociais dos cidadãos, a educação, dever este do Estado de possibilitá-la e da família. Além disso, como preconizado na Constituição Federal (BRASIL, 1988) em seu artigo 205, “a educação, [...], será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da **cidadania** e sua qualificação para o **trabalho**” (grifo nosso).

O que demonstra que há uma relação e implicação direta entre educação, cidadania e trabalho. Sendo assim, ressalta-se que o acesso ao trabalho é caracterizado como condição primordial à cidadania de qualquer sujeito. Possibilitando desta forma, a autoestima, o acolhimento social e inclusive a sua dignidade.

Portanto, a temática abordada justifica-se na relevância da atividade laboral para o desenvolvimento da cidadania da PcD. Trata-se de um relato de experiência de uma prática pedagógica realizada dentro de uma Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) localizada na região do Vale do Itajaí, no estado de Santa Catarina. A partir disso, tem-se como objetivo destacar a importância do trabalho realizado dentro das APAE, sendo este, fundamental para o desenvolvimento da cidadania das PcD.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (BRASIL, 2008, p. 15).

Apesar de ser longínqua a preocupação da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre a relação entre PcD e o labor, manifesta por meio da aprovação de Recomendações (nº 99 de 1955; nº 168 de 1983; e nº 169 de 1984) e da Convenção nº 159 de 1983, no que se refere ao contexto catarinense e os cuidados da aplicabilidade das legislações, em 1978, a Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) iniciou uma caminhada em direção à inclusão da PcD no mercado de trabalho.

Além dessas iniciativas, em 1991 é promulgada a Lei nº 8.213 (BRASIL, 1991), que em seu artigo 93 dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência, aspecto esse que institui a obrigatoriedade as empresas, e permite cada vez mais o acesso das PcD ao mercado de trabalho. Conforme disposto no artigo 93:

A empresa com 100 (cem) ou mais empregados está obrigada a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência, habilitadas, na seguinte proporção: I - até 200 empregados: 2%; II - de 201 a 500: 3%; III - de 501 a 1.000: 4%; IV - de 1.001 em diante: 5% (BRASIL, 1991).

Estas e outras legislações asseguraram as PcD o desenvolvimento de um contexto inclusivo, sobretudo educacional, “[...] visando sua efetiva integração na vida em sociedade. Aliado a isso, estipulou as condições para o atendimento dos que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins” (BRASIL, 2000, p. 15), pois “independentemente do tipo de deficiência que a pessoa apresenta, bem como do grau de seu comprometimento, esta tem o direito imediato de viver e de trabalhar no espaço comum da vida em sociedade” (BRASIL, 2000, p. 22). A partir disso, baseada legalmente, a APAE iniciou trabalhos voltados à colocação das PcD no mercado de trabalho que se materializam até os dias de hoje.

O presente artigo está apresentado, além desta introdução, nas seguintes seções e subseções: Caminhos percorridos e resultados; Características da turma de iniciação para o trabalho; Aplicação da proposta com os estudantes; A avaliação como ferramenta fundamental para a aprendizagem; Autoavaliação da docente; e, por fim, as Considerações finais.

## **CAMINHOS PERCORRIDOS E RESULTADOS**

Visando desenvolver atividades voltadas a colocação da PcD no mercado de trabalho, elaborou-se a proposta “A cidadania da Pessoa com Deficiência”, em uma APAE localizada na região do Vale do Itajaí, no estado de Santa Catarina, onde por meio desta proposta os estudantes desenvolvem habilidades funcionais, ou seja, que irão utilizar futuramente em seu local de trabalho e no seu dia a dia, sendo elas, o trabalho em equipe, a cooperação, a solidariedade, o respeito, a responsabilidade, o sistema monetário, a pontualidade, os números e quantidade, entre outros.

Nessa perspectiva, observou-se que os estudantes possuíam dificuldades para se relacionar e interagir, bem como a respeitar regras, comandos, relacionar números com quantidade, e compreender o que é o sistema monetário. Diante dessas dificuldades apresentadas pelos estudantes, iniciaram-se atividades voltadas a trabalhar essas habilidades, considerando as possibilidades, ritmos e dificuldades de cada um, compreendendo que cada sujeito é capaz e único, e que a aprendizagem ocorre por meio da construção do conhecimento e de vivências significativas e não somente pela transmissão de informações. A proposta, “A cidadania da Pessoa com Deficiência” visa o desenvolvimento integral do estudante em prol de sua qualidade de vida, tendo em vista a inserção no trabalho e na sociedade, compreendendo que a inclusão da PcD no trabalho é um meio para sua formação como cidadão.

Para promover o crescimento significativo de cada estudante, esta proposta tem como base o Currículo Funcional Natural, que tem o intuito de desenvolver habilidades que levem “[...] as crianças a atuarem da melhor forma possível dentro do seu ambiente tornando-as mais independentes e criativas” (SUPLINO, 2005, p. 32). Sendo assim, visa desenvolver as habilidades funcionais que são possíveis de serem utilizadas posteriormente, sendo essas úteis para a vida da pessoa com deficiência. Mais precisamente,

a palavra funcional se refere à maneira como os objetivos educacionais são escolhidos para o aluno enfatizando que aquilo que ele vai aprender tenha utilidade para sua vida a curto ou a médio prazo. A palavra natural diz respeito aos procedimentos de ensino, ambiente e materiais os quais deverão ser o mais semelhantes possível aos que encontramos no mundo real (LEBLANC apud SUPLINIO, 2005, p. 33).

Faz-se necessário ressaltar que “[...] os objetivos centrais da aplicação do Currículo Funcional Natural são tornar o aluno mais independente e produtivo e também mais aceito socialmente” (LEBLANC, 1992 apud SUPLINIO, 2005, p. 33). Salienta-se que por meio da proposta “A Cidadania da Pessoa com Deficiência” é possível aprimorar a independência dos estudantes, a autoestima, a qualidade de vida, a formação para a cidadania, bem como as suas habilidades, conhecimentos monetários, regras de convivência, interação e também a própria inclusão no meio social e do trabalho.

Outro conteúdo curricular utilizado na proposta é os Temas Transversais que estão presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), que compreendem seis áreas, dentre essas, escolheu-se duas a serem trabalhadas na respectiva proposta: Ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade) e Trabalho (relações de trabalho, direitos humanos, cidadania). Ressalta-se a importância da proposta fundamentada nos Temas Transversais, pois eles se caracterizam em temáticas sociais, sendo elas fundamentais para a formação de um cidadão consciente e crítico capaz de para a participação social efetiva. Desta forma, trabalhar os Temas Transversais é aprender sobre a realidade, preocupando-se em transformá-la, visando nesse sentido, o desenvolvimento da cidadania dos sujeitos com deficiência por meio da inserção no mercado de trabalho, em prol da inclusão social.

Neste sentido, dentro da proposta “A cidadania da Pessoa com Deficiência”, as atividades foram desenvolvidas com a turma de Iniciação Para o Trabalho que visa por meio de práticas pedagógicas possibilitarem o acesso à formação profissional e ao mundo de trabalho definindo-se as habilidades e competências que os estudantes deveriam desenvolver para atuação no ambiente laboral. Para exposição de como foi realizada, apresentaremos primeiramente as características da turma de iniciação para o trabalho; em seguida, a aplicação da proposta com os estudantes; a avaliação da ação realizada como ferramenta fundamental para a aprendizagem; e, por fim, a avaliação da docente que desenvolveu a prática pedagógica.

## **CARACTERÍSTICAS DA TURMA DE INICIAÇÃO PARA O TRABALHO**

Segundo a Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), a turma de Iniciação Para o Trabalho é caracterizada por uma “Etapa destinada à avaliação e pesquisas de competências dos usuários, a partir do levantamento das potencialidades, interesses profissionais e nível acadêmico, visando identificar os apoios necessários para qualificação profissional” (FCEE, 2018).

Ressalta-se que a turma Iniciação Para o Trabalho em que foi realizada a prática pedagógica, é composta por estudantes que possuem a Deficiência Intelectual (DI). Nesse sentido, a DI caracteriza-se por:

[...] registrar um funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade, nos seguintes aspectos: comunicação; cuidados pessoais; habilidades sociais; desempenho na família e comunidade; independência na locomoção; saúde e segurança; desempenho escolar; lazer e trabalho (BRASIL, 2003, p. 29).

Diante disso, sinaliza-se que todas as propostas das aulas foram adaptadas para que os estudantes participassem, interagissem, refletissem e o principal, que cada um aprendesse de forma significativa, visando sua formação integral. Por isso, as aulas eram adaptadas e utilizadas várias estratégias de ensino e instrumentos como vídeos, visitas técnicas, figuras, músicas e exemplos práticos, que facilitavam o entendimento dos estudantes.

“As adequações curriculares apoiam-se nesses pressupostos para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos, objetivando estabelecer uma relação harmônica entre essas necessidades e a programação curricular” (BRASIL, 2003, p. 34-35). Estão focalizadas, em garantir a interação necessária entre as necessidades do estudante a partir das especificidades de cada deficiência e as respostas educacionais a serem propiciadas (BRASIL, 2003). As adequações, geralmente, de caráter organizacional, relativas aos objetivos e conteúdos, e quanto aos procedimentos didáticos e nas atividades, foram realizadas ao longo da proposta para propiciar um melhor aprendizado e poderão ser visualizadas a seguir.

## **APLICAÇÃO DA PROPOSTA COM OS ESTUDANTES**

A prática pedagógica foi organizada e realizada em 4 etapas que denominaremos de (1) Diagnóstico e localização do mercado de trabalho; (2) Profissões; (3) Vivenciando na prática; (4) Produção e Venda. Na 1ª Etapa – Diagnóstico e localização do mercado de trabalho, iniciou-se com os estudantes primeiramente um levantamento de conhecimentos prévios, sobre o que é trabalhar? O que pensam sobre o trabalho? Como ocorre o processo de contratação de uma pessoa para trabalhar? Quais documentos precisam-se adquirir para iniciar em uma empresa? Quais os benefícios da carteira de trabalho? Dentre outros questionamentos que objetivavam a aproximação à temática. Em seguida, realizou-se rodas de conversas, diálogos, debates, dinâmicas, aula expositivas que os estudantes interagiam, e também aulas com vídeos, imagens que nos ajudaram a compreender de uma forma mais significativa os assuntos trabalhados.

Nesses momentos trabalhou-se com os estudantes o que é a vida no mercado de trabalho, e também os conceitos de respeito, cooperação, trabalho em equipe, pontualidade, solidariedade, disposição, honestidade e empatia. Nas rodas de conversas, os vídeos muitas vezes facilitavam a compreensão sobre cada tema trabalhado, e após isso, realizavam-se diálogos sobre o que os estudantes assistiam, sendo que, os mesmos realizam reflexões. Após isso, os mesmos também expunham suas opiniões, levando em consideração a importância desses aspectos para a vida no mercado de trabalho, e principalmente para sua inclusão na sociedade.

