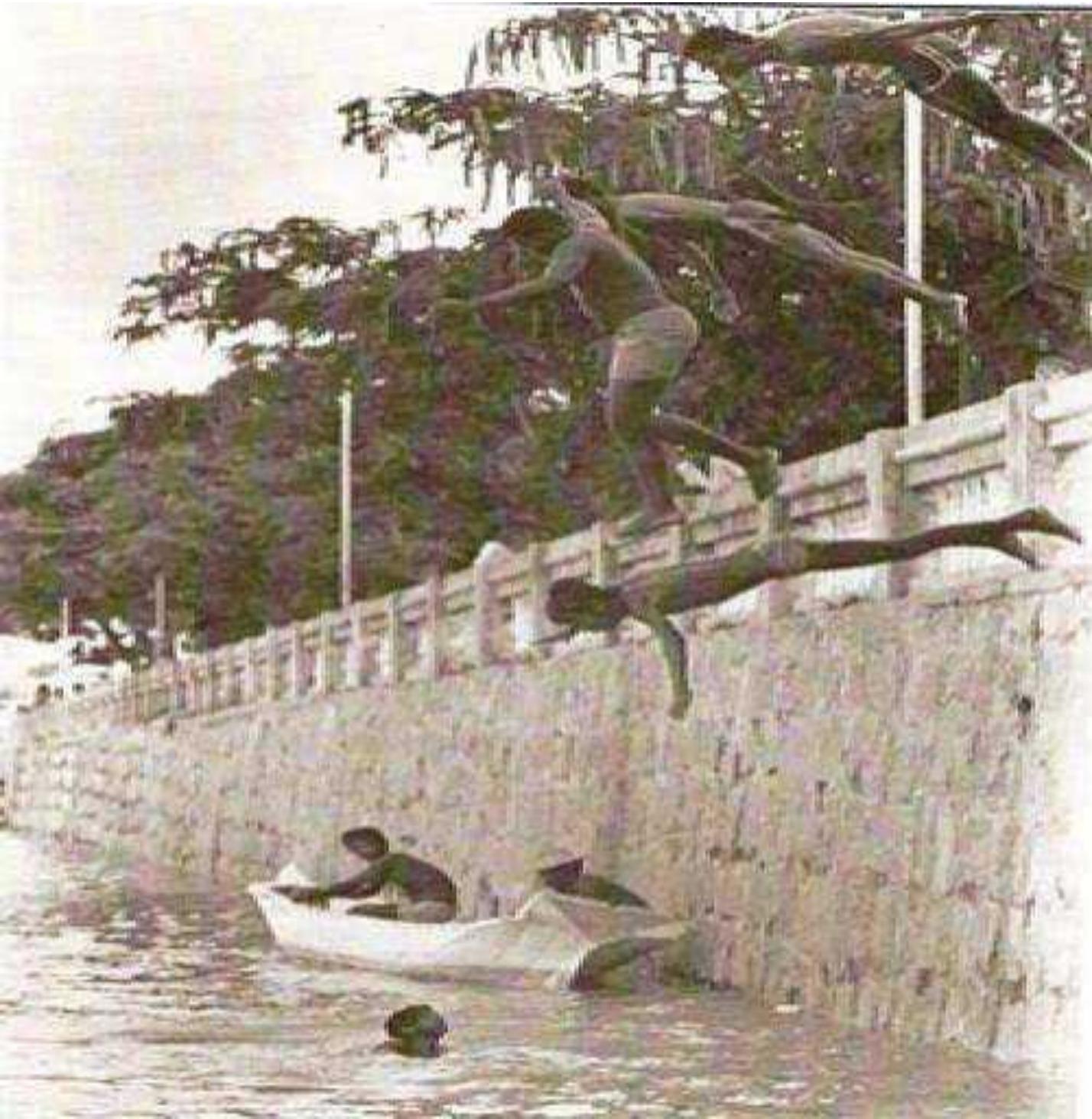


# REVASF

Volume 7, número 13, agosto, 2017

ISSN: 2177-8183





**UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO – UNIVASF**

Avenida José de Sá Maniçoba, S/N – Centro. Petrolina - PE

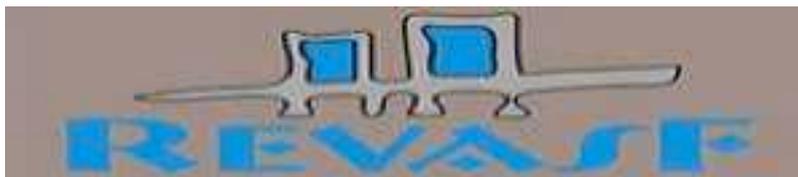
56.304-205

Tel: (87) 2101.6868

Email: [revasf@univasf.edu.br](mailto:revasf@univasf.edu.br)

<http://www.periodicos.univasf.edu.br>

**Volume 7, número 13, Agosto, 2017**



**Reitor**

Prof. Dr. Julianeli Tolentino de Lima

**Vice-Reitor**

Prof. Dr. Télió Nobre Leite

**Pró-Reitora de Assistência Estudantil**

Prof. Dr. Clébio Pereira Ferreira

**Pró-Reitor de Ensino**

Profa. Dra. Mônica Aparecida Tomé Pereira

**Pró-Reitora de Extensão**

Profa. Dra. Lúcia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira

**Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação**

Prof. Dr. Jackson Roberto Guedes da Silva Almeida

**Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento Institucional**

Me. Bruno Cezar Silva

**Pró-Reitor de Orçamento e Gestão**

Prof. Dr. Antônio Pires Crisóstomo

**Editor Chefe**

Dr. Marcelo Silva de Souza Ribeiro, Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF.

### **Conselho Editorial Técnico**

Ma. Fabíola Moura Reis Santos, Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF.

Dra. Geida Maria Cavalcanti de Sousa, Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF.

Dr. Marcelo Domingues de Faria, Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF.

Me. Venâncio de Santana Tavares, Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF.

Esp. Tânia Cristina Silva, Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF.

### **Conselho de Editores Associados**

Dra. Maria Elisa Pacheco de Oliveira Silva, Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS.

Dr. Leonardo Rodrigues Sampaio, Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF.

Dra. Raimunda Áurea Dias Souza, Universidade de Pernambuco – UPE.

Dra. Rossana Ramos Henz, Universidade de Pernambuco – UPE.

Dra. Virgínia P. S. Ávila, Universidade de Pernambuco – UPE.

Dr. Ricardo Amorim, Universidade do Estado da Bahia - UNEB e Faculdade de Ciências Aplicadas e Sociais de Petrolina – FACAPE.

Me. Ricardo Barbosa Bitencourt, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano – IF-Sertão.

Dra. Maria de Lourdes Soares Ornellas, Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

Dr. Liércio Pinheiro de Araújo, Centro de Estudos Superiores de Maceió – CESMAC.

Dr. Juracy Marques, Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

### **Conselho Editorial Internacional**

PhD, Jean-Robert Poulin (Québec - Canada), Université du Québec à Chicoutimi - UQAC, Canada.

Dra. Lorena Elizabet Sanchez (Argentina), ICSOH-CONICET-UNSa, Argentina.

PhD, Marta Anadon (Québec - Canada), Université du Québec à Chicoutimi - UQAC, Canada.

### **Avalidores Ad Hoc**

Carlos Seyfert

Fabíola Moura Reis Santos

Geida Maria Cavalcanti de Sousa

Glória Maria Pinto Coelho

Jean-Robert Poulin

Marcelo Domingues de Faria

Mirtes Ribeiro de Lira

Rossana Henz

Sâmella Santos Vieira

Suzzana Alice Lima

Tânia Cristina

Thiago Silva De Freitas Santos

Venâncio de Santana Tavares



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO – UNIVASF**

Avenida José de Sá Maniçoba, S/N – Centro. Petrolina - PE

56.304-205

Tel: (87) 2101.6868

Email: [revasf@univasf.edu.br](mailto:revasf@univasf.edu.br)

<http://www.periodicos.univasf.edu.br>

Virgínia Ávlia

**Estagiária**

Laís Fernanda Leite

**Editoração eletrônica**

Marcelo Silva de Souza Ribeiro (Editor responsável - UNIVASF)

**Logomarca REVASF**

Luiz Maurício Barretto Alfaya (UNIVASF)

Luiz Severino da Silva Júnior (UNIVASF)

**Capa**

Foto de Euvaldo Macedo

## EDITORIAL

A luta continua... muitas vezes de maneira saudosa, como nos faz provocar a foto de Euvaldo Macedo ao registrar um Rio São Francisco pungente, com águas quase transbordantes, lambendo o cais de Juazeiro. Flagra de um Rio que talvez não voltemos a encontrar. A luta continua... buscando inspiração nas brincadeiras das crianças que se deliciam nas águas do Velho Chico, também flagrante de Euvaldo. A luta continua...no esforço de uma equipe editorial em melhorar cada mais a qualidade das publicações da Revasf aceitando o desafio de publicar três edições anuais, sem falar nas tentativas de atualizar o sistema eletrônico de editoração. A luta continua... a despeito dos abalos que a sociedade brasileira vem sofrendo, sobretudo em sua dimensão republicana e perdas das conquistas da coisa pública e dos direitos e garantias cidadãos. A luta continua... porque existir é preciso e re-existir um compromisso com a vida, tanto no sentido de sustentar os momentos difíceis, quanto no reinventar a própria existência. A luta continua... no esperar, como diria Paulo Freire, das ações carregadas de intenções desejosas, de mudanças geradoras de alegria e mediadas pelo diálogo, via capaz para um SER MAIS. A luta continua...

Nesta edição apresentamos dez trabalhos, sendo oito artigos e dois relatos de experiência. Seguindo a linha da política editorial da revista, os trabalhos abordam aspectos variados do campo educacional, configurando-se como obras interdisciplinares da educação. O primeiro trabalho aborda a questão do saneamento básico como uma via educativa para cidadania. Tendo um recorte semelhante ao anterior, o segundo artigo faz uma discussão sobre a percepção ambiental na formação inicial. O próximo artigo desenvolve uma reflexão sobre o exercício pedagógico da educação ambiental. O quarto trabalho instiga o leitor a se debruçar diante dos desafios contemporâneos, sobretudo os que dizem respeito a educação de jovens em contexto do ensino médio. Na sequência, há o artigo que trata da condição de trabalho do docente da rede pública e os sofrimentos daí decorrentes. Ainda no contexto da rede pública, o artigo sexto discute as concepções de professores de matemática quanto ao uso do caderno e

seus exercícios como recurso pedagógico. O sétimo artigo desenvolve uma discussão sobre as políticas afirmativas, especificamente relacionada a questão racial. O oitavo trabalho retoma a questão ambiental refletido sobre o cotidiano do espaço escolar. O nono, propriamente como relato de experiência, trata novamente da cara questão para sociedade brasileira, que a questão do racismo, sobretudo no contexto escolar. Por fim, o relato de experiência que aborda o brincar imaginativo no espaço escolar.

Desejamos aos nossos autores, avaliadores e leitores em geral que reanimem as esperanças, pois a luta continua!

*Marcelo Silva de Souza Ribeiro*

Editor Chefe da REVASF

**PERCEPÇÃO DO SANEAMENTO BÁSICO POR MORADORES DE JUAZEIRO-BA  
COM VISTA A AÇÕES EDUCATIVAS**

***PERCEPTION OF BASIC SANITATION BY MORADORES DE JUAZEIRO-BA WITH  
A VIEW TO EDUCATIONAL ACTIONS***

*Ana Claudia Damasceno Nunes*

*anadamasceno@hotmail.com.br*

Graduada em Engenharia Agrícola e Ambiental (UNIVASF)

*Erasmus de Oliveira Carvalho Neto*

*erasmo.neto1@hotmail.com*

Graduado em Engenharia Agrícola e Ambiental (UNIVASF)

*Julliana Melo Pinheiro de Araujo*

*jullianameloaraujo@gmail.com*

Mestre em Engenharia Civil (UFPE)

*Iara Jeanice Souza Ferreira*

*iarajejanice@hotmail.com*

Graduanda em Engenharia Agrícola e Ambiental (UNIVASF)

*Miriam Cleide Cavalcante de Amorim*

*miriam.cleide@univasf.edu.br*

Doutora em Engenharia Química (UFPE)

Prof.<sup>a</sup> efetiva da UNIVASF

**RESUMO**

Informações sobre o saneamento básico são importantes para determinar a qualidade de vida da população, já que estão relacionadas com a saúde e poluição do meio. Dentro desse contexto, o presente trabalho foi desenvolvido no âmbito do Programa de Educação Tutorial Conexões de Saberes: Saneamento Ambiental, da Universidade Federal do Vale do São Francisco, objetivando obter a percepção sobre o saneamento básico de moradores de bairros contemplados com obras de saneamento pelo Programa de Aceleração do Crescimento - PAC, no município de Juazeiro-BA. O estudo utilizou a metodologia exploratória quantitativa, abordando o tema através da aplicação de 606 questionários estruturados, contendo pontos em torno da percepção sobre o saneamento básico e aspectos a ele associados. Os moradores dos bairros demonstraram, em sua maioria, que não têm conhecimento conceitual sobre saneamento, não conseguindo associá-lo às quatro vertentes, conforme definição da Lei do Saneamento. No entanto, em todos os lugares estudados, a maioria que não soube conceituar, soube relacionar saneamento com saúde. Segundo o teste estatístico Qui-quadrado, a

escolaridade foi a variável de maior associação com o nível de conhecimento sobre o tema. Os resultados mostraram que um programa de educação ambiental voltado para questões que envolvem o saneamento básico deve contemplar, principalmente, a conceituação e as funções de tais serviços, bem como promover o interesse pelo tema, visto o percentual de pessoas que expressaram não desejarem participar de nenhum tipo de evento com esse objetivo.

**Palavras - chave:** Saneamento. Percepção. Comunidades.

## **ABSTRACT**

Information about basic sanitation is important to determine the quality of life of the population since they are related to health and environmental pollution. Within this context, the present work was developed within the framework of the Connections of Knowledge Tutorial Program: Environmental Sanitation of the Federal University of the São Francisco Valley, aiming to obtain the perception about the basic sanitation of residents of neighborhoods contemplated with works of sanitation by Growth Acceleration Program - PAC, in the city of Juazeiro-BA. The study used the quantitative exploratory methodology, approaching the theme through the application of 606 structured questionnaires, containing points about the perception about basic sanitation and aspects associated with it. Residents of the neighborhoods have shown that they do not have conceptual knowledge about sanitation and can not associate it to the four strands as defined by the Sanitation Law. However, in all the studied districts, the majority who could not conceptualize, knew how to relate sanitation to health. According to the Qui square statistical test, schooling was the variable with the highest association with the level of knowledge on the subject. The results showed that an environmental education program focused on issues involving basic sanitation should mainly contemplate the conceptualization and functions of such services as well as promote interest in the theme, since the percentage of people who expressed do not wish to participate in any type of event with this objective.

**Keywords:** Sanitation. Perception. Communities.

## **INTRODUÇÃO**

Compreender como cada pessoa vê diferentes facetas que compõem o meio é muito importante para a realização de trabalhos específicos, que partem da realidade de um público-alvo. Dentro dessa dimensão, a percepção ambiental seria a forma de consciência que cada ser tem sobre o ambiente (ORSI et al., 2015).

A Educação Ambiental é um dos principais instrumentos para promover a consciência e o empoderamento da sociedade, porém, para se alcançar tal sensibilização, faz-se mister identificar e entender como as pessoas preconcebem o ambiente antes de se iniciar uma ação para empoderá-la.

Conhecer o que pensa a comunidade sobre as questões de saneamento básico é uma estratégia para construir as ações em educação sanitária e ambiental nos espaços sociais. Segundo Nikolopoulou et al. (2011 apud NEGRÃO et al., 2012, p. 9), para que se consiga aprimorar a questão da qualidade ambiental de determinada área “é necessário avaliar a percepção dos atores sociais frente às condições ambientais locais; o que permite o desenvolvimento de campanhas de sensibilização pelo poder público na busca pela proteção da população suscetível a doenças oriundas de condições precárias de saneamento”. Para Marques (1993 apud BEZERRA; GONÇALVES, 2007, p. 116), “um trabalho de educação ambiental será mais rico se tiver como base um levantamento das formas de percepção do ambiente”. Portanto, faz-se necessário conhecer a visão que o outro tem antes de se realizar qualquer trabalho que aborde a Educação Ambiental.

A Lei nº 11.445, de 05 de janeiro de 2007 (Lei do Saneamento), define saneamento básico como o conjunto de serviços, infraestrutura e instalações operacionais de abastecimento de água potável, esgotamento sanitário, limpeza pública e manejo dos resíduos sólidos, assim como drenagem e manejo das águas pluviais (BRASIL, 2007).

Nesse sentido, o saneamento, além de sua estrutura física, que compreende os sistemas de engenharia para abastecimento de água, esgotamento sanitário, limpeza pública e manejo de resíduos sólidos e manejo de águas pluviais, envolve também um conjunto de ações e instrumentos capazes de atuar nas demais dimensões ambientais. Seu impacto sobre elas é decorrente de ações voltadas para a educação dos agentes sociais (usuários, não usuários, prestadores dos serviços etc.); de políticas que estabeleçam direitos e deveres dos usuários e dos prestadores dos serviços; e de uma estrutura institucional capaz de gerenciar as ações de forma integrada aos outros setores técnicos ligados aos chamados determinantes da saúde, assegurando igualmente a participação, nas tomadas de decisão, dos segmentos sociais que compreendem usuários e não usuários dos serviços (SOUZA, 2016, p.142).

O Programa de Educação Tutorial (PET) Conexões de Saberes: Saneamento Ambiental, da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), tem como principal proposta buscar o empoderamento de cidadãos de comunidades da cidade de Juazeiro-BA, a partir de medidas educativas, na área sanitária e ambiental, que buscam a valorização e o uso adequado dos serviços de saneamento básico (NASCIMENTO et al., 2016). Tais medidas são construídas com base em estudos da percepção dos agentes sociais envolvidos, sobre o saneamento básico, no intuito de elaborar programas educativos que tenham foco nas demandas da população.

Na perspectiva do PET Conexões de Saberes: Saneamento Ambiental, foram realizados estudos como o de Oliveira (2013, p. 75), o qual verificou “que o saneamento

básico é um assunto do cotidiano da população, porém ainda é significativo o número de pessoas que não têm conhecimento de todos os aspectos que esse assunto envolve [...]”.

Assim, o presente trabalho relata um estudo desenvolvido no âmbito do PET Conexões de Saberes: Saneamento Ambiental (UNIVASF, s.d.), com o objetivo principal de investigar a percepção dos moradores dos bairros Jardim Novo Encontro, Maria Gorete e Piranga, na cidade de Juazeiro-BA, sobre as vertentes conceituais do saneamento básico. Os resultados desse estudo são subsídios para elaboração de estratégias e ações educativas sanitárias e ambientais de empoderamento da comunidade, que contribuem para a conscientização popular quanto à preservação ambiental, à ampliação dos níveis de saúde, bem-estar, qualidade de vida e responsabilidade social.

## **METODOLOGIA**

### **Área de estudo e população alvo**

A pesquisa ocorreu dentro dos limites urbanos da sede do município de Juazeiro, Bahia, que possui população estimada em 220.253 habitantes e densidade demográfica de 30,45 hab/km<sup>2</sup> (IBGE, 2016). A população alvo do estudo foi a comunidade dos bairros Maria Gorete, Jardim Novo Encontro e Piranga, todos beneficiados pelo Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) do Governo Federal, com obras de saneamento básico.

### **Tipo de pesquisa**

Tendo como objetivo a investigação, na busca do desenvolvimento de informações para ações posteriores, este estudo é do tipo exploratório. É também qualitativo, almejando o entendimento de particularidades do pensamento dos indivíduos e respeitando os princípios éticos de pesquisa com seres humanos, no âmbito das ações do “PET Conexões e Saberes: Saneamento Ambiental”, desenvolvido na UNIVASF.

A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética e Estudos em Humanos e Animais (CEEHA), com registro de nº 0021/190811 CEEHA/UNIVASF.

## População amostrada

A população amostrada foi determinada pela equação (1), seguindo o método probabilístico proposto por Palma (2005), com base no número de ligações ativas de energia por domicílio em cada um dos bairros contemplados. Esse dado, fornecido pela Companhia de Eletricidade do Estado da Bahia (COELBA), consiste em 227 ligações ativas de energia para o bairro Maria Gorete, 270 ligações ativas para o bairro Jardim Novo Encontro e 1453 ligações ativas para o bairro Piranga.

$$N = \frac{\sigma^2 \cdot p \cdot q \cdot n}{\sigma^2 \cdot (n - 1) + \sigma^2 \cdot p \cdot q} \quad (1)$$

Sendo:

N = Tamanho da amostra;

$\sigma^2$  = Nível de confiança escolhido, expresso em número de desvio padrão;

p = Percentagem com a qual o fenômeno se verifica;

q = Percentagem complementar (100 – p);

e = Erro máximo permitido;

n = Tamanho da população.

Aplicando-se nível de confiança de 95% e erro máximo permitido de 5%, foram obtidas 143 amostras domiciliares para o bairro central Maria Gorete, além de 159 e 304 amostras domiciliares, respectivamente, para os bairros semiperiféricos Jardim Novo Encontro e Piranga.

## Instrumentos de coleta e de análise de dados

Utilizou-se, como instrumento de coleta de dados, um questionário estruturado aplicado diretamente nas amostras domiciliares de cada bairro, em diferentes horários e dias da semana, no período de novembro a dezembro de 2011.

O questionário englobou idade, fonte de renda e escolaridade, com o fim de traçar o perfil socioeconômico da população amostrada.

Para se obter a percepção do saneamento básico dos indivíduos pesquisados, as questões envolveram aspectos inerentes a conceitos e à satisfação quanto aos serviços, além de questões voltadas à sustentabilidade, como o uso da água da chuva e o reúso de esgoto, conforme segue:

- Conceito de saneamento básico;
- Participação e/ou interesse de participar de oficina ou palestra sobre educação ambiental;
- Satisfação com a qualidade dos serviços de saneamento básico e com o valor pago pelo uso da água;
- Responsáveis pelo saneamento e a quem recorrem quando há problemas no serviço;
- Relação entre saneamento e saúde e atuação dos agentes comunitários de saúde;
- Tratamentos realizados na água antes do consumo e uso de água da chuva;
- Conhecimento sobre reúso de esgoto tratado e predisposição em utilizá-lo;
- Conceito de coleta seletiva e de drenagem urbana/canais de água pluviais.

### **Análise Estatística**

Após coletadas, as informações foram tabuladas no programa Excel para a realização de análises e inferências estatísticas por meio do teste Qui-quadrado. O método envolvido nesse teste baseia-se na comparação de duas variáveis qualitativas através de hipóteses, no intuito de verificar se há evidências ou não de sujeição de uma variável em relação à outra (CONTI, 2009). Matematicamente, essa sujeição pode ser definida através de cálculo, no qual se compara o valor de probabilidade (p) tabelado, que, comumente, é representado por 0,05 com o calculado pelo teste.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

### Traçado socioeconômico

As três geograficamente distintas comunidades apresentaram características diferentes quanto ao perfil socioeconômico (Tabela 1).

**Tabela 1.** Perfil socioeconômico dos entrevistados.

		Bairros		
		Maria Gorete (%)	Novo Encontro (%)	Piranga (%)
<b>Idade</b>	< 20 anos	12	11	10
	20 a 40 anos	31	43	40
	40 a 60 anos	36	33	36
	> 60 anos	21	14	14
<b>Renda Familiar</b>	Informal	47	41	58
	Carteira Assinada	34	28	26
	Aposentado	17	10	5
	Pensionista	3	3	2
<b>Escolaridade</b>	Não alfabetizado	2	1	1
	Fundamental	25	22	42
	Ensino Médio	65	57	55
	Ensino Superior	8	19	2

Fonte: Próprio autor.

Há, concomitantemente, equilíbrio e baixa expressividade entre os percentuais demonstrados de jovens (<20) e idosos (>60). Em contrapartida, existem significativos percentuais no número de adultos-jovens (20-40 anos) e de pessoas de “meia idade” (40-60 anos) em todos os bairros.

O bairro Maria Gorete, que concentra o maior número de idosos, possui o mais alto número de aposentados, de pessoas com escolaridade média e renda mensal adquirida pelo trabalho formal, muito embora a informalidade seja a maior fonte de renda de todas as comunidades.

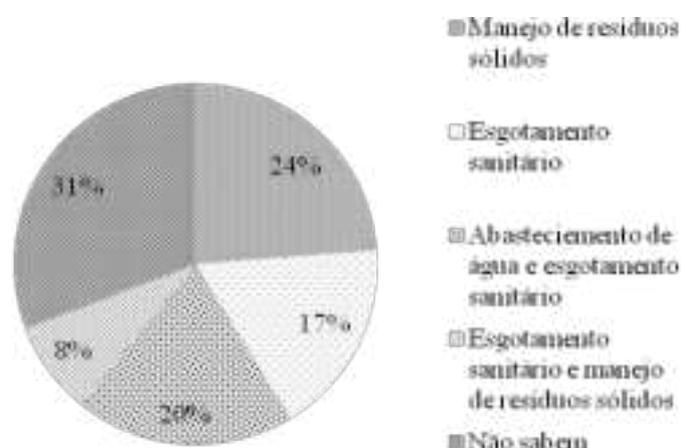
Apesar da nítida proporcionalidade no que tange às faixas etárias avaliadas nos bairros semiperiféricos Jardim Novo Encontro e Piranga, observa-se que, enquanto o Jardim Novo Encontro apresenta maior índice de pessoas com ensino superior (19%), bem como menor número de pessoas trabalhando informalmente, o Piranga detém o mais significativo

percentual de escolaridade fundamental e trabalho informal, além de baixo índice de ensino superior.

## Percepção do saneamento pelas comunidades

### Conceito de saneamento básico

Quanto aos aspectos conceituais, observa-se, por meio da Figura 1, que nenhum entrevistado no bairro Maria Gorete soube conceituar saneamento básico, citando suas quatro vertentes (água potável, esgotamento sanitário, resíduos sólidos e drenagem de águas pluviais). Disseram ter ideia do que era saneamento básico 69% dos pesquisados; destes, 17% relacionaram-no apenas ao esgotamento sanitário, 20% ao esgotamento sanitário e ao abastecimento de água, 8% ao esgotamento sanitário e ao manejo de resíduos sólidos e o restante apenas ao manejo de resíduos sólidos.

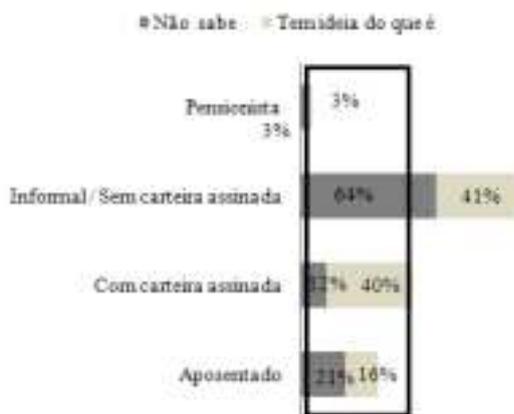


**Figura 1:** Percepção dos moradores do bairro Maria Gorete quanto ao conceito de saneamento básico.

O fato de 31% dos comunitários abordados não associarem nenhum conceito ao saneamento corrobora os dados da pesquisa “Percepções sobre Saneamento Básico”, promovida pelo Instituto Trata Brasil e Ibope, segundo a 31% das 1.008 pessoas entrevistadas

de 79 municípios brasileiros não sabiam o que era saneamento básico (TRATA BRASIL, 2009).

O teste estatístico Qui-quadrado revelou que, dentre as variáveis qualitativas levantadas pelo traçado socioeconômico da comunidade, a renda (Valor-p = 0,03) e a escolaridade (Valor-p = 0,009) são as que possuem forte associação com a percepção conceitual do entrevistado quando se trata de saneamento. E que, tendo em vista a significância adotada (5%), a escolaridade foi bem mais determinante estatisticamente para os resultados; pois, como se depreende das Figuras 2 e 3, há maior intervalo de distinção entre as respostas dos entrevistados quando se enfatiza sua escolaridade, de forma que indivíduos com mais formação educativa apresentaram a maior parte dos conceitos sobre o tema.



**Figura 2:** Relação estatística entre a variável renda e o conceito de saneamento para o Maria Gorete.



**Figura 3:** Relação estatística entre a variável escolaridade e o conceito de saneamento para o Maria Gorete.

No bairro Jardim Novo Encontro, quase metade dos entrevistados (42%) responderam que saneamento básico é somente o esgotamento sanitário, 8% conceituaram como coleta de lixo, 20% não souberam o que seria, 24% relacionaram ao esgotamento sanitário e ao manejo de resíduos sólidos e nenhuma parcela, assim como aconteceu no Maria Gorete, citou drenagem urbana (Figura 4).



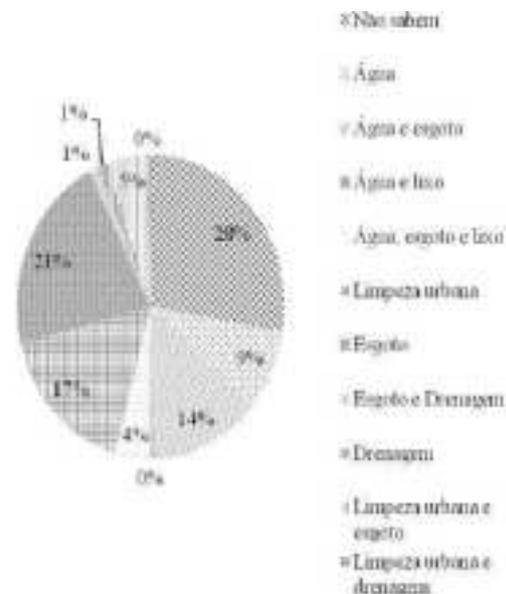
**Figura 4:** Percepção dos moradores do bairro Jardim Novo Encontro quanto ao conceito de saneamento básico.

Pelo teste Qui-quadrado, a única variável que apresentou forte relação com as respostas dadas pelos entrevistados foi a escolaridade (Valor-p = 0,0009). É perceptível a alta relação da referida variável com o saber e/ou ter ideia do que é ou não saber o que é saneamento, uma vez que, por exemplo, indivíduos com escolaridade superior expressaram todas as argumentações voltadas a alguma ideia de saneamento; e indivíduos sem escolaridade, nenhuma argumentação (Figura 5).



**Figura 5:** Relação estatística entre a variável escolaridade com o conceito de saneamento para o Jardim Novo Encontro.

No bairro Piranga (Figura 6), 21% dos entrevistados associaram o conceito ao esgoto, 17% à limpeza urbana, 14% à água e ao esgoto, 1,32% somente à drenagem urbana e 0,33% à limpeza e drenagem urbanas.



**Figura 6:** Percepção dos moradores do bairro Piranga quanto ao conceito de saneamento básico.

Nenhum morador dessa comunidade relacionou o conceito de saneamento básico com as quatro vertentes, conforme preconiza a Lei nº 11445/2007 (BRASIL): abastecimento de água potável, esgotamento sanitário, drenagem urbana de águas pluviais e limpeza urbana e resíduos sólidos. Porém, foram os únicos que incluíram drenagem urbana.

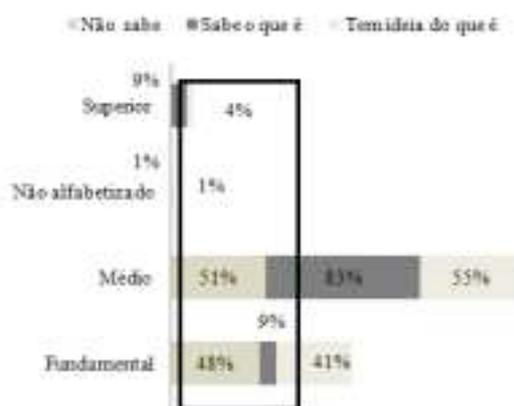
Em estudo, Candido Bay e Silva (2011) constataram que quase 74% de moradores questionados sobre o conceito de saneamento tinham alguma definição a respeito, baseando-se sempre na ausência de intervenções dos serviços. Serviços estes, voltados somente ao esgotamento sanitário, o que, mais uma vez, confirma a ausência de uma percepção ampla sobre as vertentes que compõem o setor.

Percepção semelhante também foi obtida por Cunha e Cannan (2015, p.143), os quais concluíram, em estudo com moradores do bairro Nova Parnamirim, em Parnamirim/RN, “que a percepção ambiental quanto ao tema saneamento básico é variável, algumas vezes discordante e sempre única e distinta”.

Aplicando novamente o teste estatístico, viu-se que, como verificado no Maria Gorete, no Piranga também houve significativa relação das variáveis renda (Valor-p =0,03) e escolaridade (Valor-p = 0,02) com o conceito de saneamento. Porém, para esse bairro específico, embora a maior parte dos que responderam ter ideia do que era saneamento ser formada por pessoas de nível superior de ensino e renda por meio de carteira assinada, existe um equilíbrio na influência das duas variáveis com as respostas coletadas, quando estas se voltaram para o não saber e o ter ideia do que é, tomando-se os demais níveis de escolaridade e as demais fontes de renda, fato que, estatisticamente, pode ser expresso pela proximidade nos valores relacionais de p, calculados para ambas as variáveis (Figuras 7 e 8).



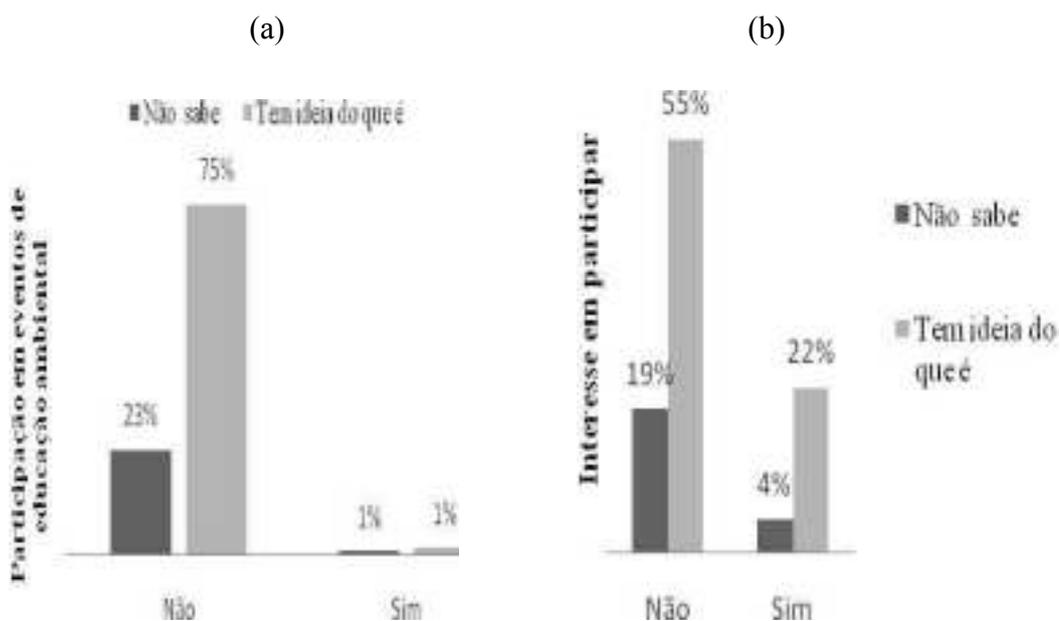
**Figura 7:** Relação estatística entre a variável renda com o conceito de saneamento para o Piranga.



**Figura 8:** Relação estatística entre a variável escolaridade com o conceito de saneamento para o Piranga.

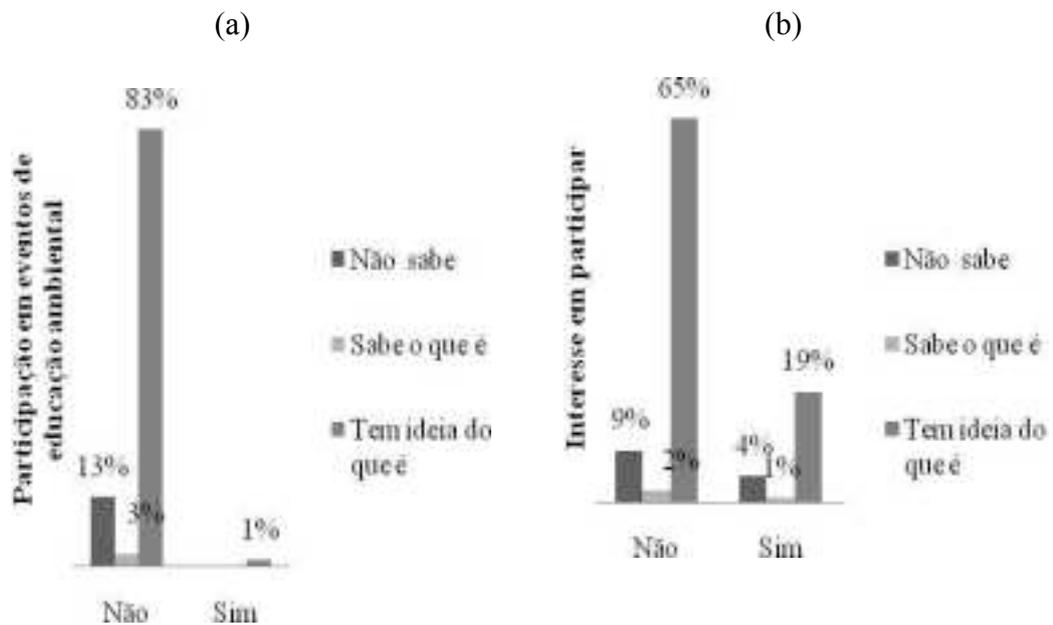
### Participação e/ou interesse de participar de oficina ou palestra sobre educação ambiental

Dentre os moradores do bairro Maria Gorete que responderam ter ideia do que era saneamento básico (69%), 75% revelaram nunca ter participado de eventos sobre educação ambiental e 55% expressaram não ter interesse algum em eventos do tipo. Por outro lado, dentre os que responderam não saber o que era saneamento básico (31%), 23% afirmaram nunca ter participado e 19% disseram se interessar por eventos dessa natureza (Figura 9).



**Figura 9:** Participação (a) e interesse (b) em eventos de educação ambiental por parte dos questionados sobre o conceito de saneamento no bairro Maria Gorete.

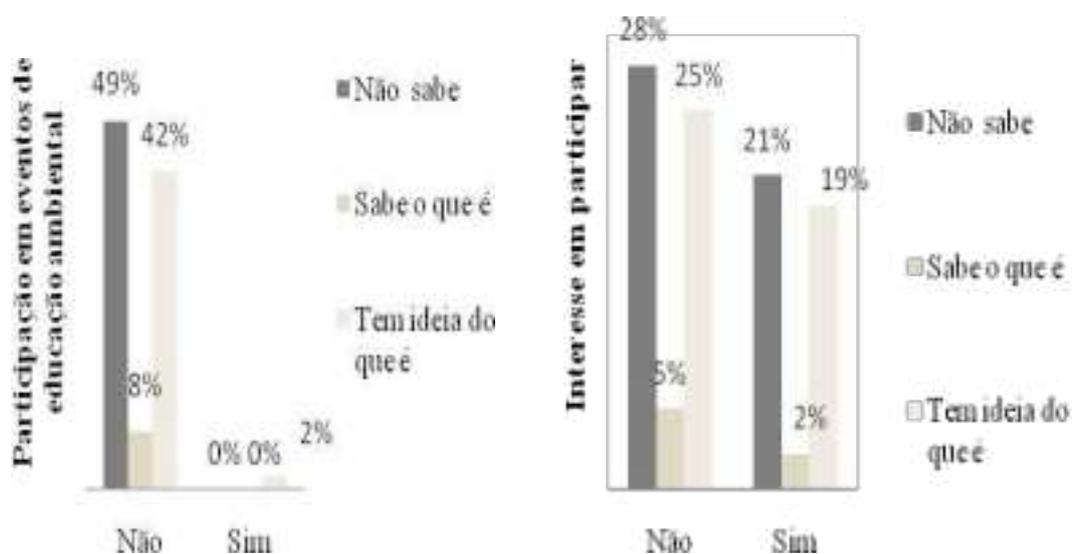
No Jardim Novo Encontro, todos os entrevistados que disseram saber o que era saneamento, bem como todos que disseram não saber, responderam nunca ter participado de eventos de educação ambiental. E, quando indagados sobre o interesse de participar, somente 5% responderam que se interessariam (Figura 10).



