EDUCAÇÃO & PESQUISA

PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS

GRUPO DE PESQUISA PROCESSOS E PRÁTICAS EDUCATIVAS
Universidade do Contestado - UnC Curitibanos SC

Organização

SIMONE ROCHA

KATIA CRISTINA SCHUHMAN ZILIO

(Grupo de Pesquisa Processos e Práticas Educativas)

EDUCAÇÃO E PESQUISA: PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS

UnC Universidade do Contestado

GESTÃO 2014 - 2018

2017

UNIVERSIDADE DO CONTESTADO - UnC

SOLANGE SALETE SPRANDEL DA SILVA
Reitora

GABRIEL BONETTO BAMPI
Pró-Reitor de Ensino

ITAIRA SUSKO
Pró-Reitora de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão

LUCIANO BENDLIN
Pró-Reitor de Administração e Planejamento

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO CONTESTADO - FUnC

ISMAEL CARVALHO
Presidente

ORGANIZAÇÃO:
Simone Rocha
Katia Cristina Schuhman Zilio
Josiane Liebl Miranda (Editoração)

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade do Contestado

370
E24

Educação e pesquisa: perspectivas contemporâneas / Universidade do Contestado ; organização Simone Rocha, Katia Cristina Schuhman Zilio. – Curitibanos, SC : Universidade do Contestado, 2017.
132 f.
Inclui bibliografias.

ISBN: 978-85-63671-50-9

1. Educação – Pesquisa. 2. Ensino superior – Pesquisa. I. Rocha, Simone (Org.). II. Zilio, Katia Cristina Schuhman. III. Universidade do Contestado. IV. Título.

Bibliotecária: Josiane Liebl Miranda CRB 14/1023

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-63671-50-9

9 788563 671509

CAMPUS CANOINHAS
Rua Roberto Ehlke, 86,
Centro Canoinhas - SC
CEP 89460-000
Fone: (47) 3622-9999

CAMPUS CONCÓRDIA
Rua Victor Sopelsa, 3000,
B. Salete Concórdia - SC
CEP 89700-000
Fone: (49) 3441-1000

CAMPUS CURITIBANOS
Av. Leoberto Leal, 1904, B.
Universitário Curitibanos - SC
CEP 89520-000
Fone: (49) 3245-4100

CAMPUS MAFRA
Av. Presidente Nereu
Ramos, 1071 Jardim do Moinho,
Mafra SC - CEP 89300-000
Fone: (47) 3641-5500

CAMPUS PORTO UNIÃO
Rua Joaquim Nabuco, 314,
B. Cidade Nova
Porto União - SC - CEP
89400-000 Fone: (42) 3523-2328

CAMPUS RIO NEGRINHO
Rua Pedro Simões de
Oliveira, 315, Centro, Rio
Negrinho – SC CEP 89295-000
Fone: (47) 3644-1051

SUMÁRIO

PRÓLOGO 4
ENTRE O LER E O ESCREVER: UMA REFLEXÃO SOBRE AUTORIA E LINGUAGEM NA ESCOLA 6
EDUCAÇÃO E CULTURA: O PRECONCEITO RACIAL NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE NA CRIANÇA 16
POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA ANÁLISE DA CONCEPÇÃO DE EDUCADORES (AS) DE UMA ESCOLA PÚBLICA SOBRE O PROJETO AMBIAL 26
ANÁLISE SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM CURITIBANOS–SC 52
EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUAS VERTENTES NA REDE DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE CURITIBANOS 64
EDUCAÇÃO CARCERÁRIA, REINSERÇÃO SOCIAL DO APENADO 71
A TÉCNICA DO GRUPO FOCAL COMO PROCEDIMENTO DE PESQUISA 84
A LINGUAGEM NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS, CONEXÕES PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA 109
REFLEXÕES EM TORNO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO NO BRASIL 125

PRÓLOGO

"A educação é onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo".
Hannah Arendt

O grupo de pesquisa "Processos e Práticas Educativas" apresenta uma coletânea de trabalhos de pesquisa com o objetivo de partilhar discussões pertinentes à educação contemporânea. A perspectiva dos artigos aqui apresentados é problematizar a educação como um processo de formação integral, considerando as necessidades humanas nas dimensões, ética, estética e técnica dos sujeitos que a integram. Conscientes das dificuldades encontradas no processo pedagógico das instituições escolares, refletir sobre as práticas pedagógicas, as políticas públicas que norteiam as discussões em torno de legislação e currículo, bem como as necessidades docentes e discentes no "fazer pedagógico", é importante discutir e pesquisar a fim de obter respostas a tantas perguntas que a contemporaneidade nos impõe.

Reunir pesquisadores, reflexões e temáticas acerca da educação implica reconhecer teoria e prática como possibilidades de discussão na academia, mas não só isso, é intentar perceber no outro e nos outros um pequeno retrato da realidade que vivemos na educação da região espelhando não só a que nos aconchega, mas também outras para as quais voltamos nosso olhar.

O desejo destes textos é contribuir com as discussões que permeiam uma época tão perturbadora, na qual muitas certezas acerca da educação são infladas de questionamentos que nos mostram que, talvez seja hora de alçar voos sobre a prática educativa e com ela refletir as dúvidas que a época nos materializa.

Pensar a educação é certamente um dos caminhos propostos para que nos tornemos mais humanos. De que serve a educação? A escolarização pode ser uma das oportunidades que o sujeito pode dispor na sociedade, a fim de considerar outras realidades, outros mundos e outras formas de viver e conceber a vida além da sua. Por isso consideramos importante refletir os processos educativos sob diferentes perspectivas, pois é necessário que nosso horizonte seja tão mais largo quanto é profundo o olhar de uma criança.

Que os textos aqui apresentados acalentem o sonho da diversidade e da educação como direito e como possibilidade de reflexão.

Boa leitura!

ENTRE O LER E O ESCREVER: UMA REFLEXÃO SOBRE AUTORIA E LINGUAGEM NA ESCOLA

Kátia Schuhman Zilio[1]
Simone Rocha[2]

RESUMO: A trajetória deste texto irrompe em duas caminhadas distintas: a do mestrado em educação na qual investiguei a modalidade oral e escrita e o interesse do sujeito em fazer uso de uma delas e seus motivos para isso; e a do doutorado, momento em que procurei refletir sobre a tecnologia e as aparentes escolhas sobre os sites de pesquisa. Sendo assim, este artigo busca identificar a linguagem como instância de desenvolvimento e ação humana. Mais precisamente pretendo pensar o discurso da escola como mobilizador de aprendizagens relacionadas à linguagem.

INTRODUÇÃO

Aprender a linguagem é mais do que somente aprender a falar e a escrever, aprender a linguagem é também participar do mundo e compreender as nuances que dele advém e fazem circular o sentido. Assim como enuncia Orlandi (2012), saber como os discursos funcionam, é importante para entender como eles (os discursos) fazem esse ou outro sentido. Para Orlandi (2010, p. 17), "O discurso é o lugar em que se pode observar a relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para os sujeitos".

A criança quando entra na escola já sabe falar e consegue ver atendidas as suas necessidades através da linguagem. Cabe à escola apresentar a linguagem escrita e desenvolver habilidades de leitura que incluem a decodificação, a interpretação e a compreensão. Mas não é somente a leitura que se torna foco da escola, a escrita e seu desenvolvimento também operam na direção dos objetivos da escola e, como tal, são objeto de inúmeros estudos, visto as dificuldades encontradas para que a escola dê conta de desenvolver as competências relacionadas à leitura e à escrita.

Este texto quer discutir sobre o lugar da linguagem na escola e as formas de desenvolvimento de trabalho de prática de textualização, e ainda ancorar essa

[1] Doutora em Ciências da Linguagem. Professora da Universidade do Contestado UnC campus Curitibanos SC. E-mail: katiazilio@bol.com.br
[2] Doutora em História da Ciência PUC/SP; Pós Doutora em História da Educação USP/SP. Professora da Universidade do Contestado UnC Campus Curitibanos SC. E-mail: simone.rocha@unc.br

prática de forma ampliar para a prática de textualização digital noção desenvolvida por nós na tese de doutoramento.

A ESCOLA: LUGAR DE APRENDIZAGENS

A escola é o lugar da (des)criação e na perspectiva dos quatro pilares da educação aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver junto, pode-se dizer que a escola organiza-se em torno dessas aprendizagens que não são estritamente escolares, mas possibilitam ao sujeito viver no mundo fortalecendo suas relações com ele.

A escola tenta promover o aprender a conhecer que é aquele que dá conta da aquisição dos saberes codificados pela linguagem, e também "adquirir os instrumentos à compreensão" (DELORS, 2001, p. 90). Aprender a aprender é a possibilidade de, nos recuos entre o concreto e o abstrato, enriquecer, apreender e aprender, pois para pôr em prática os conhecimentos é necessário agir sobre o meio inovando e recriando capacidades para atuar no trabalho desenvolvendo qualificação social.

O terceiro pilar: aprender a viver juntos, é o que chamamos de aprender a viver com os outros e se constitui no maior desafio da educação visto que só a educação que "transmite conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e pode levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre os seres humanos do planeta" (DELORS, 2001, p. 97). Os projetos que incluem a cooperação mútua podem possibilitar o desenvolvimento deste sonho e quem sabe resolver conflitos os quais fazem parte da vida e nem sempre são de todo negativo. Há crescimento na relação professor-aluno quando ambos são parceiros com objetivos comuns, apesar das diferenças que sempre vão rondar as experiências humanas.

E, por fim, aprender a ser, quarto e último pilar que almeja o desenvolvimento da personalidade e capacidade de autonomia, responsabilidade e discernimento promovendo as potencialidades que o indivíduo apresenta ("memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se") (DELORS, 2001, p. 102).

Sobre os quatro pilares da Educação ergue-se o sujeito, não mais o indivíduo dependente, mas o sujeito autônomo e "autor" (autor é uma função que o "eu"

assume, enquanto produtor de linguagem) (ORLANDI, 1996, p. 77) e é nessa perspectiva de sujeito-autor que a educação necessita incidir sobre a linguagem ou vice-versa para efetivamente produzir/conduzir esse sujeito.

Entendemos a autoria na perspectiva de que exercê-la é tomar posição a partir do processo de interpretação, para constituir-se e constituir sentido. Compreendemos a autoria como uma função do sujeito (ORLANDI, 2012, p. 74) de caráter discursivo, isto é a função que caracteriza a origem da textualidade.

É na necessidade de compreender os sentidos e conviver com os outros que os pilares convergem à apropriação da linguagem pelo sujeito que o faz histórica e socialmente, pois não deixa de ser um participante mesmo que não ativo da sociedade. Acredita-se que a formação do processo de significação do sujeito se faz através e com a linguagem, pois tomar a palavra é um ato social que possibilita ao indivíduo fazer-se sujeito.

Enquanto a escola não articular o processo educativo para alcançar mais do que somente o conhecimento, o indivíduo que repete não poderá tornar-se sujeito e consequentemente não construirá sua identidade, então, não aprenderá a ser. Quando não há outras linguagens no ambiente escolar não há como aprender a ser se só há valorização de uma determinada habilidade postulada naquele ambiente. Ressalta-se aqui o último pilar por encontrar-se nele a essência do trabalho com linguagem, pois para aprender a ser, talvez não seja necessário falar ou escrever, como a escola os determina, mas certamente faz-se necessário pensar criticamente, descobrir novas soluções, compartilhar conhecimentos, enfim, aquilo que compete aos outros pilares.

A história da educação está atrelada à história do falar e escrever e vem lembrar a relevância da fala e da escrita pois “a educação para falar, antes de tudo, em seguida a obediência, enfim, o valor da educação em contraste com a natureza individual na formação da personalidade, [...]” (MANACORDA, 2001 p. 14).

Na antiguidade se faz referência, em muitos documentos, sobre o falar bem, embora a escrita já fosse um bem cultural. A diferença entre o falar e o escrever é, pois, política. Ao falar identifica-se com o ato de governar e o escrever como técnica material (registro de documentos).

Convém aqui esclarecer que se faz uso distinto da fala assim como concebe Geraldi (1996, p. 39) quando afirma que a criança não aprende a linguagem para depois interagir, mas constitui-se sujeito ao mesmo tempo que construiu a

linguagem do seu grupo social. “nestes processos interlocutivos é que a aprendizagem se deu, e antes deles não havia uma linguagem pronta a que tivesse que, não produtivamente aceder. Ao contrário, nas interações de que fez parte, seu trabalho foi também constitutivo desta linguagem: negociou sentidos, incorporou a seus conhecimentos prévios novos sentidos, constituiu-se como interlocutor, escolhendo estratégias de interação”. O autor ainda faz referências às instâncias públicas e privadas de uso da linguagem. A segunda é aquela que advém do seu grupo social original. A primeira é a que demanda novas e diferentes estratégias para atingir os objetivos dos processos de interação. Por isso, acredita-se que o uso distinto que os sujeitos fazem da fala é baseado nas interações nessas instâncias, que estabelecem as exigências singulares da construção oral.

Por ser a palavra ou o seu uso uma arte, configura-se aí o seu uso como técnica de domínio e sua aprendizagem restringindo a alguns (às classes dominantes) que aprendem a arte da “palavra que convence” para uso político. Manacorda (2001) faz ainda alusão ao demagogo que é aquele que não pertence à classe dominante e faz uso da palavra com certo convencimento cruzando com o que diz Bourdieu (1998) sobre os ritos de instituição é só aos ungidos pelo poder que a palavra cabe.

A escrita, arte de poucos e não para o poder, traduzir-se-á ao longo da história da escola, na profissão de escriba que aos poucos ganha espaço/*status* na sociedade. Longe da força física, a profissão de escriba é encorajada a jovens franzinos; aqueles que, por constituição, não apresentavam habilidades para a luta ou o exercício de artesão, poderiam, então, exercer a função de escriba que logo é percebida como “função de prestígio e autoridade” (MANACORDA, 2001, p. 24), pois “consistia em dar ordens e também ser enviado como mensageiro o que significa transmitir ordens” (MANACORDA, 2001, p. 24). O uso da escrita, então, já nos primórdios da história da educação indica uso de poder, ascensão social, demonstrando o *status* que tal modalidade representa.

O ler e o escrever não são ensinados a todos, mas a uma minoria interessada, pois falar e pensar (ler, escrever) tarefas que preparam para o poder (MANACORDA, 2001, p. 41), constituíam-se atividades para os nobres; para os outros bastava imitar um ofício, para o escravo nem ginástica (aculturamento do corpo) nem palestras. É somente com a escrita alfabética que a escola se abre para as letras e tem uma certa democratização (MANACORDA, 2001).

Necessário se faz lembrar ao leitor que da história utilizou-se o que a pesquisa necessita para configurar seu objeto no tempo. A fala e a escrita como possibilidades de ascensão e poder. A história da educação continua no caminho das duas, mas o que se desejava situar já se fez. Cumpre este texto ainda o papel de configurar as propostas pedagógicas do ensino da língua materna baseadas nas propostas curriculares.

A discussão, então, não pertence somente à Linguística, mas aos teóricos de educação que podem elucidar essas dúvidas. Para se compreender o que é ensinado na escola a respeito de Língua Portuguesa faz-se uma visita aos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais); nele é possível vislumbrar a importância da oralidade e escrita, principalmente nas séries iniciais; no entanto, a ideia de escola que ensina a escrever é ainda bastante forte para que as atividades que incluam a modalidade oral sejam desenvolvidas com mais frequência.

Cabe aí perguntar se o que a escola ensina é escrever ou apenas alfabetizar na língua materna, pois conhecer o alfabeto e decodificar não garante ao indivíduo o uso da habilidade da escrita com competência, no entanto, além de questionar o ensino dessa habilidade, faz-se uma interrogação à oralidade na escola que parece renegada a poucos momentos com a desculpa de que se precisa ensinar a ler e escrever. É ainda importante visitar a Proposta Curricular de Santa Catarina, na versão atualizada que na seção 2 trata das Contribuições das áreas do Conhecimento para a Educação Básica e a Formação Integral e apresenta uma breve introdução para indicar as subseções seguintes. A primeira é a Área de Linguagens que é textualizada da página 97 à 136 e abrange os componentes de área: Arte, Educação Física, Língua Portuguesa, Língua Materna para populações indígenas e usuários de Libras e Línguas Estrangeiras. Esse documento discute a formação do sujeito compreendendo-o como ser em desenvolvimento e, como tal, em formação e aprendizagem contínua. Para isso o uso da linguagem e, mais precisamente da escrita, de acordo com a PCSC, é necessário que a escola “seja sensível aos usos da escrita e atue para que as vivências e as experiências dos sujeitos com esses usos sejam ampliadas” (PCSC, 2014, p. 108).

O currículo e seu discurso determinam os objetivos, métodos, procedimentos para a obtenção dos resultados que possam ser mensurados. As teorias tradicionais e as críticas / pós-críticas diferem quando se fala de neutralidade; as primeiras afirmam que o ensino teórico é neutro enquanto as outras dizem que não há

currículo neutro. Enquanto a teoria tradicional argumenta essa neutralidade, é possível inferir a ela as responsabilidades pelos currículos que não objetivam o desenvolvimento da linguagem, pois esta constitui-se numa forma de poder. Não há interesse em desenvolver e transformar os indivíduos em sujeitos através da linguagem, há facilidade em "aceitar o *status quo*" (SILVA, 2000. p. 16).

"As teorias críticas começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais" (SILVA, 2000, p. 30). A escola desde cedo atua como aparelho ideológico e determina através de suas ações as estruturas sociais inclinando as pessoas das classes dominantes ao poder, aprendendo a usar os mecanismos para controlar e comandar enquanto as pessoas das classes subordinadas a ouvir, calar-se e obedecer. Então, quando os sujeitos de classes menos favorecidas entram na escola e nela convivem durante um grande espaço de tempo observando e convivendo linguística e socialmente com sujeitos da classe dominante que provavelmente já demonstraram conhecimento do que é abordado no currículo, visto que este é baseado na cultura da segunda classe, há uma desvalorização da cultura nativa da primeira classe, a qual perde seu ponto de referência, não compreendendo a fala da escola. Isso resulta na evasão escolar ou no assujeitamento pela cultura da classe dominante, consequentemente na valorização de uma cultura que reconhecidamente não é sua, mas somente aceitando-a é possível conviver na escola. Em contrapartida, as classes dominantes deparam-se no ambiente escolar com um código muito familiar e ao compreendê-lo podem dele fazer uso e continuar sua caminhada educacional.

As experiências vividas na escola estão intimamente ligadas à linguagem, seus significados necessitam ser recuperados para que no currículo possam fazer sentido. Quando professores e alunos têm a oportunidade de examinar os fatos do cotidiano usando da linguagem para este objetivo podem modificar a realidade atuando linguisticamente sobre ela. O currículo é a manifestação da linguagem e suas teias de poder, por isso a importância de construir os significados e valores culturais que através da linguagem (e somente dela) podem ser construídos.

Há, no entanto, que se considerar que o currículo apresenta um código, geralmente implícito, que corresponde a fatores sociais relacionados ao processo de compreensão do funcionamento da sociedade. Se não há uma cultura superior à outra, as diferenças que existem principalmente no que diz respeito à linguagem são produzidas pelas relações de poder que são determinadas pelas posições que cada

um ocupa na sociedade, pois “diferença assim como a identidade, é um processo relacional. Diferença e identidade só existem numa relação de mútua dependência” (SILVA, 2000, p. 101). O diferente na escola não atua sobre a linguagem ou o faz de maneira singular e a significação dos textos orais e escritos perde-se ora para as diferenças, ora para as identidades, sem discussão à ênfase dada entre o significante e o significado dificulta a compreensão das relações de poder que envolvem a escola, a linguagem e o currículo, a esse respeito Geraldi (1997, p. 17) afirma que:

> Com a linguagem não só representamos o real e produzimos sentidos, mas representamos a própria linguagem, o que permite compreender que não se domina uma língua pela incorporação de um conjunto de itens lexicais; pela aprendizagem de um conjunto de regras de enunciados; pela apreensão de um conjunto de máximas ou princípios de como participar de uma conversação ou de como construir um texto bem montado sobre determinado tema, identificados seus interlocutores possíveis e estabelecidos os objetivos visados, como partes pertinentes para se obter a compreensão. A aprendizagem da linguagem é já um ato de reflexão sobre a linguagem: compreender a fala do outro e fazer-se compreender pelo outro tem a forma do diálogo.

O conhecimento já está aí, lá, aqui, o currículo pode revelá-lo; ele o faz com e através da linguagem, então como conceber o poder por detrás da fala e da escrita de acordo com a teoria pós-crítica que afirma que “todo conhecimento depende da significação” e esta, por sua vez depende de relações de poder? Não há conhecimento fora desses processos, não há, portanto, também, um ser livre e autônomo que no uso da língua possa estabelecer escolhas ou determiná-las pela sua história. Não se contesta a relação de poder que o currículo significa, mas como relacionar esses significados ao uso que a escola, usuária desses currículos, faz da linguagem? Quem sabe não haja escolhas, mas haja pistas de como e por quê essas escolhas são feitas.

É na linguagem que o ser humano se diferencia dos outros seres. A fala, colabora na formação do sujeito, é a partir dela que o homem materializa o discurso. Sabe-se, porém, que essa fala a que nos referimos acima não é compartilhada por todos os falantes, pois em muitos há formação de discurso, na repetição, a monótona repetição do discurso de outros, muitas vezes independente da compreensão dele. Falar depreende poder e com ele estão os discursos que confirmam a localização do indivíduo nessa teia de lugares, marcados talvez pelas redes de influência a que cada indivíduo está exposto. À escrita reserva-se o *status*

de modalidade “mais difícil” ou ainda aquela que insistentemente perseguida pela escola, pertence somente a uns poucos iluminados. O texto como trabalho árduo e portador de significações que permitem ao leitor compreender os discursos que dele se evocam é concepção de poucos, grande parte daqueles que acreditam não saber escrever concebem o texto como trabalho de inspiração.

A fala e a escrita são veículos do discurso e é na sociedade que essa visão aparece de forma ainda mais clara. É talvez compreensível a organização do currículo escolar para a aprendizagem da língua ficar tão aquém das necessidades do sujeito. Cabe à linguagem a determinação do sujeito e a discussão em torno do desenvolvimento dela ultrapassa os limites da Linguística, adentrando nos domínios do currículo que, sem a presença da linguagem, não se realiza. Mais que buscar as opções: fala ou escrita, o sujeito necessita vivenciar a linguagem na sua forma ampla e irrestrita, construindo significados e constituindo-se sujeito ao longo desse processo.

Aprender a ler e a escrever é, ainda hoje, um dos maiores desafios que a escola tem. Permeada por técnicas e discussões que apontam diversas direções, é importante que a escola não se distancie dessa que é reconhecidamente a missão maior a que ela se propõe. Nessa perspectiva, é importante pensar na prática de textualização já descrita por Gallo (2008), pois de acordo com a autora, o produto da prática de textualização é que produz o efeito de unicidade e fechamento tão necessários à coerência do texto. Como desenvolver essa prática na intenção de formação e desenvolvimento dos alunos da educação básica?

Uma das conclusões da tese defendida em 2016, talvez auxiliem a pensar a escola e o espaço para a prática de textualização:

> Criar espaços de autoria, fazer, refazer e desfazer perguntas pode se apresentar como um gesto impertinente às políticas educacionais e à própria prática. Afetado por ser considerado o maior responsável pela aprendizagem, o professor, muitas vezes, responde na urgência de corresponder à profissão daquele que sabe. O imaginário social colabora para isso, pois reforça, em diversos meios de comunicação, a importância do papel do professor. Não há, contudo, uma problematização desse papel, das escolhas desse sujeito quando dizem respeito ao exercício da profissão.
> É preciso buscar caminhos, iniciar e continuar estudos que impliquem movimento de leitura e de autoria. Não é possível apenas repetir circularmente o discurso que imobiliza e que nos mantém onde estamos. (ZILIO, 2016, p. 157).

O convite é para que façamos da escola um espaço de experimentação de linguagem, para que ambos, professor e aluno exerçam a linguagem e combinem jeitos de fazer sentido afim de (i)(co)rromper os sentidos possíveis tanto na escrita quanto na oralidade. Tornar-se responsável pelo seu dizer não é, pois, um compromisso somente da escola, no que diz respeito à formação do aluno, o professor também precisa sentir-se responsável nesse processo e, mais do que nunca, é necessário que novas e outras tentativas sejam colocadas em prática para que a possibilidade de autoria aconteça. É um caminho de tentativas e de parcerias, não devemos pensar numa escola que transmite ou que passa ou ainda que repassa conteúdo, mas sim um ambiente que tenta pensar e construir uma escola na qual aluno e professor sejam parceiros e ensejem ler e escrever na direção da prática de textualização.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas.** 2.ed. São Paulo: Edusp, 1998.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

EDUCAÇÃO: um tesouro a descobrir. 6.ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2001.

GALLO, Solange Leda. **Discurso da escrita e ensino**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

_____. **Como o texto se produz:** uma perspectiva discursiva. Blumenau: Nova Letra, 2008.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino.** São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

_____. **Portos de passagem.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

MANACORDA, Mário A. **História da educação.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. 10. ed. Campinas: Pontes, 2012.

_____. **Discurso e leitura**. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.

_____ *et al.* **Gestos de leitura:** da história no discurso. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2010.

ZILIO, Katia Cristina Schumann. **A escolha do uso da modalidade oral e escrita da língua materna no espaço acadêmico.** Dissertação (Mestrado) – Centro de Educação de Ciências Humanas e de Comunicação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2003.

_____. **O processo busca/pesquisa na internet:** gestos de leitura e condições de produção da autoria na escola. Tese (Doutorado) – Universidade do Sul de Santa Catarina, pós-graduação em Ciências da Linguagem, Palhoça, SC, 2016.

EDUCAÇÃO E CULTURA: O PRECONCEITO RACIAL NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE NA CRIANÇA

Milena Santos [3]
Simone Rocha [4]
Kátia Schuhman Zilio [5]

RESUMO: As discussões em torno das relações étnico/raciais tem ganhado destaque no momento em que a mídia apresenta novos casos de preconceito racial e de violência contra o negro. Notoriamente percebe-se que mesmo intensificando os debates através de políticas públicas e favorecendo sua entrada no mercado de trabalho, vivemos em uma sociedade marcada pelo estigma da condição racial, historicamente definida pela condição escravocrata que perpetuou na memória como característica de submissão frente à normativa branca. Neste sentido questiona-se: De onde vem o preconceito? Qual o papel da escola frente à desconstrução da memória negativa no processo de ensino e aprendizagem? Este trabalho visa discutir as questões abordadas bem como compreender através de uma pesquisa/ação, o modo como crianças de 2 a 5 anos de 2 escolas públicas municipais da cidade de São Cristóvão do Sul SC, percebem as atividades pedagógicas voltadas a percepção da identidade étnica na formação da identidade.

Palavras-Chave: Étnico/racial. Aprendizagem. Lúdico. Preconceito.

INTRODUÇÃO

As discussões que se fizeram imanentes nos últimos anos em torno das questões étnico-raciais representam uma proposta de visibilidade e voz de direito aos que nas mais diversas esferas (social, econômica, política e cultural) até então estiveram às margens da soberania branca.

Em pesquisa realizada pelo cientista político Alberto Carlos Almeida publicada sob o título de “A cabeça do brasileiro”, encontramos dados referentes ao modo como o brasileiro é preconceituoso, apesar de sua constante negação. Muitas discussões têm sido realizadas para que mecanismos sociais sejam criados a fim de minimizar as diferenças étnicas e sociais tão presentes na sociedade brasileira.

[3] Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade do Contestado UnC - Curitibanos SC. E-mail: milenasantos710@gmail.com
[4]Doutora em História da Ciência. Professora do Curso de Pedagogia da Universidade do Contestado UnC - Curitibanos SC. E-mail: simonerocha253@hotmail.com
[5] Doutora em Ciências da Linguagem. Professora da Universidade do Contestado UnC campus Curitibanos SC. E-mail: katiazilio@bol.com.br

A criminalização do racismo e as leis de cotas são exemplo disso. É cada vez mais perceptível que a questão racial tende a se firmar como campo de análise, não no sentido biológico do termo raça, mas como uma construção social, entendido por alguns teóricos como um fenômeno que nos ajuda a compreender relações sociais seculares, estruturais para a formação social brasileira na qual o racismo ainda se afirma como fenômeno difícil de ser extinto (GOMES, 2012).

Sabemos que todo aparato de mudança social e política acaba envolvendo a educação, fato é que toda a história da educação brasileira está condicionada aos interesses de formação do cidadão conforme os interesses políticos de cada período. Nesta questão especificamente, compreendemos a importância que a escola e os seus constituintes possuem para uma formação de equidade de direitos possibilitando que todos independentemente de raça, credo ou classe social tenham educação de qualidade e sejam tratados de forma similar.

Pereira (1987) retrata que a construção social da identidade individual é um processo múltiplo. Talvez se possa afirmar, de forma um tanto esquemática, que a personalidade, à medida que vai se formando em um sistema de relações sociais, vai progressivamente, sintetizando numa configuração total, nem sempre livre de contradições, um conjunto de identidades particulares: a identidade sexual, a identidade etária, a identidade geográfica, a identidade de classe, a identidade étnica, e a identidade nacional, quase sempre construída à base de características étnicas.

Neste sentido, este trabalho busca identificar o modo como as crianças de 2 a 5 anos se expressam em atividades pedagógicas e lúdicas na educação infantil quando expostas a situações em que se defrontam com atividades que possibilitem a discussão em torno das questões étnico-raciais.

A IDENTIDADE COMO CONSTRUCTO SOCIAL

A formação da identidade na criança é uma construção social que perpassa do ambiente familiar para o contexto escolar. A criança, muitas vezes reproduz o que acabam aprendendo em casa mesmo na mais tenra idade. Identificar como os alunos nas séries iniciais se relacionam com crianças de etnias diversas, como brincam, escolhem brinquedos e constroem um universo social na pratica, relacionando cores e objetos, é o que nos possibilita adentrar no universo infantil.

Compreender tais atitudes é o primeiro passo para se pensar em ações que venham ao encontro de uma educação inclusiva e sem preconceitos. Se esperamos uma sociedade em que os direitos humanos realmente sejam para todas as classes e etnias, que as condições de ascensão social sejam garantidas, precisamos repensar o modo como a família e a escola influenciam e contribuem para a formação da identidade na criança.

É de fundamental importância reconhecer que existe o preconceito racial. Negar a sua existência é encobrir práticas de exclusão que levam a circunstancias negativas para a formação do sujeito.

Falar de identidade é reconhecer quem nós somos como sujeitos sociais. Mas como tratar da identidade de crianças menores de 5 anos?

> Ariès teve uma grande importância para o estudo da criança, revelando o modo como a forma infantil de viver, pensar e sentir, foi gestada no período que vai da Idade Média ao século XVIII. Até então, a criança era entendida como um ser diferente apenas quantitativamente do adulto, menor em tamanho e em força. Os estudos da psicologia histórica trazem à luz os alicerces da psicologia do desenvolvimento, ou melhor, as bases históricas da concepção naturalista de criança, que perpassa a psicologia e a pedagogia. A partir de Ariès, evidencia-se que com a formação histórica da noção de criança através de práticas concretas - sobretudo educacionais e familiares - as diferenças quantitativas cedem lugar a diferenças qualitativas. A criança surge como um ser distinto do adulto por sua maneira própria de perceber, conhecer e sentir (KASTRUP, 2000)[6].

Em vários períodos e sociedades compreendemos a relação do adulto com a criança com o intuito de forma-la para “vir a ser”. Tal afirmativa pode ser definida como modelo de educação, que segundo Bufalo (1997) todas as pessoas ou grupos de pessoas podem se manifestar culturalmente das mais diversas maneiras, de acordo com as suas histórias de vida, com as oportunidades de que dispõem, com os contatos sociais que estabelecem.

A convivência para além do núcleo familiar se estabelece nas creches, nos CEIs (Centro de Educação Infantil) ou na Educação Infantil das escolas, onde o cotidiano se estabelece com os colegas, professores e funcionários que dispõem de cultura, etnia, formação e identidades próprias, e acabam por influenciar as crianças.

---

[6] KASTRUP, Virgínia. O devir-criança e a cognição contemporânea. **Psicologia**: reflexão e crítica, v. 13, n. 3, p. 373-382, 2000.

No entanto, a primeira grande referência da criança vem dos integrantes da família. Conceitos como bonito, feio, belo, bom, mal, certo ou errado, entre outros são obtidos através da convivência e das experiências com os familiares.

O NEGRO E SUA ESTEREOTIPAÇÃO

O reconhecimento do negro no contexto social brasileiro não se efetivou da noite para o dia como nos afirmam os livros de História através das narrativas referentes a Libertação dos escravos.

O final do século XIX e início do século XX foi marcado por transformações de ordem política e social que mudariam significativamente os rumos da nação a se construir. Politicamente, a instauração da República possibilitou não apenas mudanças na organização política/administrativa do país, como articulou os rumos esperados ao seu desenvolvimento, de um modelo agrário para um urbano/industrial. Vale ressaltar que neste mesmo contexto as diretrizes e ações do governo visam a construção de uma nação construída nos ideais determinista e positivista de progresso social a partir do elemento branco, sendo a partir deste, justificado o projeto de imigração europeia.

Neste sentido as propostas educacionais e a própria legislação através da Constituição de 1934 seguiram uma mesma perspectiva de favorecer uma educação que favorecesse o desenvolvimento dos brancos em detrimento da população negra ou mulata que representava a maioria da população naquele período (ROCHA, 2016)[7].

Nas últimas décadas, movimentos sociais têm defendido direitos que subentendem promover a igualdade de condições para negros e brancos como forma de “resgate” ou “perdão histórico” das injustiças sociais de outros tempos. Os avanços sociais representam uma nova postura frente às ações de uma sociedade cada vez mais intolerante com as diferenças e a identidade do outro, mesmo em um país tão miscigenado de cores e ideias como o Brasil.

---

[7]ROCHA, Simone. Repensando o ensino de História: considerações sobre objeto, discurso e ensino a partir da lei 10.639. *in.* FLORES, Giovanna G. Benedetto; NECKEL, Nádia Régia Maffi; GALLO; Solange Maria Leda (Orgs.). **Discurso, cultura e mídia**: pesquisas em rede. Palhoça : Ed. Unisul, 2015.