Dando continuidade, na 2ª etapa – Profissões, iniciou-se um trabalho voltado às profissões. Primeiramente a professora questionou aos estudantes sobre quais as profissões que eles mais se interessavam, e eles relataram, (i) bombeiro, (ii) policial, (iii) professor, (iv) farmacêutico, (v) empacotador de supermercado, entre outras. A partir dos relatos, iniciaram-se novas rodas de conversas, diálogos e aulas expositivas, trazendo a cada semana uma profissão a ser apresentada. Nesse sentido, a conversa iniciava a partir de indagações que a professora realizava, como: o que vocês sabem sobre essa profissão? Precisa fazer faculdade ou curso para atuar nessa profissão? É necessário trabalhar em equipe e respeitar o seu colega de trabalho? Etc.

Após a resposta dos estudantes iniciavam-se as aulas, por meio da reflexão e diálogo. Em seguida, vídeos explicativos sobre as profissões eram disponibilizados, e complementados com as falas da professora, sendo assim, os que possuíam dificuldades para compreender através da verbalização devido às deficiências, conseguiam entender por meio da visualização dos vídeos. Para tornar a aprendizagem mais significativa, ao finalizar uma profissão na parte teórica (em sala), os estudantes juntamente com a professora, iam ao local onde esta profissão atua. Por exemplo, quando aprenderam a profissão bombeiro, bem como, as habilidades e aspectos importantes dessa profissão, foram até o quartel da cidade acompanhados pela professora, lá puderam conhecer o dia a dia dos bombeiros, visualizar o caminhão, as ferramentas, como que funcionam os atendimentos e os procedimentos que os bombeiros realizam, entre outros aspectos que fazem parte da profissão.

Realizaram-se as visitas técnicas com intuito de conhecerem realmente a realidade no mercado de trabalho. Nesse sentido, destaca-se que os estudantes conheceram o quartel de bombeiros, a delegacia de polícia, o supermercado, farmácia e também uma empresa têxtil. Por fim, observa-se que os estudantes compreenderam e obtiveram mais conhecimentos com essas vivências, assim confrontando a parte teórica com a experiência de conhecer o local de trabalho de cada profissão.

Na 3ª Etapa – Vivenciando na prática, ocorrida em junho de 2017, dando continuidade a formação para a inserção no mercado de trabalho, foram submetidos dois projetos (i) Oficina de Lavação de Carros; e (ii) Cozinheiros Especiais, ao Edital do Fundo de Infância e Adolescência (FIA) do município, os mesmos foram contemplados, sendo assim, a Instituição recebeu fundos para estar realizando os referidos projetos. O projeto (i) Oficina de Lavação de Carros, teve como objetivo geral, desenvolver habilidades práticas, visando o aprimoramento da independência e de atribuições necessárias para sua vivência em sociedade através do trabalho, por meio da dignidade e desenvolvimento da cidadania; já o (ii) Cozinheiros

Especiais, teve como objetivo geral desenvolver habilidades práticas de vida diária através da oficina de culinária, com a finalidade de promover a independência, a socialização e a inclusão.

Em julho iniciou-se as atividades práticas dos projetos, que foram realizadas até o mês de novembro de 2017. Por meio desses cursos, colocou-se em prática toda a parte teórica trabalhada em sala de aula, por exemplo, o seguimento de regras e comandos, a cooperação, o trabalho em equipe, o respeito com o outro, compreendendo a limitação do colega, e entendo que cada um é capaz de realizar ações, independente de sua deficiência, pois todos possuem qualidades e dificuldades. Esses cursos foram verdadeiros aliados, que auxiliaram significativamente o desenvolvimento de forma integral, visando à formação dos mesmos para o exercício da cidadania.

Ressalta-se que na Oficina de Lavação de Carros, obteve-se a participação efetiva da comunidade escolar e dos pais, pois foi sorteado lavações de carros para os profissionais da APAE e também para os pais dos estudantes. Sendo que, as lavações sorteadas foram realizadas pelos estudantes. Na Oficina de Culinária, realizou um coquetel para receber os pais dos estudantes na Instituição, e os mesmos, puderam verificar o quanto que os estudantes se desenvolveram e que são capazes de realizar as ações, atividades e trabalhar, basta acreditarmos.

Ainda, no decorrer do ano, foi realizada uma 4ª etapa na mesma proposta da 3ª etapa, (iv) Produção e Venda, realizado por meio do projeto Receita, onde os estudantes elaboraram uma vez ao mês uma receita, e vendiam a mesma. Nesse projeto, trabalhou-se a questão da independência, bem como a cooperação e também a autonomia, de estar manuseando os utensílios de cozinha, pois como eles possuem limitações, muitas das vezes, em casa os pais superprotegem e não disponibilizam essas tarefas ou deixam realizá-las, como por exemplo, preparar um sanduíche.

Após a venda da receita, realizaram-se os cálculos referentes ao valor gasto e o lucro obtido. Os estudantes faziam toda a contagem, muitos deles não reconheciam as notas/valor de dinheiro, desta forma, foi um trabalho que pouco a pouco os estudantes foram reconhecendo e relacionando as notas com quantidade. Também, dentro desse projeto, realizaram-se as contagens referentes à quantidade de ingredientes que iria precisar para a realização da receita, por exemplo, a quantidade de fatias de pães integrais, que necessitava para o sanduíche natural, entre outros. Além disso, somavam-se quantos sanduíches, por exemplo, foi vendido naquele dia, valor gasto e o lucro que a turma obteve. Os valores adquiridos com o Projeto Receita foram destinados a passeios, sendo que por meio destes, proporcionava-se a inclusão social dos estudantes com deficiência.

## **A AVALIAÇÃO COMO FERRAMENTA FUNDAMENTAL PARA A APRENDIZAGEM**

Desde o plano de ensino, como os objetivos elencados, os critérios de avaliação estabelecidos e todo o processo de avaliação, foram realizados por meio de observações e de registros. No decorrer do processo de ensino e aprendizagem, buscou-se promover o desenvolvimento do estudante, pois ele é o protagonista da prática pedagógica do profissional docente. Por isso, a professora considera a avaliação um processo contínuo e integrador, que visa à aprendizagem de qualidade, entendendo que este processo é dinâmico e fundamental para o desenvolvimento efetivo do sujeito. Seguindo nessa perspectiva, inicialmente realizou-se uma avaliação diagnóstica, para perceber quais os conhecimentos prévios que possuíam. A partir disso, iniciaram-se as atividades.

Com a avaliação diagnóstica percebeu-se que possuíam dificuldades para se relacionar, principalmente para trabalhar em equipe e respeitar o colega, ou seja, quando determinado colega de turma não conseguia realizar alguma atividade, os outros da turma debochavam. Percebeu-se também que em relação ao sistema monetário, eles não conheciam, tinham dificuldades de reconhecer a nota e qual o seu valor (quantidade). Após essa avaliação diagnóstica, realizaram-se os planos de ensino com as atividades mencionadas anteriormente. No decorrer das aulas ministradas, dos diálogos, das rodas de conversa, observaram-se as respostas e ações dos estudantes, e estas foram registradas.

No processo de ensino e aprendizagem, utilizou-se a avaliação formativa, sendo esta utilizada em todo o percurso do processo de ensino e aprendizagem, bem como, na sua preparação para a inserção no mercado de trabalho e inclusão na social. Por meio da avaliação formativa, foi identificado onde tinham dificuldades, e após percebê-las, foram criadas estratégias para que cada estudante aprendesse de forma significativa e com qualidade, buscando desta forma, a efetiva aprendizagem e não somente o cumprimento do plano de aula. Os critérios utilizados foram os objetivos elencados na proposta e também os próprios critérios estabelecidos pela (FCEE). Os instrumentos utilizados para realizar a avaliação foram o notebook, celular (para filmar e fotografar), caderno, lápis e caneta.

Por meio do curso Oficina de Lavação de Carros e Oficina Culinária (parte prática), a aprendizagem ocorreu de forma significativa, pois puderam colocar em prática o que foi desenvolvido em sala, desta forma, a aprendizagem se tornou contextualizada com a realidade vivenciada, sendo assim, os estudantes com DI puderam efetivamente aprender. Por fim, ressalta-se que todas as atividades realizadas foram adaptadas considerando as limitações e



ritmos de cada sujeito, buscando assim um bom desenvolvimento para atingir os objetivos propostos, visando à formação de um cidadão crítico e responsável.

Verifica-se que os estudantes atingiram os objetivos propostos, pois ao final de cada atividade, estavam trabalhando em equipe, um ajudando o outro, visualizando o colega como um sujeito que possui qualidades, que são diferentes e únicas. Identificou-se também, que em relação ao sistema monetário, número e quantidade, puderam reconhecer e relacionar atingindo mais um objetivo proposto. Em relação a sua inserção no mercado de trabalho e na sociedade, conseguiu-se atingir por meio das visitas técnicas. Os comandos e as regras ficaram mais claras, pois por meio das atividades práticas, pode-se conversar e explicar que é importante as regras, elas são necessárias em qualquer lugar, desde o ambiente familiar até no local de trabalho.

Outros aspectos relevantes conquistados com a proposta “A Cidadania da Pessoa com Deficiência” foi a melhoria da autoestima, pois perceberam que possuem qualidades, e acima de tudo reconheceram o seu potencial. Vale ressaltar que a frequência dos estudantes aumentou, pois quando os mesmos não participavam desta proposta a sua frequência, segundo os registros da Instituição, eram bem baixas, e após o início das atividades, participaram com disposição nas atividades efetuadas.

Por fim, afirma-se que foi uma proposta extensa, porém muito significativa, na qual os estudantes se desenvolveram, aprenderam e obtiveram maturidade para compreender aspectos importantes e necessários para exercer a cidadania. Vale ressaltar que os pais e comunidade escolar (professores e profissionais) perceberam desenvolvimento dos estudantes, sendo este, um trabalho que ultrapassou os muros da escola, levando assim, ensinamentos para a vida em sociedade.

## **AUTOAVALIAÇÃO DA DOCENTE**

Por meio do trabalho realizado, a docente pode refletir sobre sua prática pedagógica, seu plano de ensino, as estratégias e, principalmente, a forma de avaliar no contexto educacional, pois observa-se que, muitas vezes, as ações são classificadas por notas e conceitos, que os aspectos quantitativos se sobressaem sobre os qualitativos, sem olhar para o estudante como um ser humano que está em constante aprendizagem. Segundo o relato da docente, a mesma percebeu que o que modificou a sua prática pedagógica com a realização desta proposta é a forma de como avalia o outro, buscando suas qualidades, criando estratégias significativas para o aprendizado, percebendo-o como um sujeito histórico que merece respeito ao seu tempo de aprendizagem e ritmo.

## CONSIDERAÇÕES

O tema cidadania tem grande relevância no âmbito educacional, pois este é amparado por lei e documentos educacionais brasileiros. Diante disso, verifica-se que os sujeitos com deficiência puderam aprender de forma significativa no decorrer da proposta, pois foi visto neles e por eles, suas qualidades e potencialidades sem classificá-los, apenas olhando para eles como seres humanos em desenvolvimento e que possuem qualidades e habilidades a serem desenvolvidas. Por meio da avaliação formativa, a docente pode acompanhar os estudantes, percebendo as suas dificuldades, e assim, buscando estratégias para os que os mesmos aprendessem cada um no seu ritmo e também considerando suas limitações.

