



Revista
Academic Research

FAP

Revista Semanal – Volume 1, Nº 1, janeiro / junho 2015

10
anos

Construindo o
Ensino Superior
de Qualidade na
Região do Baixo
Parnaíba!

CRESU
Centro de Pesquisa em Ensino Superior

F
A
P

EDITOR

Ivandro de Souza Coêlho

COMITÊ DE REDAÇÃO

Katiane Alyne de Souza Ribeiro da Silva

Raimunda Nonata Fortes Braga

Cleane de Jesus Costa

Casemiro de Medeiros Campos

SECRETÁRIA

Conceição de Maria Carvalho da Cunha

CONSELHO EDITORIAL

Profª. Esp. Ana Carolinne de Oliveira Lima - FAP

Especialista em Docência do Ensino Superior – INTA

Profº. Dr. Casemiro de Medeiros Campos - FAP

Doutorado em Educação – UFC/CE

Profª. Ms. Cleane de Jesus Costa - FAP

Mestre em Desenvolvimento Humano – UNITAU/ SP

Profª. Ms. Cleydlenne Costa Vasconcelos

Mestra em Parasitologia – ICB/UFMG

Profº. Dr. Cláudio Gonçalves da Silva - UFMA

Doutor em Agronomia/Entomologia Agrícola – UFLA/MG

Profª. Ms. Francinalda Araújo e Silva - FAP

Mestre em Desenvolvimento Humano – UNITAU/ SP

Profª. Esp. Ledany Marinho Velozo - FAP

Especialista em Leitura e formação de leitores – UFMA/MA

Profº. Esp. Radson Ferreira do Vale - FAP

Especialista em Docência do Ensino Superior – FAP/MA

Profª. Ms. Raimunda Nonata Fortes Braga - FAP

Mestre em Desenvolvimento Humano – UNITAU/ SP

Profº. Dr. Régis Catarino da Hora - UFMA

Doutorado em Ecologia e Recursos Naturais – UFSCAR/SP

PROGRAMAÇÃO VISUAL / DIAGRAMAÇÃO / CAPA

Ivandro de Souza Coêlho

Raimunda Nonata Fortes Braga

Wanderlan dos Santos Batista

NORMALIZAÇÃO

Ledany Marinho Velozo

FAP Academic Research/Faculdade do Baixo Parnaíba.-
Chapadinha-Ma, v.1, n. 1, jan./jun. 2015.

Semestral

ISSN:2446-8312

1. Educação superior - Periódicos I. Título.

CDU 378(05)

SUMÁRIO/CONTENTS

EDITORIAL

Ivandro de Souza Coelho 4

ARTIGOS/ARTICLES

CANTIGAS DE RODA: origens, espaços e sua importância nos contextos escolares

Eliane Freire Oliveira

Raimunda Nonata Fortes Braga 6

CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO APRENDIZAGEM NA UNIDADE ISAÍAS FORTES DE MENEZES

Regina Julia Almeida

Cláudio Gonçalves da Silva 18

MÉTODOS E TÉCNICAS UTILIZADOS NO ENSINO DE BIOLOGIA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE CHAPADINHA – MA

Priscylla Borges de Castro

Cláudio Gonçalves da Silva 45

PEDAGOGIA E IDENTIDADE SEM TERRA: uma construção em movimento

Elisa Maria Andrade Brisola

Francinalda Araújo e Silva 58

POLÍTICAS CURRICULARES DESCENTRALIZADAS: possibilidades do poder municipal na construção do currículo

Maria Auridéia Morais Ximendes

Radson Ferreira do Vale 71

PRÁTICAS E PERCEPÇÕES DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DE BURITI-MA SOBRE LIXO URBANO

Djavane de Jesus Bastos Silva

Deusanira de Jesus Bastos Silva;

Valdecleide Marques da Costa

Cláudio Gonçalves da Silva 89

EDITORIAL

O Diálogo da Ciência

A aventura de fazer ciência é o desafio que, na qualidade de pesquisadores, buscamos alcançar. Assim, o Conselho Editorial vem a público apresentar à comunidade acadêmica o número inaugural da **Revista FAP Academic Research**. O projeto editorial da **FAP Academic Research**, considerando as dimensões e a complexidade da realidade da vida humana, tem como critério conceitual a pluralidade e a interdisciplinaridade, amparada numa perspectiva de respeito aos princípios da ética na investigação científica.

A organização da vida acadêmica requer o diálogo com a sociedade. No âmbito da racionalidade científica, a divulgação é pressuposto para o desenvolvimento do conhecimento. É o momento em que o pesquisador apresenta a sua produção, os fins a que se destina e para quem serve o conteúdo do seu trabalho. Portanto, é função de um periódico científico-acadêmico fomentar o debate livre das ideias e permitir o exercício da crítica como forma de construir o diálogo com a sociedade, oportunizando ao pesquisador a releitura dos resultados e conclusões, mediante a abertura de novas questões que podem contribuir para aprofundar e ampliar a problemática e o domínio do objeto pesquisado.

Por meio da pesquisa, a ciência indaga o mundo e comunica a sociedade. Podemos afirmar que a ciência é a curiosidade do homem sistematizada e institucionalizada que deflagra a busca pela compreensão do mundo, da natureza, da vida e dos outros homens, não se satisfazendo somente nesses atos, mas intervindo na realidade material, à medida que não se contenta com as suas necessidades e o seu espírito transformador não se acomoda.

Nesse sentido, é oportuno salientar que, diferentemente do diálogo natural cotidiano entre os homens, a ciência possui seus ritos e procedimentos que a tornam, por um lado, um saber em si mesmo que exige dos sujeitos preparação formal, especializada e técnica. Por outro lado, fazer ciência exige do sujeito pesquisador, além da competência técnica, compromisso com a sociedade, e em especial responsabilidade diante da justiça social. A ciência não é um palco neutro de ideologias e interesses. Sabemos que o pesquisador, como ator social, não está imune às influências da

realidade em que está inserido, no entanto, fazer ciência exige rigor, objetividade e ética.

Desse modo, com o objetivo de dialogar com a sociedade e promover a ciência com qualidade técnico-científica, crítica e compromissada com a realidade e sua necessária intervenção, nesta edição da **Revista FAP Academic Research**, o leitor encontrará artigos que tratam das discussões acerca de pesquisas que abordam o universo das cantigas de roda; a Pedagogia do Movimento Sem Terra; a contribuição da Educação Ambiental na escola; os métodos e técnicas empregados no ensino de Biologia; práticas e percepções de alunos sobre lixo urbano e as políticas curriculares.

Aguardamos a sua leitura e estamos abertos para receber sugestões e artigos como resultado de pesquisas para que submetidos às normas de publicação que constam no final desta edição, o Conselho Editorial possa fazer os devidos encaminhamentos para efetivação do aceite final e a sua publicação.

