

Fundação Universidade Federal do Rio Grande

Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental

Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient.

ISSN 1517-1256

Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental

Volume 17, julho a dezembro de 2006

A INSERÇÃO DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN) NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DO ESTADO DE GOIÁS – BRASIL: A ABORDAGEM DOS TEMAS TRANSVERSAIS - COM ÊNFASE NO TEMA MEIO AMBIENTE

Sandro Alves Corrêa¹

Agustina Rosa Echeverria²

Sandra de Fátima Oliveira³

RESUMO

O objetivo deste estudo foi verificar o trabalho desenvolvido com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e, vinculados a eles, os temas transversais e o tema meio ambiente. Para isso foram entrevistados 47 professores de 24 municípios da rede pública de ensino do estado de Goiás - Brasil. Verificou-se que os professores têm dificuldades na compreensão do conceito de transversalidade, mesmo assim, todos trabalham os temas transversais em suas disciplinas, inclusive o tema meio ambiente. Essa abordagem vem sendo realizada de maneira reducionista principalmente pela falta de preparação do professor para abranger essa nova dimensão do processo educacional que faz com que os temas transversais sejam relacionados a disciplinas específicas, fugindo às bases da transversalidade e sobrecarrega o professor, pois além de trabalhar os conteúdos disciplinares deve também abordar os temas transversais. Ficou evidenciado que os problemas encontrados no trabalho dos professores com os PCN não estão relacionados à falta de empenho do professor, mas às próprias deficiências da sua formação inicial, à falta de tempo para se envolver nessa nova proposta e à falta de recursos operacionais.

Palavras chave: Parâmetros Curriculares Nacionais, Temas Transversais, Educação Ambiental.

¹ sandro_bio@yahoo.com.br - Programa de Doutorado em Ciências Ambientais. Universidade Federal de Goiás.

² agustina@quimica.ufg.br - Universidade Federal de Goiás – Departamento de Química.

³ sanfaoli@iesa.ufg.br - Universidade Federal de Goiás – Instituto de Estudos Sócio Ambientais.

ABSTRACT

This study aims at identifying the work undertaken by teachers on the National Curriculum Parameters (PCN) and consequently, the transdisciplinary themes including that of environment. Forty-seven public school teachers from twenty municipalities in Goiás, Brazil, were interviewed. Copies of the Parameters to which all had access had been distributed in all the public schools. Teachers were seen to have difficulty in understanding the concept of transdisciplinarity. Nevertheless, all work with these transdisciplinary themes, including the environment, within their subjects. They are approached in a reductionist manner principally because of teachers' lack of preparation for embracing this new dimension of the educational process. This lack of preparation in teachers who did not participate in the process of drawing up and implementing the PCNs leads to the transdisciplinary themes being related to specific subjects. It was evident that the problems encountered in teachers' work with the PCNs are not related to a lack of effort on the part of the teachers who, despite the difficulties, strive to implement this new educational proposal. These problems are related to deficiencies in initial formation, insufficient time for involvement with a new educational proposal and a lack of operational resources.

Keywords: National Curriculum Parameters (PCN), transdisciplinary themes, environmental education.

Introdução

Durante as últimas décadas do século XX ocorreram mudanças em diversos setores culturais da civilização ocidental que convergiram para uma serie de alterações na relação entre os seres humanos e entre estes e a natureza. “Essas mudanças culturais e esses problemas têm elementos comuns suficientes para se considerar que existe uma crise geral na cultura ocidental, dominada até agora pelo pensamento racionalista cartesiano” (YUS, 1996, p.31).

O paradigma mecanicista, que foi o precursor desta crise, inserido no ocidente por volta do século XVI e XVII, tinha como objetivo maior o avanço em áreas específicas. Estas mudanças que beneficiaram os processos produtivos foram aceitas e amplamente divulgadas e aplicadas, levando a uma visão mais pragmática e fragmentada do mundo, fragmentação que, por um lado levou a uma perda da complexidade, colocando o ser humano como possuidor do universo e enalteceu o conhecimento científico, e por outro nos proporcionou um avanço tecnológico com uma amplitude sem precedentes na história.

Mas tão logo adquiri algumas noções gerais relativas à física [...] julguei que não podia mantê-las ocultas sem pecar grandemente contra a lei que nos obriga a procurar, no que depende de nós, o bem geral de todos os homens. Pois elas me fizeram ver que é possível chegar a conhecimentos que sejam muito úteis à vida, e que, em vez dessa filosofia especulativa que se ensina nas escolas, se pode encontrar uma outra prática, pela qual, conhecendo a força e as ações do fogo, da água, do ar, dos astros, dos céus e de todos os

outros corpos que nos cercam, tão distintamente como conhecemos os diversos misteres de nossos artífices, poderíamos empregá-los da mesma maneira em todos os usos para os quais são próprios, e assim nos tornar como que senhores e possuidores da natureza (DESCARTES, 1979, p. 63).

A citação acima revela de maneira clara as idéias de Descartes. Sua busca por meios de controle da natureza através do conhecimento tornou-se o paradigma que direcionou o desenvolvimento, desde a inauguração do chamado racionalismo moderno no século XVI até a atualidade, sempre apoiado nas exigências do rigor matemático.

Essa nova visão provocou alterações bruscas na sociedade. Dois séculos mais tarde esse paradigma é transferido aos processos produtivos que se alteram, impulsionados pela revolução industrial e, conseqüentemente, solicitam uma mão de obra específica com saberes fragmentados e sistematizados. Segundo Leff (2002),

As transformações produtivas a partir da Revolução Industrial até a atual cientifização da produção desencadearam um vasto potencial de aplicações práticas das ciências, gerando um processo de planejamento das atividades de pesquisa dentro das empresas, bem como dentro dos macroprojetos das grandes potências: de seus programas bélicos, de seus projetos espaciais (LEFF, 2002, p.69).

E como historicamente ocorreu, as necessidades do mundo produtivo são transportadas para a educação. A necessidade de saberes específicos conduz à formação de indivíduos com capacidades específicas.

No século XX a conexão entre política, produção e educação ficou mais evidente e pode-se considerar que seu ápice foi a introdução dos modelos Tayloristas e Fordistas, que nas palavras de Santomé (1998)

[...] impediam que os trabalhadores participassem dos processos de tomada de decisões e de controle empresarial. Esta filosofia organizativa que acentuava a divisão social e técnica de trabalho, aumentava ainda mais a separação entre o trabalho manual e trabalho intelectual (SANTOMÉ, 1998, p. 10).