**Figura 10:** Índice de participação (a) e interesse (b) em eventos de educação ambiental por parte dos questionados sobre o conceito de saneamento no bairro Jardim Novo Encontro.

No bairro Piranga, os que responderam saber o que era e os que não sabiam o que era saneamento básico também disseram nunca ter participado de eventos com foco na educação ambiental. Porém, ao contrário do baixo percentual verificado no Jardim Novo Encontro, 23% demonstraram ter interesse de participar de eventos com o tema (Figura 11).

(a) (b)



**Figura 11:** Índice de participação (a) e interesse (b) em eventos de educação ambiental por parte dos questionados sobre o conceito de saneamento no bairro Piranga.

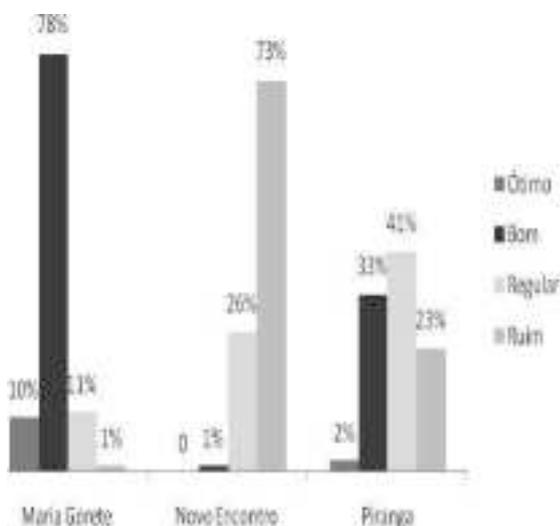
Em estudo semelhante, analisando o grau de mobilização comunitária gerada pela temática do saneamento básico, Naime e Cabral (2011, p. 265; 266) verificaram que “a participação dos comunitários em alguma reunião com o objetivo de reivindicar melhorias no seu bairro, junto ao poder público sempre foi baixa e restrita”. Segundo os mesmos autores, “grande parte das famílias não conhecem os direitos e obrigações dos cidadãos e do poder público diante das questões ambientais, tampouco mecanismos para reivindicar seus direitos”.

### **Satisfação com a qualidade dos serviços de saneamento básico e com o valor pago pelo uso da água**

Com base nas visitas realizadas nos bairros, foi possível perceber que cada um tem características e problemas diferentes relacionados aos serviços de saneamento, o que, consequentemente, gera diferentes concepções.

Quando os moradores do bairro Maria Gorete foram questionados sobre quais seriam seus níveis de satisfação quanto ao saneamento básico no local, demonstraram estarem satisfeitos com o serviço, uma vez que, enquanto 78% consideraram bom, apenas 1% disse ser ruim (Figura 12). Nas visitas, foi constatado que toda a comunidade possuía abastecimento de

água, coleta de esgoto, coleta de lixo e sistema de drenagem urbana, o que deve ter influenciado na percepção dos moradores.



**Figura 12:** Satisfação quanto aos serviços de saneamento básico.

O Jardim Novo Encontro teve a opinião mais negativa sobre o serviço prestado, com significativos 73% afirmando ser ruim. Provavelmente, devido ao fato de essa comunidade possuir a maior porcentagem de pessoas com ensino superior, há um maior senso crítico diante das dificuldades vividas no bairro.

Para quase metade dos moradores do bairro Piranga (41%), as condições do saneamento são regulares e, para 23%, ruins.

Tanto no Jardim Novo Encontro quanto no Piranga, houve relatos de moradores insatisfeitos com a falta de água, esgoto correndo a céu aberto e localidades sujas. Essas insatisfações diferem daquelas verificadas no Maria Gorete e podem ser uma das explicações para as diferentes opiniões entre este último e os outros dois bairros.

Para o caso específico do serviço de manejo de resíduos sólidos e limpeza urbana, foi possível obter que, no Maria Gorete, 96% estão satisfeitos com o serviço de coleta de lixo e 78% dos moradores não acham a sua localidade limpa, tendo em vista que a única insatisfação demonstrada foi com a limpeza do bairro e com os alagamentos. Em vários depoimentos, os entrevistados reclamavam que, em época de chuva, muitos pontos do bairro alagavam, e isso era causado pelo lixo, que sempre entupia bueiros.

No bairro Piranga, 92% se mostraram satisfeitos com a coleta de lixo, porém, 82% dos moradores não acham a sua localidade limpa. No Jardim Novo Encontro, 99% estão satisfeitos com esse serviço, mas 95% não acham a sua localidade limpa (Tabela 2).

**Tabela 2:** Percepção de moradores sobre coleta de lixo e limpeza da sua localidade.

	<b>Bairros</b>					
	Maria Gorete (%)		Novo Encontro (%)		Piranga (%)	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
<b>Satisfeito com a coleta de lixo</b>	96	4	99	1	92	8
<b>Acha a localidade limpa</b>	78	12	95	5	82	18

**Fonte:** Próprio autor.

Apesar da satisfação com o serviço da coleta de lixo e limpeza urbana, foi possível observar resíduos dispostos inadequadamente, seja pelo hábito de algumas pessoas de acomodar resíduos no chão ou pela falta de se atentar para os horários da coleta realizada pela prefeitura municipal, já que, nesse caso, os resíduos acabam sendo depositos em terrenos baldios.

Quando questionados se estariam satisfeitos com o valor pago pelo uso da água, os moradores do bairro Piranga foram aqueles que manifestaram a maior insatisfação (44% insatisfeitos e 56% satisfeitos). O bairro Maria Gorete se mostrou o mais satisfeito (33% insatisfeitos e 67% satisfeito), o que pode ser explicado pelo melhor poder aquisitivo dos residentes. O Jardim Novo Encontro, por sua vez, mostrou resultado similar ao do Piranga, com 42% insatisfeitos e 58% satisfeitos.

### **Responsáveis pelo saneamento e a quem recorrem quando há problemas no serviço**

Com relação à atribuição de responsáveis pelos serviços de saneamento básico, a maior parte dos entrevistados (58%), no Maria Gorete, atribuiu responsabilidade à prefeitura, enquanto a menor parte (19%) assumiu não saber quem é o responsável.

No bairro Jardim Novo Encontro, 68% também atribuíram responsabilidade à prefeitura e 14% não sabiam quem eram os responsáveis.

Apesar de a maioria, em ambos os bairros, afirmar conhecer o responsável pelo saneamento, ao acontecer algum problema referente ao serviço, expõe não recorrer a ninguém (47% dos entrevistados no Maria Gorete e 44% no Jardim Novo Encontro) ou, em maior escala, ao Serviço Autônomo de Água e Esgotos - SAAE (67% dos entrevistados do Maria Gorete e 54% no Jardim Novo Encontro), por considerar não ter nenhum problema com o saneamento, além da limpeza urbana. Esses dados entram em contradição com a percepção dos moradores em relação à responsabilidade do saneamento. No Maria Gorete, onde foi atribuída maior responsabilidade pelo saneamento à prefeitura, apenas 3% recorreriam a ela caso tivessem algum problema. A mesma situação foi verificada no bairro Jardim Novo Encontro, que, mesmo com maioria atribuindo responsabilidade à prefeitura, pouquíssimas recorrências (2%) eram feitas a ela. Isso mostra que os moradores têm a percepção de que a prefeitura é responsável pelo saneamento, por receber as verbas do governo para esse fim, e que o SAAE é responsável pela manutenção. Como a maioria das pessoas nos dois bairros relaciona o saneamento com o esgotamento sanitário, compreende-se o porquê de as pessoas enfatizarem o SAAE.

No Piranga, quando questionados sobre quem seria o responsável pelo saneamento básico, houve respostas bem equilibradas, com 35% afirmando ser a prefeitura, 30% ser o SAAE e 30% não saber, sendo que a maior parte do bairro recorre ao SAAE (61%) quando está com algum problema de saneamento. Assim como nos outros bairros, a grande parcela da população relaciona o esgoto ao conceito de saneamento, logo, os moradores relacionam o SAAE como responsável pelos problemas do setor (Tabela 3).

**Tabela 3:** Responsáveis pelo saneamento na visão dos moradores e a quem recorrem quando possuem problemas com o serviço.

		<b>Bairros</b>		
		Maria Gorete (%)	Novo Encontro (%)	Piranga (%)
<b>Responsáveis pelo saneamento</b>	Prefeitura	58	68	35
	SAAE	25	15	30
	Prefeitura e SAAE	3	3	3
	Secretaria de Infraestrutura	0,7	0	2
	Não Sabem	19	14	30
<b>A quem recorrem quando têm problemas de saneamento</b>	Presidente de Bairro	0	0	13
	SAAE	67	54	61

	Prefeitura	3	2	--
	Não recorrem	47	44	16

Fonte: Próprio autor.

### **Relação entre saneamento e saúde e atuação dos agentes comunitários de saúde**

Quanto à inter-relação do saneamento com a saúde, 7% dos entrevistados no bairro Maria Gorete relacionaram a falta do saneamento básico com as doenças. Dos 31% dos moradores que não sabiam explicar o que era saneamento, 18% correlacionaram a sua falta com o aparecimento de distintas mazelas, como a dengue e a cólera. E, no geral, a maioria dos entrevistados (68%) conhecia pelo menos alguma doença ou verminose causada pela falta de saneamento.

Já no bairro Jardim Novo Encontro, verifica-se que, dentro dos 20% que não sabiam o que era o saneamento, 50% relacionaram a sua falta com o aparecimento de patologias. Quando questionados se sabiam de alguma doença devido à falta de saneamento, somente 24% responderam que sim.

Em Piranga, dos 28% que não sabiam o que era o saneamento, 66% sabiam que a falta causa doenças. Quando questionados se sabiam de alguma doença causada pela falta de saneamento, 44% responderam de forma positiva.

Sobre as atividades dos agentes comunitários de saúde, 99% dos entrevistados no Jardim Novo Encontro e Maria Gorete afirmaram que os agentes de saúde estão atuando no bairro. No Piranga, 83% fazem a mesma afirmação. De acordo com esses dados, é perceptível que os agentes de saúde são ativos nas comunidades, dentro de suas várias atribuições, que vão desde informar à equipe de saúde as necessidades da comunidade até orientar as famílias quanto ao uso adequado dos serviços de saúde.

### **Tratamentos realizados na água antes do consumo e uso de água da chuva**

No que se refere ao tratamento de água, 79% dos entrevistados no bairro Maria Gorete dizem filtrar antes de consumir, 19% não fazem nenhum tratamento antes do consumo e 2% utilizam outras formas de tratamento. No Jardim Novo Encontro, 83% filtram e 16% não realizam nenhuma forma de tratamento. No Piranga, 50% filtram antes de consumir, 6%

fervem antes do consumo, 43% não fazem nenhum tratamento antes do consumo e 1% utiliza outras formas de tratamento (Tabela 4).

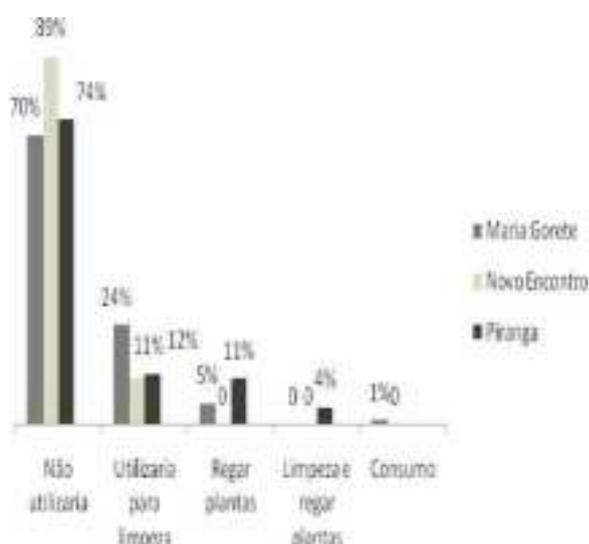
**Tabela 4:** Métodos de tratamento domiciliar da água antes do consumo.

Formas de tratamento	Bairros		
	Maria Gorete (%)	Novo Encontro (%)	Piranga (%)
<b>Filtram</b>	79	83	50
<b>Fervem</b>	--	--	6
<b>Outras formas de tratamento</b>	2	--	43
<b>Não tratam</b>	19	16	1

Fonte: Próprio autor.

Os dados obtidos nos bairros estudados assemelham-se aos resultados encontrados por Evaristo et al. (2017) em estudo semelhante, realizado na comunidade Candidópolis, em Itabira, Minas Gerais, no qual a maioria dos entrevistados (96%) disse realizar tratamento com filtro caseiro. Porém, observa-se que, nos bairros Maria Gorete e Jardim Novo Encontro, os percentuais dos que não tratam a água foram maiores do que o apurado pelos mesmos autores (4%) e no bairro Piranga (1%), fato indicador de que as referidas comunidades de Juazeiro confiam na água que recebem do SAAE.

Nos três bairros pesquisados, a maioria afirmou que não utilizaria água da chuva. No bairro Maria Gorete, 70% não utilizariam e, dos 30% que afirmaram que utilizariam, 24% usariam para a limpeza, 5% para regar plantas e 1% para o consumo. No Jardim Novo Encontro, 89% não utilizariam e 11% utilizariam somente para a limpeza da casa. No bairro Piranga, 74% não utilizariam, 12% utilizariam para a limpeza da residência, 11% para regar plantas e 4% para a limpeza e rega das plantas, como mostra a Figura 13.



**Figura 13:** Uso de água da chuva.

Cunha Junior (2007), ao questionar que avaliação habitantes de um município faziam sobre a participação popular em reservar água da chuva para algum uso, verificou percepção mínima para pouco mais de 70% dos entrevistados.

Esses dados mostram que os moradores não têm conhecimento das vantagens do uso da água da chuva, pois, como expõem Bezerra et al. (2010, p. 220), “o aproveitamento de água de chuva pode colaborar para economizar os recursos hídricos de qualidade superior e para prevenir a escassez da água potável nos sistemas de distribuição municipais”.

### Conhecimento sobre reúso de esgoto tratado e predisposição em utilizá-lo

Quando questionados se sabiam que o esgoto poderia ser tratado e reutilizado, 66% dos entrevistados no Maria Gorete afirmaram saber, porém, só 31% explanaram que cogitariam consumir. No Jardim Novo Encontro, 50% dos entrevistados sabiam que o esgoto poderia ser tratado e reutilizado; também, somente 31% o consumiriam. No Piranga, 57% sabiam do tratamento e reúso, mas apenas 40% aceitariam usá-lo (Tabela 5).

**Tabela 5:** Percepção e receptividade dos bairros quanto ao reúso de esgoto tratado.

	Bairros		
	Maria Gorete	Novo Encontro	Piranga

	Bairro Maria Gorete		Bairro Novo Encontro		Bairro Piranga	
	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
<b>Sabem que o esgoto pode ser tratado e reutilizado</b>	66	44	50	50	57	43
<b>Utilizaria esgoto tratado</b>	31	69	31	69	40	60

Fonte: Próprio autor.

A maioria das pessoas não associou o fato de que o esgoto, depois de tratado, é lançado no Rio São Francisco e muitos demonstraram desconforto com a ideia de reutilizá-lo. Isso é um indício de que boa parte da população não sabe como o esgoto é tratado ao sair das residências.

### Conceito de coleta seletiva e de drenagem urbana/canais de água pluviais

Quando questionados sobre o que era a coleta seletiva, a maioria soube responder corretamente, no bairro Jardim Novo Encontro, pois 56% sabiam e 44% não sabiam. No Piranga, 68% sabiam e 32% não sabiam. E, no Maria Gorete, 70% sabiam e 30% não sabiam.

Essa boa expressividade da consciência do que seja a coleta seletiva torna-se ferramenta significativa para iniciativas de implementação de programas voltados à prática, pois, mesmo que os investimentos tenham de partir do poder público, a exemplo do que dizem Bringhenti e Günther (2011, p. 422), “a efetividade de programas e iniciativas de coleta seletiva requer necessariamente o envolvimento dos cidadãos, considerados, no extremo da cadeia de produção e consumo, os geradores dos resíduos sólidos”.

Passando para a drenagem urbana, vertente que ainda se ascende no setor do saneamento básico brasileiro, uma vez que iniciativas práticas ainda não são bem adotadas (SOUZA, 2013), percebe-se que a grande maioria da população das comunidades não sabia o que ela significava (Tabela 6).

**Tabela 6:** Percepção sobre drenagem urbana e canais de água pluviais.

	Bairros					
	Maria Gorete		Novo Encontro		Piranga	
	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
<b>Sabem o que é a drenagem urbana</b>	5	95	3	97	21	79
<b>Sabem o que são canais de água pluviais</b>	9	91	4	96	22	78

Fonte: Próprio autor.

Quando os moradores foram questionados sobre o que seria saneamento básico, a maioria não o associou à drenagem urbana, provavelmente, por não conhecer o sistema de drenagem. O bairro com maior percentual de pessoas que definiram o que é drenagem foi o Piranga, embora não tenham associado esse conceito a uma das vertentes do saneamento básico.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Dentre as questões levantadas na pesquisa, destaca-se o fato de nenhum morador das comunidades saber conceituar o saneamento associando-o às quatro vertentes (abastecimento de água potável, esgotamento sanitário, drenagem e manejo de águas pluviais urbanas e limpeza urbana e manejo de resíduos sólidos), conforme preconiza a Lei nº 11.445/2007, independentemente de escolaridade, renda e grupo etário. Isso expõe o quanto a educação sanitária e ambiental deve ser voltada aos princípios básicos conceituais.

Muito embora o teste estatístico adotado tenha demonstrado que o fator escolaridade tenha sido o mais fortemente associado à percepção dos conceitos e dos aspectos relacionados ao saneamento, um panorama comparativo entre os bairros Piranga e Jardim Novo Encontro, por exemplo, mostra que os déficits no âmbito são amplos e que o conhecimento adquirido nem sempre acompanha a escolaridade. Isso porque o bairro Piranga, que demonstrou ter o menor nível de escolaridade e a mais baixa relação dessa variável com o conceito, apresentou respostas para questões envolvendo relação de saneamento com ocorrência de doenças, uso de esgoto tratado, conceito de coleta seletiva e drenagem urbana, em sua maioria, bem mais satisfatórias do que aquelas obtidas no Jardim Novo Encontro, bairro com maior número de pessoas com ensino superior.

Destaca-se, ainda, o mais alto interesse, registrado no Piranga, por eventos que envolvem questões voltadas ao saneamento, dos quais quase metade de todos os entrevistados revelou nunca ter participado. Isso também reforça a falta de proporcionalidade entre a formação escolar e a motivação pela busca de aprendizagem.

Nesse contexto, é recomendável estimular a participação ativa de todos e enfatizar pontos de abordagem que vão desde a conceituação do saneamento até aspectos intrínsecos a ele, que ainda são bastante negligenciados, como a drenagem urbana e os temas considerados

emergentes no Brasil, como o uso de esgoto tratado. Além disso, é importante implementá-los sempre com base em estratégias didáticas específicas para o tipo de público-alvo envolvido, que, através deste estudo, mostrou ser constituído, em sua maioria, por adultos-jovens e por pessoas de meia idade.

Assim, salienta-se que, a partir das percepções obtidas na comunidade, é visível que a principal lacuna a ser preenchida é aquela voltada ao empoderamento junto à comunidade. Ações de educação sanitária e ambiental, promovidas pelo PET Saneamento Ambiental da UNIVASF, que procuram contemplar os princípios conceituais básicos do que é saneamento básico e de que se compõem tais serviços, são essenciais. Essas iniciativas, conciliadas com pesquisas qualitativas periódicas, serão imprescindíveis para que a comunidade alcance a valorização e o uso adequado dos serviços de saneamento implantados nos três bairros, através do Programa de Aceleração do Crescimento do Governo Federal.

Por fim, os resultados da presente pesquisa são fontes de informações que podem subsidiar ações do Poder Público quanto a programas de obras de saneamento básico que visem à melhoria da qualidade de vida e à responsabilidade social de comunidades da cidade de Juazeiro, Bahia.

## **AGRADECIMENTOS**

Os autores agradecem ao Ministério da Educação/Programa de Educação Tutorial, pela concessão das bolsas de pesquisa, à UNIVASF/PROEN, pelo apoio com infraestrutura para pesquisa de campo, e à COELBA.

## **REFERÊNCIAS**

BEZERRA, S. M. C. et al. **Dimensionamento de reservatório para aproveitamento de água de chuva: comparação entre métodos da ABNT NBR 15527:2007 e Decreto Municipal 293/2006 de Curitiba, PR.** Ambient. constr.(online), Porto Alegre, v. 10, n. 4, p.

219-231, Dec. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1678-86212010000400015&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1678-86212010000400015&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 28 fev. 2017.

BEZERRA, T. M. O.; GONÇALVES, A. A. C. **Concepções de meio ambiente e educação ambiental por professores da Escola Agrotécnica Federal de Vitória de Santo Antão-PE**. Biotemas, Florianópolis, v. 20, n. 3, p. 115-125, jan. 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/biotemas/article/view/20679>>. Acesso em: 25 mar. 2017.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades@**. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=291840>>. Acesso em: 27 jan. 2017.

BRASIL. Lei Federal nº 11.445 de 5 de janeiro de 2007. **Estabelece diretrizes nacionais para o saneamento básico. Presidência da República**. Brasília – DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/111445.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111445.htm)>. Acesso em: 15 set. 2012.

BRINGHENTI, J. R.; GUNTHER, W. M. R. **Participação social em programas de coleta seletiva de resíduos sólidos urbanos**. Eng. Sanit. Ambient. (online), Rio de Janeiro, v.16, n.4, p.421-430, out/dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/esa/v16n4/a14v16n4.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2017.

CANDIDO BAY, A. M.; SILVA, V. P. da. **Percepção ambiental de moradores do bairro de liberdade de Parnamirim/RN sobre a implantação do esgotamento sanitário**. HOLOS, Rio Grande do Norte, v.3, p. 97-112, jun. 2011. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/381/454>>. Acesso em: 04 mar. 2017.

CARAMORI BORGES DE SOUZA, V. Gestão da Drenagem Urbana no Brasil: desafios para a sustentabilidade. Revista Eletrônica de Gestão e Tecnologias Ambientais, Salvador, v. 1, n. 1, p. 58-72, mar. 2013. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/gesta/article/view/7105>>. Acesso em: 18 ago. 2017.

CONTI, F. **Biometria Qui Quadrado**. Muitas dicas. Laboratório de Informática - ICB – UFPA. 2009. Disponível em: <<http://www.ufpa.br/dicas/biome/biopdf/bioqui.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2017.

CUNHA, M. C.; CANAN, B. **Percepção ambiental de moradores do bairro nova Parnamirim em Parnamirim/RN sobre saneamento básico**. HOLOS, [S.l.], Rio Grande do Norte, v. 1, p. 133-143, fev. 2015. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2253>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

CUNHA JUNIOR, N. P. **Percepção pública como subsídio aos problemas de saneamento básico**. São Paulo, 2007. Tese (Doutorado em Ciências da Engenharia Ambiental) - Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2007. Disponível

em:<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/18/18139/tde-07042008-142012/pt-br.php>>. Acesso em: 17 fev. 2017.

EVARISTO, G.V. et al. **Saneamento básico e percepção ambiental: um estudo realizado na comunidade Candidópolis em Itabira, Minas Gerais.** Research, Society and Development, Paraná, v. 4, n. 1, p. 45-61, jan. 2017. Disponível em: <<https://rsd.unifei.edu.br/index.php/rsd/article/view/28/60>>. Acesso em: 04 mar. 2017.

MARQUES, J. G. W. **Etnoecologia, educação ambiental e superação da pobreza em áreas de manguezais.** Anais do 1º Encontro Nacional de Educação Ambiental em Áreas de Manguezais, Maragogipe, Brasil, p.29-35, 1993.

NAIME, R.; CABRAL, A. F. **Estudo socioeconômico, cultural e de percepção das condições de saneamento em Araricá-RS.** UNICiências, Paraná, v.15, n.1, 2011. Disponível em: <<http://www.pgsskroton.com.br/seer/index.php/uniciencias/article/view/639>>. Acesso em: 17 de fev. 2017.

NASCIMENTO, M. M. et al. **PET-Programa de educação tutorial: estrutura e ações nas cidades de São Raimundo Nonato-PI, Juazeiro-BA e Petrolina-PE.** Extensio: Revista Eletrônica de Extensão, Florianópolis, v. 12, n. 20, p. 2-20, mar. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/extensio/article/view/1807-0221.2015v12n20p2>>. Acesso em: 07 abr. 2017.

NEGRÃO, D. S. G. et al. **Avaliação da percepção ambiental dos moradores de uma área de ocupação irregular no município de Foz do Iguaçu-PR.** Saúde & Amb. Rev., Duque de Caxias, v.7, n.2, p.08-15, jul-dez 2012. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.br/index.php/sare/article/view/1818>>. Acesso em: 27 fev. 2017.

NIKOLOPOULOU, M. et al. **Pedestrians' perception of enviromental stimuli through field surveys: Focus on particulate pollution.** Science of The Total Environment, v.409, n.13, p. 2493-2502, 2011. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21492905>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

OLIVEIRA, L. C. **Estudos de aspectos de infraestrutura e percepção acerca do saneamento básico nos bairros Dom José Rodrigues, Country Clube, Codevasf e João Paulo II na cidade de Juazeiro-BA.** Juazeiro, 2013. 82f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Engenharia Agrícola e ambiental) - Universidade Federal do Vale do São Francisco, Juazeiro, 2013. Disponível em: <[http://www.univasf.edu.br/~petsaneamento/arquivos/TCC\\_Luana.pdf](http://www.univasf.edu.br/~petsaneamento/arquivos/TCC_Luana.pdf)>. Acesso em: 17 fev. 2017.

ORSI, R. F. M. et al. **Percepção ambiental: Uma experiência de ressignificação dos sentidos.** REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, [S.l.], v. 32, n. 1, p. 20-38, ago. 2015. Disponível em: <<https://www.seer.furg.br/remea/article/view/4708>>. Acesso em: 07 mar. 2017.

PALMA, I. R. **Análise da Percepção ambiental como instrumento ao planejamento da educação ambiental.** Porto Alegre, 2005. 72p. Dissertação (Mestrado em Engenharia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/7708>>. Acesso em: 16 nov. 2015.

SOUZA, C. M. N. **Participação dos cidadãos e saneamento básico: panorama da legislação nacional.** Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, São Paulo, n. 63, p. 141-158, abr. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rieb/n63/0020-3874-rieb-63-0141.pdf>>. Acesso em: 10 mar 2017.

Instituto Trata Brasil. **Saneamento básico: 31% dos brasileiros desconhecem o assunto.** São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.tratabrasil.org.br/pesquisa-inedita-do-ibope-e-do-instituto-trata-brasil-mostra-a-percepcao-da-populacao-sobre-saneamento-basico>>. Acesso em: 05 dez. 2013.

UNIVASF. (s.d.). **Programa de Educação Tutorial (PET): Saneamento Ambiental.** Disponível em: <<http://www.univasf.edu.br/~petsaneamento/index.php>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

**A PERCEPÇÃO AMBIENTAL DOS ALUNOS NOS CURSOS DE BACHARELADO  
DE UMA IES DO MUNICÍPIO DE PETROLINA-PE**

***THE ENVIRONMENTAL PERCEPTION OF STUDENTS IN THE COURSES OF  
BACHARELADO OF AN IES OF THE MUNICIPALITY OF PETROLINA-PE***

*Cláudia Maria Lourenço Silva Melo*  
claudialourenco71@gmail.com  
Profa. da FACAPE

*Martha Bohrer Adaime*  
martha@ufsm.br  
Profa. da UFSM

*Josenilton Nunes Vieira*  
josenilton.vieira@facape.br  
Prof. UNEB e FACAPE

**RESUMO**

A temática ambiental está presente em todos os aspectos do cotidiano das pessoas, das empresas, dos governos de todos os países. Trata-se de uma necessidade, visto que não há mais como ignorar as relações de troca entre o meio ambiente e o indivíduo. Com tamanha relevância, esse tema deve se fazer presente nos ambientes educacionais, seja ele formal, informal ou não formal. Nesse contexto, o presente artigo tem o objetivo de analisar e discutir a percepção ambiental dos estudantes dos cursos de bacharelado da Faculdade de Ciências Aplicadas e Sociais da cidade de Petrolina, no Estado de Pernambuco – FACAPE. Trata-se de um estudo inicial, uma vez que aborda a percepção de apenas um dos lados da relação discente/docente/instituição no que concerne à forma de abordagem da temática ambiental em sala de aula. Como instrumento de pesquisa foi utilizado um questionário, distribuído pessoalmente com uma amostra aleatória de alunos matriculados nos cursos da faculdade. Como resultado preliminar do estudo, observou-se que os alunos possuem percepção ambiental confusa e equivocada, fruto de conhecimento fragmentado, adotado pela instituição. Por essa razão, os mesmos apresentam o desejo de terem a educação ambiental presente na abordagem dos mais diversos componentes curriculares de seus cursos.

**Palavras - chave:** Ambiente. Educação Ambiental. Conhecimento.

## **ABSTRACT**

The environmental theme is present in all aspects of the daily lives of people, companies and governments of all countries. This is a necessity, since there is no longer any way to ignore the exchange relations between the environment and the individual. With such relevance, this theme must be present in educational environments, be it formal, informal or non-formal. In this context, the present article has the objective of analyzing and discussing the environmental perception of the students of the baccalaureate courses of the Faculty of Applied and Social Sciences of the city of Petrolina, State of Pernambuco - FACAPE. This is an initial study, since it addresses the perception of only one side of the student / teacher / institution relationship regarding the approach to the environmental theme in the classroom. As a research instrument a questionnaire was used, distributed in person with a random sample of students enrolled in college courses. As a preliminary result of the study, it was observed that students have confused and mistaken environmental perception, the result of fragmented knowledge, adopted by the institution. For this reason, they present the desire to have environmental education present in the approach of the most diverse curricular components of their courses.

**Keywords:** Environment. Environmental Education. Knowledge.

## **INTRODUÇÃO**

O surgimento da espécie humana é considerado marco inicial da degradação ambiental na Terra, pois, sendo capaz de raciocinar, de exercer o poder de abstração, o ser humano promove mudanças no meio em que vive, com a finalidade de torná-lo adequado às necessidades de sobrevivência e também dos seus desejos. Segundo Mucci (2014), de fato não há, nos dias de hoje, regiões da Terra em que o homem não possa habitar.

Uma vez dotado de muitas habilidades, dentre elas, o juízo e raciocínio, o homem promoveu, ao longo do tempo, elevações na taxa de crescimento populacional do planeta e, em consequência disso, o aumento das necessidades básicas do contingente humano. Mucci (2014) afirma que, em 2025, a estimativa da população mundial será de dez bilhões de habitantes. O desafio é atender as inúmeras demandas sociais dessa população.

Com o passar do tempo, os povos estabeleceram seus modos de produção de maneira a atender suas necessidades e isso os levou a construir seus relacionamentos com a sociedade e a natureza. Nesse contexto, o desenvolvimento seria o rompimento com as formas mais rudimentares de cultivar essas relações, a superação de tais formas, culminando com a substituição das mesmas por outras mais eficazes ou mais apropriadas. As novas formas de

produção passam a exigir o uso e o emprego de recursos naturais, como água, por exemplo. O uso intensivo desse tipo de recurso vem provocando, ao longo do tempo, sérios danos ao ambiente, tornando-o incapaz de atender às necessidades humanas. A Revolução Industrial marca o início de mudanças nos aspectos econômicos, políticos, sociais e comportamentais. Nesse período, a natureza passou a ser, com mais intensidade, subordinada às vontades e necessidades do homem e muito em função do avanço técnico-científico.

As novas práticas do homem e os novos olhares para o mundo em sua volta levaram à incorporação das variáveis ambientais às variáveis econômicas. Tal união acontece quando o mundo percebe que os problemas socioeconômicos, políticos e culturais têm relação próxima com os problemas ambientais. A partir daí, há uma espécie de ruptura com o sistema econômico vigente e surge uma nova forma de desenvolvimento: o sustentável. O desenvolvimento sustentável é aquele que responde às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de gerações futuras de prover suas próprias necessidades (COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO, 1988).

A base desse novo conceito é composta pelo equilíbrio entre os aspectos social, ecológico e econômico. A compreensão e aplicação desse novo olhar para o desenvolvimento, com vistas a minimizar os impactos negativos causados ao ambiente e ao homem por um sistema econômico capitalista conservador, requer grande esforço da sociedade. O melhor caminho para isto é voltar a atenção para um de seus pilares: o social. A ferramenta principal para reverter a situação e promover o desenvolvimento sustentável é o conhecimento, a educação. A educação em todos os sentidos, mas com foco específico, uma vez que é preciso sensibilizar e dotar a sociedade de uma consciência mais crítica em relação às questões ambientais.

O pensamento sistêmico de Capra (2006) leva a perceber que a educação ambiental é o caminho para atingir uma nova mentalidade da sociedade. Nessa perspectiva de sociedade, o sujeito é valorizado pela ética, na busca dos resultados positivos consequentes da relação do sistema econômico global com todos os setores da sociedade, sem prejuízo ao ambiente natural.

O presente artigo tem como intenção analisar a forma como os alunos se relacionam com a temática ambiental e qual a percepção formada a partir dessa relação. O objetivo geral

do artigo consiste em identificar como as questões ambientais são abordadas nas aulas, do ponto de vista dos estudantes.

## **A Educação Ambiental**

O objetivo da educação ambiental, por si só, remete a tratar da mudança de valores e quebra de paradigmas. Dessa forma, visa formar e preparar cidadãos para reflexão crítica e ação social corretiva ou transformadora do sistema, de forma a tornar viável o desenvolvimento integral dos seres humanos (PELICIONI; JUNIOR, 2014). Ela (a Educação Ambiental) é capaz de preparar o indivíduo para exercer a cidadania por meio de participações ativas, tanto individuais quanto coletivas, levando em conta os processos políticos, sociais, econômicos e culturais, capazes de influenciar a consciência cidadã.

Dornfeld (2013) ressalta que para surtir o efeito desejável na construção de sociedades sustentáveis, as estratégias de enfrentamento da problemática ambiental precisam manter articulação coordenada entre todos os tipos de intervenção ambiental direta, incluindo as ações em educação ambiental.

A educação ambiental voltada para o desenvolvimento da consciência crítica deve considerar os interesses dos historicamente excluídos, incluindo no processo as classes populares. As mudanças devem buscar a melhoria da qualidade de vida para todos os seres vivos. Para Freire (1992), o conhecimento mais crítico da realidade adquirido através de seu desvelamento, não opera, por si só, a mudança da realidade. Ao desvelá-la, contudo, dá-se um passo para superá-la desde que se engajem na luta política pela transformação das condições concretas em que se dá a opressão.

Nesse sentido, a *práxis* pedagógica tem relevante papel, pois, na visão de Guimarães (2000), como dimensão pedagógica, se constituirá como ação criativa sobre as relações de dominação vigentes num modelo de produção de miséria social e da miséria ambiental responsáveis pela crise planetária da atualidade.

## **A Percepção Ambiental**

A busca por conhecimento amplia o olhar do indivíduo e desperta maior sensibilidade em relação aos acontecimentos que ocorrem em sua volta. Nessa jornada, pode se considerar como elementos de construção do conhecimento: as experiências individuais, contatos adquiridos ao longo do tempo, a visita a lugares novos, etc. A percepção também é um desses elementos, contudo, será sempre interpretada de forma diferente, de forma singular, diante de realidades diferentes. Reghin (2002) afirma que ao mesmo tempo que se considera que a própria vivência tende a formar indivíduos com escolhas e comportamentos padronizados e diversos, é preciso considerar também que, por fazerem parte de um mesmo grupo, inseridos num mesmo meio, podem desenvolver comportamentos e percepções padronizadas.

Percepção é definida por Dorin (1984) como o processo pelo qual o indivíduo toma consciência imediata dos fatos e objetos, das relações em determinado contexto. Trata-se de interpretação pessoal que envolve a interligação entre sensações, motivação, cognição, avaliação e formação de conduta. Ao aplicar o conceito de percepção no contexto ambiental, torna-se relevante o estudo que relaciona a percepção ambiental com as experiências do indivíduo, tendo em vista que os problemas ambientais também são problemas humanos.

A partir desse ponto, pode se avaliar o cenário que está posto em relação à percepção como uma espécie de diagnóstico que servirá de ponto de partida para a reflexão em torno de que planeta ficará para o futuro, que educação será deixada, que tipo de profissionais serão apresentados ao mundo do trabalho. Pensando assim, educadores ambientais sinalizam a percepção ambiental como passo inicial para o entendimento das expectativas, interesses, visões de um grupo, na perspectiva de traçar projetos mais eficazes (REIGOTA, 2002).

## **METODOLOGIA**

Esta pesquisa foi realizada com alunos dos cursos de Administração, Ciências Contábeis, Economia, Comércio Exterior, Direito, Gestão da Tecnologia da Informação, Ciência da Computação, Serviço Social e Secretariado Executivo da Faculdade de Ciências Aplicadas e Sociais de Petrolina – FACAPE. A faculdade é mantida pela Autarquia

Educacional do Vale do São Francisco – AEVSF, órgão municipal, fundado há 40 anos, no município de Petrolina, Estado de Pernambuco. Os dados foram coletados por meio da aplicação de questionários durante a Semana Universitária, realizada em 2015.

Os questionários eram compostos por dezoito perguntas fechadas e uma pergunta aberta. As perguntas objetivaram identificar a visão dos estudantes em relação à educação ambiental, se há a presença da temática ambiental em sala de aula, se há interesse do aluno em aprofundar o tema em sala de aula, assim como o perfil do aluno em relação à faixa etária e ao conhecimento do projeto pedagógico do seu curso. Para as perguntas fechadas foi adotada a escala Lickert, que permite conhecer o grau de conformidade do entrevistado em qualquer afirmação proposta. A pesquisa foi realizada com amostra aleatória de 167 estudantes. Para análise dos resultados foi adotada a estatística indutiva, que se baseia em resultados da análise da amostra para estimar o comportamento da população estudada. A questão aberta foi analisada por meio da análise de conteúdo de Bardin (2006), que consiste em um conjunto de técnicas de análise das comunicações com procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Foi utilizada também a aplicação da teoria de ação social, que permite analisar o que as pessoas pensam de acordo com sua concepção sobre determinado assunto ou objeto (SILVA *et al.*, 2005).

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A apresentação da interpretação e análise dos dados está agrupada em categorias como perfil do aluno, em que estarão presentes informações como faixa etária, curso em que está matriculado, conhecimento do projeto pedagógico do seu curso e as disciplinas relacionadas à temática ambiental. A categoria seguinte está relacionada com a percepção dos estudantes sobre a abordagem da educação ambiental nos cursos em que estão matriculados.

## Perfil acadêmico

Em relação à faixa etária dos alunos participantes, verificou-se que 46,7% possuíam entre 21 e 25 anos; 33,1% têm até 20 anos; cerca de 14,2% possuíam entre 26 e 30 anos; e acima dos 30 anos estão apenas 5,9% dos alunos. Tal fato remete a refletir que a Eco 92<sup>1</sup>, através da implantação da Agenda 21<sup>2</sup>, fez com que as escolas organizassem seus parâmetros curriculares para a inclusão da temática ambiental em seus conteúdos. Supostamente, esse público traz a percepção ambiental da educação básica. Enquanto que os maiores de 30 anos vieram de uma educação que não teve o ambiente natural presente em sua pauta. A agenda 21 Global ressalta que:

O ensino tem fundamental importância na promoção do desenvolvimento sustentável e para aumentar a capacidade do povo para abordar questões de meio ambiente e desenvolvimento. Ainda que o ensino básico sirva de fundamento para o ensino em matéria de ambiente e desenvolvimento, este último deve ser incorporado como parte essencial do aprendizado. Tanto o ensino formal como o informal são indispensáveis para modificar a atitude das pessoas, para que estas tenham capacidade de avaliar os problemas do desenvolvimento sustentável e abordá-los. O ensino é também fundamental para conferir consciência ambiental e ética, valores e atitudes, técnicas e comportamentos em consonância com o desenvolvimento sustentável e que favoreçam a participação pública efetiva nas tomadas de decisão. (BRASIL, 2017)

Os alunos que se dispuseram a responder o questionário se encontravam matriculados em diferentes cursos oferecidos na FACAPE, sendo a maioria dos cursos de Administração e Ciências Contábeis, conforme demonstra o quadro 1 a seguir.