No entanto o estereótipo que representa o biotipo, a cultura, e os costumes dos negros ainda é negligenciado ou apresentado de forma negativa, perpetuando de geração em geração a associação do negro á representação do escravo.

Neste sentido, a pesquisa que apresentamos buscou identificar as origens do preconceito racial a partir da influência cultural da família, sendo possível levantar questionamentos sobre alguns fatos que acreditávamos não iniciar tão cedo na área da educação, sendo ele a discriminação com as crianças e pessoas negras.

As observações aconteceram em duas escolas públicas municipais do município de São Cristóvão do Sul SC, com turmas mistas onde em uma escola foi trabalhado com o jardim I, jardim II e pré-escolar, contendo 26 alunos com idades de 3 a 6 anos, e outra de maternal I, contendo 13 alunos de 1 a 2 anos de idade. Para melhor entendimento usarei letras para identificar as escolas grupo escolar (A) e CEI (B).

A **escola (A)**, encontra-se em um bairro da cidade de São Cristóvão do Sul, e como todo e qualquer bairro, apresentava grandes dificuldades em relação à pobreza, sendo visível a falta de higiene e cuidado das crianças. Os pais apresentavam-se rudes nas exigências da escola e dos professores, porém quando se fazia necessário a presença dos mesmos, não havia retorno.

Aos olhos da gestora, o professor estava em sala como cuidador e não como educador. Por estar em meu planejamento os conteúdos como cultura, identidade e lugar, interliguei com os estudos multiculturais referente ao projeto desta pesquisa. A gestora indagou sobre a temática considerando um tema muito forte a ser trabalhado em sala de aula, pois falava dos negros. Como eu iria trabalhar com alunos de 3 a 6 anos em uma sala sobre negros e suas culturas? O que os pais vão pensar, indagou a gestora. Tudo tinha um propósito, mas no fundo não agradava a ideia de discutir etnia e cultura, provocando certo desconforto e represália no decorrer do semestre.

Iniciei as atividades, os alunos contavam o que aprendiam e alguns pais vieram parabenizar, as discussões e o desenvolvimento do projeto; já outros, não gostaram muito.

Inicialmente fui verificar o que meus alunos já ouviram sobre os negros, e se os mesmos já teriam visto ou se conheciam algum. Relataram que sim, outros que não, porém a grande maioria tinha ouvido falar, fui questionando o que eles ouviram, para averiguar se era positivo ou negativo o referencial que tinham. Me surpreendi

quando um deles me relatou que os pais dele não gostavam de negros, e que ele não sabia se gostava ou não, pois tinha um amigo que era negro e seus pais não os deixavam brincar.

Diante das atividades desenvolvidas, conversamos com algumas crianças que demonstravam certo desconforto diante do apresentado. A seguir, transcrevo o relato do diálogo.

Quadro 1 – Depoimento da criança.

Relato 1 (3 anos): “meu pai e minha mãe não quelem que eu binque com meu amiguinho poque ele é peto, mais eu gosto dele, mas minha mãe e meu pai não, não sei se é pa mim gosta ou não dele... (começou a chorar) Minha mãe me bateu o dia que fumos binca no paquinho da escola, meu amiguinho saiu corendo e eu fiquei cholando... (o parque no final de semana é aberto para as crianças que ali habitam).

Fonte: Dados da pesquisa

Percebe-se que os pais têm grande influência quando proferem palavras ou nas atitudes discriminatórias, possibilitando uma ingerência negativa na identidade da criança em momentos corriqueiros do dia a dia. Neste sentido, compreende-se a importância do trabalho do professor em possibilitar através de atividades pedagógicas situações que possibilitem a aprendizagem cultural de forma a contemplar as diferenças sociais, culturais e étnicas no cotidiano escolar.

Foram trabalhados de forma lúdica visando adentrar no universo da criança temas como o corpo humano, onde foram fixados na parede bonecos de diferentes características físicas, visando à percepção e discussão do assunto, conforme mostra a figura abaixo:

Figura 1 – Bonecos

Fonte: Dados da pesquisa

Os alunos deveriam colocar olhos, boca, nariz, roupas, cabelo, entre outras características do corpo humano, e ao montar, perceber que por mais que os bonecos sejam diferentes nas cores de pele, eles eram iguais nos órgãos e algumas características. Alguns alunos se recusaram a participar de início, porém ao ver que

seus amigos estavam se divertindo com a brincadeira de montar, eles foram e participaram atentamente. Um dos alunos apresentou uma certa resistência, mas quando já estávamos terminando ele aceitou participar, porém demonstrou um certo "nojo" ao ir no boneco negro, questionei o porque, e ele respondeu:

Quadro 2 – Depoimento da criança

Relato 2 (5 anos): "minha mãe disse que preto é sujo e que se eu mincosta eu me sujo, po isso não quero binca no preto".

Fonte: Dados da pesquisa

De certa forma é um tanto constrangedor ouvir uma criança de 5 anos com tal depreciação a imagem do negro. No dia seguinte, a mãe desse aluno veio questionar o por que estava trabalhando tal tema insignificante em sala de aula. Fui objetiva e mostrei o planejamento e o projeto de pesquisa que estava trabalhando; a mesma não gostou, porem continuamos sabendo da necessidade de discutir tal abordagem nas séries iniciais.

O planejamento ocorreu com brincadeiras e alguns vídeos, assim eu poderia observar a reação de cada aluno referente as propostas pedagógicas e atividades que havia elaborado. Em uma delas, foi realizada uma contação de histórias com personagens que envolviam crianças negras, como "A menina bonita do laço de fita" de Ana Maria Machado. Questionei as crianças quem gostaria de ser a menina bonita do laço de fita, explicando que ela era negra igual à noite. Escolhi uma das crianças e em seguida vesti a mesma e pintei seu rosto de negro. No início percebi que alguns alunos olhavam assustados enquanto pintava a aluna, porém a mesma estava adorando a brincadeira, e ao rir quando o pincel proporcionava cócegas, os outros foram se soltando.

As demais crianças foram escolhidas para representar os coelhos negros e brancos, porém novamente tive problemas com o aluno em questão, o mesmo em que a mãe não gostou do tema e me questionou. Não obriguei a participar, ele apenas ficou sentado como se estivesse "anojado" de seus colegas estarem brincando. No outro dia lá estava à mãe novamente reclamando da atividade realizada, referindo-se a "coisas de nego" com as crianças. Tentei explicar a mãe da criança, a importância da discussão sobre as questões étnicas mesmo nesta idade; mesmo não obtendo o reconhecimento da família, acredito estar de algum modo auxiliando na formação da identidade.

Na **escola (B)** percebemos que a participação da família na escola é efetiva acompanhando o desenvolvimento e a educação das crianças. Quando ocorrem reuniões ou festividades, sempre buscam participar das mesmas. A maioria dos pais demonstraram interesse pelo tema, entretanto ocorreram casos de oposição ao desenvolvimento do projeto.

Por serem crianças pequenas de maternal I, tivemos grande cuidado nas atividades sendo que apenas 2 crianças dos 13 alunos sabiam falar fluentemente para se ter um entendimento, e uma delas refletiu o que havia em casa em relação aos negros.

Usei novamente de brincadeiras, vídeos, histórias infantis e cantigas de roda; as brincadeiras eram sempre com bonecas negras em meio as brancas, os 12 alunos brincaram normalmente, até preferiam brincar com as bonecas negras pois ali na escola não haviam bonecas desta cor; percebemos assim a mesma forma de tratamento, com carinho e afeto. Porém uma das crianças não quis brincar com as bonecas, questionei e me surpreendi com sua resposta.

Quadro 3 – Diálogo entre professora e aluna

Retato 1 (2 anos): **“(aluna)** não quelo binca com essa buniquinha... **(profe) m**as porque ela é tão linda!!! **(aluna)** ela é feinha, não é da minha co **(profe)** ela é bonita da forma dela, a profe também tem a pele mais escura que a sua olha... **(aluna)** então você num é bunita... **(profe)** vou ficar triste, você disse que eu não sou bonita **(aluna)** você é pofi, mas minha mamãe disse que peto num nhe bunitu e eu não posso acha bunitu, ai eu digo igual mamãe... mas você não vai conta PA mãe ne pofi? **(profe)** não... será um segredo nosso. Mas deixa eu te contar um outro segredo... as pessoas negras são bem lindas e merecem nosso respeito, são iguais perante Deus, e elas ficam bem tristes quando chamamos elas de negros feios. **(aluna)** é pofi... **(profe)** é sim... eles choram **(aluna)** então tem qui abaça eles e cuda ne pofi? **(profe)** sim sim, isso é respeitar, eles são nossos amigos.

Fonte: Dados da pesquisa

Depois da conversa, a aluna foi até as bonecas e abraçou, começando a tratar bem e a dar carinho, e no final da aula, a mesma pediu para levar uma das bonecas para casa, por serem minhas e não do CEI, deixei levar, no outro dia ela trouxe e a mãe nos relatou com a outra professora que ela comentou em casa que devemos respeitar os negros, e não guardou a boneca nem para comer.

A mãe demonstrou certo receio ao falar e logo foi embora. Percebemos que até a mãe ficou comovida com a situação e demonstrou mudar a forma de pensar.

Para término da semana, passei um vídeo da “Menina bonita do laço de fita”, e eles adoraram assistir. Foi uma atividade muito gratificante.

CONCLUSÃO

A partir da pesquisa desenvolvida nas duas escolas, percebemos o quanto a influencia da família é determinante na formação do indivíduo. Independente da estrutura ou da quantidade de componentes no qual ela é formada, os preceitos morais, éticos, culturais ou religiosos são apreendidos desde os primeiros anos de vida na constituição da família.

A escola por outro lado, ao receber o indivíduo de diversas procedências, formações e meios sociais, desempenha suas atividades para além da formação científica, tendo a incumbência mais do que nunca de fomentar a formação integral dos sujeitos que a compõem.

Por outro lado, a oposição entre os preceitos formadores recebidos da família e a educação advinda da escola pode causar sérios conflitos na criança em formação, visto que o adulto é referência para o indivíduo nesta fase de crescimento.

A escola porem não deve se acomodar diante das inconstâncias sociais, das atitudes preconceituosas, da exclusão ou da intolerância com o outro. A identidade não é um dado imutável e permanente, pelo contrário o sujeito na relação com o seu meio busca ao longo do tempo ressignifica-la.

Gestar uma nova identidade objetivando a integração indivíduo-sociedade é acreditar no ideal de desenvolver no homem a sua essência integradora de natureza humana. Se a família não participa deste processo, cabe a escola buscar meios de desenvolver o senso crítico, e propiciar uma formação humana voltada a aceitação e reconhecimento da diversidade.

REFERENCIAS

ACHARD, Pierre et al. **Papel da memória.** 3.ed. Campinas, SP: Pontes, 2010.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. **Lei 10.639/03 completa uma década**, 09 jan. 2013. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/noticias/ultimas_noticias/2013/01/lei-10-639-03-completa-uma-decada>.

GIANNATTASIO, Gabriel; IVANN, Rogerio. **Epistemologias da história:** verdade, linguagem, realidade, interpretação e sentido na pós-modernidade. Londrina, PR: EDUEL, 2011.

GOODY, Jack. **O roubo da história:** como os europeus se apropriaram das ideias e invenções do Oriente. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2013.

KASTRUP, Virginia. O devir-criança e a cognição contemporânea. **Psicologia**: reflexão e crítica, Porto Alegre, v. 13, n. 3, 2000.

ROCHA, Simone. Repensando o ensino de História: considerações sobre objeto, discurso e ensino a partir da lei 10.639. *in.* FLORES, Giovanna G. Benedetto; NECKEL, Nádia Régia Maffi; GALLO; Solange Maria Leda (Orgs.). **Discurso, cultura e mídia**: pesquisas em rede. Palhoça : Ed. Unisul, 2015.

SKIDMORE, Thomas. **Preto no branco.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA ANÁLISE DA CONCEPÇÃO DE EDUCADORES (AS) DE UMA ESCOLA PÚBLICA SOBRE O PROJETO AMBIAL

Alessandro Pereira[8]
Antônio Fernando Silveira Guerra[9]

RESUMO: O estudo apresenta um recorte de uma dissertação sobre a concepção de educadores de uma escola pública a respeito de políticas públicas de educação ambiental que compreendeu o período de 2003 a 2010. Neste aspecto, uma em especial o Projeto AMBIAL. O projeto era voltado para a Educação ambiental e Alimentar aplicados a regiões do Estado de Santa Catarina de baixo IDH e tinha como prerrogativa garantir a permanecia e sucesso escolar do aluno. O estudo foi desenvolvido por uma pesquisa qualitativa com abordagem no estudo de caso. Fizeram parte da pesquisa cinco professores, sendo; três professores e dois gestores, para analisar os dados foram seguidas as etapas descritas por Bardin (2011). A pesquisa demonstrou certa superficialidade dos educadores e gestores a respeito de questões pontuais sobre educação AMBIENTAL contidas no projeto, sendo que os principais obstáculos foi a falta de informação e formação como relato principal dos educadores. É necessário entender que; embora fosse um modelo diferenciado de projeto os educadores perceberam mudanças nos educandos principalmente de ordem comportamental, porém, mesmo reconhecendo os benefícios do projeto o governo do Estado determinou o seu fim em 2010; embora em 2006 considerasse como um modelo diferenciado de escola que cumpria a sua função social.

Palavras Chave: Educação Ambiental. Projeto AMBIAL. Concepções de Educação Ambiental. Formação Docente.

INTRODUÇÃO

O trabalho propôs analisar a concepção de educadores de uma escola pública a respeito de políticas públicas de educação ambiental, neste aspecto em especial o Projeto AMBIAL. É importante que se faça lembrar que a Educação Ambiental não é um campo novo; mas é bastante complexo, polêmico, intrigante, desafiador e instigante. Como professor de escola pública, percebi o esforço dos professores e gestores educacionais para incorporar a educação ambiental no cotidiano escolar, mas senti necessidade de avaliar como as políticas e programas

[8]Professor de Educação física da rede Estadual de SC, Doutorando em educação UNIVALI
[9]Professor do programa stricto sensu em educação da Universidade do Vale do Itajaí -UNIVALI;

de governo, como o AMBIAL chegam até “o chão da escola”, e de que formas se efetivam ou não dentro do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas.

O Programa AMBIAL[10] era destinado às regiões de baixo IDH (Índice de Desenvolvimento Humano[11]), em comunidades de carência econômica, fazendo parte, assim, das políticas públicas para a Educação do Estado, com objetivo de desenvolver trabalho e atividades educativas na comunidade escolar. Esse Programa tem como meta “o desenvolvimento da prática pedagógica interdisciplinar voltada à questão ambiental e ao desenvolvimento sustentável” (SANTA CATARINA, SED, 2006, p. 42). O objetivo do projeto era orientar os profissionais a desenvolver, no espaço físico da escola, trabalhos e atividades educativos a fim de amenizar o problema da fome. A função social do AMBIAL foi assim explicitada para

> Desenvolver o trabalho e atividades educativas na comunidade escolar, visando a inclusão social, amenizando o problema da fome, sob seus aspectos de desnutrição e subnutrição e desperdício de alimentos, possibilitar acesso à renda, considerando ainda a sustentabilidade ambiental (SITE DIA-A-DIA EDUCAÇÃO, 2014).

Para atender ao objetivo e à sua função social, foram construídas duas salas na E.E.B. Dep. Altir Webber de Mello destinadas a abrigar os quatro pilares do projeto: cozinha semi-industrial, horta escolar, quadra multiuso e sala informatizada. Nesses espaços eram desenvolvidos, também, os quatro eixos pedagógicos da organização do trabalho didático: Linguagem, Esportes, Arte e Cultura e Iniciação à Pesquisa Científica, todos desenvolvidos por meio de oficinas, realizadas no contra turno escolar. Assim, os alunos que frequentavam o ensino regular no período matutino, realizavam as atividades pedagógicas do AMBIAL nas oficinas no período vespertino e matutino. Entretanto, a problemática enunciada consistiu em entender qual a concepção dos professores sobre Educação Ambiental contidas no projeto AMBIAL implantado na escola E. E. B Dep. Altir Webber de Mello, município de Curitibanos-SC?

A pesquisa teve como objetivo Investigar as concepções de Educação Ambiental de professores participantes do projeto de Educação Ambiental e Alimentar- AMBIAL, na escola E.E.B. Dep. Altir Webber de Mello, município de Curitibanos-SC, no período de 2003 a 2010, e os específicos: Caracterizar as

---

[10]Projeto AMBIAL- Programa de Alimentação e Educação Ambiental

[11]O IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) é uma medida comparativa usada para classificar os países pelo seu grau de "desenvolvimento humano" usado pela ONU desde 1993.

práticas e as atividades escolares organizadas e efetuadas pelo Projeto AMBIAL na Escola, explicitando as funções exercidas por professores com os educandos e pelos gestores educacionais da escola envolvidos no Projeto AMBIAL; relacionar os objetivos do Projeto AMBIAL aos objetivos da Educação Ambiental; analisar as concepções de Educação Ambiental subjacentes (objetivos e princípios) dos professores e gestores da escola participantes do projeto AMBIAL.

ESTUDO DE CASO: O PROJETO AMBIAL

Nesta pesquisa caracteriza-se o Projeto AMBIAL como um estudo de caso, conforme sugere a literatura (TRIVIÑOS, 1987; YIN, 2010) e por se tratar de uma proposta diferenciada de organização do trabalho pedagógico desenvolvendo atividades no contra turno escolar visando amenizar problemas ligados à cultura alimentar e inserção da dimensão ambiental em um grupo de escolas estaduais.

Como consta no livro "*Modelos diferenciados de Escolas*" (SANTA CATARINA, 2006), o projeto Escola AMBIAL é um trabalho voltado para a Educação Ambiental e Alimentar, criado em março de 2003, por um grupo de técnicos da Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (SED) e representantes de comunidades ligadas à Educação Ambiental e Alimentar. Esse grupo, juntamente com o professor Antônio Carlos Machado da Rosa, da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, delineou os objetivos do projeto, estabeleceu seus princípios básicos, definiu o nome e os critérios para a seleção das escolas que dele participariam:

> O Projeto Escola AMBIAL tem o objetivo de desenvolver trabalhos e atividades educativas na comunidade escolar, visando amenizar o problema da fome, sob seus aspectos de desnutrição e subnutrição, e o combate ao desperdício de alimentos, criando uma cultura alimentar saudável e adequada às necessidades humanas, respeitando as características regionais, com uma visão inclusiva de sustentabilidade (SANTA CATARINA, 2006, p. 40).

O Projeto era sustentado por quatro pilares: cozinha semi-industrial, espaço-horta, quadra multiuso e sala informatizada, compreendidos como espaços pedagógicos, e centrado em quatro eixos pedagógicos: Linguagem, Esportes, Arte e Cultura e Iniciação à Pesquisa Científica. "Estes pilares e eixos constituem um inovador espaço educativo ampliando consideravelmente o tempo de permanência

do aluno na unidade escolar, diversificando e intensificando as oportunidades de aprendizagem". (SANTA CATARINA, 2006, p. 40-41).

Em julho de 2003, haviam sido selecionadas para o estágio piloto trinta e três escolas nas vinte e nove Regiões de Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina, sendo logo a seguir iniciada a fase de "sensibilização e avaliação diagnóstica" por meio de visitas de técnicos da SED a todas as Secretarias de Desenvolvimento Regional, às GEECT e às trinta e três escolas candidatas à implantação do projeto. Nessas visitas foram verificadas as condições de enquadramento das unidades escolares (UE) nos critérios preestabelecidos: comunidade de baixo IDH, possuir espaço para construção de cozinha, horta, sala informatizada e quadra multiuso além de comprometimento da comunidade com o trabalho.

Sabemos que a Educação Ambiental tem sido tema de diversas discussões sobre a sua inserção nos diferentes níveis de ensino, sendo reconhecida como uma necessidade da sociedade atual. É fato também que hoje, no Brasil, as políticas públicas se propõem discutir e direcionar os rumos da Educação Ambiental, com a determinação emanada do Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução n. 2/2012 de 15 de junho de 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.

Organização do Projeto na escola

A organização do projeto AMBIAL, aqui apresentado, segue diretriz do Projeto Político Pedagógico da escola (PPP, 2010). O PPP da Unidade Escolar (UE), que é um documento público, está em conformidade com as diretrizes da Secretaria de Educação de Santa Catarina (2006 p. 42-48)

É importante relembrar que a Unidade Escolar foi selecionada como escola piloto para o desenvolvimento do Projeto AMBIAL por estar situada em um dos maiores bairros da cidade, com alto índice de dificuldades econômicas e por ser considerada escola em situação de risco social (PREFEITURA MUNICIPAL, 2011).

A partir de práticas pedagógicas[12] voltadas à questão ambiental sustentável, o projeto promoveria iniciativas a fim de contribuir para elevar o nível de qualidade de

[12]Como afirma Veiga (1992, p. 16), a prática pedagógica é "[...] uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social [...]".

vida dessa comunidade. Para esse fim, o espaço escolar passaria a contar com uma estrutura para desenvolver cursos e oficinas, para industrialização de produtos confeccionados pela comunidade local, gerando assim renda para as famílias carentes. Seu objetivo era desenvolver trabalhos e atividades educativas a fim de propor alternativas visando à eliminação do desperdício de alimentos, amenizando o problema da fome e considerando ainda a sustentabilidade ambiental (PPP, 2010, p. 73).

Ainda, segundo o PPP 2010 constam como objetivos específicos do projeto AMBIAL

- Garantir a permanência e sucesso escolar do aluno;
- Propiciar vivências únicas, inesquecíveis e que levem à formação de cidadãos cada vez mais preparados para o enfrentamento das questões da comunidade;
- Oportunizar aprendizagem do aluno através de uma metodologia significativa, acionada pela construção do conhecimento partindo da realidade existente para o conhecimento científico;
- Formar pessoas conscientes, sensíveis aos valores humanos e de cidadania, capazes de conviver em sociedade de forma inclusiva, reivindicando seus direitos e cumpridores de seus deveres;
- Resgatar a cultura de horta domiciliar, agroecológica, conscientizando a comunidade sobre a importância de uma alimentação de qualidade, reaproveitando e evitando o desperdício de alimentos;
- Capacitar professores e merendeiras para atuar como multiplicadores de educação ambiental e nutricional na escola, que promoverão aulas, cursos, palestras e oficinas viabilizando a educação ambiental e alimentar;
- Transformar e disponibilizar o espaço escolar em escola aberta para desenvolver atividades de lazer, esportivas, culturais, cursos profissionalizantes, no período noturno, extraclasse e finais de semana. (PPP, 2010, p. 74).

Quanto às Orientações Metodológicas para funcionamento do AMBIAL, é importante lembrar que a organização didática aqui apresentada representa não o entendimento do autor do trabalho e, sim, o direcionamento proposto pela Secretaria

de Estado da Educação de Santa Catarina. As orientações metodológicas seguiam uma diretriz específica apresentada conforme o Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar (PPP, 2010) e esse está de acordo com as diretrizes da Secretaria de educação do Estado de Santa Catarina (2006, p. 42-47). Assim, caberia à UE:

1. Fazer um levantamento com listagem dos alunos que irão frequentar as atividades extraclasse da grade AMBIAL, constando: nome completo, número de matrícula e série.
2. Relacionar as disciplinas que a escola irá oferecer com o respectivo nome dos alunos da lista acima, justificando o motivo pelo qual a escola oferecerá tal disciplina. As disciplinas são:

Linguagem: Língua Estrangeira: Inglês, Espanhol, Alemão, Italiano; Literatura, Informática, Poesia e Redação;

Esportes: Esportes Coletivos, Ginástica, Jogos de Mesa, Atletismo;

Arte e Cultura: Música Clássica e Popular, Dança, Teatro, Fanfarra, Artesanato Regional.

Iniciação à Pesquisa Científica: o Método Científico – como se desenvolve uma pesquisa científica, o que é objeto de pesquisa, como elaborar um projeto de pesquisa, desenvolvimento de projetos, tendo como objetos as comunidades locais, aspectos históricos, geográficos, questões ambientais, ciências da natureza, matemática e outras disciplinas curriculares.

A organização dessas disciplinas seguiria o seguinte direcionamento proposto pela SED:

> As disciplinas oferecidas pela escola deverão ter um planejamento articulado com as disciplinas do currículo de base comum, seguindo as diretrizes da proposta curricular do Estado de Santa Catarina, e o Plano Político Pedagógico. Para isso, os professores dos projetos devem participar do planejamento junto aos demais professores da unidade escolar (SANTA CATARINA, 2006, p. 46).

Quanto à enturmação[13], cada turma deveria ser composta de no mínimo 20 e no máximo 25 alunos.

Segundo o documento, a grade AMBIAL extracurricular seria facultativa, devendo atender a comunidade nos espaços ociosos da escola: horta, cozinha,

[13]Trata-se do agrupamento de turmas com poucos alunos em uma mesma escola.

laboratório de informática, biblioteca, quadra de esportes, etc. As turmas poderiam ser multisseriadas, de acordo com o interesse de ação dos alunos. Os alunos de 1ª a 4ª séries seriam enturmados na 1ª série AMBIAL, e os de 5ª a 8ª séries na 5ª série AMBIAL. (PPP, 2010, p. 83).

As Políticas Públicas em Educação Ambiental no Brasil

Para entender as políticas públicas educacionais, se faz necessário compreender inicialmente seus conceitos, bem como suas diretrizes, nesse entendimento se faz necessário entender a etimologia da palavra "*política*" e em seguida uma síntese das políticas públicas em educação ambiental, com destaque para aquelas que dizem respeito à formação de professores(as) educadores(as) ambientais.

A palavra política foi originalmente inventada pelos gregos e romanos. Em grego, política (*tapolitika*) deriva de polis, que quer dizer "cidade", comunidade organizada, formada pelos cidadãos (*politikos*) que nasceram no solo da cidade, são livres e iguais e têm direitos de*isonomia,* ou igualdade perante a lei, e*isegoria*,ou direito de expor e discutir em público opiniões sobre como a cidade deve ser gerida. Para os romanos, política era *res publica*, significando os negócios públicos da *civitas* (correspondente a *polis*). *Tapolitika quanto a res publica* corresponde ao que conhecemos como governo, programas e projetos que os "políticos" propõem. Nesse contexto, a política refere-se à ação dos governantes para dirigir a coletividade organizada do Estado e suas ações, as chamadas políticas públicas. (CHAUI, 2000, p. 371).

Nesse aspecto, colaborando para o entendimento sobre a importância das políticas públicas, Sotero (2008) afirma que

> O desafio é equilibrar tempo/Estado e governo, políticas que tragam (para o Estado) a emergência e demandas dos diversos grupos sociais (por meio dos planos de governo) e que consigam respondê-las, mesmo que para isso seja necessária uma atuação de longo prazo, para além dos mandatos (ação do Estado) (SOTERO, 2008, p. 99).

Assim, as políticas caracterizam-se por uma ação organizada, ou pelo menos deveriam pautar-se em medidas que atendam os anseios de diferentes grupos, mas isso só será possível se partirmos de uma organização coletiva e coerente, o que

reafirma o nosso papel de comprometimento e de entendimento a respeito das "políticas" em diferentes campos de atuação, como, por exemplo, as políticas públicas para o meio ambiente.

No país, a obrigatoriedade de promover a Educação Ambiental "**em todos os níveis de ensino**" inicia-se com a Constituição Federal de 1988 (Cap. VI, art. 225, parágrafo 1, inciso VI), seguida da inclusão do tema meio ambiente nos Parâmetros Curriculares Nacionais do MEC - PCN (BRASIL, PCN, 1997), consolidando-se como política pública com a Lei nº 9.795[14], de 27 de abril de 1999, regulamentada em 2002.

Cabe destacar que, embora a Lei nº 9.795/99 tenha distinguido a educação ambiental no ensino formal e no ensino não formal, manteve em ambos o objetivo primordial: a "sensibilização das consequências e a mobilização de todos na busca de soluções para os problemas que afetam o meio ambiente" (CARVALHO, 2004, p. 64).

Os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) tema transversal Meio Ambiente e Saúde (BRASIL, MEC, 1997) caracterizam a Educação Ambiental como uma questão que exige cuidado e atenção e alertam para os cuidados indispensáveis para a manutenção e continuidade da vida no planeta.

Os PCN apresentam o meio ambiente como um tema transversal, trazendo à discussão a relação entre os problemas ambientais[15] e os fatores econômicos, políticos, sociais e históricos que causam conflitos ambientais e a vulnerabilidade das populações. Esses nos conduzem à reflexão e à discussão sobre as responsabilidades humanas (individuais e coletivas) voltadas ao bem-estar social, à qualidade de vida, à sustentabilidade, na perspectiva de minimizar ou reverter à crise socioambiental planetária.

---

[14]A Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, instituiu a Política Nacional de EA, definindo-a como "Os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltados para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade" (Lei 9.795, Art. 1º). O documento ainda define a sua abrangência: "um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal" (Lei 9.795, Art. 2º) e, ainda, como integrante do processo educativo, uma vez que "todos têm direito à educação ambiental" (op. cit., Art. 3º).

[15]Problema ambiental é "aquela situação e/ou dano social/ambiental, mas não há nenhum tipo de reação por parte dos atingidos ou de outros atores da sociedade civil, face ao problema" (CARVALHO; SCOTTO, 1995). Já conflito ambiental é aquela situação "onde há confronto de interesses representados em torno da utilização e/ou gestão do meio ambiente" (CARVALHO; SCOTTO, 1995).

Essa discussão demanda fundamentos teóricos em diferentes campos do conhecimento, tanto no das Ciências Naturais quanto no das Ciências Humanas e Sociais, para a compreensão da complexidade das interações ser humano ⇔ sociedade⇔ natureza, contribuindo para a construção de seus conceitos. O desafio é fazer com que as políticas possam trazer, mesmo que em longo prazo, soluções e transformações esperadas pela sociedade, porque a educação precisa ser repensada, orientada, não podendo ser admitidas medidas paliativas para o ensino.

Conforme as orientações dos PCN tema transversal Meio Ambiente e Saúde e também dos PCN em Ação, Meio Ambiente na Escola (BRASIL, MEC, 2001), é necessário que a concepção de ambiente seja abordada em sua totalidade, considerando a interdependência sistêmica entre o meio natural e o construído (urbano), o socioeconômico e o cultural, o físico e o espiritual, sob o enfoque da sustentabilidade. Da mesma forma, uma abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais.

Como sugerido nos PCN em Ação Meio Ambiente na Escola (BRASIL, MEC, 2001), é fundamental que a EA assegure o conhecimento de conteúdos relacionados à problemática ambiental, o domínio de procedimentos que favoreçam a pesquisa de temas complexos e abrangentes em diferentes fontes de informação, o desenvolvimento de uma atitude de disponibilidade para a aprendizagem e para a atualização constante; e a reflexão sobre a prática, especialmente no que se refere ao tratamento didático dos conteúdos e aos próprios valores e atitudes em relação ao meio ambiente (BRASIL, MEC, 2001, p. 21).

É importante que se faça lembrar que os PCN não são um documento que trata a EA de forma específica e clara, mas sim sobre meio ambiente. Nesse documento a EA está apresentada como sugestão de trabalho, o que, para efeito de argumentação, é proposto como direcionamento de uma prática. Contribuindo para um entendimento mais amplo a esse respeito, Tozoni-Reis (2004 p. 3-4) define que

> A EA é tema prioritário na discussão das instituições governamentais e não governamentais devido à amplitude da crise ambiental, compreendida como fatores que modificam o ambiente interferindo nas complexas interações vivenciadas pelos seres vivos.

Nesse contexto, a autora se refere aos fatores que têm contribuído para modificar o ambiente e, considerando o problema como de responsabilidade coletiva, sugere discussões entre sociedade e Estado.

Por sua vez, o ProNEA (2004) foi um esforço do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA para promover condições necessárias para gestão dessa política, de modo a fortalecer os processos existentes em todo o país. É preciso destacar que, embora o ProNEAseja um programa de âmbito nacional, isso não significa que caiba apenas ao governo federal promover a EA. Conforme a Constituição Federal, governo e sociedade são corresponsáveis e de forma organizada devem contribuir para a promoção da EA em todos os níveis de ensino.

No que diz respeito às políticas públicas de educação ambiental no país, Sorrentino, Trajber e Ferraro Jr. (2005) explicam que

> [...] a educação ambiental insere-se nas políticas públicas do Estado brasileiro de ambas as formas, como crescimento horizontal (quantitativo) e vertical (qualitativo), pois enquanto no âmbito do MEC pode ser entendida como uma estratégia de incremento da educação pública, no do MMA é uma função de Estado totalmente nova. Uma política pública representa a organização da ação do Estado para a solução de um problema ou atendimento de uma demanda específica da sociedade. Quanto a sua modalidade, as políticas públicas se dão por intervenção direta, por regulamentação, ou contratualismo. A perspectiva de políticas públicas do órgão gestor da educação ambiental, hoje, inclui essas três modalidades. (SORRENTINO; TRAJBER; FERRARO JUNIOR, 2005, p. 290).

Como os autores enfatizam, não devemos confundir política pública com políticas de governo, uma vez que é dever do Estado assumir as demandas que a sociedade impõe, e não o contrário. Essa questão pontuada por eles demonstra a importância de assumir um posicionamento a respeito das políticas públicas como membro de uma sociedade; não em um caráter amplo, mas principalmente no âmbito local, ou seja, em nosso cotidiano devemos estar a par das nossas necessidades, o que significa a divisão de responsabilidades entre a sociedade e o Estado.

Nesse entendimento, a política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9795/99) estabelece a EA nas escolas como prática integrada, contínua e permanente, transversal a todas as disciplinas, razão pela qual, já em 2001, o MEC implementou o Programa Nacional de Formação continuada de Professores-Parâmetros em Ação e Meio Ambiente na Escola (PAMA). O ProFEA está pautado nos princípios do Programa Nacional de Formação de Educadoras(es) Ambientais

(ProNEA) e foi um marco importante para a formação de educadores como direcionamento de sua inserção nos espaços educacionais. Mendonça (2004, p. 223) salienta que “foi a primeira vez [que] uma proposta de formação continuada em meio ambiente para professores entra oficialmente num programa do MEC”.