Este artigo oportunizou por meio da reflexão visualizar a importância do trabalho realizado dentro das APAE, sendo necessário dar visibilidade para esta prática pedagógica que conseguiu desenvolver de forma significativa as habilidades dos estudantes. Com a finalização deste artigo, busca-se que os educadores compreendam a importância do trabalho pedagógico realizado dentro das Instituições de Educação Especial, e que os mesmos, a partir deste relato, percebam que todo ser humano tem algo a ser desenvolvido, a ser aprendido, basta acreditar-se e buscar estratégias que promovam a construção do conhecimento.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição [da] República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. [Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991](#). **Diário Oficial da União**. Poder Legislativo, Brasília, DF, 25 jul. 1991, Seção 1, p. 14809.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais. **Oficinas Pedagógicas: Um espaço para o desenvolvimento de competências e habilidades na educação profissional**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000455.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000428.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2018.

Fundação Catarinense de Educação Especial. **CENET – Centro de Educação e Trabalho**. Disponível em: <<http://www.fcee.sc.gov.br/index.php/centros-de-atendimento/cenet>>. Acesso em: 4 jul. 2018.

SUPLINO, Maryse. **Currículo Funcional Natural: Guia prático para a educação na área de autismo e deficiência mental**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; Maceió: ASSISTA, 2005. Disponível em: <[http://feapaesp.org.br/material\\_download/566\\_Livro%20Maryse%20Suplyno%20-%20Curriculo%20Funcional%20Natural.pdf](http://feapaesp.org.br/material_download/566_Livro%20Maryse%20Suplyno%20-%20Curriculo%20Funcional%20Natural.pdf)>. Acesso em: 7 jul. 2018.

# EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

## Environmental education: an experience in child education

Camila Maboni<sup>6</sup>  
Elis Regina Mazzurana<sup>7</sup>

Recebido em: 20 abr.2018

Aceito em: 14jul. 2018

### RESUMO

A educação ambiental é um instrumento de conscientização e através do ensino tentamos instruir valores sobre o meio ambiente. A participação das crianças nesse processo é fundamental, pois quanto mais cedo forem inseridas na temática ambiental melhor será o resultado final. Este trabalho teve como objetivo sistematizar uma proposta de trabalho em educação ambiental no âmbito da educação infantil, por meio da sensibilização e conscientização sobre os cuidados com o meio ambiente principalmente em relação aos resíduos sólidos e também a construção de uma horta escolar. O projeto foi aplicado em uma escola pública municipal de Caçador-SC, com alunos da educação infantil que apresentavam idades entre 4 e 6 anos, onde esses tiveram aulas semanais de educação ambiental. Concluiu-se que a educação ambiental é uma ferramenta chave para a mudança de hábitos que praticamos diariamente e que abordar essa temática na educação infantil é muito importante para o desenvolvimento de indivíduos interessados e responsáveis quanto às questões ambientais.

**Palavras-chave:** Educação ambiental. Sensibilização. Educação infantil.

### ABSTRACT

Environmental education is an instrument of awareness and through teaching we try to educate values about the environment. The participation of children in this process is fundamental, because the sooner they are inserted in the environmental theme the better will be the final result. This work aimed to systematize a proposal of work on environmental education in the field of early childhood education, through awareness raising and awareness about environmental care, especially in relation to solid waste and also the construction of a school garden. The project was applied in a municipal public school in Caçador-SC, with children's education students who were between the ages of 4 and 6, where they had weekly environmental education classes. It was concluded that environmental education is a key tool for changing habits that we practice daily and that addressing this issue in early childhood education is very important for the development of interested and responsible individuals on environmental issues.

---

<sup>6</sup> Engenheira Ambiental pela Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – Uniarp. E-mail: [camilamaboni@gmail.com](mailto:camilamaboni@gmail.com).

<sup>7</sup> Mestra em Produção Vegetal (UDESC). Especialista em Gestão em Saúde e Ensino de Ciências (IFSC). Graduada em Ciências Biológicas (UnC). Docente da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – Uniarp. E-mail: [elismazzurana@gmail.com](mailto:elismazzurana@gmail.com).

**Keywords:** Environmental education. Awareness. Child education.

## INTRODUÇÃO

A educação ambiental surgiu há algum tempo e vem ganhando reforços nas mais variadas conferências sobre assuntos ambientais. Ela foi ganhando forma, estratégias e definições diferentes, mas basicamente pode ser descrita como um processo de conscientização e esclarecimentos sobre o meio ambiente, que são repassadas às pessoas para que elas se tornem aptas a resolver problemas relacionados ao meio ambiente e conheçam os valores que devem ser adotados para ter um desenvolvimento sustentável e viver em equilíbrio com a natureza, a qual fazemos parte.

A Educação Ambiental pode ser entendida como uma metodologia em conjunto, onde cada pessoa pode assumir e adquirir o papel de membro principal do processo de ensino/aprendizagem a ser desenvolvido, desde que cada pessoa ou grupo seja agente ativamente participativo na análise de cada um dos problemas ambientais diagnosticados e com isso buscando soluções, resultados e inclusive preparando outros cidadãos como agentes transformadores, por meio do desenvolvimento de habilidades e competências e pela formação de atitudes, através de uma conduta ética, condizentes ao exercício da cidadania (BECKER; ROSS, 2012, p. 1).

Para trabalhar a educação ambiental é preciso considerar fatores e características do público alvo, a realidade econômica, social e ecológica de cada comunidade, instituindo valores e motivações para que se desenvolva a preservação e melhora do meio ambiente. Deve-se trabalhar de forma interdisciplinar para que as pessoas se conscientizem que suas ações interferem no ciclo natural do meio em que vivem. É necessário um novo estilo de vida, adaptado a cada região, através de instrumentos científicos, tecnológicos e pedagógicos que possibilitem modificar as qualidades morais, para que as pessoas hajam de forma consciente e ativa na sociedade.

As crianças convivem em um ambiente fechado nas escolas, com salas de aula cercadas por bens materiais, entretanto, para aprender a preservar o meio ambiente, é necessário que elas tenham contato com ele. Antigamente as crianças iam à escola para aprender a conviver em uma sociedade rica em recursos naturais, atualmente elas estão aprendendo a viver numa nova sociedade, onde prevalece o desenvolvimento sustentável. É preciso que elas aprendam não somente seu significado, mas como agir para chegar a um ambiente equilibrado, por meio de práticas conservacionistas que preservem os recursos naturais (MEC, 2007).

Este trabalho teve como objetivo sistematizar uma proposta de trabalho em educação ambiental no âmbito da educação infantil, por meio da sensibilização sobre os cuidados com o meio ambiente.

## MATERIAL E MÉTODOS

O projeto foi desenvolvido com os alunos da Educação Infantil da Escola de Educação Municipal Básica Morada do Sol, localizada na Rua Alcides Sabino, número 180, Bairro Martello, na cidade de Caçador/SC, durante o ano letivo de 2016. As atividades foram desenvolvidas com duas turmas de educação infantil, uma do período matutino e outra do vespertino, com duração de duas horas semanais em cada turma, onde as crianças apresentavam idade de 5 a 6 anos, totalizando em torno de 40 alunos.

A educação ambiental deve estar presente em todas as fases do ensino, tanto formal, como não formal. O ensino formal é o que temos nas escolas e o não formal seria fora das escolas, através de programas e campanhas de incentivo ambiental. A educação ambiental deve ser ensinada na escola pra os alunos e também em empresas através de programas específicos onde os trabalhadores vão ganhar conhecimento e a capacidade de realizar mudanças em suas atitudes. Uma nova mentalidade gera novas ações. E dentro das escolas a disciplina deve ser lecionada de forma transversal, ou seja, reunindo ações de diferentes disciplinas, não apenas a biologia ou geografia que trabalham mais com a natureza (DIAS, 2010).

No primeiro semestre o tema de trabalho foi o “lixo”. Foram realizadas atividades lúdicas, como a confecção de brinquedos com materiais reutilizáveis, produção de papel reciclável e músicas.

No segundo semestre foi realizada a implantação de uma hora escolar. O projeto foi realizado no período da manhã, onde as instruções sobre o plantio e os métodos da horta foram repassados aos alunos e à professora regente da sala. A turma do período vespertino também foi inserida no projeto, pois apesar de não participarem das aulas teóricas, ajudaram nos afazeres da horta, com atividades de irrigação e cuidados com as plantas cultivadas.

Uma das principais finalidades da educação ambiental é passar para as pessoas a ideia de viver um desenvolvimento em que os meios econômicos, sociais, políticos e ecológicos estejam em equilíbrio, para termos o chamado desenvolvimento sustentável. É preciso uma mudança na forma de desenvolvimento econômico onde acontece a exploração imediata, contínua e progressiva dos recursos naturais, onde a degradação é muito grande e os lucros dessa exploração ficam em pequenas parcelas da população gerando a pobreza. A educação ambiental deve preparar o ser humano para viver em harmonia com o meio, conscientizando-os dos reais problemas, ganhando assim, conhecimento para compreender o meio ambiente, mudar as atitudes por meio de novos valores e desenvolvendo habilidades para reverter problemas ambientais (MEC, 1999).

Todas as atividades realizadas tiveram como foco o trabalho com produtos orgânicos. Primeiramente, foi realizado o trabalho de compostagem utilizando as sobras da cozinha da escola, para posteriormente serem utilizadas no melhoramento do solo. Após a compostagem, foi criada a horta escolar, na qual os alunos trabalharam semanalmente, desde o preparo da terra, plantação das mudas de verduras e legumes, cuidados com irrigação, combate às ervas daninhas e adubação das plantas, até a colheita dessas, que foram utilizadas na merenda escolar.

Estando os temas ambientais tão presentes no nosso dia a dia, é necessário que ele esteja presente nas salas de aula, principalmente nos primeiros anos da escola, durante a infância é mais fácil conscientizar as pessoas do que quando se tornam adultos. Ao contrário do que acontecia antigamente, quando as crianças cresciam em contato com a natureza, com brincadeiras em meio às árvores, rios e animais, hoje isso se restringe a brincadeiras com produtos eletrônicos e muita tecnologia, o que gerou a necessidade da escola transmitir valores de preservação ambiental, formando assim, crianças conscientes das suas obrigações perante o meio ambiente e fazendo com que elas repassem seus conhecimentos aos familiares (MEDEIROS et al., 2011)

É importante salientar que todas as atividades desenvolvidas foram em comum acordo com as professoras responsáveis pelas turmas, procurando integrar o projeto com todas as atividades desenvolvidas pelas crianças durante o período escolar.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O projeto foi executado em duas turmas de educação infantil, turma I – 04 anos e turma II – 05 anos. As atividades propostas tinham sempre o mesmo tema para ambas as turmas, apenas variavam de acordo com a capacidade das crianças, pois na turma I muitas delas estavam no seu primeiro ano escolar. Já na turma II, grande parte dos alunos já tinham noção de escrita e coordenação motora bem desenvolvida.