Conselho Editorial

CANTIGAS DE RODA:

origens, espaços e sua importância nos contextos escolares

Eliane Freire Oliveira¹

Raimunda Nonata Fortes Braga²

RESUMO

Este artigo analisa os valores culturais presentes nas cantigas de roda, ponderando a relação e o significado dado a essas brincadeiras, considerando a sua articulação com as representações práticas, lúdicas e culturais assumidas pelos sujeitos e pela coletividade no contexto escolar. Para tanto, aborda a temática das cantigas de roda em suas origens, espaços e sua importância no contexto escolar e focaliza as cantigas como práticas culturais e didático-pedagógicas impregnadas de costumes, sentimentos, particularidades dos sujeitos e dos lugares de pertencimento. Tais práticas estão carregadas de significados que contemplam as múltiplas feições dos sujeitos e dos ambientes de gerações passadas e presentes, que revelam informações, experiências intra e interculturais transversalizadas pelos valores, modos de vidas dos grupos sociais a que são pertencentes. A referência utilizada possibilitou uma compreensão acerca da origem e importância dessas brincadeiras de roda no processo de socialização das crianças, seja pelas representações dos sujeitos, em relação aos saberes e às experiências construídas com os grupos de pertença, seja no meio, onde elas se efetivam. Nesse entendimento, as cantigas de roda são compreendidas como brincadeiras folclóricas dançadas, cantadas e brincadas com melodias harmoniosas, que anunciavam os amores encontrados e/ou perdidos, a natureza, a amizade, o tempo e o espaço. Neste sentido, ao assumir a sala de aula como espaço multi e interdisciplinar, o docente se propõe a resgatar, por meio de suas práticas pedagógicas, as peculiaridades do lugar, as festas populares, as canções e as brincadeiras que eram cantadas por ele ou por seus antepassados e ainda faz parte de suas vidas. Assim, possibilita à criança um processo de aprendizagem significativo e emancipatório, à medida que oferece a ela, a oportunidade do conhecimento dessas múltiplas linguagens culturais, como também, de externar suas emoções, sensibilidades, espontaneidades, potencialidades e particularidades.

Palavras-chave: Cantigas de roda. Origens. Espaços. Contexto escolar.

¹ Graduada em Comunicação Social pela Universidade de Taubaté (1994); Mestrado na área de Interfaces Sociais da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (2005); Doutora em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (2009); Professora assistente doutora na área de Jornalismo Impresso e pesquisadora do Núcleo de Pesquisa e Estudos em Comunicação (Nupec), na linha Mídia Regional. Editora da Revista Ciências Humanas do Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté; Professora do programa stricto sensu da Universidade de Taubaté. Ministra aulas no curso de pós-graduação lato sensu em Assessoria, Gestão da Comunicação e Marketing da Universidade de Taubaté. E-mail: nonybraga@terra.com

² Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (1992), Especialista em Docência do Ensino Superior pela FAP (2006) e Mestra em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais pela Universidade de Taubaté (2013). Atualmente é Diretora de Ensino da Faculdade do Baixo Parnaíba. E-mail: eliane-freire@uol.com.br

1 INTRODUÇÃO

O Brasil é um país pluriétnico, multicultural, possuidor de uma literatura oral densa, rica, constituída de um acervo lúdico e extraordinário que atravessa gerações.

Assim, os contos, as canções, as cantigas, as fábulas, as parlendas, as adivinhas, os provérbios, os mitos e as estórias de trancoso, que povoam o imaginário desses povos, geram múltiplas concepções de mundo que formam a identidade cultural desta nação.

Tais manifestações culturais populares são originárias dos povos indígenas, africanos e europeus, que povoaram todo o território brasileiro (MELO, 1974). A maioria dos elementos culturais formadores da nacionalidade como a língua, a religião, os ensinamentos escolares e formais foram oriundos da colonização portuguesa e revestiram aquelas manifestações culturais, dando-lhes especial colorido.

É importante mencionar que tanto as rodas infantis como as cantigas de roda ainda são cantadas e brincadas no Brasil. De acordo com Cascudo (1978), elas têm sua origem na Europa, especificamente, em Portugal. São canções populares relacionadas à brincadeira de roda praticadas em todo o país, sendo também conhecidas como cirandas em parte das regiões brasileiras. Trata-se de autênticas manifestações populares folclóricas singulares, de autorias desconhecidas, com raízes fincadas na cultura popular. São, portanto, brincadeiras folclóricas secularmente dançadas ou cantadas com ritmos, melodias e movimentos coreográficos simples.

Nesse sentido, este trabalho debruça-se sobre as cantigas de roda que se constituíram, especialmente, em uma das atividades lúdicas mais difundidas no país. Brincadas e cantadas a partir da formação de um grupo de crianças que, de mãos entrelaçadas, cantam músicas com letras de fácil entendimento, melodia e ritmo equivalente à cultura local e temas referentes à realidade da criança e de seu imaginário social.

Essas brincadeiras populares são fenômenos histórico-sociais de indiscutível significação cultural, independentemente do gênero, dos modos de vida, da etnia, do credo e das condições sociais e econômicas de quem as realiza. São práticas culturais difundidas oralmente que atravessam gerações e sofrem alterações com a inclusão de caracteres próprios de grupos sociais que as usam, reforçando o seu caráter dinâmico, enquanto uma prática cultural recorrente.

No contexto escolar, por sua vez, exige-se que as práticas pedagógicas revelem as competências construídas e as identifique, seja nas informações contidas nos conteúdos e nos procedimentos trabalhados em sala de aula, nas necessidades e peculiaridades dos alunos e do local onde vivem, seja na relação desses espaços com os valores e os seus costumes.

Assim, as práticas pedagógicas devem oportunizar aos alunos aprendizagens produtora de criticidade e de respeito à multiculturalidade, às diversidades das diferentes manifestações, ancorando-se em novos parâmetros educacionais, no ensino investigativo e no princípio da igualdade de oportunidades e na valorização das singularidades das culturas locais.

Por isso, para a compreensão dessa temática, utilizou-se como aporte teórico, em especial, autores culturalistas do folclore brasileiro como Câmara Cascudo (1978) e autores que se debruçam sobre a Educação como Tardif (2002), entre outros.

2 CANTIGAS DE RODA: proposta de definição e popularização

As cantigas de roda foram classificadas por Pinto (1916) em oito categorias: Cantigas, Cantigas dos Pretos, Cantigas e Danças, Coretos, Coretos de mesa, Coretos de bando de rua, Cantigas jocosas e Cantigas históricas, regionais e patrióticas, esclarecendo: “Uma história, a propósito do quadro, será narrada pelo educador; nos dias seguintes, repetida pelas crianças (sic), sem exigências de detalhes. Mais tarde virá o exercício de invenção de histórias, com o auxílio de outras figuras e respectivas canções” (PINTO, 1916, p. 4).

Observa-se que as definições descritas acima desvendam os valores sociais presentes nas cantigas de roda e estão intimamente relacionados ao significado dado às brincadeiras e que, articulados às representações práticas, traduzem a representação cultural de ludicidade, do movimento, da união e da coletividade.