**Quadro 1** –Quantitativo de alunos participantes na pesquisa e Cursos de graduação da FACAPE em que estão matriculados

Curso	Alunos participantes (Quantidade)
Administração	41
Ciências Contábeis	52
Ciência da Computação	22

<sup>1</sup>Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente, que aconteceu no Rio de Janeiro, Brasil, com a participação de 179 países, cujo objetivo era buscar meios para conciliar o desenvolvimento econômico com os vários ecossistemas do planeta (BRASIL, 2017).

<sup>2</sup>Programa de ação baseado em documento de 40 capítulos, que pode ser definida como instrumento de planejamento para a construção de sociedades sustentáveis, em diferentes bases geográficas, que concilia métodos de proteção ambiental, justiça social e eficiência econômica (BRASIL, 2017).

Direito	20
Economia	15
Gestão da Tecnologia da Informação	11
Serviço Social	5
Secretariado Executivo	1
<b>Total</b>	<b>167</b>

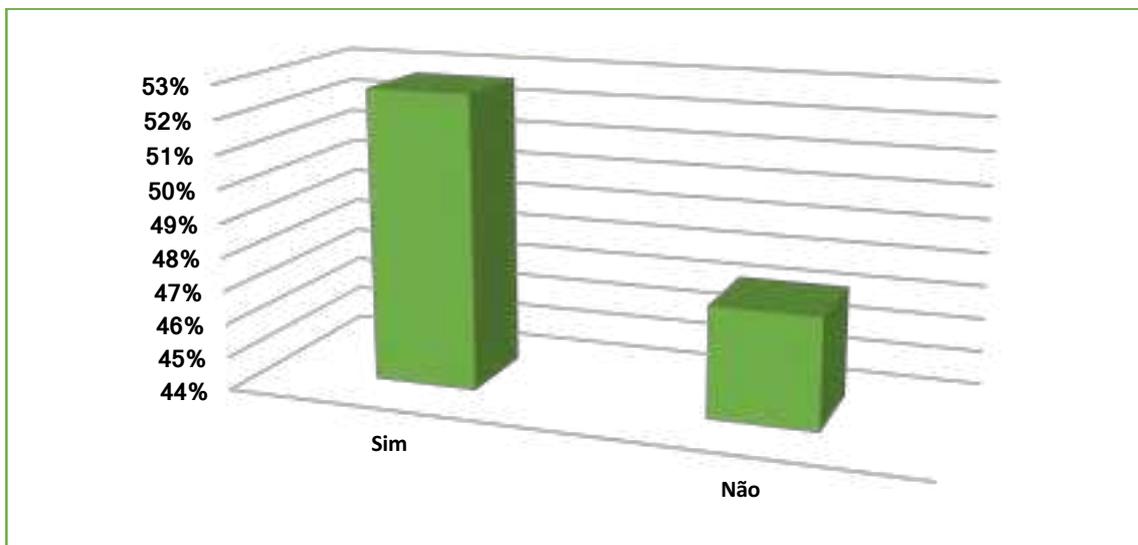
Fonte: Dados levantados no campo da pesquisa

Percebe-se que houve maior adesão dos estudantes de Administração e Ciências Contábeis, uma vez que mais do dobro dos estudantes que responderam ao questionário frequentavam/frequentam esses respectivos cursos. Os demais, cerca de metade, estão matriculados nos cursos de Ciências da Computação e Direito. Aproximadamente um terço estava matriculado em Economia e GTI. A menor parte se concentrava nos cursos de Serviço Social e Secretariado Executivo.

A concentração de um quantitativo maior de estudantes de determinados cursos e menor em outros, significa que durante o evento em que os questionários foram aplicados, as temáticas tinham maior aderência à formação dos administradores e contabilistas. Outro fator que explica a baixa adesão de alunos dos cursos de Secretariado Executivo e Serviço Social para responder ao questionário proposto, é o fato de que o primeiro se encontrava já em processo de extinção na Instituição. O segundo trata-se de um curso recém-implantado, cujos estudantes ainda não estavam totalmente integrados nas dinâmicas formativas da Entidade de Ensino que ocorrem por meio de seminários, encontros, simpósios e outros eventos do gênero.

Partindo do pressuposto de que para argumentar com propriedade e conhecimento de causa sobre a política ambiental da Instituição é importante conhecer a proposta pedagógica de seus cursos. Para isso foi formulada uma pergunta no sentido de revelar se, de fato, os estudantes conhecem o Projeto Pedagógico de seus cursos. As respostas dadas a esse questionamento mostram que 52,8% dos entrevistados afirmaram conhecer o projeto pedagógico de seus cursos; e 42,8% disseram desconhecê-lo, conforme nos mostra o gráfico a seguir.

**Gráfico 1:** Percentual de alunos quanto ao conhecimento do PPP do curso em que estão matriculados



Fonte: Dados levantados no campo da pesquisa

Avalia-se que o percentual daqueles que afirmam ter conhecimento sobre o Projeto pedagógico do curso é bastante significativo, supera as expectativas e contraria um discurso recorrente entre os professores, de que os estudantes não possuem tal conhecimento. Vale ressaltar que conhecer o projeto implica, de algum modo, participar da dinâmica de planejamento da Instituição, envolver-se em certo sentido com a definição dos princípios que regem a formação do estudante na Faculdade.

Diante disso, faz-se necessário o aprofundamento da questão com a finalidade de identificar a forma pela qual o aluno toma conhecimento do projeto, situação que não foi contemplada pela pesquisa. Todavia, torna-se interessante confrontar esse resultado com outros obtidos em questionamentos que demandaram um conhecimento mais profundo do projeto e estão expostos no presente artigo.

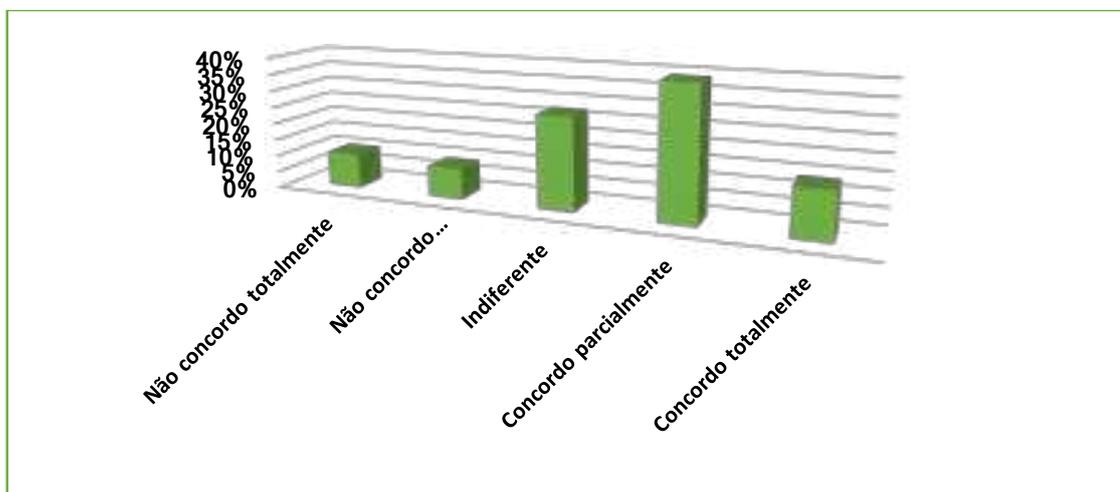
Segundo Santos (2009), o dicionário associa o projeto à ideia de plano, desígnio, empreendimento; redação provisória de lei. Partindo desse ponto, é possível afirmar que o PPC é, antes de tudo, um planejamento. Planejar de que forma a gestão do curso e docentes irão dialogar com os discentes, assim como o conteúdo e propósito desse diálogo. De acordo com Freire (1992), a dialogicidade não começa quando o docente se encontra com o discente

em sala de aula, numa situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes.

O PPC é um instrumento que remete à mudança, ao rompimento com o que está posto. Santos (2009) salienta que, ao organizar um projeto, planeja-se o que se quer realizar, pois todo projeto é sempre ação consciente voltada à criação de uma realidade futura. É uma oportunidade da instituição/curso rever sua forma de atuar, de formar seus egressos, com o objetivo de construir uma nova realidade. Uma vez conhecendo o PPC, o estudante tem condições de saber com antecedência quais as disciplinas que irá cursar e poderá ter noção de quais valores farão parte da sua formação. Inclusive, a partir do conhecimento do PPC, o aluno poderá saber se a educação ambiental fará parte da sua formação.

No sentido de perceber o grau de concordância ou discordância relacionada à presença da temática ambiental nos PPCs de seus cursos, ofereceu-se aos estudantes a oportunidade de expressar sua opinião em torno da contextualização da educação ambiental considerando fatores sociais e históricos. Os resultados são expressos no gráfico 02, a seguir.

**Gráfico 2:** Percentual sobre o grau de concordância dos estudantes em relação à contextualização da educação ambiental no PPC dos cursos em que estão matriculados



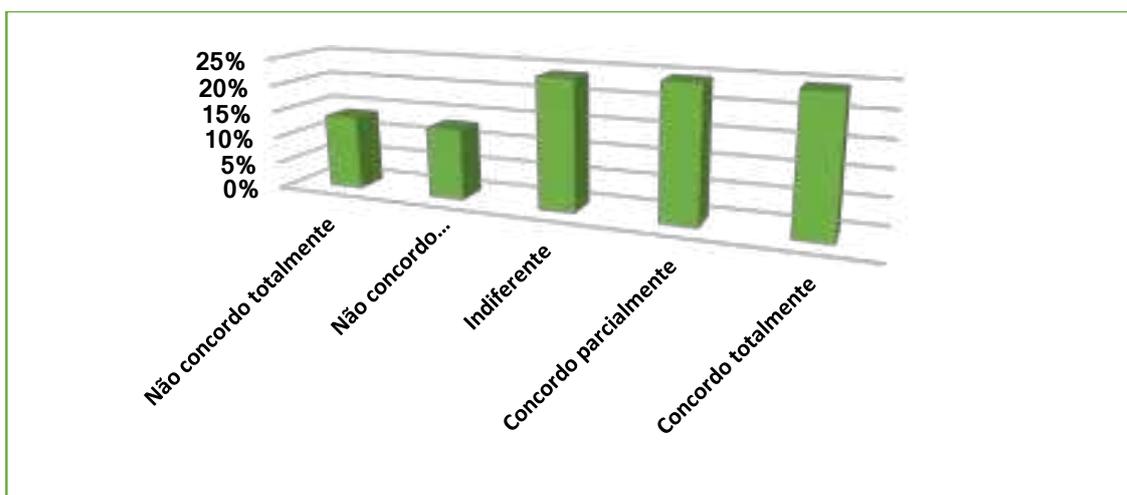
Fonte: Dados levantados no campo da pesquisa

Observa-se que há um grau de concordância equivalente a 53% considerando os 39% dos alunos que afirmaram concordar parcialmente e os 14% dos entrevistados que afirmaram

concordar totalmente. O fato de apenas 14% concordarem totalmente se configura como um indicador de que a temática da educação ambiental ainda não ocupa uma centralidade nas pautas formativas dessa instituição. Os que não concordaram totalmente e não concordaram parcialmente, estão em 10,4% e 9,2%, respectivamente, os indiferentes, estão em 27,4% dos alunos. Se considerarmos que quem concorda parcialmente, ao mesmo tempo revela um grau de discordância, torna possível afirmar que entre os estudantes da FACAPE há um elevado grau de discordância e indiferença em relação à problematização das questões ambientais como elementos formativos dos profissionais que poderão vir a ocupar posições-chave nos espaços de decisão no contexto local e em outros contextos sociais.

A pesquisa procurou saber também sobre o grau de concordância em relação ao papel das disciplinas vivenciadas no curso quanto à conscientização dos problemas ambientais. As respostas se distribuem no gráfico 3, a seguir.

**Gráfico 3:** Percentual sobre o grau de concordância dos estudantes em relação ao papel das disciplinas na conscientização sobre os problemas ambientais



Fonte: Dados levantados no campo da pesquisa

Entre os que concordam parcialmente estão 24,6% dos alunos - o mesmo percentual foi alcançado por aqueles que concordam totalmente. Aqueles que não concordam parcialmente alcançaram 13,2%; e os que não concordam totalmente estão representados por 13,8% dos discentes. Os indiferentes representam 24% dos estudantes. Seguindo um raciocínio semelhante ao da questão anterior é possível perceber que as questões ambientais

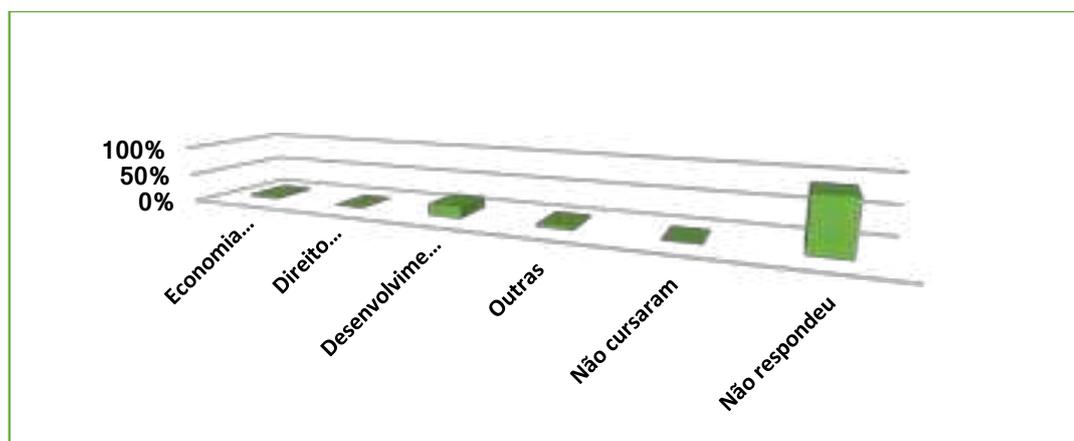
não se manifestam ou pouco se fazem representadas no imaginário formativo do estudante que busca um dos cursos da FACAPE, com a finalidade de se constituir como um profissional.

No intuito de atender as determinações presentes nas diretrizes curriculares aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, a instituição contemplou a temática ambiental no currículo de seus cursos graduação oferecendo disciplinas que abordam especificidades do meio ambiente e sua sustentabilidade. Nesse sentido, a disciplina Desenvolvimento Sustentável está presente nas matrizes curriculares dos cursos de Economia, Administração, Comércio Exterior e Contabilidade. No entanto, com exceção do curso de Administração, é eletiva para os alunos dos demais cursos. O curso de Economia disponibiliza, também como eletiva, a disciplina Economia Ambiental e o curso de Direito oferece em sua matriz curricular a disciplina de Direito Ambiental.

A existência dessas disciplinas nos diferentes cursos demonstra que a instituição formalizou a opção dos estudantes cursarem disciplinas que abordam os conteúdos relativos à educação ambiental. Além disso, o aluno poderá vivenciar e conhecer esses assuntos por meio de outros momentos formativos promovidos pela instituição, tais como eventos com a temática ambiental

Nesse contexto, visando perceber a importância dada pelos estudantes à temática ambiental em sua formação, esta pesquisa procurou verificar as disciplinas que abordam a questão ambiental, já cursadas pelo aluno. As respostas podem ser conferidas no gráfico 4.

**Gráfico 4:** Percentual de estudantes que já cursaram uma das disciplinas que abordam a temática ambiental



Fonte: Dados levantados no campo da pesquisa

O cenário construído pelas respostas demonstra que 0,6% dos alunos entrevistados cursaram a disciplina Direito Ambiental. Já a disciplina Economia Ambiental foi a opção de 3% dos discentes e a disciplina Desenvolvimento Sustentável surge com 12% dos estudantes. Os alunos que responderam que cursaram outras disciplinas compõem um total de 3%.

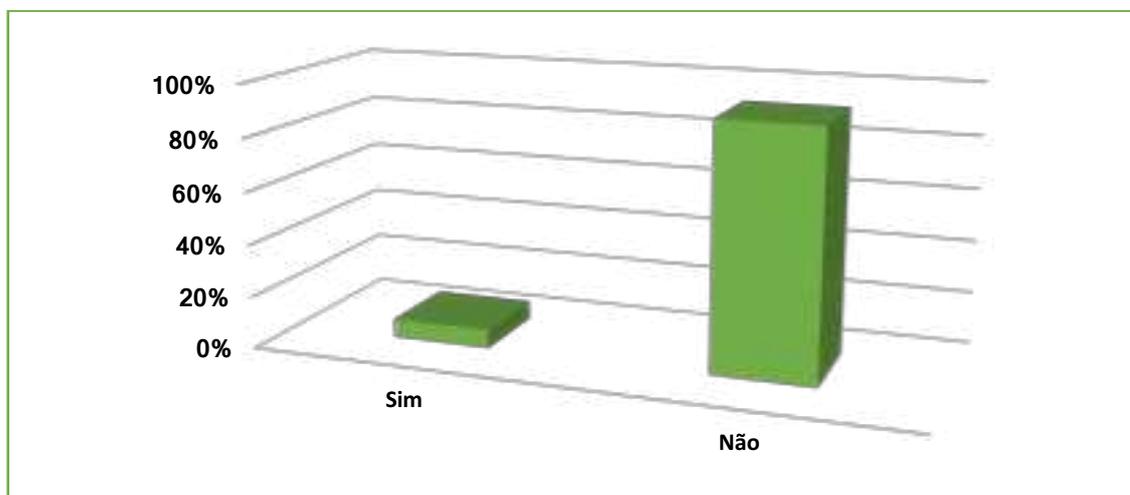
Desperta a atenção a quantidade de alunos que responderam não ter cursado quaisquer disciplinas elencadas na pesquisa (28,7%). Impressiona ainda mais a quantidade de discentes que não respondeu ao questionamento (52,7%).

Os números referentes aos que disseram não ter cursado nenhuma das disciplinas e aos que não responderam sinaliza indiferença, ou talvez desinformação do discente em relação à existência das disciplinas citadas. Esse cenário leva a crer que a cultura institucional representada pelas coordenações dos cursos não incentiva seus alunos a buscarem conhecimentos com temática ambiental, apesar de constarem como componentes curriculares em seus projetos pedagógicos. Ao final, no conjunto dos cursos, um número reduzido de alunos cursou tais disciplinas, fato que gera preocupação.

### **Percepção dos alunos sobre a abordagem da educação ambiental em seus cursos**

Neste espaço serão apresentados os resultados das questões referentes ao olhar dos estudantes para a forma de como é abordada a educação ambiental e sustentabilidade nas salas de aula e na instituição onde estavam matriculados. Trata-se do resultado de questões fechadas, porém, acerca do tema sustentabilidade serão apresentados resultados da questão aberta. Foi perguntado aos entrevistados se os mesmos já participaram de algum evento ou projeto de educação ambiental promovido pela instituição, o percentual das respostas sim ou não, são apresentadas no gráfico 5, a seguir.

**Gráfico 5:** Percentual de estudantes que já participaram de projetos ou eventos relacionados à temática ambiental na faculdade



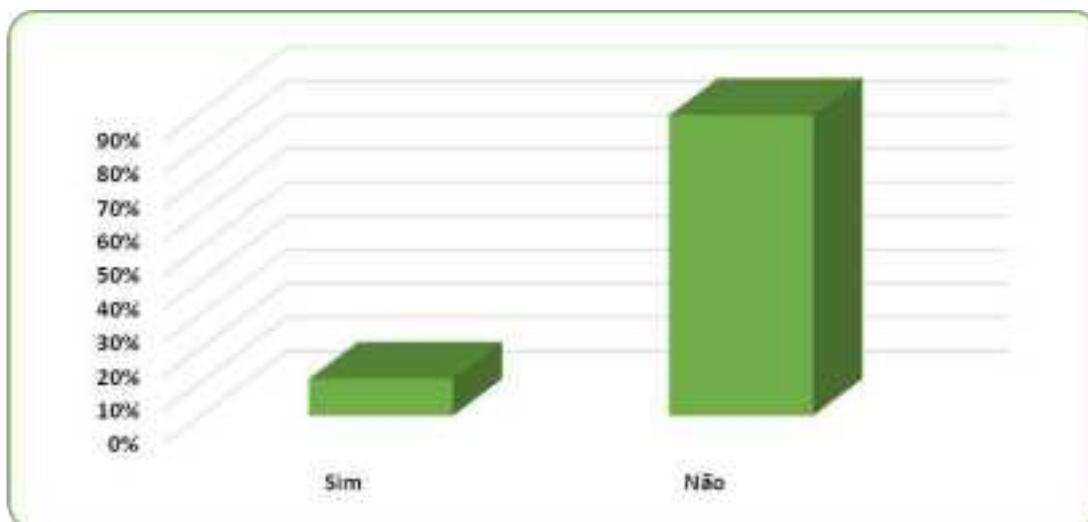
Fonte: Dados levantados no campo da pesquisa

O gráfico 5, mostra que 7,1% dos alunos afirmaram ter participado de algum projeto ou evento de educação ambiental na instituição, porém, a maioria dos estudantes, 92,9%, disse não ter participado de qualquer evento ou projeto dessa natureza, na faculdade. O resultado mostra que a instituição tem pouca iniciativa na promoção de eventos com a temática, o que é preocupante, uma vez que a mesma pode ser vista como indiferente às questões relevantes que permeiam a realidade, como por exemplo, as questões ambientais.

Esse resultado mostra ainda que tal indiferença pode vir da comunidade docente e gestora de cursos, uma vez que as mesmas possuem papel relevante no planejamento dos mesmos e os eventos acadêmicos fazem parte dos cursos.

A pesquisa abordou no rol de questões apresentadas aos alunos o nível de conhecimento desses em relação à política de educação ambiental. Para tanto perguntou se os estudantes conheciam a política nacional de educação ambiental. As respostas foram sistematizadas no gráfico 6, logo abaixo.

**Gráfico 6:** Percentual dos estudantes que conhecem a política nacional de educação ambiental (Lei nº 9.795/99)



Fonte: Dados levantados no campo da pesquisa

Os números correspondentes à Figura 6, em que 11% dos discentes afirmaram conhecer a Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795/99), e 89% dos alunos disseram não conhecer, mostram um cenário que corrobora com aquele exposto na análise do gráfico 5, pois, se não são oferecidos eventos como debates, mesas-redondas ou projetos voltados à temática ambiental, o resultado que se espera é o não conhecimento de informações relevantes, como em relação à política nacional de educação ambiental

Essa realidade vai de encontro ao Plano Nacional de Educação - PNE<sup>3</sup>, que traz entre suas diretrizes a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (Lei nº 13.005/2014).

O PNE, cujo tema central é Construção do Sistema Nacional Articulado de Educação, é composto por cinco eixos temáticos:

- I. Os desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação;
- II. Democratização da gestão e qualidade social da educação;
- III. Construção do regime de colaboração entre os sistemas de ensino, tendo como um dos instrumentos o financiamento da educação;
- IV. Inclusão e diversidade na educação básica;

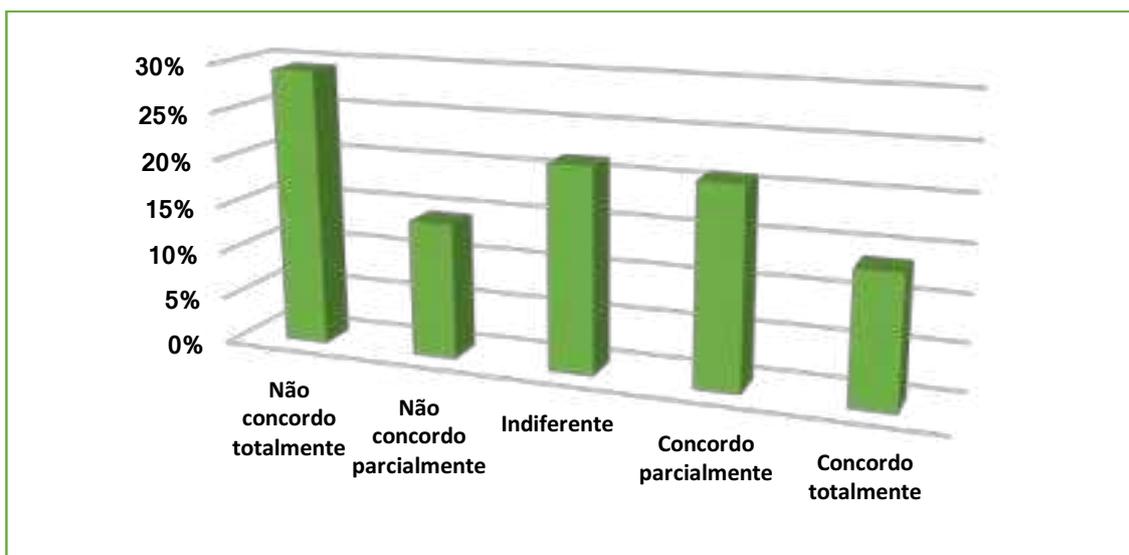
<sup>3</sup> O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, é um instrumento de planejamento do Estado democrático de direito que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor.

## V. Formação e valorização profissional.

A educação ambiental é um dos temas pertencentes ao quarto eixo, que trata de inclusão e diversidade. Por abranger fatores sociais, econômicos, políticos, éticos e culturais, se configura, naturalmente, como uma matéria complexa. A educação ambiental requer maior abrangência e profundidade em sua abordagem. Em decorrência disso, o PNE recomenda a implementação da mesma em todos os níveis da educação. Nesse sentido, o documento final da conferência da educação básica afirma que está assegurada a inserção de conteúdos e saberes da educação ambiental nos cursos de licenciaturas e bacharelados das instituições de ensino superior, como atividade curricular obrigatória.

Foi questionado se os alunos eram estimulados pelos professores a desenvolver e elaborar atividades voltadas ao tema ambiental através de palestras, seminários, artigos, projetos, etc. Verificou-se que entre aqueles que concordavam parcialmente estavam 21%; os que concordavam totalmente foram representados por 13,8%; os que não concordavam parcialmente alcançaram 14,4%; o percentual daqueles que não concordavam totalmente alcançou 29,3%; e os indiferentes representaram 21,6% dos alunos. Os resultados estão ilustrados no gráfico 7.

**Gráfico 7:** Percentual de estudantes que concorda e/ou discorda em relação à existência de estímulos por parte dos professores para o envolvimento em ações voltadas para a temática ambiental

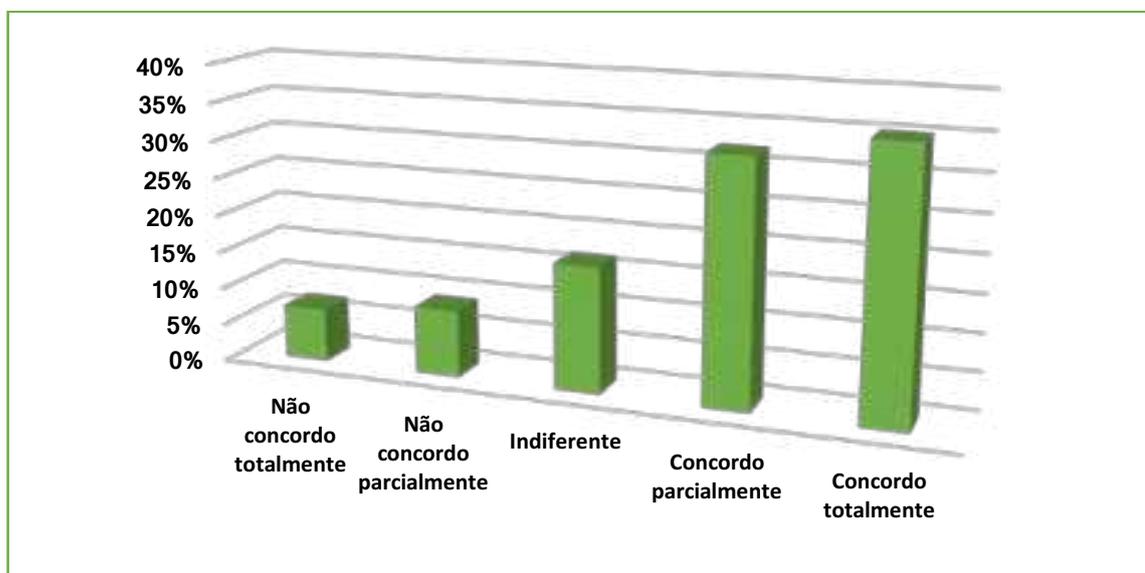


Fonte: Dados levantados no campo da pesquisa

Sem discussões não há como estimular os alunos a aprofundarem a temática ambiental e nem como sensibilizá-los o que os transformaria em profissionais capazes de fazer a diferença em suas atividades. Os resultados apresentados reforçam a ideia de Almeida (2008), que destaca a dificuldade dos professores em desenvolver práticas em espaços e momentos interligados, capazes de provocar novas reflexões e olhares acerca do cotidiano. A fragmentação do conhecimento pode e deve ser superada com uma nova abordagem, de caráter transdisciplinar<sup>4</sup>, sustentada pelas informações e saberes acumulados, dispersos pelas especialidades. Teria de ser um ponto de cruzamento e não de dispersão de informações, de acordo com Mello e Souza (2000).

Os alunos responderam ainda se acham importante para o curso e para seu aprendizado a presença de disciplinas obrigatórias que abordem questões referentes à educação ambiental, assim como se também seria interessante a criação de grupo de estudo ou pesquisa voltado para educação ambiental e o quanto estão dispostos a participar. Os resultados podem ser verificados nos gráficos 8, 9 e 10.

**Gráfico 8:** Percentual de estudantes que concorda e/ou discorda em relação à necessidade de disciplinas obrigatórias que abordem a temática ambiental



Fonte: Dados levantados no campo da pesquisa

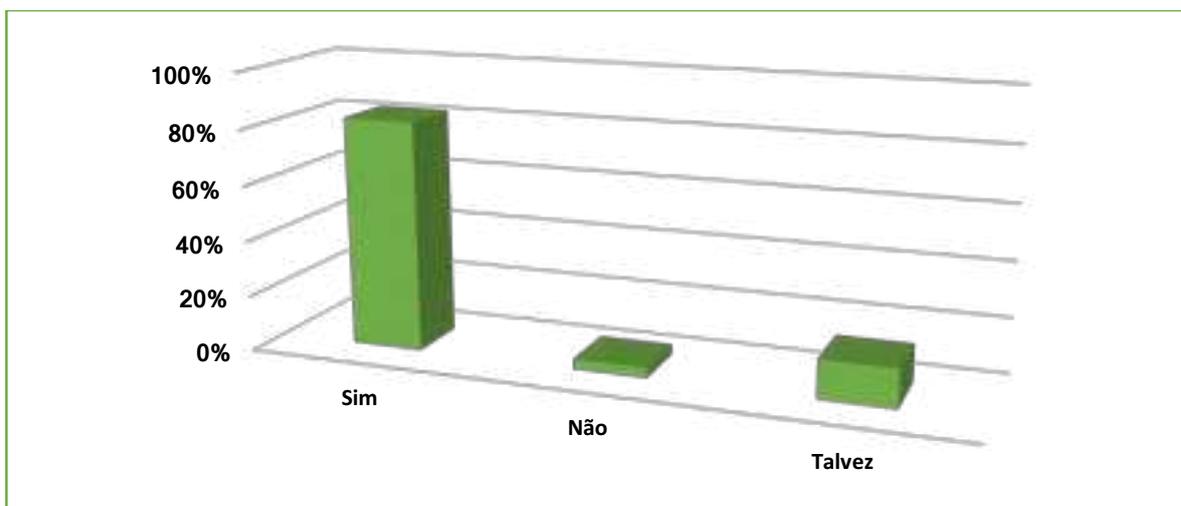
<sup>4</sup>A transdisciplinaridade integra ou visa integrar várias disciplinas (FERREIRA, 2010).

O objetivo desses questionamentos foi identificar o interesse do aluno em participar de ações ambientais ou voltadas para a educação ambiental. Sobre a presença de disciplinas obrigatórias referentes à educação ambiental nos cursos em que estão matriculados, verificou-se que 35,1% dos alunos concordam totalmente com a inserção dessas disciplinas, enquanto que 32,1% concordam parcialmente, ou seja, mais da metade dos estudantes entendem como importante a inclusão de disciplinas referentes ao tema.

Por outro lado, foi verificado que 8,9% dos estudantes não concordam parcialmente com a existências de disciplinas dessa natureza e 7,1% não concordam totalmente. Os indiferentes representam 16,7% dos resultados. Esses números chamam a atenção porque podem ilustrar que o indivíduo ignora o fato de também fazer parte do ambiente e que a educação ambiental não contempla somente o aspecto ecológico. Essa foi a principal problemática até a década de 1970. Trata-se, portanto, de estabelecer relação de causa e efeito dos processos de degradação com a dinâmica dos sistemas sociais (PELICIONI; JUNIOR, 2014).

Sobre a criação de um grupo de pesquisa ou estudo em educação ambiental, foi verificado que acham importante 82,7% dos alunos participantes e, dentre os mesmos, 13,7% responderam que talvez seja importante a criação do grupo. Entre os que não veem relevância na criação de um grupo voltado para estudos de educação ambiental estão 3,6% dos alunos envolvidos na pesquisa.

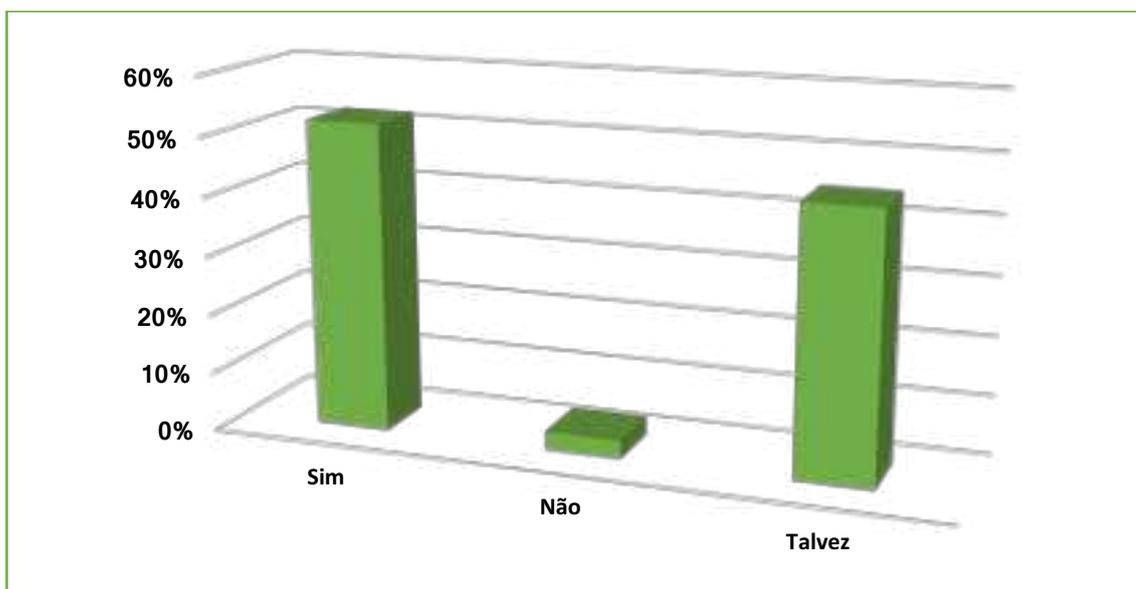
**Gráfico 9:** Percentual de estudantes que concordam e/ou discordam sobre a importância da criação de grupos de estudo ou pesquisa que abordem a educação ambiental



Fonte: Dados levantados no campo da pesquisa

Quando foram questionados sobre o interesse na participação desse grupo, um pouco mais da metade manifestou o interesse em participar (52,2%). Entre aqueles que responderam que talvez participassem do grupo estão 44,7% dos alunos e aqueles que afirmaram não querer participar foram 3,14%. Os números demonstram um indicativo de que há o interesse dos alunos em compreender como sua formação acadêmica pode contribuir para que sejam profissionais cidadãos capazes de provocar mudanças em sua volta, em seu meio.

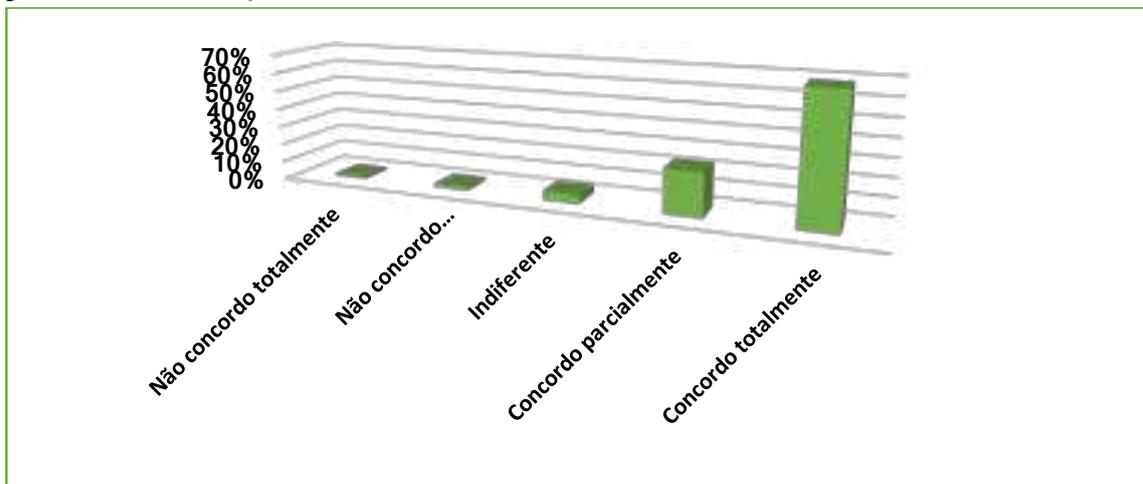
**Gráfico 10:** Percentual de estudantes que manifestaram interesse /desinteresse em relação à participação em grupos de estudo ou pesquisa voltados para educação ambiental



Fonte: Dados levantados no campo da pesquisa

O gráfico 11 reflete a resposta dos alunos diante da afirmação de que a educação ambiental visa preparar as pessoas para uma convivência saudável de proteção e conservação da natureza. Entre os que concordaram totalmente estavam 68,5% dos estudantes e entre os que concordaram parcialmente, 23,6%. Já entre os que não concordaram totalmente 1,2% e os que não concordaram parcialmente 1,8%. Os indiferentes foram representados por 4,9% dos estudantes. A maioria dos discentes relaciona a educação ambiental com aspectos ecológicos, algo que se distancia de uma educação ambiental eficiente.