### **PRIMEIRO SEMESTRE – TURMA I (04 ANOS)**

A primeira aula foi realizada em março de 2016 e no decorrer das aulas foi-se ingressando no tema meio ambiente, visto que o ano letivo havia iniciado há menos de um mês e poucos alunos estavam habituados ao ambiente escolar. As primeiras aulas tiveram muitas conversas juntamente com a professora da turma, onde iniciou-se o processo de construção do tema – Educação Ambiental – e as crianças contribuía com as suas opiniões e relatos.

Segundo o Art. 1º da Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, a qual dispõe sobre a educação ambiental,

Entende-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Como a atividade inicial era sobre resíduos sólidos, iniciou-se exemplificando os tipos de resíduos, como eles se dividiam e a importância da reciclagem. Fizeram parte das atividades o colorir, o recorte e as colagens, sempre reaproveitando materiais, como papelão e jornais velhos.

Posteriormente, iniciou-se o trabalho com os princípios dos 3 Rs da sustentabilidade (Reduzir, reutilizar e reciclar). Utilizando materiais recicláveis e reutilizados confeccionou-se presentes para o dia das mães e brinquedos para a escola. Esse tipo de atividade é uma das que mais se aproveita e que as crianças mais gostam. Materiais diferentes do que elas estão acostumadas a trabalhar diariamente na escola despertam a curiosidade dos alunos e atraem a sua atenção na atividade. De acordo com Assumpção; Arruda; Souza (2009) os brinquedos muitas vezes ajudam no desenvolvimento da vida social da criança, especialmente aqueles utilizados em jogos cooperativos, que estimulam sua imaginação, capacidade de raciocínio e autoestima. Assim, juntando materiais recicláveis e as cores da reciclagem realizou-se a gincana ecológica, onde as crianças participaram de diversas brincadeiras.

Para entender o processo de reciclagem, fez-se o trabalho de reciclagem do papel que era descartado durante as aulas, onde as crianças puderam fazer seu próprio papel. O processo foi feito utilizando jornal, água e utensílios domésticos. Depois de pronto foi explicado às crianças de onde vinha o papel e, portanto, a importância das árvores. Utilizando o papel reciclado e folhas de plantas, foi montada uma árvore, uma atividade prática que despertou muito o interesse das crianças.

O tema decomposição também foi abordado. Para demonstrar esse processo, foi enterrado dois tipos de lixo: orgânico e reciclável. Após um mês, o material foi desenterrado e fez-se a reflexão sobre o que tinha acontecido com os resíduos, sobre o tempo que cada tipo demora para se decompor.

Num parecer geral, as atividades práticas envolvendo materiais que despertam a curiosidade deles foram as mais produtivas, sendo que, apenas alguns deles demonstraram maior entendimento sobre o meio ambiente. No decorrer das aulas do projeto houve pouca evolução nas atividades teóricas por parte da turma I, que ainda está num processo de



aprendizado de como funciona a escola. Atividades que tem como base o brincar ganha a atenção de todos, porém, quando é utilizado mais teoria, poucos contribuem.

Essa experiência demonstra como as atividades lúdicas são importantes na educação infantil. As crianças precisam estar em constante atividade em interagindo com o meio para que desenvolvam o processo de aprendizagem. Isso é confirmado no trabalho de Vituri (2014), que afirma que as atividades lúdicas são essenciais em todas as idades, especialmente na infância, por influenciarem diretamente no processo de ensino e aprendizagem, deixando esse processo mais simples e dinâmico, ampliando ainda mais as potencialidades das crianças.

Ao final do semestre pode-se obter uma base de que mudanças os alunos tiveram e qual o conhecimento adquirido. Esta turma no início do semestre tinha mais dificuldades por ainda não estarem habituados às atividades escolares, mas ao final do semestre eles já conseguiam realizar as tarefas sem tantas dificuldades. Quando a temática ambiental foi abordada, poucos alunos tinham real noção do que fazia parte desse conteúdo, sendo que muitos entendiam como natureza apenas os animais, porém, após o trabalho realizado, demonstram maior sensibilização com o meio ambiente. Quando alguma criança da turma tinha uma atitude incorreta como jogar lixo no pátio ou no chão da escola, os outros alunos a corrigiam, mostrando que aos poucos as informações vão sendo absorvidas e colocadas em prática pelas crianças, que conforme o conhecimento vai aumentando elas vão passando adiante as atitudes que devemos mudar e o que podemos fazer para cuidar do meio ambiente.

### **PRIMEIRO SEMESTRE – TURMA II (5 ANOS)**

As atividades feitas nesta turma foram praticamente as mesmas da turma I, apenas algumas tiveram um grau de dificuldade maior devido a própria capacidade da turma. Por ser o segundo ano escolar das crianças, essas tinham mais facilidade em realizar as atividades programadas, apresentando resultados foram mais nítidos.

Em relação a interação das crianças, na participação e no conhecimento, constatou-se que a turma era muito heterogênea. Alguns mostraram muito interesse sempre relatando novas informações sobre o destino dos resíduos e de como é preciso cuidar da natureza, enquanto outros tinham um pouco mais de dificuldade para interagir e participar. As atividades práticas, assim como na outra turma, foram as que mais agradaram e onde a participação foi maior. Uma atividade que foge da rotina tem muita eficácia no processo de aprendizagem.

Após quatro meses do início do projeto, foi possível notar o conhecimento que eles adquiriram, como as cores da reciclagem, já que muitos dos alunos as memorizaram e sabiam

corretamente que tipo de resíduo deveria ser colocado ali. As aulas reforçaram a importância de se trabalhar educação ambiental na escola, demonstrando como é importante o conhecimento nesta área e que temos um assunto muito importante para realizar com crianças ainda na educação infantil. As atividades em que reaproveitamos resíduos, os quais seriam jogados no lixo, mostrou uma nova opção de confeccionar brinquedos com produtos simples os quais temos fácil acesso.

Ao passar das aulas, as crianças sempre relatavam um novo conhecimento, descobertas que obtiveram sobre o meio ambiente e queriam compartilhar nas aulas de educação ambiental.

## **SEGUNDO SEMESTRE – HORTA ESCOLAR**

As atividades do projeto iniciaram-se em agosto de 2016, com as turmas de educação infantil. Os primeiros trabalhos basearam-se na limpeza do local, o qual contou com a ajuda das turmas do ensino fundamental II. Posterior à limpeza, fez-se a preparação do solo, utilizando adubo natural obtido no horto florestal municipal de Caçador. As primeiras mudas foram cultivadas a partir da terceira aula, as variedades escolhidas foram verduras e legumes da época (alface, rúcula, acelga, cenoura, pepino, agrião e temperos, como cebolinha) e que poderiam ser utilizadas na merenda escolar.

A horta escolar é uma atividade didática proposta aos alunos como uma nova forma de conhecimento e participação. A construção de uma horta pode ser considerada como uma atividade interdisciplinar, pois ao trabalhá-la, além de conhecimentos sobre o solo, plantas e nutrientes até a matemática pode ser abordada para calcular a área do cultivo, quantidade de mudas, as épocas de cada plantio e das colheitas. As crianças ao estarem em contato com o desenvolvimento das plantas ganham novos conhecimentos sobre a função do solo e a importância do mesmo estar em boas condições (FERNANDEZ; IRALA, 2001).

O trabalho de compostagem foi do tipo vermicompostagem, utilizando minhocas californianas (*Lumbricus rubellus*), onde eram depositados diariamente restos da cozinha escolar como cascas e restos de frutas e legumes. A vermicompostagem, em relação ao composto sem minhocas, acelera a estabilização da matéria orgânica e produz maior quantidade de substâncias húmicas e fitormônios. (LOUREIRO et al., 2007).

De acordo com Gonçalves; Dias Neto; Vidotti (2011) o processo de compostagem pode ser definido um processo biológico, aeróbio, controlado. Por meio dele, consegue-se a humificação do material orgânico, formando o composto orgânico. Esse processo pode ser realizado de diferentes formas, incluindo a vermicompostagem..

A inoculação de minhocas nos resíduos orgânicos (Vermicompostagem) acelera e enriquece o processo de transformação em adubo orgânico. De acordo com pesquisas, o material orgânico metabolizado por microrganismos benéficos, no trato digestivo das minhocas, é enriquecido com hormônios e outras substâncias de crescimento que favorecem a nutrição equilibrada das plantas e resistência às doenças. Dos resíduos orgânicos ingeridos pelas minhocas, 40% são assimilados e 60% excretados como húmus que é constituído por nutrientes em formas mais assimiláveis às plantas (ANJOS; ANDRADE, 2008, p. 8).

A horta escolar permite uma gama de possibilidades ao abordar a educação ambiental, através do contato dos alunos com a natureza e repassando as informações sobre cuidados e de como acontece o cultivo de alimentos.

Através dessa atividade dinâmica, concentrada em um espaço alternativo à comum sala de aula, a curiosidade dos alunos é despertada fazendo com que o interesse cresça, o conhecimento será rico e ao mesmo tempo divertido. Ao se trabalhar diretamente com as culturas até uma nova aprendizagem alimentar será construída. As crianças dos tempos de hoje não costumam comer verduras e legumes, sempre preferindo os doces, produtos industrializados e embutidos e essa nova experiência pode resultar em uma alimentação mais saudável, pois quando elas mesmas produzirem seu alimento terão a vontade de experimentar e um incentivo de aderir esses produtos na alimentação diária delas. A atividade prática tem diversas qualidades, deixando a teoria um pouco de lado e trazendo a prática para a escola o aprendizado se torna mais rico (AMORIM et al., 2013).

Os alunos relataram a importância de cuidar da terra e de como essa atividade é agradável e gratificante, pois ver a planta crescer juntamente com os seus cuidados proporciona a sensação de dever cumprido. As etapas que mais agradaram a todos foi o plantio das mudas, onde tinham o contato direto com a terra e a colheita dos mesmos, mostrando assim todo o procedimento que acontecia com os vegetais.

A professora da turma que já trabalhou a atividade de horta escolar em outros anos, define a como uma possibilidade de complementar a rotina em sala de aula, a qual muitas vezes se torna cansativa para as crianças, uma forma de abordar os recursos naturais mostrando exemplos práticos, além de ser uma atividade divertida que prende a atenção de todos e pode até melhorar o hábito alimentar dos alunos mostrando os alimentos saudáveis que podemos produzir e consumir.

## **CONSIDERAÇÕES**

O tema meio ambiente desperta interesse por parte das crianças, pois estas o relacionam com animais, árvores e ambientes que muito os atraem e acendem sua curiosidade. As crianças

na idade da educação infantil estão iniciando a alfabetização, devido a isso é necessário material totalmente lúdico para que eles possam realizar as tarefas. Hoje ainda existe a falta de materiais, jogos e livros com o tema meio ambiente nas escolas.