Cascudo (1978, p. 676) destaca que as cantigas de roda, “apesar de serem cantadas uma dentro das outras e com as mais curiosas deformações das letras, pela própria inconsciência com que são proferidas pelas bocas infantis”, são transportadas oralmente pelo tempo, às vezes esquecidas por uma geração e reerguidas por outras. Por isso estão sempre em evidência, vão se popularizando e perdurando mediante sua utilização pelas crianças. Por meio delas, vão se conhecendo tradições, o cotidiano das pessoas e as peculiaridades dos lugares.

Assim, o folclore de um determinado local vai sendo construído aos poucos, por meio não só das histórias populares, dos mitos e das lendas etc., contadas oralmente, mas também pelas cantigas de roda que são de extrema importância para a cultura.

No modo de ver de Cascudo (2012), as cantigas de roda são brincadeiras que retratam tempo e espaço. Além de serem extremamente importantes para o desenvolvimento cultural - porque descrevem crenças típicas de uma localidade, dos costumes, festas, das comidas, brincadeiras, a natureza, a flora, a fauna - falam da violência, do medo e da paisagem, dentre muitas outras manifestações, por isso podem ser consideradas práticas culturais que, por meio da linguagem oral e do folclore, interagem com o meio, persistem no tempo, e, mesmo já ressignificadas, continuam no imaginário coletivo.

3 CANTIGAS DE RODA E O ESPAÇO ESCOLAR

Em pleno século XXI, a escola ainda é a instituição que forma para a vida e para o mundo do trabalho, pois é a escola uma das possibilidades que o sujeito dispõe para ascender socialmente.

O entendimento que se tem do termo escola está associado intimamente com o de infância e o de criança. Escola e infância são questões multidimensionais, que ganham uma significação, um papel, um lugar fundamental na sociedade contemporânea.

A escola é idealizada como um lugar excepcional de aprendizagens as quais se mostram basilares para o desenvolvimento das crianças nos seus aspectos mais distintos: afetivos, intelectuais, físicos, sociais, cognitivos, éticos e/ou estéticos.

Na visão de Vygotsky³ (2007, p. 19), “a criança que brinca está desenvolvendo sua linguagem oral, pensamento associativo, habilidades auditivas e sociais construindo conceitos de relações de conservação, classificação, seriação, aptidões visual e espacial e muitas outras”.

Nesse contexto, o espaço escolar é um ambiente coletivo, vivo e desocialização, impregnado de possibilidades de aprendizagem que mobiliza o cotidiano da escola, movimenta as relações entre os sujeitos e a comunidade educacional nas mais

³ O sociointeracionismo surge a partir dos estudos de Vygotsky (2007), nos quais a ênfase está no social e na compreensão do homem como um ser que se forma em contato com a sociedade: “Na ausência do outro, o homem não se constrói”. Para Vygotsky, a formação se dá numa relação dialética entre o sujeito e a sociedade a seu redor – ou seja, o homem modifica o ambiente e o ambiente modifica o homem.

diversificadas formas de conhecimento, que se efetivam no processo de escolarização, articulando a realidade escolar em suas diferentes dimensões.

Na visão de Moreira e Candau (2010, p. 36):

A socialização entre os alunos [...] sobre a construção de suas identidades culturais, em pequenos grupos, tem-se revelado uma experiência profundamente vivida, muitas vezes carregada de emoção, que dilata a consciência dos próprios processos de formação identitária do ponto de vista cultural, assim como a capacidade de ser sensível e favorecer esse mesmo dinamismo nas respectivas práticas educativas.

Na mesma linha, Berger e Luckmann (2011, p. 32) advertem que a “[...] construção social da realidade permite conceber a socialização a partir da perspectiva da mudança social”. A escola, como espaço de socialização, é também responsável pelo ensino das tradições nas quais se incluem as cantigas de roda. Cascudo (1978, p. 675, grifo do autor), numa perspectiva culturalista, acena que:

Nascemos e vivemos mergulhados na cultura da nossa família, dos amigos, das relações mais contínuas e íntimas, do nosso mundo afetivo. O outro lado da cultura (cultura, fórmula aquisitiva de técnicas, e não sinônimo de civilização) é a escola, universidades, bibliotecas, especializações, o currículo profissional, contatos com os grupos e entidades eruditas e que determinam vocabulário e exercício mental diversos do vivido habitualmente. Potências de incalculável projeção em nós mesmos, o folclore e a cultura letrada, oficial, indispensável, espécie de língua geral para o intercâmbio natural dos níveis da necessidade social.

Depreende-se, dessa posição, que a escola se constitui num espaço onde se efetivam as práticas culturais e as práticas didático-pedagógicas que fundamentam a organização de conteúdos formais e informais do currículo, abrangendo experiências vividas, saberes políticos – sociais e históricos – necessários à formação intelectual dos sujeitos. Tais saberes precisam ser discutidos no espaço da sala de aula a fim de que o aluno se aproprie de diferentes conhecimentos e se situe em diversos contextos e épocas.

Nesse sentido, uma educação crítica e reflexiva propicia o desenvolvimento de ações que possibilitem aos alunos agir conscientemente diante das situações novas e desafiadoras de seu cotidiano. Um trabalho educativo, a partir da música, possibilitaria o alcance desse processo como mediador na relação entre professor e aluno. Sabe-se que a apropriação de conhecimentos – partindo da leitura do mundo – produz efeitos positivos nas aprendizagens, garantem a liberdade de expressão e proporcionam situações ricas e produtoras de experiências significativas.

Dessa forma, a organização do trabalho docente deve ancorar-se na perspectiva multiculturalista e interdisciplinar. Com efeito, as cantigas de roda, como práticas culturais, resultam das identificações singulares de crenças e valores historicamente compartilhados no passado, presente e futuro. As cantigas de roda “suspensas da sua situação cotidiana de lazer, tornam-se objeto de observação e de aprendizagem em contexto escolar, especificamente pedagógico” (JURADO FILHO, 1985, p. 78).

Tal referência aponta a escola enquanto espaço privilegiado de práticas pedagógicas transversalizadas pelas representações dos sujeitos, em relação aos saberes e às experiências coletivas com os grupos de pertença e no universo em que elas se efetivam. Na visão de Nóvoa (2007), a escola deve ser entendida como um lugar privilegiado por excelência para trocas e redimensionamento de saberes dos quais são portadores os docentes, e que se manifestam em suas práticas didático-pedagógicas nas concepções que assumem frente aos processos de ensino e de aprendizagem.

Segundo Fazenda (2010, p. 34, grifo da autora) “[...] não é o agir que decorre do ser, mas é o modo de ser que decorre do agir. É a ação que delinea, circunscreve e determina a essência dos homens. É na prática e pela prática que as coisas humanas efetivamente acontecem e que a história se faz”. Ou seja, é no desenvolvimento das práticas pedagógicas que se planejam, se escolhem e se definem as atividades didáticas, em consonância com os conteúdos, procedimentos e estratégias de ensino, pautadas numa intencionalidade multidimensional e em concepções enraizadas no sociointeracionismoⁱ.