**Gráfico 11:** Percentual de estudantes que concordam e/ou discordam em relação aos efeitos positivos da educação ambiental



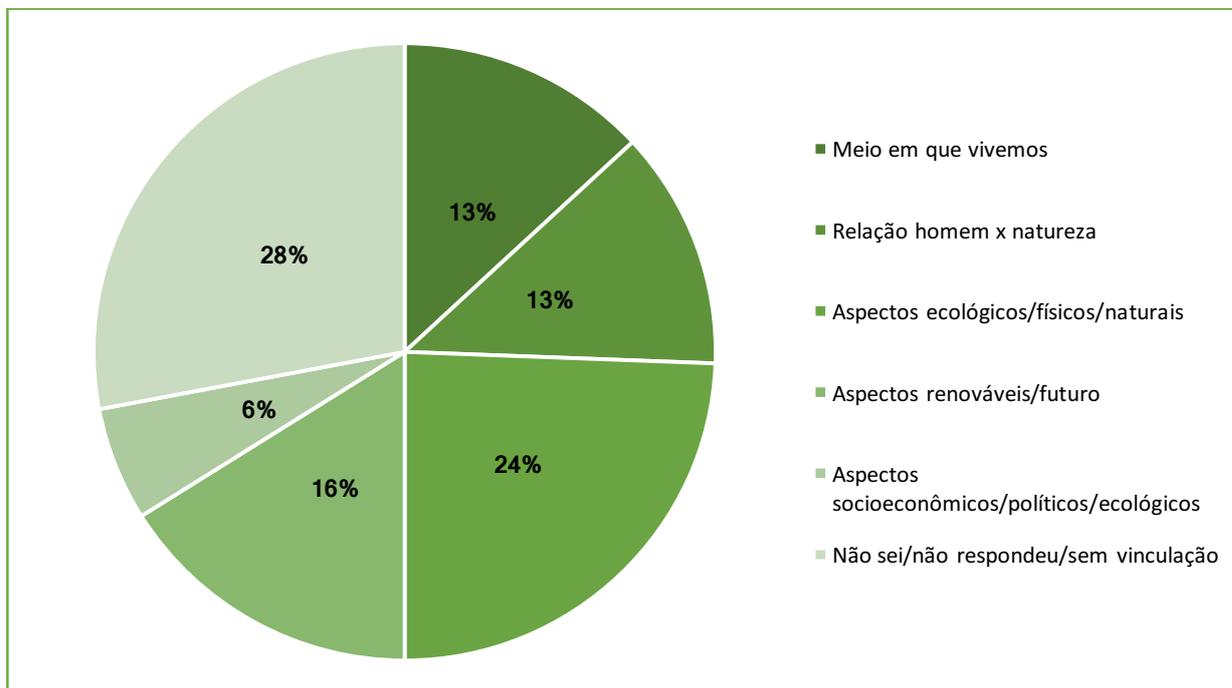
Fonte: Dados levantados no campo da pesquisa

Na questão aberta do questionário, as respostas foram tratadas baseadas na análise de conteúdo de Bardin (2006), que explora o conteúdo por meio da definição de categorias. Aos alunos foi perguntado o que os mesmos entendiam por sustentabilidade e as respostas foram alocadas em seis categorias de análise:

- ✓ Categoria 1: Meio em que vivemos;
- ✓ Categoria 2: Relação homem x natureza;
- ✓ Categoria 3: Aspectos ecológicos, físicos, naturais;
- ✓ Categoria 4: Aspectos renováveis, futuro;
- ✓ Categoria 5: Aspectos socioeconômicos, políticos, ecológicos;
- ✓ Categoria 6: Não sei, não respondeu, sem vinculação.

As respostas dos estudantes que se encaixaram nas categorias 1 e 2 mostram distanciamento entre homem e o ambiente natural. Baseando-se nas respostas dos alunos, a natureza parece ser algo do qual eles não fazem parte. De acordo com Rocha e Barros (2015), o resultado demonstra incapacidade de compreender o tema. Ainda em relação à categoria 2, o aluno enxerga sua relação com a natureza considerando o lugar em que ele vive, apenas. As respostas de cada uma dessas categorias correspondem a 13% dos estudantes.

**Gráfico 12** – Percentual de estudantes que expressam a percepção em relação aos efeitos positivos da educação ambiental



Fonte: Dados levantados no campo da pesquisa

A categoria 3 alcançou 24% das respostas, um número expressivo de alunos que compartilhavam da visão de Reigota (2002), que possui uma visão mais naturalista do meio ambiente, mais voltada para os aspectos ecológicos.

A categoria 4 compreendeu 16% dos discentes, cujo entendimento é que sustentabilidade é algo referente à renovação de recursos, assim como a certeza de futuro. Há muitas respostas que se referiram às gerações futuras, desconsiderando aspectos como qualidade de vida, por exemplo, para o presente.

As respostas enquadradas na categoria 5 foram minoritárias, correspondendo a 6% dos alunos. Esse percentual reflete que poucos estudantes possuem clareza em relação ao conceito de sustentabilidade e poucos são capazes de estabelecer relação entre ambiente e políticas econômicas e sociais.

Os alunos que afirmaram não saber o que era sustentabilidade, ou que não responderam ou mesmo que deram respostas sem vinculação ao contexto foram alocados na categoria 6, representando 28% dos entrevistados. O número nos motiva a refletir sobre as

razões que levaram os estudantes a se expressarem dessa forma. Seria por não se sentirem à vontade para responder? Seria por não terem informações acerca do tema para responder? Esse percentual provoca várias reflexões e questionamentos sobre a abordagem do tema na instituição.

A pesquisa mostrou que os bacharelados fazem confusão em relação ao perfil dos egressos dos cursos em que estão matriculados, assim como as habilidades profissionais que devem adquirir. Eles afirmam conhecer os projetos pedagógicos e ao mesmo tempo têm dificuldade em identificar a ocorrência de disciplinas que contemplem os aspectos sociais e históricos do país, do estado ou do município onde moram.

Ressalta-se que durante a pesquisa voltada à percepção do aluno graduando sobre educação ambiental, foi verificado que a temática ambiental abordada na instituição, nas salas de aula é insuficiente, superficial. Embora a temática ambiental esteja presente como componente curricular e por isso se caracteriza como educação formal, ela não traz contribuições técnico-científicas, pois é fruto da fragmentação do conhecimento. Muitos alunos relataram que as questões ambientais não são tratadas de forma transdisciplinar nos seus cursos, fato que gera lacuna a respeito da relação entre ambiente natural e indivíduo, já que a educação ambiental deve considerar aspectos socioeconômicos, políticos e culturais que influenciam o meio em que o sujeito está presente. Os espaços de educação não devem atuar de forma politicamente ingênua, devem promover o aprendizado voltados para todos os atores sociais, contribuindo para a formação do ser crítico.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A preocupação com o ambiente natural transformou-se em questão de sobrevivência, uma vez que a ausência dessa preocupação resulta em problemas individuais, locais e globais. É necessário construir uma nova consciência, novos valores, para promover a transformação da realidade atual, não só de forma individualizada, mas de maneira mais articulada, debatendo de forma cada vez mais ampliada.

A importância deste trabalho está na consideração da educação ambiental como a melhor alternativa de que se dispõe para transformar a sociedade no sentido de torná-la mais

consciente ambientalmente e mais justa socialmente. Por conseguinte, a compreensão das questões ambientais e a forma como são abordadas em cursos de nível superior, como os da FACAPE, são de extrema importância pelo papel que a faculdade possui, tanto de promover o conhecimento quanto de construir valores éticos que se projetarão na sociedade.

Apesar das limitações da averiguação, espera-se que o presente trabalho possa contribuir e acentuar de forma positiva para a formação de profissionais cidadãos capazes de existir e gerir sua vida e suas atividades em sintonia, em harmonia com o meio ambiente. Não há outro caminho senão o da educação desenvolvida de forma multidisciplinar para promover as transformações necessárias a fim de alcançar um desenvolvimento mais sustentável. A pesquisa precisa ser aprofundada passando a considerar outras variáveis e outros atores envolvidos na instituição alvo da pesquisa. Contudo, o alcance dessa consciência e dessa prática é o que se espera com a realização deste trabalho. É como uma janela que se abre para outra realidade.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2006. 279 p.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Agenda 21 global**. Disponível em: <[www.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental/agenda-21/agenda-21-global](http://www.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental/agenda-21/agenda-21-global)>. Acesso em: 20 de junho de 2017.

CAPRA, F. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Cultrix, 2006. 256 p.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. **Nosso futuro comum**. Rio de Janeiro: FGV, 1988. 430 p.

DORIN, L. **Enciclopédia de psicologia contemporânea: psicologia geral**. São Paulo: Livraria Editora Iracema, 1984. 318 p.

DORNFELD, C. B. **Educação ambiental: reflexões e desafios no ensino superior**. 2013. Disponível em: <[www.foar.unesp.br/Home/projetoviverbem/educacao-ambiental-reflexoes-e-desafios-no-ensino-superior---resumo.pdf](http://www.foar.unesp.br/Home/projetoviverbem/educacao-ambiental-reflexoes-e-desafios-no-ensino-superior---resumo.pdf)>. Acesso em: 23 de maio 2017.

FERREIRA, A. B. H. **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. 8ª. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 59. ed. rev. e atual. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 253 p.

GUIMARÃES, M. **Educação ambiental: no consenso um embate?** Campinas: Papyrus, 2000. 94 p.

JUNIOR, A. P.; PELICIONI, M. C. F. (Ed.) **Educação ambiental e sustentabilidade**. Barueri, SP: Manole, 2014. p.15-36.

MELLO E SOUZA, N. **Educação ambiental: dilemas da prática contemporânea**. Rio de Janeiro: Thex/Universidade Estácio de Sá, 2000. 282 p.

MUCCI, J. L. N. **Introdução às Ciências Ambientais**. In: JUNIOR, A. P.; PELICIONI, M. C. F. (Ed.) **Educação ambiental e sustentabilidade**. Barueri, SP: Manole, 2014. p.15-36.

REGHIN, J. A avaliação da percepção sobre a educação ambiental entre os acadêmicos de um curso de nível superior. **Dissertação** (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção de Sistemas. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002. 94 f.

REIGOTA, M. **Meio ambiente e representação social**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 88 p.

ROCHA, M. B.; BARROS, C. P. **O que os estudantes de ensino médio pensam sobre a educação ambiental**. 2015. Disponível em: <[epea.tmp.br/epea2015\\_anais/pdfs/plenary/122.pdf](http://epea.tmp.br/epea2015_anais/pdfs/plenary/122.pdf)>. Acesso em: 03 de maio de 2017.

SANTOS, N. O. B. **Projeto Político -Pedagógico: um novo olhar sobre a escola**. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 2009. Disponível em: <[www.pucpr/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2535\\_1196.pdf](http://www.pucpr/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2535_1196.pdf)>. Acesso em: 03 de maio de 2017.

SILVA, C. R.; GOBBI, B. C.; SIMÃO, A. A. Uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. **Organ. Rurais agroind.**, v.7, n 1, 2005. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/878/87817147006.pdf>>. Acesso em: 03 de maio de 2017.

# EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA: REFLEXÕES DE UM PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO EM UM COLÉGIO PÚBLICO

## *CRITICAL ENVIRONMENTAL EDUCATION: REFLECTIONS OF A HIGH SCHOOL TEACHER IN A PUBLIC SCHOOL*

*Leandro Reinaldo Soares Santos*  
leorei30@hotmail.com

Especialista em Docência em Biologia  
Universidade Federal do Vale do São Francisco

*Glória Maria Pinto Coelho*  
gloria.coelho@univasf.edu.br

Mestre em Ciências  
Doutoranda em Educação em Ciências, Química da vida e Saúde  
Universidade Federal do Vale do São Francisco

### **RESUMO**

Nas últimas décadas, a questão ambiental vem ganhando importância maior na área de ensino. Trata-se de uma temática em que toca a todos os docentes o papel de despertar nos estudantes a competência de perceber, avaliar e refletir sobre o ambiente que o cerca, contribuindo para a formação de um cidadão mais atuante. Este trabalho consiste na reflexão sobre o exercício pedagógico de Educação Ambiental, em um colégio público de ensino médio. A construção da reflexão se deu a partir da observação e registro do diário de campo do investigador acerca da prática docente na disciplina de biologia em um colégio público de ensino médio no município de Itabuna/BA. Existe uma tendência dos colégios adotarem uma metodologia mais conteudista, fazendo com que um assunto tão relevante seja apresentado de maneira formal, livresca e decorativa, afastando-se da realidade do aluno e dos debates atuais.

**Palavras-chave:** Educação ambiental. Consciência crítica. Cidadão.

### **ABSTRACT**

In recent decades, the environmental issue has gained greater importance in teaching. This is a subject that incites in all teachers the role of fostering students' skills of understanding, assessing and reflecting on the surrounding environment, contributing to the formation of more active citizens. This work consists of reflecting on the pedagogical use of environmental education in a public high school. The construction of the reflection based itself on observation and the writing of daily field log about teaching Biology in a public high school in the city of Itabuna/BA. There is a tendency for schools to adopt a more "banking education" methodology, causing such an important issue to be presented in a formal, bookish and decorative way, far from the reality of the student and of current debates.

**Keywords:** Environmental education. Critical awareness. Citizen.

## INTRODUÇÃO

A partir da segunda metade do século XX, a Educação Ambiental (EA) foi ocupando espaços cada vez mais significativos, tanto no campo internacional como no nacional. Ela surgiu como meio de alertar sobre a degradação descontrolada do meio ambiente com base na constatação dos crescentes impactos e acidentes ambientais ocorridos nas últimas décadas e formas de utilização consciente da natureza.

De acordo com Medina, a educação ambiental se configura como,

[...] a incorporação de critérios socioambientais, ecológicos, éticos e estéticos nos objetivos didáticos da educação. Pretende construir novas formas de pensar incluindo a compreensão da complexidade e das emergências e inter-relações entre os diversos subsistemas que compõem a realidade. (MEDINA, 1999, p. 25)

Ainda refletindo sobre a conceituação de educação ambiental, o pesquisador Teixeira acrescenta que é

[...] um conjunto de ensinamentos teóricos e práticos com o objetivo de levar à compreensão e de despertar a percepção do indivíduo sobre a importância de ações e atitudes para a conservação e a preservação do meio ambiente em benefício da saúde e do bem-estar de todos. (TEIXEIRA, 2007, p. 23)

A Lei Nº 9.795 – de 27 de abril de 1999 – que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, conforma-se como um relevante conjunto de normas no campo legislativo ambiental e que entende por educação ambiental os “processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente” (BRASIL, 1999, art.1). Por conseguinte, a Educação Ambiental passou a fazer parte dos currículos escolares.

Essa Lei destaca ainda, o fato de que a educação ambiental é uma tarefa mais que disciplinar. No seu Art. 10, enfatiza que "a educação ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal (...) e, portanto, não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino”.

O Programa de Educação Ambiental do Estado da Bahia (PEA – BA) (BAHIA, 2010) nos objetivos orientadores para a educação ambiental contempla características como o empoderamento e a autonomia do indivíduo, a partir do desenvolvimento de uma reflexão política, crítica e propositora de práticas inovadoras, com o propósito de promover mudanças

sistêmicas em favor do desenvolvimento sustentável. Destaca-se – nesse programa – o caráter interdisciplinar da EA no Estado.

Vale ressaltar que a Lei de Educação Ambiental da Bahia – nº 12.056, de 16/01/2011 – possibilita um avanço na transversalização das ações de EA, norteando todos os programas setoriais e projetos de educação ambiental do Estado, contribuindo para uma relação mais sustentável entre sociedade e o meio ambiente.

Seja qual for o conceito de EA, seu principal objetivo é a disseminação do conhecimento sobre o ambiente a fim de ajudar sua preservação e utilização sustentável dos seus recursos. Libâneo defende a tese de que a educação ambiental contribui na formação humana:

[...] - levando os alunos a refletirem sobre as questões do ambiente no sentido de que as relações do ser humano com a natureza e com as pessoas assegurem uma qualidade de vida no futuro, diferente do atual modelo economicista de progresso;

- educando as crianças e jovens para proteger, conservar e preservar espécies, o ecossistema e o planeta como um todo;
- ensinando a promover o autoconhecimento, o conhecimento do universo, a integração com a natureza;
- introduzindo a ética da valorização e do respeito à diversidade das culturas, às diferenças entre as pessoas, pois os seres humanos estão incluídos no conceito de natureza;
- empenhando os alunos no fortalecimento da democracia, da cidadania, das formas comunitárias de discutir e resolver problemas, da educação popular;
- levando a tomadas de posições sobre a conservação da biodiversidade, contra o modelo capitalista de economia que gera sociedades individualizantes, exploradoras e depredadoras da natureza biofísica e da natureza humana. (LIBÂNEO, 2004, p. 10)

Com o avanço da EA, distintas correntes de pensamento foram nascendo e se diversificando, segundo o conceito de meio ambiente adotado e as técnicas utilizadas. Uma dessas correntes é nomeada Educação Ambiental Crítica (EAC), tendo sido fundamentada na teoria crítica que se desenvolveu nas ciências sociais (SAUVÉ, 2005).

Segundo Guimarães (2004), a EAC consta de três momentos os quais comentaremos a seguir:

Primeiro deve-se avaliar o conhecimento socioambiental dos alunos, buscando compreender as atitudes dos mesmos em relação ao conhecimento que possuem. Para tanto, são realizados debates a partir de leitura de textos e/ou recursos audiovisuais, com bases em temas gerais (resíduos sólidos, aquecimento global, etc.). O segundo momento consiste em aprofundar a reflexão sobre as atitudes ecológicas dos alunos a partir de temas vivenciados no seu cotidiano utilizando dos mesmos recursos anteriores (leitura de textos e/ou recursos audiovisuais). O último momento consiste na formulação de projetos de EA na comunidade escolar, com o objetivo de ampliar as atitudes ecológicas.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), o aluno deve “perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente” (BRASIL, 1997, p. 66). Por ser um tema que perpassa diversas áreas do conhecimento, deve ser apresentado de forma interdisciplinar, como tema transversal eleito por envolver uma problemática social atual e urgente, considerada “de abrangência nacional e até mesmo de caráter universal” (PCN, 1997, p. 42).

Sendo assim, constitui-se como objetivo principal deste trabalho refletir sobre o exercício pedagógico de EAC na disciplina de biologia, em um colégio público de ensino médio.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

O presente relato trata de uma reflexão sobre o exercício pedagógico de EAC nos espaços comuns da escola por meio da observação e ponderação do pesquisador inserido no contexto escolar, constituindo-se na observação e no registro do diário de campo do investigador acerca da prática docente da disciplina de biologia – por um período de dois meses (outubro a dezembro de 2015) – em um colégio público de ensino médio no município de Itabuna/BA. Nesse período, quatro professores responsáveis por lecionar a disciplina de Biologia na referida escola foram observados tanto na realização de atividades em sala de aula como também em possíveis atividades extraclasse.

Optou-se pela técnica do diário de campo por permitir o detalhamento das informações, observações e reflexões no decorrer das observações ou no momento observado (LOPES apud ROESE; GERHART; SOUZA; LOPES, 2006). Sendo assim, considera-se o diário de campo como uma fotografia instantânea que descreve um momento de observação e as percepções do pesquisador que – sabe-se – não é neutro e que, mesmo sem intenção, leva a campo suas ideias e posições elaborando sua leitura da realidade.

Os aspectos considerados para confecção do material descritivo foram descritos no Quadro 1.

**Quadro 1** – Aspectos considerados para confecção do material descritivo no diário de campo

<b>Aspectos Analisados</b>	<b>Descrição Feita</b>
Características dos sujeitos	Estilo de falar e de agir
Reconstruções do diálogo	Anotações das palavras dos sujeitos
Relatos de acontecimentos particulares	Inclusão de pessoas envolvidas, de que forma e qual a natureza de sua ação
Descrição de atividades	Detalhamento comportamental
Comportamento do observador	Aspectos do seu comportamento que possam interferir na coleta e na análise dos dados

Fonte: adaptado a partir de Guimarães (2004) e Roese, Gerhardt, Souza e Lopes (2006)

O conteúdo reflexivo agregou um relato pessoal do observador no material descritivo. É o momento em que o pesquisador se insere no estudo e necessita se esforçar para manter um recuo necessário com certo grau de isenção nas descrições (ROESE; GERHARDT; SOUZA; LOPES, 2006).

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A forma como um professor trabalha – desde seu planejamento até a execução das atividades em sala de aula – perpassa pelo seu referencial teórico pelo que ele acredita como sendo a melhor forma de conduzir a sua prática; logo, os conceitos que cada professor traz em sua estrutura cognitiva estão diretamente relacionados à sua ação pedagógica. Baseado nesta reflexão, podem-se fazer inferências tomando como base a forma como o professor trabalha o conteúdo da EA na escola.

Em relação ao reconhecimento da importância do conteúdo da EA para o educando, percebeu-se que os professores reconhecem que a EA contribui para que o aluno respeite o meio ambiente, partindo de ações consideradas simples, como a de não jogar lixo no chão ou pisar na grama. Este é um fator positivo; afinal, o processo educativo deve partir das representações mais próximas do cotidiano do aluno, do professor e da escola.

Quanto à realização de debates e outras metodologias que motivem os estudantes a um pensamento crítico sobre a EA a partir de temas gerais como poluição das águas, uso de agrotóxicos – dentre outros –, denota-se que a proposta utilizada partiu de problemas ambientais

com foco global e sem interação com a realidade local, como – por exemplo – a poluição do rio Cachoeira. Desta forma, o aluno não associa os conceitos trabalhados em sala de aula ao seu dia a dia; as reflexões simples, porém significativas tais como: cada vez que atravessamos a ponte que nos leva à escola o que observamos? Qual o nosso papel nesse cenário? A EAC viria – nesse momento – estimular o pensar sobre os costumes, o modo de viver em caráter individual e coletivo.

Outro ponto que denota fragilidade em relação à proposta de trabalho sobre as questões ambientais na escola, diz respeito ao desconhecimento dos professores sobre documentos oficiais que subsidiem o processo de planejamento da ação pedagógica pertinentes a EA, portanto, faz-se necessário a informação e discussão dos mesmos por parte dos docentes. A ausência de ações pedagógicas relacionadas à temática no espaço transitado, demonstrou que a gestão escolar local, ainda não se encontra sensibilizada para tal prática no cotidiano escolar.

A questão da interdisciplinaridade – apesar de discutida no ambiente escolar – pouco é colocada em prática. Muitos professores ainda identificam a educação ambiental como uma disciplina independente presente no currículo escolar.

De um modo geral, os professores percebem que a educação ambiental é o modo mais ativo para preservar o meio ambiente e promover o desenvolvimento sustentável, vez que, as inserções realizadas sobre o tema abarcam o conceito de que o ser humano integra esse ambiente, entretanto, não vivenciam a prática da educação ambiental na sala de aula.

Logo, cabe ao professor estabelecer as relações entre o conteúdo específico abordado na disciplina e os conceitos pertinentes à educação ambiental, relacionando ainda às problemáticas vivenciadas no meio em que vive. Todavia – na prática docente – ainda vivenciamos uma abordagem conteudista, não reflexiva e pouco significativa para os nossos discentes, afastando-se da realidade e dos debates atuais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

É certo que o desenho de atuação docente decorre de sua história de vida e formação teórica, pelo que ele acredita como sendo a melhor forma de conduzir a sua prática; logo, os conceitos que cada professor traz em sua estrutura cognitiva estão diretamente relacionados à sua ação pedagógica.

A educação ambiental crítica surge nesse contexto – como uma experiência de reflexão pela ação – visando à construção de um ambiente sustentável.

O papel da escola é orientar o indivíduo e a comunidade a desenvolver atitudes de respeito e preservação do ambiente a partir do reconhecimento da realidade dos problemas ambientais locais e globais, além de refletir sobre suas causas e também propor possíveis soluções.

De modo geral, os docentes reconhecem a relevância da educação ambiental, porém pouco discute sobre a legislação de EA específica e propõem projetos relacionados a ela. Ainda são tímidas as atividades com vistas a despertar no aluno consciência quanto às causas ambientais e a aproximação das questões locais ao cotidiano das discussões no espaço escolar.

Entretanto, o grupo de professores carece de um maior espaço de formação sobre a temática, principalmente sobre a EAC. Essa tarefa – no entanto – depende de decisão política da instituição.

O ensino crítico de educação ambiental é imprescindível em última análise, para a formação crítica do aluno; por conseguinte, é tempo de a comunidade despertar para comportamentos socioambientais de promoção e preservação do ambiente.

## REFERÊNCIAS

BAHIA. Lei nº 12.056, de 16/01/2011. Institui a Política de Educação Ambiental do estado da Bahia e dá outras providências. **Diário Oficial** [do Estado], Salvador, BA, 16 jan. 2011. Governo do Estado da Bahia. SEMA, Salvador, 2011.

BAHIA. Secretaria do Meio Ambiente. **Programa de Educação Ambiental do Estado da Bahia**. Bahia, 2010. 74 p.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial** [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 28 mai. 1999. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126 p.

GUIMARÃES, Mauro. **Educação ambiental crítica: identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 25-34.

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 5 ed. revisada e ampliada. Goiânia: Alternativa, 2004. 318 p.

MEDINA, Naná Mininni; SANTOS, Elizabeth da Conceição. **Educação ambiental:** uma metodologia participativa de formação. Petrópolis: Vozes, 1999. 232 p.

ROESE, Adriana; GERHARDT, Tatiana Engel; SOUZA, Aline Corrêa de; LOPES, Marta Julia Marques. Field diary: construction and utilization in scientific researches.: bibliographic analysis. **Online Brazilian Journal of Nursing**, Niterói, v. 5, n. 3, dez. 2006. Disponível em: <<http://www.objnursing.uff.br/index.php/nursing/article/view/598/141>>. Acesso em: 30 dez. 2015.

SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, Michèle. CARVALHO, Isabel Cristina Moura. (Org.). **Educação ambiental:** pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 17-44

TEIXEIRA. A. C. Educação ambiental: caminho para a sustentabilidade. In: MEDEIROS, Heitor; SATO, Michèle. (Org.). **Revista Brasileira de Educação Ambiental**. Brasília: Rede Brasileira de Educação Ambiental, 2007. n. 2. p. 21-30.

# OS DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO MÉDIO DA SOCIEDADE MODERNA BRASILEIRA

## *THE CHALLENGES OF TEACHING PRACTICE IN THE HIGH SCHOOL OF MODERN BRAZILIAN SOCIETY*

*Wilma Almeida da Silva Alencar*

wilma.almeida87@yahoo.com.br

Especialização em Docência em Biologia

Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF

*Adriana Gradela*

agradela@hotmail.com

Doutora em Zootecnia (UNESP)

Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF

### RESUMO

Na fronteira dos tempos modernos, a Educação dos professores deve ser inspecionada, atualizada para ganhar ritmo e não se distanciar da sucessão de mudanças provocadas pela globalização. Gerenciar conflitos, superar barreiras provocadas pelas evoluções sociais – que dificultam o ensino-aprendizagem – são uns dos desafios. Para superá-los, o professor necessita de subsídios para fazer a diferença nesse espaço, onde os avanços tecnológicos e as influências da mídia transformam comportamentos e determinam que os velhos paradigmas que permeiam a inter-relação entre a Geração X (professor) e a Geração Alfa (aluno) sejam reavaliados. Nesse sentido, essa pesquisa tem por objetivo principal analisar a prática docente, fazendo assim uma reflexão acerca da mesma, tendo a consciência de que a educação dada na escola precisa estar preocupada com a formação do cidadão, e que para isso deve ser reformulada constatemente afim de que caminhe junto com a modernidade. Para tanto, foi realizado um levantamento bibliográfico nas bases de dados Scielo e Google Acadêmico. Ao final, pode-se concluir que o professor é peça fundamental na formação de consciências críticas e participativas, no entanto é necessária a busca por constantes atualizações, visto que a modernidade oferece muitos atrativos que podem, facilmente, se não forem utilizados em benefício da educação, tirar o foco da aprendizagem.

**Palavras-chave:** Desafio. Professor. Modernidade. Aprendizagem.

### ABSTRACT

On the border of modern times, the education of teachers should be inspected, updated to gain pace and not distance themselves from the succession of changes brought about by globalization. Manage conflicts, overcome barriers caused by social changes - that hinder the teaching-learning-is one of the challenges. To overcome it, the teacher needs subsidies to make a difference in this space, where technological advances, media influences, transform

behaviors and determine that the old paradigms that permeate the interrelation between Generation X - teacher - and generation Alfa - Students are reassessed. In this sense, this research has as main objective to analyze the teaching practice, thus making a reflection about the same, with the awareness that the education given at school must be concerned with the training of citizens, and for that it should be reworded constatemente in order that walk along with modernity. Therefore, we conducted a literature in Scielo and Google Scholar databases. At the end it can be concluded that the teacher is a key part in the formation of critical and participatory consciousness, however the search for constant updates are required, as modernity offers many attractions that can easily if not used for the benefit of education , take the focus of learning.

**Keywords:** Challenge. Professor. Learning. Modernity.

## INTRODUÇÃO

No mundo contemporâneo, a cada dia vivenciamos novos estilos de vida, diferentes propostas de relações interpessoais, posturas e comportamentos num paradigma voltado para um sistema de “normalidade”. Na vida e nos aspectos profissionais, surgem perspectivas que mexem com a identidade do sujeito. Observa-se, então, que, na prática educativa, o trabalho docente tem um significado bem mais compreendido quando adquire o significado do trabalho humano e, no processo desse trabalho, a atividade humana opera uma transformação.

Acerca dessas construções, a prática docente ainda é sentida de maneira que os efeitos da ideologia reprodutivista, totalmente contrária à prática reflexiva, defendida por Freire (2003), que perpassam pelos sistemas educativos, estão gerando seres humanos distanciados de si mesmos, com dificuldades de assumir a sua própria autoria. E, quando esse sujeito tende a aceitar passivamente aquilo que o pensamento dominante, dentro da sociedade, vai impondo como desejável, como melhor, como correto... como normal... pode, então, provocar a normose.

Para Weil (2003, p. 23), a normose é uma normalidade doentia. E certamente existe uma diferença entre a normose e uma “normalidade saudável”, que se constitui num consenso, como, por exemplo, jantar às 19 horas. A normose se caracteriza pelo comportamento padronizado pela cultura, que, geralmente, é aceito como normal pela maioria dos sujeitos, mas é construtor de um sofrimento. Então, no que tange à normose das práticas escolares, observa-se que, para se colocar em prática um tipo de educação que provoque criticamente a consciência do estudante, ir-se-á contra alguns mitos que nos deformam. E esses mitos

deformadores vêm da ideologia dominante na sociedade. Cabe ao educador, portanto, estar sempre atento às mudanças que vêm ocorrendo na sociedade no que diz respeito ao sistema de ensino e às mudanças tecnológicas. Enfim, para não cair na “normose”, é preciso que o docente não se sinta acomodado em sua prática; este precisa, a cada dia, repensá-la, para que, a partir dela, torne os alunos seres pensantes e críticos em sociedade.

Freire (1970) enfatiza que a normose é complexa e constitui-se como um grande desafio para quem se preocupa com a formação de professores, que está diretamente ligada à formação do sujeito, individual e coletivo, nos sistemas educacionais. É fundamental que esse formador, em suas práticas educativas, admita o enfrentamento, que abra espaço para discussão em nossas instituições e que não permita que as escolas sejam simplesmente espaços para abrigar a patologia da normalidade, mas um local que suscite a construção da autoria de si mesmo, para se construir uma sociedade menos doentia e mais humana.

Conclui-se, com isso, que o professor precisa desenvolver em seus alunos a capacidade de raciocínio que lhes permita aprimorar seus conhecimentos e refletir criticamente sobre o que aprenderam, de modo a ampliar sua visão do mundo físico e social. Necessita, ainda, em suas aulas, apresentar e desenvolver os conteúdos de maneira que os alunos não aprendam de forma arbitrária, sem seus critérios, o que a humanidade elaborou e nos deixou como herança, e sim, em sua prática, formar, sobretudo, responsabilidade social, levando seus alunos a construir projetos pessoais nos quais estejam assegurados os valores democráticos e preparar alunos capazes de enfrentar situações em seu dia a dia com segurança e competência.

Assim, os desafios na prática docente, especialmente no ensino médio, só serão superados quando houver em um primeiro momento a participação da comunidade escolar, pois, de acordo com os estudos de Weisz (2006), isso vai contribuir para o sucesso do trabalho pedagógico; e num segundo momento, não menos importante, quando houver interação e diálogo entre professor e aluno, em sala de aula, pois, dessa forma, fica mais fácil a obtenção da verdadeira formação crítico-reflexiva frequentemente abordada nos estudos de Libaneo (2008). Portanto, torna-se necessário fazer uma reflexão sobre como essa prática acontece no nosso dia a dia e buscar meios para melhor desenvolvê-la, de modo a adequá-la ao tipo de homem e de sociedade que se pretende construir.

Nesse sentido, essa pesquisa tem por objetivo principal analisar a prática docente, fazendo assim uma reflexão acerca da mesma, tendo a consciência de que a educação

promovida na escola precisa estar preocupada com a formação do cidadão, e que, para isso, ela deve ser reformulada constantemente, a fim de que caminhe junto com a modernidade.

### **Desafios da Prática Docente**

Conforme Luckesi (1991), se na sala de aula o professor não der conta da política de ofertas de vagas e de acesso dos educandos à escola, podemos dar conta de um trabalho educativo e significativo para que nela tenham acesso. Trabalho esse que, se for de boa qualidade, será um fator coadjuvante de permanência dos educandos dentro do processo de aquisição do saber e conseqüentemente também um fator dentro do processo de democratização da sociedade.

Com o avanço da tecnologia, o aluno está atento a tudo o que acontece em tempo real, seja por meio da TV ou Internet. Este talvez seja um dos maiores desafios do professor: lidar com essas informações e contextualizá-las no âmbito do dia-a-dia escolar. Kenski (2007) diz que o desafio é duplo, pois o professor precisa adaptar-se aos avanços tecnológicos e orientar o caminho de todos para o domínio e apropriação crítica desses novos meios. Para isso, a escola precisa se adequar a essa realidade e fornecer meios que contribuam para uma prática pedagógica satisfatória e significativa. Assim, o professor deve assumir uma nova postura e buscar novos caminhos para aprimorar suas aulas e motivar seus alunos.

Compreende-se que o inter-relacionamento professor-aluno deve ser fundamentado no incentivo à criatividade, ao debate, ao estudo, empenhados em criar a reflexão crítica. O professor, como sujeito de criação, coordenando os estudos, questionamentos e debates; o aluno, como sujeito de seu aprendizado, no exercício e desenvolvimento do seu potencial crítico e participativo. Mas, para isso, é necessário ao professor ter conhecimento de sua área de especialização e estar informado sobre a realidade como um todo, para que possa proporcionar ao aluno o desenvolvimento do potencial de uma reflexão crítica.

Então, ao analisarmos a relação pedagógica na sala de aula, fica evidenciada a importância das interações aluno-conhecimento, professor-aluno e professor-aluno-conhecimento na construção do sucesso ou fracasso escolar, pois Libâneo (1994) ressalta que o trabalho docente nunca é unidirecional, o professor não só transmite uma informação, mas também dá oportunidade ao aluno de expressar e expor suas opiniões. É importante, ainda, que o professor tenha sempre a clareza do que pretende transmitir ao aluno, preocupando-se

sempre com a construção do saber, levando o aluno a aprender a relacionar as ideias com os fatos.

Podemos considerar ainda que a prática educativa na escola se torna mais democrática quando o professor envolve o aluno como sujeito do próprio processo de construção de conhecimento. O fundamental é despertar no aluno uma imaginação que produza o novo, a realização de um programa de democratização dos professores e métodos de ensino; transformar a sala de aula num laboratório de criatividade, uma vez que o professor que domina totalmente o conteúdo da disciplina que leciona pode ser um bom professor, mas nem sempre um educador, pois educador é aquele que dá aos alunos os instrumentos necessários ao seu desenvolvimento como elemento crítico e transformador da realidade social. Para que isso possa ocorrer, é necessário um maior aprimoramento no campo didático-pedagógico daqueles que se propõem a atuar como docentes.

Ser professor é fazer diariamente três perguntas-chave: o que posso fazer para ajudar meu aluno hoje? Como posso tornar sua aprendizagem significativa? E como posso ser um professor melhor?

O perfil do professor atualmente deve ser condicionado a uma nova postura, que estimule o amor, a proatividade e as habilidades de socialização, conectando-se num processo de interdependência, de colaboração, de interatividade, que provoque o pensamento ilimitado. A aceitação desta postura por parte dos alunos vai depender de valores morais como: gentileza, paciência, capacidade de perdoar, cortesia, humildade, generosidade e honestidade, que devem servir para descortinar caminhos para uma boa relação professor-aluno no contexto de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido:

O bom professor é aquele que desenvolve habilidades que atendam as mudanças drásticas na própria cultura; faz-se necessário, então, conhecimento preciso das diferenças que existem entre os alunos, assim como do quadro cultural que rodeia a escola, para melhor definição de necessidades e expectativas que levem a desempenhos em grau e prontidão pessoal (Souza, 2015).

Isso implica no fato de que o professor que apresente atitudes diárias com amor e respeito, negando violência ou qualquer tipo de rejeição ou indiferença, conseqüentemente, trará alegria e, sem dúvida, a inserção.

## **A Nova Configuração do Docente**

Com essas transformações biopsicossociais, nas últimas décadas a escola vem assumindo, praticamente sozinha, um papel que, em princípio, não deveria ser só seu: o de educar seus alunos somente para a cidadania, mas na formação geral (cognitiva, afetiva, emocional, orgânica, social). Essa responsabilidade foi sendo despejada sobre a instituição escolar por uma série de motivos. Sabe-se que o fruto dessas transformações emergiram da sociedade em transição; assim, os valores formativos, éticos e familiares estão em transformação.

Estabeleceu-se uma nova configuração docente; certamente a relação do professor com sua profissão tem um significado excepcional, pois, ao se referirem a ela, os docentes mencionam a paixão, o laço emocional, que é um componente fundamental na prática docente. Os professores cumprem a sua função munidos de uma formação técnica que inclui o laço emocional-afetivo ao trabalho. Acerca desse aspecto, Jean Piaget (2002) atribui importância à dimensão afetivo-emocional na formação dos níveis de aprendizagem do desenvolvimento humano. Essa peculiaridade do fazer docente envolve o campo de relações com seus alunos e a própria “missão” de educar. No entanto, esse fazer docente pós-contemporâneo exige demandas de atividades sem fim, que vão além das horas contratadas pelas escolas.

De acordo com Abreu e Masetto (1990), é a maneira de agir do professor em sala de aula, mais do que suas características de personalidade, que contribui para uma adequada aprendizagem dos alunos. Eles defendem a concepção de que a figura do professor em seu papel docente reflete valores e padrões da sociedade.

A educação escolar mudou. Se compararmos a educação brasileira de hoje com a de 30 anos atrás, certamente constataremos uma melhora, mas, se compararmos com o que se exige hoje da educação, sem dúvidas regredimos bastante. Os professores sentem-se como nadando contra a maré. É como se avançássemos, mas ficando para trás. As exigências educacionais crescem numa velocidade maior do que a educação pode acompanhar, os pais sentem dificuldades em orientar seus filhos e muitas vezes terceirizam o seu papel. Assim, não sabem lidar com a situação de limites. Muitos pais se tornam superprotetores, o que impede o desenvolvimento da autonomia; outros deixam claro que, devido ao tempo reduzido

com os filhos, preferem não fazer exigências, negligenciando, muitas vezes, a formação ética dos filhos.

Nesse contexto, os pais, com seu tempo reduzido, passam fugazmente pela sua responsabilidade de educar. Há os que se importam com demasiado autoritarismo, porque “necessitam educar”; há os que assumem a postura inversa: são excessivamente permissivos ou ausentes e não promovem um desenvolvimento equilibrado. As famílias também delegam à escola a formação ética, e o professor “assume” mais um papel: o de dar limites e orientar valores. Assim,

É necessário que pais e educadores compreendam que colocar certas restrições à ação dos alunos faz com que estes desenvolvam uma relação afetiva segura com o educador e passem a respeitá-lo por esse comportamento. A existência do amor do professor pelo seu aluno não deve ser confundida pela falta de autoridade. Entende-se que o professor deva sempre colocar-se como adulto na relação, isto é, favorecer o vínculo afetivo, mas não se furtar a pôr os limites, tão necessários para que o aluno cresça dentro de referenciais claros e seguros (Polity, 1988).

Aqui, não se pretende colocar a culpa nas famílias, nos pais, que também têm suas dificuldades, mas se propõe encontrar um ponto de equilíbrio. É necessário dividir a tarefa de educar, delimitar as responsabilidades e construir um tripé escola-aluno-família com uma boa convivência social. A tarefa não pode ser “árdua” somente para escola, somente para o professor. Não é fácil educar, há que se buscar caminhos de aproximação com a família para partilhar responsabilidades e formar cidadãos respeitosos, participativos e críticos.

Os professores clamam por uma educação mais justa, mais solidária, mais comprometida, mais crítica, mais consciente, mais libertadora. Almejam por uma verdadeira revolução na educação. Uma revolução que valorize e contribua para a melhoria da Educação em nosso país, das condições de trabalho e da valorização de nossos mestres, para que eles possam conscientizar e focar sua prática na formação de vidas, e não somente no preparo para o vestibular. Mas, lamentavelmente, como afirma Cury (2003), muitos jovens não têm perspectivas para o futuro, vivem alienados, sem garra ou projetos de vida, se escondendo atrás dos livros, apostilas e computadores.