No decorrer do projeto até o final das aulas os alunos foram evoluindo e aumentando o conhecimento e a interação com o tema. Os avanços refletiam nas atitudes e comentários das crianças, que através do incentivo e da abordagem que tiveram com as aulas de educação ambiental foram, aos poucos, sensibilizando-se e mudando as suas próprias atitudes em relação ao meio ambiente, além de incentivarem os demais a fazerem o mesmo.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, Aline Luiza Peixoto de Santana et al. A importância da horta escolar para o ensino/aprendizagem de uma alimentação saudável. **XIII jornada de ensino, pesquisa e extensão – JEPEX**. UFRPE, Universidade Federal de Pernambuco, Recife. Dez., 2013. Disponível em: <[http://www.unisul.br/wps/wcm/connect/3e6b4ac1-306b-4b0a-bb29-758edd5da4fb/material-apoio-2\\_a-importancia-da-horta-escolar\\_2015.pdf?MOD=AJPERES](http://www.unisul.br/wps/wcm/connect/3e6b4ac1-306b-4b0a-bb29-758edd5da4fb/material-apoio-2_a-importancia-da-horta-escolar_2015.pdf?MOD=AJPERES)>. Acesso em: 12 mai. 2016.

ANJOS, Joézio Luiz dos; ANDRADE, Luzia Nilda Tabosa. **Produção de húmus de minhoca com resíduos orgânicos domiciliares**. Aracaju: Embrapa Tabuleiros Costeiros, 2008.

ASSUMPCÃO, Claudio de Oliveira; ARRUDA, Debora Paes de; SOUZA, Thiago Mattos Frota de. Utilização de materiais alternativos nas aulas de educação física: exercitando a criatividade. **Anhanguera Educacional S.A.**, Anuário da produção acadêmica docente, vol. III, n. 4, 2009, p. 271-279.

BECKER, Elsbeth Leia Spode, ROOS, Alana. **Educação Ambiental e Sustentabilidade**. Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental REGET/UFMS, v. 5, n. 5, p. 857-866, 2012.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm)>. Acesso em: 08 jul. 2016.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental: Princípios e Práticas**. 9ª ed. São Paulo: Gaia, 551p. 2010.

FERNANDEZ, Patricia Martins; IRALA, Clarissa Hoffman. **Manual para Escolas Horta**. 2001. Disponível em: <<http://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/horta.pdf>>. Acesso em: 12 mai. 2016.

GONÇALVES, Giovani Sampaio; DIAS NETO, José; VIDOTTI, Rose Meire. Compostagem orgânica: manejo adequado dos resíduos gerados nos laboratórios e setores ligados ao Caunesp. 2011. **X Reunião Científica do Instituto de Pesca**. Disponível em: <[ftp://ftp.sp.gov.br/ftppesca/10recip/resumos/X\\_ReCIP\\_R53\\_174-176.pdf](ftp://ftp.sp.gov.br/ftppesca/10recip/resumos/X_ReCIP_R53_174-176.pdf)>. Acesso em: 12 mai. 2016.

LOUREIRO, Diego Campana et al. Compostagem e vermicompostagem de resíduos domiciliares com esterco bovino para a produção de insumo orgânico. **Pesq. agropec. bras.**, Brasília, v. 42, n. 7, p. 1043-1048, jul., 2007.

MEC. **Educação Ambiental**, Ministério do Meio Ambiente, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/ealegal.pdf>> Acesso em: 17 mar. 2019.

MEDEIROS, Aurélia Barbosa de; MENDONÇA, Maria José da Silva Lemes; SOUSA, Gláucia Lourenço de; OLIVEIRA, Itamar Pereira de. **A importância da educação ambiental na escola nas séries iniciais**. Curso de Especialização em Docência Universitária, Faculdade Montes Belos, FMB, São Luís de Montes Belos, Goiás, 2011. Disponível em: <<http://www.terrabrasil.org.br/ecotecadigital/pdf/a-importancia-da-educacao-ambiental-na-escola-nas-series-iniciais.pdf> >. Acesso em: 08 jul. 2016.

MEC. **Vamos Cuidar do Brasil, conceitos e práticas em educação ambiental na escola**, Ministério do Meio Ambiente, Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao3.pdf>>. Acesso em: 08 jul. 2016.

VITURI, Luciana Virginia. **A importância do lúdico na educação infantil**. Monografia (Especialização em Coordenação Pedagógica) Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/47310/R%20-%20E%20-%20LUCIANA%20VIRGINIA%20VITURI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

# POLÍTICAS PÚBLICAS DE GÊNERO NO CONTEXTO ESCOLAR: PERCEPÇÕES DE ORIENTADORAS EDUCACIONAIS

*Gender public policies in the school context: perceptions of educational guidelines*

Lúcia Aúlete Burigo Sousa<sup>8</sup>  
Mareli Eliane Graupe<sup>9</sup>  
Geraldo Augusto Locks<sup>10</sup>

Recebido em: 20 maio 2018

Aceito em: 14 jul. 2018

## RESUMO

O objetivo deste artigo é refletir sobre as políticas públicas de gênero no contexto escolar. O referencial teórico abarca autoras do campo de educação, gênero e políticas públicas. É uma investigação de caráter documental e pesquisa de campo com quatro orientadoras educacionais da rede municipal de ensino. Os dados foram interpretados de acordo com a análise de conteúdo qualitativo. O foco da análise reside nas contribuições das políticas públicas e as percepções de orientadoras educacionais acerca da implementação dessas políticas na prática escolar. Constatou-se que, embora haja conhecimento dessas políticas, existe uma ruptura entre o saber e o fazer pedagógico.

**Palavras-chave:** Políticas públicas. Gênero. Orientadoras Educacionais. Pedagogia da equidade.

## ABSTRACT

The purpose of this article is to reflect on public policies of gender in the school context. The theoretical reference covers authors of the field of education, gender and public policies. It is an investigation of documentary nature and field research with four educational instructors of the municipal teaching network. Data were interpreted according to qualitative content analysis. The focus of the analysis lies in the contributions of public policies and the perceptions of educational leaders about the implementation of these policies in the school practice. It was found that, although there is knowledge of these policies, there is a break between knowledge and pedagogical doing.

**Keywords:** Public policies. Genre. Educational Advisors. Pedagogy of equity.

---

<sup>8</sup> Mestra em educação. Prefeitura Municipal de Lages. E-mail: luciabsousa@hotmail.com

<sup>9</sup> Doutora em Educação. Professora no PPGE/Uniplac. E-mail: mareligraupe@hotmail.com

<sup>10</sup> Doutor em Antropologia. Professor no PPGE/Uniplac: E-mail: geraldolocks@gmail.com

## INTRODUÇÃO

Este artigo analisa percepções das orientadoras educacionais do Ensino Fundamental I no que se refere às políticas públicas de gênero no contexto escolar. A temática de educação e gênero é um debate contemporâneo e tem sido constantemente objeto de discussão em diferentes campos da sociedade brasileira.

A década de 1990 caracterizou um período no qual foram sancionadas leis e diretrizes que envolvem a temática de gênero e educação, tornando a escola um espaço privilegiado para desencadear discussões sobre perspectivas plurais neste campo, tendo em vista mudanças nas concepções teóricas e práticas pedagógicas que proporcionem a equidade de gênero.

A concepção epistemológica de análise neste texto é a perspectiva pós-estruturalista<sup>11</sup>, constituindo uma pesquisa documental, bibliográfica e empírica. Foram consultados documentos de quatro escolas de Ensino Fundamental I de uma rede municipal no Estado de SC, respectivamente, o Plano Municipal de Educação, Projeto Político Pedagógico e o Plano Anual de cada uma dessas unidades escolares.

É relevante este campo investigativo – políticas públicas de gênero – especialmente porque este tem sido motivo de debates polêmicos no âmbito do Congresso Nacional e de alguns segmentos da sociedade, gerando retrocessos nas políticas públicas já conquistadas. Forças conservadoras, sobretudo do campo religioso fundamentalista, vem se opondo à inserção da temática gênero e diversidade sexual na escola.

Mais recentemente, a mídia nacional passou a veicular matérias sobre o Programa Escola sem Partido, cujo objetivo é restringir a função do professor educador a um repassador de informações. Este Programa propõe a aprovação de leis em âmbito nacional, estadual e municipal que proíbem aos professores serem reflexivos e críticos nos seus processos de ensino e aprendizagem. Segundo a Presidente da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, os defensores do Programa Escola sem Partido objetivam “[...] influenciar o legislativo para que sejam formulados projetos de lei de cerceamento da liberdade de ensinar e

---

<sup>11</sup> O pós-estruturalismo pode ser caracterizado como um modo de pensamento, um estilo de filosofar e uma forma de escrita, embora o termo não deva ser utilizado para dar qualquer ideia de homogeneidade, singularidade ou unidade. O termo “pós-estruturalismo” é, ele próprio, questionável. De forma mais geral, podemos dizer que o termo é um rótulo utilizado na comunidade acadêmica de língua inglesa para descrever uma resposta distintivamente filosófica ao estruturalismo que caracterizava os trabalhos de Claude Lévi-Strauss (antropologia), Louis Althusser (marxismo) e Jacques Lacan (psicanálise) e Roland Barthes (literatura) (PETERS, 2000, p. 28).

de livre expressão, sob o pretexto de combater pretensa doutrinação ideológica que estaria ocorrendo nas escolas brasileiras” (ANPED, 2016, s/p).

Além da ideologia da Escola Sem Partido, que desde 2004 está sendo difundida no Brasil, e, especialmente pelo coordenador do site Programa Escola Sem Partido, Miguel Nagib, destaca-se o movimento Ideologia de Gênero.

Em meados de 2014, no período de aprovação do Plano Nacional de Educação, e dos Planos estaduais e municipais no ano de 2015, emergiram diversos movimentos, organizados por representantes de grupos fundamentalistas, sustentando a exclusão da categoria gênero nestes documentos. Esse discurso de ideologia de gênero embasado em argumentos religiosos buscou convencer as autoridades públicas e a sociedade em geral de que a inclusão das categorias de gênero e sexualidade nos planos educacionais representariam “uma ameaça à família e às crianças”.

## **POLÍTICAS PÚBLICAS DE GÊNERO**

É possível observar ao longo da história da educação brasileira que, principalmente, temáticas relacionadas às questões de gênero são silenciadas ou, quando aparecem, têm sido relegadas a segundo plano. Isso deve-se ao fato de que a sociedade brasileira historicamente desenvolveu-se sobre a matriz cultural do patriarcado. Como observa Manuel Castells (2013, p. 169):

O patriarcado caracteriza-se pela autoridade, imposta institucionalmente, do homem sobre a mulher e filhos no âmbito familiar. Para que essa autoridade possa ser exercida, é necessário que o patriarcalismo permeie toda a organização da sociedade, da produção e do consumo a política, à legislação e à cultura.

Neste contexto, não se pode ignorar a relevância das políticas públicas de gênero na educação. Elas permitem a problematização de preconceitos, estereótipos e estigmas existentes no meio social escolar e não escolar.

As políticas públicas são importantes para a construção de conhecimentos sobre desigualdades entre homens e mulheres e na contribuição de ações governamentais na emancipação de sujeitos e segmentos sociais discriminados e excluídos dos direitos de cidadania. Neste sentido, Bucci (2002, p. 94) considera que a “[...] política pública como um conjunto de ações ou normas de iniciativas governamentais, visando à concretização de direitos”. Diante disso, consideramos a política pública como mecanismo que deve buscar a efetivação de direitos e reduzir as desigualdades sociais, ou seja, ajudar na construção de relações igualitárias para todas/os.