E para entendermos essa “corresponsabilidade”, é importante destacar os termos contidos nos documentos que têm seus princípios norteados pela PNEA e o ProNEA, da Diretoria de Educação Ambiental – DEA do Ministério do Meio Ambiente – MMA, quando essa elaborou o ProFEA, com a seguinte meta:

> Qualificar as políticas públicas federais de educação ambiental para que estas exijam menos intervenções diretas e mais apoio supletivo às reflexões e ações autogeridas regionalmente, no sentido de desenvolver uma dinâmica nacional contínua e sustentável de processos de formação de educadores(as) ambientais a partir de diferentes contextos. Esta dinâmica, articulada, autônoma e interdependente tem como orientação, ou por utopia, a formação de 180 milhões de brasileiros educados e educando ambientalmente para a sustentabilidade, considerando o desafio ambiental em sua complexidade, ou seja, uma sociedade que incorpore a prudência ecológica, seja socialmente justa, politicamente atuante, economicamente eficiente e culturalmente diversa, e que tem na formação de Coletivos Educadores uma das suas estratégias essenciais de implementação (BRASIL, 2006, p. 5).

O ProFEA teve como objetivos: contribuir para o surgimento de uma dinâmica nacional contínua de Formação de Educadores(as) Ambientais, a partir de diferentes contextos, que leve à formação de uma sociedade brasileira educada e educando ambientalmente; apoiar e estimular processos educativos que apontem para transformações éticas e políticas em direção à construção da sustentabilidade socioambiental; fortalecer as instituições e seus sujeitos sociais para atuarem de forma autônoma, crítica e inovadora em processos formativos, ampliando o envolvimento da sociedade em ações socioambientais de caráter pedagógico; contribuir na estruturação de um Observatório em rede das Políticas Públicas de formação de Educadores(as) Ambientais, através da articulação permanente dos Coletivos Educadores (BRASIL, 2006, p. 28).

Em função de uma demanda crescente de formação de educadores ambientais, o “MEC, criou o Programa Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas (PVCBE) com uma visão sistêmica e estratégia de crescimento incremental com quatro modalidades: difusa, presencial, educação à distância e ações estruturantes - complementares e includentes” (BRASIL, 2007, p. 29).

Políticas Públicas de Educação Ambiental em Santa Catarina

A Educação Ambiental é entendida, segundo o conceito da Lei Federal 9.775/99 e da Lei Estadual 13.558/05, como 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, de uso comum do povo essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. Isso significa que as leis citadas anteriormente reforçam o que está contido na Proposta Curricular de Santa Catarina, que é anterior a elas.

Essa Proposta é um documento específico elaborado num processo coletivo de estudo e diálogo entre a Secretaria de Estado da Educação e os educadores catarinenses. Foi concluída em 1998 e editada em três volumes: Disciplinas Curriculares, Temas Multidisciplinares e Formação Docente. Nos Temas Multidisciplinares é que a Educação Ambiental foi incorporada, tendo assim formulados seus princípios.

> Se a principal função da educação ambiental é contribuir para a formação de cidadãos conscientes e críticos, capazes para decidirem e atuarem na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, esta assume uma dimensão ampla, atingindo praticamente todas as áreas do currículo, podendo ser entendida como um sinônimo do que se entende, hoje, por Educação Escolar (SANTA CATARINA, 1998, p. 47).

O que a Proposta Curricular de Santa Catarina pretendia, na época, era motivar o aprofundamento das atividades de EA que vinham sendo realizadas no Estado, ao mesmo tempo reconhecendo os esforços até então empreendidos. Ainda em termos de políticas, é preciso que se destaquem os avanços significativos nesse Estado, como a implantação da Política Estadual de Educação Ambiental, criada pela Lei nº 13558, de 17 de novembro de 2005. Nela, em seu Artigo 12, entende-se por Educação Ambiental na educação escolar aquela desenvolvida no âmbito dos currículos das instituições de ensino públicas e privadas, englobando: I - educação básica: a) educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior; III - educação especial; IV - educação profissional; e V - educação de jovens e adultos (SANTA CATARINA, 2005, p. 2).

Em seu Art. 3 - inciso II, a Lei determina que:

> Como parte do processo educativo mais amplo, todos têm direito à educação ambiental, incumbindo às instituições educativas, através de seus projetos pedagógicos, promover a educação ambiental de maneira integrada aos programas educacionais que desenvolvem (SANTA CATARINA, Lei 13558/2005).

Em 2008, cumprindo suas atribuições e revitalizando uma das suas principais ações a Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental do Estado (CIEA-SC) coordenou a consulta pública do Programa Estadual de Educação Ambiental (ProEEA), regulamentado pelo Decreto nº 3.726, de 14 de dezembro de 2010. Somente em setembro de 2011 o governo do Estado fez o lançamento oficial do ProEEA, no 1º Encontro Catarinense de Educação Ambiental realizado na Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina – ALESC.

Destaque-se que as instituições que compõem a CIEA-SC (poder público, redes e movimentos sociais) construíram em conjunto com a sociedade catarinense o Programa Estadual de Educação Ambiental (ProEEA/SC). O ProEEA/SC, é um dos instrumentos da Política Estadual de Educação Ambiental, e tem como missão estabelecer as condições necessárias para efetivar a Educação Ambiental no Estado de Santa Catarina, visando a formação da cidadania e a construção da sustentabilidade socioambiental, fundamentadas nos princípios éticos de respeito à vida, contribuindo, desta forma, para a construção de sociedades sustentáveis. (EPAGRI, 2011)

O Programa tem sete eixos temáticos:

1. Formação de recursos humanos para Educação Ambiental;
2. Desenvolvimento de estudos, pesquisas e experimentações;
3. Produção e divulgação de material educativo;
4. Acompanhamento e avaliação continuada;
5. Disponibilização permanente de informações;
6. Integração através da cultura de redes sociais;
7. Fontes de recursos.

Embora o Programa Estadual de EA de Santa Catarina seja posterior ao projeto AMBIAL, fica evidenciado que essas ações descritas anteriormente estavam contempladas no AMBIAL, sendo a escola como geradora de potencialidade para o desenvolvimento da EA, uma vez que se trabalha com educandos de diversas

realidades, mas o que se verificou foi o encerramento do Projeto em 2010 pelo governo do Estado.

É necessário lembrar que as mudanças que vêm ocorrendo no mundo globalizado, descentralização do processo produtivo, globalização econômica, inovações tecnológicas, e o consequente agravamento da crise ambiental, e das desigualdades sociais, exigem cada vez mais a ressignificação do papel do educador, seja no âmbito profissional, seja no pessoal e que o mesmo possa estar preparado ou pelo menos saiba qual o seu papel a respeito dessas questões.

Nesse entendimento, as diferentes concepções da Educação Ambiental, bem como as políticas estudadas e apresentadas neste trabalho, levam a compreender que a EA já é reconhecida como uma necessidade da sociedade contemporânea, o que significa dizer que as políticas abordadas propõem ações estruturantes de governo para dirigir a coletividade, ou, pelo menos, é isso que se espera de tais políticas. Desde então, têm-se buscado alternativas de implantação de políticas para a EA, o que se torna um processo lento e permanente. Neste aspecto, a educação ocupa um papel estratégico para fomentar esse desenvolvimento que se espera das políticas para a EA, não como a solução dos problemas ambientais, mas como mediadora na sua formação.

METODOLOGIA

Este estudo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa qualitativa, de natureza descritiva, com abordagem de estudo de caso. Na concepção de Lüdke e André (1996), o estudo de caso “tem por objetivo aprofundar a descrição de determinada realidade”. Segundo as autoras (1996), esse tipo de estudo possibilita destacar a complexidade da situação analisada.

O Estudo de Caso é uma categoria de pesquisa cujo objetivo é uma unidade que se analisa profundamente (TRIVIÑOS, 1987, p. 133-134). É algo específico e delimitado, que consiste em uma descrição minuciosa e profunda dessa unidade e tem por objetivo relatar, de modo detalhado, um fenômeno em seu contexto, de forma a possibilitar um aprofundamento na análise e permitir que outros se identifiquem com a situação descrita e analisada.

Nesse sentido, procuramos ressaltar os aspectos que têm marcado a implantação de políticas públicas para a EA e a concepção dos professores sobre Educação Ambiental no projeto AMBIAL.

Definida a abordagem metodológica, passa-sea relatar as fontes e os procedimentos de pesquisa utilizados para a coleta dos dados. Para esse tipo de pesquisa, os instrumentos de coleta de informações foram a entrevista semiestruturada e a análise documental, (YIN, 2010). Na concepção de Ludke e André (1996), a entrevista caracteriza-se por ser um questionamento imediato, face a face, com o objetivo de captar a partir do discurso dos atores uma determinada situação.

Sujeitos da pesquisa

Desde a implantação do Projeto AMBIAL na UE, (E. E. B. Dep. Altir Webber de Mello) em 2003, até que o governo estadual decidisse encerrá-lo, em 2010, 137 professores participaram dele direta ou indiretamente, sendo todos docentes admitidos por contrato temporário (ACT) pelo Estado. Para esse trabalho o universo da pesquisa foi composto por três (3) professores e dois (2) gestores educacionais efetivos na escola, que se dispuseram voluntariamente a participar e que atuavam na unidade escolar E.E.B. Dep. Altir Webber de Mello da cidade de Curitibanos-SC, no período compreendido entre 2003 a 2010. Foram selecionados os professores efetivos da UE por entendermos como a implantação do Projeto AMBIAL sob a ótica dos educadores foi incorporada ou não.

Procedimentos de análise dos dados

Nas entrevistas com os educadores, marcadas antecipadamente, conforme sua disponibilidade de horário foi apresentada a eles o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para leitura e assinatura.

A análise documental, “enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, [...] tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação por intermédio de procedimento de transformação”. (BARDIN, 2011, p. 51). O material coletado, foi analisado com base na técnica de conteúdo.

> Trata-se de um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção das variáveis inferidas destas mensagens (BARDIN, 2011 p. 49).

A finalidade desta técnica é compreender os dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa, responder ou não a pergunta formulada, além de ampliara o conhecimento em relação ao tema pesquisado.

Para analisar os dados, foram seguidas as etapas descritas por Bardin (2011): 1. Pré-análise, 2. Exploração do material e 3. Tratamento dos resultados a partir de inferência e interpretação.

A primeira etapa (pré-análise) teve como finalidade a escolha dos documentos, bem como a transcrição das entrevistas, levantando os temas mais recorrentes em suas falas.

A segunda etapa (exploração dos dados), segundo Bardin (2011), consiste na sistematização dos dados, que envolve a codificação dos dados brutos dos textos, transformando-os em recortes e posterior seleção em categorias. A discussão dos resultados baseou-senos dados levantados nas entrevistas e na bibliografia utilizada. Trechos das narrativasdas entrevistas foram analisadas para fundamentar e analisar a concepção dos educadores, bem como a sua caminhada no projeto AMBIAL.

Quadro 1 – Dados sobre a formação dos educadores da UE

Professor	Gênero	Formação/ano	Área	Tempo de serviço
G1	Fem.	Especialista/2000	Artes	15 anos
G2	Fem.	Especialista/2002	Pedagogia	3 anos
P1	Masc.	Especialista/1989	Matemática	23 anos
P2	Fem.	Especialista/1987	Pedagogia	25 anos
P3	Fem.	Especialista/ 1999	História	13 anos

Fonte: O Autor

A entrevista semiestruturada consistiu em treze perguntas abertas. Seguindo a concepção de Ludkee André (1996), a entrevista caracterizou-se pelo questionamento imediato, face a face, com o objetivo de captar uma determinada situação a partir do discurso dos atores.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

A Educação Ambiental, como bem lembra Guimarães (1995), representa uma nova dimensão a ser incorporada ao processo educacional, trazendo toda uma recente discussão sobre as questões ambientais, valores e atitudes diante de uma nova realidade a ser construída. Nesse entendimento, percebi a necessidade de trazer à tona a concepção dos educadores sobre a questão ambiental contida no projeto AMBIAL, bem como ressaltar as falas dos professores e gestores, a fim de observar seu entendimento do conceito de Educação Ambiental que fundamentavam o projeto.

É importante observar que, durante as entrevistas realizadas com os sujeitos desta pesquisa, foram constatadas diferentes concepções acerca desse tema, a referência à Educação Ambiental foi comum nas narrativas de todos os envolvidos com o projeto na unidade escolar, a análise revelou também que parte dos educadores envolvidos com o projeto tem diferentes concepções a respeito das questões ambientais e alimentares nele contidas. Percebemos certa fragilidade também no que diz respeito ao entendimento dessas questões pelos gestores educacionais da escola, conforme apontou os depoimentos dos envolvidos na pesquisa.

Na concepção dos gestores educacionais, percebe-se que as diferentes abordagens da Educação Ambiental contidas no projeto AMBIAL não foram devidamente evidenciadas. A discussão da questão ambiental necessita de uma maior clareza, principalmente quando nos remetemos à escola. Cabe retomar o discurso de que houve avanços na área, porém algumas dúvidas necessitam ser esclarecidas: como formar, como acompanhar e quem realmente formar? A respeito do termo “formar”, diversos pesquisadores têm discutido o seu sentido, dentre eles Guerra e Lima (2004), que fazem importantes considerações sobre o conceito de “formação”, bem como destacam algumas pesquisas e projetos desenvolvidos no Brasil na área de formação em EA.

Por isso é necessário incluir ações que contemplem a formação de educadores como meio de promoção e inserção da Educação Ambiental na escola. No entanto encontramos um entendimento diferenciado a respeito da EA na narrativa do professor (P2):

> *[...] pra mim... [pensando para responder] bem, a relação entre EA e Educação Alimentar é assim...Se cuidarmos do meio ambiente, utilizarmos sem destruir a água, solo, ar, plantas e produzirmos alimentos sem agrotóxico e não desperdiçar, penso que está interligado... E trabalhando um, o outro com certeza virá naturalmente, pois não tem com você dissociar um do outro.*

Conforme os princípios descritos pela EA, o planejamento das ações deve ser essencialmente participativo, e, segundo Guimarães (1995), devem envolver professores, alunos e segmentos comunitários, agentes sociais de uma prática social em que cada um contribua com a experiência acumulada, e na qual o planejamento participativo torna-se um instrumento para alcançar a interdisciplinaridade pelo incentivo de uma postura integrativa. Esse era um pressuposto do AMBIAL, mas se evidenciou em ações isoladas, como apresentado pelo professor P2.Como Sauvé (2005), entendo que a Educação Ambiental, como apresentada, visa a induzir dinâmicas sociais, de início na comunidade local e, posteriormente, em redes mais amplas de solidariedade ações essas que estavam contidas no projeto AMBIAL, ou pelo menos eram previstas.

Os educadores assumem em sua fala o entendimento de que nem sempre trabalhavam a EA, e que eram fatos isolados, como evidenciado pelo professor (P3): "*[...] bem..., acho que não tinha muita relação, era trabalhado separado, e os temas eram desenvolvidos de acordo com o projeto..., que era estabelecido, acho que era isso"*.

As narrativas apresentadas nas entrevistas podem nos conduzir a um entendimento a respeito das concepções de mundo e de Educação, particularmente da EA; das práticas pedagógicas tradicionais e das lacunas na formação inicial e continuada dos professores e gestores, o que nos remete a Guimarães (2006), quando retrata uma triste realidade descrita em outras escolas que dizem fazer EA:

> A visão ingênua, presa à armadilha paradigmática, tende à reprodução de práticas educativas consolidadas; como por exemplo, a educação comportamentalista, que acredita que dando(transmitindo) ao indivíduo(educando) os conhecimentos(aspecto cognitivo) necessários e ainda provocando nele uma sensibilização(aspecto afetivo) pela questão ambiental, o indivíduo pode transformar seu comportamento incorreto e que, se assim for, ao final teremos como resultado da soma destes indivíduos transformados uma sociedade transformada (GUIMARÃES et al., 2006, p. 71-103).

Ainda, considerando as narrativas dos educadores, ficou evidenciado que o trabalho pedagógico em EA na escola continua sendo isolado, como constatado em outros trabalhos como o de Orsi (2008), desenvolvidos junto ao Grupo de Pesquisa Educação, Estudos Ambientais e Sociedade – GEEAS, vinculado ao PPGE da Univali.

Ainda, em nosso entendimento, a tentativa de abordagem da questão ambiental no projeto AMBIAL, desenvolvida na escola, carece também de um amplo envolvimento da comunidade escolar. Nesse sentido, concordo com Loureiro (2006, p. 52) quando afirma:

> Cabe aos educadores ambientais entender a profundidade da crise em que estamos inseridos, considerando suas causas estruturais, para trabalhar com sujeitos do processo educativo de modo que a própria compreensão do atual momento seja ampliada e a informação seja contextualizada.

É necessário abrir uma discussão sobre a EA aplicada na escola, é possível esclarecer que ações de formação de educadores ambientais são isoladas, não por falta de iniciativas, mas de políticas que valorizem realmente a importância da EA no contexto escolar. Só assim poderemos dar os primeiros passos no sentido de sua inserção na escola.

Como Orsi (2008), defendo que a questão da EA na escola está em buscar no ambiente educativo estratégias para mobilizar as pessoas para o pensar e o fazer diferente. A concepção de Educação Ambiental, como verificamos pela narrativa dos professores e gestores educacionais, é superficial, portanto a sua aplicação na escola carece de um acompanhamento e formação específica. Essa superficialidade é perceptível, por exemplo, na fala do gestor G1, que se preocupava em oferecer aos educandos um espaço para atividades visando à mudança de comportamentos e de atitudes, considerando essa um elemento importante do projeto:

> *A gente percebeu assim que eles mudaram bastante com a depredação, porque a escola era altamente depredada. Era... a questão do lixo e das paredes riscadas e da sujeira do entorno da escola..., a... [Confusa para responder] os alunos comiam salgadinhos..., é.., coisas, com conservantes. E a gente conseguiu que eles entendessem a importância da alimentação saudável. A questão do lixo na comunidade do entorno da escola, a preservação da água, da luz. Então, hoje em dia a escola é muito mais bonita, muito mais saudável muito mais limpa. Porque os alunos apreenderam a importância de ter na comunidade uma escola é...*

O gestor considerou que essas ações foram as principais mudanças, embora não soubesse explicar melhor como o Projeto teria alcançado tais resultados. Por outro lado, esse benefício, o da permanência dos educandos na UE, foi o principal ponto de destaque do projeto AMBIAL, o que, segundo ele, contribuiu de forma eficiente para combater a indisciplina e ociosidade dos educandos, além do aumento do sentimento de pertencimento à escola.

Ao teorizar sobre a importância dos lugares para a Educação Ambiental, Grün (2008) salienta que talvez a herança mais importante do cartesianismo, é o fato de que perdemos a noção de lugar. Defende o argumento que

> Para termos práticas mais ecologicamente orientadas precisaríamos nos "sentir em algum lugar". "Estar em um lugar", ter "a noção de lugar" é um modo de pertença ao mundo e é importante para nossa percepção primária e interconexões com o mundo não-humano (GRÜN, 2008, p. 1-2).

Ainda, para esse autor (2008, p. 8), "Se sentir em um lugar" é uma condição *sine qua non* de nossa existência e é também uma condição ecológica de nossa resistência no mundo. Nesta mesma perspectiva, Sá (2005, p. 249) enfatiza que o enraizamento físico e biológico do sujeito humano é uma referência necessária na construção da ideia de pertencimento do sujeito vivo às suas pré-condições de vida, ou seja, o auto compreensão humana como coexistentes em um *cosmos* e em um *oikos*.

Esse pertencimento também tem relação com o aumento da autoestima, caracterizado nas falas dos educadores, conforme narrativa do professor (P1):

> *Na escola é a questão da autoestima daqueles alunos que desenvolveram alguns projetos dentro da... desse processo... A autoestima do aluno melhorou bastante, como exemplo posso citar que, há algum tempo, eu tinha dificuldades com alunos, dentro da matemática, e que a gente tinha como negociar e mostrar pra ele que muitas vezes temos que fazer uma coisa que não gostamos pra ter uma coisa que gostamos, e que foi uma coisa que deu resultado...*

Conforme narrativa do educador, a continuação dos educandos no projeto estava centrada em comportamentos e atitudes "corretas" para, assim, não sair do projeto ou deixar de usufruir dos benefícios que o projeto proporcionava. Nesse sentido, não percebo uma relação direta com as questões da EA. Como Tozoni-Reis (2008), considero que, muito mais do que mudança de comportamentos,

> A educação ambiental, portanto, como educação crítica e emancipatória, é um processo político de apropriação crítica e reflexiva de conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos que tem como objetivo a construção de uma sociedade sustentável do ponto de vista ambiental e social. Se o pensar e agir educativo sobre o ambiente exige definição conceitual, é importante também que a EA seja estudada para que cumpra seu papel respondendo as expectativas sobre sua atuação. Nesse sentido, estudamos as metodologias aplicadas a EA. Dentre as preocupações metodológicas mais significativas para esse pensar e agir educativo sobre o ambiente está à definição do papel do estudo dos temas ambientais (TOZONI-REIS, 2008, p. 57).

É importante que se estabeleça que essa definição, como apresentada, seja o que se espera quando se trabalha com projetos como o AMBIAL, ou que pelo menos se possa entender assim, como bem define o professor (P3) em sua narrativa,

> *Bem..., acredito que nos projetos trabalhados na escola houve um crescimento pessoal e intelectual dos alunos... O envolvimento deles e da comunidade nas atividades realizadas na UE. Assim, eles passaram a cuidar mais da escola, pois antes eles não tinham esse cuidado..., e penso que isso foi o que mais mudou a maneira deles verem a escola.*

Nessa perspectiva, entendemos a escola como uma instituição, além de educativa, também de caráter social, nesse sentido é que o projeto AMBIAL foi planejado e implantado. Ao longo desta pesquisa com os gestores educacionais e professores, foi possível perceber o esforço, mesmo que tímido e com ações isoladas e individuais, uma vez que fundamentos e princípios a respeito de Educação Ambiental e educação alimentar, contidas no projeto, não estavam suficientemente claras. Também não foram disponibilizados pela SED e GERED momentos de formação continuada que visassem ao aprofundamento teórico-metodológico sobre o Projeto AMBIAL.

CONSIDERAÇÕES

O percurso realizado permitiu, como todo trabalho científico, refletir e contribuir para o entendimento das relações complexas que são as questões ambientais, principalmente quando nos remetemos à escola e a projetos que visem sua implementação. A pesquisa tornou-se substancial à medida que revelou a existência de certa fragilidade na compreensão, por parte dos educadores e gestores educacionais, de conceitos e questões ambientais contidas no Projeto AMBIAL.

Foram apontados problemas, dificuldades e benefícios com a implantação do projeto na unidade escolar. O projeto AMBIAL foi uma ferramenta importante para a escola em diferentes aspectos já citados anteriormente. Alguns fatores e obstáculos pedagógicos e epistemológicos destacados pelos educadores e gestores em suas narrativas mereceriam um melhor direcionamento; como a formação continuada para os professores, estender o projeto para toda a comunidade escolar e Falta de continuidade do projeto (fim do projeto AMBIAL.

Entretanto, segundo os educadores, o Projeto também apresentou benefícios, como: Participação dos educandos nas atividades e valorização e respeito entre professores e educandos participantes do projeto.

Quanto às dificuldades e obstáculos, é importante destacar que a pesquisa apontou que o tema Educação Ambiental não se apresentava de forma clara no Projeto AMBIAL. Os gestores educacionais e professores tenderam a reduzir Educação Ambiental a temas como reciclagem, cuidado com a água etc., evidenciado nas entrevistas. Os educadores entrevistados demonstraram em suas práticas ter conhecimento, mesmo que superficial, do Projeto de Educação Ambiental. Entretanto, perceberam mudanças significativas na escola e na sua prática pedagógica que, mesmo que tímidas, foram importantes para um direcionamento de sua organização didática, sendo esse resultado apontado como benefício conquistado como o Projeto na UE.

Todavia, mesmo percebendo que os educadores e gestores se esforçaram para inserir questões ambientais em suas práticas, a sua compreensão do tema não aparece de forma clara e concisa, como apontado anteriormente. Portanto, é pertinente destacar que a formação dos educadores, no que diz respeito à Educação Ambiental, deve estar embasada na necessidade de compreender a sua realidade e seu contexto, e que o educador realmente queira incorporá-la a sua prática. Para isso é preciso construir de forma coletiva ações que possam preencher esse vazio, a partir da formação especifica do professor. No entanto, a EA crítica e transformadora não é consenso entre aqueles que se dedicam a realiza-la, trata-se portanto de uma escolha política marcada por uma ideia de que vivemos numa sociedade ecologicamente desiquilibrada, neste contexto o AMBIAL como apresentado encaminhava para equilibrar essa *desiquilíbrio,* mas o resultado apontou para uma política desconexa.

O Projeto AMBIAL foi apresentado como uma alternativa para as escolas inseridas nas regiões do Estado com baixo IDH e, nesse aspecto, parece ter cumprido sua proposta inicial que era de promover atividades interdisciplinares para os educandos. Mesmo, com tantos benefícios, os educadores segundo suas narrativas não perceberam aumentos significativos em relação às notas; *no entanto*, houve mudança de ordem comportamental.

Ao refletir sobre o Projeto AMBIAL, ousa-se uma ruptura com o pensamento que consolida o processo educativo como o espaço de reprodução e o professor como mero repetidor de conhecimento, que é através de ações participativas seja o caminho sócio político para a formação de atores sociais críticos e reflexivos e principalmente em cidadãos transformadores (educandos).

É necessário, contudo, esclarecer, que as políticas públicas voltadas à escola necessitam de atenção e de melhor direcionamento para que possam ser efetivadas, O Projeto AMBIAL não se dispõe a resolver os problemas, mas amenizá-los. A ideia que se propunha era produzir efeitos benéficos nas crianças a fim de se tornarem multiplicadoras dos conhecimentos adquiridos.

Porém, não tenhamos uma crença ingênua de que a escola possa ser a solução dos diferentes problemas por ela própria enfrentados. É importante lembrar que, mais que elaborar projetos de políticas públicas voltadas às escolas, a formação e o acompanhamento devem ser efetivos para que projetos como o AMBIAL não sejam esquecidos ou até mesmo abandonados, fato que ocorreu em 2010, quando o Governo do Estado, sem aviso prévio, determinou o seu fim, embora em 2006 o considerasse como um modelo diferenciado de escola que cumpria com sua função social em relação à interação escola, conhecimento, comunidade e ambiente.

REFERÊNCIAS

ALVES, G L. **O trabalho didático na escola moderna:** formas históricas. Campinas: Autores Associados, 2005.

BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação ambiental**: aprendizes de sustentabilidade. Brasília, mar. 2007, p. 33-71.

_____. Ministério da Educação e Ministério do Meio Ambiente. **Programa Nacional de Educação Ambiental (**ProNEA). 3.ed. Brasília: MMA, 2004.

_____. Ministério da Educação. **Propostas de Diretrizes da Educação Ambiental para o ensino formal**: Resultado do II Encontro Nacional de representantes de EA das Secretarias Estaduais e Municipais (capitais) de Educação, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: 1ª a 4ª série. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. **Programa de Formação de Educadoras(es) Ambientais**. Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental. Brasília, 2006.

_____. **Programa Nacional de Formação de Educadores Ambientais**: por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade. Brasília: MMA - Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, 2006.

CARVALHO, I. C. de M. ; SCOTTO, G. (Org.). **Conflitos socioambientais no Brasil.** Rio de Janeiro: Graphos/IBASE/Fundação Heinrich-Böl- Istifung, 1995.

CARVALHO, I. C. de M. **Educação ambiental:** a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2004.

CHAUI, M. S. A. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ed. Ática, 2000.

CURITIBANOS. PREFEITURA MUNICIPAL. **Economia**. Disponível em: <http://www.curitibanos.sc.gov.br/index.php?janela=menueconomia>. Acesso em: 02 nov. 2011.

EPAGRI. **Encontro Catarinense de Educação Ambiental**, 2011. Disponível em: http://www.epagri.sc.gov.br/EncontroCIEA/apresentacao.html>. Acesso em: 05 nov. 2012.

ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DEPUTADO ALTIR WEBBER DE MELLO. **Projeto Político Pedagógico**. Curitibanos, 2010 [mimeo].

FIEN, J. **Education for theEnvironment.** Victoria: DeakinUniversity, 1993.

GRUN, M. A importância dos lugares na Educação Ambiental. **Revista Eletrônica Mestrado Educação Ambiental.** v. esp., p. 1-12, dez. 2008.

GUERRA, A. F.S.; LIMA, M. B. A. de. Refletindo sobre a inserção da dimensão ambiental na formação docente. In: ZAKRZEVVISKI, S. B.; BARCELOS, V. **Educação ambiental e compromisso social**. Erechim, RS: EDIFAPES, 2004, p. 41-61.

GUIMARÃES, M. **A dimensão ambiental na educação**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

_____. Armadilha paradigmática na educação ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de (Orgs.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 71-103.

HUNGERFORD, H.; VOLK, T. L. Changing leaner behavior through Environmental Education. **J. of Environm. Education**, v. 21, n. 3, 1990, p. 8-21.

LOUREIRO, C.F B.; Educação ambiental e "teorias críticas". In: GUIMARÃES, Mauro (Org.). **Caminhos da educação ambiental:** da forma à ação. Campinas: Papirus, 2006.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1996.

MENDONÇA, P. R. **Educação ambiental como política pública**: avaliação dos parâmetros em ação: meio ambiente na escola. 2004, 122 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) – Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

ORSI, R. F. M. **A formação continuada do programa vamos cuidar do Brasil nas escolas na região da AMFRI Santa Catarina**. Itajaí-SC, 2008, 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí.

PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL. **ProNEA**: Documento básico. 2.ed. Brasília: Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente/Coordenação Geral de Educação Ambiental do MEC, 2004.

SÁ, L. M. Pertencimento. In: FERRARO, L., A. (Org.). **Encontros e caminhos**: formação de educadores (as) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, Diretoria de E.A, 2005.

SANTA CATARINA. **Política Estadual de Educação Ambiental**: PEEA, Lei nº 13.558, de 17 nov. 2005.

_____. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Temas Multidisciplinares. Florianópolis: COGEN, 1998.

_____. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia**. Modelos diferenciados de escolas**. Florianópolis: IOESC, 2006.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. (Org). **Educação ambiental**: pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 17-44.

SORRENTINO, M. et al. Educação ambiental como política pública. In: **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 31 a. 2, p. 285-299, maio/ago. 2005.

SOTERO, J. P. **O Financiamento público da política nacional de educação**: do veto do artigo 18 às novas estratégias de financiamento. 2008. 236 fls. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) – Centro de Desenvolvimento Sustentável de Brasília, Universidade de Brasília, 2008.

TOZONI-REIS, M. F. C. **Educação ambiental:** razão e história. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. **Metodologias aplicadas à educação ambiental**. 2.ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2008.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais.** São Paulo: Atlas, 1987. p. 133-134.

VAN MATRE S. **Sunship earth.** Martinsville: The American Camping Association, 1979.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. 2.ed. Campinas: Papirus, 1992.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 4.ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ANÁLISE SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM CURITIBANOS–SC

Cristina Maria A. Moraes Ehrhardt[16]

RESUMO: Neste trabalho apresentamos uma reflexão que busca evidenciar os elementos que vem retirando os sujeitos dos meios necessários à produção de sua existência principalmente nas áreas rurais, a partir da análise do movimento do território educacional curitibanense. Para fundamentar este estudo procuramos estudar as transformações ocorridas nas áreas rurais no Município de Curitibanos-SC entre a metade do século XX e a primeira década do século XXI a partir da criação e do fechamento das escolas públicas destes territórios e a sua articulação à economia centrada na exploração dos recursos naturais. Analisar historicamente o que faz gerar a criação e o fechamento da escola na área rural pode revelar o distanciamento entre intenção, discurso e prática nas políticas públicas reforçando direta ou indiretamente o quadro de exclusão decorrente do esvaziamento do campo.

Palavras chave: Escolas isoladas. Educação e sociedade rural. Nucleação escolar intracampo.

INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda um recorte da dissertação em curso realizada no Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense. Ele persegue três objetivos, primeiro privilegia alguns elementos do contexto histórico do território do município de Curitibanos e da serra catarinense onde ocorreu a criação de escolas isoladas e posteriormente o fechamento destas unidades educacionais no campo. Segundo caracteriza o movimento do território educacional da Educação do Campo no município de Curitibanos pelo confronto do modo de produção econômico baseado na exploração da madeira, a *Araucaria angustifolia*, com a política pública de abertura e fechamento de escolas no campo. Terceiro descreve no movimento histórico uma inflexão neste processo demonstrando a opção política educacional pela

[16]Graduada em Pedagogia pela Fundação Educacional do Alto Vale do Rio do Peixe (1984). Especialista em Alfabetização pela Faculdade de Ciências e Letras Plínio Augusto do Amaral (1993). Especialista em Gestão Escolar pela Universidade do Estado de Santa Catarina- UDESC (2003). Especialista em Educação no Campo e Desenvolvimento Territorial pela Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC (2008). Mestre em Educação pela Universidade do Planalto Catarinense UNIPLAC (2012). Docente da Universidade do Contestado-UnC. E-mail: profcrismaria@gmail.com

implantação da nucleação escolar intracampo preconizada pelo marco legal das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo.

Do ponto de vista do procedimento metodológico, além da observação do campo empírico da pesquisa, utiliza-se uma abordagem histórica e análise documental. Partimos do estudo exploratório da criação e fechamento das escolas rurais curitibanenses englobando na análise referências do cenário regional e nacional. Tomamos como fonte de pesquisa documentos da Secretaria Municipal de Educação de Curitibanos, Decretos Municipais, bem como a realização de visitas *in loco* as escolas referenciadas que se encontram ativas, paralisadas, cedidas ou desmanchadas.