Os modelos de produção em série fizeram com que a necessidade de funcionários que compreendessem o processo como um todo se extinguisse provocando a institucionalização e a dependência comercial da educação o que reforçou as pirâmides hierárquicas e o modelo de domínio econômico e cultural.

A educação institucionalizada parece ter se reduzido exclusivamente a *tarefas de custódia* das gerações mais jovens. A análise dos currículos

ocultos evidenciam que o que realmente se aprende nas salas de aula são habilidades relacionadas com a obediência e a submissão à autoridade (JACKSON, 1991 *apud* SANTOMÉ, 1998).

Embora se afirme que os currículos sejam planejados com “conteúdos apoiados em uma coerência” dificilmente isto é percebido pelos estudantes e professores. Ainda segundo Santomé (1998),

Tanto na educação infantil e no ensino fundamental como na universidade, o princípio que rege a seleção dos diferentes conteúdos, assim como sua forma de organização em área de conhecimento e disciplinas, não costuma ser objeto de reflexão e discussão coletiva; é aceito como algo *a priori* e provoca um notável silêncio na comunidade escolar, científica e trabalhadora. O currículo pode ser organizado não só em torno de disciplinas, como costuma ser feito, mas de núcleos que ultrapassam os limites das disciplinas, espaços geográficos, grupos humanos, idéias, etc (SANTOMÉ, 1998, p.25).

As críticas às mudanças ocorridas nos processos educacionais pós revolução industrial (cientifização, disciplinarização, etc), são amplamente encontradas nas literaturas acerca do assunto. Porém, reconhece-se que temporalmente foram necessárias e importantes. Colhemos hoje todos os frutos que esse modelo gerou, bons e ruins.

Este modelo com base nas especificidades e no unicismo tinha como objetivo resolver questões relativas à produção, especialidades médicas e avanços científicos em áreas específicas, nas quais foi bastante promissor. Porém, no mundo contemporâneo surgiram questões que não podem ser respondidas e problemas que não podem ser solucionados com base nas especialidades como, por exemplo, as questões sócio-ambientais.

Como acreditava-se que a ciência teria as respostas para todos os problemas, a complexidade inerente a essas novas questões levou a uma crise da ciência como crise de teorias, de modelos ou de paradigmas.

A crise ambiental é a crise do nosso tempo. O risco ecológico questiona o conhecimento do mundo. Esta crise apresenta-se a nós como um limite no real que ressignifica e reorienta o curso da história: limite de crescimento econômico e populacional; limite dos desequilíbrios ecológicos e das capacidades de sustentação da vida; limite da pobreza e da desigualdade social. A crise ambiental, entendida como crise de civilização, não poderia encontrar uma solução por meio da racionalidade teórica e instrumental que constrói e destrói o mundo (LEFF, 2002, p, 191).

Em função da inserção de uma visão complexa associada ao rompimento deste modelo que subjugou a educação ao mercado e da necessidade do resgate do verdadeiro significado da educação, surgem novas propostas curriculares com as denominações mais variadas que muitas vezes se confrontam e se negam. Aparentemente, permanece a mesma compartimentação do modelo que se busca romper. Esta nova dimensão tem como núcleo a assertiva de que determinadas questões, principalmente sócio-ambientais, não podem ser plenamente compreendidas e/ou ter um direcionamento que se julga correto com base nas especificidades, pois perpassa pelas áreas disciplinares não sendo totalmente contemplada em nenhuma delas.

Em foco nessa nova abordagem está a busca pela sustentabilidade provocada pela utilização exacerbada de recursos naturais nos últimos séculos. Ao longo do século XX o relacionamento entre o ser humano e o planeta que o sustenta passou por uma profunda transformação em função dos avanços tecnológicos que permitiram a utilização de recursos naturais indisponíveis até então.

Entretanto, dentre as discussões relativas aos impactos provocados pelas atividades humanas no planeta deve-se considerar alguns aspectos importantes. A apropriação de recursos energéticos naturais é extremamente parcializada. Cerca de 20% da humanidade, consome 80% dos recursos e geram 80% da poluição e degradação ambiental global. O exemplo mais expressivo é dos Estados Unidos, que com 5% da população mundial consomem cerca de 30% da energia e dos recursos produzidos na Terra a cada ano. Dessa forma, se 15% da população mundial atingisse o mesmo patamar de consumo a vida no planeta seria inviável. No Brasil não é diferente, os 10% mais ricos da população retêm cerca de 47% da renda nacional (LEROY, 2002).

Neste contexto, a explosão demográfica associada a artificialidade das necessidades humanas, gerada pelo mercado, e um modelo econômico que beneficia poucos em detrimento de muitos, conduz a assertiva que “A crise ambiental remete-nos a uma pergunta sobre o mundo, sobre o ser e o saber que nos leva a repensar e a reaprender o mundo” (LEFF, 2002, p.196). Vê-se, desta forma, que repensar um sistema no qual se considere o sistema biológico da Terra nos coloca diante uma complexidade e da iminente necessidade de mudanças que atinjam vários setores de nossa sociedade e os conduzam a uma nova maneira de se relacionar com o próximo e com o planeta.

Discutir a problemática ambiental global é, necessariamente, pensar os diversos aspectos envolvidos no contexto. Criticar o desmatamento e vangloriar a posição brasileira na balança comercial, mantida pela monocultura e pecuária é contraditório. Por isso precisamos

ir além dos discursos ambientalistas alarmistas e repensar a sustentabilidade global de forma real inserindo as mudanças necessárias no modelo econômico produtivo e a inserção da problemática ambiental na educação.

Assim, a educação emerge como um dos pontos fortes na busca de uma nova forma de viver e conviver neste planeta, na perspectiva de uma nova organização social que leve em consideração todos os aspectos envolvidos, isto, é, sua complexidade.

[...] a complexidade ambiental implica uma revolução do pensamento, uma mudança de mentalidade, uma transformação do conhecimento e das práticas educativas, para se construir um novo saber, uma nova racionalidade que orientem a construção de um mundo de sustentabilidade, de equidade, de democracia (LEFF, 2002, p.196).

A inserção da educação como um dos alicerces na busca de uma nova racionalidade ambiental se faz, oficialmente, a partir do momento em que, buscando definir uma base nacional comum na educação brasileira, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) lança em 1997 o documento intitulado Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), um guia curricular organizado em disciplinas e por ciclos para o ensino fundamental.