Devido ao fato de ter diante de si diversas mentes a serem cultivadas e pensamentos a serem trabalhados, frisa-se a necessidade do professor ser um gestor de pessoas – e também

a importância de seu papel como orientador, a necessidade de saber transmitir o conteúdo para que a informação se transforme em conhecimento e este se torne experiência.

Por último, enfatiza-se a função de mestre e a importância de assumir uma sala de aula principalmente por vocação, entendendo seu papel de profissional da Educação no processo de ensino-aprendizagem. Que seja acima de tudo competente e comprometido.

Um professor vocacionado entende e sabe que deve ensinar o conhecimento gerado que será útil ao aluno e à sua vida, entende também que deve ser hábil em gerenciar conflitos, dominar emoções e discernir as atitudes dos alunos.

Portanto,

É preciso ter consciência de que estamos numa grande luta: a luta contra a brutalidade, a alienação, a destruição do homem. Não podemos esquecer isso e reduzir o problema apenas à relação professor-aluno, aluno-escola. O inimigo é muito maior do que se imagina num primeiro momento (e não é o aluno) (Vasconcellos, 2006).

Enfim, como educadores, será que estamos dispostos a realizar o esforço necessário para adquirir uma bagagem que nos permita oferecer novas possibilidades de mudança à sociedade? Diante de tantos desafios no dia a dia e na escola, nem sempre é fácil ser protagonista dessa missão. No entanto quando se pensa na sociedade que se almeja construir, todo esforço é válido e compensador. Como afirma Cury (2003): *“Educar é ser um artesão da personalidade, um poeta da inteligência, um semeador de idéias”*.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este artigo analisou a prática pedagógica do professor em sala de aula e a importância de seu papel como educador na formação de consciências críticas e participativas. Percebe-se a necessidade de que os profissionais que atuam na escola, sejam professores ou gestores, investiguem, reflitam e redimensionem sempre sua ação para que, através de novos procedimentos pedagógicos, ocorra sempre o aperfeiçoamento do trabalho escolar, o aprendizado de novas técnicas e habilidades na arte de ensinar, levando ao aprendizado do aluno e à melhoria da prática em sala de aula e da organização escolar. Nesse sentido, o conhecimento do professor e as atitudes tomadas frente ao seu trabalho como educador são

relevantes para o sucesso do aluno. Preparando-os para a vida social, a ação pedagógica deve ser comprometida com a efetiva aprendizagem e envolver um conjunto de procedimentos ligados diretamente à competência técnica, ao seu compromisso como educador, como também ao seu compromisso com a organização administrativa da escola onde trabalha.

Portanto, é fundamental a busca de constante atualização por parte do educador, tendo em vista a excelência do seu desempenho didático-pedagógico em sala de aula. Isso se traduz numa atitude científica do professor e na adoção de uma posição dialógica com seus alunos, com o propósito de exercitar a sua capacidade crítica e criativa. E quanto ao papel da escola, esta precisa cada vez mais integrar professores e alunos, com o propósito de exercitar a socialização do saber e, conseqüentemente, a construção do conhecimento.

## REFERÊNCIAS

ABREU, M. C.; MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula**. São Paulo: MG Editores Associados, 1990. 130p.

CURY, A. J. **Pais brilhantes e Professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Editora Sextante, 2003. 176p.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, P.. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 144p.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. 152p.

PIAGET, J. **Seis Estudos de Psicologia**. 24.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitário, 2002. 136p.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2007. 141p.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. 134p.

LIBÂNEO, J. C.. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 53-79.

LUCKESI, C. C. **Fazer universidade:** Uma proposta metodológica. 6.ed. São Paulo: Cortez, 1991. 288p.

POLITY, E. **Ensinando a ensinar.** São Paulo: Lemos, 1988. 94p.

SOUZA, J. M. D. Práticas pedagógicas, direitos humanos e educação online. 2015.  
Disponível em: <<http://ppdheon.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 12 dez. 2014

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação da Aprendizagem:** Práticas de mudança - por uma práxis transformadora, 7.ed. São Paulo: Libertad, 2006. 125p.

WEIL, P. Introdução ao tema normose. In: WEIL, P.; LEPOUD, J. Y.; CREMA, R.  
**Normose:** Apatologia da normalidade. Campinas: Verus, 2003. 240p.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** 2.ed. São Paulo: Ática, 2006. 135p.

**CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NA REDE PÚBLICA DE ENSINO: OS PRINCIPAIS FATORES DETERMINANTES PARA O AFASTAMENTO DA ATIVIDADE DOCENTE**

***CONDITIONS OF TEACHERS WORK IN PUBLIC EDUCATION NETWORK: THE MAIN FACTORS FOR REMOVAL OF TEACHING ACTIVITY***

*Carlos Antonio Ferreira da Silva Barros*

carlosbdc@yahoo.com.br

Especialização em Docência em Biologia

Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF

*Adriana Gradela*

agradela@hotmail.com

Doutora em Zootecnia (UNESP)

Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF

**RESUMO**

A formação acadêmica, as condições de trabalho, doenças desenvolvidas e o afastamento das atividades docentes têm exigido do professor atitudes diferentes de outros tempos, pois refletem o desrespeito dos sistemas de ensino para com a categoria, fortalecendo os sindicatos na luta pela aplicação da legislação vigente. Este artigo buscou, através da pesquisa bibliográfica, relacionar os principais descritores sobre as doenças e os fatores que contribuem para o afastamento das atividades docentes. Os resultados demonstraram que os estudos sobre o mal-estar docente, a qualidade de vida e o afastamento de suas funções são restritos e pouco realizados pelas políticas públicas, visto que não existe uma legislação específica ou disciplina sobre esta temática na formação acadêmica ou nos sistemas de ensino, que não dispõem de centros especializados para a prevenção e recursos terapêuticos. Assim, a responsabilidade pela formação e o tratamento de doenças é transferindo para o professor, levando-o ao afastamento de suas atividades cada vez mais precocemente. Conclui-se que estes fatos sinalizam para a necessidade de consolidação de políticas de valorização mais abrangentes para o professor que contemplem além do salário, também a formação inicial e continuada, visando o bem-estar docente.

**Palavras-chave:** Mal-estar. Impacto. Ausência Docente.

**ABSTRACT**

The academic training, working conditions, developed disease and the removal of teaching activities have required teacher, different attitudes of other times, they have reflect disrespect of educational systems to the category, strengthening trade unions in the struggle for the application the current legislation. This article sought through the literature relating the main descriptors of the disease and the factors that contribute to the removal of teaching activities. The results showed that the studies on teacher malaise, quality of life and the removal of their

functions are restricted and some carried out by public policy, since there is no specific legislation or discipline on this subject in academic or systems teaching, who do not have specialized centers for the prevention and treatment resources. Thus, the responsibility for training and treatment of diseases is transferring to the teacher, taking him to the removal of their activities increasingly early. In conclusion, these facts point to the need for consolidation of broader recovery policies for the teacher that address beyond salary, also the initial and continuing education, aimed at teaching welfare.

**Keywords:** Malaise. Impact. Teacher Absence.

## INTRODUÇÃO

O trabalho é um direito fundamental na vida de homens e mulheres, razão que pode auxiliar na melhoria da saúde, da cultura e do bem-estar. Contudo, esta ferramenta de prosperidade também pode se transformar num fator prejudicial à saúde. O final do século XX foi marcado por várias pesquisas sobre o trabalho docente no Brasil, que alicerçaram as mudanças políticas, sociais e culturais para o movimento de transição democrática, onde os profissionais da educação empreenderam grandes esforços para construção de uma escola que também refletisse o modelo inovador, com políticas públicas que respeitassem a classe docente e que contemplassem as reais necessidades, inclusive reflexões que envolviam a promoção do bem-estar docente (FÁVERO; SEMERARO, 2002).

Os diversos problemas enfrentados pelos docentes resultam do que atualmente se conhece como “mal-estar docente”. Este termo, adotado inicialmente por Zaragoza (1999), representa a situação preocupante vivida pelo professor que demonstra estar desmotivado ou com problemas de saúde, prejudicando o bom desempenho do trabalho pedagógico e do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que as exigências de eficácia ne sua atividade e na vida pessoal cobram dele mais tempo e habilidade. Enfim, o conjunto de situações apresentadas exerce grande influência no trabalho docente e na qualidade de vida, originando questões complexas que podem contribuir para o afastamento do professor da sala de aula. Surge, então, a indagação: a quem compete cuidar da saúde do professor? O próprio, a rede de ensino ou ambos?

Desta forma, fica claro que a assistência à saúde dos docentes não deveria estar relacionada apenas aos exames admissionais e ao afastamento das atividades docentes por problemas de saúde, como compensação da falta de programas de prevenção e tratamento,

mas também que valorizasse as condições em que a docência é desempenhada. Tal cuidado vai ao encontro dos estudos na área de saúde pública, ao considerar a saúde e a doença como processos que extrapolam para muito além o campo médico e biológico, pois se vinculam também à história de vida da pessoa.

Foi realizado um levantamento das publicações bibliográficas catalogadas em diversos sites, como na biblioteca eletrônica SciELO, na APEOESP, no SINPRO-BA, na Edubase, entre outros, envolvendo os diversos aspectos da atividade docente, revelando as condições de trabalho dos professores da educação básica. Os critérios utilizados para a seleção dos artigos foram os seguintes: citação de possíveis doenças relacionadas ao trabalho docente; informações sobre qualidade de vida do docente; apresentação dos descritores selecionados e que relacionassem as condições de trabalho com o afastamento da sala de aula.

Diante destas considerações, objetivou-se verificar os principais problemas de saúde que comprometem o trabalho docente e resultam no afastamento da sala de aula, identificando-se as causas mais frequentes e as consequências para, então, se propor meios para minimizar os fatores de risco.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Com base nas várias publicações analisadas, percebeu-se que, a partir da década de 90, foram publicados vários artigos sobre a atividade docente e o adoecimento dos professores, servindo de base para o fortalecimento dos sindicatos na luta por melhores condições de trabalho. Com a análise dos diversos artigos científicos pesquisados, pôde-se fazer uma análise das informações à luz da literatura disponível sobre o assunto de modo a permitir a verificação de convergências, divergências e possíveis lacunas no conhecimento acumulado a ser utilizado para compreender a relação entre trabalho, educação, professor, doenças, afastamento da prática docente e as políticas públicas que regem o ensino no Brasil.

A pesquisa sobre trabalho docente é um campo em construção, complexo e diverso, representado por situações políticas que agudizam o reclamo dos docentes por melhores condições de trabalho no contexto das reformas educacionais das últimas décadas e sua incidência nas mudanças relativas ao trabalho. Discutirem-se as políticas educacionais, no tocante à atividade docente, suscita alguns desafios difíceis de se enfrentar, principalmente com relação à defasagem das condições de trabalho, da saúde do professor, do afastamento

das funções docentes e da incapacidade de gestão administrativa de algumas redes de ensino face às metas traçadas e efetivamente alcançadas, as quais acabam gerando sobre-esforço dos docentes na realização de suas tarefas, prejudicando a sua qualidade de vida.

O trabalho docente tem sido acompanhado de uma crescente depreciação da atividade, em razão dos baixos investimentos nas ações de melhoria da educação, seja do ponto de vista do ambiente de trabalho, da remuneração, da jornada de trabalho ou, ainda, do reconhecimento social. O resultado disso tudo, invariavelmente, acentua efeitos perversos de desgaste físico e psicológico, absenteísmo e presenteísmo escolar e, até mesmo, abandono da profissão, em consequência da carga de trabalho excessiva dos professores (BARONA, 1991; CARLOTTO; GOBBI, 1999; BENEVIDES-PEREIRA, 2002). De acordo com FACCHINI, (1994), a carga de trabalho engloba os fatores nocivos que podem provocar estresse ou tensão emocional como monotonia, repetitividade, pressões e responsabilidades, além de fatores de riscos físicos, químicos e biológicos.

O professor submetido à sobrecarga de trabalho teria a sua saúde fragilizada e estaria mais susceptível ao adoecimento, por falta de uma legislação educacional que o orientasse já em sua formação inicial sobre a importância da conduta vocal, dos fatores psicológicos e da conduta física, pois atualmente a matriz curricular acadêmica pouco contempla a promoção da saúde docente. Porém, de que maneira um estudo sobre as condições de trabalho e de saúde na atividade docente pode contribuir para a comunidade científica dedicada ao estudo das relações entre saúde e qualidade de vida? Em quais aspectos o adoecimento repercute na qualidade de vida e nas relações de trabalho dos docentes? Será que é possível discutir a qualidade de vida desses profissionais sem avaliar as históricas condições de trabalho no dia a dia? Esses questionamentos são os pontos de partida para a reflexão que se segue.

Com as mudanças, alteraram, também, as características do mercado de trabalho docente. Observa-se, ao mesmo tempo, uma desvalorização da figura do professor e uma exigência maior na atualização profissional, mas dependendo do seu salário. As condições de trabalho constituem um dos fatores principais do mal-estar docente. Tais condições afetam a saúde física e mental dos professores, levando-os ao absenteísmo e, às vezes, ao abandono da profissão (ZARAGOZA, 1999).

As más condições de trabalho, a escassez de materiais e equipamentos, a falta de qualificação do quadro técnico pedagógico, o aumento das cobranças pedagógicas e avaliativas, a falta de espaço apropriado para a reflexão da prática docente, a tripla jornada de

trabalho, a falta de reconhecimento social, o esgotamento físico e mental, a violência verbal, física e moral, vêm contribuindo para o quadro de “mal-estar docente”, representado por desânimo e desinteresse pela profissão, que caracteriza os sintomas de *burnout*, diferenciando-se do estresse (OLIVEIRA, 2006). Embora não seja um fenômeno novo, tem-se manifestado mais na última década. O estresse pode conduzir também à ansiedade e à depressão, portanto, pode ser definido como um esgotamento pessoal. Já a Síndrome de *burnout* afeta, sobretudo, os setores encarregados de “cuidar”, nos quais há muito “contato social dentro do trabalho”. Literalmente, a tradução seria “perder o fogo”, “perder a energia”, ou seja, é uma situação na qual o trabalho perde o sentido, caracterizando um quadro de exaustão emotiva e pouco envolvimento na atividade docente, é a fase final de um processo, que representa a resposta ao estresse crônico no trabalho.

Para Delcor et al. (2004), estes diferentes estudos demonstram que os estressores não provocam respostas idênticas em todas as pessoas, ou seja, “a nocividade dos fatores que causam estresse dependerá das possibilidades de adaptação às novas circunstâncias ou da capacidade para resolver conflitos”.

Educação, saúde e trabalho fundamentam a construção e o desenvolvimento de uma sociedade e de uma nação, enfatizados, geralmente, nas propostas e discursos de políticos, mas nem sempre respeitada e cumprida. Os estudos sobre o trabalho e a saúde docente no Brasil foram incrementados ao longo da década de 90. Embora novos, já revelam um aumento na ocorrência de estresse e da síndrome da desistência (*burnout*) entre os docentes, associados ou não a outras patologias.

As condições de trabalho dos docentes brasileiros, a exemplo do docente norte-americano e europeu são consideradas precárias e têm sido apontadas, nas pesquisas atuais, como geradoras de adoecimento físico e psicológico. A reversão da situação de saúde depende da elucidação dos fatos: depende de se saber, com clareza, em que condições, trabalham os docentes (DOMINGUES, 1997; ZARAGOZA, 1999).

Os desgastes físico e emocional a que os docentes são diariamente submetidos para executar suas atividades pode estar relacionado ao estresse, bem como aos casos de depressões, transtornos de ansiedade, fobias, distúrbios psicossomáticos e a síndrome da desistência (*burnout*), em consequência de diversos fatores ligados à atividade, como: carga

horária excessiva, baixa autoestima, distúrbios do sono, formação acadêmica e continuada ineficaz, mudanças no campo de atuação profissional, pouca valorização profissional, além da negligência nas condições de trabalho, que tendem a comprometer a capacidade física e psicológica dos professores (BARONA, 1991; CARLOTTO; GOBBI, 1999; BENEVIDES-PEREIRA, 2002).

No Brasil, a década de 80 foi marcada pelos estudos sobre as Lesões por Esforços Repetitivos (LER). Na década de 90, os registros e as estatísticas apontaram como um dos principais motivos de afastamento do trabalho, estando entre os cinco principais motivos de aposentadoria precoce (KNOPLICH, 1989; GONZAGA, 2000). Nos dias atuais, quando tais lesões não são tratadas como LER, e, sim, como DORT (Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao Trabalho), observa-se o crescimento, tanto em número de casos, quanto em número de categorias profissionais atingidas.

Segundo a psicodinâmica do trabalho, o profissional, ao buscar no trabalho a fonte de prazer e realização, e encontrar sofrimento e desgaste, entrará em conflito, pois, no contexto, a organização é a vontade do outro que se impõe sobre si. Segundo Dejours e Abdoucheli (1994), “na medida em que as pessoas internalizam suas expectativas, confrontando-as com uma realidade discrepante, surge o conflito que incide negativamente no seu equilíbrio emocional”. No trabalho do docente, a exigência de responsabilidade deve ser compensada pelo reconhecimento. Se este não percebe o reconhecimento de seu trabalho, a responsabilidade exigida passa a ser percebida como uma sobrecarga geralmente experimentada como um conflito, que repercute negativamente na sua saúde. Tal concepção visa pensar a saúde como uma questão coletiva, entendendo-a como um objeto complexo, marcado por uma construção cultural, histórica, social, irreduzível a questões exclusivamente anatômicas, funcionais, bioquímicas ou imunológicas. Portanto, remuneração, condições de trabalho e reconhecimento constituem-se como elementos fundamentais para a discussão da saúde. Os dados sobre afastamento da atividade docente não autorizam estabelecer associações diretas desses problemas com o trabalho desenvolvido, contudo, os fatores referentes ao ambiente e as condições de trabalho podem ser considerados como fatores de risco, com potencial para causar dano físico ou mental ao trabalhador.

A classe docente é a categoria profissional considerada com o maior risco de desenvolvimento de distúrbios vocais e apresenta maior prevalência de queixas vocais específicas quando comparada outras categorias. O uso inadequado da voz é um fator que

contribui para os problemas relatados, como: doenças do sistema respiratório (dor na garganta, rouquidão e disfonia), bem como do sistema locomotor (dor nas pernas, braços e costas), e outras (bursite, rinite, tendinite e sinusite etc.), observando-se ausência de preparação do mesmo para o uso adequado da voz e da postura. De acordo com Roy et al. (2003), “Pelo menos um em cada três professores refere que dar aula produz efeito vocal adverso, muitos reduziram as suas atividades laborais em razão de problema na voz”.

Em relação ao absenteísmo, investigados por Altoé (2010), “53,3% dos docentes afirmaram ter faltado ao trabalho no ano de 2008; dos quais, 36,7% faltaram de 1 a 3 dias por doença pessoal e apenas 10% faltaram entre 10 e 15 dias. Apenas 27,3% dos docentes afirmaram nunca ter faltado ao trabalho, mesmo considerando-se que um já tinha 19 anos e os outros 21 anos de serviço. Quanto ao presenteísmo, 76,6% dos docentes afirmaram que, nos últimos três anos, foram trabalhar algumas vezes com problemas de saúde, 13,3% disseram que, com frequência, vão trabalhar com problemas de saúde; e apenas 10% afirmaram nunca terem ido trabalhar com algum problema. Os problemas pessoais, familiares ou de saúde referidos afetaram o desempenho em sala: pouco para 48,2%; mais ou menos para 41,3% e muito para 10,3% dos professores. Além disso, 75% dos docentes também, afirmaram que a interferência dos pais pode afetar e, apenas, 25% afirmaram nunca afetar.”

De fato, o trabalho docente requer habilidades intelectuais, mas não está isento de habilidades físicas. A realização das atividades, intra ou extraclasse exige dos docentes condições físicas e psicológicas, visto que o mesmo fica sentado ou em pé por tempo prolongado, o que pode gerar gasto energético, alterações fisiológicas e físicas.

Segundo Lima e Lima-Filho (2009), os problemas associados à saúde física, à saúde mental e às doenças relacionadas ao trabalho, respectivamente, mais citados pelos entrevistados, estão associados à sobrecarga ocupacional (Tabelas 1, 2 e 3).

Tabela 1 – Distribuição de frequência e percentual das queixas relacionadas à saúde física. N, número de participantes, (LIMA; LIMA-FILHO, 2009).

<b>Queixa</b>	<b>Dor nas Costas</b>	<b>Dor nas pernas</b>	<b>Dor nos braços</b>	<b>Rinite</b>	<b>Alergia Respiratória</b>	<b>Alergia dermatológica</b>
<b>Nº</b>	186	181	183	180	184	181
<b>Percentual (%)</b>	55,9	38,8	32,2	21,1	21,2	12,7

Tabela 2 – Distribuição de frequência e percentual das queixas relacionadas à saúde mental, (LIMA; LIMA-FILHO, 2009).

<b>Queixa</b>	<b>Nº de participantes</b>	<b>Percentual (%)</b>
<b>Cansaço mental</b>	185	55,1
<b>Estresse</b>	185	52,4
<b>Ansiedade</b>	184	42,9
<b>Esquecimento</b>	184	42,9
<b>Frustração</b>	185	37,8
<b>Nervosismo</b>	181	31,1
<b>Angústia</b>	184	29,3
<b>Insônia</b>	182	29,1
<b>Depressão</b>	185	16,8

Tabela 3 – Percentual das doenças relacionadas ao trabalho. N = 39 participantes (LIMA; LIMA-FILHO, 2009).

<b>Doenças</b>	<b>Percentual (%)</b>
<b>LER</b>	21,3
<b>Tendinite</b>	17,9
<b>Estresse</b>	10,3
<b>Dor nas costas</b>	10,3
<b>Depressão</b>	7,7
<b>Gramelona nas cordas vocais</b>	5,1
<b>Alergia</b>	5,1
<b>Problema oftalmológico</b>	5,1
<b>Outros</b>	15,4
<b>TOTAL</b>	100,0

Sobre a violência nas escolas, observa-se que as características culturais dos alunos e o contexto onde a escola está inserida podem ter uma influência significativa no interior escolar. Segundo Campos e Guimarães (2007) “A violência, enquanto fenômeno social complexo suscita representações que deve ser compreendida a partir das condutas e práticas humanas”, pois de acordo com estes autores, cada grupo tem suas formas de representações, ou seja, seus

costumes, condutas, que é denominado de práticas sociais, eles especificam que a “a violência deve ser compreendida sempre como um fenômeno social.”

Segundo a pesquisa desenvolvida pela Associação de Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp), vinculada na reportagem do Jornal Hoje, dos 684 professores entrevistados, 70% sabem da existência de tráfico de drogas nas escolas e 67% dos professores sabem que seus alunos usam drogas. Além disto, outros 46% ficaram sabendo de casos envolvendo armas dentro das escolas (G1 GLOBO, 2008).

Assunção (2008) realizou uma pesquisa com 1980 professores de Belo Horizonte, identificando que 23% fazem uso de medicamento para depressão ou ansiedade, 11% para alterações do sono e observou-se que trabalhar em dois turnos pode estar associado aos transtornos mentais. Os resultados mostraram que os professores que presenciaram um ou mais de um episódio de agressão praticado na escola por alunos, pais de alunos, professores ou funcionários e mais de um episódio praticado por pessoas externas à escola têm mais chance de apresentarem transtorno mental quando comparadas àquelas que nunca vivenciaram episódios de agressão no ambiente escolar.

Os docentes pesquisados citam como fatores de agravamento do problema a quase inexistência de projetos de formação continuada que os capacitem para enfrentar a “nova” demanda educacional; o elevado número de alunos por turmas; a infraestrutura física inadequada; a falta de trabalhos pedagógicos em equipe; o desinteresse da família em acompanhar a trajetória escolar de seus filhos; a indisciplina cada vez maior; a desvalorização profissional, a falta de apoio dos sistemas de ensino para o tratamento de doenças e os baixos salários, situações que fogem de seu controle. Sentimentos de desilusão, de desencantamento com a profissão foram frequentemente relatados, evidenciando a vulnerabilidade da profissão. Tal paradoxo atinge sobremaneira o educador, na medida em que ele vive uma situação desproporcional entre as exigências que lhe são imputadas num mundo em transformação e o reconhecimento e as recompensas sociais recebidas.

A desvalorização do trabalho docente, expressos genericamente pela percepção de desrespeito por parte dos alunos (e até mesmo da sociedade), as condições salariais (que não condizem com a importância e a responsabilidade social deste trabalho), a necessidade de ampliação da jornada de trabalho para recompor salário, os aumentos expressivos de alunos em salas de aula, além da luta permanente por manter-se no emprego, são fatores que têm

contribuído para a perda de qualidade da saúde dos professores. Esta intensificação do trabalho desencadeadora da insatisfação no trabalho reduz a qualidade da educação.

Segundo o estudo de Lima e Lima-Filho (2009), as opções de lazer mais praticadas entre os professores de sua amostra são: cinema, reuniões com os amigos, teatro, esporte, pescaria e viagens. Relaciona-se diretamente a ocupação docente, a redução do lazer e da vida social e familiar. O lazer é um dos aspectos estruturantes da saúde mental e interfere no processo saúde-doença do ser humano (CEBALLOS et al., 2011).

Quando um docente se ausenta da atividade, os alunos passam a ter diferentes educadores. Partindo do princípio de que o professor, para conseguir despertar o interesse dos alunos e encaminhá-los para a busca do conhecimento, tem que partir do cotidiano do estudante e conhecer a realidade em que eles vivem, as mudanças dificultam a construção de vínculos, a assimilação do conhecimento, além de gerar despesas extras para o sistema de ensino.

O maior número de falta de professores é observado no final do primeiro e do segundo semestres letivos. Zaragoza (1999) afirma que este fato se dá pelo cansaço, desgaste emocional e físico por parte dos professores; a aproximação do fim do ano letivo aumenta gradativamente seu nível de esgotamento, que muitas vezes pode ser sentido pelos alunos, uma vez que este desgaste reflete de forma significativa na aplicação dos conteúdos e aprendizagem dos estudantes.

Convém lembrar que, no campo da saúde e trabalho, o modelo predominante de educação é aquele segundo o qual as doenças são entendidas como consequência do comportamento individual. Grosso modo, o profissional é visto como culpado por adoecer. Nesse enfoque, as condições concretas de trabalho não recebem os devidos cuidados. Estudos demonstram a insuficiência dessa vertente, levando à busca de outras abordagens, a fim de que se possam levantar pontos para a discussão em torno de uma nova práxis da educação para a saúde no trabalho (ARAÚJO, 2004).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As análises da realidade docente são realizadas em situações adversas a que os professores estão expostos no próprio trabalho e têm como ponto de partida o crescente

contingente sob tratamento médico e portadores de laudos médicos que justifiquem seu afastamento da sala de aula, situação que é registrada nas secretarias de ensino que gerenciam os contratos de trabalho dos professores de escolas públicas. Essa perspectiva também se ampara nas dimensões das análises de perfis profissionais e condições de trabalho desenvolvidas pela Organização Internacional do Trabalho – OIT.

Assim, se o docente almeja sobreviver do trabalho e também tê-lo como fonte de prazer e realizações, ele deve administrar sua própria saúde e buscar aliados para iniciar um movimento que leve a construção de espaços mais saudáveis no contexto do trabalho docente, pois há a clara percepção de abandono pelos sistemas de ensino dos programas de prevenção e tratamento de doenças diagnosticadas em consequência das condições de trabalho.

Conclui-se que, a partir do atual cenário social, torna-se necessário rever as condições de trabalho, buscando ações educativas para a promoção da saúde e prevenção de doenças, com a melhoria na formação dos professores, no ambiente de trabalho, no plano de cargo e carreira, bem como na remuneração e promoção de programas de prevenção, tratamento e monitoramento de licenças médicas com o objetivo de minimizar o afastamento precoce dos docentes da sala de aula.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTOÉ, A. **Políticas institucionais e seus desdobramentos sobre o trabalho docente: absenteísmo e presenteísmo**. 2010. 138f. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2010.

ASSUNÇÃO, A. A. Saúde e mal-estar do(a) trabalhador(a) docente. In: **VII SEMINÁRIO RED ESTRADO – NUEVAS REGULACIONES EN AMÉRICA LATINA BUENOS AIRES**, 3, 4 y 5 de Julio de 2008, Buenos Aires, Argentina.

ARAÚJO, E. G. S. A educação para a saúde dos trabalhadores no contexto da acumulação flexível: novos desafios. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 2, n. 2, p. 251-270, 2004.

BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. **Burnout**: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. 282p.

BARONA, E. G. Estúdio preliminar al Síndrome de Burnout. **Revista Ciência Psicológica**, n. 3, p.63–76, 1991.

CARLOTTO, M. S., GOBBI, M. D. Síndrome de Burnout: Um problema do indivíduo ou do seu contexto de trabalho? **Revista Aletheia**, n. 10, p. 103–114, 1999.

CAMPOS, P. H. F.; GUIMARÃES, S. P. Norma social violenta: um estudo da representação social da violência em adolescentes. **Psicologia Reflexiva Crítica**, v. 20, n. 2, p. 188-196, 2007.

CEBALLOS, A. G. C.; CARVALHO, F. M.; ARAUJO, T. M.; REIS, E. J. F. B. Avaliação perceptivo-auditiva e fatores associados à alteração vocal em professores. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v. 14, n. 2, p. 285-95, 2011.

DELCOR, N.S.; ARAÚJO, T.M.; REIS, E.J.F.B.; PORTO, L.A.; CARVALHO, F.M.; OLIVEIRA E SILVA, M.; BARBALHO, L.; ANDRADE, J.M. Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino em Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, v.20, n.1, p.187-196, 2004.

DEJOURS, C.; ABDOUCHELI, E. Itinerário teórico em psicopatologia do trabalho. In: DEJOURS, C.; ABDOUCHELI, E.; JAYET, C.; BETIOL, M.I.S. (Coord.). **Psicodinâmica do trabalho. Contribuições da Escola Dejouriana à análise da Relação prazer, sofrimento e trabalho**. São Paulo: Atlas, 1994. p. 119-145.

DOMINGUES, D. A. **Impactos do trabalho na saúde de docentes**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais, 1997. 194 p.

FACCHINI, L. A. Uma contribuição da epidemiologia: o modelo de determinação social aplicado à saúde do trabalhador. In: BUSCHINELLI, J. T. P. (Org.). **Isto é trabalho de gente? Vida, doença e trabalho no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1994. 672p.

FÁVERO, O.; SEMERARO, G. (Orgs.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002. 223p.

GONZAGA, P. **Perícia médica da Previdência Social**. São Paulo: LTr, 2000. 336p.

G1 GLOBO. Jornal Hoje. **Agressão em sala de aula**. Professores relatam episódios de violência e vandalismo dentro das escolas, e o JH investiga as causas e soluções para a violência escolar. Edição 25 fev. 2008.

KNOPLICH, J. **Enfermidades da coluna vertebral**. São Paulo: Ibrasa, 1989. 468p.

LANDINI, S. R. **Professor, trabalho e saúde**: as políticas educacionais, a materialidade histórica e as consequências para a saúde do trabalhador – professor. **Colloquium Humanarum**, v.4, n.1, p.08-21, 2007.

LIMA, M. F. E. M.; LIMA FILHO, D. O. Condições de trabalho e saúde do/a professor/a universitário/a. **Ciência Cognitiva**, v. 14, n. 3, p. 62-82 2009.

OLIVEIRA, E. S. G. O “mal-estar docente” como fenômeno da modernidade: os professores no país das maravilhas. **Ciência Cognitiva**, v.7, p. 27-41, 2006. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org>. Acesso em: 10 jan. 2016.

ROY, N. WEINRICH, B.; GRAY, S. D.; TANNER, K. STEMPLER, J. C.; SAPIENZA, C. M. Three treatments for teachers with voice disorders: a randomized clinical trial. **Journal of Speech, Language and Hearing Research**, v. 46, n. 3, p. 670-688, 2003.

ZARAGOZA, J.M.E. **O mal estar docente: a-sala-de-aula e a saúde dos professores**. Bauru: EDUSC, 1999. 175p.

**CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA DA REDE PÚBLICA  
ESTADUAL DE SÃO PAULO SOBRE A UTILIZAÇÃO DO CADERNO DO ALUNO  
E CADERNO DO PROFESSOR**

***CONCEPTIONS OF TEACHERS OF MATHEMATICS OF THE STATE PUBLIC  
NETWORK OF SÃO PAULO ON THE USE OF THE STUDENT'S NOTEBOOK AND  
TEACHER'S NOTEBOOK***

*Maria Isabel Ligabo Andrade*  
isabel.ligabo@gmail.com  
Graduada em Matemática  
Universidade Estadual Paulista

*Antonio Carlos de Souza*  
toncaza@gmail.com  
Doutor em Ensino de Ciências e Matemática  
Universidade Estadual Paulista

**RESUMO**

Em 2007, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), com o objetivo de melhorar os indicadores da educação do Estado, elaborou o programa *São Paulo Faz Escola*, através do qual buscava atingir, até o ano de 2010, um conjunto de metas traçadas. Entre as ações estipuladas pelo programa, estava a criação de materiais de apoio para alunos e professores, intitulados de *Caderno do Aluno* e *Caderno do Professor*. Este texto é um recorte de uma pesquisa qualitativa que teve por objetivo conhecer a opinião de alguns professores da rede estadual de ensino sobre os Cadernos. O estudo contou com a colaboração de treze professores de três diferentes escolas situadas em três diferentes cidades do Estado de São Paulo. Após a análise dos dados construídos, constatamos que, embora os professores tenham recebido a proposta da SEE-SP de maneira positiva, existem dificuldades no trabalho com o material, emergindo uma demanda por sua reformulação.

**Palavras-chave:** Caderno do Aluno. Caderno do Professor. São Paulo Faz Escola.

**ABSTRACT**

In 2007, the São Paulo State Secretariat of Education (SEE-SP), in order to improve state education indicators, prepared the *São Paulo Faz Escola* program, through which it aimed to achieve by 2010 a set of goals. Among the actions stipulated by the program was the creation of support materials for students and teachers, entitled *Student Notebook* and *Teacher's Notebook*. This text is a cut of a qualitative research had as objective to know the opinion of some teachers of the state network of teaching on the Cadernos. The study counted on the collaboration of thirteen teachers from three different schools located in three different cities of the state of São Paulo. After analyzing the constructed data, we found that although the teachers received the proposal from the SEE-SP in a positive way, there are difficulties in working with the material, emerging a demand for its reformulation.

**Keywords:** Student's Notebook. Teacher's Notebook. São Paulo Faz Escola Program.

## INTRODUÇÃO

Ao longo da História, muitas mudanças ocorrem no sistema educacional e, como afirma Domingues, Toschi e Oliveira (2000), toda mudança curricular é parte de uma política de desenvolvimento do País, e, por isso, o planejamento curricular vem adquirindo centralidade nas reformas educativas.

Atualmente auxiliando mais de 240 mil docentes no preparo das aulas e no desenvolvimento das atividades com os alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, o *Caderno do Professor*, em conjunto com o *Caderno do Aluno*, é um material desenvolvido no programa *São Paulo Faz Escola*, distribuído para toda a rede estadual de ensino do Estado de São Paulo.

Passados alguns anos desde a distribuição dos primeiros Cadernos, o material tem sua utilização ainda bastante discutida pelos professores e, com atualizações periódicas, segue aberto a sugestões para constantes melhorias.

Diante disso, o texto aqui apresentado é um recorte de um estudo que teve como objetivo conhecer a opinião de alguns professores de Matemática da rede estadual de ensino sobre os Cadernos, buscando responder à seguinte questão norteadora: *Quais as concepções de alguns professores de Matemática da rede pública em relação à utilização do Caderno do Aluno e Caderno do Professor?*

A opção pelo estudo se deu pelo fato de os autores deste texto terem atuado como professores de Matemática na rede estadual paulista de educação.

Para melhor entendimento sobre os objetivos do programa e a proposta dos materiais, apresentaremos a seguir algumas informações sobre o programa *São Paulo Faz Escola*, o *Caderno do Aluno* e o *Caderno do Professor*.

## O PROGRAMA SÃO PAULO FAZ ESCOLA

Com o objetivo de mudar o perfil da rede e os indicadores da educação paulista, o Governo do Estado de São Paulo, através da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), apresentou uma proposta curricular didático-pedagógica, elaborando o programa intitulado *São Paulo Faz Escola*.

Para a implementação do programa, a Secretaria estipulou um conjunto de metas e ações a serem alcançadas no período de 2007 a 2010<sup>1</sup>, sendo elas:

- Todos os alunos de 8 anos plenamente alfabetizados;
- Redução de 50 % das taxas de reprovação da 8ª série;
- Redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio;
- Implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos;
- Aumento de 10% nos índices de desempenho dos Ensinos Fundamental e Médio nas avaliações nacionais e estaduais;
- Atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos de Ensino Médio com oferta diversificada de currículo profissionalizante;
- Implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, em colaboração com os municípios, com prioridade à municipalização das séries iniciais (1ª a 4ª séries);
- Utilização da estrutura de tecnologia da informação e Rede do Saber para programas de formação continuada de professores integrado em todas as 5300 escolas com foco nos resultados das avaliações; estrutura de apoio à formação e ao trabalho de coordenadores pedagógicos e supervisores para reforçar o monitoramento das escolas e apoiar o trabalho do professor em sala de aula, em todas as Diretorias de Ensino; programa de capacitação dos dirigentes de ensino e diretores de escolas com foco na eficiência da gestão administrativa e pedagógica do sistema;
- Programa de obras e infraestrutura física das escolas;
- Descentralização e/ou municipalização do programa de alimentação escolar nos 30 municípios ainda centralizados.

A SEE-SP apresentou o programa como uma das ações centrais para a reforma curricular, entendendo que as dez metas seriam um importante passo rumo à melhoria na qualidade de ensino.

Na primeira etapa do projeto, foi entregue às escolas da rede pública do Estado de São Paulo o *Jornal do Aluno* — material no formato de um jornal composto de situações-problema de cada disciplina — e a *Revista do Professor*, com orientações para aplicação de atividades.

---

<sup>1</sup> Informação disponível em: <<http://www.saopaulo.sp.gov.br/acoed/educacao/metad>>. Acesso em 10 out. 2014.

As atividades do *Jornal do Aluno* tinham como objetivo recuperar as lacunas encontradas nas análises dos resultados do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), realizado no ano de 2005, e preparar os alunos para implantação do novo Currículo (CARVALHO, 2010).

O material foi dividido por disciplina e série e apresentava junto ao conteúdo o número de aulas necessárias para sua aplicação. Além disso, trazia possibilidades de aplicação e de avaliação das atividades propostas para o aluno.

De acordo com orientações da SEE-SP, esse material deveria ser utilizado nos primeiros 40 dias letivos do ano de 2008, e, após esse período, os professores iniciariam as atividades relativas ao primeiro bimestre. Pouco antes do início do bimestre, o professor recebeu o encarte com a nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo e o *Caderno do Professor* da sua respectiva disciplina (CARVALHO, 2010).

Os *Cadernos do Professor* surgem para completar a Proposta Curricular que veio com o objetivo de garantir a todos os alunos uma base comum de conhecimento.

Em 2009, a proposta foi revisada e passou a ser o referencial básico e obrigatório para a formulação da Proposta Pedagógica nas escolas da rede estadual de São Paulo, deixando de ser proposta e passando a ser o Currículo Oficial do Estado de São Paulo.

O Currículo foi construído de modo a contemplar as necessidades de se estabelecerem referenciais comuns que atendessem ao princípio de garantia de padrão de qualidade previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>2</sup> e de subsidiar as equipes escolares com diretrizes e orientações curriculares comuns que garantissem ao aluno acesso aos conteúdos básicos, saberes e competências essenciais e específicas a cada etapa do segmento ou nível de ensino oferecido.

Além do documento básico curricular, apresentando os princípios e conceitos da Proposta, veio acompanhá-lo um conjunto de documentos com orientações para gestão do Currículo na escola: o *Caderno do Gestor*, para apoiar o gestor em uma liderança capaz de estimular e orientar a implementação do Currículo e os *Cadernos do Professor e do Aluno*.