Contexto do território: região serrana e Curitibanos

A origem do Município de Curitibanos se dá como pouso de tropeiros sulinos que levavam gado do sul às capitanias do centro do país, por volta de 1728/1730. A partir da primeira tropa, milhares de bovinos e muares passaram por Curitibanos, desta forma o local passou a ser conhecido como "Pouso dos Curitibanos". Em 11 de junho de 1869, pela Lei Provincial N° 626, Curitibanos desmembra-se de Lages e passa a condição de município. O município de Curitibanos está localizado no centro geográfico do Estado de Santa Catarina com área territorial de 952 km². De acordo com o IBGE/ Censo 2010[17] a população curitibanense é de 37.748 habitantes, sendo que 34.769 habitantes em domicílio urbano, e na população rural têm 1.394 mulheres e 1.585 homens totalizando então 2.979 habitantes que vivem no campo.

A realidade do campo em Curitibanos bem como o da região serrana, é caracterizada por disputas de projetos e por ciclos econômicos diferenciados. Diferentes autores caracterizam as atividades econômicas pelo longo período da pecuária extensiva nos anos de 1766 a 1940, o curto período da exploração predatório das florestas nativas da araucária e sua substituição pelo monocultivo do *pinus,* a matéria prima da indústria papeleira existente na região. Locks *et al.* (2006) ao analisar este contexto observa que “no longo período da estruturação e permanência fundiária de grandes fazendas de criação de gado (1766-1940), antecedendo ao ciclo da madeira a região se caracteriza pelo sertão, roças, vilas e

[17]Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/tabelas_pdf/Santa_catarina.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2011.

povoados". A partir daí, com o ciclo da madeira até 1970, a presença de inúmeras serrarias gerou vilas de operários que se constituíram ao redor desta atividade econômica.

As reflexões de Grün, Peixer e Tamanini[18] (2007) contribuem para a compreensão desta realidade ao afirmarem que a região serrana de Santa Catarina está, nessas últimas décadas, vivendo mais um processo intenso de exploração dos seus recursos ambientais. Para os autores, a construção de Usinas Hidroelétricas (UHE), Pequenas Centrais Hidroelétricas (PCHS) e as plantações intensivas de pinus formam os desertos verdes e azuis. Ainda, confirmam que "aparentemente são duas coisas completamente diferentes, mas que articulam um mesmo processo na região, de apropriação de território, expulsão, eliminação de um modo de vida e exclusão sócio, cultural e ambiental".

Inevitavelmente o campo parece estar em disputa entre os projetos da agricultura familiar e o agronegócio com o plantio de grandes áreas de lavoura de soja e da predominância do monocultivo de pinus e do eucalipto.

Caracterização do movimento do território educacional de Curitibanos

A compreensão histórico-crítica do contexto do território educacional do município de Curitibanos remete para o confronto do modo de produção econômico com a política educacional desenvolvida para campo. Isto permite identificar as razões que sustentaram a criação de escolas em um e não em outro espaço do campo e posteriormente o fechamento das respectivas escolas.

De pronto, fica evidente que a presença ou ausência de uma escola no campo não é expressão apenas de decisões técnicas ou burocráticas por parte dos gestores educacionais, mas é também a demonstração das relações históricas, econômicas, políticas e culturais estabelecidas entre os interesses de classes proprietárias articuladas com os gestores das políticas públicas no espaço do Estado em qualquer uma de suas esferas. Assim, a análise das diferentes atividades econômicas desenvolvidas em Curitibanos em distintos momentos históricos

[18]Versão inicial do texto Desertos verdes e azuis: Grandes empreendimentos (UHE e Pinus) e as práticas de resistência da sociedade civil na Serra Catarinense, apresentado no II Seminário Nacional: Movimentos Sociais, Participação e Democracia. UFSC/SC – BR. Abril de 2007.

identifica a relação direta que se estabelece entre o modo de produção e a criação das escolas do campo.

Foi a presença da serraria que em Curitibanos gerou a necessidade da escola no meio rural. A educação chega ao meio rural em função da formação da vila de operários no entorno da serraria com finalidade de combater o analfabetismo. O vínculo com o mundo do trabalho formal passa a ser uma nova realidade. Ela não aparece como um fim em sim mesmo, subjetivo e universal, mas para atender uma nova exigência do mundo formal da sociedade: ler e escrever.

Entre as décadas de 1950 até 1970, período do apogeu da exploração da madeira, foram criadas em Curitibanos quarenta escolas municipais sendo que trinta e nove escolas isoladas nas áreas rurais. Os estabelecimentos industriais com base na extração de madeira no mesmo período totalizavam cento quarenta e oito serrarias e fábricas, conforme os dados de historiadores do município.

Duas décadas mais tarde o número de estabelecimentos à base da atividade madeireira reduziu para setenta, sendo reduzidas concomitantemente as escolas rurais. Na primeira década do século XXI há trinta e quatro empresas com atividades derivadas da madeira associadas ao Sindicato da Indústria Florestal de Curitibanos e cinco escolas do campo no município.

Estes dados comprovam que a relação existente entre os meios de produção e a educação, por conseguinte, a criação das escolas rurais está intimamente imbricada. Observa-se também que no auge da economia centrada no corte das florestas de pinheirais há também a criação do maior número de escolas rurais e seus respectivos fechamentos acontecem pelo declínio desta atividade econômica.

A tabela seguinte demonstra os aspectos econômicos do município de Curitibanos em distintos momentos históricos para tornar possível o confronto entre a economia baseada na extração da madeira e a criação das escolas rurais:

Tabela 1 – Quantitativo de estabelecimentos industriais com base na extração de madeira em Curitibanos:

Ano	Serrarias	Atividades derivadas da Madeira
1956[19]	133	15
1971[20]	31	39
2010[21]	-	34

A presença da escola isolada na vila, constituída por operários assalariados na serraria passa a ser compreendida como uma necessidade. Assim a relação entre educação e economia se faz confirmar na história curitibanense já que a origem das escolas isoladas se dá pela existência de serrarias e seus fechamentos acontecem pelo declínio desta atividade econômica. Entre as décadas de 1951 até 1978 foram criadas[22] no município de Curitibanos quarenta escolas municipais sendo que trinta e nove escolas isoladas nas áreas rurais consensualmente ao ciclo da madeira. A presença das serrarias determinou o surgimento de vilas de operários que se constituíram ao redor desta atividade econômica e por isso a escolarização se fez presente.

Como visto a relação existente entre os aspectos econômicos baseados na extração da madeira e a educação por meio da criação das escolas rurais está intimamente unida. No apogeu da economia centrada no corte das florestas há também a criação do maior número de escolas rurais. Resta ponderar se tais processos tinham como objetivo assegurar o direito universal, subjetivo e cidadão. Ao que parece esta não era de fato a razão primeira, uma vez que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N°. 4.024, de 20 de dezembro de 1961 atribuía às empresas responsabilidades com a escolaridade do ensino primário. Preconizando em seu Art. 31 que: “As empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de 100 pessoas, são obrigadas a manter o ensino primário gratuito para os seus servidores e filhos desses”.

Para cumprir essa norma muitas instituições escolares são construídas pelos proprietários de indústrias madeireiras nas áreas rurais e depois são assumidas parcialmente ou totalmente pelo poder público, como presenciado no município de

[19]Focalizando Curitibanos e Campos Novos Municípios do Estado de Santa Catarina. São Paulo, 1957.

[20]ALMEIDA, Coracy Pires de. **Curitibanos terra promissora.** Curitibanos: Gráfica Comercial, 1971.

[21] Empresas Associadas ao Sindicato da Indústria Florestal de Curitibanos sendo identificadas todas as atividades como atividades derivadas da madeira.

[22] De acordo com os Decretos Municipais N°. 1.034 de 14 de abril de 1978 e N°. 1.050 de 18 de julho de 1978.

Curitibanos. Nas décadas seguintes o campo em Curitibanos se transforma em outro cenário. A diminuição das indústrias cuja matéria prima era o pinheiro-brasileiro, o desenvolvimento do agronegócio materializado no cultivo do alho, grãos e no monocultivo do Pinus.

A partir desta constatação fica evidente que entre os anos de 1970 até 2001 com o esvaziamento gradativo do campo ocorreu o fechamento das escolas e a transferência dos estudantes que permaneceram no campo para a escola urbana. O fechamento das escolas também provocou o deslocamento das famílias à cidade esvaziando assim, o campo. Obviamente que a política contrária, isto é, de manutenção da escola do campo fortalece a permanência da população no campo.

Contudo, o que a história ensina é que as diferentes atividades desenvolvidas no campo em Curitibanos, concomitante ou posterior à atividade da madeira, respectivamente a pecuária e a agroindústria, demonstram que a lógica do campo focada enquanto espaço do agronegócio não somente excluiu como também negou a escola do campo por meio da paralisação de suas atividades. Caldart[23] contribui para a análise desta realidade ao afirmar que:

> A lógica de pensar o campo como lugar de negócio, não inclui, não precisa das escolas do campo. Este juízo mercadológico sobre o campo valida a (des) valor da política educacional adotada para o campo no Brasil. É um tempo histórico do qual se encontra desmanches, fechamento, transferências de escolas isoladas (2009, p. 48).

A partir desta realidade alguns migram para a cidade formando os bairros de população de baixa renda ou formando as favelas rurais.

A Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina a partir da década de 1990 estimulou a política de municipalização da educação pública acompanhado pelo processo de nucleação das escolas rurais e o seu corolário, o transporte dos alunos das comunidades do campo para as escolas da cidade, ocasionando o fechamento da escola do campo. Assim que, o fechamento das escolas isoladas de Curitibanos é o reflexo do que acontece no cenário estadual e nacional onde é crescente o transporte de alunos do campo às escolas urbanas.

As mudanças no cenário educacional curitibanense no início do século XXI levaram a formação de escolas nucleadas no território urbano, uma vez suspensas

---

[23]Artigo de Roseli Salete Caldart - Educação do Campo: Notas para uma análise de percurso. Trabalho, Educação e Saúde – v.7, n.1 (2009) – Rio de Janeiro: Oswaldo Cruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009.

as atividades ou paralisadas as escolas rurais. Desta forma, em 2005 os documentos da Secretaria Municipal da Educação confirmam o funcionamento de oito escolas isoladas/multisseriadas com séries iniciais.

O quadro a seguir demonstra a realidade das escolas do território rural curitibanense, tendo como base o confronto entre as escolas relacionadas no documento referência Mapa do Município de Curitibanos Administração 1997-2000 e a realidade em 2005.

Tabela 2 – Situação das Escolas Rurais

Em Funcionamento	Demolidas	Mudança de Local	Depredada	Uso da Comunidade	Uso de Particulares
08	12	02	01	05	02

Entre o período de 1998 a 2000 foram suspensas as atividades em vinte e duas escolas, conforme publicado nos Decretos N°. 2.725/98, N°. 2.766/99, N°. 2767/99. Mais tarde, o Decreto Municipal N°. 2.921/2001 confirma a extinção de nove escolas municipais que estavam desativadas. Por meio do Decreto N° 2.717 de 03 de abril de 1998 e Decreto N° 2.722 de 21 de maio de 1998, foram transformadas Escolas Estaduais em Escolas Municipais, sob a responsabilidade do município de Curitibanos. Esta política de municipalização no Estado de Santa Catarina desencadeou também o processo de nucleação urbana das escolas rurais, em Curitibanos tais escolas foram designadas como Escolas Isoladas.

Em menos de cinco décadas mais de 40 escolas rurais foram fechadas no município de Curitibanos, este fechamento é intensificado entre os últimos anos do século XX e os primeiros anos deste século. Esta realidade confirma o cenário nacional onde os dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE[24] revelam o fechamento de mais de 34 mil escolas do campo entre os anos de 2000 a 2009 no Brasil. Este modelo levou ao deslocamento de alunos em transporte escolar de forma crescente no país, totalizando, conforme as informações do FNDE, quase cinco milhões de estudantes transportados para as escolas urbanas no ano de 2010.

Ao pormenorizarmos o Censo Escolar do INEP/MEC identificamos que as alterações no número de escolas rurais multisseriadas em Curitibanos são parte da

[24] Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/transp-dados-estatisticos>. Acesso em: 06 dez. 2010.

totalidade brasileira. Em 2006[25] havia 71.991 escolas multisseriadas em todo o país, número que se reduz para 49.305 escolas em 2009, indicando a diminuição de 22.686 escolas. Na Região Sul, o Censo escolar indicava a existência de 4.278 escolas multisseriadas, número que se reduz para 3.194 escolas em 2006, evidenciando a diminuição de 1.084 escolas multisseriadas.

A política de transporte escolar e de nucleação urbana se instala como proposta predominante nos campos de Curitibanos tanto quanto de outras cidades catarinenses e brasileiras. As estratégias de nucleação urbana de estudantes do campo têm sido adotadas por defender a política da melhoria no quadro administrativo e pedagógico, condições de infraestrutura e recursos pedagógicos e tecnológicos que, muitas vezes, o campo não pode oferecer. Por conseguinte, as crianças e jovens se submetem a dificultosa situação que por vezes o transporte impõe para que possam ter educação em condições iguais, oferecidas no espaço urbano.

No documento Bases para a construção das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo de Santa Catarina (2010, p. 13) é confirmado que "a situação das escolas rurais agravou-se, sobretudo a partir da década de 1990, quando foi implantado o processo de nucleação das escolas rurais por todo o Estado acompanhado da política de municipalização da educação pública". Caracteriza-se ainda, que a implantação do processo de nucleação urbana e municipalização é uma "decisão técnico- econômica desastrosa, que não considerou a realidade diversificada dos sujeitos que vivem no campo e nem os aspectos político-pedagógicos desta medida, resultando quebradeira geral da escola do campo" (*idem*).

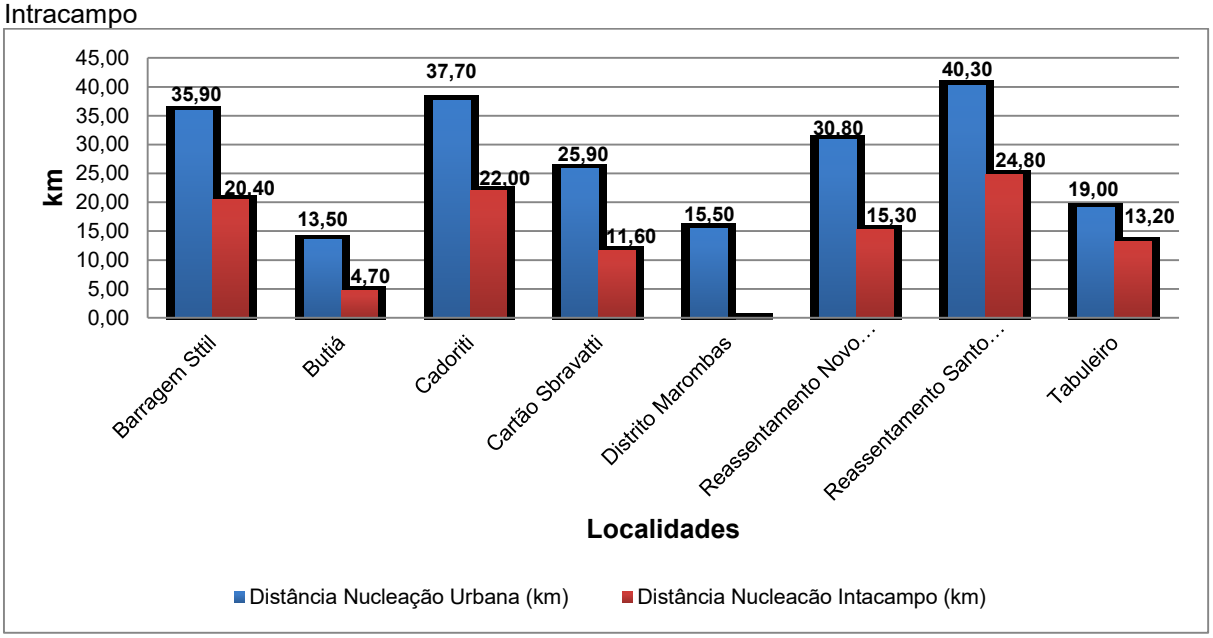
A opção pela política de nucleação escolar intracampo

Na segunda metade dessa década algumas intervenções que por mobilização dos sujeitos do campo e apoio governamental levaram ao início de outra configuração na política pública no território educacional do campo em Curitibanos. A histórica não é linear, é movimento e contraditória. Foi uma decisão da Secretaria

[25]TENÓRIO. Edel Moraes et al. **Círculo temático educação escolar do campo**: políticas de nucleação e transporte escolar: construindo indicadores de qualidade da educação básica nas escolas do campo da Amazônia. Disponível em: <http://www.encontroobservatorio.unb.br/arquivos/artigos/218>. Acesso: 21 jul. 2011.

Municipal de Educação depois de ouvir os apelos de sujeitos que vivem e trabalham no campo. Apelos centrados na preocupação com as distâncias percorridas pelos estudantes do campo até a sede do município. Em 2007 instituiu-se no município de Curitibanos, a primeira escola nucleada intracampo Núcleo Municipal do Campo Leoniza Carvalho Agostini construída no Distrito do Marombas Bossardi. Inicialmente, objetivara reduzir as distâncias percorridas pelos estudantes de oito comunidades rurais daquela proximidade. Apresentamos no gráfico a seguir o confronto entre as distâncias[26] em quilômetros que os estudantes percorriam diariamente das suas residências até a escola nucleada na área urbana e a distância entre as comunidades e a escola nucleada intracampo.

Gráfico 1 – Distâncias entre as localidades e a Escola Nucleada Urbana e Escola Nucleada Intracampo



Fonte: Os autores. Elaborado com as informações do Google Earth®, 2011

Com a nucleação intracampo as distâncias e a permanência dos alunos em transporte escolar foram reduzidas significativamente, em alguns casos com diminuição de 50%. A escola do campo que teve na sua origem o propósito de reduzir as distâncias e a permanência do aluno em transporte escolar, a partir da análise tabulada acima, alcançou seu objetivo. Entretanto, permanecem outros desafios nesta escola a serem enfrentados conforme é descrito em seu Projeto Pedagógico. Gestores educacionais dos três entes federados, direção, professores,

[26] Os dados das distâncias em quilômetros das residências dos estudantes até a escola nucleada urbana foram medidos no Google Earth® levando em consideração o ponto médio para a contagem da distância o aparelho comunitário, seja ele salão de festas, igreja ou centro comunitário.

funcionários, pais, a comunidade do campo, estão desafiados a concretizar o que preconizam as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo. Ou seja, entre outras ações, desenvolver um vínculo de pertencimento junto à escola, valorizar e promover a cultura e as identidades de todos os sujeitos envolvidos com o processo educacional; oportunizar a formação continuada dos professores; proporcionar material didático adequado; identificar a diversidade e especificidade existente nos diferentes modos de vida em cada comunidade onde a escola está enraizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomar o território como espaço educacional onde se articulam atores sociais, atividades econômicas, políticas públicas, projetos de desenvolvimento, parece se constituir em um bom exercício para se compreender como ocorrem as tomadas decisões e o desenvolvimento de políticas públicas. No campo empírico em análise, uma das principais descobertas foi identificar elementos estruturantes escondidos por trás das tomadas de decisão em abrir ou fechar uma escola no campo. As diferentes atividades econômicas, ou melhor, o modo de produção da existência da vida de sujeitos que vivem e trabalham no campo ou de agentes externos com forte interferência no território condicionam, às vezes podem até determinar a decisão de uma política pública que se origina no interior do Estado. Qual a razão para fechar uma escola do Campo? Qual a razão para se instituir um núcleo escolar intracampo?

É oportuno enfatizar que, mesmo não sendo objeto desta análise, na escola Núcleo Municipal do Campo Leoniza Carvalho Agostini já se desenvolvem práticas pedagógicas que justificam plenamente a tomada de decisão político-educacional. Referenciado na análise do contexto histórico e do movimento do território educacional curitibanense, considerando suas contradições, avanços e desafios, percebe-se que é possível construir um projeto de educação no/do campo transformador, política, cultural, social e pedagogicamente emancipador e enraizado no chão de cada comunidade e de cada sujeito que vive e trabalha no campo. Depois da primeira nucleação intracampo, já se vislumbra uma segunda nucleação no município, por se mostrar uma alternativa fundamental na garantia do direito à educação no e do campo.

Adverte-se, porém que a questão do campo na sua complexidade, especificidade e diversidade, necessidades e interesses dos sujeitos do campo, não pode restringir-se ao âmbito educacional. É indispensável a efetiva participação de todas as políticas públicas oferecidas pelo poder público de modo intersetorial e na parceria Estado/sociedade tendo no horizonte a curto, médio e longo prazo o desenvolvimento do campo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Coracy Pires de. **Curitibanos: Terra Promissora.** Gráfica Comercial: Curitibanos, 1971.

BARROS, Ricardo *et al*. **Desenvolvimento Infanto-Juvenil no Brasil e seus Determinantes: Versão Preliminar.**

BRASIL. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo.** Parecer n° 36/2001; Resolução CNE/CEB n° 01 de 03 de abril de 2002. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_14927.htm> Acesso em: 28 jun. 2010.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: Notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro: Oswaldo Cruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, v. 7, n. 1, 2009.

CURITIBANOS. Prefeitura Municipal. **Mapa do município de Curitibanos:** Administração 1997-2000.

_____. Decreto n° 1050 de 18 de julho de 1978. Cria escolas e dá outras providências.

_____. Decreto n° 1034 de 14 de abril de 1978. Cria escolas e dá outras providências.

_____. Decreto n° 1167 de 25 de março de 1982. Cria escolas e dá outras providências.

_____. Decreto n° 2117 de 03 de abril de 1998. Cria e transforma Escolas Municipais e dá outras providências.

_____. Decreto n° 2722 de 21 de maio de 1998. Cria e transforma Escolas Municipais e dá outras providências.

_____. Decreto n° 2725 de 27 de maio de 1998. Suspende atividades de escolas municipais e dá outras providências.

_____. Decreto n° 2766 de 12 de abril de 1999. Suspende atividades de escolas municipais e dá outras providências.

_____. Decreto n° 2767 de 12 de abril de 1999. Extingue escolas municipais e dá outras providências.

_____. **Decreto n° 2921 de 11 de abril de 2001**. Extingue escolas municipais e dá outras providências.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/transp-dados-estatísticos>. Acesso em: 13 abr 2011.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO E DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL SUSTENTÁVEL (EduCampo/UFSC). **Bases para a construção das diretrizes operacionais para a educação do campo de Santa Catarina. FOCEC Fórum Catarinense de Educação do Campo**, 2010.

LEMOS, Zélia de Andrade. **Curitibanos na história do Contestado.** Florianópolis: IOESC, 1977.

LOCKS, Geraldo Augusto et al. **Caminho das tropas**: caminhos, pousos e passos em Santa Catarina.Lages: UNIPLAC, 2006.

OLIVEIRA, J.C. de; CAMPOS, M. **Monografia de Municípios Brasileiros:** Focalizando Curitibanos e Campo Novos: Municípios do Estado de Santa Catarina. São Paulo, 1957.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUAS VERTENTES NA REDE DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE CURITIBANOS

Daiane Carvalho Ferreira[27]
Zarah Khaled Abbbas Dayeh Saleh[28]

RESUMO: A pesquisa foi realizada com aplicação de um questionário em seis escolas do município de Curitibanos, distribuídas da seguinte forma: três escolas estaduais, duas municipais e uma privada. Em apenas uma escola a professora do período matutino não era a mesma do período vespertino, as demais trabalhavam na mesma escola tanto no turno matutino como no vespertino totalizando sete professores. Teve como objetivo investigar as tendências da Educação Ambiental através das ações pedagógicas desenvolvidas pela rede de escolas no município de Curitibanos. Os resultados apontam que a abordagem é realizada através de projetos interdisciplinares que envolvem a comunidade escolar, e estudo do meio. As ações mais desenvolvidas estão relacionadas com os resíduos sólidos e água. Entretanto observou-se que após o recreio as crianças ainda deixam o lixo no chão e não em lixeiras que estão distribuídas pela escola, exceção de uma escola. Há de questionar se as ações não estão sendo suficientemente críticas e reflexivas para mudança de comportamento dos alunos. Destaca-se também a importância de haver encontros e seminários voltados para a formação de professore em Educação Ambiental promovendo assim um diálogo entre as redes para troca de experiências, aprofundamento conceitual que permita enriquecer conhecimentos e mudanças positivas da práxis pedagógica.

Palavras-Chave: Escolas. Educação Ambiental. Lixo.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental foi promulgada no Brasil por lei federal nº 9.795 de 27 de abril de 1999 que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental. A conscientização ambiental no Brasil se comparada aos outros países ocorreu tardiamente, visto que entre as décadas 1960 e 1970 ocorriam encontros internacionais para discutir os problemas ambientais e a importância de buscar alternativas de soluções para a elevação da qualidade de vida da população através da educação (DIAS, 2004).

[27]Aluna do curso de Pedagogia, Universidade do Contestado, Av. Dr. Leoberto Leal, 1904 - Bairro Universitário, Curitibanos - SC, 89520-000. E-mail: daianedille58@gmail.com
[28]Professora Mestre em Biologia Vegetal, Universidade do Contestado, Av. Dr. Leoberto Leal, 1904 - Bairro Universitário, Curitibanos - SC, 89520-000. E-mail: zarahsaleh@unc.br

Em 1972 a ONU promoveu um grande evento na Suécia, reuniu representantes de 113 países, e ficou conhecido como “Conferência de Estocolmo” onde foi gerada a “Declaração sobre Ambiente Humano”, o encontro também recomendava um plano para o desenvolvimento da Educação Ambiental. O que se concretizou em 1977 através do Encontro Internacional em Educação Ambiental-Tbilisi, Georgia, com a criação o Programa Internacional de Educação Ambiental – PIEA.De modo geral, o programa determinava que a Educação Ambiental deveria proporcionar a todas as pessoas a possibilidade de adquirir conhecimentos, o sentido dos valores e atitudes para buscar alternativas de soluções para problemas ambientais para elevação da qualidade de vida da população, e que deveria ser implantada como multidisciplinar, continuada, integrada, atendendo às diferenças regionais e voltada para os interesses da população de cada País (DIAS, 2004).

A partir do encontro de Tbilisi é estabelecido um novo marco conceitual, a Educação Ambiental vai além da educação tradicional considerada conservacionista, biologista, fragmentada, descontextualizada e simplista. A Educação Ambiental passa a ser norteada em *dois princípios básicos:*

> 1. Uma nova ética que orienta os valores e comportamentos para os objetivos de sustentabilidade ecológica e equidade social; 2. Uma nova concepção do mundo como sistemas complexos, a reconstituição do conhecimento e do diálogo de saberes, adotando a interdisciplinaridade como princípio metodológico (LEFF, 1999, p. 113).

A Educação Ambiental iniciou no Brasil de forma incipiente e com um sério problema na formação de educadores para atuar nas escolas, o que refletiria de forma negativa em suas práticas pedagógicas. Este fato é justificado levando em consideração que as universidades foram os últimos espaços instituídos da sociedade em que a Educação Ambiental se inseriu e é onde ocorre formação de professores (GUERRA, 2007).

> A educação ambiental requer a construção de novos objetos interdisciplinares de estudo através da problematização dos paradigmas dominantes, da formação dos docentes e da incorporação do saber ambiental emergente em novos programas curriculares (LEFF, 1999, p 115).

A fragilidade da Educação Ambiental no Brasil também pode ser constatada quando, por exemplo, em datas comemorativas como dia da árvore, semana do

meio ambiente, em projetos que abordam problemas ambientais, as escolas comumente convocam professores de Ciências, Biologia ou de Geografia, desvinculando as questões ambientais dos fatores sócio histórico –culturais (BARCELOS, 2002).

A Educação ambiental não é um tema ou acessório da educação, trata-se de uma dimensão essencial da educação e há necessidade de estabelecer seu papel político, uma vez que envolve um sistema de inter-relações entre o indivíduo, pessoas, sociedade, ambiente natural e o cotidiano enfatizando assim uma participação ativa e responsável de cada indivíduo e da coletividade (SAUVÉ; ORELLANA, 2001).

Sua abordagem deve ser vinculada a ações transformadoras e emancipatórias baseadas na práxis de Paulo Freire, sendo estas pautadas na concepção histórico-cultural com cunho crítico-reflexivo (MORALES, 2009).

Nas escolas, as atividades de Educação ambiental seguem duas vertentes de abordagem: a ecológico-preservacionista e a socioambiental (MEDINA, 1994). A primeira é voltada somente para preservação e conservação da natureza. É confundida com o ensino de Biologia, sendo sua abordagem direcionada para os conteúdos extraídos dessa disciplina. Propõem uma separação entre o mundo construído e o mundo natural, não reconhecendo assim a complexidade das inter-relações dialéticas entre ambos, desconsiderando o processo histórico de apropriação da natureza que favoreceu o desenvolvimento e subsistência da humanidade. Não há uma análise crítica e reflexiva das causas econômicas e sociais dos problemas ambientais. Acredita que a desarmonia homem/natureza reside na maneira individual de como o homem se relaciona com o meio ambiente. Neste sentido acredita que as mudanças de comportamento devem ser individuais propondo que o contato com a natureza e a compreensão dos seus processos produz um sentimento de amor e respeito em relação ao mundo natural (FREIRE; NASCIMENTO; SILVA, 2006).

A abordagem socioambiental considera o ser humano como parte integral da natureza transformada ou natural. O meio ambiente é percebido como um produto dinâmico gerado e construído pela sociedade ao longo do processo histórico-cultural de ocupação e transformação do espaço. Estimula o despertar do sujeito crítico ecológico, quando contextualiza os problemas ambientais tanto na esfera política e social. Prioriza o desenvolvimento da reflexão para compreensão e transformação

da realidade vivida ao evidenciar as causas da problemática ambiental e não apenas se deter em suas consequências. Propõe a participação ativa" das diferentes instâncias da sociedade com ênfase na participação coletiva (FREIRE et al, 2006).

Na verdade a escola deve estimular a percepção do contato humano com a natureza, através de metodologias que despertem reflexões sobre suas atitudes cotidianas no meio em que vive. Como o universo infantil é permeado pelo lúdico e pelo simbólico é importante discutir e criar estratégias, abordagens e métodos que trabalhem a partir de atividades que relacionem temas atuais e reais de maneira simples, e prazerosa de aprender (SILVA et al., 2012).

2 MATERIAIS E MÉTODOS

A pesquisa foi realizada com aplicação de um questionário em seis escolas do município de Curitibanos, distribuídas da seguinte forma três escolas estaduais, duas municipais e uma privada. Em apenas uma escola a professora do período matutino não era a mesma do período vespertino, as demais trabalhavam na mesma escola tanto no turno matutino como no vespertino totalizando sete professores entrevistados.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados da pesquisa revelam que as escolas entrevistadas contemplam no seu Projeto Político Pedagógico a Educação Ambiental de forma transversal, desenvolvendo ações de conscientização sobre problemas ambientais através de práticas pedagógicas, que vão além do conteúdo curricular, construindo projetos em parceria com a comunidade escolar e estudo do meio. E não se detêm apenas em datas comemorativas. Foram citadas as seguintes ações:

- Projetos sobre lixo, reciclagem, descarte correto de resíduos com as lixeiras adequadas;
- Palestras, passeios, estudos do meio;
- Conscientização para manter o ambiente escolar limpo, conservar os mobiliários e demais objetos da escola, assim como todos os ambientes, e também como economizar água ao utilizá-la seja no banheiro ou na cozinha/refeitório.

Há de ressalvar que, devido às ações citadas acima, durante a pesquisa observou-se que após o recreio o lixo ainda é deixado no chão e não nas lixeiras que estão distribuídas pelos pátios das escolas. Em apenas uma escola não se verificou este fato, ou seja, estes alunos têm atitudes ecologicamente corretas, depositando o lixo no local certo.

O trabalho, de acordo com os dados, é desenvolvido de forma interdisciplinar e contínuo, pois os professores dos anos subsequentes dão continuidade aos estudos. Os alunos demonstram levar os conhecimentos apreendidos para suas casas. E muitas vezes socializados na escola entre as turmas.

Quando questionados sobre a importância de se trabalhar problemas ambientais, obtiveram-se as seguintes respostas:

- Para que as novas gerações mudem a realidade que enfrentamos, com mais consciência;
- Trata-se do mundo em que a criança vive e precisamos cada um fazer a sua parte;
- Somos parte do ambiente. Ambiente saudável, pessoas saudáveis;
- É necessário formar adultos civilizados que saibam cuidar do meio em que vive;
- Se desde pequenos entenderem a importância da preservação ambiental, teremos adultos que não destruirão o meio ambiente;
- Para que conheçam formas de preservação da natureza é necessário todo um estudo e só assim nossas crianças serão pessoas conscientes de seus atos;
- É muito importante, pois os alunos sentem curiosidade em conhecer tudo sobre o ambiente em que vive.

Quando questionados sobre o conhecimento de sites, aplicativos, que trabalhem a Educação Ambiental de forma lúdica e que instigue o interesse dos alunos. Quatro professores afirmaram que desconhecem e três dizem ter conhecimento.

Quando sondados sobre o embasamento de Educação ambiental durante a formação acadêmica, todos relataram que foi superficialmente. E as redes de

educação não disponibilizam cursos nesta área e que gostariam receber formação continuada.

A última questão foi você tem conhecimento das vertentes da Educação Ambiental?

–Obtiveram-se as seguintes respostas:

–Dois desconhecem o assunto;

–Um conhece todas as vertentes;

–Um conhece só vertente conservacionista;

–Dois conhece a vertente socioambiental;

–Um não respondeu.

4 CONCLUSÃO

Os dados apontam que as escolas da rede buscam adotar a vertente sócio ambiental. Entretanto, há um contrassenso, embora todas as escolas entrevistadas tenham lixeiras distribuídas no pátio, observou-se que após o recreio o lixo ainda é depositado no chão e não nas lixeiras, com exceção de apenas uma escola. Questiona-se se as ações estão sendo suficientes reflexivas e críticas para mudar este comportamento.