Os PCN propõem a manutenção das disciplinas consideradas fundamentais para o conhecimento dos saberes acumulados socialmente e inserem questões urgentes que devem necessariamente ser tratadas de maneira transversalizada como a violência, a saúde, o uso dos recursos naturais e os preconceitos. Esta abordagem foi proposta devido à complexidade inerente a esses temas que faz com que nenhuma das áreas disciplinares, isoladamente, seja suficiente para abordá-los (BRASIL, 1997, p.23).

Quanto à abordagem do tema Meio Ambiente no ensino fundamental os PCN trazem como função principal “a contribuição para a formação de cidadãos conscientes, aptos para decidirem e atuarem na realidade sócio-ambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem estar de cada um e da sociedade, local e global” (BRASIL, 1997, p.25).

Neste artigo apresenta-se uma discussão sobre educação formal, ensino, escola, instituições e professores, mas tem-se claro que as questões citadas acima extrapolam este espaço e devem ser inseridas numa ampla discussão em todos os âmbitos sociais. Porém, a educação é um dos alicerces para se atingir estes objetivos.

A inserção do tema transversal Meio Ambiente conduz a reflexão sobre novas posturas em relação aos aspectos sociais, econômicos e ambientais, e dessa forma, tomar decisões adequadas a cada passo, na direção das metas desejadas por todos: o crescimento cultural, a qualidade de vida e o equilíbrio ambiental (BRASIL, 1997).

Muitas críticas e dúvidas surgiram sobre a implementação e utilização dos PCN, dos temas transversais e da eficiência da abordagem da temática ambiental no ensino. Muitos recursos do Governo Federal foram gastos desde a elaboração, reprodução, distribuição, etc, deste documento e muitas vezes observa-se que a compreensão de alguns aspectos ainda é inadequada, como o conceito de *transversalidade* que evoluiu de maneira rápida e, atualmente, refere-se ao conjunto de valores, atitudes e comportamentos mais importantes que devem ser ensinados. “É símbolo de inovação, de abertura da escola para a sociedade, sendo às vezes utilizado como paradigma da atual escola para a sociedade” (GAVIDIA, 1996, p.16).

Dentre as críticas que surgiram destaca-se a falta de participação do professor na elaboração dos PCN e a homogeneização das diretrizes em âmbito nacional, desconsiderando assim as especificidades locais. Segundo Maldaner (2000) quando ocorrem os debates entre administradores educacionais, professores universitários e professores de escolas, são para referendar o que foi produzido por outros que desconhecem a prática do ensino.

A melhoria na qualidade educativa proporcionada à população deve ter por base a participação dos professores rompendo com o processo histórico de imposições de planos e programas elaborados por profissionais que desconhecem o processo educacional. “Dar voz aos que fazem a educação por seu trabalho, os professores, e permitir, assim, a sua qualificação e profissionalização” (MALDANER, 2000, p.22)

Da forma como foram inseridos, os temas transversais entram no currículo escolar como um adendo, uma coisa a mais, um fardo a mais para os professores que ao trabalharem esses temas, normalmente na forma de projetos ou em datas comemorativas específicas, não abarcam a real complexidade que lhe é intrínseca.

... no momento de introduzir os temas transversais, é preciso sair dessa dinâmica tecnológica e olhar o conteúdo com uma ótica mais ampla, conectada com a realidade socionatural e com uma *perspectiva globalizadora*, a qual reconheça a realidade como algo complexo, poliédrico e mutante, evitando a problemática tecnológica trazida pelo artifício da transversalidade (YUS, 1996, p.39).

No trabalho acima citado, o autor ainda propõe, nos níveis mais básicos do ensino, o emprego dos temas transversais como verdadeiros núcleos de interesse que, por sua natureza requerem uma abordagem globalizada dos conteúdos.

Se considerarmos os princípios da educação e os temas transversais essenciais à vida, à formação do cidadão e à sua participação na sociedade, a melhor maneira seria considerar os temas transversais como núcleos ao redor dos quais haveria subsídios para sua compreensão,

isto é, as disciplinas. O atual currículo, apesar das tentativas de inserção dos temas transversais, ainda tem como centro (núcleo) as disciplinas, ao redor das quais giram as tentativas de atingir os objetivos maiores do processo educacional. Colocar temas de tão expressivo interesse social como adendos de um currículo é uma forma ilusória de atingir os objetivos.

Não é aceitável a concepção da transversalidade como uma lista de temas desconexos, mas que ela deve ser o espírito, o clima e o dinamismo humanizador da escola. Então é preciso organizar o conhecimento sobre temas transversais e buscar um âmbito interpretativo comum que admita a complexidade da realidade socionatural (GONZÁLEZ LUCINI, 1994 *apud* YUS, 1996, p. 40).

Apesar do conceito de transversalidade, assim como sua inserção no contexto educacional, serem claros e definidos para pesquisadores nas academias, a compreensão do professor do ensino fundamental, salvo exceções, sobre o termo é limitada.

Devido à inexistência de modelos oficiais que mostrem como fazer uso dos temas transversais, parte do professores continuam considerando-os temas unicamente [...] quando se deparam com ele. E somente quando isso acontece trabalham-os como um capítulo a mais da disciplina (NIEVES ALVAREZ, 2002, p.21).

Utilizar um documento, como os PCN, como um guia para o ensino requer, necessariamente, um aperfeiçoamento do profissional que atua na área educacional, sobretudo os professores. Sem esse trabalho de preparação, a atuação do professor fica limitada, apesar de seus esforços. Maldaner (2000) afirma que:

[...] na maioria das salas de aula, mantêm-se a mesma seqüência de aulas e matérias, com os mesmos professores, com as mesmas idéias básicas de currículo, aluno e professor, que vem mantendo-se historicamente e produzem o que denominamos baixa qualidade educativa (MALDANER, 2000, p.19).

Nesse contexto, foi realizada uma pesquisa com o objetivo de elucidar questões relativas aos PCN, aos Temas Transversais e ao tema Meio Ambiente. Para a realização da entrevista foi elaborado um questionário constando de 18 perguntas divididas entre os temas acima citados.

Os professores entrevistados foram selecionados aleatoriamente totalizando 47 professores do ensino fundamental, 1º e 2º ciclo, que atualmente trabalham na rede pública de ensino – estadual e municipal, em 24 municípios do estado de Goiás.

Dentre os professores encontram-se profissionais formados em Pedagogia (17), Biologia (15), Geografia (11), Letras (2), Matemática (2), Ciências Sociais (1), Química (1), Educação Física (1), Direito (1) e História (1). Seis professores possuíam mais de uma formação.

Os dados desta investigação serão apresentados em três momentos: primeiramente apresenta-se os dados relacionados aos PCN e sua inserção, num segundo momento aos Temas Transversais e por último ao tema transversal Meio Ambiente.