---

<sup>2</sup> Lei nº 9.394/96, artigo 3º, inciso IX.

## ***O Caderno do Professor***

Material apresentado como complementar ao material didático oferecido para as escolas da rede estadual de São Paulo, o *Caderno do Professor* é distribuído para professores do 2º Ciclo do Ensino Fundamental (6º a 9º ano) e do Ensino Médio.

O material, inicialmente, era organizado por bimestre, sendo que cada bimestre corresponde a um volume, por série e por disciplina<sup>3</sup>, que traz o conteúdo a ser ministrado aos alunos da rede pública estadual.

Nas primeiras páginas, o *Caderno do Professor* traz uma carta de apresentação assinada da então secretária da Educação do Estado de São Paulo. Na carta, o ensino de qualidade é afirmado como uma das prioridades do governo na área da Educação e a importância do trabalho do professor para o alcance desta meta. Também traz a recomendação de que as orientações didático-pedagógicas sugeridas no Caderno sejam implementadas, e, junto à recomendação, o oferecimento de ajuda para esclarecimento de dúvidas ou dificuldades e a disposição para possíveis ajustes ou adaptações em prol do trabalho.

Uma segunda apresentação do material, com enfoque no projeto *São Paulo Faz Escola*, é feita pela coordenação geral do projeto. Na versão de 2009, utilizada até 2014 — aplicada para este estudo —, é apresentado um breve *feedback* em relação ao primeiro ano de uso dos Cadernos.

Sabemos que o material causou excelente impacto na Rede Estadual de Ensino como um todo. Não houve discriminação. Críticas e sugestões surgiram, mas em nenhum momento se considerou que os Cadernos não deveriam ser produzidos. Ao contrário, as indicações vieram no sentido de aperfeiçoá-los. (SÃO PAULO, 2009, p.5)

A coordenação do programa menciona que a Proposta Curricular<sup>4</sup> não foi comunicada como dogma e menciona que os Cadernos estavam como materiais em construção, sujeitos a ajustes, como os que foram feitos na versão utilizada neste estudo, fruto de diálogos com o seu público-alvo.

Após as apresentações, encontramos um texto intitulado *Orientação Geral sobre os Cadernos*, o qual explica a forma de organização dos conteúdos. Também sugere que o professor administre os conteúdos de acordo com o número de aulas disponível na semana, cabendo-lhe escolher uma escala adequada de aprofundamento de cada conteúdo abordado, de

---

<sup>3</sup> Disciplinas previstas no Currículo do Estado de São Paulo: Matemática, Ciências, Biologia, Física, Química, Sociologia, Filosofia, Geografia, História, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol), Arte e Educação Física.

<sup>4</sup> Em 2010, a Proposta Curricular veio a consolidar o Currículo.

acordo com sua circunstância particular, levando em consideração seu interesse e o interesse dos alunos pelo tema abordado. Porém é recomendado que o professor tente contemplar, mesmo que em escalas de aprofundamento diferentes, todos os conteúdos.

Essa parte do material traz também uma prévia dos conteúdos básicos a serem explorados no bimestre, que são organizados em *Situações de Aprendizagem*, apresentando os objetivos de cada uma delas. Para finalizar o capítulo, é mostrado um quadro geral enumerando tais conteúdos.

Terminadas as apresentações, encontramos a exploração de cada *Situação de Aprendizagem*. Em todos os casos, inicia-se com um quadro elencando os seguintes aspectos:

- Tempo Previsto para sua abordagem;
- Conteúdos e Temas que serão vistos;
- Competências e Habilidades a serem desenvolvidas;
- Estratégias para alcance dos objetivos.

Em seguida, é iniciado o roteiro para aplicação da *Situação de Aprendizagem*. Nesse roteiro, os conteúdos são apresentados com orientações sobre o que deve ser enfatizado daquele assunto e sugestões de maneiras de abordagem. Pontos importantes a serem destacados com os alunos são citados.

Na sequência, são apresentadas as atividades propostas no *Caderno do Aluno* com as devidas resoluções e comentários, que servirão para auxiliar o professor.

Ao final de cada *Situação de Aprendizagem*, o Caderno traz considerações sobre a avaliação, apontando aspectos que poderão ser considerados pelo professor.

### **O Caderno do Aluno**

O *Caderno do Aluno* começou a ser utilizado em 2009 como um complemento ao *Caderno do Professor*. O material, distribuído para todos os alunos da rede, foi organizado por disciplina, contemplando cada componente curricular do Ensino Fundamental e Médio, sendo cada disciplina dividida em 4 volumes, um para cada bimestre.

Trazendo atividades nomeadas de *Situações de Aprendizagem* para o desenvolvimento das habilidades propostas pelo Currículo, cada volume tem por volta de 40 páginas impressas a cores, com fonte em tamanho adequados e acompanhados de ilustrações, que auxiliam visualmente a abordagem do conteúdo, tornando-o mais atrativo.

Nas primeiras páginas do Caderno, o material é apresentado com uma mensagem assinada pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (CENP/SEE-SP), explicitando os objetivos do material e orientando os alunos quanto aos hábitos de estudo para um bom desenvolvimento de suas atividades e aprendizado. Em seguida, o conteúdo é iniciado com a primeira *Situação de Aprendizagem*.

As *Situações de Aprendizagem* no *Caderno do Aluno* trazem apresentações sobre os assuntos que serão trabalhados, seguidas por atividades encabeçadas pelo questionamento “*Você Aprendeu?*”. Algumas atividades trazem espaço adequado para resolução no próprio Caderno, outras precisam de material auxiliar.

Alguns conteúdos são iniciados com atividades propostas que resgatam conhecimentos prévios necessários para introdução do assunto. Os conteúdos abordados são brevemente explicados no tópico *Leitura e Análise de Texto*.

No final de cada aula proposta, o Caderno traz uma *Lição de Casa* e, eventualmente, atividades do tipo *Desafio* são apresentadas.

Para encerrar cada *Situação de Aprendizagem*, o *Caderno do Aluno* deixa um espaço para o aluno escrever, com suas palavras, o que aprendeu.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa é um esforço constante de observações, reflexões, análises e sínteses, na busca de informações que procuram descobrir a lógica e a coerência de um conjunto disperso de dados, para encontrar uma resposta fundamentada a um determinado problema, contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento em uma área ou problema específico (CHIZZOTTI, 2010).

Para Chizzotti (2010), a pesquisa apresenta uma pergunta inicial que questiona qual é o problema a ser estudado, e a definição desse problema está ligada ao entendimento da causa geradora do problema.

Para elucidar o problema em estudo e sistematizar uma afirmação sobre ele, entendemos, como Martins (2004), a metodologia como um instrumento a serviço da pesquisa, que indagará limites e possibilidades dos caminhos do processo científico. Nesses caminhos, optamos pela pesquisa qualitativa.

## **Descobrimo as concepções de Professores da Rede Pública sobre a utilização do *Caderno do Aluno* e *Caderno do Professor***

Para conhecer as concepções de alguns professores de Matemática da rede estadual de São Paulo sobre a utilização do *Caderno do Aluno* e *Caderno do Professor*, elaboramos três questões abertas — O que deu certo? O que não está bom? O que você complementaria? —, permitindo ao professor dissertar sobre pontos positivos e negativos, bem como apresentar sugestões sobre o assunto.

Pudemos observar, convivendo no meio escolar, que geralmente é grande a jornada de trabalho dos docentes. A partir dessa observação, surgiu a preocupação de como realizar a aplicação dos questionários sem interferir na rotina dos professores. Assim optamos por deixar as folhas com as questões nas escolas e recolhê-las após um prazo estipulado de 15 dias para o retorno dos docentes. Alguns professores receberam em mãos; já outros, pelas mãos do coordenador pedagógico. Para apresentar os esclarecimentos sobre a finalidade da pesquisa, elaboramos uma Carta de Apresentação que foi anexada aos questionários.

Os questionários foram distribuídos em três escolas da rede, situadas em três cidades diferentes: Cachoeira Paulista, Guaratinguetá e Mogi Mirim. Treze professores de Matemática colaboraram com a nossa pesquisa, entre os quais graduados e pós-graduados, com diferenças de idade e de tempo de docência, compondo um grupo heterogêneo. A escolha pelas escolas se deu pelo fato de a primeira autora deste texto ter contato com essas instituições. Após o prazo estipulado, os questionários foram recolhidos e as análises foram iniciadas.

### **Buscando compreensão dos dados**

Para a análise de dados em pesquisas qualitativas, Bradley (1993, apud DIAS, 2000, p.2) orienta que a massa de dados recolhida seja quebrada em unidades menores e reagrupada em categorias, de forma a ressaltar padrões, temas e conceitos.

Com os dados recolhidos, tabelamos as respostas obtidas em cada questão de forma a interpretá-las e observar seus pontos comuns.

### **Análise das questões**

Abaixo, apresentamos as respostas organizadas junto à interpretação sucinta do que o professor expôs.

Dos 13 professores participantes, 9 responderam as questões e 4 deixaram em branco.

Quadro 1- Pergunta 1: O que deu certo?

	<b>Resposta do Sujeito</b>	<b>“Ideia(s)-chave(s)”</b>	<b>Interpretação do Pesquisador</b>
1	O caderno do aluno facilita o trabalho no dia a dia por trazer as atividades já programadas, ganha-se tempo para explicar e comentar o conteúdo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Facilita o trabalho</li> <li>▪ Tempo</li> </ul>	O caderno facilita o trabalho, otimizando o tempo.
2	Está bom.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O caderno está bom</li> </ul>	O caderno é visto de forma positiva.
3	O uso da apostila <sup>5</sup> em sala de aula é muito bom, quando o conteúdo é de fácil compreensão pelos alunos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Nível do conteúdo</li> </ul>	O uso do Caderno é bom, quando os alunos conseguem acompanhar o conteúdo.
4	É uma ferramenta que podemos usar e favorece alguns alunos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ajuda o aluno</li> </ul>	O caderno é uma ferramenta que favorece alguns alunos, não todos.
5	A ideia de fazer um Currículo. A proposta.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Currículo</li> </ul>	É positiva a ideia de criação do Currículo.
6	O currículo em si é muito bonito no papel, mas ele se esquece da realidade de cada escola e da sala de aula. O governo implantou a progressão continuada, todos poderiam prosseguir independente da nota, hoje temos alunos que chegaram sem saber ler nos anos finais, e, provavelmente, fora do padrão que o currículo espera. E quem impõe o currículo e a progressão continuada são os professores? Algumas coisas até considero como positivas, mas exigem muita reflexão.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Nível do conteúdo</li> </ul>	Existe uma distância entre o proposto pelo Currículo e a realidade de cada escola.
7	Nada	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Total insatisfação com o material</li> </ul>	Não há pontos positivos.
8	Nada	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Total insatisfação com o material</li> </ul>	Não há pontos positivos.
9	O caderno é um instrumento que auxilia e apoia o professor dentro da sala de aula, mas é importante ter um livro didático apoiando o professor.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Material de apoio</li> </ul>	O caderno tem seu papel de auxiliar o professor, mas não é suficiente, precisando também do apoio de livros

<sup>5</sup> Os professores e os alunos costumam chamar os Cadernos de “apostilas”.

		didáticos.
--	--	------------

Fonte: Elaborado pelos autores

Quadro 2 - Pergunta 2: O que não está bom?

	<b>Resposta do Sujeito</b>	<b>“Ideia(s)-chave(s)”</b>	<b>Interpretação do Pesquisador</b>
1	Infelizmente os alunos nem sempre conseguem acompanhar as atividades, principalmente no Ensino Médio, que aborda os conteúdos de maneira articulada. Na minha opinião, isso dificulta a compreensão.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Nível do conteúdo</li> <li>▪ Abordagem articulada</li> </ul>	Os alunos às vezes não conseguem acompanhar a matéria, e a abordagem articulada de conteúdos é um dificultador.
2	Os alunos	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Material x alunos</li> </ul>	O problema na utilização do material são os alunos.
3	Na minha opinião, os conteúdos estão de difícil compreensão pelos alunos, precisariam ser mais simples, para que houvesse mais interesse e, conseqüentemente, maior aprendizado.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Nível do conteúdo</li> </ul>	O Caderno apresenta conteúdo avançado para o nível que os alunos se encontram e, se fossem mais simples, seria mais eficaz.
4	É muito utópico!	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Distância da realidade</li> </ul>	O proposto é um ideal distante da realidade.
5	Os conteúdos, ou o excesso dele, atrapalha o desenvolvimento do conhecimento, ou da construção desse pelos alunos, falta tempo. A maneira como foi dado o Currículo, sem formação, capacitação e orientação para os professores da rede e seus coordenadores.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Volume de conteúdo</li> <li>▪ Preparo dos educadores</li> </ul>	O Caderno traz quantidade de conteúdo além do tempo hábil para trabalhá-lo. Faltou capacitar os professores antes de sua implementação.
6	O Caderno do aluno traz atividades muito avançadas em relação à competência e habilidade da progressão continuada. O governo sempre esperou que os alunos passassem de ano sem acontecimentos vexatórios, assim ocorreu, porém prosseguiram com deficiências tanto na aprendizagem quanto nas habilidades/ competências.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Nível do conteúdo</li> </ul>	O Caderno apresenta conteúdo avançado para o nível que os alunos se encontram, e essa defasagem é resultado da progressão continuada.
7	Tudo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Total insatisfação com o material</li> </ul>	Todos os aspectos do Caderno são negativos.
8	Tudo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Total insatisfação com o material</li> </ul>	Todos os aspectos do Caderno são negativos.
9	A apostila em alguns momentos traz exercícios que fogem da realidade do aluno. É necessário, primeiramente, iniciar com os mais simples e depois ir evoluindo, porém isso muitas vezes	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Nível do conteúdo</li> </ul>	O Caderno apresenta exercícios avançados para o nível que os alunos se encontram, e seria necessário reorganizá-los em ordem

	não acontece.		progressiva, dos mais simples para os mais avançados.
--	---------------	--	---

Fonte: Elaborado pelos autores

Quadro 3- Pergunta 3: O que você complementaria?

	<b>Resposta do Sujeito</b>	<b>“Ideia(s)-chave(s)”</b>	<b>Interpretação do Pesquisador</b>
1	Adicionaria mais definições, acho um ponto importante, pois, às vezes, o conteúdo é iniciado sem que se tenha uma definição, um ponto de partida ao qual se possa retornar caso o conteúdo não seja assimilado.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Definições</li> </ul>	A maneira de apresentação do conteúdo pode ser melhorada.
2	O nível do conteúdo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Nível do conteúdo</li> </ul>	O nível do conteúdo apresentado precisa ser revisto.
3	Mais exercícios	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Quantidade de exercícios</li> </ul>	Inclusão de exercícios.
4	Acho que é necessário que haja essa conversa aberta com todos os professores da rede que estejam dispostos a fazer diferença. Sei que é complicado criar um sistema que abrace todas as necessidades heterogêneas das escolas, mas é preciso trabalhar para nos aproximarmos disso.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Discussão com os professores</li> <li>▪ Necessidades heterogêneas</li> </ul>	Troca de ideias para buscar atender às necessidades variadas.
5	Revisão do conteúdo, capacitação, orientação e formação para os professores da rede estadual. Trabalhar em conjunto com outras disciplinas e seus professores respectivos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conteúdo</li> <li>▪ Capacitação</li> <li>▪ Interdisciplinaridade</li> </ul>	Revisar os conteúdos e capacitar os professores.
6	Repensar o currículo de acordo com a real realidade da escola e da sala de aula.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Nível do conteúdo</li> </ul>	Revisar o currículo, buscando maior proximidade do proposto com a realidade da escola.
7	Replanejar, reformular, refazer.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Rever a proposta</li> </ul>	Submeter a proposta à revisão e reformulação.
8	Fazer de novo	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Rever a proposta</li> </ul>	Submeter a proposta a uma reformulação.

9	Listas de exercícios simples, médias e avançadas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Progressão nível do conteúdo</li> </ul>	Separar os conteúdos de acordo com os graus de dificuldade.
---	---	--	---

Fonte: Elaborado pelos autores

Através das respostas obtidas, podemos observar que os professores veem aspectos positivos na utilização dos Cadernos, entendendo-os como instrumentos facilitadores nas atividades em sala de aula, porém também apontam aspectos a serem revistos.

O nível do conteúdo abordado pelos Cadernos foi o apontamento mais recorrente pelos professores como inadequado. Eles apontam uma distância entre a realidade do aluno e o material distribuído para trabalharem.

Embora a ideia de um currículo agrade aos professores, eles sentem que o material não está adequado à sua turma ou à parte dela.

Nas orientações apresentadas no *Caderno do Professor*, a problemática do uso do mesmo material em uma realidade onde encontraremos turmas em diferentes níveis de aprendizagem, é sugerida ao professor uma escolha de escala adequada de aprofundamento das matérias abordadas, de acordo com suas necessidades e possibilidades, porém é recomendado que o professor tente contemplar todos os conteúdos. Nesse ponto, nos voltamos para outra questão levantada pelos pesquisados, que responderam que o volume do conteúdo não condiz com o tempo de trabalho.

A articulação dos conteúdos também é citada como um problema no exercício em sala. Talvez por defasagens dos alunos em relação aos conteúdos, carregadas ao longo dos anos, como apontado por um dos pesquisados, que menciona a progressão continuada como um problema. O professor, ao trabalhar com temas articulados nos Cadernos, encontra certa dificuldade ao resgatar conceitos.

Obtivemos retorno que mencionava uma defasagem na orientação e no preparo dos professores para inserção do Currículo. Entretanto, através de buscas na *web*, encontramos, nas páginas da SEE-SP<sup>6</sup> e do *São Paulo Faz Escola*, sugestões de cursos nas modalidades presencial e *on-line* para formação continuada dos professores. Talvez essa questão não envolva apenas o fato de a rede disponibilizar ou não esses cursos de aperfeiçoamento, mas

---

<sup>6</sup> Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/cursos-professores>. Acesso em: 15 jun. 2016

também de os professores possuírem condições, tais como disponibilidade de tempo ou disponibilidade de deslocamento, para cursá-los.

Além destes pontos explícitos, nos deparamos com respostas completamente descrentes quanto ao material. Porém, quanto às respostas em que colocaram a proposta em sua totalidade como algo negativo, acreditamos que estejam enraizadas em questões que vão além do nosso alcance com este trabalho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A SEE-SP, na apresentação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, embora reconheça a criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que deu autonomia às escolas para que definissem seus próprios projetos pedagógicos como um passo importante, apontou essa tática descentralizada como ineficiente, mencionando a necessidade de uma ação integrada e articulada com objetivo de organizar melhor o sistema educacional de São Paulo.

Vivenciando um período de recente implantação do Currículo e de novos materiais de apoio às aulas da rede estadual paulista, desenvolvemos nossa pesquisa orientados pela questão: *Quais as concepções dos professores de Matemática da rede pública em relação à utilização dos Cadernos do Aluno e Cadernos do Professor?*

Inicialmente buscamos conhecer um pouco mais sobre os *Cadernos do Aluno*, os *Cadernos do Professor* e o objetivo do programa, que propôs a inserção desses materiais na rede estadual paulista, para então levantarmos os questionamentos adequados para evidenciar, sob a ótica do professor, o que vem aproximando ou afastando o programa do seu objetivo.

Chegamos a três questões abertas abordadas qualitativamente. Para a entrega dos formulários, conseguimos o contato direto com alguns professores, e a primeira ideia seria acompanhá-los enquanto respondiam. Apesar do interesse em participar da pesquisa, percebemos que alguns professores não se mostraram muito à vontade com nossa estratégia inicial. Assim, para atender às solicitações e considerando a variação de seus horários de trabalho, deixamos os questionários para recolhimento posterior.

Em um primeiro momento de abordagem, o sentimento foi de que os professores estavam receosos em se posicionarem a respeito dos Cadernos; porém, ao recolhermos as respostas, percebemos que a maioria se empenhou em responder dissertando sobre o que percebiam como positivo e negativo sobre o material.

No campo “o que deu certo”, obtivemos visões positivas sobre o Caderno em aspectos como os de facilitar o trabalho e melhorar o rendimento do tempo. Uma observação nos chamou atenção: mesmo estando no espaço para discursarem sobre pontos positivos do Caderno, tivemos participantes que, após escreverem o que viam como positivo, apresentavam em seguida uma conjunção adversativa, para apontar algo negativo:

- “O uso da apostila em sala de aula é muito bom, *quando* o conteúdo é de fácil compreensão pelos alunos”.
- “O currículo em si é muito bonito no papel, *mas* ele (o currículo) se esquece da realidade de cada escola e da sala de aula [...]”.
- “O caderno é um instrumento que auxilia e apoia o professor dentro da sala de aula, *mas* é importante ter um livro didático apoiando o professor”.

Assim, mesmo no espaço destinado a levantarmos o que o material apresenta de bom, alguns professores apontam suas ressalvas. Entendemos que tal particularidade nessas respostas, adiantando o questionamento que viria logo a seguir sobre o que há de negativo, nos mostra certo anseio dos professores em manifestarem pontos em que o material precisa melhorar.

Ao chegarmos à pergunta sobre “o que não está bom”, foi recorrente a queixa de que o nível do conteúdo apresentado nos Cadernos não está adequado às condições dos seus alunos. Percebemos que os professores apontam um conflito entre o que está sendo proposto com o grau de aprendizado encontrado nas salas de aula.

Atualmente a página da *web* destinada ao *São Paulo Faz Escola* apresenta o *Caderno do Aluno* explanando que a ação de proporcionar o mesmo nível de aprendizado para todos os alunos da rede estadual paulista auxilia na qualidade do ensino. Porém, com a nossa pesquisa, ficamos com o questionamento de até que ponto essa equiparação de conteúdos é positiva em sala de aula. Embora encontremos nas orientações dadas pela SEE-SP a recomendação de trabalho em escalas de aprofundamento diferentes dos conteúdos, nossa pesquisa aponta que os professores vêm encontrando dificuldades nessa adequação.

Sobre “o que complementar”, encontramos novamente pedidos de readequação dos conteúdos. Também foram sugeridas novas formas de abordagem dos assuntos, inserção de mais exercícios e oferecimento de cursos para preparação dos professores.

A implantação dos Cadernos traz uma mudança que demanda esforços dos professores para se adaptarem e adequarem o proposto às suas turmas. Mas, ainda que necessite de

melhorias, como apontado nas análises realizadas nesta pesquisa, é vista de maneira positiva pelos professores, que, embora vejam a necessidade de reformulação dos materiais, demonstram acreditarem no programa.

Em 2014, os *Cadernos do Professor e do Aluno* passaram por uma reestruturação que, segundo a SEE-SP, buscou ampliar a autonomia docente no planejamento do trabalho com os conteúdos e as habilidades propostos no Currículo Oficial de São Paulo e contribuir mais com as ações em sala de aula. Embora nosso trabalho tenha iniciado nesse ano, nossa pesquisa abrangeu a versão anterior dos Cadernos (versão de 2009), pois, na ocasião, os professores participantes ainda não haviam trabalhado com a nova versão.

## REFERÊNCIAS

CARVALHO, Mingorancia Marcellly. “**São Paulo Faz Escola**”: Muda a abordagem em progressões na sala de aula?, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp137886.pdf>>. Acesso em 01 set. 2014.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.144p.

DIAS, C. **Pesquisa qualitativa – características gerais e referências**, 2000. Disponível em: <<http://www.reocities.com/claudiaad/qualitativa.pdf>>. Acesso em 02 jul. 2014.

DOMINGUES, J. J.; TOSCHI, N. S.; OLIVEIRA, J. F. A reforma do Ensino Médio: A nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 70, Abril, 2000.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. **Metodologia qualitativa de pesquisa**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Caderno do Aluno**: Matemática, Ensino Médio, 1a série, v.1, 2009.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Caderno do Professor**: Matemática, Ensino Médio, 1a série, v.1, 2009.

# **POLÍTICAS AFIRMATIVAS: UMA FORMA DE REPARAR UMA DÍVIDA HISTÓRICA EM RELAÇÃO À RAÇA**

## ***AFFIRMATIVE POLICIES: A REPAIR FORM OF AN HISTORIC DEBT IN RELATION TO RACE***

*Marcia Marcelino Dias*  
marciamdias12@hotmail.com  
Especialista em Docência em Biologia  
Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)

*Almir Rogerio Evangelista de Souza*  
aresouza@uneb.br  
Doutorando em Agronomia/Fitotecnia  
Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA)

### **RESUMO**

O presente trabalho tem por objetivo analisar se o sistema de cotas no Brasil é realmente reparador da dívida histórica em relação ao negro. Para tanto, foram utilizadas como método de pesquisa bibliográfica buscas em bases de dados científicos (Google acadêmico, periódicos da CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e Domínio Público), livros, estudos de casos, dentre outros. A diferenciação de raças humanas só é observada do ponto de vista sociológico, a Biologia já descartou a existência de raças pelo viés da genética. A revisão traz um panorama da situação atual do negro no Brasil, análises que foram realizadas sobre as cotas raciais, para quem e como são ofertadas de acordo com a Lei 12.711/2012. O trabalho traz também uma análise sobre o aspecto da discriminação e se esse tipo de política afirmativa seria uma forma positiva ou negativa de ações afirmativas. Como resultado, observou-se que a política de cotas é uma ação afirmativa que visa reparar o dano causado pelos anos de escravidão que o negro sofreu e que, depois de abolida a escravidão, não houve, até então, políticas reparadoras que visassem ofertar educação, moradia e trabalho, formando, assim, uma “raça” que estava aquém das outras, devido à falta de oportunidades.

**Palavras-chave:** Genética. Discriminação Positiva. Exclusão Social.

### **ABSTRACT**

This study aims to analyze the quota system in Brazil is really historic debt repairer in relation to black. Thus, it was used as a method of literature, searches on sites (google academic, CAPES journals, dissertations and theses), books, case studies, among others. The differentiation of human races is only from a sociological point of view, biology already ruled out the existence of races for genetic bias. The review provides an overview of the current black situation in Brazil, analyzes were carried out on racial quotas, to whom and how are tendered pursuant to Law 12,711 / 2012, also provides an analysis of the aspect of discrimination and such affirmative policy would be a positive or negative form of affirmative action. As a result it was observed that the quota policy is an affirmative action aimed at repairing the damage done by years of slavery that black suffered and that after abolished slavery, there was hitherto remedial policies

aimed offer education, housing and work, thus forming a "race" that was below the other, due to lack of opportunities.

**Key-words:** Genetics. Positive discrimination. Social exclusion.

## INTRODUÇÃO

A genética moderna já rejeitou a ideia de que raças humanas existam do ponto de vista biológico (PENA, 2004). A cor da pele é determinada pela quantidade e pelo tipo do pigmento melanina na derme e sua variação é controlada por apenas quatro a seis genes, o equivalente a aproximadamente 0,016% do genoma humano, número que nada influencia na capacidade intelectual do ser humano, apenas os distinguindo de acordo com o fenótipo.

Como postula a “Declaração sobre Raça” da Associação Norte-Americana de Antropologia:

Dado o nosso conhecimento a respeito da capacidade de seres humanos normais serem bem-sucedidos e funcionarem dentro de qualquer cultura, concluimos que as desigualdades atuais entre os chamados grupos raciais não são consequências de sua herança biológica (AAA, 1998, p, 3).

Para tanto, e em face dos intensos debates e trabalhos produzidos em todo o país sobre o tema, há aqui uma abordagem teórica com a análise de estudos de caso, textos, leis, decretos, dentre outros tantos materiais.

Segue-se uma abordagem sobre as questões genéticas, um panorama estatístico social da população negra, seguido pela exposição do contexto das políticas de cotas e de uma abordagem sobre a discriminação e suas esferas negativa e positiva para, enfim, chegar à conclusão de que o sistema de cotas pode ser considerado uma forma de discriminação positiva, como política elaborada para favorecer a igualdade social.

Embora a Biologia não reconheça a divisão de classes de acordo com a cor, o racismo persiste como fenômeno social, o que significa que a existência das diversas raças decorre da mera concepção histórica, política e social, e é ela que deve ser considerada na aplicação do direito.

Nesse sentido, o presente artigo esclarece dúvidas em relação ao traço genético e a divisão da sociedade em raças e a finalidade da política de cotas como medida compensatória destinada à implementação do princípio constitucional da igualdade material, buscando sanar uma dívida histórica com o negro na sociedade brasileira.

## DESENVOLVIMENTO

Não é de hoje que as pessoas são classificadas de formas diferenciadas. Nos primórdios dos tempos, as pessoas já eram separadas de acordo com algumas características, seja pelo sexo, pelo porte físico ou por outras particularidades. A Bíblia narra que as pessoas eram separadas de acordo com o deus a quem serviam.

O antropólogo alemão Johan Friedrich Blumenbach classificou, levando em consideração algumas características morfológicas e a origem geográfica, cinco raças principais: caucasóide, mongolóide, etiópica, americana e malaia. Blumenbach acreditava que a região do Cáucaso era o berço da humanidade e reconhecia na raça caucasóide como o tipo humano perfeito.

Com o passar do tempo, vários tipos de raças foram surgindo, baseados principalmente na cor da pele, na cor e na textura do cabelo e no formato do crânio. Nesses casos, o número de raças sugeridas aumentou consideravelmente, chegando a duzentas em algumas classificações (ARMELAGOS, 1994).

Com essa diversidade de raças, era de se esperar que, em algum momento da história, algumas raças fossem preteridas em razão de outras e que isso causasse problemas que precisariam ser reparados.

Os negros, responsáveis por grande parte do trabalho braçal na forma de escravidão, foram tratados de forma desumana durante séculos. O fim da escravidão chegou ao Brasil apenas em 1888, liberando-os das amarras que os prendiam ao seu dono, mas não os libertou da condição que os deixava à margem da sociedade.

Não houve uma preocupação em preparar o negro para a liberdade. Não existiu uma política de integração social por meio da qual houvesse ofertas de empregos, acesso a educação e à moradia. O resultado foi que os negros ficaram à margem da sociedade, o que subsiste até hoje.

Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE (2014), a taxa de fecundidade total por cor ou raça de mulheres nas grandes regiões para a população branca é de 1,63% para 2,15% da população preta ou parda, sendo que no Sul esta média é ainda mais desigual, de 1,63% brancas para 2,32% preta ou parda. No que diz respeito ao acesso à educação, e conforme as regiões brasileiras em 2014, dos 6 aos 14 anos a permanência no Ensino Fundamental é de 92,2% de brancos para 91,7% de

pretos e pardos; uma diferença pouco significativa. Em relação à permanência de jovens com idade entre 15 a 17 anos no Ensino Médio, essa diferença é mais acentuada, 60% da população branca para 45,3% da população preta ou parda. Há maior discrepância no ensino superior com idades entre 18 a 24 anos: 21% da população branca para 9,1% da população negra e parda, sendo que na Região Sul essa diferença é mais gritante, com 21,6% para 8,2%, respectivamente.

Waiselfisz (2012), no seu Mapa da Violência, relata e demonstra que em pesquisa realizada entre 2002 e 2010 acerca dos homicídios ocorridos no Brasil e quanto à disparidade entre brancos e negros, foi observado que o número de homicídios de brancos caiu de 18.867, em 2002, para 14.047, em 2010, o que representa redução de 25,5% nesses oito anos. Já os homicídios de negros e pardos passaram de 26.952 para 34.983: aumento de 29,8%. Destacam-se pelos significativos aumentos de vítimas negras os estados do Pará, Bahia, Paraíba e Rio Grande do Norte. Essa pesquisa revelou que entre os jovens o dano foi mais crítico, as taxas de homicídios de jovens brancos reduziram, nesse período, de 40,6% para 28,3%, redução significativa de 12,3%; enquanto que, entre a população de jovens negros e pardos, houve acréscimo, passando de 69,6% para 72,0%, aumento de 2,7%.

Diante dos dados, percebemos que a população negra no Brasil persiste numa condição social desigual em relação ao branco, o que exige urgência em fazer Políticas Públicas para que a igualdade seja conquistada plenamente. Uma alternativa plausível apontada pelo Governo Federal foi a promulgação da Lei de Cotas, visando a estabelecer condições para que essa igualdade de fato exista.

### **As Cotas Raciais**

Em agosto de 2012, a Lei nº 12.711/2012 foi sancionada pela Presidenta Dilma Rousseff, prevendo que cinquenta por cento das matrículas nos cursos e nos turnos das Universidades Federais e nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia sejam reservadas para alunos oriundos integralmente do Ensino Médio Público em cursos regulares ou em Educação de Jovens e Adultos. Os demais cinquenta por cento das vagas ofertadas por esses mesmos órgãos permaneceriam abertas à ampla concorrência.

É importante salientar que para o aluno de Escola Pública concorrer a essa vaga, o mesmo tem que solicitar sua inscrição. O critério de raça é autodeclaratório,

ocorrendo no momento em que for efetuada a inscrição. A renda familiar deverá ser comprovada por documentação, com regras preestabelecidas pelo Ministério da Educação.

O decreto 7.824/2012, que define as condições gerais das reservas das vagas e as regras de transição para as Instituições Federais de Educação Superior, além da Portaria Normativa nº 18/2012, do Ministério da Educação, que, como o próprio nome sugere, normatiza, ou seja, vem estabelecer princípios básicos para a aplicação da lei, prevê as modalidades das reservas de vagas e as fórmulas de cálculo e fixa as condições para concorrer às vagas reservadas e estabelece a sistemática de preenchimento das vagas reservadas.

Dos cinquenta por cento das vagas reservadas para as cotas, há ainda outra divisão. Vinte e cinco por cento são destinadas para discentes oriundos de escolas públicas com renda *per capita* até um salário mínimo e meio; os outros vinte e cinco por cento serão reservadas para estudantes de escolas públicas com renda superior ao montante anteriormente estabelecido.

As Instituições são instruídas pelo Ministério da Educação a observar base de dados com número de indígenas, pretos e pardos por região para adequarem a demanda, porém são autônomas quanto às formas de incentivos que serão concedidas.

Outro fator importante é que a implantação de cotas não está ocorrendo de forma brusca, mas progressivamente, respeitando o tempo de adaptação necessário. As Universidades Federais e os Institutos Federais de Educação terão um tempo para adaptar, estudar e incorporar medidas auxiliares, desde que estas não firam a da Lei nº 12.711/2012.

Considerando ainda o conceito de escola pública, definido no artigo 19, inciso I da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, define:

As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas:

I – públicas, assim entendidas, as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público (Lei nº 9394/96 - LDB).

Então, para participar do processo seletivo, por meio de cotas, o aluno deve ter cursado o Ensino Médio e Fundamental em escola pública ou ter obtido o certificado do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). O acompanhamento ficará a cargo de um comitê com representantes da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), do Ministério de Educação (MEC), da Fundação Nacional do Índio

(FUNAI), representantes da sociedade civil e de outros órgãos competentes. Em suma, a Política de Cotas racial é uma Ação Afirmativa que busca promover o ingresso em Universidades e Institutos Federais de alunos oriundos de Escola Pública, selecionando, ainda, os pretos, os pardos e os índios.

Porém, alguns críticos das Políticas de Cotas consideram essa lei uma violação à igualdade de condições e uma injustiça, já que não analisa a situação concreta, histórica e presente nos quais os negros, pardos e índios estão inseridos, como em condições desiguais e desfavoráveis.

### **A Discriminação e a Política de Cotas**

Apesar de muitos considerarem o Sistema de Política de Cotas como um meio de inclusão social, existem controvérsias quanto às suas consequências e constitucionalidade, que afloram discussões calorosas acerca do tema.

Há duas principais correntes divulgadoras das Políticas de cotas que merecem destaque: uma defende como meio favorável para a eliminação da distância socioeconômica entre negros e brancos; outra, porém, diz que não pode ser constitucional uma política que fira a Constituição Brasileira, no que tange à igualdade entre todos, promovendo assim uma política preconceituosa e discriminatória.

As referidas correntes possuem embasamento legal no Princípio da Igualdade, presente explicitamente no *caput* do artigo 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, no qual está explícito: “todos são iguais perante a lei sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à segurança e à propriedade.”

O artigo 3º da Constituição Federal de 1988 define como objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, de raça, de sexo, de cor, de idade e de quaisquer outras formas de discriminação, bem como erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais. O artigo 7º, incisos XX e XXXVII, VIII preveem proteção ao mercado de trabalho da mulher, como parte de direitos sociais e a reserva de cargos públicos para portadores de deficiência.

Tendo como base esses artigos, pode-se concluir que o Princípio da Igualdade reconhece as singularidades entre os indivíduos e, quando necessário, exige um tratamento diferenciado aos menos favorecidos como forma de promoção para que haja

uma equiparação em relação às igualdades sociais e regionais. Esse tratamento diferenciado pode ser em forma de ações afirmativas, como acontece com pessoas com deficiências.

As ações afirmativas, neste contexto, vêm atuar como elemento saneador de uma história vivida por negros, que outrora usavam a discriminação para o favorecimento de tentar diminuir a valorização de uma raça devido a sua cor. Hoje se usa um processo discriminatório, que atua como critério para inclusão.

O crescente número de negros em diversas profissões promoverá um sentimento de justiça e de reparação quanto aos danos outrora causados. É importante perceber tais políticas como processo reparatório causado pelas injustiças de um passado segregacionista, discriminatório e possível de ser restaurado.

Portanto, essas ações afirmativas têm o intuito de permitir aos grupos marginalizados alcançar determinada posição, que normalmente alcançariam se não houvesse um passado discriminatório. É dar condições desiguais aos desiguais.

Então, a Política de cotas não assegura o direito ao ingresso dos menos inteligentes, mas dos menos favorecidos, pois aqui não é questionada a intelectualidade, nem a capacidade que o negro tem de ingressar ou não na universidade pública, e sim as condições inerentes à vida social dentro da qual está inserido.

Porém, não basta a promoção dessas ações; é necessário um ávido esforço para que essas políticas não sejam necessárias por muito tempo, pois têm caráter temporário, visto que a supressão das desigualdades deve aparecer em médio e longo prazo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante das lutas dos negros em viver o que prega a Constituição Federal, em ter direitos iguais, oportunidades iguais e gozar delas de forma plena, a Lei de cotas é um passo dado para o cumprimento de tais direitos.

As cotas raciais são a reserva de vagas em instituições públicas ou privadas para grupos específicos classificados por etnia, na maioria das vezes, negros e indígenas. Pelo conceito original, uma forma de ação afirmativa, algo para reverter o racismo histórico contra determinadas classes étnicas. Ação afirmativa é o reconhecimento de que o princípio da igualdade de todos perante a lei é insuficiente para garantir a plena cidadania.

A política de cotas é de fato uma forma de discriminação, porém uma discriminação positiva, e imprescindível para que os negros gozem dos mesmos direitos prestados aos brancos, que lhes foram usurpados durante séculos.

## REFERÊNCIAS

ARMELAGOS, G. J. Racism and physical anthropology: Brues's review of Barkan's The retreat of scientific racism. **American journal of physical anthropology**, v. 93, n. 3, p. 381-383, 1994.

AAA-AMERICAN ANTHROPOLOGICAL ASSOCIATION. **Statement on "Race"**. 1988. Disponível em: <<http://www.aaanet.org/stmts/racepp.htm>> Acesso em: 26 dez. 2015.

BRASIL. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Lei nº10.639 de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988: texto consolidado até a Emenda Constitucional nº 64 de 04 de fevereiro de 2010. Brasília, DF: Senado Federal. 14. ed. Vade Mecum. São Paulo. Saraiva, 2012.

Brasil. LEI Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm)> Acesso em: 12 de outubro de 2015.

Brasil. LEI Nº 9394 20 DE NOVEMBRO DE 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)> Acesso em: 12 de outubro de 2015.

GOMES, J. B. B.. Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade: O Direito como instrumento de transformação social – A experiência dos EUA. Rio de Janeiro. **Renovar**, 2001.

IBGE. **Censo Demográfico 2014**. Disponível em: <<http://censo2014.ibge.gov.br/>> Acesso em: 12 de outubro de 2015.

PENA, S. D. J.; BORTOLINI, M. C. Pode a genética definir quem deve se beneficiar das cotas universitárias e demais ações afirmativas?.**Estudos avançados**, v. 18, p. 2004.