Destaca-se também a importância de haver encontros e seminários voltados para a formação de professore em Educação Ambiental promovendo assim um diálogo entre as redes para troca de experiências, aprofundamento conceitual que permita enriquecer conhecimentos e mudanças positivas da práxis pedagógica, pois como colocado aqui em apenas uma escola observou que os alunos desenvolvem atitudes corretas em relação ao seu meio.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, V. Mentiras que parecem verdades: (re)pensando a Educação Ambiental no Cotidiano da Escola. In: ZAKRZEVSKI, S, B, B (Org.). **Diversidade na educação ambiental**: olhares e cores. Erechim: EDIFAPES, 2002.

DIAS, G. F**. Educação ambiental**: princípios e práticas. São Paulo: Gaia, 2004.

FREIRE, J. T.; NASCIMENTO, M. F. F.; SILVA; S. A. H. **Diretrizes curriculares de educação ambiental**: as escolas da rede municipal de ensino de Salvador. Salvador: SMEC. 2006.

GUERRA, A. F.S. et al. **Educação ambiental no contexto escolar**: questões levantadas no GDP. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/pea/ article/view/30023>. Acesso em: 01 fev. 2017.

LEFF, E. Educação Ambiental e desenvolvimento sustentável. In: REIGOTA, M. (org.) **Verde cotidiano**: o meio ambiente em discussão. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, p. 111- 129.

MEDINA Naná M. **Relações históricas entre sociedade ambiente e educação.** Brasília: IBAMA 1996.

MORALES, A. G. A. **Formação do educador ambiental**: reflexões,possibilidades e constatações. Ponta Grossa: ed. UEPG, 2009.

SAUVÉ, L.; ORELLANA, I**.** A formação continuada de professores em educação ambiental: a proposta EDAMAZ. In: SANTOS, J. E.; SATO, M. **A contribuição da educação ambiental à esperança de Pandora**. São Carlos: RIMA, 2001.

SILVA, F. W. et al. **Educacão ambiental lúdica**: diálogos do corpo, lazer e arte. In: LISBOA, C. P. (Org.). **Educação ambiental:** da teoria à prática. Porto Alegre: Mediação, 2012.

EDUCAÇÃO CARCERÁRIA, REINSERÇÃO SOCIAL DO APENADO

Janaina dos Prazeres Perroni[29]
Jeanine Rodermel[30]

RESUMO: A Educação Carcerária é uma das formas de atendimento, da modalidade de ensino de Jovens e Adultos e tem com objetivo ir além da conclusão da escolaridade e também promover a reinserção do apenado na sociedade. A presente pesquisa tem como objetivo analisar a história e a complexidade pedagógica da reinserção do apenado da Unidade Penitenciária de São Cristóvão do Sul da Regional de Curitibanos. Além de teorizar e contextualizar a organização e legislação pertinente a Educação Carcerária, também aprofunda as diretrizes pedagógicas envolvidas no processo de Ensino Aprendizagem dessa demanda, e como se consolida o processo de inclusão e inserção social dos apenados. Este estudo foi realizado a partir das histórias de vida dos apenados permitiu uma análise da função social da escolarização e o quanto esta age na perspectiva da reinserção social dos sujeitos em conflito com legislação vigente.

Palavras-Chave: EJA. Educação Carcerária. Inclusão.

INTRODUÇÃO

Este artigo faz parte de um recorte da pesquisa referente à educação carcerária. Há questionamentos acerca do que motiva o aluno apenado a frequentar a classe escolar e de que maneira essa escolarização o torna um sujeito apto ao convívio social exercendo sua cidadania de forma igualitária, quando cumprida sua pena.

Partindo desse contexto, o presente artigo tem como objetivo compartilhar a análise da história e a complexidade pedagógica da reinserção do apenado da Unidade Penitenciária de São Cristóvão do Sul da Regional de Curitibanos.

A pesquisa teve como metodologia a coleta e análise de dados das Histórias de Vida de três sujeitos apenados, que atualmente estão cumprindo suas dívidas com a justiça na Unidade Penitenciária de São Cristóvão do Sul, Regional de Curitibanos-SC.

[29]Graduação em Pedagogia, Universidade do Contestado- Unc, Av. Dr. Leoberto Leal, 1904 - Bairro Universitário, Curitibanos - SC, 89520-000; E-mail: prazeres.jana@hotmail.com.
[30]Mestre em Educação, docente na Universidade do Contestado, Av. Dr. Leoberto Leal, 1904 - Bairro Universitário, Curitibanos - SC, 89520-000; E-mail: jeaninerodermel@yahoo.com.br

Para a escolha dos sujeitos da pesquisa, optamos inicialmente por uma entrevista com a diretora do CEJA Curitibanos e com os Diretores Gerais da Penitenciária, a fim de orientar sobre as características dos dados que seriam coletados na pesquisa, que comporiam as Histórias de Vida.

A análise e discussão dos resultados que foi realizada neste artigo partiram das categorias: conhecimento adquirido e perspectivas de futuro a partir da educação.

A metodologia para a análise dessa pesquisa aproxima-se de uma concepção materialista histórica dialética cujos princípios epistemológicos, os aspectos metodológicos apontados por essa concepção estão vinculados à percepção da realidade como resultado do histórico vivenciado pelos sujeitos que a compõe.

DESENVOLVIMENTO

A escolarização de adultos tem sido amplamente discutida como provedora social trazendo à tona diferenciadas formas de desenvolvimento e aprendizagem, a escola é considerada a instituição mais importante ou a única que promove formas mais elaboradas de pensamento. Fazendo a reflexão acerca desta interação o indivíduo apropria se de conhecimentos que são internalizados durante os processos sociais, culturais e o meio em que estão inseridos.

Ao falar da Instituição Escolar com essa importância, a princípio parece utópica, mas Freire já defendia a que a escola tem o papel de resgatar esses indivíduos marginalizados excluídos e traze-los ao convívio social, fazendo uso de todos os seus direitos cidadãos individuais ou coletivos.

Vale destacar o pensamento de Torres (1979), no prefácio de seu livro Diálogo com Freire.

> [...] possui um itinerário definido: parte da análise de programas de educação de adultos e de uma crítica radical aos mesmos, para chegar, depois, a uma solução que denomina ‘ação cultural libertadora’, a qual se projeta como um verdadeiro programa de ação nos setores marginalizados, oprimidos e dominados.

As práticas de letramento devem ser determinadas pela cultura e bases que exercem poder na sociedade.

Paulo Freire foi o mestre percursor da educação de Jovens e Adultos na década de 60, sua proposta inspirou os principais programas de alfabetização do Brasil.

Programas esses que tiveram o apoio de vários segmentos da sociedade que junto à políticas de grupos populares desenvolveram e passaram a pressionar o governo federal para que estabelecesse e apoiasse uma coordenação de iniciativas. Conseguindo apoio, em janeiro de 1964 foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização, que previa uma divulgação por todo o Brasil do programa de alfabetização pelo método Paulo Freire.

Em 1997, aconteceu à primeira Conferência de Hamburgo, que foi promovida pela UNESCO, esta conferência representou um importante marco, pois foi ali que foram estabelecidos os primeiros vínculos entre educação de adultos e o desenvolvimento sustentado e igualitário da humanidade.

Na Declaração de Hamburgo o Brasil foi representado significativamente por lideranças governamentais e sociedade civil, demonstrando o grande interesse do país no assunto que vem sendo discutido em várias partes do mundo.

Esta conferência tratou de todos os assuntos relacionados à educação de adultos, entre as discussões a educação de adultos e democracia, a melhoria das condições e da qualidade do ensino da educação de adultos, a educação para todos os adultos os direitos e aspirações dos diferentes grupos entre eles os que compõem a modalidade carcerária, entre outras discussões.

Tendo em vista importância deste documento vale destacar o que traz a Declaração de Hamburgo[31] ”agenda para o futuro”: (1999. p. 39) “A alfabetização permite ao indivíduo assumir eficazmente sua função na sociedade a que pertence, construí-la e modela-la. [...] é um processo de autotransformação cultural e social das coletividades”.

Na busca pela história da educação de adultos fez-se necessário consultar outro documento de fundamental importância na educação que também traz em suas metas, a Modalidade Educação de Jovens e Adultos, LDB Lei de diretrizes e bases da educação, pode se perceber no que diz respeito à escolarização em

[31] Declaração de Hamburgo, agenda para o futuro, documento que teve início em 1997 e foi finalizada em 1999, marco por todos os países aceito para a fundamentação da Educação de Jovens e Adultos, referindo-se concomitantemente a adultos, mulheres, cultura de paz, cidadania e direitos humanos, diversidade, igualdade, saúde, sustentabilidade ambiental, povos indígenas, transformações na economia, acesso à informação e idosos.

unidades prisionais, um posicionamento igualitário a outros documentos de igual importância.

O Plano Estadual de Educação em Prisões32 tem sua base na Declaração de Hamburgo que como já foi mencionado foi um marco na educação de adultos, sendo usado com base para a construção deste novo documento norteador para a educação em prisões, acolhendo os indivíduos que foram deixados sem perspectivas referentes aos direitos democráticos na Constituição de 1988. “A educação é um fato existencial”.

Refere se ao modo como (por si mesmo e pelas ações exteriores que sofre) o homem se faz ser homem. Segundo Pinto (1993, p. 30) “a educação configura o homem em toda sua realidade”.

O objetivo deste documento esclarece a necessidade de democratização dos direitos a Educação para todos de forma igualitária, a população carcerária é um dos segmentos da sociedade que mais sofrem com essa desigualdade, o documento foi elaborado por professores e agentes prisionais resultando em uma proposta de trabalho em que ambos têm participação no processo.

De acordo com o Plano Estadual de Educação em Prisões (2012, p. 7):

> A atividade finalística da Educação não é converter pessoas nem melhorar os indicadores penitenciários, mas sim ofertar o acesso ao processo de escolarização formal para homens e mulheres privados de liberdade no sentido de exercerem os direitos da cidadania e para usufruir das oportunidades gestadas no âmbito da própria sociedade.

O Sistema Prisional de Santa Catarina teve seu início em Florianópolis, na Penitenciária Pedra Grande localizada no bairro da Agronômica dentro do perímetro urbano da cidade, foi construída na década de 1920, tendo sua inauguração uma década após sua construção.

Segundo o Plano Estadual de Educação em Prisões (2012, p. 56):

> O Programa de Educação nas Unidades Prisionais de Santa Catarina é desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação/SED – Diretoria de Educação Básica/DIEB, à qual estão vinculadas as Gerências Regionais de Educação (GEREDs) que promovem a oferta de Educação Básica/EJA por

[32] Plano Estadual de Educação em Prisões, apresentado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão e ao Departamento Penitenciário Nacional como parte da proposição para obtenção de apoio financeiro, com recursos do Plano de Ações Articuladas e/ou do Fundo Penitenciário Nacional, para ampliação e qualificação da oferta de educação nos estabelecimentos penais, nos exercícios de 2012, 2013 e 2014.

> meio dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAS). Atualmente o Departamento de Administração Prisional do Estado está subordinado a Secretaria de Estado da Justiça e Cidadania, não há documento normativo a cerca da oferta de educação nos estabelecimentos prisionais do estado firmando termo de cooperação entre a Secretaria da Justiça e Secretaria da Educação. Porém há necessidade da elaboração da normativa que contempla a educação no sistema prisional e será pactuado sua confecção a partir das metas.

A busca pela elaboração desta proposta teve como premissa a mudança do perfil da população carcerária, que percebeu ser de jovens com baixa escolaridade e profissionalização, tendo como meta a escolarização e o término da formação humana visando uma oportunidade de ressocialização futura.

De acordo com o Plano Estadual de Educação em Prisões (2012, p. 13):

> Esta postura é fortemente corroborada pela mudança de perfil da população prisional, predominantemente jovem, de baixa escolaridade e baixa profissionalização e para quem falharam todas as instâncias tradicionais de socialização e tem na prisão uma última oportunidade para completar seu processo de desenvolvimento humano. Esta postura também responde a um imperativo da sociedade que, por um lado, entende o Trabalho e a Educação como principais fatores de reabilitação do preso ao convívio social, mas que tem a prisão como uma universidade do crime.

A reflexão a respeito das práticas pedagógicas adotadas no sistema prisional vem sendo discutidas ao longo da história prisional o que implica em mudanças, buscando atender as especificidades que ali se encontra, o Plano Estadual de Educação em Prisões (2012, p. 13) defende em sua concepção a Educação Integral de forma integrada e integradora, “esta percepção, própria de uma prisão que educa, é muito próxima da concepção de uma Educação Integral, mas que, ao mesmo tempo, seja integrada e integradora”.

As Diretrizes Pedagógicas da Educação Carcerária buscando a compreensão dos eixos norteadores a nível nacional e estadual, visando uma melhor compreensão dos direitos assegurados a sociedade brasileira.

Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010, p. 18):

> Compreender e realizar a educação, entendida como um direito individual humano e coletivo implica considerar o seu poder de habilitar para o exercício de outros direitos, isto é, para potencializar o ser humano como cidadão pleno, de tal modo que este se torne apto para viver e conviver em determinado ambiente, em sua dimensão planetária. A educação é, pois, processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares.

Este documento traz para debate a inclusão de sujeitos que compõem a diversidade existente na sociedade brasileira.

Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010, p. 18):

> [...] inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos. Trata-se das questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social – pobre, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais, os sujeitos albergados, aqueles em situação de rua, em privação de liberdade – todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas.

O fio lógico que orientou o trabalho constitui em uma definição precisa de qual seja o papel da Educação, os métodos e as técnicas de que dispõe, sua visão sobre a execução penal e as demandas que tem para a Administração Penitenciária.

A atividade finalística da Educação não é converter pessoas nem melhorar os indicadores penitenciários, mas sim ofertar o acesso ao processo de escolarização formal para homens e mulheres privados de liberdade no sentido de exercerem os direitos da cidadania e para usufruir das oportunidades gestadas no âmbito da própria sociedade.

O princípio da legalidade orientou-se pela subordinação do Plano aos marcos legal internacional e nacional reconhecido pelo Brasil, à legislação intraconstitucional que regem a Educação e a Execução Penal e à produção técnica do próprio Estado de Santa Catarina.

Enfatizar o direito a escolarização dentro deste ambiente, torna-se redundante, a Lei garante esse princípio básico a todos os seres humanos em qualquer idade.

O que é e como inserir práticas que resultem em um melhor aproveitamento tornando o significativo ao aluno apenado é o que gera dúvidas.

Para Freire (1996, p. 107), “é neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade”.

O aluno do sistema prisional difere dos demais alunos por estar em um ambiente que oferece pouco ou nenhum estimulo as práticas escolares, o que leva esse aluno a frequentar as aulas oferecidas dentro do sistema?

Algumas respostas são dadas por eles mesmos, como essa: Professora; estou aqui porque não tive oportunidade quando estava lá fora e quero aprender...

Para estes sujeitos que visam à escolarização, esta é uma ou a única oportunidade a qual os mesmos se agarram com entusiasmo mesmo sem muitos estímulos, eles têm a vontade de fazer diferente quando retornam ao convívio social, ou estou aqui apenas pela remissão[33]

O que é a remissão? A remissão é a contagem de dia letivos frequentados pelo apenado resultando em diminuição da pena (o aluno condenado será remido de um dia da pena a cada 12 horas de estudo).

Segundo Freire (1996, p. 110):

> A raiz mais profunda da politicidade da educação se acha na educabilidade mesma do ser humano, que se funda na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente. Inacabado e consciente de seu inacabamento, histórico, necessariamente o ser humano se fará um ser ético, um ser de opção, de decisão.

Mas uma grande maioria tem por objetivo sair da situação em que se encontra, melhor do que era quando deu entrada no sistema penal, tendo em vistas não reincidir no ato que o levou a estar preso, buscar trabalho, ser aceito socialmente, retornar ao seio familiar entre tantos outros sonhos acalentados por esses indivíduos excluídos e socialmente marginalizados.

A lei que regulamenta a remissão consta na Legislação, a Lei n° 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), publicado no DOU de 30.6.2011 (Diário Oficial da União) nos Art. 1° e nos arts. 126, 127, 128 e 129 que passam a vigorar com a seguinte redação:

> § 1o A contagem de tempo referida no caput será feita à razão de:
> I - 1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar - atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional - divididas, no mínimo, em 3 (três) dias;
> II - 1 (um) dia de pena a cada 3 (três) dias de trabalho.

---

[33] LEI Nº 12.433, DE 29 DE JUNHO DE 2011. Art. 126. Altera a Lei no 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho.

> § 2o As atividades de estudo a que se refere o § 1o deste artigo poderão ser desenvolvidas de forma presencial ou por metodologia de ensino a distância e deverão ser certificadas pelas autoridades educacionais competentes dos cursos frequentados.
> § 3o Para fins de cumulação dos casos de remição, as horas diárias de trabalho e de estudo serão definidas de forma a se compatibilizarem.
> § 4o O preso impossibilitado, por acidente, de prosseguir no trabalho ou nos estudos continuará a beneficiar-se com a remição.
> § 5o O tempo a remir em função das horas de estudo será acrescido de 1/3 (um terço) no caso de conclusão do ensino fundamental, médio ou superior.

"A educação é um direito assegurado dos presos, e uma das poucas alternativas que lhes restam para a ressocialização. Uma escola no presídio é um espaço de liberdade" diz Mario Miranda Neto, renomado professor da Universidade Federal Fluminense e educador do sistema prisional do Rio de Janeiro.

MATERIAIS E MÉTODOS

O presente trabalho utilizou-se da técnica de pesquisa para coleta dos dados as histórias de vida dos sujeitos apenados.

A apresentação dessas Histórias de vida será realizada de forma descritiva e semiestruturada, ou seja, as informações não podem ser quantificáveis e assim sendo os dados são analisados de forma indutiva e dedutiva.

O método indutivo é parte do particular e coloca a generalização como produto posterior do trabalho de coleta de dados, o método dedutivo permite conhecer, descobrir, descrever e predizer os fenômenos que acontecem na realidade à interpretação de fenômenos ou relatos e atribuições de significados é essencial neste processo. Essa abordagem admite compreensivamente os procedimentos indutivos, dedutivos e cronológicos.

Conforme a perspectiva de Silva (2010. p. 71).

> Nessa visão, a pessoa que narra sua trajetória é um interlocutor com quem se estabelece uma relação de cooperação, criando, desta maneira, a possibilidade de uma relação dialogada. Busca-se construir uma relação de colaboração e, por isso, adota-se o termo colaborador (a) em substituição a entrevistado ou informante, o qual deixa de ser considerado um objeto de conhecimento para conduzir conjuntamente com o (a) pesquisador (a) o registro de sua história.

O método indutivo é proposto por inúmeros autores como Bacon, Hobbes, Locke e Hume.

Segundo Chizzotti, (2003, p. 221):

> O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após esse tirocínio[34], o autor interpreta e traduz em um texto, significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa.

Ainda de acordo com Chizzotti, (2003, p. 232):

> [...] a consciência e o compromisso de que a pesquisa é uma prática válida e necessária na construção solidária da vida social, e os pesquisadores que optaram pela pesquisa qualitativa, ao se decidirem pela descoberta de novas vias investigativas, não pretenderam, nem pretendem furtar se ao rigor e à objetividade, mas reconhecem que a experiência humana não pode ser confinada aos métodos nomotéticos de analisa - lá e descreve-la.

A evocação da memória para a transcrição da vivência através da narrativa, tendo como principal fonte de estudo cujo método é a história oral de vida, e assim sendo faz se necessário considerar os silêncios, esquecimentos, as reiterações e a linguagem não verbal.

Os sujeitos que terão suas histórias de vida analisadas, partem de um contexto social avesso aos comportamentos desejáveis socialmente falando, cometeram erros e estão pagando sua dívida perante a sociedade, esses indivíduos antes de serem criminosos são seres humanos que possuíam família, tinham trabalho, conviviam normalmente com todos a sua volta, um erro e suas vidas se modificaram drasticamente perderam sua liberdade, suas expectativas de futuro alguns ainda perderam a família sofrendo o abandono por parte dos seus, e dentro deste contexto sofrem com a depressão e a solidão.

E com esta metodologia foi feita a análise de dados coletada dos entrevistados. Visando uma melhor compreensão do trabalho pedagógico realizado dentro do sistema carcerário.

---

[34](Etm. do latim: tirocinium).Habilidade para discernir; capacidade de observar com cuidado situações, pessoas ou acontecimentos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os dados coletados foram analisados numa perspectiva materialista histórica dialética, que após a sua coleta, realizadas de forma indutiva, dedutivas e descritas essas informações, foram categorizadas para atender aos objetivos da pesquisa.

Neste artigo análise e discussão dos resultados foram realizadas a partir da categoria: O conhecimento adquirido e perspectivas de futuro a partir da educação.

Nesta categoria procurou-se analisar dentro de uma concepção materialista histórica dialética cujos princípios epistemológicos, os aspectos metodológicos apontados por essa concepção estão vinculados à percepção da realidade como resultado do histórico vivenciado pelos sujeitos que a compõe.

A categoria que envolve a análise da Educação carcerária e sua concepção e a categoria que analisa a Reinserção do apenado a partir da educação entendem-se que a educação, sob qualquer aspecto analisado, não se dá por ela mesma, mas a partir da forma que os sujeitos a produzem.

De acordo com Marx (1986, p. 25) *apud* Rodermel (2010, p. 17):

> Na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e a qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção de vida material condiciona o processo em geral de vida social, politico e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas o contrário é o seu ser que determina sua consciência.

Neste sentido Marx elucida esta relação como produção social da própria vida, onde os sujeitos determinam as relações e por elas são determinados.

Com relação à terceira categoria o conhecimento adquirido e perspectivas de futuro, Freire (1996, p. 107) reforça a questão da autonomia, “é neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade”.

Freire reitera à sintonia que se faz necessária entre conhecimento as perspectivas e as responsabilidades que se fazem presente a partir da sua autonomia, seu poder de escolha, tendo em vista o conhecimento adquirido e sua

nova condição de escolaridade por assim dizer, é deste entendimento que parte o pressuposto de futuro.

A vida das pessoas é formada por muitos acontecimentos, o conjunto destes acontecimentos se transforma em sua história, geralmente estes relatos são obtidos por meio de conversas que estimulam a memória dos sujeitos e assim é possível obter informações sobre fatos e acontecimentos que de alguma forma transformaram a existência destes indivíduos, marcando neste caso especificamente, negativamente sua história de vida.

A entrevista com os apenados ocorreu em uma sala de aula dentro do complexo penitenciário de São Cristóvão do Sul no período matutino, marcada pela desconfiança e também pela possibilidade de desabafo.

É conveniente esclarecer que os sujeitos entrevistados não devem ser reconhecidos, e por isso que se manterá sob sigilo a identidade dos depoentes.

Com relação ao conhecimento adquirido e perspectivas de futuro a partir do discurso de cada um dos apenados é possível perceber que cada um deles apresenta uma perspectiva de retorno ao convívio social. O excerto está evidenciado nesta pesquisa a partir do itálico visto que é a voz do próprio apenado.

Ao falar de conhecimento e perspectivas pode se perceber que nos 03 relatos a oportunidade de estudar vem ao encontro com a perspectiva de possuir algo que antes não lhes era permitido, trazendo para estes indivíduos o conhecimento e que de alguma forma isto será importante em um momento da sua vida, e este momento será o da sua volta para a família, para trabalho e para sociedade.

A necessidade de serem aceitos é o que move estes indivíduos, o conhecimento adquirido neste momento de fragilidade social faz com que façam planos de melhores dias. “[...] a “*expulsão”* do opressor de “dentro” do oprimido enquanto *sombra* invasora. Sombra que expulsa, pelo oprimido, precisa ser substituída por sua autonomia” (FREIRE, 1996, p. 84).

Quadro 1 – Relato: O conhecimento adquirido e perspectivas de futuro

Relato	O conhecimento adquirido e perspectivas de futuro
01	*Mas tudo o que eu quero é uma oportunidade de trabalhar e conseguir uma casa... Cuidar das minhas filhas dar uma condição de vida melhor para elas se for preciso vou trabalhar de segunda a segunda. Tenho certeza que sabendo ler e escrever vai ser mais fácil.* *A sociedade nos prepara para os dias de glória... Mas são os dias de frustrações que dão sentido a esta gloria professora... Agora me diga professora o mundo pode não aplaudir, mas tem que admitir que o conhecimento maior que tem são vocês que são os profissionais da educação, eu te pergunto professora quem é mais importante quem*

	previne ou quem pune? Certamente são os professores através da educação. *Hoje fui chamado para trabalhar como regalia do meu bloco e estou agradecendo a Deus porque o trabalho dignifica e fortalece o homem... (pausa).* *Eu reconheço pelos meus próprios esforços o efeito que a educação tem sobre mim, hoje sei que devemos usar nosso sofrimento para construir a sabedoria.*
02	*Tentar sair lá fora com mais estudo mais experiência... Temos ótimos professores que dedicam suas vidas a nos ensinar e este estudo é o que vai me ajudar muito lá fora...*
03	*Ter uma vida normal, aconteceram coisas na minha vida que não eram para ter acontecido... O que fazer né... E a escola muda bastante vai fazer toda diferença quando eu estiver lá fora... (pensando).*

Fonte: Dados da pesquisa

Pode se observar através dos relatos que mesmo não tendo certeza do que terão de enfrentar “lá fora” os apenados possuem uma necessidade de reafirmar que a escolarização terá o poder de modificar suas vivencias.

No relato 01 o apenado pergunta: Agora me diga professora o mundo pode não aplaudir, mas tem que admitir que o conhecimento maior que tem são vocês que são os profissionais da educação, eu te pergunto professora quem é mais importante quem previne ou quem pune? Certamente são os professores através da educação.

É possível perceber o quão importante se torna um educador dentro desta perspectiva, é visível a sensibilidade do apenado que se vê modificado a partir do conhecimento.

CONCLUSÃO

Estes sujeitos ao longo da pesquisa tiveram suas histórias e esperanças se delineando para além da escolarização por si só, a importância de estar inserido na classe escolar proporcionou algumas mudanças de comportamento e entendimento de suas reais carências fossem elas de aprendizagem como também de cunho afetivo, pois dentro deste ambiente escolar abre se também um campo de socialização com colegas de prisão que passam a serem colegas de aula e isto muda o foco e as perspectivas sendo que este período eles saem da condição de apenados e passam a ser vistos pelo educador como educandos.

Quando se perde a liberdade não se perde somente isto, perde-se a identidade social, o direito a ter opinião a expressar livremente suas agruras da vida.

Ao analisar os relatos foi possível perceber que os apenados entram na classe escolar sem saber ao certo o que esperar, pois se trata de algo que não

possuem referência, mas com o desenrolar dos dias nota-se que criam laços de amizade e respeito despertando esperanças que jaziam adormecidas pela solidão.

Obviamente a escolarização não alcança a todos da mesma forma e nisto não difere da escolarização do mundo aqui fora.

Como se sabe de antemão o conhecimento é para todos, mas faz-se necessário estar aberto a estas oportunidades.

Os relatos deixam claros a influência do que aprender algo traz para estes sujeitos que iniciam seus planos de melhora timidamente e ao passo que vão se sentindo mais empodeirados pelo conhecimento, iniciam um crescimento individual importante para que sua ressocialização seja alcançada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9 394/96 de 20 de Dezembro de 1996.

CHIZZOTTI, Antônio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal, v. 16, n. 002, p. 221-236, 2003. Acesso em: 01 out. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à pratica educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**: introdução e entrevista, Demerval Saviani e Betty Antunes de Oliveira: versão final revisada pelo autor. 8.ed. São Paulo: Cortez, 1993.

RODERMEL, Jeanine. **A educação escolarizada em tempo integral**: um estudo de documentos e avaliações de uma política pública. Dissertação (Mestrado). 2010.

SANTA CATARINA. **Plano Estadual de Educação em Prisões**. Florianópolis, 2012.

SILVA, V. P.; BARROS, D. D. Método história oral de vida: contribuições para a pesquisa qualitativa em terapia ocupacional. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, v. 21, n. 1, p. 68-73, jan./abr. 2010.

TORRES, Carlos Alberto Novoa. **Diálogos com Paulo Freire**. Tradução: Mônica Mattar Oliva. 3.ed. São Paulo Edições Loyola, 2003.

A TÉCNICA DO GRUPO FOCAL COMO PROCEDIMENTO DE PESQUISA

Ligia da Silva Martins[35]

RESUMO: Este artigo é um recorte da dissertação de mestrado, Educação Ambiental e Arte: Relação Possível na Formação Inicial de Professores de Arte Visuais na Universidade do Contestado — (SC). Busca-se compreender a técnica do grupo focal como procedimento de pesquisa, bem como discorrer sobre a experiência da utilização da mesma em um curso de licenciatura. A base teórica e os caminhos metodológicos de sua utilização, se fundam principalmente nos estudos de Bernadete Angelina Gatti (2005). Teve a participação voluntária de oito acadêmicas da 5ª fase do curso de Licenciatura em Artes Visuais na Universidade do Contestado, Campus Curitibanos – SC. Para o desenvolvimento do grupo focal, utilizou-se um roteiro organizado em três momentos: Roteiro de Questões, Leitura de Imagens e Produção Artística. Os dados coletados foram tratados, organizados e analisados por meio da técnica de análise de conteúdo de Bardin (1977). A técnica do grupo focal se mostrou adequada para registrar os dados necessários para análise de pesquisas qualitativas, neste contexto um estudo de caso.

Palavras-chave: Grupo Focal. Metodologia. Educação Ambiental. Artes Visuais

INTRODUÇÃO

Este artigo relata a experiência na aplicação dos caminhos metodológicos, especificamente da técnica do grupo focal, desenvolvidos na dissertação de mestrado que teve como título, Educação Ambiental e Arte: Relação Possível na Formação Inicial de Professores de Arte Visuais na Universidade do Contestado — (SC).

Para o entendimento do contexto onde se desenvolveu a técnica do grupo focal, faz-se necessário um compêndio de seu desenvolvimento. O objetivo principal era analisar a relação da Educação Ambiental com a Arte na formação inicial de professores do curso de Licenciatura em Artes Visuais na Universidade do Contestado — UnC em Curitibanos (SC). Buscou-se relacionar as categorias Educação Ambiental, Arte e Formação de Professores, na busca de articulá-las como formadoras de práticas ambientalistas e buscadoras de uma consciência ecológica para o cuidado com o meio ambiente.

---

[35] Professora da Universidade do Contestado UnC.

A técnica do grupo focal por ser uma técnica antiga, mas pouco utilizada nos cursos de licenciaturas, é relevante discuti – lá como possibilidade de coleta de dados. Essa técnica é atribuída ao sociólogo do século XX, Robert K. Merton. A técnica proporciona ao pesquisador utilizar entrevistas grupais, buscar entender atitudes e preferências, necessidades e sentimentos. Para Banchs (2005, p. 410) "[...], é o uso explícito da interação grupal para produzir dados e *insights* que seriam menos acessíveis fora do contexto de interação que se encontra no grupo". Estes fatores permitem o aprofundamento do tema em questão e do conhecimento experiencial do sujeito.

CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Pretende-se aqui apresentar de forma breve o desenvolvimento dos caminhos metodológicos apresentados na dissertação e que elucidam o tema deste artigo a técnica do grupo focal.

O trabalho iniciou a partir de uma pesquisa bibliográfica, envolvendo leituras e a seleção de livros e artigos que ajudaram na planificação do trabalho. Entende-se que todo o trabalho de pesquisa, os procedimentos para coleta de dados, as análises e as discussões finais estão sempre norteadas por uma determinada compreensão da realidade.

Considera-se a pesquisa como sendo um estudo de caso com acadêmicas da 5ª fase do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UnC Curitibanos, curso em parceria com a Plataforma Freire — PARFOR — como é chamada, é um programa implantado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em colaboração com as secretárias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e com as Instituições de Ensino Superior IES.

A organização do grupo focal foi permeada por leituras e esclarecimentos feitos por Bernadete Angelina Gatti, em seu livro Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas, de 2005 e a análise de conteúdo foi por meio da Técnica de análise de Conteúdo de Laurence Badin (1977).

DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Para acompanhar o desenvolvimento da pesquisa é importante assinalar que se teve claro a problemática, os objetivos e a metodologia que se quis alcançar com o estudo, por esse motivo apresentamos a seguir em um quadro síntese.

Quadro 1 — Síntese da Pesquisa

QUESTÃO: Como as estudantes da 5ª fase do curso de Artes Visuais na Universidade do Contestado — UnC de Curitibanos (SC) relacionam Educação Ambiental e Arte ?		
OBJETIVO GERAL: Analisar a relação da Educação Ambiental com a Arte na Formação inicial de Professores do curso de Artes Visuais na Universidade do Contestado — UnC em Curitibanos (SC).		
OBJETIVOS	**QUESTÕES**	**METODOLOGIA**
1. Verificar a relevância da Educação Ambiental na formação inicial dos professores do curso de Artes Visuais;	Tem sido articulado na formação inicial dos professores do curso de Artes Visuais da UnC o tema Educação Ambiental?	- Grupo Focal
2. Identificar se e como ocorre a relação da Educação ambiental na formação inicial dos professores do curso de Artes Visuais;	Qual o significado das atividades de Educação Ambiental trabalhados na formação inicial de professores de Artes Visuais da UnC?	-Grupo Focal
3. Relacionar a educação ambiental e a arte como estratégia para compreensão da estética ambiental como parte intrínseca a formação humana.	Qual a importância da estética ambiental na formação humana?	-Grupo Focal

Fonte: Martins (2012)

Grupo Focal

O grupo focal é segundo Powell e Single *apud* Gatti (2005, p. 7) "[...] um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal". Essa técnica pode ser utilizada para realizar levantamento de dados para investigação em ciências sociais e humanas.

Conforme Morgan e Kueger *apud* Gatti (2005, p. 9):

> [...] a pesquisa com grupos focais tem por objetivo captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, de um modo que não seria possível com outros métodos, como a observação, a entrevista ou questionários.

Esse tipo de técnica envolveu os encaminhamentos metodológicos a seguir.

Composição do Grupo Focal

São vinte e cinco estudantes, a maioria com a primeira formação em Licenciatura em Pedagogia e, como vimos, foram contempladas para fazer parte do curso de Artes Visuais oferecido pelo Parfor. As professoras trabalham na rede municipal, estadual e nos Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Curitibanos. Esta característica em comum reafirma os critérios para se eleger as participantes, que segundo Gatti (2005, p. 7) "[...] devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido, de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas". A amostragem veio ao encontro da necessidade de aprofundar os estudos para compreender a formação das professoras em Educação Ambiental.