No modo de ver de Vygotsky (2007), em seus estudos sobre a concepção do docente que age junto às crianças nas instituições educacionais:

[...] o ser humano constitui-se como tal na sua relação como o outro social. A interação social é um processo que se dá a partir e por meio de indivíduos com modos de agir determinados histórica e culturalmente, não sendo possível dissociar as dimensões cognitivas e afetivas dessas interações e os planos psíquico e fisiológico do desenvolvimento decorrente delas. Nos seus processos interativos, as crianças não apenas recebem e se formam, mas também criam e transformam – são constituídas na cultura e também são produtoras de cultura (VYGOTSKY, 2007, p. 78).

Para o autor, os processos interativos exercem um papel fundamental no desenvolvimento intelectual da criança. O conhecimento existente na cultura é incorporado e construído pelas crianças, com isso, as funções e as habilidades intelectuais são desenvolvidas de maneira dinâmica. Nessa relação, o sujeito constrói

conhecimento a partir dos processos interativos de socialização e de aprendizagens constituídos nas relações interpessoais que ocorrem na família, na escola ou em outros espaços.

Ou seja, os “conceitos, atitudes e práticas não podem ignorar o que pensam e sabem” (GATTI, 2009, p. 231). Então, as brincadeiras de roda que envolvem os jogos, os movimentos e a oralidade concorrem para o desenvolvimento das múltiplas habilidades e potencialidades, tais como as apontadas por Vygotsky (2007) a seguir: sociabilidade, comunicação, aprendizagem, interesse, interação, criatividade, saberes sociais e senso crítico, sendo possível, portanto, desenvolver habilidades como a criatividade e a sociabilidade por meio de brincadeiras como as cantigas de roda que envolvem a musicalidade, as danças, os movimentos e a textualidade.

Sob essa ótica, as diferentes formas de se perceber e fazer leituras significativas do mundo em que se vive possibilitam um entrecruzamento de percepções, de atitudes que integram os saberes e fazeres do docente fundadas na práxis e na relação dos sujeitos com o processo de construção de conhecimentos, respeitando a “imaginação, a curiosidade, o movimento e o desejo de aprender aliados à sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar” (BRASIL, 2004, p. 19).

Nessa perspectiva, defende-se nos modelos educativos a opção por uma metodologia participativa, que propicie a reflexão sobre a prática, possibilite trocas de experiências e de ideias e estimule a participação dos docentes, ao mesmo tempo em que supere o uso da pedagogia conteudista. Busca-se, também, a utilização de estratégias de ensino, no espaço escolar, que privilegiem o desenvolvimento de ações dialógicas e compartilhadas.

Por essa razão, é que se justifica a inserção da diversidade cultural e das linguagens poético-musicais no currículo escolar, entre outros objetivos relevantes, a fim de possibilitar à criança não só o desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor, mas o desenvolvimento da imaginação, das suas sensibilidades estéticas e artísticas, também com a sua herança cultural. O folclore deve ser percebido com uma manifestação do povo, sobretudo por estar enraizado na cultura brasileira de maneira tão intensa.

Apesar de a música já se encontrar contemplada nos currículos da Educação Infantil e de ser reconhecida como fundamental na formação dos alunos, observa-se que é utilizada na escola, entretanto, apenas como apoio para o alcance de conhecimento. No entanto, o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RECNEI) define:

A criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais (BRASIL, 1998, p. 21).

Verifica-se que a legislação assume a criança como um sujeito social e histórico, construtor de seu próprio desenvolvimento. Porém, é preciso que o sistema educacional esteja organizado para trabalhar com os desafios impostos à Educação Infantil de zero a seis anos.

Os alunos podem construir o seu conhecimento a partir do processo de ação sobre o ambiente, analisando-o, compreendendo-o, interagindo, crescendo e se desenvolvendo de forma integral. Para tanto, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de nove anos devem estar organizados para atender às exigências refletidas na gestão, na infraestrutura, no tempo, no espaço, no currículo, nos recursos, nas estratégias educacionais e na formação e no apoio aos professores.

Os resultados e metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas de qualquer nível de ensino vêm denunciando que não é o simples acesso da criança à escolarização que lhe garante a qualidade do ensino e a legitimidade das mudanças necessárias para a implantação de políticas públicas de atendimento (BRASIL, 2012).

Postula-se que a legislação brasileira garanta à criança o direito constitucional à Educação desde o seu nascimento, incluindo a garantia de que tenha a proteção de qualquer tipo de negligência ou violência; o atendimento às suas necessidades básicas, físicas e emocionais como saúde, higiene, alimentação, afeto, à ludicidade e à socialização, por meio de suas experiências e conhecimentos contínuos.

Certamente, as novas exigências educacionais causam impactos excepcionalmente por se tratar de crianças ainda na tenra idade. Para Tardif (2002, p.206):

O saber não reside no sujeito, mas nas razões públicas que um sujeito apresenta para tentar validar, através de uma argumentação, um pensamento, uma proposição, um ato, um meio, etc. A professora de sucesso desenvolve a capacidade de julgamento através da experiência social.

Nessa abordagem, percebe-se que o autor reconhece a importância do trabalho docente, portanto, que sejam garantidas as suas singularidades, habilidades e competências, excepcionalmente, no percurso de seus saberes e fazeres e que lhes sejam

possibilitadas as ferramentas necessárias para o desenvolvimento de suas práticas educativas.

As práticas musicais na Educação Infantil e, em particular, as cantigas de roda, são canções utilizadas em brincadeiras de roda cantada ainda hoje nas escolas e com crianças.

Segundo Jurado Filho (1985, p.22):

À medida que a cantiga foi fazendo, cada vez mais, parte do mundo da criança, foi-se alterando a relação com a sua linguagem. Assim, o que inicialmente era uma linguagem que constituía o mundo do adulto visto pelo adulto passou a ser uma linguagem constituindo, na sua quase totalidade, fatos do mundo adulto visto na perspectiva da criança. Alterou-se, portanto, o seu processo de significação. Com isso, houve também uma alteração na função da cantiga: de menos para mais didática.

Essa fala evidencia uma mudança em relação aos espaços de acontecimento onde se efetivam as cantigas de roda. O deslocamento das brincadeiras para o mundo infantil restringiu estas cantigas ao aspecto lúdico e, em parte, ao processo de aprendizagens afetivas, considerando que o seu desenvolvimento passou a ser efetivado nos espaços institucionalizados como pátios escolares e em intervalos de tempo preestabelecidos.

Jurado Filho (1985) salienta ainda que as cantigas de roda já estiveram presentes no cotidiano da criança do meio urbano. Hoje, contudo, são mais frequentes no meio social do campo, pois habitam a memória coletiva das comunidades escolares, coexistem com as gerações presentes, do tempo atual, em que os acontecimentos são suplantados pela velocidade da informação, da conectividade, submetendo a criatividade e a imaginação a um ritmo homogeneizado, planejado, do mundo da racionalidade.

Portanto, devem-se considerar os novos parâmetros criados para atender às expectativas dos contextos e dos sujeitos das gerações atuais. Dessa maneira, o docente precisa alargar a sua visão de mundo, o seu modo de ser e de pensar. Isso tem implicações diretas no seu fazer pedagógico, visto que o docente possui o saber de provocar o aluno para as aprendizagens, considerando suas características peculiares, as contingências das situações vivenciais, e, sobretudo, as dificuldades de enfrentamento da escola em tempos de difíceis condições de estudo, de trabalho e de incertezas dos sujeitos frente ao sistema.