WASELFISZ, J. J. **Mapa da Violência 2012: A Cor dos Homicídios no Brasil** / Julio Jacobo Waiselfisz –Rio de Janeiro: CEBELA, FLACSO; Brasília: SEPPIR/PR, 2012.

**ENSINO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO COTIDIANO DO ESPAÇO ESCOLAR**  
***TEACHING OF ENVIRONMENTAL EDUCATION IN EVERYDAY SCHOOL SPACE***

*Marisa Ana da Silva*  
garoando@gmail.com  
Especialização em Docência em Biologia  
Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF

*Almir Rogerio Evangelista de Souza*  
aresouza@uneb.br  
Doutorando  
Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA)

**RESUMO**

A educação ambiental é de grande relevância e está inserida no contexto das ciências biológicas, contribuindo na conscientização da sociedade em relação ao meio em que vivem os indivíduos visando a um convívio harmonioso com a natureza, reduzindo os impactos ambientais. O objetivo principal do ensino da educação ambiental visa formar uma nova conscientização com relação ao modo de usufruir dos recursos disponíveis na natureza, criando assim um novo modelo de comportamento, buscando um equilíbrio entre o homem e o ambiente. Este artigo de revisão bibliográfica consistiu em analisar referências correlatas ao tema, especificamente em relação a importância do ensino da educação ambiental na escola. Diante do que foi observado, verifica-se que o conhecimento sobre o que seja educação ambiental, bem como sua importância e seu histórico, possibilitam uma visão ampla e atual das principais questões ambientais, colaborando para programar no ambiente escolar, alternativas para sensibilizar professores e todos os profissionais da educação, para uma prática mais consistente sobre como desenvolver nos alunos hábitos, habilidades e atitudes dentro dos princípios da educação ambiental.

**Palavras – chave:** Meio ambiente. Natureza. Recursos naturais. Conscientização. Preservação.

**ABSTRACT**

The environmental education is of great relevance and is inserted in the context of the biological sciences, contributing in the awareness of the society in relation to the environment in which they live, aiming a harmonious conviviality with the nature reducing the environmental impacts. The main objective of environmental education teaching is to create a new awareness of how to enjoy the resources available in nature, thus creating a new model of behavior, seeking a balance between man and the environment. This bibliographical review article consisted of analyzing related references to the theme, the importance of environmental education teaching in the school. In the light of what has been observed, it is verified that knowledge about what environmental education is, as well as its importance and history, allow a broad and current view of the main environmental issues, collaborating so that it can be programmed in the school environment, alternatives to To sensitize teachers and all education professionals to a more consistent practice on how to

develop in students habits, skills and attitudes within the principles of environmental education.

**Keywords:** Environment. Nature. Natural resources. Awareness. Preservation.

## INTRODUÇÃO

A escola é um espaço privilegiado para estabelecer conexões e informações, como uma das possibilidades para criar condições e alternativas que estimulem os alunos a terem concepções e posturas cidadãs, cientes de suas responsabilidades e, principalmente, perceberem-se como integrantes do meio ambiente. A educação formal continua sendo um espaço importante para o desenvolvimento de valores e atitudes comprometidos com a sustentabilidade ecológica e social. Segundo Carvalho (2006), a Educação Ambiental é considerada inicialmente como uma preocupação dos movimentos ecológicos com a prática de conscientização que seja capaz de chamar a atenção para a má distribuição do acesso aos recursos *Naturais*, assim como ao seu esgotamento, e, assim, envolver os cidadãos em ações sociais ambientalmente apropriadas.

A Educação Ambiental é um tema muito discutido atualmente, devido principalmente ao preocupante crescimento da população mundial, que, segundo o Instituto Francês de Estudos Demográficos (INED), há estimativas de chegar a 10 bilhões de pessoas em 2050, gerando insegurança alimentar, principalmente aos países subdesenvolvidos. Segundo dados da Organização das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura (2015), é notável a demanda crescente pelos recursos naturais, que conseqüentemente tem degradado principalmente os sistemas solo, água, elementos básicos para produção de alimentos, além da emissão de grande vulto de poluentes atmosféricos. A cada dia, aumenta o número de poluidores, portanto, caso estes não sejam devidamente orientados, apesar de já observado melhora na conscientização dos empresários e também da população em geral, ainda estamos aquém da real preocupação com o meio ambiente (YUS, 2002).

Conforme destacam os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p.25):

[...] Eleger a cidadania como eixo vertebrado da educação escolar implica colocar-se explicitamente contra valores e práticas sociais que desrespeitem aqueles princípios, comprometendo-se com as perspectivas e as decisões que os favoreçam. Isto se refere a valores, mas também a conhecimentos que permitam desenvolver as capacidades necessárias para a participação social efetiva. Uma pergunta deve ser então respondida: as áreas convencionais classicamente ministradas pela escola, como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, não são suficientes para alcançar esse fim? A resposta é negativa.

A questão central está relacionada à complexidade do que se entende por transversalidade e como se dá tal procedimento. Campiani (2001) ressalta que a definição do conceito de transversalidade e suas implantações nas práticas pedagógicas precisam ser elucidadas.

Segundo o autor, a concretização da capacitação dos atores sociais envolvidos, no caso o docente, incorporam-se novos conceitos e a utilização de metodologias que confrontam a realidade, para que os mesmos denotem senso crítico e reflexivo diante de questões socioambientais, para que possam atuar e influenciar nas mudanças de atitudes.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Para elaboração do artigo foi feita uma busca em bases de dados científicos (Google acadêmico, periódicos da CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e Domínio Público), destacando artigos. Como temática descritora da busca, privilegiou-se o enfoque sobre a importância do ensino da educação ambiental no espaço escolar, visando a identificar as concepções e definições do conceito sobre educação ambiental e suas contribuições para a conservação e preservação do meio ambiente. Foram selecionados 04 artigos referentes ao tema, os quais foram publicados entre os anos de 2009 e 2012, apontando a importância do ensino da educação ambiental no espaço escolar e ressaltando o compromisso que a escola tem em trabalhar esse tema. Esses artigos enfatizaram a importância do ensino da educação ambiental tanto nas escolas como nos demais espaços da sociedade. Quando mencionamos a conservação e preservação, estamos designando o meio ambiente de que todos os seres vivos necessitam para sobreviver, sendo necessário esse espaço estar ecologicamente equilibrado.

Segundo Hammes (2012), como tema transversal, a educação ambiental pode ser inserida no contexto de todas as disciplinas e séries do Ensino Fundamental e Médio, de tal modo que o equilíbrio dinâmico da natureza seja fonte de inspiração na busca de alternativas de ação. A paisagem local e o espírito público de bem-estar comum também são utilizados como recursos didáticos na formação da cidadania.

Portanto, as concepções sobre a educação ambiental encontradas nos artigos destacam que falar sobre educação ambiental na escola não é uma tarefa fácil, porém possível e necessária diante de alguns empecilhos como, por exemplo, professores não capacitados para

desenvolver o tema em sua plenitude. Como já mencionado, alguns professores consideram esse tema somente transversal, o que acarreta no correr o risco até mesmo de se esquecer de trabalhar de forma mais contínua e precisa no cotidiano, não abordando temas de fundamental importância, tais como: sustentabilidade, racionamento da água, desmatamento, poluição do ar, aquíferos, solo e da diversidade entre outros.

O processo do ensino da educação ambiental no espaço escolar deve proporcionar o engajamento de todos na construção e execução, tendo os alunos como o principal alvo. Os conteúdos trabalhados precisarão ser vistos e analisados, para que os mesmos estejam interligados com as demais disciplinas e que permitam um caráter interdisciplinar, além de ter sua importância dentro da educação ambiental.

Trabalhar a educação ambiental na escola é uma tarefa complexa, sendo um desafio, seja ela no campo ou na cidade. O espaço escolar deverá ser compreendido como um importante aliado do currículo, permitindo a busca do conhecimento integrado de modo a possibilitar o conhecimento contextualizado do dia a dia na vida dos alunos.

Segundo Kandel (2006), estudos e práticas realizadas demonstram que a educação ambiental só será eficaz se levar os alunos a terem percepção do mundo que os cerca, envolvendo-os de forma a despertar uma consciência crítica que busca soluções para o problema.

O conhecimento sobre os conceitos do que é a educação ambiental, bem como o seu conceito histórico e importância, é importante, porque proporciona uma compreensão e uma ampla visão atualizada sobre as questões ambientais, podendo, assim, viabilizar e programar, no espaço alternativo para despertar, sensibilizar e conscientizar alunos, professores e todos os profissionais da escola.

Ao referir-se à educação ambiental, deve ficar evidente a mudança de atitudes, de valores e de ações, na forma de relacionar com a vida e com a natureza. Pensar as questões ambientais significa introduzir novas formas de percepção de mundo que compreendem o conservadorismo, além de envolver uma relação intrínseca com o planeta e o sentimento de fazer parte de sua história. (DEPERON, 2012).

Segundo Zappone, (1999), a partir de algumas práticas já realizadas em instituições de ensino formal, pode-se observar que as atividades desenvolvidas no âmbito escolar que propuseram a própria escola como objeto de observações, destacando o aproveitamento destes métodos, foram extremamente proveitosas, por serem atividades que levaram primeiramente

em consideração o relacionamento entre alunos e professores, e seguindo toda uma etapa bem estruturada e enquadrada, até observações fora do ambiente escolar, fazendo com que os alunos pudessem compreender, em todos os aspectos, o quanto o nosso meio ambiente é diversificado, e mostrando o quanto o nosso ambiente natural construído é importante para o bem estar das pessoas.

Hoje, diante de graves catástrofes climáticas, como furacões, tempestades, escassez hídrica, que se tornam cada vez mais fortes e frequentes, e de um clima cada vez mais instável, com estações menos definidas, a sociedade percebe que não há mais tempo a perder, a natureza não suporta mais tantas agressões. De acordo com o relatório do PNUMA (2007, p. 2), “a camada de ozônio vem sendo constantemente atingida pelos poluentes lançados no ar, as temperaturas parecem aumentar a cada ano, enquanto a água potável passa a faltar em um número maior de regiões, por todo o mundo”. Diante disso, países desenvolvidos como os Estados Unidos começaram a recuar, ainda que de maneira quase imperceptível. Assim, o mundo se pergunta: o que fazer? Diante de uma situação que parece não ter volta, as ações precisam ser urgentes e globais, conscientizando que o agir deve ser local, a fim de se obterem resultados que beneficiarão a todos, universalmente. Um dos caminhos para minimizar os efeitos dessa crise, sem dúvida, é a Educação Ambiental.

Segundo a UNESCO (2005, p. 44), “a educação ambiental é um módulo regimentado que enfatiza a relação consciente dos homens com o ambiente natural, as formas de conservá-lo, preservá-lo e de administrar seus recursos adequadamente”. Essa educação deverá ser iniciada nos primeiros anos da infância, ainda em casa, quando as crianças aprendem valores e atos com os exemplos dos pais, aprendendo como agir e despertando a criticidade na preservação do meio ambiente visando ao presente e ao futuro. Na escola, o ensino da Educação Ambiental deve continuar fazendo parte do dia a dia das crianças e dos adolescentes, seja inserido nas diversas disciplinas e conteúdos, interdisciplinarmente, seja no ambiente escolar, na convivência com professores, diretores e demais funcionários da escola (NARCISO, 2009).

Mais do que ensinar termos técnicos e definições, é dever da escola ensinar a amar o ambiente, a reconhecê-lo como um lar, respeitando-o e preservando-o. Para isso, no entanto, é necessário que os próprios professores compreendam o ambiente como tal, sem distinções entre casa, rua ou escola. O ambiente, ainda que diferenciado, é único. Nosso planeta é um só e é de todos. Ninguém tem o direito de destruí-lo, visto que é um bem comum, sem o qual a

vida corre perigo de não mais existir. Assim, dispõe a Constituição Brasileira, em seu artigo 225 (ANGHER, 2006).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com base nos artigos e demais literaturas selecionadas, foi possível elucidar a importância que o ensino da educação ambiental tem para a sociedade, assim como se verifica que, através do ensino da ferida disciplina, são possíveis atingir os objetivos e despertar no aluno e na comunidade, habilidades e hábitos que possam ser aplicados no dia a dia. Porém, há a necessidade da escola atuar de forma mais dinâmica, com práticas consistentes, como por exemplo, sempre trabalhar em seus conteúdos assuntos que tragam temas relacionados com a realidade dos alunos, começando do contexto local, permitindo assim a contextualização.

Tomando como base os dados revelados nos artigos pesquisados, observou-se que a educação ambiental nas escolas tem ainda muito que avançar para se tornar eficiente e eficaz, tanto no espaço escolar como também na sociedade de forma geral. As instituições de ensino têm a missão de incentivar e despertar em seu público-alvo interesse maior sobre o tema, e assim tornando-se efetivamente um agente multiplicador de conhecimento e de ideias positivas sobre a conservação e preservação do meio ambiente. Partindo do pressuposto de ideias simples, objetivas e eficientes, podemos citar, por exemplo, o manejo correto do uso da água dentro do próprio espaço escolar.

## **REFERÊNCIAS**

- ANGHER, A. J. (org.). **Constituição Federal**. 3 ed. São Paulo: Rideel, 2006. 1600 p.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente e saúde**. v. 9. Brasília, 1997 a. 128p.
- CAMPIANI, M. C. **Os temas transversais na educação**. São Paulo: Códex, 2001.
- CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006
- CHALITA, G. **Educação: a solução está no afeto**. São Paulo: Gente, 2002.

- DIAS, G. F. **Educação ambiental: princípios e práticas**. 9.ed. São Paulo: Gaia, 2004.
- GUEDES, J. C. S. **Educação ambiental nas escolas de ensino fundamental: estudo de caso**. Garanhuns: Ed. do autor, 2006.
- GUIMARÃES, M. **A dimensão ambiental na educação**. 5. Ed. Campinas: Papirus, 1995
- HAMMES, V. L. **Construção proposta pedagógica 3ª**- Ed. Brasília, DF. **Embrapa**, 2012
- INED. **Institut national d'études démographiques**. Disponível em: <<https://www.ined.fr/>>. Acesso em: 08 set. 2015.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 11 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2006.
- NARCIZO, K. R. S.. UMA ANÁLISE SOBRE A IMPORTÂNCIA DE TRABALHAR EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS. **Revista Eletrônica Mestre Educação Ambiental**, Rio Grande do Sul, v. 22, n. 8, p.1-9, 2009.
- PNUMA. **Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente**. Disponível em: <<http://www.unep.org/spanish/>>. Acesso em: 05 nov. 2015.
- SANTOS, E. T. A. **Educação ambiental na escola: conscientização da necessidade de proteção da camada de ozônio**. 2007. 53 f. Monografia (Especialização) - Curso de Pós-graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.
- SCHINKE, G. **Ecologia política**. Santa Maria: Tchê, 1986.
- UNESCO. **Década das Nações Unidas da Educação para um Desenvolvimento Sustentável**, 2005-2014: documento final do esquema internacional de implementação. – Brasília: UNESCO, 2005. 120p.
- YUS, R. **Educação integral: uma educação holística para o século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ZEPPONE, R. **Educação Ambiental: Teorias e Práticas Escolares**. 1ª ed. São Paulo. 480p.

# AS CONCEPÇÕES DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO QUANTO AS PRÁTICAS RACISTAS NO BRASIL E NA ESCOLA

## *THE CONCEPTIONS OF STUDENTS OF MIDDLE SCHOOL AS RACIST PRACTICES IN BRAZIL AND SCHOOL*

*Cleonildo Mota Gomes Júnior Gomes Júnior*  
cleonildo.junior@yahoo.com.br  
Mestrando em Educação - UPE (Mata Norte)

### **RESUMO**

Combater as práticas do racismo na atual sociedade brasileira e nos espaços escolares permanece como processo de luta pelo reconhecimento e a valorização étnica de um povo e de um espaço igualitário de convivência das diferenças. Por sua vez, o presente artigo de caráter qualitativo e quantitativo, busca apresentar um relato de experiência a partir das aulas de Sociologia em uma determinada escola privada no município de Recife/PE, cuja proposta pedagógica desenvolvida, viabiliza compreender como as concepções dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio em relação às práticas do racismo se manifestam na sociedade brasileira e na escola instituídas em nosso cotidiano. O estudo em questão está fundamentado a partir das discussões e concepções de alguns autores como Munanga e Gomes (2006), Santos (2007), Gomes (2006), Carvalho (2008), Cavalleiro (2001), que subsidiaram a compreensão sobre o que constitui o racismo no Brasil e o papel social da escola para combater as práticas racistas existentes. Além dos documentos oficiais como as Leis Federais nº 10.639/03 e 11.645/08. Os estudos revelam que permanece a existência do racismo em nossa sociedade e que esse é fruto de uma formação social mal estabelecida desde o período colonial. Por fim, aponta também que para minimizar as práticas racistas, a discussão deve ser colocada em pauta nos espaços escolares, trazendo o conhecimento da História da África como instrumento primordial para a construção de uma sociedade igualitária.

**Palavras-chave:** Escola. Prática racista. Racismo. Relação étnico-racial.

### **ABSTRACT**

Fighting the practices of racism in today's Brazilian society and in school spaces remains as a process of struggle for the recognition and ethnic appreciation of a people and an egalitarian space of coexistence of differences. In turn, this qualitative and quantitative article seeks to present an experience report through the Sociology classes in a particular private school in the city of Recife / PE, whose pedagogical proposal developed, makes possible to understand the conceptions of the students of the 3rd year of the High School in relation to the practices of racism is manifested in the Brazilian society and in the school instituted in our daily life. The

study in question is based on the discussions and conceptions of some authors such as Munanga and Gomes (2006), Santos (2007), Gomes (2006), Carvalho (2008), Cavalleiro (2001), who subsidized for understanding what constitutes racism in Brazil and the school's social role to combat existing racist practices. In addition to the official documents such as Federal Laws 10,639 / 03 and 11,645 / 08. The studies reveal that the existence of racism in our society remains and that this is the result of a bad social formation established since the colonial period. Finally, it also points out that in order to minimize racist practices, the discussion should be placed on the agenda in school spaces, bringing the knowledge of the History of Africa as a primordial instrument for the construction of an egalitarian society.

**Keywords:** School. Racist practice. Racism. Ethnic-racial relationship.

## INTRODUÇÃO

Discutir sobre as práticas racistas que se estabelecem no campo educacional e na sociedade brasileira, é compreender que o racismo é considerado como um pensamento ou atitude que proporciona as desigualdades sociais, porque distancia a humanidade por considerar superiores as outras pessoas por questões étnicas. Prontamente, quando se direciona a compreensão do racismo, o primeiro pensamento que aparece nos pensamentos das pessoas é contra os negros, mas o racismo é firmado nas diferenças de raças.

Embora, o Brasil apresente-se como um país multicultural, presença de diversas culturas e etnias, percebe-se que a incidência de racismo em nossa sociedade, pode não ser tão evidente para as pessoas, mas a prática do racismo não deixa de existir. Porque em alguns casos, isso acontece de forma sutil, em que essa prática racista nem é percebida pelas pessoas. Por sua vez, as configurações racistas acontecem em forma de piadas, xingamentos, ou simplesmente evitar o contato físico com a pessoa.

Logo, o racismo em sua essência vem sendo estudado por vários pesquisadores, como Edson Borges, Carlos Alberto Medeiros e Jacques D'Adesky (2002) entre outros, que justificam que a prática do racismo é considerada como um comportamento social que está visível no contexto histórico da humanidade, expressando assim de forma individual e institucional.

Para Munanga e Gomes (2006) o racismo é considerado como um comportamento caracterizado a partir do ódio em relação às pessoas que possuem um pertencimento racial e que está relacionado à cor da pele, cabelo, formato de olhos, entre outros aspectos. Neste

contexto, se faz necessário compreendermos que para lutarmos contra quaisquer tipos de desigualdades, preconceitos e discriminação, precisamos fundamentar nossos questionamentos a partir das bases legais estabelecidas na sociedade. Porque “não se pode mais pensar numa igualdade que não incorpore o reconhecimento das diferenças, o que supõe lutar contra todas as formas de desigualdades, preconceito e discriminação” (CANDAU, 2005, p. 18).

Logo surge a problemática em questão: Até que ponto os estudantes têm evidenciado a prática do racismo na escola a qual estão inseridos? A História da África torna-se um instrumento para combater a prática do racismo no Brasil? Há ações positivas que possam favorecer o combate à discriminação racial na escola e na sociedade brasileira? Nessa perspectiva, procurou-se por meio da prática pedagógica, a partir da aula de Sociologia, sobre os princípios das “desigualdades sociais no Brasil”, verificar com os estudantes do 3º Ano do Ensino Médio como as práticas do racismo se manifestam na sociedade brasileira e na escola através das visões estabelecidas por esses estudantes, em uma determinada escola privada em Recife/PE.

Portanto, abordar sobre as questões raciais no Brasil, não é algo em que deve ser direcionado apenas aos interesses das pessoas negras ou pertencente aos militantes do Movimento Negro (MUNANGA; GOMES, 2006). Contudo, o estudo em evidência vem transpor sobre as concepções dos estudantes do Ensino Médio se o racismo permanece estabelecido na sociedade brasileira, além do contexto escolar. Esses questionamentos nos conduziram a compreender que a igualdade que almejamos deve assumir o reconhecimento por meio dos direitos básicos de todos e todas (CANDAU, 2005).

O presente artigo está fundamentado a partir da pesquisa qualitativa e quantitativa, que para Minayo (2001) a diferença entre qualitativo-quantitativo está direcionada ao método da abordagem. Assim, a abordagem qualitativa analisa as informações narradas de uma forma organizada, mas intuitiva. Enquanto a pesquisa quantitativa utiliza procedimentos estruturados e instrumentos formais para coleta de dados.

Dessa forma, utilizou-se nessa investigação a abordagem da pesquisa *in loco*, cujo estudo foi desenvolvido em uma determinada escola privada do município de Recife, localizada no bairro de Boa Viagem, com os estudantes do 3º Ano do Ensino Médio a partir da Disciplina de Sociologia, onde buscou por meio da discussão do conteúdo “Desigualdades Sociais”, evidenciar quais as concepções dos estudantes no que diz respeito às práticas de

racismo que permanecem instituídas na sociedade e na escola. Por sua vez, o estudo em questão vem proporcionar a reflexão de como a prática do racismo é visível no campo educacional, estendendo-se para as outras áreas sociais.

Inicialmente, houve um diálogo sobre o “racismo” de forma a refletir sobre os aspectos que constituem as práticas racistas no Brasil e na Escola. Após a discussão, os estudantes do 3º Ano do Ensino Médio, sujeitos envolvidos na prática pedagógica, responderam a cinco questões que categorizou a pesquisa, como proposta de verificar individualmente as concepções acerca da temática. Nesse contexto, buscou-se investigar como as práticas do racismo se manifestam na sociedade brasileira e na escola a partir das visões estabelecidas no cotidiano dos estudantes do 3º Ano do Ensino Médio. As respostas que enfatizaram a discussão aconteceram aleatoriamente e como questão da ética da pesquisa, está resguardada a integridade dos estudantes envolvidos nesse processo pedagógico, os quais estão identificados por uma letra do alfabeto brasileiro.

### **As práticas racistas no Brasil e a na Escola: compreensão dos estudantes do Ensino Médio**

Ao direcionar a palavra preconceito e racismo, precisa-se compreender em seu estudo etimológico que, preconceito é considerado como uma opinião formada antecipadamente, cuja ponderação e conhecimento dos fatos são pré-julgados por meio de opiniões formadas pelo indivíduo, sem levar em conta os fatos que a contestam. Pois é considerado como um pré-julgamento, algo já previamente julgado. Em relação ao racismo, essa é uma teoria que se sustenta por meio da superioridade de certas raças em detrimento de outras, preconizando ou não um princípio de segregação racial ou provocando uma extinção de determinadas minorias.

O racismo é um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação à pessoa que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como cor da pele, tipo de cabelo, formato de olho etc. Ele é resultado da crença de que existem raças ou tipos humanos superiores e inferiores, a qual se tenta impor como única e verdadeira. Exemplo disso são as teorias raciais que serviram para justificar a escravidão no século XIX, a exclusão dos negros e a discriminação racial (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 178).

Agregando-se a isso, é importante refletir que a prática do racismo na atual sociedade brasileira acontece de diversas formas, principalmente em relação à população afro-brasileira,

pois ela se expressa com base em dados estatísticos, por meio da escolarização dos jovens negros que se apresentam inferiores aos brancos. Além disso, correspondem também nesses quadros estatísticos as condições da renda financeira, entre outros fatores que emergem na sociedade. De acordo com Munanga e Gomes (2006), as práticas racistas também se constituem por meio dos:

[...] livros didáticos, tanto na presença de personagens negros com imagens deturpadas e estereotipadas quanto na ausência da história do povo negro no Brasil. Manifestam-se ainda nos meios de comunicação de massa (propagandas, publicidade, novelas), que insistem em retratar o negro e outros grupos étnico/raciais que vivem uma história de discriminação, de maneira indevida e equivocada (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 180).

As formas sutis da prática do racismo visíveis são expressas também por meio das piadas que são direcionadas às questões negras, além das brincadeiras, olhares, frases de duplo sentido, entre outras. Logo, é evidente compreender que essas construções das práticas racistas sempre ocorreram no contexto histórico do Brasil, a partir do período colonial onde se estabeleceram a superioridade das raças constituídas por meio da presença dos povos europeus em nossas terras.

Entretanto, constituir uma discussão pautada no que diz respeito às bases de combate ao racismo e preconceito na atual sociedade é nos reportar diante dos princípios que se fundamenta o Movimento Negro no Brasil. Porque esses princípios defendidos pelo Movimento Negro estão direcionados à busca pela igualdade de direitos, que foram marcadas como lutas e resistências de um povo, em combater as práticas preconceituosas e discriminatórias estabelecidas diante do histórico e da formação de uma sociedade. Considerado assim, como símbolo da caótica relação (pré) estabelecida por uma corporação que se constitui por base do etnocentrismo que é definido como uma visão demonstrada por alguém que considera o seu grupo étnico ou cultural o centro de tudo em detrimento da cultura do outro.

Por sua vez é preciso compreender que “os sentimentos etnocêntricos estão enraizados na humanidade e por isso mesmo são difíceis de ser controlados. Porém, quando esse tipo de sentimento se exacerba produzindo uma ideia de que o outro, visto como a biológica, ele pode se transformar em racismo” (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 181). Nesse contexto, é importante considerar que o combate às práticas discriminatórias e preconceituosas,

principalmente contra o racismo no Brasil, começou a instituir-se a partir do Movimento Negro Unificado (MNU), cuja proposta estabelecida pelo movimento, a política da igualdade racial, influenciou com suas ideias o cotidiano dos afro-brasileiros em vários aspectos, como no social, na cultura e na religiosidade. Vale ressaltar diante da concepção de Batista (2010) que:

[...] entre os objetivos do movimento negro nacional e local no setor educação está a necessidade de romper com o mito da democracia racial na escola. E o que isso significa? Significa romper com uma política educacional que negou e nega até os dias de hoje a existência do racismo na sociedade, expresso na negação da desigualdade e da concepção universalista da mestiçagem e do sincretismo na teórica oficial. (BATISTA, 2010, p.307).

É evidente que o processo de luta do Movimento Negro sinalizou no campo educacional a partir da promulgação por meio da legislação Educacional Brasileira, a inclusão do Ensino da História da África nos currículos escolares, como reconhecimento histórico da população afro-brasileira com parte integrante da construção da sociedade, pois exigiu dos governantes, a construção de ações que visassem diminuir as consequências dos atos discriminatórios que permearam a história do Brasil.

Desta forma, é sancionada diante das Diretrizes da Educação Nacional Lei Federal nº 9.394/96, em seu Artigo 26-A, a Lei 10.639/03 como mediadora na construção de um novo paradigma histórico referido à população afro-brasileira. Com essa promulgação da legislação, implicou o reconhecimento do governo federal para a necessidade de garantir a justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como, a valorização da diversidade que distingue os (as) negros (as) dos outros grupos que compõem a população brasileira. Porém, para que haja mudança dessa condição, requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas e modo de tratar as pessoas negras e não mais como formas racistas.

Portanto, se faz necessário refletir que a Lei de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, seja reconhecida no âmbito educacional, viabilizando a desconstrução do mito da democracia racial na sociedade brasileira. Mito este que difunde a crença de que, se os negros e índios não atingem os mesmos patamares que os brancos, são por falta de

competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica fortalece na sociedade, a prática do racismo.

Por sua vez, “quanto mais a sociedade, a escola e o poder público negam a lamentável existência do racismo em nosso país, mas ele se propaga e invade as mentalidades, as subjetividades e as condições sociais e educacionais dos negros” (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 181). Para conseguir a quebra dessas práticas racistas, requer da sociedade mais sensibilidade para compreender que o racismo não poderá mais se constituir diante da sociedade, mas para que essa realidade possa ser superada, faz-se necessário fortalecer as políticas de ações afirmativas por meio da educação, possibilitando as escolas a construir estratégias pedagógicas, que valorize a diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na sociedade.

Para direcionar em sala de aula uma política pautada na legislação se faz necessário “lutar contra um grande mito: a democracia racial. Esse tipo de narrativa, incrustada no imaginário dos brasileiros, leva-nos a pensar que no Brasil, negros e brancos gozam das mesmas oportunidades, e de que somos um verdadeiro ‘paraíso racial’” (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 189-190).

Apesar de passar décadas da aprovação da Lei Federal nº 10.639/03, se registram pequenos e insignificantes avanços ao que diz respeito ao Ensino de História da Cultura Afro-Brasileira e Africana, porque as escolas permanecem a tratar as questões étnico-raciais em datas pontuais, como o dia 13 de maio reforçando apenas os negros escravizados, ou apenas voltados às manifestações da cultura negra em sua contribuição cultural.

Logo, é esperado da escola muito mais do que um papel coadjuvante, na conservação desta construção significativa da história, que segundo Carvalho (2008, p. 213) está:

[...] na implantação da desejada pedagogia da diversidade, propiciando a construção de novas práticas pedagógicas mais inclusivas, os professores aceitarão o desafio de se colocarem como aprendizes, como pesquisadores e produtores consciente de sua prática pedagógica quanto ao tema racial [...].

De forma sucinta é válido refletir que para a promoção da equidade de crianças e jovens negros, onde muitas vezes se encontram em situação de vulnerabilidade social, para permanecer nos espaços escolares, deve ser reconhecida a sua história e a participação dos seus ancestrais na construção da nação. Assim, se faz necessário abarcar qual a principal

função social da escola diante desse processo de combate às práticas racistas, pois infelizmente são bastante visíveis no cotidiano e precisam de uma reflexão para chegar à construção de uma sociedade mais igualitária, a qual possa conviver harmoniosamente.

Ao se colocar disposto a romper com as práticas racistas que constituem a sociedade, é preciso tanto às escolas quanto a população, trazer consigo uma postura que não devem aceitar as injustiças sociais que permeiam os espaços, pelas variadas formas de preconceitos e discriminação, isto por questões de cor de pele ou até mesmo por questões culturais.

Mas que precisam ser combatido no campo educacional, por meio de posturas voltadas para o respeito para com o outro. Faz-se necessário estabelecer na sociedade “ações, propostas políticas, que visam responder às exigências dos grupos reivindicatórios, no sentido de acabar, estancar, minorar situações de algum nível de desigualdade, de negação de direitos, preconceito, racismo, num determinado contexto” (CANDAUI, 2010, p. 39).

É preciso ter consciência de como foram instituídas as práticas do racismo, para que possa amenizar as formas de preconceito e discriminação racial que permeiam a sociedade brasileira. Neste sentido, buscou-se compreender as discussões dos estudantes a partir do conhecimento deles em relação ao “racismo” se existe ainda no Brasil e o porquê dessas razões. Vejamos o que ressaltaram:

Sim. Pois ainda hoje é passado de pais/avós para os filhos e netos, que por influência acabam praticando o racismo. Essa influência é gerada pela falta de conhecimento (Estudante A).

Sim. Porque ainda existem pessoas que não aceitam outras pessoas que não seja da sua própria cor, para eles os negros é como se fosse uma ameaça (Estudante B).

Sim. Pois, por mais que o racismo não seja tão forte como antigamente no início da colonização brasileira, ainda encontramos casos de preconceito racial e exclusão do negro na sociedade (Estudante C).

Não há dúvidas que o racismo no Brasil é muito frequente. Isso se dá principalmente pela mancha histórica no país que procede até os dias atuais (Estudante D).

Sim, porque o racismo está enraizado na nossa cultura, e vem se perpetuando nos tempos desde o período colonial (Estudante E).

Sim. Infelizmente no período colonial os negros eram vistos como escravos e pessoas sem alma e no fim da escravidão, por falta de condições e integração na sociedade, se isolaram em morros e deu origem as comunidades carentes, que hoje, em uma sociedade capitalista é vista com preconceito e logo se associa aos negros (Estudante F).

Nota-se que os estudantes envolvidos na pesquisa refletem que o processo das práticas do racismo são frutos de um processo de má formação da sociedade. Por sua vez, as diferenças de grupos culturais, principalmente a população negra no período colonial, tornou-se um ponto permanente de tensões e conflitos. Estabelecendo assim, o processo da desigualdade racial presente na atual sociedade brasileira. Nessa direção Candau (2010, p. 59) ressalta:

[...] desde o processo de expansão europeia, os choques entre povos e culturas ocorridos neste continente foram marcados por relações de poder assimétricas. A América Latina tem sua história profundamente marcada pela colonização, com todos os problemas que ela trouxe e que nós o tão bem os conhecemos, tais como: o genocídio e a escravidão dos povos autóctones, a exploração das riquezas locais, o comércio e a escravidão de povos africanos, a dependência econômica, a dívida externa.

Somando-se a essa realidade, as concepções dos estudantes em relação às práticas racistas, apontam que esta realidade está adquirida desde o princípio da colonização brasileira, porque no período da escravidão dos africanos, as relações sociais entre esses povos se estabeleceram a partir do processo hegemônico, ficando marcada a sociedade pela dominação e negação do outro.

Desta forma, deve-se compreender que “vivemos um momento de efervescência da discussão destas temáticas, impulsionada principalmente pelos grupos do movimento negro que vêm sistematicamente discutindo e pesquisando o preconceito e a discriminação racial no Brasil” (CANDAU, 2010, p. 62). Com esse intuito procuramos compreender nas discussões dos estudantes se há importância ou não de se trabalhar a História da África para combater o “Racismo” no Brasil e obtivemos as seguintes respostas:

É muito importante discutir esse tema, pois muitas vezes o preconceito é gerado pela falta de conhecimento daquilo que se tem uma intolerância (Estudante A).

Sim. Pois muitas pessoas praticam o racismo por serem induzidas pelo modo de pensar de outras pessoas que praticam o racismo, muitos deles não conhecem a história da África e só os tratam como fossem pessoas ruins (Estudante B).

A partir do momento que o indivíduo procura ter conhecimento por outras culturas e religiões ele realizará a ideologia do mesmo. Portanto, é a falta de conhecimento que gera o preconceito (Estudante C).

É importantíssimo levar em consideração o estudo e história da África. Pois, há grande influência africana em nosso país e precisamos quebrar o preconceito existente (Estudante D).

Há importância de se discutir, pois é necessário que se haja uma desconstrução da ideologia racista na mente das pessoas (Estudante E).

Sim, principalmente pra quebrar conceitos sobre suas religiões, cultura e etc. (Estudante F).

Percebe-se que trabalhar com a História da África em sala de aula, poderá ser um instrumento primordial para combater as práticas do racismo no Brasil. Porque a falta de conhecimento sobre um determinado assunto, como destacado por um dos estudantes, é propício para a prática do preconceito. Assim, direcionar o conhecimento sobre a História da África é “reconhecer as especificidades dos diferentes contingentes culturais que dão forma à nação brasileira é uma condição fundamental para construirmos uma sociedade justa e solidária, que tenha no diálogo e no respeito ao outro o ponto de partida para a promoção do bem comum” (PEREIRA, 2010, p. 23).

É nesse contexto que as escolas enquanto espaço propulsor da afirmação do indivíduo, devem favorecer o conhecimento histórico que se estabeleceu na sociedade, principalmente pautado para as discussões do racismo. Portanto, trabalhar com a História da África é valorizar e respeitar a formação do povo brasileiro, a cultura e etnicidade.

Deste modo, é um grande desafio para as escolas brasileiras trabalhar com essas questões, porque as discussões requerem dos profissionais da educação um conhecimento sobre o que é cultura, a partir do conhecimento da “diversidade, com a multiplicidade de perspectivas e tendências em relação à questão da cultura, ou melhor, das culturas” (CANDAU, 2010, p. 74). Por sua vez, procuramos abarcar com os estudantes, como o racismo e preconceito se manifestam em sua escola, e o que eles fariam para combatê-lo. Assim responderam os estudantes:

Não, mas se houvesse algum caso, o ideal seria entender de onde vem esse pensamento do aluno e combatê-lo da raiz, seja por psicólogos ou até mesmo pelo professor de Sociologia (Estudante A).

Sim. Conversaria com essa pessoa que pratica e mostraria para ela que ninguém é inferior a ninguém, são todos iguais e não importa como é o cabelo ou a característica diferente (Estudante B).

Sim. O caso que mais ocorre nas escolas e que é perceptível é a questão da homossexualidade. É necessário mostrar aos jovens outras culturas, outras opiniões (Estudante C).

Sim, na escola é visível o racismo e o preconceito. Pois, é a fase de transição dos pensamentos ideológicos (Estudante D).

Não na minha escola, mas acredito que em muitas escolas aconteçam tais práticas racistas. É preciso ser combatido. A escola deve posicionar diante a situação (Estudante E).

Eu não vejo manifesto como “bullying”, mas como brincadeiras de mal gosto entre “amigos”. Se a pessoa que sofre essas “brincadeiras”, não se incomoda ou se posiciona, não caberia a mim. Mas se fosse um bullying, algo abusivo entre colegas (não amigos) eu contaria a coordenação (Estudante F).

Verifica-se diante das respostas, que os estudantes em sua maioria não visualizam as práticas racistas no âmbito escolar, mas as brincadeiras relacionadas aos afro-brasileiros permanecem instituídas em seu cotidiano. As brincadeiras entre os amigos como destacado por um dos estudantes, pode conduzir a uma prática indireta constituída a base das práticas preconceituosa.

Desta forma, “a educação brasileira não pode mais carregar o desonroso título de reprodutora de racismo e de práticas discriminatórias vivenciadas pelo segmento populacional negro na sociedade brasileira” (CARVALHO, 2008, p. 206). À vista disso, faz-se necessário compreender que a educação brasileira no contexto das práticas discriminatórias, precisa assumir sua função social. Portanto, a escola deve ser considerada como um espaço de igualdade social e que as práticas das desigualdades não podem ser reproduzidas neste ambiente social.

Diante deste fato propiciaram-se, junto aos estudantes, informações sobre as ações positivas que demonstram como primordial para se combater a discriminação racial na escola e no Brasil. Como respostas para esse questionamento obtiveram-se as seguintes respostas:

Não respondeu (Aluno A).

Mostrar para pessoas, para o Brasil todo que ninguém é inferior a ninguém, que tem que ter respeito, porque do mesmo modo que todos queremos respeito, os negros também precisa, até porque somos todos iguais (Aluno B).

Não respondeu (Aluno C).

Trazer discussões para sala de aula é essencial (Aluno D).

É preciso, acima de tudo, uma mudança de pensamento na sociedade desde o primeiro contato com a escola. O indivíduo deve ser educado desde cedo pela

família e pela escola para que tenha ideais igualitários e tenha respeito por todos na sociedade (Aluno E).

Sinceramente eu não gosto da ideia de lei que puna o racismo, pois é ridículo ter que impor algo com punição quando se é questão de ética e moral (mas é preciso e tem que continuar!). A conscientização desde a infância de que não há raça superior, quebraria muito o racismo no futuro, pois ninguém nasce racista ou preconceituoso (Aluno F).

Analisando as respostas obtidas, verifica-se o quanto é relevante levar para a escola discussões sobre a temática em questão como forma de quebrar os estereótipos sobre a população afro-brasileira. De fato, essas discussões tornam-se um ponto necessário para compreendermos quais as instâncias que se estabelecem nas práticas racistas e quais ações precisamos evidenciar para a quebra desses paradigmas.