Algumas perguntas não foram respondidas por todos os professores, neste caso consideraremos como valor total (100%) apenas as respostas obtidas. Outras foram contempladas com respostas contidas em mais de uma categoria de análise, portanto, em alguns casos, o somatório dos percentuais ultrapassará 100%.

Resultados e considerações

Sobre as questões relacionadas aos PCN

Verificou-se que todos os professores tiveram acesso aos PCN e 92% leram os PCN de sua área de atuação. A figura 01 apresenta a via pela qual os professores tiveram acesso aos PCN.

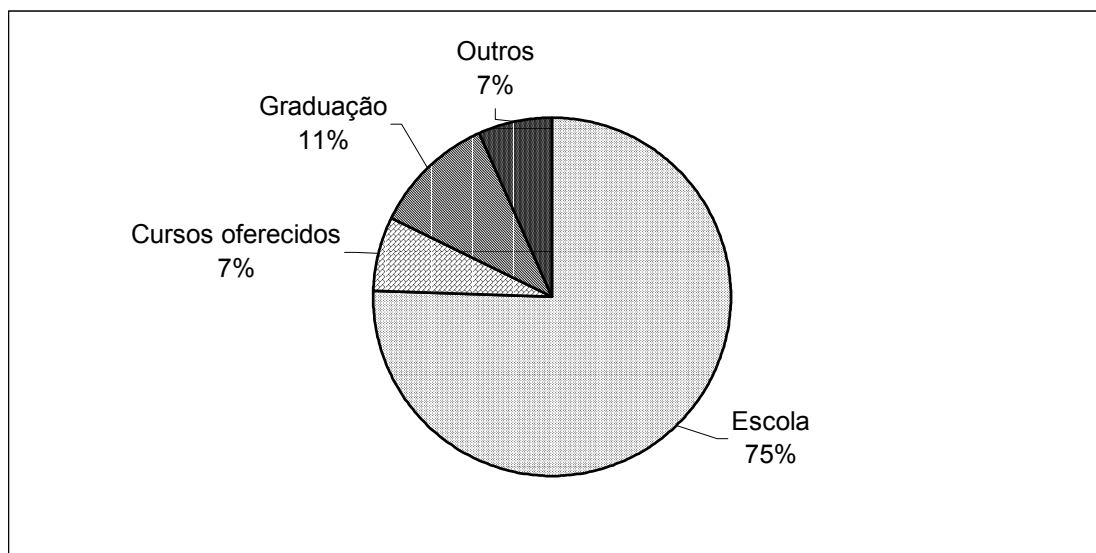


Figura 01 – Local de acesso aos PCN pelos professores da rede pública de ensino do estado de Goiás (n=45).

Dentre os professores entrevistados, 89% relataram que utilizam os PCN em suas escolas (n=47) e dentre estes 60% (n=25) justificaram suas respostas. Os PCN são considerados preponderantes na organização das atividades por 31 % dos professores, 12% acreditam que auxilia na prática pedagógica e 5% acreditam que sua utilização permite

realizar uma relação direta com o cotidiano escolar e dos alunos facilitando o processo de ensino/aprendizagem. Outros 14% forneceram respostas variadas que não se enquadravam nas categorias de análise criadas. Os professores que responderam que não utilizam os PCN em suas escolas não justificaram suas respostas.

Verificou-se que os PCN tiveram ampla distribuição na rede pública de ensino e que existe um esforço nas instituições para sua utilização. Isto pode estar relacionado ao desenvolvimento de uma nova concepção entre os professores de que o ensino precisa passar por mudanças, pois não corresponde às demandas da realidade atual.

Quando questionados sobre a eficiência da aplicação dos PCN, 85% responderam afirmativamente (n=47). Entretanto, a metade destes fazem a ressalva que deveria haver uma maior envolvimento dos professores e uma adaptação às realidades locais.

Já os professores que consideram ineficientes a aplicação dos PCN argumentaram que não há tempo, pelo fato de “terem que trabalhar os conteúdos específicos das disciplinas”. Isso indica que ainda permanece forte, entre os professores, a visão disciplinar do ensino. Percebe-se que na busca por uma nova concepção de ensino, os PCN têm sido um instrumento importante e sua eficiência é reconhecida pelos professores, embora façam ressalvas.

Outro aspecto importante são as críticas realizadas pelos professores que embora acreditem na eficiência dos PCN os consideram muito gerais e que não atingem as necessidades locais. Embora tenham tido acesso e lido os PCN, a falta de uma formação complementar específica provoca uma incompletude em sua compreensão, pois neste documento consta, embora superficialmente, que a sugestão de algum outro tema relevante, em função das especificidades locais, pode ser feita pela comunidade escolar. Vê-se que o professor não conseguiu atingir a autonomia proposta pelos PCN, pois, acostumado a receber “receitas” não consegue exercer uma prática autônoma e reflexiva.

Quando os professores são criticados pela falta de envolvimento e desinteresse em trabalhar com os PCN podemos ponderar que o estímulo a este envolvimento não foi realizado ou foi feito de tal forma que não atingiu os objetivos. Apesar de serem parâmetros a serem seguidos como sugestão os PCN foram inseridos em toda a rede de ensino público brasileira o que deveria ter sido acompanhado por um processo de formação complementar, já que se tratava de algo novo no Brasil.

Sobre as questões relacionadas aos temas transversais

Procuramos saber se foi oferecido aos professores algum curso auxiliar à sua formação que abordasse essa nova proposta de ensino. Verificou-se que quase a metade dos professores entrevistados realizaram algum curso em que se discutia as bases da transversalidade (n=45).

Associado à questão anterior foi verificado o motivo das respostas. Dentre os que realizaram algum curso apenas 12 professores justificaram sua resposta, sendo que destes, apenas dois buscaram o curso para melhorar a prática pedagógica e o restante o fez por exigência ou simplesmente porque foi oferecido. Os que não fizeram o curso argumentaram que não tiveram oportunidade (65%) ou que estudaram sozinhos (35%).

Houve um grande número de professores que não justificaram porque realizaram o curso. Conhecendo a realidade das escolas pode-se sugerir que estes professores foram mobilizados num determinado momento e simplesmente assistiram a alguma palestra ou freqüentaram algum curso por exigência da direção da escola. A falta de participação do professor pode estar relacionada, também, à falta de valorização desse profissional que historicamente foi considerado um reproduzidor de conteúdos. Buscar uma mudança no ensino sem mudar essa concepção e sem valorizar o professor é, no mínimo, utopia. Segundo Maldaner (2000);

Ao não se sentirem comprometidos com as orientações curriculares produzidas e ao não se sentirem valorizados em sua profissão, os professores estão fora do processo de implementação das pretendidas melhorias, em caminho inverso ao que recomendam estudos e pesquisas pedagógicas, e, assim nada vai mudar significativamente! (MALDANER, 2000, p. 20).