4 CONCLUSÃO

As cantigas de roda, cantadas e brincadas nos espaços escolares, são assumidas pelos sujeitos desta pesquisa como práticas culturais, didático-pedagógicas e se constituem elementos de representação cultural, construídos nos processos de sociabilidade, seja na escola, com os alunos, com os valores sociais de seu trabalho e/ou em sua prática pedagógica.

Ao trabalhar as cantigas de roda como uma das múltiplas linguagens culturais na sala de aula, o docente se propõe a resgatar as festas populares, as canções e as brincadeiras que eram cantadas e brincadas por ele ou por seus antepassados, e ainda fazem parte de suas vidas. Assim, por meio das brincadeiras e dos jogos, o ato de brincar na Educação abre espaços para que as crianças tenham oportunidades de aprender, conhecer, crescer e se desenvolver.

Dessa forma, o docente possibilita à criança vivenciar um processo de aprendizagem significativo e emancipatório na medida em que oferece a ela a oportunidade de externar suas emoções, espontaneidade, potencialidade e respeita sua identidade socialmente construída na sua relação com as gerações passadas e atuais, traduzindo os saberes populares, expressando as particularidades e dando feição às suas identificações com o mundo em que vive.

NURSERY RHYMES: the origin, spaces and its importance in the school context

ABSTRACT

This article aimed to verify the cultural values present in nursery rhymes, considering the connection and meaning given to these games, considering its articulation with the practices, games and cultural representation under taken by the individual and the community in the school context. Therefore, it talks about nursery songs: Origins, spaces and their importance in schools, focuses on the songs, such as cultural and didactic and pedagogic practices full of habits, feelings, peculiarities of subjects and places of belonging. Such practices are laden with meanings that include multiple features of subjects and environments of past and present generations, and want to ensure information, intra and intercultural experiences connected by values, ways of life of the social groups to which they belong to. The reference was used enabled an understanding of the origin and importance of these nursery rhymes in the socialization process of children, whether by presentations of the subjects in relation to knowledge and experiences built with the belonging groups or in the middle, where they become effective. In this understanding, the nursery rhymes are understood as folkloric play danced, sung and played with harmonious melodies, announcing loves found and / or lost, nature, friendship, time and space of a time. In this sense, taking the classroom as

multi and interdisciplinary space, the teacher in t end store cover, through their teaching, the peculiarities of the place, popular festivals, songs and games that weresung by him/her or their ancestors and are still part of their lives. Thus, it enables the child a process of meaningful and emancipator learning, as it offers the opportunity of knowledge of these multiple cultural languages, but also to express their emotions, sensitivities, spontaneities, potential and peculiarities.

Keywords: Nursery rhymes. Origins. Spaces. School context.

REFERÊNCIAS

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade:** tratado de sociologia do conhecimento. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. **Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2012.**

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos:** orientações gerais. Brasília, DF: MEC/SEB, 2004.

Disponívelem:

<<http://portal.ec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>>. Acesso em: 2 abr. 2013.

_____. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.** Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=336>>. Acesso em: 13 abr. 2013.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo:** diferenças pedagógicas culturais e práticas. 4. ed., Petrópolis,RJ: Vozes, 2010.

CASCUDO, Luis Câmara. **Folclore do Brasil:** pesquisas e notas. São Paulo: Fundo de Cultura, 1978.

_____. **Dicionário do folclore brasileiro.** 12. ed. São Paulo: Global, 2012.

FAZENDA. I. C.A. **Didática e interdisciplinaridade.** Campinas,SP: Papyrus, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP**, v. 1, n. 1, p.90-102, mai. 2009. Disponível em:

<<http://www.facec.edu.br/seer/index.php/formacaodeprofessores/article/viewFile/20/65>> . Acesso em: 18 jun. 2012.

JURADO FILHO, Lourenço Chaon. **Cantigas de roda, jogo, insinuação e escolha.** 1985. Dissertação (Mestrado em Lingüística) Instituto estudos da Lingüística da Universidade Estadual de Campinas, Campinas,SP: 1985.

MELO, G. C. **A origem formação e aspectos da cultura brasileira.** Lisboa, 1974.

NÓVOA, António. Os professores e suas histórias de vida. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores.** 2 ed. Porto: Porto Editora, 2007.

PINTO, A. M. **Cantigas das crenças e do povo e danças populares.** Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1916.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 12. ed. Petrópolis,RJ: Vozes, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

**CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL ENSINO
APRENDIZAGEM NA UNIDADE ISAÍAS FORTES DE MENESES EM
CHAPADINHA/MA**

Regina Julia Almeida⁴
Cláudio Gonçalves da Silva⁵

RESUMO

A abordagem da Educação Ambiental é norteada por diversos documentos, conferências e eventos que buscam a efetivação de práxis nas escolas. Atualmente, está inserida nos Parâmetros Curriculares Nacionais como tema transversal, o que tem direcionado a muitas discussões no que se refere à sua realização no ambiente escolar. Nesse contexto, a função do professor é de ser agente ativo na mediação do conhecimento. O presente trabalho teve como objetivo avaliar a contribuição do ensino de Educação Ambiental numa escola municipal, com o propósito de conhecer como ocorre o processo de ensino e aprendizagem e como é abordado pelo professor. O projeto foi desenvolvido com aplicação de questionário aos alunos e professores do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Foi possível analisar que a Educação Ambiental na Unidade Isaías Fortes de Meneses não é contemplada de forma a atender às recomendações dos PCNs, sendo abordada de forma simplista, reducionista e por vezes inserida apenas nas disciplinas de Ciências e Geografia ou ainda abordada nas datas comemorativas. Em fase destas constatações, recomenda-se que a prática pedagógica na escola seja orientada pelos diversos documentos norteadores da Educação Ambiental no Brasil e no mundo.

Palavras-chave: Meio ambiente. Interdisciplinaridade. Educação nas escolas.

1 INTRODUÇÃO

A história da Educação Ambiental (EA) já se evidencia em 1960, com os impactos da revolução industrial. No entanto, a expressão Educação Ambiental foi usada pela primeira vez na Conferência de Educação da Universidade Keele, em 1965, na Inglaterra, com objetivo de que se tornasse parte da educação de todos os cidadãos.

As primeiras abordagens formais sobre a temática datam de 1972, quando no mundo ocorreram as primeiras conferências organizadas pela Organização das Nações Unidas (ONU), tornando-se um marco e considerando a EA como um campo de ação pedagógica com visão internacional (DIAS, 2001).

¹ Graduanda em Ciências Biológicas (Licenciatura e Bacharelado), Universidade Federal do Maranhão, Centro de Ciências Agrárias e Ambientais (UFMA/CCAA). E-mail: regina_almeida22@hotmail.com

² Graduado em Ciências – Licenciatura Plena: habilitação em Biologia, Doutor em Entomologia, Professor Adjunto do Curso de Ciências Biológicas da UFM/CCAA. Autor respondente: e-mail: clagsilva@hotmail.com

Assim, os primeiros problemas ambientais registrados atentam para o modelo econômico adotado, pois ele já apresentava um uso irracional, de forma exploratória e sem preocupação com o meio ambiente (QUADROS, 2007).