Foi composto um grupo focal organizado pela lista de frequência com oito estudantes, considerado como ideal para grupos focais de até doze componentes. Para preservar as identidades das alunas as mesmas receberam o nome de oito Flores/estudantes: Azálea, Amor-Perfeito, Flor de Mel, Flores do Campo, Margarida, Orquídea, Tulipa e Violeta.

A reunião foi na Universidade do Contestado – UnC, com data e hora marcados.

Segundo Gatti (2005, p. 28):

> O tempo de duração de cada reunião grupal e o número de sessões a serem realizadas dependem da natureza do problema em pauta, do estilo de funcionamento que o grupo construirá e da avaliação do pesquisador sobre a suficiência da discussão quanto aos objetivos.

Todo o procedimento do grupo focal foi feito para melhor responder o problema da pesquisa.

Encaminhamentos Metodológicos — Grupo Focal

A forma de obtenção das percepções ambientais e estéticas ocorreu em três momentos descritos a seguir:

a) Roteiro de Questões
b) Leitura de Imagens
c) Produção Artística

a) Roteiro de Questões:

- Existe relação entre arte educação e educação ambiental? Onde? Como? O que vocês percebem? Etc.
- Tem sido articulado no curso de vocês o tema Educação Ambiental? Como ocorre?
- É possível relacionar a Educação Ambiental e a Arte como estratégia para compreensão da estética ambiental?
- Qual a importância da estética ambiental na formação humana?
- Descrever fatores que facilitam ou dificultam o desenvolvimento dessa relação no curso;

b) Leitura de Imagens:

Instigar sugestões/contribuição associadas às obras de referência “Os doze girassóis” de Vincent Van Gogh, “Os Operários” de Tarsila do Amaral, “Café” de Candido Portinari, “O Beija-Flor” dos OS GEMEOS e “O Reino Pacífico” de Edward Hicks. A proposta foi para que as estudantes relacionassem a obra com elementos do ambiente/natureza a questões ambientais como: poluição, emissão de gases poluentes trazida pela industrialização, mudanças climáticas, aumento da população mundial, capitalismo, como sugere, por exemplo, a obra “Operários”.

As cinco obras de arte foram projetadas em aparelho multimídia, com a intenção de se perceber qual o significado as estudantes tinham da relação da arte com as questões ambientais/Educação Ambiental em sua formação e como um recurso visual estimulador às interações. Para Martins (2011) o conceito de curadoria educativa perpassa pelos modos de ter atitude, de escolher criteriosamente as imagens que levamos para sala de aula.

A escolha das obras para a atividade no grupo focal passou por um longo período de pesquisa e amadurecimento. Inicialmente, um estado da arte em livros e no *Google* Imagens sobre obras de diversos períodos e artistas que trabalhassem com o tema ambiental, ou que remetessem a pensar sobre. Depois a tentativa de

relacionar a obra aos possíveis significados que ela poderia suscitar para o objetivo da pesquisa e, finalmente, a escolha.

c) Produção Artística:

Cada estudante recebeu uma folha dividida ao meio, onde fez a representação do Meio ambiente, por meio de desenho. Uma parte continha a categoria sustentabilidade e na outra a não sustentabilidade. Por meio da expressão artística foi possível descrever o entendimento e a importância da estética ambiental que cada uma teve sobre o tema para posterior análise.

Entende-se que a análise dos resultados dos três momentos foi realizada de forma orgânica, ou seja, de formas diferentes buscou-se obter a compreensão do conhecimento e das percepções do grupo focal da pesquisa sobre Educação Ambiental.

Local das Sessões do Grupo Focal e Registro das Interações

A escolha do local na Universidade do Contestado — UnC Campus Curitibanos, justifica-se em virtude da facilidade de acesso por todas as estudantes.

A organização da sala, onde aconteceu o estudo, foi feita pela pesquisadora em conformidade com as informações obtidas na leitura do livro de Gatti (2005). É interessante que os participantes encontrem-se face a face, então o ideal foi uma mesa em forma de U, pois propiciou gravar em áudio, vídeo, cursiva e fotos. A pesquisadora convidou a orientadora da pesquisa, a Dra Lucia Ceccato de Lima para participar como moderadora das atividades no dia da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No intuito de analisar a possível relação da Educação Ambiental com a Arte na Formação inicial de Professores do curso de Artes Visuais na Universidade do Contestado — UnC em Curitibanos (SC), as moderadoras fizeram uma explanação revelando que são duas áreas do conhecimento tentando se imbricar, onde se relacionam ou se a possibilidade de relacionamento, Educação Ambiental e Arte. Esta relação possível com vistas à formação do professor. Explicaram os motivos de estarem solicitando a contribuição das estudantes para participarem da pesquisa, do

sigilo conforme TCLE com relação às suas identidades e salientaram que não há certo ou errado, todas as ideias e opiniões seriam bem vindas, não se estava em busca de consenso, mas de uma troca efetiva de experiências entre as participantes. Ainda deixaram claro como funciona e qual o objetivo de um Grupo Focal.

Essa conversa inicial criou um vínculo mínimo de trabalho, não interferiu nas respostas mas auxiliou e deu abertura necessária para as contribuições no Grupo Focal. A seguir, foi sugerido dois nomes para o Grupo Focal — Anita Malfatti ou Tarsila do Amaral, pintoras do modernismo brasileiro — as acadêmicas optaram pelo nome de Tarsila. Fizeram uma breve apresentação, constituída por formação, local de trabalho, segmento e disciplina. Na apresentação das participantes, observa-se que o grupo é bem heterogêneo, existem três acadêmicas que tem o Magistério, uma formada em História, e quatro em Pedagogia. Os locais onde trabalham são diversificados, escolas estaduais, municipais e uma particular, com realidades diferentes. Uma professora trabalha na secretaria de uma Escola Municipal, portanto não tem experiência de sala de aula. Sete professoras trabalham com dois segmentos. Destaca-se que duas professoras trabalham com a disciplina de Artes e uma já trabalhou. Entende-se que cada Flor/estudante independente do momento/atividade é única e percebe e sente a estética ambiental de forma única, o discurso é único.

O quadro 1 mostra um exemplo de como foi elaborado a síntese do resultado do grupo focal.

Quadro 1 — Síntese do Resultado da Pesquisa Grupo Focal

Flores/ estudantes	**Momentos de Pesquisa Grupo Focal**		**Síntese da Percepção das Flores/ estudantes**
	Roteiro de Questões Leitura de imagem Produção Artística		
Amor-Perfeito	- Meio Ambiente - Estética - Questões Sociais - Cultura Visual - Formação do Professor - Biocentrismo e Antropocentrismo	Relação entre a arte, o meio ambiente, prática pedagógica e a sua formação universitária. A Estética ambiental, a transformação do lixo está em sua fala, juntamente com a preocupação com a extinção dos animais, o uso dos transgênicos. Representa por meio de desenho um ambiente sustentável e um ambiente insustentável.	Relação entre a arte, o meio ambiente, prática pedagógica e a sua formação universitária.

Fonte: Dados da pesquisa (2012)

Diante da organização para a análise do material, percebeu-se a necessidade identificar nas três formas de texto, ou seja, nos três momentos do grupo focal os conteúdos que emergiram das falas das Flores/estudantes e foi o que fizemos, isso nos levou às seguintes categorias: Meio Ambiente, Questões Sociais, Interdisciplinaridade, Cultura Visual e a Formação do Professor, Sustentabilidade, Estética, Biocentrismo e Antropocentrismo. Assim, apenas nos apropriamos de procedimentos de análise de conteúdo para dar sentido às falas, às poéticas, às vivências, às experiências e representações das Flores/estudantes envolvidas, que passaremos a apresentar de forma resumida.

MEIO AMBIENTE E EVIDÊNCIAS DA RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ARTE

Apresentamos, no decorrer o artigo, as transformações ocorridas na Educação, na Educação Ambiental, no Ensino da Arte e nas Artes por meio de um breve estudo histórico e de reflexões acerca dos mesmos. Penteado (2000, p. 75) fala que "[...] a transformação é um princípio da vida". Por meio deste estudo conseguimos perceber mudanças e ações pontuais na sociedade, ora para melhor, ora com consequências devastadoras ao meio ambiente. Na fala de Flor de Mel "[...] a sociedade está mudando, a arte também está mudando. E também o meio ambiente não é mais o mesmo, ele se transforma conforme as ações do homem [...].

A sociedade é diferente, o tempo é diferente".

A sociedade vem se transformando nos aspectos culturais, ambientais, políticos, jurídicos, espirituais, sociais e econômicos num processo intenso de relações e de comunicação, neste caso na Educação Ambiental e na Arte. Segundo Andrés (2000, p. 17) "A arte vem se manifestando desde épocas primitivas como porta-voz da sociedade e linguagem transformadora do meio ambiente". A arte pode denunciar, ser campo de conhecimento, refletir a natureza, embelezar e interferir.

No dizer da flor Azálea,

> [...] tem tudo a ver o meio ambiente com a arte, até a arte contemporânea. Esta questão da interferência queira ou não o homem acaba interferindo no meio ambiente, mesmo sem querer. É lógico que não leva a uma produção bonita, mas também dá para trabalhar esta parte da interferência que na arte você interpreta no sentido do lado bom, positivo e quando você esta

> prejudicando o meio ambiente, não é o lado positivo. Então tem tudo a ver, tem tudo a ver.

Aqui temos a afirmação de que a arte tem relação com o meio ambiente. Coimbra (2002), relaciona a parte com o todo e este com as partes caracterizando as unidades e a multiplicidade do mundo. A flor Azálea sugere o movimento artístico Interferência, também conhecida como Land Art, surgida em 1960, acusada por muitos de excentricidade, por outros de revelar seu sentido mágico e ecológico quando lembra que a maior das obras de arte é o próprio planeta. Busca alertar as pessoas para a necessidade de recuperar a harmonia com o meio ambiente. Por serem de difícil acesso, às vezes efêmeras, são geralmente apreciadas via documentação fotográfica.

Os objetivos a serem atingidos pelo professor ao apresentar obras de arte aos seus alunos e os encaminhamentos sobre a leitura que os alunos irão fazer da mesma podem ser o aspecto essencial para aprofundar conhecimento sobre a natureza, o meio ambiente e a Educação ambiental.

De acordo com Almeida (2001, p. 14), “As artes são produções culturais que precisam ser conhecidas e compreendidas pelos alunos, já que é nas culturas que nos constituímos como sujeitos humanos”. Alfabetizar o olhar dos alunos para perceber o entorno, o passado e o que pode vir a acontecer no futuro referente ao meio ambiente e com a humanidade, constitui um elemento essencial na formação do professor. Para que isto ocorra é fundamental que ele saiba conceitos sobre o meio ambiente e o entendimento das relações de interdependências entre os seres bióticos e abióticos.

Tulipa menciona que,

> A arte influencia muito, você pode pegar uma obra de arte que tem paisagem, pode mostrar para a criança como está a paisagem na obra e como está hoje. Você pode fazer a relação entre a obra de arte e o ambiente que a gente vive, até como forma de preservação deste meio ambiente, porque na obra esta linda, bonita. É assim mesmo?

Assim, a ideia de preservação, de percepção ambiental crítica e da conscientização dos alunos sobre as mudanças que o ambiente sofre com as ações do homem, passa pelas relações e diferenças nas representações utilizadas na leitura e percepção das paisagens artísticas e naturais.

Ampliar o olhar permite fazer reflexões mais profundas sobre algo que já compreendemos e o novo, ajuda na formação para o uso pedagógico de temas que estão no dia a dia de todos os brasileiros, orientação sexual, ética e cidadania, saúde, pluralidade cultural, trabalho e consumo, tecnologia e em especial para este trabalho: o meio ambiente.

QUESTÕES SOCIAIS

As questões sociais são temas constituintes da expressão de artistas que têm suas obras asseguradas pela permanência no tempo. Temos como exemplo, Sebastião Salgado, fotógrafo brasileiro conhecido mundialmente por retratar o que está acontecendo no mundo e na vida das pessoas mais desfavorecidas da sociedade ou Candido Portinari com a obra “Os Retirantes”. Para Violeta foi possível fazer — “Outras relações como as questões sociais. Como estava a questão ambiental no quadro? Por que Retirantes? De que local eles se retiraram?” E Flor de Mel aborda — “Sem falar, que com as crianças pequenas, a gente não vê o que eles vêem, a riqueza de detalhes das obras”. Para Tulipa, “Eles têm sensibilidade, eles conseguem perceber detalhes que a gente deixa passar”.

No diálogo acima, podemos verificar que as Flores/estudantes têm conhecimento da importância do encontro da criança com a arte e o professor poderá ser o mediador dessa sensibilização, conhecimento e estética, para que percebam o meio ambiente e os problemas conexos.

Segundo Pillar (2002, p. 710):

> O papel da arte na educação está relacionado aos aspectos artísticos e estéticos do conhecimento. Expressar o modo de ver o mundo nas linguagens artísticas, dando forma e colorido ao que, até então, se encontrava no domínio da imaginação, da percepção, é uma das funções da Arte na escola.

Nos depoimentos a seguir surge um debate sobre a obra de Vicente José de Oliveira Muniz, conhecido como Vik Muniz, nasceu em 1961, artista plástico e fotógrafo paulistano, famoso mundialmente por criar imagens com chocolate, folhas secas, sucatas e muitos outros elementos, um ilusionista. Margarida reflete da seguinte forma sobre a obra:

> Dizer que o Vik Muniz não tem a ver com o meio ambiente? Eu acho que tem muito a ver, não só porque trabalha com sucata e tudo mais, mas pelo trabalho social que ele faz, o filme "Lixo Extraordinário"[36], envolvendo o meio ambiente. Acho que tem muito a ver com o meio ambiente. Dá para trabalhar muito com as crianças.

O lixo, exemplo de desigualdades e ambições no desenvolvimento neoliberal de uma cidade, de uma nação, é indicador de nosso traiçoeiro consumismo produzido pelo atual "modelo de desenvolvimento", possui implicações ambientais, ecológicas, econômicas, políticas, planetárias e sociais, por isso um campo vasto de reflexões. Na interpretação de Margarida, Vik Muniz ao empregar pessoas para o trabalho com as sucatas e ao projetar o lixo transformado em obra de arte para o mundo ver, está fazendo um trabalho social, pois atinge um grande número de pessoas. Existe relação entre sua obra e o meio ambiente? Para Orquídea — "É uma obra que choca quando a gente vê, não deixando de ser uma obra de arte. Chama a atenção da população, do que está se transformando nossa natureza, a nossa paisagem". Na opinião de Flor de Mel — "A gente abordou em um projeto o tema água, eu finalizei o trabalho com uma obra do Vik Muniz porque acho que tem tudo haver, com lixo nos rios que poluem a água, o meio ambiente".

Atualmente, o processo de urbanização das cidades tem causado muitos problemas impactantes que afetam o bem estar e qualidade de vida, podemos citar alguns deles — poluição do ar e da água, produção de resíduos, enchentes, deslizamentos, pobreza e violência.

A escola é uma das instituições que possibilita a discussão dessas questões sociais. A obra de arte é um meio de onde pode derivar a informação, as relações que o aluno faz com o que ele já sabe sobre o assunto, sobre a obra e a interação entre as pessoas envolvidas no processo geram o conhecimento, posteriormente, a conscientização e a cidadania.

Os posicionamentos de Violeta, Margarida, Tulipa, Orquídea e Flor de Mel revelam uma percepção crítica da sociedade, entendem sua posição como professoras capazes de articular espaços pedagógicos para o exercício da

---

[36]*Lixo Extraordinário* é um documentário, lançado em 2009, produzido pelos diretores brasileiros João Jardim e Karen Harley e pela diretora britânica Lucy Walker, com participação na produção-executiva do diretor Fernando Meirelles e na trilha sonora do produtor de música eletrônica Moby. O documentário relata o trabalho do artista plástico brasileiro Vik Muniz com catadores de material reciclável em um dos maiores aterros controlados do mundo, localizado no Jardim Gramacho, bairro periférico de Duque de Caxias (WIKIPÉDIA, 2012, p. 1).

cidadania. Tal compreensão política da escola não é destituída de valores, interesses e ideologias. A Escola, nesse sentido, tem a opção de fazer uma prática educativa ambiental.

INTERDISCIPLINARIDADE

Durante a conversa em muitos momentos as Flores/estudantes falam de forma interdisciplinar, exemplificam com ações pedagógicas, tanto na sua prática como professoras nas escolas onde são regentes, como no curso de Artes Visuais que estão cursando.

De acordo com Coimbra (2002, p. 293) a interdisciplinaridade "É a característica que se atribui a um tema, objeto ou abordagem cuja exposição ou concretização se interessam duas ou mais disciplinas que, intencionalmente, estabelecem nexos e vínculos entre si". A caminhada dos educadores tem sido longa na busca de aprender a viver esse exercício de olhar um objeto, um fenômeno sob a perspectiva interdisciplinar nas escolas. Flores do Campo faz o seguinte comentário "[...] Você trabalha não somente o meio ambiente, mas outras questões, você faz a interdisciplinaridade dentro da leitura". Percebe-se que a leitura de imagem é importante para que isso ocorra, observamos no exemplo de Fazenda (2002) quando fala dos esboços feitos por Picasso para compor *Guernica*, dos conceitos de guerra e liberdade, dos sentimentos de vida e morte, razão e emoção, no jogo explícito das contradições, da história configurada. "Picasso cuidou interdisciplinarmente de cada aspecto de sua liberdade pessoal, exercitou-a ao compor um conceito universal de liberdade" (FAZENDA, 2002, p. 19).

A partir de uma obra de arte, é possível perceber a interdisciplinaridade diminuindo a distância entre as várias dimensões do conhecimento, promovendo a aprendizagem e a cidadania dos envolvidos sobre conhecimentos científicos e técnicos e as questões sociais.

CULTURA VISUAL E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

No diálogo a seguir se percebe como as Flores/estudantes transitam pelas representações da Cultura Visual, que segundo Hernández (2007) são as artes, as diferentes mídias e a vida cotidiana das pessoas. Refere-se também a uma

diversidade de práticas e interpretações críticas em torno das relações entre as posições subjetivas e as práticas culturais e sociais do olhar.

As Flores/estudantes afirmam que as questões ambientais são articuladas nas disciplinas do curso de Artes Visuais quando surgem assuntos ou propostas pedagógicas que remetam a pensar o meio ambiente. Na disciplina de Estágio Supervisionado, Planejamento e Avaliação, Cerâmica e Fotografia foram alguns dos exemplos. O debate acontece quando surgem oportunidades de fazê-lo.

Conforme Tulipa,

> No estágio, na verdade, discutimos por causa do Vik Muniz. Questionamos bastante, o que foi dito é que ele utiliza aquele lixo todo para fazer a obra, ele trabalha a fotografia, a imagem, mas que depois ele deposita, descarta novamente no lixo. [...] ele trabalha a fotografia, produz a imagem, não tem a parte de sensibilização, só a imagem e que depois ele descarta [...]

E Margarida complementa — “Acho que a gente pode trazer para sala de aula, falar sobre isto, focando não só a imagem. Ela é linda! Ela é bela! Mas é chocante por que é lixo [...]”. Para Costa (1999, p. 18) “[...] a beleza depende também da habilidade do artista em expressar uma ideia e em nos despertar a emoção [...]”.

Violeta fala o seguinte,

> Na abertura da ‘Novela Passione’, de longe era lindo, de perto as pessoas podiam ver que eram pneus velhos, eram sucatas [...]. Então, o que é a transformação? Vai da consciência de você chegar para a criança e dizer: Será que depois disto a gente descarta? Ou pode criar novas coisas? Novos objetos, novas obras ou reciclar? Então, vai de cada professor.

Amor-Perfeito relata que “a obra do Vik Muniz mostrava o belo e nesta novela atual a gente vê o lixo realmente como ele é”. A força da mídia é indiscutível em suas falas e muito presente na atual sociedade da informação. Para Brügger (2002, p. 160) “A mídia influencia, assim, grandemente a construção dos conceitos de meio ambiente e de natureza, com grande repercussão nas relações dos homens entre si”.

A oportunidade para o professor trabalhar as questões ambientais e sociais emergem de discussões como esta que aconteceu em sala de aula. O foco e o direcionamento dependem do conhecimento do professor e do engendramento e

sentidos que ele dará ao fato. Porém o que chama muito a atenção é segundo Braga (2010, p. 37):

> [...] que o professor perceba que as questões ambientais estão agregadas a vários temas como: preconceito, violência, má distribuição de renda, desrespeito aos colegas, desperdícios, mau uso dos recursos naturais, desvalorização da vida e muitos outros, considerados como reflexos do modelo de sociedade que de alguma forma temos ajudado a construir.

Podemos aproveitar essas reflexões de Braga para questionar se os cursos de licenciaturas de modo geral provocam nos futuros professores um olhar inusitado de relações com o meio ambiente e com os temas citados e o momento em que estamos vivendo, no qual o Planeta passa por ameaças à vida na terra.

As Flores/estudantes flores relatam que nos componentes curriculares do curso que estão participando, a sucata foi trabalhada apenas como material a ser transformado, com pouca ênfase nas questões ambientais. A dinâmica da sala de aula, por vezes, traz momentos em que poderiam ser melhor aproveitados para trabalhar temas transversais com questões ambientais e por falta de conhecimento e motivação acabam não acontecendo. Por isso, reafirmamos que a formação do professor sobre Educação Ambiental sendo significativa e de qualidade, contribuí com as reflexões e atitudes de seus futuros alunos e na comunidade onde eles estão inseridos.

SUSTENTABILIDADE

A prevenção ou preservação e o cuidado com o meio ambiente são processos de aprendizado e de conscientização adquiridos no dia-a-dia e na escola por meio da Educação Ambiental. O ser humano sempre dependeu da natureza, e a partir da Revolução Industrial, usufrui da natureza como fonte inesgotável de recursos naturais, trilha um caminho de destruição ambiental que precisa ser mudado com urgência.

Neste sentido Leff (2002, p. 62) alerta:

> A problemática ambiental não é ideologicamente neutra nem é alheia a interesses econômicos e sociais. Sua gênese dá-se num processo histórico dominado pela expansão do modo de produção capitalista, pelos padrões tecnológicos gerados por uma racionalidade econômica guiada pelo propósito de maximizar os lucros e os excedentes econômicos a curto

> prazo, numa ordem mundial marcada pela desigualdade entre as nações e classes sociais. Este processo gerou, assim, efeitos econômicos, ecológicos e culturais desiguais sobre diferentes regiões, populações, classes e grupos sociais, bem como perspectivas diferenciadas de análises.

O resultado dessa sociedade de consumo é a produção de dejetos, extinção de espécies e poluição que não parou de crescer, modificando a estética do planeta. Ao degradar os ecossistemas, o ser humano fragiliza as espécies, desperdiça água, além de colocar em risco as poucas áreas onde a biodiversidade se faz presente. Como formar cidadãos preocupados com o desafio de viver com qualidade na Terra? A Educação é a chave, a reforma do pensamento, como diria Morin (2003), é um processo permanente envolvendo atitudes e práticas com relação ao meio ambiente. Para Tulipa, “este consumo que está hoje. A gente é tão consumista que acaba descartando [...] também porque não vai mais ser utilizado”. Em seguida Flor de Mel, “os meios de comunicação passam que é bom a gente comprar. E finalmente”. Violeta, “como vou viver sem isto?”

As Flores/estudantes enfatizam o consumismo em suas falas mostrando o conflito existente entre viver em um sistema capitalista que promove por meio da cultura visual o consumo e a mudança de paradigma em consumir de uma forma sustentável, percebeu-se isso pela entonação de voz e angústia ao dizerem essas frases.

Segundo Morin (2003, p. 92), “A exigida reforma do pensamento vai gerar um pensamento do contexto e do complexo”. Existe na fala da Flores/estudantes a busca de reflexão mais apurada sobre as questões ambientais.

ESTÉTICA

Há no cotidiano das pessoas, um mundo estético a ser descoberto no olhar, admirar, criar, observar e sentir, no participar de experiências como estas que as Flores/estudantes revelam. Estar em um local que favorecia pensar sobre arte e sobre a estética ambiental, fez Amor-Perfeito e Tulipa envolverem-se de forma emocional e parar para apreciar a natureza.

A participante Amor-Perfeito fala o seguinte: “Na viagem de estudo de meio a Curitiba, vimos uma Flor no telhado do Museu Paranaguá. Estávamos em um local que era pedra, não tinha como nascer uma flor entre as pedras. É você ter um

momento. Ali nos estávamos voltados para arte". Segundo Costa (1999, p. 15), "Dentre as características mais importantes da arte, destacamos a emoção e o prazer que ela desperta e que alguns filósofos identificam como sendo o prazer do belo ou o prazer estético". A sensação provocada pela "flor entre as pedras" foi de prazer, manifestação artística provocada pelo olhar. Esse olhar sensível, segundo Carvalho (2004) iniciou-se desde o século XVIII, na Inglaterra, e mudou o padrão de percepção do mundo natural, à medida que se percebia a deterioração do meio ambiente e da vida nas cidades, provocada pela Revolução industrial.

Uma das dificuldades levantadas pelas Flores para que o prazer estético não aconteça é a vida atribulada das pessoas, a falta de tempo como fator que dificulta para olhar e perceber a natureza em todos os seus aspectos, seja ele de beleza natural ou projetados pela ação do homem.

Para Margarida,

> Eu acho que está mudando bastante. Acredito que as crianças, vão ser o futuro, vão ser bem diferentes. Os nossos pais e nos não tivemos esta educação que a gente tem hoje. Hoje em dia é muito falado. Vejo minhas crianças do Pré, eles conversam e mostram, Professora tem papel no chão. Eles juntam e colocam no lixo. Tem consciência que a gente não teve, não foi falado e nossos pais muito menos. [...] Acredito em uma mudança.[...] Então, tudo que você passar para criança deve ter convicção, porque ela acredita. Ela vai levar para casa, para comunidade.

Margarida enfatiza que a educação, seja ela em casa ou na escola, é o caminho para formarmos cidadãos cientes e conscientes de suas responsabilidades com o local que estudam, moram e com a Terra. As transformações só ocorrerão se estivermos atentos e olharmos para todo tipo de vida no planeta, para as modificações estéticas provocadas pelas ações do homem. Em seguida, Flor de Mel fala sobre o olhar estético, "olhar para mesa é perceber que é de madeira, é retirada do meio ambiente, o ferro".

A educação ambiental tem o grande desafio de repensar sua relação com as referências culturais existentes no cotidiano. A estética é uma dimensão da vida humana que quando estimulada no processo educativo de uma criança pode ser na escola ou na família, pode desenvolver valores sociais, éticos e estéticos, por meio de atividades escolares e nas comunidades onde residem.

Para González e Arillo (2003, p. 13):

> Se para compreender um texto é preciso saber lê-lo, para nos aproximarmos de uma imagem é preciso saber vê-la. E essa tarefa é difícil tendo em vista a variada presença de signos que se entrelaçam, muitas vezes pouco explicitamente, porém, com indubitável peso na significação final.

A formação para a cidadania crítica, passa pela compreensão do que acontece no mundo e nas entrelinhas textuais. Na atualidade, a maioria dos jovens que ingressam nas Universidades, apesar de estarem conectados com o mundo virtual, tem dificuldade em perceber o que acontece a sua volta e com a natureza. O professor de artes da educação básica, ensino fundamental e médio, que é o caso de nossas Flores/estudantes, tem um grande desafio, ampliar o olhar de seus alunos para ver além das entrelinhas.

Postas estas questões, cabe aqui, relatar e analisar o olhar que as Flores/estudantes tiveram ao entrarem em contato com as obras de arte projetadas em slides, dos artistas de referência, com o objetivo de instigar sugestões/contribuições associadas aos objetivos propostos na pesquisa. A partir da transcrição das falas, elaborou-se um quadro com a obra, os aspectos ambientais, aspectos artísticos e as categorias suscitadas pela Leitura de Imagem. O quadro a seguir não está na integra, é apenas um exemplo.

Quadro 2 — Resultados do Grupo Focal Tarsila do Amaral

Leitura de Imagem				
Obras de Arte	**Aspectos Ambientais**	**Categorias**	**Aspectos Artísticos Formais**	**Categorias**
Figura 2 — Operários - 1931 Fonte: blog.educaedu (2012)	- **Margarida** - Diversidade de pessoas - Trabalhadores; - Diferentes; - **Flores do Campo** - Voltado para o meio ambiente, poluição da fábrica, Indústria; - **Violeta** -Quando vejo esta obra, vejo assim: O ser humano diante da fábrica. Vejo a questão social, do ser humano escravo da fábrica, do desdentado. Não tem ninguém feliz. O que esta fábrica faz com a vida da gente? O homem vivia na natureza, guiado pelo sol, hoje em dia é o relógio, o apito da fábrica, a exploração; - **Flores do Campo** - Uma coisa bem mecânica; - **Flor de Mel** - Tecnologia; - **Violeta** - A gente quer tanto progresso, mas aonde o	- Diversidade; - Trabalhadores; - Meio Ambiente; - Poluição do ar; - Questão social; - Escravidão; - Tecnologia; - Progresso; - Capitalismo; - Consumismo; - Perfilados.	**- Todas** Os operários da Tarsila; -**Flores do Campo** - Seriação; - **Flor de Mel** - Retratos; - **Orquídea** - Prédios; - Chaminés; - **Flores do Campo** - Linhas; - Ler a obra.	- Leitura de Imagem

	progresso está levando a gente? Nós somos felizes? Trabalhar manhã, tarde, noite, levantar cedo. **-- Tulipa** -O olhar deles, tem olheiras tristeza; **- Amor-Perfeito** - Têm uma criança, a gente vê ali, menino, sério; - **Violeta** - São pessoas que estão seguindo na mesma direção e não tem ninguém discordando de ninguém ali. Olha o rosto deles; - **Flor de Mel** Passa de geração para outra; - **Tulipa** Perfilados, parece que estão numa ordem padrão;			

Segundo Buoro (2002, p. 234):

> Para se construir um leitor de imagem da arte é necessário adotar um olhar na duratividade da leitura: aberto e disponível, articulador de fragmentos, tal como é o olhar do arqueólogo ou o do aventureiro; olhar do expedicionário que sai disposto a vivenciar os inesperados encontros; olhar desprendido para melhor capturar os *guizzos* do mundo.

A leitura de imagem que as Flores realizam das obras de arte e as relações com as questões ambientais, confirmam o que Buoro fala dos *guizzos* do mundo, ou seja, os sons de alerta do mundo para o caminho na contramão que estamos realizando. Por outro lado, foi um momento de percepção da diversidade, do sol (energia), da harmonia entre o ser humano e o meio ambiente, da beleza e da vida.

Ao mostrar cada uma das obras, a primeira iniciativa das Flores foi dizer quem era o artista e tentar saber o nome correto da obra. Num segundo momento, a descrição da obra e, finalmente, as relações possíveis.

As obras provocaram nas Flores muitos olhares sobre as realidades da condição humana, não houve contradição, mas interpretações relacionadas à Educação Ambiental, energia, poluição do ar, escassez de água e de alimento, ao desmatamento, à paisagem rural e urbana, aos animais extintos, ao ser humano e ao meio ambiente. Segundo Strieder (2004, p. 208) “[...] qualquer propriedade particular das partes só pode ser entendida plenamente inserida num todo e, mais, num todo que é dinâmico e interdependente”.

Por outro lado, as imagens mostradas tinham uma abrangência de interpretações muito maior e mais complexa, levando as Flores a falar sobre

questões sociais, diversidade, trabalhadores, escravidão, tecnologia, progresso, capitalismo e consumismo, alguns dos pontos discutidos no percurso deste trabalho. Confirmando o que Medina relata (1999, p. 24):

> Torna-se necessário a formação de indivíduos que possam responder aos desafios colocados pelo estilo de desenvolvimento dominante, a partir da construção de um novo estilo harmônico entre sociedade e a natureza e que, ao mesmo tempo, sejam capazes de superar a racionalidade meramente instrumental e economicista, que deu origem às crises ambiental e social que hoje nos preocupam.

Não há como falar em educação ambiental, em sustentabilidade sem entender esse mecanismo descrito por Medina, o que parece que as Flores entenderam muito bem, como nesse exemplo “O que o capitalismo faz com a nossa vida?” O fato é que o sistema educacional faz pouca relação entre as questões ambientais, a vida cotidiana e o sistema econômico que temos. Em muitas instituições, por exemplo, a preocupação é com o lixo gerado, sem ir além para saber por que todo esse lixo é motivo de preocupação e qual a responsabilidade que temos sobre ele. Voltando às reflexões, destacamos um momento interessante quando uma das Flores/estudante faz a seguinte comparação entre a obra Café e Os Operários “ Porque aqui está como escravo, voltado pro negro, lá no da Tarsila, o operário é escravo da mesma forma [...]”. A valorização das pessoas independente da época, do seu tipo de trabalho e sistema econômico, caracteriza-se como fundamental no processo de sustentabilidade. A preservação e o cuidado com o meio ambiente aderido ao pensamento sistêmico formam uma egregora a ser atingida pelo ser humano.

Segundo Meira (2003, p. 128):

> [...] é nesta cultura híbrida que se pode realizar um trabalho de mediação cultural na esfera do estético. Repensar o alcance e o significado da atividade artística e o campo epistemológico e relacional da estética implica considerar o que é necessário, para que a experiência estética seja, ao mesmo tempo, um fator de emoção, sentimento, e num nível mais complexo, reflexão, tanto sobre a arte, como sobre a vida.

Ao dar sentido sobre o que se aprende, a escola passa a ser transformadora de consciência. A Arte, por meio da ética, pode provocar esta sinergia entre a educação e a estética ambiental.

BIOCENTRISMO E ANTROPOCENTRISMO

A busca pela interligação dos conhecimentos citados no referencial teórico da dissertação perpassa em seu conteúdo entre um título e outro, as categorias Biocentrismo e Antropocentismo, muitas vezes nos breves relatos feitos sobre a história, a educação, outras citando a sustentabilidade e a relação entre o homem e a natureza num engendramento de saberes.