Apesar de que menos da metade dos professores realizou algum curso sobre transversalidade, 95% afirmaram que trabalham os temas transversais em suas aulas. Isso demonstra que os professores que trabalham os temas transversais o fazem sem terem tido qualquer tipo de formação específica, isto é, através das ações e interpretações que julgam coerentes no contexto da transversalidade. Este fato associado à falta de estímulo aos professores que realizaram algum curso, como discutido acima, pode justificar a ineficácia ou a incompletude da utilização dos PCN e da abordagem dos temas transversais.

Utilizados como paradigma da atual reforma educacional os temas transversais tratam a realidade social e problemas contemporâneos que precisamos nos atentar e resolver. A padronização nacional dos temas pode não ser correta, pois cada região, estado, município e localidade possui especificidades, problemas e questões sociais específicas. A educação para

o consumo, para a paz, para a convivência, etc, são propostas de temas transversais que os PCN não contemplam, apesar de citar a opção de escolha de novos temas pelo professores.

Trabalhar com temas transversais no ensino requer uma série de pré-requisitos: disponibilidade, integração entre professores, apoio da direção, etc. A figura 02 demonstra quais as dificuldades mais comuns neste trabalho.

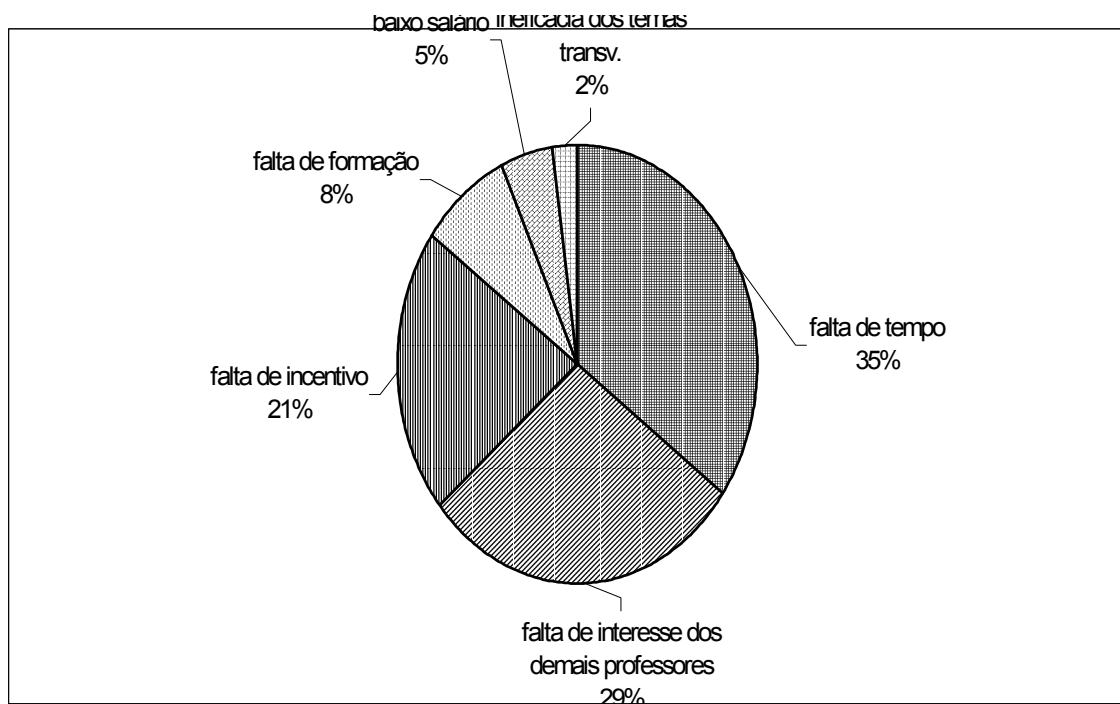


Figura 02 – Dificuldades encontradas pelos professores da rede pública de ensino do estado de Goiás na abordagem dos temas transversais (n=47).

Pode-se notar que os problemas apresentados passam necessariamente por uma falta de estrutura para o professor. A falta de tempo é totalmente dependente dos baixos salários. Para que um professor tenha uma renda “razoável” deve trabalhar em duas ou três escolas.

O trabalho com temas transversais requer, necessariamente, integração, disponibilidade, tempo, formação específica e incentivo. A simples reprodução de conteúdos do ensino tradicional é insuficiente. Apesar de apresentarem algum conhecimento sobre a complexidade inerente à transversalidade existem dificuldades em sua aplicação.

Mas, como exigir dos professores do ensino fundamental tal aplicação sem fornecer-lhes uma formação adequada? Apesar de serem uma sugestão os PCN foram inseridos em toda a rede de ensino e, em alguns casos, foram oferecidos cursos; porém, esses cursos se mostraram insuficientes ou ineficientes para os professores em exercício. Também é questionável a formação universitária inicial que em muitos casos não prepara o futuro professor para a complexidade dessa nova dimensão educacional.

A simples reprodução de conteúdos praticada, e muito criticada deve-se, em grande parte, à formação universitária que esses professores tiveram. Maldaner (2000) ao discutir a questão diz que o nível de aprendizagem dos alunos nas fases iniciais do ensino era o da memorização, muito de acordo com o que se exigia de seus professores em sua formação universitária. Neste contexto, enquanto as universidades relegarem ao segundo plano a formação de professores não será possível atingirmos uma boa qualidade na educação.

Nota-se, claramente, um empenho dos professores, apesar das dificuldades que conhecemos, em abordar os temas transversais em suas disciplinas. Mas falta-lhes apoio, material, salário, tempo, etc. Sem solucionar estas questões não poderemos atingir eficientemente os objetivos propostos dos temas transversais.

Também é conhecida a necessidade de integração e diálogo entre professores em trabalhos que envolvam os temas transversais. Metade dos professores disse que essa integração não existe (n=47). A falta de participação de professores de diversas áreas compromete o trabalho. O pressuposto básico dos temas transversais é que sejam abordados em todas as áreas disciplinares, não como conteúdos, mas como questões sociais relevantes.