Rosemberg (2001, p. 16) ressalta a importância das políticas públicas educacionais na perspectiva da redução das desigualdades de gênero. A autora identifica que:

A produção de conhecimento sobre o atual desenvolvimento de políticas públicas de educação pela perspectiva de redução da desigualdade de gênero no sistema público de ensino brasileiro é ainda escassa e segue a tendência geral das pesquisas de gênero na educação, caracterizadas pela precária divulgação.

A inclusão de gênero na escola está associada à possibilidade de redução das desigualdades de gênero, do combate ao machismo, sexismo, racismo, homofobia. Para que isso ocorra, é essencial o investimento em pesquisas e na formação inicial e continuada de profissionais da educação em todos os níveis e modalidades de ensino.

Para Carvalho (2011, p. 151), os diferentes movimentos e organizações feministas no Brasil têm oferecido aportes significativos na afirmação da cidadania e conquista de igualdade de direitos das pessoas. Assevera a autora que “as lutas das mulheres brasileiras nos últimos anos, sua participação em diferentes movimentos feministas, tem afirmado sua cidadania, sendo uma luta pelo reconhecimento como sujeitos sociais, possuidoras de direitos”.

De fato, é por meio dos movimentos sociais que as mulheres conquistam direitos e superam desigualdades sociais e políticas produzidas historicamente nas diferenças de sexo, gênero, raça/etnia e valores de classe.

Rosemberg (2001) chama a atenção para o quanto precisamos conhecer as políticas públicas educacionais para então diminuir as desigualdades de gênero. A luta pela igualdade pressupõe a premência de conquista e autarquia das mulheres para desenvolverem o poder de determinação e autonomia sobre o próprio corpo e vida.

Para a autora, as políticas públicas de gênero comprometem a estrutura de poder e fomentam o empoderamento das mulheres. Mudanças na ordem legislativa podem facilitar a igualdade de homens e mulheres, ou seja, para se conquistar a igualdade em todas as esferas, há necessidade de se apelar à equidade.

Por equidade de gênero compreendemos uma melhor aplicação da igualdade de gênero, incluindo as variáveis de classe, etnia, geração, religião, etc. Nesta perspectiva da equidade buscamos contemplar os critérios de justiça, de equivalência, de direito à igualdade para pessoas que se encontram em situações desiguais.

Neste contexto, entendemos a importância da escola em fomentar o reconhecimento das diferenças e de promover ações pedagógicas equitativas, considerando as diferentes necessidades das/os estudantes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, número 9.394, de 1996, no Artigo nº 3, refere que o ensino deve ser oferecido na base da “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; [...] IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância [...]” (BRASIL, 1996).

A discussão de gênero é contemplada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, no livro dos temas transversais “Orientação Sexual”, e justifica-se mediante a necessidade da discussão e reflexão sobre os estereótipos, os papéis sociais atribuídos para meninas, meninos, homossexuais e heterossexuais no contexto escolar. O conceito de gênero é definido nos PCN como:

O conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos. Enquanto o sexo diz respeito ao atributo anatômico, no conceito de gênero toma-se o desenvolvimento das noções de masculino e feminino, como construção social. O uso desse conceito permite abandonar a explicação da natureza como a responsável pela grande diferença existente entre os comportamentos e lugares ocupados por homens e mulheres na sociedade. Essa diferença historicamente tem privilegiado os homens, na medida em que a sociedade não tem oferecido as mesmas oportunidades de inserção social e exercício de cidadania a homens e mulheres. [...] reivindica-se a inclusão da categoria gênero, assim como etnia, na análise dos fenômenos sociais, com o objetivo de retirar da invisibilidade as diferenças existentes entre os seres humanos que, por vezes, encobrem discriminações (BRASIL, 1997, p. 98-99).

A pretensão dos PCN é que a perspectiva de gênero seja abordada nas escolas, de forma que valorize os direitos iguais para as meninas e os meninos, desvinculando os tabus e os preconceitos. Enfim, o trabalho sobre gênero tem como propósito combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecida para homens e mulheres e apontar para sua transformação.

Ainda nesta perspectiva de identificar políticas públicas que embasam a discussão sobre gênero na escola, destaca-se que, no ano de 2009, o Ministério da Educação lançou o “Projeto Gênero, Diversidade e Educação” (GDE) com a finalidade de proporcionar formação continuada aos profissionais da educação básica da rede pública de ensino, com ênfase na temática de gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais (BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009).

Aproximadamente dezesseis anos após a publicação dos PCN, presenciamos um retrocesso no que se refere às políticas públicas de gênero, quando o Plano Nacional de Educação 2014-2024, aprovado pela Lei 13.005, de 25 de julho de 2014, modifica a redação do Projeto de Lei 8.035/10, previsto para o decênio 2011-2020. No referido projeto, destacava-se a seguinte redação:

O projeto já havia sido apreciado pela Câmara e enviado ao Senado contendo duas passagens que empregavam a terminologia própria da ideologia de gênero. A primeira era o inciso III do artigo 2º: Art. 2º São diretrizes do PNE: [...] III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na **promoção da igualdade** racial, regional, **de gênero e de orientação sexual**. A segunda era a Estratégia 3.12 da Meta 3: 3.12) implementar políticas de prevenção à evasão motivada por **preconceito e discriminação** racial, por **orientação sexual ou identidade de gênero**, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão. O Senado Federal, porém, em dezembro de 2013, aprovou um substitutivo (PLC 103/2012) que eliminou toda essa linguagem ideológica. O inciso III do artigo 2º ficou assim: Art. 2º São diretrizes do PNE: [...] III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação. A Estratégia 3.12 da Meta 3 foi renumerada para 3.13 e recebeu a seguinte redação: 3.13) implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão. De volta à Câmara, o projeto foi analisado por uma Comissão Especial, tendo como relator o deputado Angelo Vanhoni (PT/PR). Fiel ao seu Partido, Vanhoni emitiu um parecer com complementação de voto pela reincorporação da ideologia de gênero no PNE. Decidiu assim, 1) rejeitar o inciso III do art. 2º do texto da Câmara dos Deputados; [...] 34) rejeitar, na estratégia 3.13 do Substitutivo do SF, a expressão “implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito”, restabelecendo em seu lugar a expressão “implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação racial, por orientação sexual ou identidade de gênero”, da estratégia 3.12 do texto da Câmara de Deputados (BRASIL, 2014, s./p. ).

Conforme Ofício nº 2.816/2013-SF da Câmara de Deputados, documento importante para entendermos os movimentos realizados antes da votação oficial do Plano Nacional de Educação, o texto do PNE 2014-2024 surpreendeu muitos/as educadores/as com as mudanças efetuadas a respeito da política de gênero. Essa questão aparece somente uma vez no atual Plano, na Meta 8, quando aborda a desigualdade de gênero<sup>12</sup> entre a população negra. Constatase, ainda, que as mudanças relacionadas às políticas de gênero ficaram reduzidas e ineficazes.

De acordo com o Plano Estadual de Educação (2015-2024) de Santa Catarina, a escola, em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), deve contemplar, por meio de eventos, encontros, reuniões participações de familiares e responsáveis, o acompanhamento de todas as atividades escolares de seus/suas filhos/as, havendo uma relação maior entre escola e família.

Cabe ressaltar que, no Plano Estadual de Educação, consta como política estadual de formação inicial e continuada a discussão de gênero na Meta 15, na sua estratégia 13, “Implantar

---

<sup>12</sup> Elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar no mínimo 12 anos de estudo no último ano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). [...] No que se refere à população negra entre 25 e 29 anos, 1,5% não conta com nenhum nível de escolaridade, 84,1% estão fora da escola e apenas 5,7% possuem o ensino superior completo. Essas desigualdades também se refletem na participação e rendimento no mercado de trabalho. **Considerando a desigualdade de gênero**, a população negra apresenta as mais elevadas taxas de desocupação e de rendimento, ainda que disponham do mesmo nível de escolaridade. Segundo estudo do IPEA (2012), a taxa de desocupação do homem negro é de 6,7% e da mulher negra de 12,6%, enquanto que do homem e mulher não negros é de 5,4% e 9,3%, respectivamente (BRASIL, 2014, p. 31-32).

programas de formação dos profissionais da educação, sobre gênero, identidade de gênero, sexualidades, orientação sexual, educação ambiental e educação especial, para a promoção e efetivação dos direitos sociais” (SANTA CATARINA, 2015, p. 133).

Ainda no Plano Estadual de Santa Catarina, a Meta 14, sobre os cursos de pós-graduação em nível de mestrado e de doutorado, enfatiza na estratégia 9 a importância da discussão de gênero:

Estimular estudos e pesquisas em direitos humanos e inclusão, **sobre gênero, orientação sexual e identidade de gênero**, diversidade religiosa, relações étnico-raciais, educação ambiental, tecnologia assistiva, pedagogia da alternância, quilombola, indígena, povos do campo, comunidades tradicionais, para pessoas, público da educação especial, e em situação de privação de liberdade (SANTA CATARINA, 2015, p. 131) (Grifos nossos).

Observamos que o Plano Estadual de Educação contempla, em algumas metas e estratégias, a discussão de gênero, caracterizando uma política pública importante para a implementação dessa discussão no cotidiano escolar. No Plano Nacional de Educação, por sua vez, a temática de gênero e sexualidade foi suprimida.

Além do Plano Estadual de Educação de Santa Catarina, podemos citar a Proposta Curricular de Santa Catarina (2014), documento norteador do trabalho pedagógico no estado.

Cabe aqui ressaltar que as diretrizes estabelecidas pela Secretaria Estadual de Educação na Proposta Curricular demonstram a preocupação no desenvolvimento, reconhecimento da/o educanda/o nas condições de um sujeito histórico, cidadã/cidadão pleno de direitos e deveres. Nesse sentido, esse documento enfatiza a relevância da discussão de gênero e sexualidade na formação de professoras/es e na prática pedagógica.

Referente às temáticas de quem são os sujeitos da diversidade, gênero e orientação sexual, encontramos na Proposta Curricular, nas páginas 56 até 62, conceitos e orientações sobre a necessidade da discussão e implementação dessas temáticas na educação básica:

Portanto, uma Educação para as Relações de Gênero, no âmbito da Educação Básica, reconhece esta categoria identitária como importante na vida das pessoas (sejam elas crianças, jovens, adultos e idosos). Falar em gênero é perceber como, para homens e mulheres, para meninos e meninas, a cultura, a sociedade e o atual tempo histórico constroem diferentes formas de “ser masculino” ou “ser feminino” (masculinidades e feminilidades). O conceito “gênero” não é o mesmo que “sexo” (nossa biologia). O gênero rejeitará o determinismo biológico e concederá ênfase cultural na distinção entre os sexos (SANTA CATARINA, 2014, p. 58).

O Estado de Santa Catarina possui um Plano Estadual de Educação e uma Proposta Curricular que abarcam as discussões sobre gênero, identidade de gênero e sexualidades, no entanto, essas duas importantes referências não são o suficiente para que as políticas públicas de gênero venham a ser contempladas nas esferas municipais, como por exemplo o município

em que a pesquisa foi realizada, que não contemplou a discussão de gênero e sexualidade no Plano Municipal de Educação.