A Conferência de Estocolmo, em 1972, alerta para a necessidade de se estabelecer critérios e princípios que venham oferecer aos povos do mundo inspiração e guia para melhorar e preservar o ambiente humano. Alguns princípios colocam o homem como fator primordial para a qualidade do meio ambiente, assegurando direito à liberdade, igualdade e que desfrute das condições de vida adequada, em um meio que o possibilite gozar de bem estar; asseguram os recursos naturais, como flora, ar, água, solo e fauna para as gerações futuras, o que pode garantir a capacidade da terra em produzir recursos vitais renováveis; e ainda responsabiliza o homem a preservar e administrar ponderadamente o patrimônio natural, a fim de permitir a existência de vida (ESTOCOLMO, 1972).

Em 1977, foi realizada a Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental, em Tbilisi, antiga URSS, onde foi definido parâmetros a nível nacional e internacional, e conceituando a EA como um elemento essencial para a educação global. Essa foi a primeira conferência que concluiu que a educação deve se preocupar de forma direta com a conscientização, transmissão de informação, com o desenvolvimento de hábitos e promoção de valores, estabelecendo critérios que venham resolver problemas (PEDRINI, 1997).

Em 1987, foi realizado o Congresso Internacional sobre Educação e Formação Relativa ao Meio Ambiente, em Moscou, pela UNESCO, onde se discutiu a formação de recursos humanos que venham atender às áreas formais e não formais da EA e a inclusão dos problemas ambientais em todos os níveis de ensino (PEDRINI, 1997).

No Brasil, a EA desenvolveu-se tardiamente, na segunda metade da década de 1980. No entanto, é a partir de 1990 que a EA tem maior consolidação, devido à Conferência da ONU para o Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável (CNUMAD). No que diz respeito à preocupação com a qualidade do meio ambiente, a legislação brasileira tem se assegurado em um aparato de leis, normas, artigos e incisos. A própria Constituição do Brasil, carta magna que rege o país, promulgada em 1988, dedicou um capítulo inteiro à EA e, como destaque, o artigo 225 assevera:

Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum de todos e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações. (BRASIL, 1998).

Em abril de 1999, foi sancionada a Lei N° 9.795, que dispõe sobre a EA, e institui a Política Nacional de Educação Ambiental, onde afirma a obrigatoriedade de se trabalhar à temática Ambiental de forma transversal, urgente, sendo essencial no processo educativo formal e/ou não-formal. Assim, a escola é o local adequado para implementação de estratégias que provoquem a reflexão, a tomada de decisões, sensibilização dos agentes envolvidos na busca de valores que convivam de maneira harmoniosa com o meio ambiente, bem como a interação escola – comunidade (DIAS, 1992).

Portanto, o presente trabalho teve como objetivo avaliar a percepção dos Professores, alunos, bem como verificar como está sendo trabalhada a EA na escola municipal Unidade Isaías Fortes de Meneses do 6° ao 9° ano do Ensino Fundamental, no município de Chapadinha – MA.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A proposta pedagógica apresentada partiu da necessidade de uma melhor aprendizagem no ensino de ciências com destaque para a EA na qual se torna imprescindível seu conhecimento, pois se encontra presente no cotidiano do homem, englobando tanto os recursos naturais como tecnológicos e sociais. Dessa forma, o presente projeto de pesquisa tratou de resultados referentes à atuação do professor e à aprendizagem dos alunos quanto às aulas sobre meio ambiente e os recursos didáticos.

2.1 Local de estudo

O estudo foi realizado com os professores e alunos do Ensino Fundamental do 6° ao 9° ano da escola municipal Unidade Isaías Fortes de Meneses, localizada na Rua Francisco Ribeiro Aguiar, s/n°, Bairro da Tigela em Chapadinha-MA. A escola funciona em dois turnos: matutino (1° ao 5° ano) e vespertino (6° ao 9° ano). Os questionários foram aplicados somente no turno vespertino. O corpo escolar é constituído por uma gestora e duas assistentes, uma especialista, duas agentes

administrativas, quatro vigias, seis assistentes de Serviços Gerais (ASG) e catorze professores.

2.2 Desenvolvimento da pesquisa

No primeiro momento, a partir do consentimento do gestor responsável, foi a apresentação do projeto junto à direção da Instituição Escolar. Em seguida, utilizando o método denominado qualitativo, os professores foram entrevistados por meio de um questionário fechado constituído de questões objetivas com quesitos referentes às possíveis aulas desenvolvidas sobre educação ambiental e as possibilidades de melhoria. Aos alunos do 6º ao 9º ano foram aplicados questionários fechados com questões objetivas sobre a Educação Ambiental no Ensino Fundamental. Os dados gerados foram tabulados em planilhas e organizados em gráficos usando o programa do Microsoft Excel 2007.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 Percepção dos professores sobre EA

Foram entrevistados quatorze professores, para os quais foi questionado como a EA é entendida por eles: 36% responderam que EA é uma educação para formar cidadãos críticos preocupados com as questões socioambientais; 28,5% afirmaram que é um processo de conscientização e reflexão sobre os problemas ambientais globais; 21,5% disseram que é um processo de mudança de hábitos, valores e atitudes em relação às questões cotidianas; para 7%, a EA é um processo contínuo e permanente e deve ser trabalhado em todas as disciplinas; e 7% é a preservação da espécie humana.

A educação ambiental é tida com uma prática meramente conscientizadora, que está preocupada em envolver os indivíduos em ações sociais, posteriormente transformando-se em uma visão educativa com propostas voltadas para o campo educacional. No entanto, de forma conceitual, as concepções ambientais podem revelar uma ampla abrangência, passando por aspectos naturais, culturais, sociais e econômicos, predominando as visões naturais (FONTANA et al., 2002).

Em termos de conceito, destaca-se ainda a visão da Comissão de Educação da União para a Conservação da Natureza (UICN) onde a EA é um processo que

fomenta as aptidões e atitudes necessárias para a compreensão das inter-relações entre o ser humano, sua cultura e o meio biofísico (DIAS, 2004).

Gama e Borges (2011), em estudo realizado em escolas municipais de Uberlândia, estado de Minas Gerais, avaliaram diversas percepções ambientais dos professores, onde se destacou que EA consiste na conscientização do ser humano para a sua própria vida e para o bem-estar do local onde ele vive, ou ainda é a educação voltada para a conscientização sobre a necessidade de se preservar o meio ambiente, tendo em vista a prática de atitudes como a reciclagem de materiais, evitar o desmatamento e a poluição da água e do ar. Dessa forma, é possível perceber que vários conceitos são atribuídos à EA.