A dificuldade de integração é dependente de vários aspectos. Os professores entrevistados alegam falta de tempo ou falta de interesse. Em raros casos há relatos de trabalho coletivo. Nota-se que apesar dos professores terem conhecimento dos PCN e dos temas transversais a participação efetiva de todos é mínima.

Quando questionados sobre quais seriam os temas transversais nos quais eles teriam maior facilidade de abordagem obteve-se a seguinte classificação:

- 1º lugar – Meio Ambiente
- 2º lugar – Saúde
- 3º lugar – Trabalho e consumo
- 4º lugar – Ética
- 5º lugar – Pluralidade cultural
- 6º lugar – Orientação sexual

Nota-se que os temas mais fáceis de serem trabalhados na opinião dos professores são os mais comuns nos meios de comunicação. Obviamente existe um aspecto político inserido no contexto; meio ambiente, saúde e trabalho são temas sociais que atraem a atenção da população e repercutem amplamente; já os temas ética, pluralidade cultural e orientação sexual não apresentam a mesma repercussão e atenção popular, embora importantes. Talvez, isso possa elucidar o fato dos primeiros temas serem mais facilmente abordados. Além disso,

vale ressaltar, que sexualidade numa sociedade com maioria guiada espiritualmente por uma concepção judaico-cristã é um tabu difícil de ser rompido.

Em uma entrevista prévia com uma das professoras que compuseram o universo desta pesquisa, com o objetivo de definir as diretrizes do questionário, questionou-se as dificuldades em se trabalhar os temas transversais. O tema orientação sexual foi citado com a frase que segue:

...Infelizmente nós temos uma igreja que eu não vou citar o nome, que ao trabalhar esses temas não aceitam nem que os filhos fiquem dentro da sala de aula, ao passar um vídeo explicativo a criança não pode assistir.

Inserir os temas transversais requer, também, um trabalho integrado no qual deve-se envolver outros grupos sociais, como a família. Atualmente é comum a transferência de responsabilidade familiar à escola. Os programas de ensino devem buscar resgatar o papel da família na educação.

Sobre as questões relacionadas à abordagem da temática ambiental

Quanto à abordagem da temática ambiental, todos os professores entrevistados responderam que trabalham a temática ambiental em sua disciplina (n=47). Destes 34% sentem algum tipo de dificuldade nesta abordagem (figura 03) e 66% sentem facilidade (figura 04).

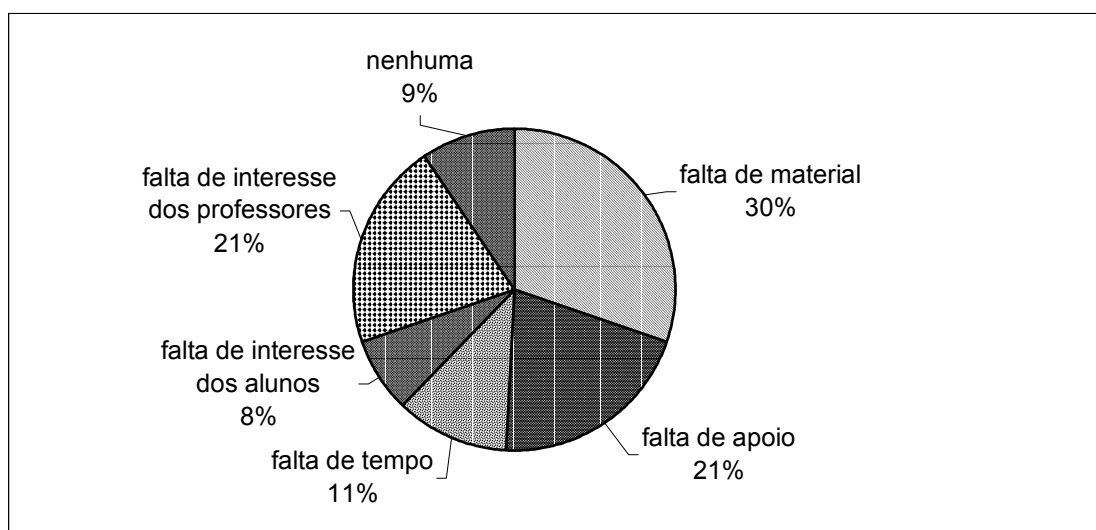


Figura 03 – Dificuldades apresentadas pelos professores da rede pública de ensino do estado de Goiás na abordagem da temática ambiental (n=47).

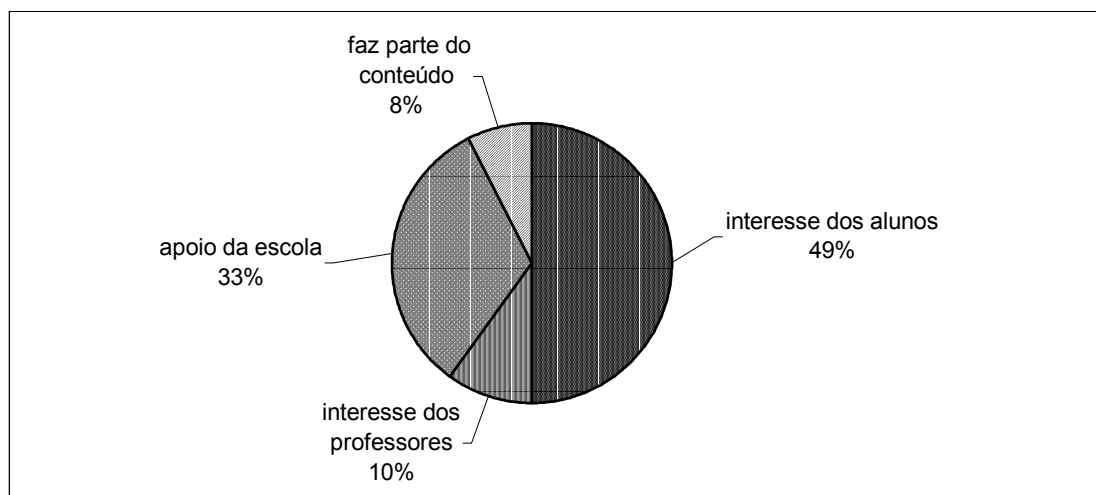


Figura 04 – Facilidades apresentadas pelos professores da rede pública de ensino do estado de Goiás na abordagem da temática ambiental (n=47).