O Plano Municipal de Lages (2014) não faz referência nas suas metas e estratégias sobre a educação de relações de gênero e diversidade sexual na escola. Consta apenas quatro vezes a palavra gênero associada aos dados de localização e população. Considera-se importante lembrar que a Proposta Curricular de Santa Catarina (2014) e o Plano Estadual de Educação (2015) deste referido Estado abordam com ênfase a discussão de gênero e diversidade sexual no campo educacional. As palavras orientação sexual, diversidade sexual, identidade de gênero, relações de gênero, homofobia não são consideradas no documento norteador da educação municipal em Lages. Na Meta 4, estratégia 27, há uma abertura para a discussão de violências de forma genérica, mas não constando de maneira explícita as violências de gênero contra estudantes LGBT e violência doméstica, como podemos observar: “Desenvolver projetos específicos com ações voltadas ao combate dos diferentes tipos de violências nas escolas” (LAGES, 2014, p. 29).

Para se efetivar as exigências do Plano Estadual de Educação e as Diretrizes da Proposta Curricular, considera-se fundamental a articulação e a incorporação destas exigências e orientações nos Planos Municipais e nos Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas.

Convém destacar que a garantia das conexões descritas acima pressupõe a formação inicial e continuada de gestores públicos que atuam com a política educacional, diretores, professores, enfim incluindo toda a comunidade educativa envolvida com a vida escolar.

Também, faz-se necessário oportunizar o debate de gênero e diversidade tanto na formação inicial quanto na formação continuada dos/as professores/as, para que esses sujeitos sejam promotores da cultura de respeito e efetivação de direitos, com base na equidade de gênero, étnico-racial, diversidade, justiça e igualdade para todos/as.

Estas políticas devem estar em consonância com um Projeto Político Pedagógico consistente e incorporado na prática pedagógica. O Planejamento Anual, em conformidade com as diretrizes gerais e com a organização escolar, também deve incluir em sua pauta a questão da diversidade de gênero. Trata-se de um caminho coletivo a ser trilhado para que a igualdade de gênero no espaço educacional seja efetivada.

Se o PPP é o espelho da sala de aula, da escola, ele não pode ser considerado apenas um documento no qual se relaciona regras, normas, sistemas avaliativos dos estudantes. Faz-se necessário que não se reconheça no PPP tão somente o cumprimento de exigências governamentais ou ainda que se torne um documento engessado e engavetado pelos

profissionais que constituem o espaço educacional. Mais do que isso, o Projeto Político Pedagógico

[...] exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo (VEIGA; RESENDE, 2003, p. 9).

A análise realizada sobre algumas políticas públicas que propiciam a discussão de gênero no contexto escolar (LDB 9394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais -1997), Plano Nacional de Educação – 2014 a 2024, Plano Estadual de Santa Catarina – 2015 a 2024 e Municipal – 2014 a 2024, Projeto Político Pedagógico e Plano Anual) aponta que é importante a implementação/discussão das políticas públicas na formação de professoras/es e nas práticas pedagógicas. No entanto, embora prevaleça a questão da institucionalização da temática por meio de políticas públicas, não se pode esquecer de que é na unidade escolar que a discussão de gênero será ou não colocada em prática.

## **POLÍTICAS PÚBLICAS DE GÊNERO: PERCEPÇÕES DE ORIENTADORAS EDUCACIONAIS**

A coleta e análise de dados seguiu o proposto por Mayring e Flick e constitui-se como estudo qualitativo, com revisão de literatura, pesquisa documental e de campo. A partir do objetivo proposto, a pesquisa empírica foi desenvolvida sob o método de entrevista focalizada, por apresentar a possibilidade de um diálogo que facilita a interação entre duas ou mais pessoas, em uma troca de informações, e dá sentido à realidade que abrange os sujeitos (FLICK, 2009).

A entrevista foi realizada em quatro escolas municipais com suas respectivas orientadoras escolares. A escolha de orientador/orientadora escolar teve por base o critério de mais de quatro anos de atuação na rede municipal de ensino. As escolas pesquisadas são identificadas por codinomes e as orientadoras participantes da pesquisa foram identificadas por Orientadora “A”; Orientadora “B”; Orientadora “C” e Orientadora “D”.

Quando interrogamos a Orientadora D sobre a implementação da discussão de gênero e sexualidade na sua escola, ela mencionou:

A gente sempre procura tratar todo mundo com muita naturalidade, que tem que ser todos bem recebidos, que somos todos iguais e temos todos os mesmos direitos. Então essa foi uma das situações e nós temos alguns alunos, meninas e meninos, que já se decidiram sexualmente. Então a gente procura tratar com naturalidade. Quando a gente começa detectar, não aceitamos nenhum tipo de discriminação. Havendo algum

tipo de discriminação, já vamos logo tentando apagar o foco de incêndio. Mas a gente sabe que isso ainda é muito pouco, ainda mais porque nós temos colegas que ainda não aceitam. Nós temos pais também que não aceitam. Isso é o início de uma caminhada na qual sabemos que vão ocorrer muitos problemas, muitos incidentes. E é uma luta que está aí e a gente vai ter que trabalhar (ORIENTADORA “D”).

Observamos que a temática de gênero e sexualidade é insipiente no contexto escolar, e que muitas profissionais da educação continuam com uma prática excludente, reprodutora de comportamentos e padrões heterossexistas, incluindo a prevalência de uma rejeição a este debate.

Segundo os PCN, cabe à escola elaborar sua proposta de ensino sobre o tema diversidade sexual, a fim de disseminar outros valores que minimizem e aos poucos acabem com os preconceitos e as violências de gênero. No entanto, antes de colocar em prática essas ações, os/as educadores/as precisam superar as próprias dificuldades em tratar sobre essa temática.

Enquanto professores/as, gestores/as e demais profissionais envolvidos/as no processo de ensino aprendizagem se absterem de discussões construtivas quando perceberem atitudes ou falas preconceituosas entre alunos/as e familiares, a escola tenderá a manter o estereótipo, o preconceito.

A dificuldade dos/as docentes em tratar sobre a questão da sexualidade foi identificada nas palavras da Orientadora “A” ao referir que:

Coloca o professor, eu não estou preparado para trabalhar educação sexual, eu vou buscar, mas esse buscar às vezes é um tempo que excede um ano. Você percebe que no outro ano, quando você vê que não se desencadeou, na verdade ele tem receio e medo, por mais que às vezes até busque formação do tema, mas ele ainda não tem segurança para isso, aí não passa. Se eu não estiver segura eu não vou passar para as crianças, então é uma coisa que vai ficando guardado, vai sendo armazenada ali e ele não consegue. Em outros procedimentos, em outras coisas a gente vê mudanças, a postura do professor muda na questão lá dos procedimentos, planejamento, intervenção, mas nessa questão de educação sexual é muito complicado. Eu acredito que é em função daquilo que veio de casa sabe? Porque aquilo que eu trago, por mais que eu passe por uma formação, que eu conviva com outras pessoas, que eu tenha alguma evolução, [...] aquilo que aconteceu lá na minha infância fica marcado para o resto da vida. Fica guardado lá e aí é difícil superar isso. Então, se eu não tenho segurança, eu não vou falar, eu vou passar batido, eu não vou me encorajar e me dispor (ORIENTADORA “A”).

A partir desse relato, é importante mencionar a realidade das escolas quanto à manutenção de modelos sociais. A fala da entrevistada revela que há receio e negação por parte dos/as professores/as em trabalhar temas relacionados à sexualidade. A própria insegurança da escola, representada pela orientadora escolar, contribui para que essa situação continue, quando deixa a cargo da/o professor/a o trabalho com as diferenças e não há cobranças quanto a essa retomada do tema no contexto escolar. A relação dos conteúdos sobre gênero, identidade de gênero e sexualidade ficam abertas nessas escolas, dependendo de cada docente o desenvolvimento, em

sala de aula ou em espaços sociais, de práticas e comportamentos que promovam a igualdade entre os gêneros.

Outra questão importante a ser observada é uma espécie de jogo de empurra de responsabilidades – o/a orientador/a deixa para o/a professor/a, o/a professor/a não faz porque não é cobrado/a. Quando isso acontece, há a desculpa de que não se consegue trabalhar a temática da sexualidade e de gênero e a orientação pedagógica se exime de sua principal função, que é a de orientar o processo pedagógico. E nisso pode incluir-se também a temática da sexualidade, das questões de gênero.

Para superar um preconceito, é necessário que se trabalhe em conjunto, mas o receio e a insegurança quanto à discussão de gênero e sexualidade são frequentes no contexto escolar.

Na sequência de sua conversa identificamos as seguintes colocações:

Acho que temos certo receio, mas, eu tenho certa facilidade, fui criada em uma igreja evangélica tradicional, eu não tenho dificuldade com essa coisa de sexual, eu não tenho nenhum problema com a necessidade de trabalhar na escola sexualidade. Temos professora lésbica, professor homossexual esse ano não, acho que por isso o receio, porque você sabe que geralmente quem é homossexual não se aceita, então é mais difícil de trabalhar esse tema, por que você tem que saber até que ponto esse professor se aceita, entendeu? (ORIENTADORA “C”).

A leitura e análise das respostas das entrevistadas nos colocam em alerta para uma situação bastante comum, a do discurso pró-sexualidade imerso em preconceito, principalmente ao jogar o problema para sujeitos homossexuais. São eles que não aceitam sua homossexualidade ou a sociedade que os exclui? A pergunta que fizemos (como a escola trabalha a temática de gênero e sexualidade) provocou a contradição, e isso representa a dificuldade que as pessoas têm em aceitar a diferença como “normal”. O diferente é encarado como problema com o qual ninguém sabe lidar. Conforme a Orientadora “C”, por exemplo, os/as professores/as, o grupo escolar procura estabelecer uma ordem e cumprir a mesma.

Outra orientadora educacional afirmou:

Temos que trabalhar relações de gênero, porque se eu não sei nem quem eu sou, como é que eu vou trabalhar esta questão com os outros? Eu primeiro tenho que trabalhar quem eu sou, porque se até nós fizermos um apanhado não sabemos quem a gente é exatamente. Mas claro que primeiro eu teria que estudar este tema, me aprofundar mais. Eu começaria trabalhando esta questão do eu enquanto ser, eu começaria por aí. Traria um psicólogo, até uma pessoa que saiba trabalhar este tema. Eu iniciaria um trabalho com os adolescentes para posteriormente, abordar com os professores. Os professores de ciências, e a gente sabe que há muitos anos vem se trabalhando isso, que não é por disciplina, porque nós temos que trabalhar um contexto, um todo (ORIENTADORA “D”).

A Orientadora “D” entende essa necessidade e também as próprias dificuldades em assumir sua função de orientar os/as professores/as para a discussão da temática de gênero e



sexualidade. Ela apresenta uma metodologia para iniciar o debate da temática de gênero e sexualidade: começaria com adolescentes e, posteriormente, discutiria com os profissionais da educação. Pontua que esta temática é geralmente discutida pelos professores do campo das ciências, indica a discussão por meio de palestrantes, o que ainda demonstra uma visão reducionista deste tema no campo da educação. Gênero e sexualidade são temas a serem abordados da educação infantil até a formação continuada de professores.