No que diz respeito ao exercício da função docente, quando os entrevistados foram questionados se, além de lecionarem, exerciam outro cargo na escola, constatou-se que: 71,5% deles apenas dão aulas; outros 14,25% atuam como coordenadores pedagógicos; e 14,25% são técnicos (TABELA.1).

Tabela 1- Função exercida pelos entrevistados, Chapadinha - MA, abril de 2013.

CATEGORIAS	%
Professores	71,5
Coordenadores pedagógicos	14,25
Técnicos	14,25
<u>TOTAL</u>	<u>100</u>

Fonte: (DADOS DA PESQUISA, 2013).

De maneira geral, os trabalhos que visam conhecer as concepções ambientais em escolas são realizados com os professores, coordenadores e alunos. Destacando-se os professores, sendo estes os responsáveis pelas práticas em sala de aula. Atualmente, muitas pesquisas estão voltadas para a compreensão de Meio Ambiente pela comunidade estudantil e formadora (professores), essas pesquisas são instrumentos educativos e transformadores (SANTOS et al., 2000).

Com relação à formação desses profissionais: 43% possuem curso superior completo; 36% possuem especialização; 14% possuem ensino médio completo com magistério; e 7% possuem ensino superior incompleto (TAB. 2).

Tabela 2 - Formação dos professores da Unidade Isaías Fortes de Meneses, Chapadinha - MA, abril de 2013.

CATEGORIAS	%
Superior completo	43
Especialização	36
Ensino médio com magistério	14
Superior incompleto	7
TOTAL	100

Fonte: (DADOS DA PESQUISA, 2013).

Em pesquisa realizada em escolas públicas de Curitiba com professores, apenas um dos entrevistados possuía apenas graduação, sendo que os demais tinham ainda especialização e mestrado representando 81,82% e 13,64%, respectivamente (BOSCHILIA, 2009).

Silva (2008), em estudo sobre práticas pedagógicas de EA em uma escola militar de Brasília, onde aplicou questionários a professores e alunos, observou que 70,8% dos professores possuíam especialização, 22,2% mestrado, 4,7% aperfeiçoamento, e 2,7% doutorado. Resultado este bem diferente do estudo em questão, onde apenas 36% possuíam especialização, possivelmente esta diferença seja explicada pelo grande contraste de desenvolvimento da cidade de Brasília se comparado com estado do Maranhão.

Quando indagados sobre qual o curso de formação dos professores: 23% possuem formação em Pedagogia; 20% possuem formação em Letras; 14,5% possuem magistério; 14,5% possuem formação em História; 7% possuem formação em Matemática; 7% possuem formação em Língua Portuguesa; 7% em Ciências naturais; e 7% em Geografia (TABELA. 3).

Tabela 3 - Curso de formação dos 14 professores Escola Isaías Fortes de Meneses Chapadinha - MA, abril de 2013.

CATEGORIAS	%
Pedagogia	23
Letras	20
Magistério	14,5
História	14,5
Matemática	7
Língua Portuguesa	7
Ciências Naturais	7
Geografia	7
TOTAL	100

Fonte: (DADOS DA PESQUISA, 2013).

Cursos de formação inicial, como Pedagogia e algumas Licenciaturas não preparam os profissionais da educação para atuarem como mediadores da EA no ensino básico, sendo necessária uma formação continuada para melhor promover as discussões acerca das abordagens sobre Meio Ambiente (MELLO et al., 2009).

Silva (2008) relatou em seu estudo na escola militar de Brasília um índice elevado de professores com formação em Ciências Físicas e Biológicas (16,11%), o contrário desde trabalho onde houve uma predominância de professores com curso de Pedagogia (23%) e Letras (20%). Em relação à investigação sobre o curso de formação se corresponde à área em que atua: 57% lecionam disciplinas diferentes do curso de formação; 28,5% dos professores trabalham na área em que se formaram; e 14,5% dos professores possuem apenas magistério e não responderam a questão (TABELA 4).

Tabela 4 - A área de atuação dos professores versus área de formação. Chapadinha – MA, abril de 2013.

CATEGORIAS	%
Não	28,5
Sim	57
Não responderam	14,5
TOTAL	100

Fonte: (DADOS DA PESQUISA, 2013).

É possível perceber que uma boa parcela dos professores não atua na área de formação (28,5%). Isso se deve principalmente pela carência de profissionais em algumas áreas do conhecimento, como matemática, física e química.

Com relação ao número de escolas trabalhadas: 78,5% professores lecionam apenas na escola onde foi realizada a pesquisa; e 21,5% dos professores trabalham em outras escolas (TAB.5).

Tabela 5 - Em quantas escolas lecionam os professores de Chapadinha – MA, abril de 2013.

CATEGORIAS	%
Em uma escola	78,5
Em mais de uma	21,5
TOTAL	100

Fonte: (DADOS DA PESQUISA, 2013).

No que diz respeito à quantidade de escolas trabalhadas, um número expressivo de professores afirmaram lecionar em apenas uma escola (78,5%), entretanto

o que prevalece é que esses professores acabam lecionando em mais de um turno para suprir a deficiência salarial.

Com relação à inclusão do tema Meio Ambiente nas áreas de conhecimento em sala de aula: 57% afirmaram explorar o conteúdo na área que ministram; 21,5% dos professores fazem uso de mídia áudio visual e imprensa (jornal, tv, revista etc.); 14,5% usam problemas da comunidade para abordar o tema; e 7% produzem seu próprio material didático para abordar o tema (textos, poemas, desenhos, cartazes, etc.) (TAB. 6).

Tabela 6 - Como se dá a inclusão do tema Meio Ambiente nas áreas de conhecimento, Chapadinha – MA, abril de 2013.

CATEGORIAS	%
Exploram o conteúdo na área que ministra,	57
Usam mídia áudio visual e imprensa (jornal, tv, revista etc.).	21,5
Usam problemas da comunidade para abordar o tema.	14,5
Produzem seu próprio material didático para abordar o tema (textos, poemas, desenhos, cartazes, etc.),	7
TOTAL	100

Fonte: (DADOS DA PESQUISA, 2013).

Silva (2008) afirma que, em uma escola militar na capital do Brasil, 75% dos professores inclui em suas aulas o tema meio ambiente, no entanto mantêm uma visão totalmente conservadora.

Costa et al (2012), em avaliação dos conceitos atribuídos pelos professores de uma escola municipal no estado do Amazonas sobre EA, percebeu que todos os entrevistados responderam que incluem a temática ambiental em suas aulas, ressaltaram ainda que fazem um elo entre a teoria de suas disciplinas com os temas de conservação e preservação do meio ambiente, no entanto as discussões ficam restritas apenas a sala de aula. Esse mesmo autor ainda argumenta que há uma série de dificuldades para se inserir a EA nas aulas, como falta de material didático e de conhecimentos e estratégias de abordagem e a falta de interesse dos alunos. Em estudos, o autor em questão percebeu que 30% dos professores relataram que os alunos são passivos e desinteressados, sendo difícil trabalhar esse tema.