O conceito citado por Alves (2012, p. 299) esclarece que:

> O antropocentrismo é uma concepção que coloca o ser humano no centro das atenções e as pessoas como as únicas detentoras plenas de direito. Poderia parecer uma manifestação natural, mas evidentemente, é uma construção cultural que separa artificialmente o ser humano da natureza e opõe a humanidade às demais espécies do Planeta. O ser humano se tornou a medida autoreferente para todas as coisas.

Segundo Alves (2012) ocorreu desde O livro do Gênesis, do Velho Testamento. A concepção teoantropocêntrica de superioridade e dominação humana que prevalece no mundo ocidental até hoje. Depois da Renascença surgiram dois movimentos: o Empirismo e o Iluminismo que buscaram combater os preconceitos, as superstições e a ordem social do antigo regime, substituído pela razão, mas não conseguiram superar o antropocentrismo, apesar de por meio da ciência passarem a estudar as leis da natureza e entender seu funcionamento até os dias atuais.

O fato é que no percurso da história os seres humanos não se preocuparam em prestar atenção aos direitos da natureza e das outras espécies, a mudança na forma de se ver o mundo nas relações entre os sistemas, os biomas, os animais e os homens nos permitem idealizar uma concepção diferente da citada por Alves (2012). A humanidade esta a procura de fórmulas que permitam viver com qualidade nos próximos anos, com vistas ao aumento da população, da cultura de consumo, do desenvolvimento econômico, mudanças climáticas, escassez de água, e o desmatamento. A sustentabilidade pode ser o inicio, um jeito de viver, para reduzir o impacto de destruição sobre os recursos naturais do planeta.

Não existem dúvidas que o professor pode auxiliar nesta mudança do pensamento antropocêntrico para um pensamento biocentrico, concepção onde o

ser humano não é o centro da existência, mas sim todas as formas de vida são importantes.

A respeito disso Carvalho (2004, p. 77) diz o seguinte:

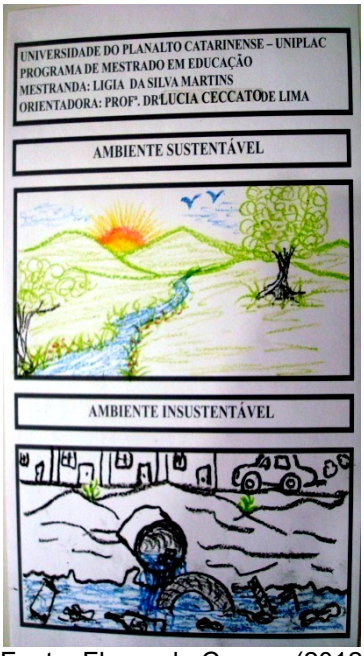
> O educador é por 'natureza' um intérprete, não apenas porque todos os humanos o são, mas também por ofício, uma vez que educar é ser mediador, tradutor de mundos. Ele está sempre envolvido na tarefa reflexiva que implica provocar outras leituras da vida, novas compreensões e versões possíveis sobre o mundo e sobre nossa ação no mundo.

Para a produção artística, disponibilizamos os seguintes materiais: Canson A3 e materiais secos como: Giz cera, Canetas hidrográficas, lápis de cor, giz pastel e lápis 6B. No início da atividade, houve um pouco de resistência ao saber que era para desenhar, mas no decorrer dos encaminhamentos as Flores/estudantes foram escolhendo o material e elaborando seu trabalho. A intenção das poéticas das Flores/estudantes era para entender o que cada uma delas conseguiria representar de elementos constituintes da natureza e da ação do homem.

A seguir, selecionamos a produção artística de Flores do Campo, porque em sua representação vemos uma criação cheia de significados, a qual reflete suas impressões sobre os dois tipos de ambientes já citados. Destacamos a fala de Morin (2003, p. 45) quando nos diz que, "As artes levam-nos à dimensão estética da existência e — conforme o adágio que diz respeito a natureza imita a obra — elas nos ensinam a ver o mundo esteticamente".

No desenho, as duas realidades, a natural e a modificada pela ação do homem, passam pelo processo criativo externo e interno da Flores do Campo, ilustra a história individual e social que esta Flor/estudante vivencia em seu meio.

Figura 1 do apêndice E — Produção Artística



Fonte: Flores do Campo (2012)

Ambiente Sustentável — Aparece a categoria *biocentrismo* representada no desenho por um ambiente natural, energia do sol, animais, plantas, ar, água e solo, em plena harmonia.

Ambiente Insustentável — Aparece a categoria *antropocentrismo* representada por ambiente construído, a interferência humana, degradação ambiental, ocupação a beira do rio, poluição do ar, da água e do solo, lixo, insistência de sobrevivência de grama.

É importante o professor passar por suas próprias experiências criadoras, sua expressão pessoal, foi uma oportunidade das educadoras trabalharem seu percurso individual, o que favoreceu reflexão sensível sobre o seu percurso criador e o percurso criador dos seus alunos e as suas representações sobre o meio ambiente. Embora o caminho para chegar a esta última parte da proposta tenha passado por interações com as colegas no Roteiro de Questões e na Leitura de Imagem sobre as cinco obras que favoreciam uma construção mais elaborada de seus desenhos sobre o meio ambiente, isso não aconteceu com a maioria.

Segundo Alves (2012, p. 310):

> [...] o grande desafio inovador da atualidade é romper com a perspectiva baseada em valores antropocênctricos e assumir uma mudança de paradigma, adotando uma postura voltada para os valores ecocêntricos (centralizados nos direitos da terra, do conjunto das espécies e no respeito à diversidade).

A relação entre os elementos abióticos e bióticos que compõem o meio ambiente estando em equilíbrio melhorariam a vida na terra. Infelizmente, ainda vemos uma forte tendência ao antropocentrismo, e isto percebeu-se na fala das Flores/estudantes, na leitura de imagem e na produção artística, mudar esta concepção para ecocêntricos/biocêntricos seria um avanço para alcançarmos a cidadania e sustentabilidade ambiental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo abordou a técnica do grupo focal como instrumento no levantamento de dados para investigação em ciências sociais e humanas. Considera-se adequado a técnica pois possibilitou a interação e a flexibilidade para o processo investigativo sobre a integração entre Educação Ambiental, Arte e Formação de Professores, com o intuito de articulá-las como formadoras de práticas ambientais e buscadoras de uma consciência ecológica para o cuidado com o meio ambiente. São campos complexos e dinâmicos que unidos possibilitam a transformação do ser humano para percepção dos acontecimentos bons ou ruins pelos quais o planeta vem passando.

Os três momentos adotados no grupo focal, constituídos de roteiro de questões, leitura de imagem e produção artística contemplaram os objetivos propostos da pesquisa, por esse motivo, considera-se que existe, no curso de Artes Visuais, relação entre Educação Ambiental, Arte e Formação de Professor, pois no decorrer dos três momentos desenvolvidos no grupo focal, as estudantes refletiram, trouxeram questões pertinentes ao tema, deram depoimentos sobre vivências e experiências, uma conversa informal sobre o que sabiam sobre o assunto, que não necessariamente foram apreendidos no curso de Artes Visuais.

A arte pode ser um excelente facilitador para a assimilação de atitudes ambientais, pois permitiu às estudantes uma construção relacional, de emoção e diálogo, passando pela ampliação de consciência dos problemas ambientais vigentes, econômicos, políticos, sociais e de sensibilidade ecológica em sua prática educativa e também na busca de compreender o mundo e agir nele de forma crítica.

Ao terminar este estudo não significa que todos os aspectos pertinentes ao tema foram explorados, não é portanto, um processo terminado, ao contrário é uma provocação em buscar saber mais sobre a relação da Educação Ambiental, Arte e Formação do Professor, em aprofundar aspectos que surgiram no decorrer da pesquisa.

Considerando que o foco do artigo é sobre a técnica do grupo focal, espera-se que este artigo possa contribuir para a formação de professores pesquisadores que buscam por novas possibilidades investigativas e que queiram utilizar técnicas de levantamentos de dados diferenciadas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, Sueli (org.). **O ensino das artes:** Construindo caminhos**.** Campinas, SP: Papirus, 2001. p. 11-38.

ALVES, Estáquio Diniz. Do antropocentrismo ao ecocentrismo: uma mudança de paradigma. In: **População e sustentabilidade na era das mudanças ambientais globais**: contribuições para uma agenda brasileira. Belo Horizonte: ABEP, 2012. p. 299-310.

AMARAL, Tarsila. **Os Operários.** Disponível em: <blog.educaedu.com> Acesso em 16 jun 2012.

ANDRÉS, Maria Helena. **Os caminhos da arte**. 2.ed.Belo Horizonte: C/Arte, 2000.

BANCHS, MA. Representaciones sociales en proceso:su análisis através de grupos focales. In: MOREIRA, ASP, CAMARGO BV, JESUÍNO JC, NÓBREGA SM, organizadores. **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**.João Pessoa :UFPB/ Editora. Universitária, 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 1977.

BRAGA, Adriana Regina. **Meio ambiente e educação**: uma dupla de futuro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

BRÜGGER, Paula. Os novos meios de comunicação. In: BRÜGGER, Paula; BERNARDO, Carlos Frederico; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza (orgs.). **Educação ambiental:** repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez, 2002. p.143-177.

BUORO, Anamelia Bueno. **Olhos que pintam**: a leitura de imagem e o ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2002.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2004.

COIMBRA, José de Ávila. **O outro lado do meio ambiente**: uma incursão humanista na questão ambiental. Campinas: Millennium, 2002.

COSTA, Cristina. **Questões de arte**: a natureza do belo, da percepção e do prazer do belo. São Paulo: Moderna, 1999.

FAZENDA, Ivani C. A. (org.) **Dicionário em construção**: Interdisciplinaridade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. Brasília**: Líber Livro Editora, 2005.

GONZÁLEZ, José Antonio Moreiro. **O conteúdo da imagem**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2003.

HERNÁNDEZ, Fernando. Catadores da Cultura Visual. Proposta para uma narrativa educacional. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

LEFF, Enrique. **Epistemologia ambiental.** 3.ed.São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. **Arte, só na aula de arte?** Educação, Porto Alegre, V,34, n,3, p.311 a 316, set/dez 2011, Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/9516/6779>. Acesso em: 10 set 2012.

MEDINA, Naná Mininni. **Educação ambiental**: uma metodologia participativa de formação. Petrópolis RJ: Vozes, 1999.

MEIRA, Marly. **Filosofia da criação**: reflexões sobre o sentido do sensível. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MORIN, Edgar. **A Cabeça bem feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. 8.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

PENTEADO, Heloísa Dupas. **Meio ambiente e a formação de professores**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PILLAR, Analice Dutra. A educação do olhar no ensino da arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 71-83.

STRIEDER, Roque. Educar para a iniciativa e a solidariedade. 2.ed. Ijuí: Unijuí, 2004.

A LINGUAGEM NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS, CONEXÕES PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA

Simone Semmer[37]

RESUMO: Neste artigo se objetiva apresentar e discutir linguagens aliadas ao ensino de Matemática, adequadas à resolução de problemas. O texto aborda concepções de linguagem, de apropriação de conhecimento e de significado, por meio de diálogos entre professor e estudantes, usados em sala de aula. Discutem-se também níveis de conhecimento elencados e, formas de abordagens comparadas à fundamentos epistemológicos. No final, possibilidades de adequação de linguagens e abordagens de conteúdos para o ensino de Matemática na Educação Básica.

Palavras-chave: Resolução de problemas. Linguagem. Níveis de desenvolvimento. Registros de representação semiótica.

INTRODUÇÃO

Contar, calcular, medir, comparar, conhecer formas geométricas, resolver problemas, argumentar logicamente, organizar, analisar, interpretar e validar criticamente as informações são ações voltadas ao conhecimento matemático necessárias ao cidadão. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), na Educação Básica os saberes matemáticos devem ser tratados de forma interdisciplinar e, contextualizados com a sua utilização na sociedade, considerando o conhecimento já trazido pelo estudante. Assim, de acordo com esse documento, a resolução de problemas deve ser o ponto de partida da atividade matemática, apresentado com situações desafiadoras para resolver, objetivando mobilizar conhecimentos e desenvolver as ações envolvidas (BRASIL, 1998).

A solução de um problema, por exemplo, pode ser “encontrada quando, de forma súbita, se produz uma reestruturação da percepção, de modo que a relação entre os elementos adquire novos significados em função desta nova percepção da totalidade” (BRITO; GARCIA, 2005, p. 33).

Metaforicamente, Devlin (2004, p. 147) cita que quando obtém a resposta lógica a um determinado problema, “a solução cai subitamente no lugar, como se as

[37]Professora da Universidade do Contestado UnC.

peças de um enorme quebra-cabeça tivessem sido jogadas no chão e, miraculosamente, caíssem formando uma figura completa”.

Ou seja, a decodificação da aprendizagem se dá pela mediação entre o que já se sabe e os conhecimentos novos, gerando um novo conhecimento, e consequentemente, a resolução do problema. Usando essa metáfora de Devlin, o conhecimento anterior constitui o pensamento como se já existissem várias peças organizadas num quebra-cabeça e, na geração de um conhecimento novo, esse pensamento organizado se desorganiza com o acréscimo de peças novas, mas que se adaptam ao anterior, originando um conhecimento mais completo, mais significativo.

Complementando, Bakhtin (2003, p. 300) explica que “todo enunciado, além do seu objeto, sempre responde (no sentido amplo da palavra) de uma forma ou de outra aos enunciados do outro que o antecederam”. O autor indica os elos existentes entre os precedentes e os subsequentes da comunicação discursiva, ou seja, há sempre uma informação anterior importante para fornecer a compreensão da informação nova.

Já Polya (2006) indica que para se resolver um problema, deve haver sintonia entre professor e estudante Em que ao professor, recomenda-se colocar-se na posição do estudante, imaginando como o conhecimento se procede no seu intelecto, e indicando possíveis alternativas, como seguir passos de resolução. Para isso, recomenda simples indagações que farão o estudante pensar a respeito do problema, e decodificar as informações, atribuindo-lhes significado.

Corrobora Bakhtin (2003) que indica o diálogo, claro e simples, como forma de comunicação verbal. Complementando, Polya (2006, p. 1) sugere que o professor pergunte aos estudantes: “Qual é a incógnita?” Ele estará naturalmente indagando “Do que é que se precisa? O que é que se quer? O que é que se deve procurar?” A finalidade dessas indagações focaliza a atenção do estudante, e provoca a operação mental. E,o autor sugere mais adiante que o professor indague e sugira ao mesmo tempo usando a expressão “Considere a incógnita!” (POLYA, 2006, p. 2).

E, o que significa a palavra “incógnita”? Segundo o dicionário de Matemática (BARATOJO, 1994, p. 57) é o “valor desconhecido de um problema ou de uma equação, aquilo que se procura saber, também é chamada de variável”. Mas, em que contexto o estudante a compreende?

O exemplo dessa palavra serve para ilustrar uma possível dificuldade no ensino da Matemática: a Linguagem.

Se o estudante não entende o significado da incógnita, como vai resolver o problema? Terá objetivo e desejo de resolvê-lo? Como vai avançar na sua aprendizagem e no seu conhecimento se não entende a linguagem usada? O professor ao deixar de usar a palavra “incógnita” ou outra de igual relevância científica e decodificar a frase para uma linguagem mais simples estará deixando de ensinar o conhecimento científico? Estará contribuindo para que o estudante continue com seu conhecimento anterior, deixando de ver as conexões existentes? O professor deve somente explicar o que está no nível de aprendizado do aluno? Questões a refletir!

Este artigo se destina a discutir as dificuldades encontradas no ensino da Matemática mediante as Linguagens utilizadas. Para tanto buscou relacionar as concepções da Resolução de Problemas enquanto método de ensino e Tendência da Educação Matemática, a importância da Linguagem e sua compreensão, bem como, diálogos entre professor e estudante na busca do conhecimento.

RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

A expressão resolver problemas pode ser aplicada à diversas situações na vida das pessoas. Em algum momento foi, é ou será preciso resolver problemas de ordem prática, de ordem econômica, cotidianos ou rotineiros.

A razão principal de estudar Matemática é aprender a resolver problemas (LORENZATO; VILA, 1993), (BRASIL, 1998), (BRANCA, 2007), (DANTE, 2009).

Já em 1977, o NCSM, Conselho Nacional de Professores de Matemática, associação americana, destacou a organização do currículo de matemática com doze áreas de habilidades básicas que os estudantes do século XXI deverão possuir. Entre as doze, está a metodologia de resolução de problemas.

As habilidades básicas são necessárias para que o cidadão venha aplicá-las tanto na vida profissional quanto na educação posterior e se assemelham às ações voltadas ao conhecimento. Lorenzato e Vila (1993, p. 41), explicam-nas:

> [...] Os estudantes deverão: revelar uma perfeita compreensão dos conceitos e princípios matemáticos, raciocinar claramente e comunicar

> efetivamente idéias matemáticas, reconhecer aplicações matemáticas no mundo ao seu redor e abordar problemas matemáticos com segurança.

Ao explicarem as doze áreas de habilidades básicas, os autores focam principalmente na resolução de problemas e,citem que o estudante deve se comunicar matematicamente, se apropriando da linguagem e notação matemática. Indicam a importância de se diferenciar problema de exercício, bem como, do confronto estudantil com problemas escritos e não textuais; baseando-se sempre no documento do NCSM. De acordo com Lorenzato e Vila (1993, p. 41), as estratégias de resolução de problemas envolvem “apresentações de questões, análise de situações, transferências de resultados, ilustração de resultados, traçado de diagramas e uso da técnica de ensaio e erro”, além de enxergar soluções alternativas e apresentar mais de um processo de resolução quando possível.

A resolução de problemas nas Diretrizes Curriculares Estaduais do estado do Paraná (DCE) é tida como um encaminhamento metodológico, fundamentado em autores como Dante (2003), Schoenfeld (1997), Smole e Diniz (2001) e Polya (2006). Respectivamente, o primeiro relata que a resolução de problemas é uma metodologia de ensino, um desafio, onde o aluno pode aplicar conhecimentos matemáticos adquiridos. O segundo indica ao professor o uso da prática, com exposição oral e resolução de exercícios, deixando as aulas mais dinâmicas e propiciando ao aluno a compreensão dos argumentos matemáticos. As autoras do terceiro fundamento focam a resolução de problemas na atuação do professor, que encaminhará o processo com auxílio de desenhos, oralidade e outros, até que se possa utilizar tranquilamente a simbologia matemática, com compreensão. E no final da indicação nas DCE citam-se as etapas de resolução de problemas indicada por Polya (2006).

De acordo com as DCE, é possível a utilização da Resolução de Problemas, muitas vezes articulando os conteúdos num mesmo problema. A qual deve se complementar a outras tendências metodológicas como: Etnomatemática, Modelagem Matemática, História da Matemática, Investigação Matemática e uso de Mídias Tecnológicas. Articulando os conteúdos de Números e Álgebra; Grandezas e Medidas; Geometrias; Tratamento da Informação e Funções.

Da mesma forma, Ramos (2009) discute a palavra “problema” e seus significados. Segundo a autora, na família, as crianças ouvem os adultos falando sobre seus problemas, em que os sentimentos envolvidos geralmente são de ordem

negativa. As pessoas têm problemas e demonstram não gostar deles, pois, não se ouve alguém dizendo que tem um problema simples ou que, se está motivado para resolvê-lo. “Se não esperamos nada da palavra, se sabemos de antemão tudo que ela pode dizer, ela sai do diálogo e se coisifica” (BAKHTIN, 2003, p. 327). A criança chega à escola já com restrições à palavra “problema”, a qual fica carregada de significados, sejam obstáculos, dificuldades, emoções e impressões negativas.

Nas várias interpretações da expressão “formulação e resolução de problemas”. Dante (2009), baseando-se nos estudos de Branca (1997) cita a Formulação e Resolução de Problemas como: meta; processo; habilidade básica e, metodologia do ensino da Matemática.

A Formulação e Resolução de Problemas como meta pressupõe o motivo principal de se estudar Matemática, tornando-se objetivo primordial a ser atingido. Já como processo, o que importa é o modo usado ao formular e resolver, não focando a resposta final, mas a construção do conhecimento enquanto processo: os métodos, técnicas e procedimentos usados e o motivo de sua utilização (DANTE, 2009).

Ao entender a Formulação e Resolução de Problemas como habilidade básica, Dante (2009) explica tratar-se de competência mínima de cidadania, em que todos os indivíduos deveriam dominar conteúdos e métodos como inserção no mundo do conhecimento e do trabalho. Segundo o autor, é premissa básica da cidadania citada nos PCN do Ensino Fundamental.

Esse documento indica a Resolução de Problemas também como metodologia de ensino de Matemática, não como uma atividade, mas uma orientação para a aprendizagem (BRASIL, 1998). Em resumo, o ponto de partida do conteúdo em sala de aula não é sua definição, mas o problema que o envolve.

Só há problema, se houver interpretação e contextualização. O aluno pode de forma análoga, resolver problemas baseando-se em estruturas anteriormente aprendidas, em que haja articulação entre os conceitos. Pois, conceitos, ideias e métodos “devem ser abordados mediante a exploração de problemas” (BRASIL, 1998, p. 40).

Assim, com uma série de retificações e generalizações se construirá o campo de conceitos, no ensino de Matemática, agindo diretamente no campo de problemas, usando etapas.

As etapas de resolução de um problema, segundo Polya (2006), são: compreender o problema; destacar as informações a serem usadas; elaborar um plano de ação; executar o plano; conferir resultados e, se preciso estabelecer nova estratégia, até chegar a uma solução aceitável.

Esse esquema de Polya não é rígido, fixo ou infalível, segundo Dante (2009), não se restringe a seguir instruções passo a passo, como um algoritmo, mas as etapas auxiliam a se orientar no procedimento de resolução.

Nesse processo, para Ramos (2009, p. 67), “compreender e construir os conceitos das operações matemáticas é perceber as diferentes ações envolvidas e vivenciá-las, a compreensão desses conceitos ocorre pela experiência das diferentes ações”, de acordo com níveis progressivos de desenvolvimento.

A COMPREENSÃO, A LINGUAGEM E O SIGNIFICADO

Níveis de desenvolvimento foram estudados por Piaget, e complementados por Vygotsky (2000, p. 46) que reconhece: “cabe a Piaget o mérito indiscutível e enorme da discriminação clínica minuciosa e da descrição da linguagem egocêntrica da criança, de sua mensuração e do acompanhamento do seu destino”. Como ponto chave das suas teorias Vygotsky utilizou a ideia marxista de que o homem, por meio do uso de instrumentos, modifica a natureza, e ao fazê-lo, acaba por modificar a si mesmo (MOYSÉS, 2007).

A autora explica que Vygotsky “realizando experimentos, concluiu que o próprio sujeito, ao longo da história e do seu próprio desenvolvimento, introduziu sistematicamente novos sinais, novos elementos e novos símbolos na mediação das suas ações” (MOYSÉS, 2007, p. 24-25). Ou seja, ao estabelecer símbolos para entes concretos, o homem inseriu conexões e conseguiu por meio delas, a significação. O exemplo usado por Moysés (2007) foi na História da Matemática, com marcas de contagens realizadas em bastões e ossos. Ao marcar o osso, surgia o símbolo, que ajudaria o homem a lembrar da associação que fazia da sua propriedade (animal) com a quantidade deles.

Embora a marca no osso seja um elemento auxiliar, lhe é atribuído significado. Da mesma forma que o professor, ao inserir um sinal negativo à um numeral transforma sua composição. A mudança de sinal faz o aluno lembrar que a concepção é outra: o sinal transformou o número em seu oposto, trocou de gênese,

passou de crédito à débito. Assim, as propriedades do número também se modificam, embora a noção de quantidade seja a mesma, se estabeleceu a mediação entre o símbolo e seu significado.

A mediação na concepção de Vygotsky, leva à internalização numa etapa posterior, gerada do social para o individual. E “foi principalmente no campo da linguagem que o conceito de internalização pode ser comprovado empiricamente” (MOYSÉS, 2007, 29-30). O exemplo usado por essa autora foi de crianças aprendendo a falar. A criança, usando uma linguagem própria, semelhante à uma palavra, ao falá-la errado, e os adultos a corrigi-la no ato, repetindo a palavra de forma correta, a criança tende a incorporar a palavra ao seu vocabulário (MOYSÉS, 2007).

Da mesma forma, o professor ao usar a linguagem matemática repleta de símbolos e significados pode explicar os termos por ele utilizados, e numa repetição explicativa, sempre esclarecer os termos a eles referidos, estará assim, ampliando o vocabulário do estudante e adequando o termo ao seu significado.

Vygotsky estudou a linguagem como constituidora do sujeito, sempre a relacionando ao pensamento. Ele percebia essa relação numa criança como originária do desenvolvimento, cujo pensamento-linguagem que vai se modificando – evoluindo num processo dinâmico – ao se aproximar da idade adulta (FREITAS, 1994).

A aprendizagem ocorre quando a criança, mediada por um adulto estabelece comparações com o que já sabe, internalizando um conhecimento novo, unindo-o ao anterior. Segundo Freitas (1994, p. 101):

> A criança vai se desenvolvendo à medida em que, orientada por adultos ou companheiros, se apropria da cultura elaborada pela humanidade. Assim, o desenvolvimento se processa e se produz no processo de educação e ensino, constituindo ambos uma unidade indissolúvel.

Complementando a afirmação, a autora expõe que conceitos como: abstração, memória lógica, capacidade de fazer comparações e diferenciar, não são aprendidos mecanicamente e; evoluem com a ajuda da aprendizagem escolar.

Na aprendizagem escolar, Schneider e Saunders (2007) indicam a metodologia de escrita da compreensão, ou seja, o professor deve convencer os alunos a registrarem as informações do problema no papel, usando linguagem

coloquial e aos poucos a transformando em linguagem matemática. Um exemplo é quando o professor apresenta um enunciado de uma expressão matemática sem usar símbolos e números, e o aluno deve transformá-la em expressão para resolvê-la. Os autores indicam a utilização de linguagem ilustrada para a resolução, fazendo diagramas, usando setas e pontos, e fazendo conexões entre a linguagem do enunciado, a linguagem coloquial e os esquemas gráficos. “Pela nossa experiência, essa linguagem os incentiva a passar informações para o papel”, registrando na forma que acharem úteis (SCHNEIDER; SAUNDERS, 2007, p. 88-89). Ou seja, a linguagem pode ser enriquecida com interpretações gráficas indicadas no início pelo professor, que aos poucos vai inserindo a linguagem simbólica, de acordo com o progresso dos estudantes.

Da mesma forma, Polya ensina de acordo com o progresso dos estudantes, não ensinando problemas resolvidos, mas a serem resolvidos. Aponta caminhos, sugere estratégias, reexamina parte da solução encontrada, comenta as resoluções, os processos e as estratégias. Começa com poucas sugestões de estratégias e gradualmente vai inserindo outras de acordo com o diálogo estabelecido com os estudantes. Aos poucos vai fazendo com que eles “mergulhem na resolução reflexiva”, para isso, “reflete sobre o problema e sua solução, procurando outros métodos de solução, generalizando os resultados e as estratégias e criando novos problemas” (DEGUIRE, 2007, p. 99-100).

Vygotsky segue a mesma linha de resolução de Polya, fazendo intervenções, questionamentos e indagações sobre o problema. De maneira análoga, Bakhtin segue uma linha paralela quando afirma: “Nós não perguntamos à natureza e ela nos responde. Colocamos as perguntas para nós mesmos e de certo modo organizamos a observação ou a experiência para obtermos a resposta” (BAKHTIN, 2003, p. 319).

As investigações de Vygotsky e de seus colaboradores – em geral seus discípulos e seguidores – levaram a perceber que algo que uma criança não conseguia fazer sozinha, o fazia com a ajuda de um adulto, ou alguém com mais experiência, mais adiantado em relação ao conhecimento. De acordo com Moysés (2007, p. 34): “Perguntas guias, exemplos e demonstrações” seriam o ponto chave da ajuda. “A aprendizagem mediante demonstração pressupõe imitação”, mas não só isso, como apenas cópia, mas uma experimentação construtiva, internalizando a

compreensão do processo, antecipando o conhecimento ainda não aprendido. A esse processo, Vygotsky chamou de zona de desenvolvimento proximal

Bakhtin (2003) contemporâneo a Vygotsky afirma que deve haver o diálogo a três: “o falante, o ouvinte e o entendedor”. Nesta concepção, o falante poderia ser o professor, o ouvinte o aluno, e o entendedor os alunos da classe. Mas poderia ser também o aluno como falante, os colegas de classe como os ouvintes e o professor como entendedor. Ou ainda, o aluno como falante, o professor como ouvinte e o entendedor, os colegas de classe. Neste entendimento, incorpora-se a mediação concebida por Vygotsky, explicada por Moysés (2007).

Analogamente, Polya não propõe em sala de aula listas de problemas, indica apenas um deles de cada vez, e dá um tempo para resolução, depois faz intervenções, fica oscilando nos papéis de comentarista e de professor, enfatiza nos seus relatos como é explicar um mero problema e ensinar a resolver o problema. São concepções distintas, envolvem linguagens diferentes. Entre as questões no diálogo com os estudantes: “Se faz assim!” e “Como se pode fazer?”, Polya ficaria com a segunda, e outras mais intervenções, voltaria com a pergunta aos alunos, esperando a resposta deles. Em relação à “incógnita”, usaria uma linguagem explicativa, repetindo o termo e indicando significados. Em sua obra, Polya (2006, p. 42) explica a sua linguagem:

> [...] olhe para o fim. Lembre-se de seu objetivo. Não esqueça a sua meta. Pense naquilo que deseja obter. Não perca de vista o que é necessário. Tenha em mente aquilo para que está a trabalhar. *Considere a incógnita*. *Considere a conclusão* (grifos do autor).

Portanto, ao usar a expressão “considere a incógnita” Polya estará dizendo nas entrelinhas que seus estudantes devem pensar no problema, o que se deseja obter, o que é preciso fazer para chegar à solução e, se já haveria solucionado problema similar, tentando lembrar o que o estudante já conhece de conceitos para aplicar ao problema. Nesse caso, poderiam ser como as questões de Bakhtin: “perguntas a si mesmo”; que poderiam levar à internalização proposta por Vygotsky. E o diálogo continuaria em outros problemas até que ao usar o termo “incógnita” ou a expressão “considere a incógnita” os estudantes já saberiam os procedimentos, teriam incorporado o conceito, aos poucos alcançando um novo nível de conhecimento, suficiente para resolver um novo problema.

NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO E A LINGUAGEM

Uma das aplicações do conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky destaca-se a da formação de conceitos.

> Por trás de qualquer conceito científico existe sempre um sistema hierarquizado do qual faz parte. A principal tarefa do professor ao transmitir ou ajudar o aluno a construir esse tipo de conceito é a de levá-lo a estabelecer um enlace indireto com o objeto por meio das abstrações em torno das suas propriedades e da compreensão das relações que ele mantém com um conhecimento mais amplo (MOYSÉS, 2007, p. 36).

Assim, leitura e interpretação da linguagem são fatores determinantes. O significado das palavras pode interferir na sua resolução. A ideia de conhecimento está diretamente ligada à de significado. “Conhecer é, cada vez mais, conhecer o significado” (MACHADO, 2002, p. 35).

Ao situar nitidamente as relações entre as noções de conhecimento e de significado, necessita-se articulá-las com outras concepções, como as da linguagem e da abstração (MACHADO, 2002).

Diante disso, Machado (2002, p. 34) ao definir conhecimento difere duas expressões: “ter conhecimento” e “ele conhece”. A primeira está ligada à “posse” de dados significativos, de informações articuladas, enquanto que na segunda, associa-se essencialmente à possibilidade de ir além das informações, à capacidade de conceber projetos, de extrapolar, de transcender.

A construção do significado para Machado (2002) é sempre uma ação de significar, de transformar em signo, de representar por um signo, através de um processo de abstração.

Devlin (2004) compara a compreensão de um problema matemático com a construção de uma casa, em que é possível mobiliá-la e fazer uso de suas instalações no pensamento, e até mesmo de olhos fechados. Para ele, “compreender a matemática é como construir uma casa, e, daí por diante, saber se virar dentro dela”.

Fazer uso da linguagem é descrever a casa em todos os seus detalhes, de forma que a outra pessoa entenda e a visualize em seu pensamento. Para Devlin, aprender matemática é construir mentalmente uma casa, compreender é familiarizar-se com o interior da casa no pensamento, resolver um problema matemático é como

arrumar os móveis e, pensar em matemática é como morar na casa. Como matemático, o autor cria um mundo simbólico na mente, e depois entra no seu mundo.

Imaginar-se no mundo pensado por Devlin é como imaginar-se fazendo parte da resolução problema, é inserir-se no contexto, é transportar-se na condição de protagonista do problema, servir-se de ferramentas matemáticas, achar a resposta e usando a linguagem, comunicar, validar o resultado.

É conectar peças de um quebra-cabeça, verificando qual peça fica conectada juntando com a outra. Se não está conectada poderia ser inversa ou oposta, ou, colocada em outro lugar, em outro contexto. Ao compreender que determinada peça está em lugar errado, ou na forma errada, não vai construir o quebra-cabeça, necessita usar as peças certas, nos lugares adequados.

Na metáfora de Devlin também se encontram as ferramentas matemáticas, onde indica que existem quatro níveis de abstração, os quais são semelhantes aos níveis de compreensão desenvolvidos pelo casal Van Hiele divulgados na década de 70-80 do século XX.

Os níveis de Devlin começam com nenhuma abstração, com objetos reais e palpáveis, o próximo nível diz respeito a objetos reais familiares a quem se pensa, mas que não estão no momento, em seguida, o terceiro nível aponta para versões imaginárias de objetos reais, ou combinações imaginárias dos que já existem, num exercício criativo. E no último nível, abstração total, ou seja, a abstração matemática.