Será que precisamos estabelecer uma lei para punição daqueles que praticam o racismo? Ou precisaria promover uma consciência como combater as práticas racistas? É necessário compreendermos que as políticas que se estabelecem a partir das legislações são consideradas como ações afirmativas que se constituem em “políticas de combate ao racismo e a discriminação racial mediante a promoção ativa da igualdade de oportunidades para todos” (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 186).

É preciso articular algumas legislações para punição das práticas racistas como princípio de minimizar essa situação, porque não se pode calar diante das diversas formas de discriminação e preconceito relacionado às questões étnicas, não basta apenas promover a ética, mas praticar o exercício pleno da cidadania e legislação, como parte do todo. Para finalizar toda essa discussão, verificou-se com os estudantes, se eles consideram que na mídia há manifestações preconceituosas contra os afro-brasileiros. Neste sentido, os estudantes ressaltaram sobre essa realidade:

Sim. Podemos ver isso pelos papéis ocupados por negros no meio da teledramaturgia (Estudante A).

Sim. Porque para mídia, a forma deles trabalharem, seja de pessoas que tenham cabelos lisos, e muitos profissionais tendem a mudar a maneira, por exemplo, do cabelo para poder trabalhar nessa tal empresa (Estudante B).

Sim. Isso ocorre na maioria das vezes pelas influências que os programas e novelas transmitem pela televisão, quando convidam os atores negros para fazer um papel

inferior dos brancos. Outro meio é a comunicação que as pessoas usam como forma de agredir moralmente, um exemplo, são as redes sociais (Estudante C).

Sim, a mídia procura reverter este quadro, porém ainda falta grande participação coletiva (Estudante D).

Em alguns casos sim. Felizmente podemos perceber que a mídia vem sofrendo aos poucos, um processo de mudança. Porém, o negro ainda é muitas vezes retratado como uma figura inferior ao homem branco (Estudante E).

Sim, mesmo que tenha aumentado o número de negros na TV em papéis prestigiados, em empregos no destaque honrosos, produtos de beleza que incentivam a “assumir” seu cabelo crespo ou “cacheado, o preconceito ainda é forte porque, a mesma mídia que dá “crédito” aos afro-brasileiros e sua etnia, tem poder pra denegrir com visões, conceitos pequenos e racistas (Estudante F).

Apesar das legislações, políticas de afirmações, entre outras ações contra a prática do racismo, estamos em passos lentos para chegar a uma sociedade igualitária. Percebe-se que a mídia, de forma geral, tem investido em suas telenovelas, comerciais, sistemas jornalísticos a exploração da figura negra como protagonista da situação. Assim, compreender que tais mudanças no meio da comunicação, incluindo o afro-brasileiro como protagonista, correspondem a uma política de identidade que “concentra-se em afirmar a identidade cultural das pessoas que pertencem a um determinado grupo oprimido ou marginalizado” (WODWARD, 2007, p. 34).

É nesse contexto que a população afro-brasileira vem articulando por meio das legislações estabelecidas, com o objetivo de acabar com a opressão e marginalização que se constituiu durante muito tempo na história do Brasil. Porque não se pode conviver em uma sociedade a classificação simbólica, principalmente relacionada às questões étnica e cultural, esteja intimamente relacionada ao contexto da ordem social (WODWARD, 2007). Lutar para ser reconhecido na sociedade é um direito garantido a todos sem distinção de cor, raça, religiosidade, entre outros aspectos sociais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

É plausível diante do estudo em questão que se faz necessário desenvolver na escola, ações que promovam um ambiente propício para a socialização de saberes e respeito das práticas racistas, onde haja uma mobilização da comunidade escolar para se apropriarem de uma discussão mais conscientizadora, na tentativa de romper as barreiras e superar o silêncio discriminatório existente.

Compreende-se que, a discussão sobre a História da África torna um instrumento importante para o campo educacional, notadamente no combate aos estereótipos construídos acerca da população negra no currículo escolar e na própria sociedade. Além de contribuir para a construção de uma escola mais democrática e promotora de justiça social, porque deve representar-se como um espaço de interação e respeito à diversidade étnicas e culturais dos (as) educando (as) onde estes possam ser mobilizados para uma participação ativa no processo de aprendizagem e principalmente para a construção de uma sociedade mais valorativa e pouco intolerante.

É imprescindível que haja uma disponibilidade pessoal de quem compõem a escola, sejam os gestores, coordenadores e docentes para romperem com a existência de preconceitos e as práticas racistas que permanecem no âmbito educacional e na sociedade. Os profissionais da educação devem assumir de fato uma Educação para as Relações Étnico-Raciais, onde esta não deve ser uma prática solitária e descontínua de alguns profissionais. Mas, possam estar envolvidos nessa construção, o exercício pleno da cidadania.

A educação precisa cumprir sua função na sociedade, formar homens que valorizam seu povo e sua história, mas para isso é preciso romper o silêncio do racismo dentro do lar e da escola. O preconceito, o racismo e a discriminação são uma barreira, e rompê-la é um desafio de todos nós. Assim, precisa-se refletir que a escola deve assumir em sua prática cotidiana a responsabilidade de promover uma formação aos estudantes uma relação de respeito entre as diferenças étnico-racial que constitui o seu espaço social.

A escola, por sua vez, deve assegurar uma formação crítica, capaz de refletir sobre temáticas cotidianas e interferir positivamente em seu meio e, sobretudo, em sua vida para transformá-la. Contudo, faz-se necessário que os órgãos competentes, as secretarias de educação e a comunidade escolar, construam um novo olhar sobre a história da formação e constituição do Brasil, desfazendo-se dos conteúdos discriminatórios e preconceituosos. Só assim, a escola contribuirá para a construção de um espaço mais democrático e acolhedor, onde a comunidade escolar reconhecerá e respeitará as diversidades culturais e raciais, oportunizando a esses atores sociais uma interação mais ativa no processo do auto reconhecimento e autovalorização.

## REFERÊNCIAS

BATISTA, Maria de Fátima Oliveira. A Contribuição do Movimento Negro de Pernambuco na construção da Lei Nº 10.639/03. In: SANTIAGO, Eliete; SILVA, Delma; SILVA, Claudilene. (orgs.). **Educação, escolarização & identidade negra**: 10 anos de pesquisa sobre relações raciais no PPGE/PE. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

BRASIL. **Lei n.º 11. 645, de 10 de Março de 2008**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 05 ago. 2010.

BRASIL. **Lei Nº 7.437, de 20 de Dezembro de 1985**. Lei Antirracismo. Federativa do Brasil. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.casacivil.planalto.gov.br/>. Acesso em: 14 jan. 2011.

BRASIL. **Lei Nº 11.645, de 11 de março de 2008**. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro - Brasileira e Indígena. Brasília-DF: MEC, 2009.

BRASIL. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: MEC, SECADI, 2013.

BORGES, Edson; MEDEIROS, Carlos Alberto; D'ADESKY, Jacques. **Racismo, preconceito e intolerância**. São Paulo: Atual, 2002.

CANDAU, Vera Maria (Org.) **Sociedade, Educação e Cultura (s):** Questões e propostas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Cultura (s) e educação:** entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e Anti-racismo na educação:** Repensando nossa educação. São Paulo: Summus, 2001.

CARVALHO, R. M.. Educação de Afro-Brasileiros: Pensando novos referenciais. In: Amâncio, Iris Maria da Costa (Org.). **África-Brasil-África:** matrizes, heranças e diálogos contemporâneos. Belo Horizonte: Editora PUC Minas; Nandyala, 2008.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI:** o dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

- GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Editora Atlas S.A. 1999.
- GOMES, Nilma Lino. **Identidades e corporeidades negras: reflexão sobre**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma. Lino. **O Negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- PEREIRA, Edimilson de Almeida. **Malungos na escola: Questões sobre culturas afrodescendentes e educação**. São Paulo: Paulinas, 2007.
- RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- RODRIGUES, Neidson. **Da mistificação da escola a escola necessária**. São Paulo: Cortez, 1996.
- SANTOS, Fátima Santana. Inclusão Social In: **Web artigo**: 2007. Disponível em: <<http://www.webartigo.com>> Acesso em: 23 jul. 2010.
- WOODWARD, Kathryn. Uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Thomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

# MUNDOS INVISÍVEIS: A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR IMAGINATIVO NOS COTIDIANOS ESCOLARES

## *INVISIBLE WORLDS: THE IMPORTANCE OF IMAGINATIVE PLAY IN SCHOOL EVERYDAY*

*William Scheidegger Moreira*  
william-scheidegger@hotmail.com  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

### **RESUMO**

O presente trabalho trata de um relato de experiência, realizado em uma escola particular de educação básica, localizada em um bairro de classe média, na zona norte do Rio de Janeiro. O estudo em tela propõe diálogos sobre questões entorno da importância do brincar criativo nas escolas para crianças do ensino fundamental e da educação infantil, ressaltando algumas especificidades da cultura infantil enquanto produtora de saberes e aprendizagens. Na busca por cotidianos educacionais mais justos e proveitosos às crianças, a partir da pesquisa-observação, este relato se propõe a questionar os atuais acessos de crianças às mídias de tela e a invasão midiática que vem sofrendo as escolas contemporâneas. A este modo, este relato se propõe a ofertar possíveis caminhos que proporcionem aos estudantes outras formas e modos de viver suas fantasias lúdicas para além do que as mídias lhes impõem.

**Palavras-chave:** Criatividade. Mídia. Escola. Brincar. Consumo.

### **ABSTRACT**

This present work talks about a report of experience, taking place in private school for basic education, in a middle class neighborhood in the North zone of Rio de Janeiro. This paper proposes dialogues concerning the questions around the importance of a creative playing in the school for kids of the elementary School and kindergarten, highlighting some specificities of children culture as a producer of knowledge and learnings. In the such for a more useful and fair educational routine for the kids, based on a observational research, this report proposes to question the present children access to the screen media and the media invasion that the contemporary schools have been suffering. In that way, this paper proposes to offer possible paths which provides to the students other means and ways to live their ludic fantasies beyond what the media implies to them.

**Keywords:** Creativity. Media. School. Play and consumption

## INTRODUÇÃO

*Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo  
E com cinco ou seis retas é fácil fazer um castelo  
Corro o lápis em torno da mão e me dou uma luva,  
E se faço chover, com dois riscos tenho um guarda-chuva  
(Toquinho, 1996)*

A composição de Toquinho nos remete a outro mundo, a um espaço repleto de imaginação, fantasias e desejos inerentes à infância: ao faz de conta. Os versos cantados pelo compositor ilustram, de forma íntima e sensível, a capacidade humana de transformação da realidade externa a nós, criando-nos possibilidades de (re)vivermos e (re)construirmos o mundo que nos cerca através de (re)interpretações subjetivas.

Como parte fundamental do desenvolvimento humano (LINN, 2010), o Fazer de Conta, durante a infância, se configura enquanto um importante aliado nas construções pessoais e sociais dos sujeitos, dando-lhes novas possibilidades de Ser, Compreender e Estar neste mundo. Segundo Kishimoto *et al* (2005), citando Bettelheim (1988)

[...]através das fantasias imaginativas e das brincadeiras baseadas nelas, as crianças podem começar a compensar as pressões que sofrem na realidade do cotidiano. Assim, enquanto representam fantasias de ira e hostilidade em jogos de guerra, ou preenchem seus desejos de grandeza, imaginando ser o *Super-Man* [...] ou um rei, estão procurando a satisfação indireta através de devaneios irrealis, ao mesmo tempo que procuram livrar-se do controle dos adultos, especialmente dos pais. (p. 64-65)

Sob este ponto de vista é possível interpretarmos o brincar imaginativo durante a infância enquanto artifício indispensável para a construção dos sujeitos, equilibrando-os em suas emoções e propondo-lhes significados, ainda que peculiares, aos objetos, cenas, sentimentos, desejos e situações vivenciadas por eles.

Apresentando-se como ferramenta de desenvolvimento pessoal, social, cognitivo e afetivo, o Faz de Conta traz, em suas dimensões, possibilidades invisíveis àqueles que não brincam, (re)criando mundos e universos inteiros onde o desejo, a curiosidade e, não raramente, o impossível passam a operar no mundo objetivo através

das lentes do lúdico. Desta forma, “o faz de conta das crianças tem raízes na experiência única que elas têm com pessoas e eventos” (LINN, 2010, p.27).

Ao considerarmos o Fazer de Conta como importante habilidade inerente ao desenvolvimento humano, com especial importância na infância, questões relativas a garantia de momentos voltados a preservar e estimular as vivências lúdicas pelas crianças passam a emergir em meio à competitiva vida social e pessoal contemporânea.

Com o objetivo de estimular debates e tecer possibilidades de compreensão a respeito da importância do brincar imaginativo nos espaços escolares, este trabalho traz em seu escopo um relato de experiência vivido e dinamizado em uma escola de primeiro seguimento da educação básica, particular, localizada em um bairro de classe média, na zona norte do Rio de Janeiro.

Tendo como metodologia a pesquisa observação, o presente trabalho visa contribuir para a formulação de olhares sensíveis às ações infantis *em jogo*, buscando múltiplos caminhos e possibilidades educacionais de aprendizagem e de (re)conhecimentos pessoais e sociais em ambientes escolares.

O trabalho em questão apoiou-se em observações e registros escritos das mesmas, realizadas durante uma brincadeira, observada por um estagiário de pedagogia, autor deste texto. As observações ocorreram na hora do recreio escolar, envolvendo um grupo de meninas com faixa etária entre 5 e 8 anos de idade. O grupo era composto por seis crianças que, aqui, designarei como Júlia, de 5 anos; Clara, de 8 anos; Bia, de 6 anos; Lia, de 5 anos; Isadora, de 6 anos e Tati, de 5 anos<sup>1</sup>, que brincavam no horário livre escolar, antes de retornarem à sala de aula.

Durante a brincadeira de faz de conta que se costurava entre a imaginação das respectivas crianças, pude formular algumas indagações que se apresentaram a mim ao longo da trama desenvolvida. Estas questões emergentes corroboraram e nortearam este trabalho, definindo-se, dentre questões outras, em: Qual o papel do brincar criativo nos espaços escolares? Há relação entre brincar e aprender? Qual a importância do brincar livremente no desenvolvimento humano? O brincar imaginativo infantil têm sofrido modificações por conta das atuais fontes midiáticas e de informações? Se sim, estas modificações causam impactos no desenvolvimento de nossas crianças? Qual a

---

<sup>1</sup> O verdadeiro nome das alunas foram preservados por questões éticas.

importância da experimentação de determinados sentimentos, situações, reações e/ou resolução de problemas através do faz de conta quando se é criança?

A partir destas e de algumas outras questões, as quais não pretendo responder, mas refletir sobre as mesmas, é que apoio o atual trabalho.

## **O FAZER DE CONTA EM SUAS MÚLTIPLAS DIMENSÕES**

Atualmente muitos debates a respeito da importância do brincar imaginativo e da mídia voltada ao público infantil vêm conquistando espaços em escolas e universidades por todo o país, trazendo visibilidade às necessidades infantis por novas demandas e por novos arranjos cotidianos e curriculares de/em aprendizagem. De acordo com Kishimoto et al (2005):“Remonta ao romântico século XIX o início da abertura do mundo infantil, relacionado mais tarde, em parte, ao mundo da experiência adulta da imaginação” .

Considerando este fato, é possível afirmarmos que, a partir do século XIX, os olhares adultos sensibilizaram-se em prol das ideias de infâncias, buscando, desde então, compreender suas especificidades enquanto fase da vida, composta por questões, desafios e necessidades próprias a ela.

No Brasil, com a eclosão do movimento escolanovista no século XX (SOMMERHALDER; ALVES, 2011), os currículos, as didáticas e os aportes e suportes educacionais passaram a buscar compreensões do “mundo infantil”, resultando em urgências de reestruturações cotidianas na educação das crianças, visando um ensino mais digno, dialógico e lúdico a estas.

Com as novas demandas educacionais e os novos olhares sensibilizados às peculiaridades infantis, o brincar passa a fazer parte do ambiente escolar de maneira efetiva, misturando-se aos conteúdos formais a serem ensinados, tornando-se parte, não apenas da vida infantil enquanto direito, mas dos currículos e cotidianos escolares enquanto desafios.

Junto às demandas de compreensões emergentes, frente às novas concepções de infância, adentra também nos espaços escolares o Lúdico, enquanto caminho e espaço de e para proliferação imaginativa, que vêm mostrando-se indispensável ao desenvolvimento de habilidades diversas e (re)conhecimentos de laços, situações, cenas

e desejos pelas crianças. Sommerhalder e Alves (2011), citando Huizinga (1980), situam:

O lúdico como um elemento da cultura, presente em todas as formas de organização social, das mais primitivas às mais sofisticadas. [...] a essência do lúdico não é material, uma vez que ultrapassa os limites da realidade física, encerra um determinado sentido, transcendendo as necessidades imediatas da vida. (p. 17)

Sob este ponto de vista, podemos considerar que a instância lúdica trata-se, para além de outras definições, de uma extensão subjetiva humana que se cria, de maneira interdependente, entre subjetividade e objetividade e que, entrelaçando realidades externas aos sujeitos junto aos seus desejos e fantasias, resulta em respostas ou vivências simbólicas para os indivíduos, sanando, a este modo, seus anseios pessoais imediatos (VYGOTSKY, 2007).

Seguindo esta trilha de pensamentos, considerando a importância da experiência lúdica enquanto promotora de sentidos da realidade externa para as crianças e campo fértil para imaginação e criatividade das mesmas, promover meios e espaços para estas manifestações simbólicas podem garantir bons resultados educativos em ambientes escolares, tanto quanto na vida pessoal dos sujeitos.

Baseada nesta premissa, a escola particular, que aqui será referenciada como Espaço do Saber (ES)<sup>2</sup>, nos intervalos escolares de brincadeiras livres, disponibilizava aos estudantes materiais diversos de uso cotidiano, buscando promover aos discentes múltiplas possibilidades de experimentação do brincar. Desta forma, no lugar de propor brinquedos vinculados a personagens de desenhos infantis, a escola ofertava cestas recheadas de cangas de praia, miniaturas de utensílios domésticos ou réplicas de veículos, placas e outros aparatos facilitadores da vida humana em sociedade. Eram oferecidos também pequenos pedaços de madeiras polidas, cones, bolas e cordas de tamanhos e cores variadas e etc.

Com estes instrumentos, as crianças construía e reconstruía, em comum acordo, enredos de histórias elaboradas, criadas e dinamizadas por elas mesmas. Os papéis eram distribuídos em comum acordo e, a este modo, a menção lúdica estendia-se por todo o pátio, encontrando morada, de maneira coletiva, ainda que também de

---

<sup>2</sup>Por questões éticas o verdadeiro nome da escola foi preservado.

maneira singular a cada sujeito, nos olhos, nas mentes e nas vozes das crianças que ali brincavam.

Os materiais proporcionados ganhavam novas formas, novos nomes, novos significados, deixando de pertencer a sua própria realidade objetiva para fazer parte da composição de um novo mundo, mudando sua forma imaginária, ainda que sua forma física permanecesse preservada: estes objetos eram interpelados pela dimensão lúdica dos sujeitos que ali faziam de conta.

Segundo Sommerhalder e Alves (2011), o brincar provoca a representação, através da produção de imagens que tem relação elementos da realidade. Desta forma, podemos compreender os brinquedos, não como principal ponto de apoio do brincar imaginativo, mas enquanto ponto de interface entre a imaginação e o mundo real, não precisando, necessariamente, pertencer a grupos de brinquedos midiáticos, fabricados por empresas e vendidos por distribuidoras.

Citando Benjamin (1984), Sommerhalder e Alves (2011) enfatizam que “Quanto mais atraentes forem os brinquedos, mais distantes estarão de seu valor como ‘instrumentos’ de brincar; quando ilimitadamente a imitação anuncia-se neles, tanto mais desviam-se da brincadeira viva” (p. 14-15).

É importante ressaltarmos, que na ES as crianças podiam levar seus próprios objetos de brincar vindos de casa, para compartilhar com os amigos durante os horários livres. Contudo, apesar desta possibilidade, os estudantes optavam, quase sempre, por brincarem com os utensílios propostos pela instituição, transformando-os ludicamente nos objetos que almejavam naquele momento. Desta forma, (re)inventavam suas tramas através da imaginação. Ao nos atentarmos a este fato, “podemos dizer que a beleza do brinquedo decorre de sua capacidade de instigar a imaginação da criança, e não da possibilidade de imitação dos gestos.” (SOMMERHALDER; ALVES, 2011).

Sob o ponto de vista de Vygotsky (2007) :

No início da idade pré-escolar, quando surgem os desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos ou esquecidos, e permanece ainda a característica do estágio precedente de uma tendência para a satisfação imediata desses desejos, o comportamento da criança muda. Para resolver essa tensão, a criança de idade pré-escolar envolve-se em um mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo. (p.122)

De acordo com o autor, brincar pode ser entendido, se não, como o ato e efeito de brincar. Desprendido de caracteres específicos relacionados a produtos midiáticos, frequentemente propagandeados pelo mercado, Vygotsky (2007) nos proporciona uma visão elaborada sobre brincar e suas funcionalidades onde não se atem aos objetos utilizados em brincadeiras, mas sim a ação dos sujeitos sobre os mesmos.

A relação do brincar com a vida real e a dimensão que este ato atinge na construção dos sujeitos infantis, para alguns pesquisadores, representa um portal simbólico entre o mundo interno –subjetivo- dos sujeitos e o mundo externo – objetivo - em que vivemos. Através do brincar canalizamos desejos, questões, sentimentos e sensações pessoais para o mundo exterior afim de experimentá-los, construí-los e reconstruí-los, criá-los e recriá-los como uma forma de interação entre o que somos e o que nos cerca, como nos afirma Linn (2010), quando diz que:

A brincadeira de faz de conta desabrocha na interseção entre o mundo interior de fantasia e das reflexões e o mundo exterior que existe no tempo e no espaço. Diferentemente dos devaneios e da maioria de nossas interações com outras pessoas, ela existe sem estar inteiramente no mundo interior ou exterior – mas pode dar forma aos dois. ( p.28)

Ao considerarmos o brincar imaginativo como fonte de aprendizagem inerente aos sujeitos, em especial às crianças, não seria legítimo então reivindicarmos às instituições voltadas a este público espaços que garantam estas manifestações lúdicas? Se estes espaços garantidos às crianças estão livres de brinquedos que remetam às mídias, estariam estas crianças isentas de demagogias em seus fazeres de conta? Qual o compromisso da escola para com a imaginação infantil? Baseado nestas questões, relato abaixo o caso diretriz deste trabalho.

### **Era uma vez um faz de conta**

Como todos os outros dias letivos na ES, após a realização das tarefas escolares e do lanche da tarde, os alunos e alunas foram levados para a área externa à sala de aula, onde a turma do grupo 4<sup>3</sup> brincava junto com a turma do primeiro ano do

---

<sup>3</sup>Denominação dada ao grupo de crianças da educação infantil que é composto de alunos de 4 a 5 anos de idade.

ensino fundamental. Lia, Isadora e Tati faziam parte do grupo 4, enquanto Clara, Bia e Júlia pertenciam ao primeiro ano do ensino fundamental.

Como de costume, ao ocuparem a área externa às salas de aula, as crianças solicitavam cestas que continham os objetos de uso cotidiano, como mencionado anteriormente. Ao serem entregues os objetos, os contos e as tramas se iniciavam, em questão de minutos, todos aqueles objetos ganharam novos significados, transformando-se, imaginariamente, em tudo o que não se poderia ter acesso naquele instante.

Neste dia, em especial, um grupo de 6 meninas, mencionado anteriormente, entrou em comum acordo em brincar de “reino encantado”. Tomada a decisão, algumas cangas de praia transformaram-se em exuberantes vestidos de princesas que, por sua vez, habitavam um belíssimo reino encantado. O pátio escolar transformou-se em um castelo com masmorras, trono real, jardins, cachoeiras, animais, rios e muitos quartos.

As meninas que ali brincavam assumiram-se no jogo da imaginação enquanto princesa, rainha, guardas reais, costureira e faxineira. Júlia transformou-se de imediato em rainha e passou a ocupar um belo e ilustre trono real: uma cadeira forrada com as cangas mais coloridas que ela pode encontrar. Bia, melhor amiga de Júlia, ocupou então o lugar de princesa e passou a sentar-se num trono ao lado da rainha. O trono da princesa Bia não era enfeitado como o da rainha Júlia, mas estava bem próximo à majestade e isso fora suficiente para a princesa.

Isadora e Tati ocuparam os cargos de guarda real do castelo, que se estendia por boa parte do pátio. Elas eram responsáveis por seguir as ordens da rainha e proteger o castelo de invasores a todo custo. Lia e Clara assumiram o papel de costureira e faxineira, também eram responsáveis por cuidar dos animais do castelo. Ao serem definidos os papéis, iniciou-se o faz de conta. Ao assumir o trono, a rainha logo deu suas primeiras ordens às “criadas”:

Júlia: “Rápido, criadas! Preciso de um vestido para o baile! Hoje a noite terá uma festa no reino! O príncipe escolherá sua noiva e preciso estar linda para dançar!”

Clara e Lia: “Sim, majestade!”

Enquanto Clara e Lia providenciavam o vestido de baile da rainha Júlia, que consistia em cangas coloridas amarradas por todo o corpo, as ordens continuavam:

Júlia: “Guardas vigiem a porta e não deixem ninguém entrar no castelo! O nosso reino é lindo, não pode ser invadido!”  
Tati e Isadora: “Sim, majestade!”

Ao dar as ordens às guardas do castelo, a rainha Júlia percebeu então que a guarda Isadora gozava de algo que ela não tinha: Maquiagem azul nos olhos. Neste dia, Isadora chegou à escola maquiada com sombra azul nos olhos. De acordo com a majestade Júlia, aquela maquiagem não era digna de uma guarda real e sim de uma rainha. Ao perceber a pintura no rosto da guarda real, a rainha Júlia a questionou:

Júlia: “Guarda Isadora, o que é isso nos seus olhos? É maquiagem?”

Isadora: “Sim, majestade! Minha mãe passou em mim!”

Foi quando, impiedosamente, a rainha ordenou:

Júlia: “Me de toda essa maquiagem! Eu quero ela pra mim! Eu sou a rainha!”

Isadora então, rindo bastante, respondeu:  
“Não! É minha! Ela está nos meus olhos!”

Os risos e a resposta de Isadora deixaram a rainha furiosa! E com gritos firmes, ela ordenou às guardas, a princesa, a costureira e à faxineira do castelo:

“Peguem ela e arranquem os olhos dela! Peguem ela agora e levem para o fundo do castelo com os monstros! Eu quero essa maquiagem pra mim! Eu sou a rainha!”

As trabalhadoras do castelo e a princesa, obedientes, correm por todos os lados atrás de Isadora que insistia em fugir. Ao ser capturada, a rainha Júlia se dirigiu até ela e, passou as mãos em seus olhos a fim de retirar as pinturas azuis e aplicá-las em si mesma. Todas riam muito durante a cena. O processo de retirada da maquiagem se repetiu por algumas outras vezes, até quando a rainha julgou ser suficiente.

Na volta ao trono, após a retirada de maquiagem do rosto da guarda real, andando pelo jardim do castelo, a princesa Bia tropeçou e caiu em um rio, afogando-se e desmaiando, esperando por salvamento. A rainha então ordenou à faxineira Clara que a salvasse. Obediente, Clara salta no rio com toda a coragem e conseguiu retirar Bia, que já estava morta. A rainha Júlia ajoelha-se e com seus movimentos mágicos das mãos, ressuscita a princesa com seu poder da cura.

Ao ressuscitar a princesa Bia, as meninas escutam gritos de socorro. Era Clara, a faxineira do castelo, que havia caído no rio para salvar a princesa e agora também estava se afogando, prestes a morrer. Clara suplicava por ajuda, porém, a rainha e suas servas nada fizeram. Clara se debateu nas águas até ficar inconsciente. A rainha então levantou-se, dando seu parecer real: “Ela é a criada, pode morrer. Já salvamos a princesa, vamos para o castelo.” Sozinha, Clara voltou a consciência e saiu do rio, dirigindo-se ao castelo junto às demais companheiras.

Algumas ordens de confecção de roupa foram dadas e alguns convites de bailes chegaram ao castelo antes que a professora anunciasse o fim da hora do recreio. As cangas então voltaram a ser apenas panos, o castelo desapareceu dando lugar ao pátio escolar e as personagens voltaram a ser apenas meninas da pré-escola e do primeiro ano do ensino fundamental.

Aparentemente, tudo aquilo fora só uma brincadeira, mas possivelmente, muitas outras questões estavam ali envolvidas. Como pode-se perceber ao longo da narrativa descrita, muitas cenas do faz de conta relatado vinculam-se aos contos de fada infantis, comumente propagandeados para meninas. O fato de construírem simbolicamente um reino encantado, com boa parte dos reinos de princesas construídos e distribuídos pela mídia voltada à infância, pode indicar reprodução daquilo que se assiste na TV, que se tem acesso na *internet*, que se vê em jornais, revistas, propagandas e etc.

Com tudo, ainda que as crianças tenham construído suas tramas, aparentemente, sob uma ideia de brincar transmitida pela mídia, os enredos pessoais que se desenvolveram de maneira espontânea através do jogo de faz de conta deram vazão a comportamentos, sentimentos e sensações que, fora da dimensão lúdica, dificilmente poderiam ser experimentados com tanta liberdade e leveza, como o contato com a ideia de morte, por exemplo. De acordo com Macedo, Petty e Passos (2007):

O jogo é um sistema complexo, que aciona diversos mecanismos (motores, afetivos, cognitivos e sociais), além de proporcionar um contexto cujo significado tem sentido imediato para os alunos e os mobiliza integralmente. Além disso, jogar viabiliza aprendizagens que podem ser aplicadas em diferentes situações (escolares ou não), como saber tomar decisões, antecipar, coordenar informações e comunicar ideias [...] (p.66).

Desta forma, é possível compreendermos alguns atos simbólicos do jogo de faz de conta descrito acima enquanto recurso de experimentação, de cada estudante

envolvida no brincar, de situações, sentimentos e desejos em seus atos lúdicos. Sob esta perspectiva, compreendendo a escola como instituição voltada ao desenvolvimento afetivo, cognitivo, social e motor dos discentes, garantir espaços livres para que as crianças possam manifestar a imaginação nos âmbitos escolares não seria, de fato, um dever destas instituições de ensino? Seriam, de fato, estes tempos livres para brincar/imaginar um tempo de descanso para os discentes? Ou uma ação pedagógica importante e necessária ao desenvolvimento humano? Seria o horário de recreio um tempo dirigido unicamente ao lazer, ou estaria entrelaçado, junto ao lazer, à aprendizagens de outras ordens que não sejam meramente conteudistas?

### **Mídia e Educação: articulações críticas sobre ambos os conceitos**

Com os novos aparatos e dispositivos tecnológicos e o avanço da política capitalista, onde grandes empresas legitimam e ampliam cada vez mais suas políticas de consumo exacerbado, incluindo às voltadas ao público infantil, é possível observarmos uma mudança cotidiana estrutural na vida dos sujeitos contemporâneos. Com todas as possibilidades atuais de comunicação, investigação e acesso à mídia por boa parte da população mundial, novos arranjos culturais passaram a emergir na sociedade.

A mídia televisiva vem contribuindo de maneira significativa no estabelecimento desta nova cultura. Crianças são expostas a telas desde muito cedo e por tempo considerável. Na TV, os desenhos animados e os programas voltados às crianças passaram a vincular suas imagens à produtos e mercadorias que, cada vez mais, vem ocupando espaços significativos no nosso dia a dia tanto quanto no dia a dia de nossos pequenos.

A lucratividade financeira exagerada das grandes corporações vem contribuindo para um estabelecimento cada vez maior, e mais poderoso, do mercado voltado ao público infantil que, por consequência, não raras vezes, causam prejuízos aos sujeitos que terminam por acreditar que o Bem Estar pessoal pode ser encontrado ou adquirido por meio de mercadorias variadas (LINN, 2010).

Para a propagação desta nova cultura de consumo, as corporações vêm usando cada vez mais a mídia televisiva e a internet como ferramenta fundamental neste processo, como nos aponta uma pesquisa realizada por Linn (2010), constatando que:

A televisão é o veículo primário para da propaganda voltada para crianças, mas o marketing na internet está progredindo. O site norte-americano na Nickelodeon teve um rendimento de 9,6 milhões de dólares entre julho de 2004 e julho de 2005 – mais recursos publicitários do que qualquer outro site para crianças ou adultos. Quando a Kaiser Family Foundation examinou os 77 sites que as companhias de alimentos usam para atingir o público infantil, descobriu que eles receberam mais de 12,2 milhões de visitas de crianças com idades entre 2 e 11 anos no segundo semestre de 2005. (p. 49).

Ao nos depararmos com dados tão significativos, talvez seja interessante analisarmos algumas questões que pairam em torno de tais resultados. Com a vinculação de imagens de desenhos e programas voltados ao público infantil, as estéticas dos desenhos que, frequentemente, chamam atenção de crianças por suas irreverências e seus caracteres fantasiosos, passam a ocupar outros espaços que não são apenas os das telas. As imagens de desenhos e programas infantis acompanham as crianças na hora de brincar, em formas de réplicas variadas; na escola, estampados em mochilas e materiais escolares, nas ruas através de *outdoors* e cartazes e até mesmo na hora de dormir, em lençóis, fronhas, edredons e etc. Até que ponto esse bombardeamento de estímulos pode ser considerado saudável?

Usemos como ponto para reflexão a brincadeira de faz de conta relatada neste trabalho. Sob o ponto de vista de Linn (2010):

Quando contos de fadas se tornam megamarcas comerciais, sua profundidade e maleabilidade diminuem, como seu valor como ponto de partida para o brincar criativo. Quando os contos de fada se tornam questões visuais dos valores de outra pessoa – assistidos inúmeras vezes e vendidos associados à tiaras, jóias, vestidos de baile e castelos e repletos de imagens de princesas específicas com fisionomias específicas - , eles trancam a criança em um roteiro estabelecido de brincadeiras do qual é muito difícil de desviar. A imersão da marca das Princesas Disney – com seu foco no brilho e na aquisição – excluem o brincar com os aspectos psicologicamente mais significativos das histórias, os quais acontecem antes das heroínas se tornarem princesas: temas de perda, rivalidade entre irmãs e conflitos entre pais e filhos. (p. 242)

Com estas questões de mercado tão presentes em nossos dias atuais, promover outras possibilidades de (re)invenção do brincar para as crianças de Hoje pode ser um

instrumento valioso na efetivação de aprendizagens lúdicas. A ES, com suas concepções relativas a desenvolvimento infantil, propôs materiais que, muitas vezes, não são considerados como brinquedos pelos adultos. Esta ação, aparentemente simples, ofertou às crianças novas trilhas e novos conceitos de diversão, baseados, principalmente, no diálogo para com o outro em busca de consensos gerais, estimulando a imaginação individual e coletiva daquelas crianças que ali faziam de conta.

Talvez seja importante refletirmos também a respeito das limitadas possibilidades que a mídia proporciona em relação ao brincar criativo das crianças, com seus enredos pré-definidos e repetitivos, a mídia também contribui de outras formas para o reforço de outras estereotipias sociais, como as de gênero, por exemplo. Sobre os discursos e pensamentos sociais hegemônicos, Chauí (2010) nos afirma que

Com frequência ouvimos dizer: “os homens são fortes e racionais, feitos para o comando e a vida pública”, donde, como consequência, outra frase: “fulana nem parece mulher. Veja como se veste! Veja o emprego que arranjou!” [...] Frases como estas, e muitas outras, pressupõem por um lado, que existe uma natureza humana, a mesma em todos os tempos e lugares e, por outro lado, que existe uma diferença de natureza entre homens e mulheres [...] Haveria, assim, uma natureza humana universal diferenciada por espécies, à maneira da diferença entre várias espécies de plantas ou de animais (p. 20).

Questões que envolvem diferenciações entre coisas que são feitas para e por meninos e coisas que são feitas para e por meninas são frequentemente alvos de debates por muitas instituições escolares, que atualmente, em sua maioria, trabalham para minimização ou erradicação destas diferenças, visando a igualdade de direitos entre ambos os gêneros. No entanto, toda esta estrutura separatista circula também, de maneira simbólica, entre grandes distribuidoras comerciais de brinquedos – como exemplo, temos em grandes lojas de brinquedos sessões direcionadas às meninas, compostas por utensílios domésticos em miniatura, bonecas, objetos cor de rosa e outros dispositivos socialmente voltados ao público feminino, e sessões direcionadas à meninos com bonecos de super-heróis, miniaturas de veículos, objetos de esporte e objetos de cor azul e etc. Não seriam estes atos uma predefinição daquilo que os sujeitos podem ou não podem brincar/experimentar? Por quê?

Os desenhos e comerciais infantis, frequentemente, também apresentam caracteres socialmente classificatórios enquanto femininos e masculinos, reforçando

estes estereótipos sociais e dificultando, não raras vezes, ações docentes dentro de escolas, por apresentarem falso caráter de normalidade social. Não seriam estas ocorrências um sequestro da liberdade de brincar livremente?

Pensamentos e ações como estas, separatistas, e outras mais, as quais este trabalho não está direcionado diretamente, mas ainda se articula a respeito de, criam demagogias nas possibilidades de experimentações e expressões de nossas crianças. A medida em que apenas determinados tipos de objetos são propostos para determinado gênero, perdemos amplas possibilidades de ofertar à nossos pequenos novas ferramentas de aprendizado e(m) criatividade lúdica. Não seria papel da escola promover o máximo de caminhos possíveis para o aprender?

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com base nos relatos e nas discussões do presente trabalho é possível percebermos, tanto a complexidade, quanto a urgência das atividades livres e criativas no mundo infantil e no universo escolar, assim como as dificuldades contemporâneas em preservarmos em nossas crianças a imaginação livre dentro e fora das escolas.

Contudo, podemos observar também que existem vias possíveis a um fazer pedagógico diferenciado daqueles propostos pelo mercado. A este modo, podemos considerar estas, aparentemente, simples (re)estruturações curriculares, que consistem em substituições de brinquedos por objetos de uso cotidiano enquanto práticas de insubordinações criativas frente as demandas do mercado de capital.

Ao proporcionar objetos variados, sem classificações entre femininos e/ou masculinos, mais próximos ou mais distantes de representações midiáticas, mais ou menos caros/resistentes, a ES terminou por criar laços de cooperação entre as crianças que, por sua vez, precisaram trabalhar suas imaginações para situarem-se enquanto sujeitos brincantes do mesmo faz de conta.

Pode ser interessante observarmos que, ainda que os objetos não possuíssem vínculos que representavam imagens advindas das mídias, as estudantes (re)produziram uma história próxima às de contos de fadas, o que também não se configura enquanto um defeito, pois apesar de a ideia geral ter partido de contos frequentemente voltados para meninas, elas necessitaram criar no campo imaginativo os acessórios e os cenários que compunham a trama e assumiram outros personagens que não apenas princesas e

rainhas, o que estimula a vivência na instância lúdica de maneira menos diretiva daquelas quando se tem réplicas exatas dos objetos que se desejaria ter.

Em tempos atuais, preservar a criatividade e a capacidade de questionamento em nossas crianças tem se mostrado tarefa indispensável para a construção de uma sociedade crítica e criativa. Sendo a Escola uma das principais instituições sociais responsáveis em formar sujeitos críticos e criativos, não caberia a ela propor novos arranjos educacionais que garantam aos sujeitos variados experimentares que são seus por direito? Deixo esta última pergunta para outras possíveis reflexões.

## REFERÊNCIAS

- LINN, S. **Em defesa do faz de conta**. Rio de Janeiro: BestSeller, 2010.
- ROSA, S.S. **Brincar, conhecer, ensinar**. São Paulo: Cortez, 2001.
- VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Editora, 2007;
- CHAUÍ, M. A cultura. In: **Convite a filisofia**. São Paulo: Ática, 2000;
- SOMMERHALDER, A.; ALVES, D. F. **Jogo e a educação da infância: muito prazer em aprender**. Curitiba: Editora CRV, 2011;
- BOMTEMPO, E. A brincadeira do faz de conta, lugar do simbolismo da representação, do imaginário. In: KISHIMOTO, M. T. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 57-72;
- MACEDO, L. de; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.