Na figura 03 nota-se que as dificuldades encontradas pelos professores estão pautadas na falta de formação, além de possuir caráter prático e operacional, que podem ser solucionados com investimentos e apoio aos professores. Nota-se (figura 04) que, em alguns casos, existe um apoio da escola aos professores, mas estas se encontram em situação precária. É interessante ressaltar que na maioria dos casos os alunos demonstram interesse pela temática e isto poderia ser um ponto melhor explorado pelas escolas.

Dentre as dificuldades a falta de apoio e de material, podem ser consideradas conjuntamente, já que ambos têm uma origem em comum, que é a falta de investimentos por parte do governo no ensino público. A falta de participação coletiva dos demais professores (figura 03) não deixa de ter a mesma origem. Não é possível despertar interesse e dedicação sem preparação, valorização e remuneração.

Trabalhar a temática ambiental requer interesse e disponibilidade pessoal de todos os envolvidos no processo educacional - escolas, professores e alunos - o que deveria ser incentivado e utilizado como uma fonte de estímulo. Além disso, a disponibilização de importantes instrumentos pedagógicos, como os PCN, deve ser acompanhada de recursos para sua implementação. Verificou-se que praticamente todos os professores (98%) acreditam que os PCN auxiliam na abordagem da problemática ambiental o que vem consolidar as idéias dispostas acima.

É evidente que existe falta de incentivo e estímulo aos professores, entretanto, a temática ambiental vem sendo abordada, às vezes de maneira superficial ou reducionista, por praticamente todos os professores. Os fatores que estimulam ou desestimulam o trabalho dos professores nesta abordagem estão demonstrados nas figuras 05 e 06, respectivamente.

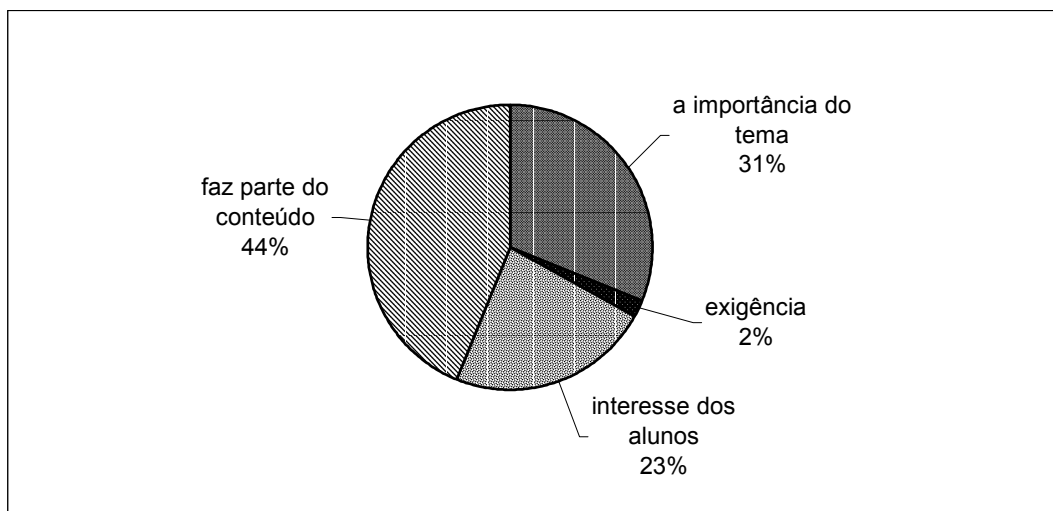


Figura 05 – Fatores que estimulam os professores da rede pública de ensino do estado de Goiás a trabalharem a temática ambiental (n=47).

Verifica-se na figura anterior que a temática ambiental é considerada um tema social importante. Possivelmente, assumiu esta posição pela tomada de consciência do processo de degradação ambiental provocado pela utilização excessiva dos recursos associada à ampla divulgação nos meios de comunicação, o que pode ter estimulado o interesse demonstrado pelos alunos. Praticamente não existe exigência nesta abordagem, isso indica que o trabalho vem sendo realizado pela disposição e boa vontade dos professores.

A compartimentalização das áreas da ciência transferida para o ensino faz parte do nosso modo de pensar há séculos. Não se consideram as inter-relações entre os fatos, mas estes isoladamente. Vê-se que o direcionamento das discussões acerca dos problemas apresentados pauta, principalmente, na falta de formação do professor.

É necessário que os professores tenham algumas representações adequadas sobre estas questões, que lhe permitam propor atividades didáticas com o devido enfoque – não isento de complexidade – para que os estudantes possam realizar sua própria aprendizagem e traduzir em comportamentos os conhecimento que vão construindo (GAVIDIA, 1996, p.27).

O trabalho com os temas transversais exige dos professores um nível de complexidade nunca antes abordada e que deve, necessariamente, ser acompanhada do rompimento com as concepções puramente disciplinares.

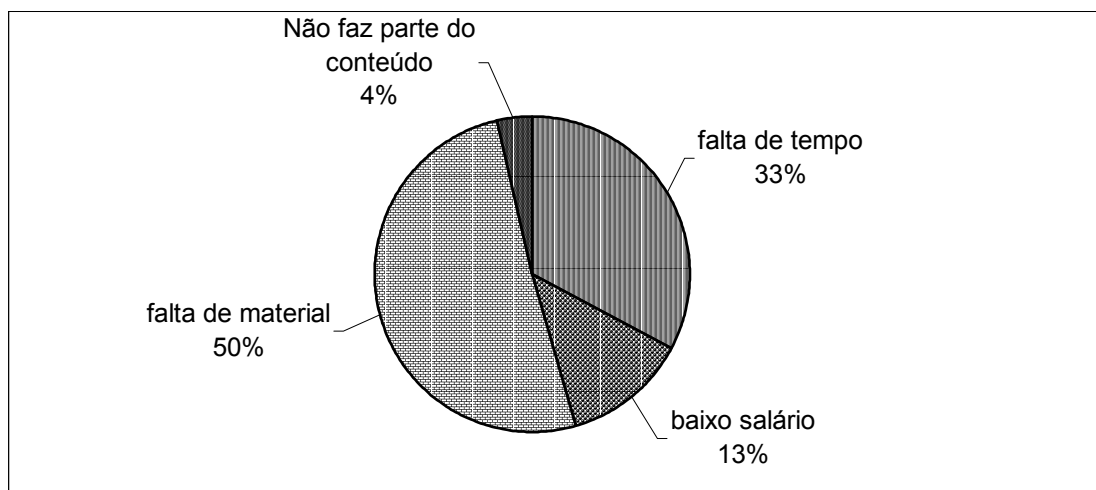


Figura 06 – Fatores que desestimulam os professores da rede pública de ensino do estado de Goiás a trabalharem a temática ambiental (n=47).