Comparando com os níveis de Van Hiele, explicados por Crowley (2007), os níveis são todos de natureza geométrica, e iniciam com visualização, em que propriedades de figuras geométricas não são notadas, apenas identifica-se o visual, e segue-se nomenclatura básica. No nível seguinte, inicia-se a análise dos conceitos geométricos, diferenciam-se figuras, mas não relacionam propriedades das figuras. No nível seguinte, dedução formal, estabelecem-se inter-relações de propriedades de, e, entre figuras geométricas, relacionando-as, classificando-as. Acompanham demonstrações, sem realizá-las. Na sequência, o nível da dedução, na compreensão de teorias geométricas num sistema axiomático, constrói-se demonstrações, de várias maneiras, distinguindo-se afirmação e recíproca. E o último nível, o rigor, a geometria é vista totalmente no campo abstrato, comum a matemáticos puros, que estudam as relações da Matemática com ela mesma.

Torna-se interessante ao professor que compreenda os diversos níveis, pois por meio deles podem-se estabelecer parâmetros explicativos, e principalmente, o uso da linguagem. Cabe citar que geralmente se empregam na escola os três primeiros níveis.

Para orientar a tomada de decisões para o ensino, o modelo apresentado indica metodologias ao professor, utilizando linguagem visual (desenhos e esquemas) e oral (questionamentos e retificações).

A progressão dentro de um nível dependerá mais do conteúdo e dos métodos do que da idade do estudante, e dependendo do assunto, poderá haver memorização, mas não compreensão.

Diferentemente das teorias de Vygotsky que provoca na criança desequilíbrio na estrutura cognitiva, fazendo-o avançar, para Van Hiele o uso dos símbolos depende do nível de abstração, “se o aluno está num certo nível e o curso num nível diferente, o aprendizado e o progresso desejado podem não se verificar” (CROWLEY, 2007, p. 5). Ou seja, se o professor, material didático, conteúdo, vocabulário, linguagem, e outros estiverem num nível mais alto que o aluno, não haverá acompanhamento dos processos de pensamento que estarão sendo empregados.

As experiências pedagógicas indicadas por Van Hiele sugerem atividades para os vários níveis, não reduzindo o nível do conteúdo geométrico, e utilizando materiais preparatórios para a aprendizagem do nível atual e do nível superior, fazendo mediações, preparando para o nível seguinte. Verifica-se que a linguagem é importante no desenvolvimento e na avaliação da compreensão da geometria. De acordo com Crowley (2007, p. 17):

> A linguagem, assim como os materiais criteriosamente escolhidos, desempenha um papel importante no desenvolvimento do raciocínio geométrico. É essencial que as crianças discutam sobre suas associações lingüísticas para palavras e símbolos e que elas usem esse vocabulário. Essa verbalização exige que os alunos articulem conscientemente idéias que, de outro modo, podem ser vagas e incompletas. Ela serve também para revelar ideias imaturas ou concebidas erroneamente. De início, as crianças deveriam ser estimuladas a expressar o que entendem de geometria com termos próprios – “canto” ou “esquina” para ângulo, “inclinação” para os lados de um paralelogramo, “reto” para retas paralelas. Porém, gradualmente, elas deveriam ser iniciadas na terminologia padronizada e estimuladas a usá-la com rigor.

A linguagem usada pelo professor também é importante. É crucial que haja diálogo entre o professor e os estudantes, em todos os níveis deve-se perguntar como ou o que ele “sabe”. As indagações orientam a aprendizagem, no raciocínio e na linguagem apresentada de um nível para outro de abstração, gerando as generalizações.

Em todo o processo de ensino da Matemática, “Polya raramente deixa de generalizar um problema. Tais generalizações naturalmente devem ser adaptadas ao nível dos alunos” muitas vezes nem usando a linguagem matemática, pois conforme o problema “a generalização se traduz mais numa regra verbal do que numa expressão variável” (DEGUIRE, 2007, p. 100).

Nos exemplos de Crowley (2007), no trabalho com o nível básico de visualização, termos como todo, algum, sempre, nunca e ás vezes, entre outros, deveriam ser apresentados e estimulados. Já no nível da análise, incluem-se “segue-se que ...” e “se..., então...”. Axioma, postulado, teorema, recíproco, necessário e suficiente são termos do nível de dedução formal, onde o professor destaca o significado de cada um.

A linguagem do estudante também é importante, “como a natureza das explicações geométricas de um aluno reflete seu nível de raciocínio, a indagação é um importante instrumento de avaliação” (CROWLEY, 2007, p. 18).

A linguagem era vista por Bakhtin numa perspectiva de totalidade, integrada à vida humana, numa interação histórico e social, onde “compreender não é, portanto, simplesmente decodificar, mas supõe toda uma relação recíproca entre falante e ouvinte, ou uma relação entre os ditos e os presumidos” (FREITAS, 1994, p. 135-136).

E para Vygotsky, a linguagem, além de preocupação central, está diretamente ligada ao pensamento, numa função organizadora e planejadora do desenvolvimento mental. A relação pensamento-linguagem é a chave para a compreensão da natureza da consciência humana (FREITAS, 1994).

Sendo a Matemática, fruto da consciência humana, Devlin (2004, p. 90) explica: “Não usamos a linguagem para fazer operações matemáticas. Usamos a linguagem, sim, para registrar e transmitir os resultados de nosso pensamento” ou dos processos do pensamento.

Para Devlin (2004) a capacidade de lidar com a Matemática baseia-se na facilidade de lidar com a Linguagem. Segundo o autor, não se usa a Linguagem para

lidar com a Matemática, mas a característica do cérebro humano que permite usar a Linguagem é a mesma característica que torna possível lidar com a Matemática.

Para Machado (2002), a Língua e a Matemática constituem os dois sistemas básicos de representação da realidade. São instrumentos de expressão e de comunicação e, conjuntamente, são uma condição de possibilidade do conhecimento em qualquer área. O par Língua/Matemática compõe uma linguagem mista, imprescindível para o ensino e com as características de um degrau necessário para alcançarem-se as linguagens específicas das disciplinas particulares.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O artigo apresentou ideias sobre problemáticas envolvidas no ensino da Matemática e a Linguagem, principalmente na resolução de problemas.

Procurou-se buscar na literatura abordagens didáticas à resolução de problemas, verificou-se que pode ser mais interessante ao professor se ele conseguir detectar o nível de desenvolvimento dos estudantes para ensinar Matemática.

Para Van Hiele, é importante estar no mesmo nível de linguagem. Vygotsky indicou que o professor deve estar um pouquinho acima do nível dos alunos e indica os degraus de acesso aos estudantes.

Se os estudantes compreenderem a linguagem usada pelo professor, o ensino pode adquirir significado, transformando-se em conhecimento, e para isso, Polya indicou caminhos ao professor: não resolver o problema, mas ensinar a resolvê-lo. Para que a aprendizagem ocorra, deve haver questionamentos, intervenções, olhar o problema do ponto de vista dos estudantes, discutir possibilidades, e chegar à resolução, abstração e generalização. Utilizando-se de processos, estratégias e caminhos diversos, questionando-os sempre, estabelecendo diálogo com os estudantes.

O diálogo, também proposto por Bakhtin indica o confronto a três: falante, ouvinte e entendedor; numa relação social e cultural.

Fazendo parte de um quebra-cabeça, na resolução de problemas pode estar faltando uma peça no início, mas as que estiverem conectadas mostrarão uma parte

do todo, significativa, compreendida e aos poucos, a visão de um quebra-cabeça completo acontecerá, podendo adquirir compreensão e significado.

Verificou-se que não existem receitas prontas, que cada classe dependerá da formação e orientação do professor, mas, sobretudo, do interesse do estudante. Para tanto, o professor poderá estimular a compreensão por meio de uma linguagem mais simples no início, mas aos poucos inserirá o conhecimento científico na linguagem matemática dotada de símbolos e significados.

REFERÊNCIAS

BAHKTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARATOJO, José Teixeira. **Dicionário de matemática para o 1º grau**. Porto Alegre: Sagra-DC Luzzatto, 1994.

BRANCA, Nicholas A. Resolução de problemas como meta, processo e habilidade básica. In: KRULIK, Stephen e REYS, Robert E. (Org) **A resolução de problemas na matemática escolar**. São Paulo: Atual, 2007. p. 4-12.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: matemática. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, Márcia Regina F de e GARCIA, Vicente Joachim Neumann. A psicologia cognitiva e suas aplicações à educação. In: BRITO, Márcia Regina F. de (Org). **Psicologia da educação matemática: teoria e pesquisa**. Florianópolis: Insular, 2005.

CROWLEY, Mary L. O modelo Van Hiele de desenvolvimento do pensamento geométrico. In: LINDQUIST, M M.; SHULTE, A P. (Org.). **Aprendendo e ensinando geometria**. São Paulo: Atual, 2007. p. 1-20.

DANTE, Luiz Roberto. **Formulação e resolução de problemas de matemática:** teoria e prática. São Paulo: Ática, 2009.

DEGUIRE, Linda J. Polya visita a sala de aula. In: KRULIK, Stephen; REYS, Robert E. (Org). **A resolução de problemas na matemática escolar**. São Paulo: Atual, 2007. p. 99-113.

DEVLIN, Keith. **O gene da matemática**: o talento para lidar com números e a evolução do pensamento matemático. Rio de Janeiro: Record, 2004.

FREITAS, MARIA Teresa de Assunção. **Vygotsky & Bakhtin**. Psicologia e Educação: um intertexto. São Paulo: Ática, 1994.

LORENZATO, Sérgio e VILA, Maria do Carmo. Século XXI: qual matemática é recomendáve? A posição do “The Nacional Council of Supervisors of Mathematics”. **Revista Zetetiké** a. 1, n·1, 1993. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/zetetike/viewissue.php?id=29>. Acesso: maio 2011.

MACHADO, Nilson José. **Epistemologia e didática**: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente. São Paulo: Cortez, 2002.

MOYSÉS, Lucia. **Aplicações de Vygotsky à educação matemática**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação do. **Diretrizes curriculares da educação básica**. Curitiba: SEED, 2008.

POLYA, George. **A arte de resolver problemas**. Rio de Janeiro: Interciência, 2006.

RAMOS, Luzia Faraco. **Conversa sobre números, ações e operações**: uma proposta criativa para o ensino da matemática nos primeiros anos. São Paulo: Ática, 2009.

SCHNEIDER, Joel; SAUNDERS, Kevin W. As linguagens ilustradas na resolução de problemas. In: KRULIK, Stephen; REYS, Robert E. (Org). **A resolução de problemas na matemática escolar**. São Paulo: Atual, 2007. p. 89-98.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

REFLEXÕES EM TORNO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO NO BRASIL

Jeanine Rodermel [38]

RESUMO: A partir da década de 1990, a educação foi considerada pelo Banco Mundial instrumento para promover o crescimento econômico e reduzir a pobreza. O caráter educativo da escola é deixado à margem em detrimento da ideologia capitalista, onde passou a ser um meio essencial para o desenvolvimento econômico mundial globalizado. O presente artigo tem como objetivo refletir aspectos ligados à políticas educacionais e como o Banco Mundial intervém de forma direta para garantir a governabilidade, com condições de desenvolvimento dos negócios para os países desenvolvidos, a ponto de que os países pobres e em desenvolvimento garantam a abertura de novos mercados e amplie o número de consumidores e legitime a força do capital.

Palavras – chave: Capitalismo. Políticas Educacionais. Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

Enfrentar novos padrões de produtividade e competitividade está elevando a educação como componente essencial das estratégias de desenvolvimento.

Em praticamente todos os países industrializados, desenvolvidos e em desenvolvimento, já se tornou evidente que o conhecimento, a capacidade de processar e selecionar informações, a criatividade e a iniciativa constituem-se vitais para as economias modernas.

Assim as prioridades de investimento em infraestrutura e equipamentos para a formação cognitiva e social da população, merecem cada vez mais destaque dentro das políticas públicas do Estado.

Nesse sentido a educação adquiriu um olhar diferenciado nas pautas governamentais e na agenda dos debates, dos quais buscam caminhos para o desenvolvimento econômico dos países, que recebem orientações de órgãos multilaterais como Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

---

[38] Professora da Universidade do Contestado UnC – Curitibanos.

E como prioridade a Educação faz parte de um conjunto de planos e programas de ação governamental voltados à intervenção social, por meio dos quais são traçadas diretrizes e metas a serem implementadas pelo Estado.

Para tecer reflexões sobre as políticas públicas em educação se faz necessário compreender as relações entre a educação escolarizada e o Estado, e depois como se consolidam as políticas voltadas para esse setor.

No contexto atual os componentes hegemônicos neoliberais[39] contam com o Estado para manter e assegurar sua influência. Com a incumbência de regular e controlar situações, o Estado através de um dos seus mais importantes aparelhos ideológicos, a escola, está a serviço das classes dominantes, que é representada pelo Banco Mundial, que por sua vez representa interesses de nações com maior poder econômico, ainda sob a lógica imperialista, ou seja, a lógica da acumulação capitalista.

O interesse do Banco Mundial no setor educacional se justifica, pois esse considera a educação como um instrumento fundamental para promover o crescimento econômico, e a redução da pobreza, bem como fortalecer as relações de mercado, e garantir a acumulação de capital. Para esse órgão *extragovernamental (grifos meus)* a educação é comparada a "pedra angular", base do desenvolvimento econômico de um país:

> A Educação é a pedra angular do crescimento econômico e do desenvolvimento social e um dos principais meios para melhorar o bem-estar dos indivíduos. Ela aumenta a capacidade produtiva das sociedades e das instituições políticas, econômicas e científicas e contribui para reduzir a pobreza, acrescentando valor e a eficiência ao trabalho dos pobres mitigando as consequências da pobreza nas questões vinculadas à população, saúde e nutrição [...] o ensino de primeiro grau é a base e sua finalidade fundamental é dupla: produzir uma população alfabetizada e que possua conhecimentos básicos de aritmética capaz de resolver problemas no lar e no trabalho, e servir de base para posterior educação (TORRES; TOMMASI, 2000, p. 131)

---

[39] Os neoliberais representam o elemento mais poderoso dentro da restauração conservadora. Eles são conduzidos por uma visão de Estado fraco. Assim, aquilo que é privado é necessariamente bom, e aquilo que é público necessariamente ruim. Instituições públicas como as escolas são buracos negros, nos quais o dinheiro é derramado – e aparentemente desaparecem – mas que não proporcionam resultados nada adequados. Para os neoliberais, existe uma forma de racionalidade mais poderosa do que qualquer outra: a racionalidade econômica. A eficiência e a ética da análise de custo e benefício são as normas dominantes. Todas as pessoas devem agir de maneira que maximizem seus benefícios pessoais (Apple, 2004, p. 46; In: BURBULES, Nicholas; TORRES, Carlos Alberto. Globalização e educação: perspectivas críticas. Porto Alegre: Artmed, 2004).

Para tanto é necessário que os Estados adotem medidas para alcançar o desenvolvimento exigido por esse organismo internacional.

O Banco Mundial, juntamente com o Fundo Monetário Internacional (FMI), como diz Ianni (1999, p. 130) “têm sido capazes de induzir, bloquear ou reorientar políticas econômicas nacionais.

O uso da educação pelo Banco Mundial é para legitimar a sua forma de agir.

As ideias de aumento da capacidade produtiva das sociedades e das instituições políticas, econômicas e científicas; a redução da pobreza; a eficiência no trabalho; e êxito em resolver problemas, são termos muito valorizados ao traçar políticas públicas, mas está longe do ideal de solidariedade ou cooperação que aparentemente se demonstra, mas está vinculado ao ser competitivo, a passar pelas provas que o mercado impõe.

A sociedade, cada vez mais complexa, desfruta hoje da revolução tecnológica, que exige no mínimo um consumidor instruído. A instrução está fortemente atrelada ao capitalismo, Frigotto, afirma que quem define a instrução, a formação e a educação são as necessidades criadas pela acumulação do capital

> A educação e a formação humana terão como sujeito definidor as necessidades, as demandas do processo, da acumulação do capital sob as diferentes formas históricas de sociabilidade que assumir. Ou seja, reguladas e subordinadas pela esfera privada, e à sua reprodução (FRIGOTTO, 2000, p.30)

No Brasil a Constituição de 1988, em seu capítulo II, no artigo 6º coloca a educação entre os direitos sociais básicos do cidadão brasileiro, “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”.

O contexto atual brasileiro se organiza em torno do “modo de produção capitalista terceirizado” (Monlevade, 1997), onde toda a atividade econômica, cultural, educacional, se configura a partir das formulações apresentadas pelos países que detêm o controle sob outros, através das grandes corporações, os organismos bilaterais e do Banco Mundial.

No estado brasileiro, a formulação de políticas públicas para a educação aconteceu somente em 1930, mais precisamente na era Vargas, onde a educação era discutida e organizada juntamente com a saúde, e foi no governo provisório de

1930, do então presidente Getúlio Vargas, que a educação passou a ter importância como formadora de técnicos e profissionais, onde a criação de um Ministério para a Educação, considerado na época de Instrução, não aumentariam as despesas do governo, como bem destaca Ghiraldeli (2006, p. 40)

> O item 3 do programa falava especificamente da educação: difusão intensiva do ensino público, principalmente técnico-profissional, estabelecendo, para isso, um sistema de estímulo e colaboração direta com os Estados; para ambas finalidades, justificar-se-ia a criação de um Ministério da Instrução e Saúde Pública, sem aumento de despesas

Assim desde o momento que a Educação passou a ser assumida pelo Estado como política pública existe uma emergência em obter recursos para ações imediatas, sem onerar o próprio Estado.

Atualmente vive-se o tempo de reestruturação da economia, concomitante com a globalização, no século XXI, a tendência do Estado é de se omitir cada vez mais da responsabilidade de administrar os seus recursos públicos, reduzindo a capacidade de construir políticas educacionais que aumentem a igualdade educacional.

Como afirmam Burbules e Torres (2004, p. 37), “as políticas passam a ser elaboradas por organismos internacionais, que marcam presença na formulação de políticas educacionais, dentro dos contextos de austeridade financeira e reformas estruturais da economia”.

O Banco Mundial é uma instituição financeira, criada em 1944, sob os destroços da Segunda Guerra Mundial para manejar créditos, realizar financiamentos e investimentos com dinheiro público e privado. Tornou-se o maior provedor de recursos para os Estados em desenvolvimento ou com déficit social.

Segundo Silva (2002) é um órgão composto por cinco instituições: BIRD (Banco Internacional de Desenvolvimento); AID (Agência Internacional de Desenvolvimento); CFI (Corporação Financeira Internacional; MIGA (Agência de Garantia de Investimento Multilateral); ICSID (Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos). Sua sede é em Washington, e é composta por dois órgãos, o Conselho de Governadores e o Conselho de Diretores.

As decisões[40] são tomadas pelos 21 governadores que são nomeados, 5 são das grandes potências dominantes e os outros 16 são eleitos pelos países membros por proximidade geográfica, no caso do Brasil a potência mais próxima geograficamente é os Estados Unidos.

Tanto os governadores, como os diretores tem como função avaliar, supervisionar, monitorar, definir, cumprindo ordens maiores e aplicando muitas vezes punições. Sobre esse aspecto Silva (2002, p. 50), destaca:

> Reavaliar, supervisionar e monitorar operações de crédito, fiscalizar o cumprimento dos critérios, definir e monitorar os modelos de gestão e de organização de projetos para obter financiamentos; avaliar a capacidade creditícia do solicitante para honrar compromissos, acompanhar as fases de tramitação e fiscalizar a implementação monitorar a execução das condições estabelecidas, cumprir ordens de suspensão de empréstimos e aplicar punições.

As exigências e os limites de ações do Estado são planejados com rigor, a fim de que os organismos internacionais mantenham o controle e fiscalizem os usos dos recursos, advindos do próprio país. Essas ações são refletidas nas escolas, principalmente, por meio de políticas públicaseducacionais, pois são os colaboradores do Banco que agem para que essas se organizem atendendo os apontamentos definidos nos projetos neoliberais, como por exemplo, a homogeneização.

O parâmetro da homogeneização deve ser uma meta de todos os países que participam dos acordos bilaterais dos países hegemônicos com os países dependentes, pois se torna mais fácil a adaptação dos sujeitos as tendências e aos preceitos do capitalismo hoje vigente. Segundo Boneti (2007, p. 82):

> A homogeneização é utilizada como parâmetro ou meta, na instituição escolar, pelas políticas públicas educacionais e pelas políticas públicas de alteração da base técnica da produção. No processo de ensino e aprendizagem, tanto na escola como na produção, estabelecem-se metas quantitativas e qualitativas em torno de um bloco de conhecimentos. Na verdade, ao estabelecer esta meta, busca-se homogeneizar os sujeitos sociais, adotando uma postura indiferente com as diferenças.

---

[40] As decisões, segundo a pesquisadora Abádia Silva, sobre as macropolíticas econômicas são tomadas com 50% dos votos controlados por cinco países: Estados Unidos 20% e direito a veto; Inglaterra 8%; Alemanha 5,5%; França 5,5%; Japão 7,5%. E outros países com menor participação como é o caso do Canadá, Itália e China com 3,1% e o Brasil com apenas 1,7%.

Na verdade, existe “afinidade entre os projetos do Estado (as políticas públicas) e os interesses das elites econômicas”, como aponta Boneti (2007, p.14). Portanto as políticas públicas segundo esse mesmo autor estão “condicionadas aos interesses das elites globais por força da determinação das amarras econômicas próprias do modo de produção capitalista”.

Dessa forma o Estado se mantém e se reproduz como instrumento de uma classe, construindo o consenso dentro da sociedade. Assim partindo da concepção ampliada de Estado, na visão gramsciana, dentro do pressuposto de que a classe dominante não mantém o poder apenas através da sua força, mas também pelo consentimento, ou seja, pela hegemonia[41], que conta com os intelectuais que difundem e conservam os interesses das classes dominantes[42].

A sociedade brasileira, em sua história, foi construída por base em dois princípios o da dominação, através das práticas originadas do modo de produção e apropriação do capital, e o princípio do corporativismo político-partidário, onde Silva (2002, p. 118) destaca o clientelismo, que impede quaisquer mudanças estruturais necessárias para aplicação de projetos de melhoria social.

> Dessa natureza política da estrutura organizacional estatal permitiu a construção dos padrões tradicionais oligárquicos de permeabilidade ao clientelismo, de congênita resistência a mudança, de incapacidade de implementar de modo conclusivo os projetos reformadores colocados pelo próprio Estado.

Desse modo construiu-se uma sociedade com base no consentimento, onde pelo corporativismo político, os altos cargos dos governos, foram ocupados por pessoas protegidas que pertenciam as oligarquias locais e regionais, que sempre estavam alinhadas com os dirigentes econômicos, um grupo de pessoas capazes de mediar as propostas corporativas e mercadológicas no interior das decisões que seriam tomadas no país.

Atualmente alguns conceitos merecem destaque no que tange o estado e as políticas de educação: descentralização, desconcentração, federalismo e governança. Esses conceitos expressam as formas de relações entre o Estado e a

---

[41]O termo hegemonia traz uma dupla interpretação: a primeira, teria o significado de dominação; a segunda um significado de liderança tendo implícita alguma noção de consentimento (REGO, disponível em: http://fundaj.gov.br. Acesso em: 07 ago. 2009)

[42] Em nota em seu livro, Althusser (1985) destaca que Gramsci foi o único que não reduziu o Estado ao aparelho repressivo, ampliou o conceito de que o Estado é composto por certo número de instituições da sociedade civil, igreja, escola, sindicatos, ou seja, onde atuam os intelectuais.

sociedade. Mas um dentre esses é o que mais interfere na educação, o conceito de regulação.

Segundo Krawczik (2008, p. 1) a regulação tem como objetivo maior a governabilidade, onde o Estado precisa mediar os conflitos para que este consiga impor as regras que defende, no caso as regras do mercado

> manter a governabilidade necessária para o desenvolvimento do sistema, refere-se a um ordenamento normativo, historicamente legitimado, que medeia às relações entre Estado e sociedade, que busca a solução de conflitos e a compensação dos mecanismos de desigualdade e de exclusão próprios do modo de produção capitalista. Esses ordenamentos supõem uma concepção de organização social, política e econômica, a partir da qual se definem responsabilidades e competências do Estado, do mercado e da sociedade, e tendem, também, a desencadear processos de ressocialização.

O Estado deixou de ser visto como parceiro estratégico do mercado ao definir políticas econômicas e sociais tais como as promovidas pelo Estado de bem-estar social e passou a exercer significativa posição na regulação desses processos. Krawczyk (2008), ao citar entrevista do Ministro da Educação do Brasil, Fernando Haddad destaca a necessidade de o Estado ser regulador das ações: “o Estado deve ser não somente avaliador, mas também regulador”.

Contrapondo a essa perspectiva vale ressaltar o que Santos (2000, p. 42) afirma em suas construções teóricas, que o projeto da modernidade possui duas formas de conhecimento: regulador e emancipador, onde a regulação composta pelas teorias de mercado e do estado e a emancipação procuram a racionalidade prática e moral do direito, das formas de expressão e da consciência estética,

> o conhecimento regulação e o conhecimento emancipação. Os pontos extremos do primeiro são o caos (ignorância) e a ordem (conhecimento); do segundo são o colonialismo (ignorância) e a solidariedade (conhecimento). O pilar da regulação é composto pelo Estado, o mercado e a comunidade, enquanto no pilar da emancipação encontramos três formas de racionalidade: a estético-expressiva, a cognitivo-instrumental e por último a racionalidade prático-moral do direito. A absorção do pilar da emancipação pelo pilar da regulação se deu através da convergência entre modernidade e capitalismo e a conseqüente racionalização da vida coletiva baseada apenas na ciência moderna e no direito estatal moderno.

Se a educação brasileira se define através do conhecimento regulação sobrepondo o conhecimento emancipação se deve à imposição da racionalidade

cognitivo-instrumental exigidas pelas instituições que regem a economia e a política mundial.

É nítido perceber que a emancipação se esgotou na própria regulação e, assim, a ciência tornou-se a forma de racionalidade hegemônica e do mercado, vendo nas políticas públicas uma forma de agir a favor do mercado, com destaque as voltadas para a educação escolarizada.

Para traduzir melhor essa ideia, transcrevendo Boneti (2007), para o Estado cabe a "regulamentação", fazer com que todas as pessoas se "configurem mantendo o regime de acumulação funcionando", ou seja, manter o pacto de dominação.

Nesse sentido, requer um Estado cada vez mais mínimo e que cada vez mais desengajado, reduzindo-se apenas aos seus aparelhos ideológicos, que recebem instruções das grandes instituições que fazem parte do Estado Supranacional43.

A partir da década de 80, presenciou-se cada vez mais explicitamente a presença dos organismos internacionais nas áreas de maior necessidade, principalmente na educação, segundo Monlevade (2000, p. 114):

> as políticas para a educação pública estão subordinadas aos processos de acumulação de capital expresso na concentração de rendas, de riquezas e no insuficiente desenvolvimento social, conjugado com a negação dos direitos sociais fundamentais.

Dessa forma a educação escolarizada passou a ser cobrada pela eficiência do funcionamento das instituições escolares e a qualidade de seus resultados, influenciados, sobretudo, pelas organizações internacionais no estabelecimento de diretrizes para serem aplicadas pelo Estado, através de reformas, onde Castro e Carnoy, citado por Monlevade (2000, p. 16-17), coloca que o "objetivo é organizar de modo novo e produtivo o aproveitamento escolar e as qualificações profissionais, tendo em vista produzir capital humano de qualidade, a fim de tornar os países da América latina e do Caribe mais competitivos".

Assim independentemente de sua função, a escola, como bem coloca Monlevade (2001), é a instituição social responsável pelo processo de transmissão e

---

[43] Termo utilizado por Gorz para destacar os estado que o capitalismo domina, que segundo sua visão está sendo substituído pelos Estados Supranacionais, formados por grandes instituições como a OMC, FMI, Banco Mundial e OCDE. Segundo esse autor: "São elas que formulam e impõem as leis e os regulamentos coercitivos da livre concorrência e da livre circulação das mercadorias e dos capitais, e que propagam o credo neoliberal segundo o qual os problemas serão mais bem resolvidos quanto mais espaço se der à lei do mercado" (GORZ, 2004:22).

indução de cultura, de forma intencional e sistemática, para que mantenham o nível de competição entre si.

Nesse sentido reformas estruturais na educação, foram previstas e colocadas em prática, seguindo orientações do Banco Mundial.

Na Conferência de Kingston, Jamaica, realizada de 13 a 17 de Maio de 1996 convocadas pela Unesco, ministros da Educação dos países latinos americanos receberam algumas recomendações ou metas a serem realizadas e seguidas, entre elas:

> [...] a educação como política de Estado; a prioridade às aprendizagens, à formação integral; avaliação e medição de qualidade para assumir responsabilidade pelos resultados em educação", além de outras que registram a influência do pensamento neoliberal globalizado, com ênfase na gestão, na avaliação e nas alianças. (VIEIRA apud PARO, 2001, p. 67)

A partir da década de 1990, a educação foi considerada pelo Banco Mundial instrumento para promover o crescimento econômico e reduzir a pobreza. O caráter educativo da escola é deixado à margem em detrimento da ideologia capitalista, onde passou a ser um meio essencial para o desenvolvimento econômico mundial globalizado.

Reconhecida pela sua relevância social e aceita pela sociedade devido a sua eficácia, a escola é o principal instrumento de educação e disseminação da cultura, como enfatiza Ferreira, que destaca a escola como a mais adequada para desenvolver as ideias capitalistas

> Mostrou-se a mais adequada que qualquer outra instituição a exigências de formação requeridas por uma sociedade cada vez mais marcada por uma dinâmica economia capitalista e por uma burocracia administrativa cada vez mais controladora e sofisticada (FERREIRA, 2005, p. 67)

Para tanto a sociedade conta com essa instituição para que a geração mais nova, aprendam conceitos, apliquem regras específicas, entendam os significados simbólicos, tornem-se humanizados, dentro dos padrões estabelecidos de cultura e do capital social, como define Boneti (2007, p. 40-41), "a idéia de verdade, associada à concepção etnocêntrica", onde os países do centro hegemônico[44] são

---

[44] Países hegemônicos são os países que compõem o G8 (Estados Unidos, Canadá, Japão, Reino Unido, Alemanha, França, Itália, mais a Rússia), como define Boaventura de Sousa Santos, países do Norte.

os que ditam o “parâmetro do sujeito ideal ou de segmento social ideal”, fazendo jus a homogeneização.

Na complexidade da sociedade capitalista, no auge da revolução tecnológica, a educação de caráter formador passa a não ser mais prioridade, dando espaço a instrução, ou seja, um rol de conhecimentos básicos fortemente atrelados ao capitalismo, a serviço da acumulação de capital.

Do ponto de vista liberal, a educação ocupa um lugar central na sociedade e, por isso, precisa ser incentivada.

De acordo com o Banco Mundial são duas as tarefas relevantes ao capital que estão colocadas para a educação: a) ampliar o mercado consumidor, apostando na educação como geradora de trabalho, consumo e cidadania (incluir mais pessoas como consumidoras); b) gerar estabilidade política nos países com a subordinação dos processos educativos aos interesses da reprodução das relações sociais capitalistas (garantir governabilidade), padronizando todos os segmentos.

Conforme análise de Haddad, o principal meio de intervenção é a pressão sobre países devedores e a imposição de suas “assessorias”:

> A contribuição mais importante do Banco Mundial deve ser seu trabalho de assessoria, concebido para ajudar os governos a desenvolver políticas educativas adequadas às especificidades de seus países. [...] O Banco Mundial é a principal fonte de assessoramento da política educativa, e outras agências seguem cada vez mais sua liderança (CORRAGIO, apud TOMASI. et al, 1998, p. 75)

É evidente que a preocupação do capital não é gratuita. Existe uma coerência do discurso neoliberal sobre a educação no sentido de entendê-la como “definidora da competitividade entre as nações” e por se constituir numa condição de empregabilidade em períodos de crise econômica.

Como para os liberais está dado o fato de que todos não conseguirão “vencer”, importa então impregnar a cultura do povo com a ideologia da competição e valorizar os poucos que conseguem se adaptar à lógica excludente, o que é considerado um “incentivo à livre iniciativa e ao desenvolvimento da criatividade”.

Mas, e o que fazer com os países menos desenvolvidos, mais pobres? O próprio Banco tem apresentado oficialmente preocupação com os países pobres, em praticamente todos os documentos se referenciam aos mais pobres, aos excluídos e marginalizados.

Os reflexos diretos esperados pelo grande capital a partir de sua intervenção nas políticas educacionais dos países pobres, em linhas gerais, são para garantir a governabilidade (condições para o desenvolvimento dos negócios); permitir que os países pobres também se recuperem financeiramente para constituir novos mercados e consumidores; construir um caráter internacionalista das políticas públicas com a ação direta e o controle dos países líderes do Banco, como os Estados Unidos; estabelecer um corte significativo na produção do conhecimento nesses países, tornando-os dependentes desde uma simples aula até teorias pedagógicas; incentivar a exclusão de disciplinas científicas, priorizando o ensino elementar e profissionalizante; ampliar o tempo da criança na escola como forma de legitimar a força do Capital em toda à sociedade.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Educando à direita**: mercados, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

BONETTI, Lindomar Wessler. **Políticas Públicas por dentro**. 2.ed. Ijuí: Unijuí, 2007.

BURBULES, Nicholas C; TORRES, Carlos Alberto. **Globalização e Educação**: Perspectivas críticas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FERREIRA, Antonio Gomes Alves. A difusão da escola na afirmação da sociedade burguesa. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes (Org). **Políticas educacionais e práticas pedagógicas.** Campinas, SP: Alínea, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **História da educação brasileira**. CORTEZ: São Paulo. 2006.

IANNI, Octavio. Sociedade Global. **Civilização brasileira.** Rio de Janeiro, 1999.

KRAWCZYK, Nora Rut. O plano de desenvolvimento da educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 135, dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>.

MONLEVADE, João. **Educação pública no Brasil**: Contos e descontos. 2.ed. Brasilia: Idea, 2000.

PARO, V. et al. **Escola em tempo integral**: desafio ao ensino público. São Paulo: Cortez, 2001

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Maria Abádia da. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, dezembro 2003. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br

TOMMASI, Lívia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TORRES, Carlos Alberto (org). **Teoria crítica e sociologia:** política da educação. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.