Tal como já assinalamos, a escola e os/as professores/as necessitam reconstruir significados sociais para dar conta de sua diversidade e de sua inserção em situações diferentes na vida escolar dos/as alunos/as. A respeito das políticas de formação de professores/as oferecida pela Secretaria de Educação Municipal de Lages, a Orientadora “C” faz revelações importantes para essa discussão:

Na formação este ano nós não trabalhamos nada a respeito de gênero e sexualidade, eu acho que a gente nunca trabalhou esse tema específico, e nunca ouvi uma solicitação dos professores. Que eu lembre não. Penso que como deveria não, dentro só da diversidade cultural, escola integral e vários outros temas, mas nós enquanto escola não, eu passo vídeos para os professores em nossas reuniões, mas assim ter textos e jogar o tema como discussão, não (ORIENTADORA “C”).

Também são reveladoras as palavras da Orientadora “D” a respeito dos processos formativos veiculados por meio de políticas públicas educacionais e do velamento em que são mantidas temáticas complexas, mas necessárias no cotidiano escolar: “[...] nas paradas pedagógicas ainda não abordamos, é um assunto difícil, é que estamos aguardando para trabalhar, e queremos trazer alguém, já que ganhamos esta oportunidade, provavelmente nós vamos procurar por vocês para isso”. O mesmo posicionamento em relação à ausência de temas complexos está na fala da Orientadora “B”:

Olha este ano não foi trabalhado esse tema, foi trocado bastante o professor por causa do concurso que foi feito, então temos vários professores novos. Estou trabalhando com estes novos agora também. Mais com os outros que já eram da escola e que a gente já tinha trabalhado sobre isso. É tudo muito normal. Acontece tudo normalmente e com os outros a gente está fazendo com que isso aconteça, aqui nada é um absurdo, é tudo normal (ORIENTADORA “B”).

O que seria a normalidade expressa nessas palavras? Se o Estado se exime dessa discussão, se os depoimentos anteriores dessas mesmas orientadoras deixam transparecer sua resistência em discutir, orientar, refletir com os/as professores/as a temática de gênero e, mesmo, em aceitar a diferença, a diversidade, a homossexualidade na escola, como podemos pensar que “tudo é muito normal”, natural? O caminho para a mudança de percepção é longo e precisa começar pelo próprio sujeito, mas isso é identificado no/a outro/a. É o/a outro/a que

precisa mudar, não eu. E assim entendemos o porquê da perpetuação de comportamentos homofóbicos, da violência, da negação, da incompreensão, do preconceito.

Segundo Moreira e Candau (2003. p. 100):

Os preconceitos e as discriminações estão fortemente radicados nas nossas mentalidades e no imaginário coletivo da nossa sociedade. Impregnam nosso dia a dia, nossos comportamentos, nossas atitudes e práticas sociais. Desintegrá-los exige um processo consciente, cuidadoso e sistemático de desnaturalização, sensibilização, reflexão e ação no plano pessoal e coletivo, que trabalhe os âmbitos cognitivo, afetivo, simbólico, cultural e político-social.

Essa constatação de Moreira e Candau confirma o que discutimos até aqui quanto à negação das discussões sobre gênero nas escolas. Trata-se de um processo cultural arraigado nas mentes, nas ações, nos comportamentos e na compreensão dos sujeitos que estão à frente do trabalho nas escolas. A escola, na sociedade ocidental, é compreendida como um dos principais ambientes formativos para a cidadania, mas quando se trata de assuntos tão importantes quanto as temáticas de gênero, todos/as, desde o discurso do Estado veiculado em legislações, programas, formações, até os/as orientadores/as escolares e os/as professores/as, associados à família e aos estereótipos marcados socialmente, se eximem de seu compromisso com a mudança para a construção de uma sociedade menos preconceituosa, mais igual e justa.

Entendemos que a escola se constitui como uma das instituições mais importantes da formação do/a cidadão/ã. Educar alunos/as para respeitar as diferenças, sejam elas culturais, de gênero, raciais, contribui para a reafirmação da igualdade de direitos, oportunidades e acesso aos bens sociais e à diminuição da homofobia na escola, da violência gerada pelo preconceito.

Nesse processo, um dos aspectos importantes a ser considerado na prática pedagógica cotidiana é o que está inscrito nos Planos Anuais e Projetos Político Pedagógicos das escolas. Se nesses documentos se exime de propor discussões relativas às temáticas de gênero ou, se por ventura essa temática seja contemplada, gestores/as, orientadores/as, educadores/as não assumirem suas funções e responsabilidades para que isso seja de fato colocado em prática nas salas de aula, o processo continuará falho e a mudança será postergada para a tentativa das futuras gerações em resolver essas questões.

## **CONSIDERAÇÕES**

As análises realizadas referentes às políticas públicas de gênero e às falas das orientadoras educacionais nos incitam a refletir sobre os limites e potencialidades de uma política pública. Entendemos que faltam conhecimentos por parte das próprias professoras sobre as políticas que

possibilitam a inserção da discussão de gênero no contexto escolar. Por outro lado, também, constata-se a necessidade de um engajamento das orientadoras educacionais com a temática de gênero. Essas profissionais da educação abordam sobre a importância da discussão de gênero e sexualidade no contexto escolar, mas ao mesmo tempo buscam justificar o porquê esses temas não são pautados nas práticas pedagógicas.

As escolas ainda possuem dificuldades consideráveis na realização/efetivação de um trabalho relacionado à questão de gênero, pois a incerteza dos/as professores/as na hora de agir persiste, configurada por uma postura hierárquica e autoritária a partir da qual gênero/sexo são dicotomizados, e sexualidade é entendida como um tema tabu e de responsabilidade da própria família.

Constatou-se com as reflexões sobre as políticas públicas de gênero e suas implementações no campo da educação a partir da década de 1990, juntamente com a breve análise das percepções das orientadoras quanto à implantação das políticas públicas de gênero na rede municipal, que essa temática aparece de forma indireta, quase velada, no cotidiano escolar. Identificou-se que o conceito de gênero não é praticamente discutido e nem trabalhado no contexto escolar. Embora haja conhecimento dessas políticas, existe ainda uma ruptura entre o saber e o fazer pedagógico.

Neste contexto, objetiva-se que a temática de gênero e outras categorias relacionadas (classe, sexualidade, etnia/raça, religião, orientação sexual, etc.) sejam trabalhadas na perspectiva da equidade de gênero, ou seja, uma educação que reconheça as diferenças entre os gêneros, mas não faça desta diferença uma barreira para o desenvolvimento individual de cada ser humano.

Sabendo que a escola é considerada um lugar oportuno para o trabalho com o conhecimento, entende-se que ela deve oportunizar aos/às alunos/as o pensar, o refletir e o transformar a realidade da qual fazem parte. Desse modo, a escola poderá possibilitar a desconstrução e reconstrução de conceitos, padrões, competências, para que seja possível a formação de alunos/as responsáveis, participativos/as, críticos/as, livres de estereótipos, preconceitos e colaboradores/as na construção de uma sociedade igualitária para todos/as.

Em suma, podemos dizer que há políticas públicas no campo educacional brasileiro que possibilitam a discussão de gênero na escola, no entanto, constata-se um distanciamento entre as leis, diretrizes e os planos e a implementação da discussão de gênero nas práticas pedagógicas. Consideramos que é urgente a construção e publicação de “**Diretrizes Nacionais de Gênero e Sexualidades na Escola**”, especialmente neste momento histórico, ou seja, ano

de 2016, em que as ideologias do Programa da Escola sem Partido são disseminadas por meio de projetos de lei municipal, estadual e nacional.

## REFERÊNCIAS

ANPED. **Escola Sem Partido (2016)**. ANPED, na figura de sua Presidente Andrea Gouveia, encaminhou, então, o ofício que segue aos Deputados Federais, além de anexos com a entrevista do Prof. Dr. Fernando Penna (UFF) ao boletim de Maio/2016 da ANPED e ainda a exposição de motivos sobre a BNCC elaborada pela ANPED e ABdC. Ofício ANPED nº 31/2016, Rio de Janeiro, 30 de maio de 2016. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/carta-da-presidente-da-anped-aos-deputados-federais-sobre-o-seminario-da-bncc>>. Acesso em: 05 jul. 2018.

BARRETO, Andreia; ARAÚJO, Leila; PEREIRA, Maria Elizabete. **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais**. Livro de conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

BRASIL. Câmara de Deputados. **Projeto de lei n. 8.035**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/54a-legislatura/pl-8035-10-plano-nacional-de-educacao/documentos/outros-documentos/avulso-pl-8035-10-c>>. Acesso em: 25 jul. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Presidência da República. *Casa Civil*. Brasília, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 25 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação de 2011-2020**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=16478&Itemid=1107](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107)>. Acesso em: 25 jul. 2018.

BRASIL. Planejando a Próxima Década. **Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação/2014**. Disponível em: <[http://pne.mec.gov.br/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)>. Acesso em: 12 jul. 2018

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental: **parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / secretaria de educação fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUCCI, Maria Paula Dallari. “Direito administrativo e políticas públicas”. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, a. 34, n. 133, p. 89-98, jan./mar., 1997.

CARVALHO, Débora Jucely. A conquista da cidadania feminina. Saber Acadêmico, **Revista Multidisciplinar da UNIESP**, São Paulo, n. 11, p. 143-153, jun., 2011. Disponível em: <<http://www.uniesp.edu.br/revista/revista11/pdf/artigos/12.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2018.

CASTELLS, Manoel. **O poder da Identidade**. Tradução de Klauss Brandini Geshardin. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LAGES. Lei n. 4114, de 23 de junho de 2015. **Aprova o Plano Municipal de Educação e dá outras providências**. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-lages-sc>>. Acesso em: 30 jul. 2018.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 156-168, mai./ago., 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2018.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: uma introdução**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ROSEMBERG, Fluvia. “Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica”. **Educação e Pesquisa**, v. 27, n. 1, p. 47-68, jun., 2001.

SANTA CATARINA. **Plano Estadual de Educação de Santa Catarina**. Florianópolis: SEEI, 2004. Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/index.php/documentos/plano-estadual-de-educacao-sc-452>>. Acesso em: 30 jul. 2018.

SANTA CATARINA. **Plano Estadual de Educação de Santa Catarina**. Florianópolis: SEEI, 2015. Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/index.php/documentos/plano-estadual-de-educacao-sc-452>>. Acesso em: 05 jul. 2018.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina: estudos temáticos**. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. Florianópolis: IOESC. 2014. Disponível em: <[http://www.propostacurricular.sed.sc.gov.br/site/Proposta\\_Curricular\\_final.pdf](http://www.propostacurricular.sed.sc.gov.br/site/Proposta_Curricular_final.pdf)>. Acesso em: 05 jul. 2018.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lucia Maria Gonçalves de. (Orgs.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. 7ª ed. São Paulo: Papyrus, 2003.