Quanto aos fatores que desestimulam, os maiores percentuais foram encontrados nos itens falta de tempo e falta de material. É notório que a falta de tempo está relacionada a excessiva carga horária do professor para complementar sua renda.

A falta de material indica falta de investimento. Não basta a busca por uma formação adequada, também é necessário que se dê condições para que o trabalho seja desenvolvido. Na maioria das vezes as abordagens resumem-se a aulas expositivas o que torna mais difícil e menos eficaz a inserção da temática ambiental. Um trabalho de ordem prática, de reciclagem de papel, produção de húmus, etc, ou visitas a áreas degradadas, desmatamento, rios poluídos, etc, pode surtir um efeito mais significativo no aprendizado do aluno.

Vivenciar uma questão ambiental ou fazer relações diretas com o seu cotidiano pode estimular uma visão reflexiva e crítica do aluno, fazendo com que este compreenda sua importância na busca de melhoria do meio em que vive.

Considerações finais

Alguns pontos são evidenciados nesta pesquisa. Verificou-se se que os PCN foram distribuídos em toda a rede pública de ensino do estado de Goiás e que existe uma tentativa de utilização e a confiança de que este documento possa ser norteador de uma nova proposta de ensino que rompa com as fronteiras disciplinares, inserindo questões sociais relevantes não contempladas pelas disciplinas.

É possível que o fato dos professores terem ficado à margem do processo de elaboração das metas e objetivos dos PCN fez com que os princípios contidos neste

documento chegassem, de certa forma, como uma imposição, caso contrário, poderiam desenvolver um sentimento de pertencimento e integração com os objetivos dos PCN.

Além disso, se o objetivo dos PCN era inserir uma nova abordagem no processo educacional, essa mudança deveria ter sido acompanhada por uma formação complementar eficiente para todos os professores, já que esse processo não ocorreu durante sua formação universitária.

Praticamente todos os professores trabalham os temas transversais em suas disciplinas e apesar de uns poucos terem realizado algum curso em que o assunto foi tratado, a compreensão das bases da transversalidade é limitada, levando o professor a atuar de acordo com suas próprias concepções, formadas simplesmente através da leitura dos PCN relacionado a sua área disciplinar sem uma análise reflexiva dos fatos, causas e efeitos. Além disso, a falta de apoio, incentivo, material, valorização profissional e o excesso de carga horária apresentam-se como entraves adicionais à falta de formação.

Verificou-se que a temática ambiental, que é abordada por todos os professores, tem seu estímulo maior nos sujeitos que realizam os trabalhos e no interesse demonstrado pelos alunos. Desta forma, fica evidente que a falta de abrangência desta abordagem não está pautada na indisponibilidade profissional e sim em aspectos preparatórios e operacionais.

De maneira geral, a inserção desta nova proposta atribui à educação e, sobretudo aos professores, novas responsabilidades e aprimoramento, mas desconsidera-se as deficiências do sistema formal de ensino. Com escolas mal equipadas, professores desvalorizados, mal pagos e desestimulados, despreparados para esta nova realidade educacional torna-se impensável qualquer mudança significativa. Acreditamos que estamos na direção que poderá conduzir a estas mudanças, isto é, o ensino, mas devemos considerar todo o processo de ensino, inclusive o ensino universitário.

Quem hoje pensa a complexidade inerente aos PCN, temas transversais e às questões ambientais são os profissionais mais diretamente ligados à questão, principalmente no meio acadêmico. Estes profissionais são os formadores dos professores aos quais atribui-se o trabalho que visa a mudança no ensino. Porém, estes professores não estão preparados pra isso. Na maioria dos casos, o que continua se ensinando nas universidades são os conteúdos fragmentados nas áreas disciplinares de cada ciência.

O sistema educacional precisa mudar imediatamente, uma vez que se pretende que este seja um dos alicerces para buscarmos a tão sonhada sustentabilidade. São necessárias melhores condições físicas e estruturais nas escolas, material didático, melhores salários, mais

professores, menor número de alunos por sala de aula, melhor preparação do professor e, acima de tudo, resgatar a valorização do profissional da educação.

A compreensão complexa que se pretende vai muito além do conhecimento das várias dimensões, ela pauta numa mudança paradigmática de visão do mundo. A busca de uma felicidade utópica no consumo influenciada por um mercado cada vez mais manipulador deve ser repensada.

Referencial Bibliográfico

- BRASIL (1997) Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/SEF.
- DESCARTES, R. (1979) Discurso do Método. *Abril Cultural*, 2.ed (Coleção Os Pensadores), 324pp.
- GAVIDIA, V. (1996) A construção do conceito de transversalidade. Trad. Daisy Vaz Moraes. *In* Nieves Alvarez, M. (2002) Valores e temas transversais no currículo, p. 15-23. 184pp.
- GONZÁLES LUCINI, E. (1994). Temas transversales y áreas curriculares. Madrid, *apud* Yus, R. (2002) Temas Transversais e Educação Global: Uma nova escola para um humanismo mundialista. *In* Nieves Alvarez, M. (2002) Valores e temas transversais no currículo. Trad. Daisy Vaz Moraes. *Artmed*. p.31-44, 184pp.
- JACKSON, P. W. (1991). *La vida en las aulas*. Madri, Morata, Pandéia *apud* Santomé, J. T. (1998) Globalização e interdisciplinaridade: O currículo integrado. *Ed Artes Médicas*, 1998, 275pp.
- Leff, H. (2002) Epistemologia Ambiental. Ed. Cortez, São Paulo, 240pp.
- LEROY, J. P. (2002) Tudo ao mesmo tempo agora: desenvolvimento, sustentabilidade: o que isso tem a ver com você? – *Ed. Vozes*, Rio de Janeiro, 198pp.
- MALDANER, O. A. (2000) A formação inicial e continuada de professores de química. *Ed. UNIJUÍ*, 424p.
- NIEVES ALVAREZ, M. (2002). Valores e temas transversais no currículo. Trad. Daisy Vaz de Moraes. *Artmed*. Porto Alegre, 184pp.
- SANTOMÉ, J. T. (1998) Globalização e interdisciplinaridade: O currículo integrado. *Ed Artes Médicas* – Trad. Cláudia Schilling. 275pp.
- YUS, R. (1996) Temas Transversais e Educação Global: Uma nova escola para um humanismo mundialista. *In* Nieves Alvarez, M. (2002). Valores e temas transversais no currículo. Trad. Daisy Vaz de Moraes. *Artmed*. Porto Alegre, 184pp.