Neste mesmo contexto, Silva (2008) destaca ainda que 71,5% dos professores de uma escola de educação básica trabalham a temática em aulas expositivas, 13,3% e 3,3% usam livros e textos respectivamente. De modo geral, é perceptível que a inclusão da EA nas aulas é de forma conceitual, baseada apenas na

transmissão de informações, não havendo uma preocupação com a sensibilização e a vivência do problema.

A visão conservadora reduz a complexidade da questão. Isso porque a crise ambiental não pode ser vista somente como um problema técnico, que não envolve a sociedade ou que está relacionada apenas a Biologia e Ecologia (SILVA, 2008). Lima (2005) adverte que a EA é caracterizada por uma concepção reducionista, fragmentada e unilateral, tendo uma compreensão naturalista e conservadora, desenvolvendo leitura individualista e comportamentalista.

Foi questionado também se o material didático que consiste em livros, revistas e vídeos disponíveis na escola é adequado para se trabalhar EA. Um total de 43% dos professores mencionou que o material didático é superficial e precisa ser aprofundado; 36% opinaram que o conteúdo é repetitivo; e 21% afirmam que o material didático da escola apoia o professor no desenvolvimento de suas atividades em sala de aula de forma satisfatória (TABELA 7).

Tabela 7 - O material didático disponível na escola é adequado aos objetivos do ensino de EA, Chapadinha – MA, abril de 2013.

CATEGORIAS	%
O conteúdo é superficial, precisa ser aprofundado.	43
O conteúdo do material é repetitivo.	36
Apoia o professor no desenvolvimento de suas atividades.	21
<u>TOTAL</u>	<u>100</u>

Fonte: (DADOS DA PESQUISA, 2013).

Geralmente, o professor utiliza para esse fim apenas o livro didático de Ciências ou Geografia, isso porque é nessas disciplinas que há uma afinidade com a temática ambiental, ou são consideradas disciplinas que abrangem conteúdos ecológicos, no entanto é recomendado pelos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que a EA seja trabalhada em todas as disciplinas de forma transversal, ou seja, que aborde temas que são vivenciados cotidianamente (GAMA;BORGES, 2011).

No que diz respeito aos PCNs, muitos profissionais da educação relatam que têm muitas dificuldades em trabalhar o tema Meio Ambiente de forma transversal, isso porque a estrutura fragmentada que a escola oferece, aliado aos conteúdos e a grade curricular fazem com que os professores sintam-se desmotivados (MAYER, 2000).

Com relação aos recursos pedagógicos empregados, todos responderam que usam apenas o livro didático. Atualmente, este recurso tem norteado a prática

pedagógica da maioria dos professores. Teixeira (2009) afirma que o livro constitui por vezes o único recurso acessível aos alunos, isso é explicado pela a distribuição em larga escala nas escolas brasileira, de maneira gratuita, e apresentando conhecimento didaticamente resumido e simplificado, com o propósito de facilitar a atuação do professor.

Foi questionado aos professores se está sendo possível desenvolver projetos interdisciplinares na escola. Para 64% dos professores a escola trabalha com projetos apenas em datas comemorativas; 21,5% afirmaram que os projetos estão incorporados na própria política pedagógica da escola e implementados durante o ano; e 14,5% não responderam (TABELA 8).

Tabela 8 - Está sendo possível construir projetos interdisciplinares na escola, Chapadinha – MA, abril de 2013.

CATEGORIAS	%
A escola trabalha com projetos só em datas comemorativas	64
Os projetos estão incorporados na proposta política-pedagógica da escola e implementados ao longo do ano	21,5
Não responderam	14,5
TOTAL	100

Fonte: (DADOS DA PESQUISA, 2013).

Medina (2001) afirma que, quando se trabalha a EA nas escolas, ela está concentrada apenas em atividades pontuais, como o dia do Meio Ambiente, do índio, da árvore ou para alcançar objetivos isolados, sendo reduzida a sensibilização. No entanto, entende-se que são atividades necessárias, mesmo não sendo suficientes para provocar uma mudança satisfatória. Costa et al. (2012) relataram em estudo realizado com os docentes de escola pública de Manaus que a temática ambiental é trabalhada com mais ênfase nas datas comemorativas, onde é possível reunir profissionais da área para ministrar palestras e cursos do tema.

Segundo Naaee (1994) uma das grandes preocupações dos professores em inserir a EA em suas aulas é exatamente o tempo, a maioria não disponibiliza de tempo para uma atividade não obrigatória, conseqüentemente os professores tendem a vê-la simplesmente como um elemento a mais que deve fazer caber no programa de aulas.

Foi indagada sobre quais projetos a escola desenvolve ao longo do ano: 21% desenvolvem caminhadas ecológicas; 20% dos professores responderam que a escola trabalha com projetos de construção e preservação de hortas; 7% com projeto de coleta

seletiva; 7% diagnóstico socioambiental da comunidade; 7% com projeto de recuperação de área degradada ou poluída; e 38% não responderam (TAB. 9).

Tabela 9 - Quais os projetos desenvolvidos na escola? Chapadinha – MA, abril de 2013.

CATEGORIAS	%
Caminhadas ecológicas	21
Projeto de construção e conservação de hortas	20
Projeto de coleta seletiva	7
Diagnóstico socioambiental da comunidade-pesquisa de campo	7
Projeto de recuperação de alguma de área degradada ou poluída	7
Não responderam	38
<u>TOTAL</u>	<u>100</u>

Fonte: (DADOS DA PESQUISA, 2013).

Projetos de construção e preservação de hortas permitem fazer uma relação da educação ambiental com a educação alimentar, no entanto é possível ir, além dessa forma de ação, utilizando-os como prática pedagógica, é possível ainda despertar a atenção para os fatores ambientais, hábitos saudáveis, além do envolvimento no contexto social (PEREIRA et al., 2012).

Embora citada, as caminhadas ecológicas, dizem respeito apenas a eventos pontuais, principalmente na semana do meio ambiente, em que se elaboram roteiros dentro do perímetro urbano, em que a chamada “caminhada ecológica” finaliza com o plantio de mudas de plantas exóticas e que depois ainda não têm nenhum tipo de cuidado por parte da comunidade. O município de Chapadinha é desprovido de parques, jardins ou qualquer outro ambiente que possibilite a prática da caminhada próximo à natureza conservada.

Foi questionado se existe apoio por parte da Secretaria de Educação na formação continuada dos professores: 50% afirmaram que sim; e 50% disseram que não (TAB. 10).

Tabela 10 - Existe apoio da Secretaria de Educação à formação continuada dos professores, Chapadinha– MA, abril de 2013.

CATEGORIAS	%
Sim	50%
<u>Não</u>	<u>50%</u>

Fonte: (DADOS DA PESQUISA, 2013).

Torales (2013) destaca que a formação dos professores assim como a dos demais agentes do contexto escolar tem uma grande importância na compreensão das questões ambientais, principalmente em relação aos aspectos políticos, ideológicos, sociais e econômicos. A autora menciona ainda que o processo de formação de professores é permanente, constituindo uma busca constante.

Quando indagados sobre de que forma se dá esse apoio: 36% professores afirmam que é realizando palestras e cursos; 36% relataram que a Secretaria não fornece apoio; 7%, ao fornecer material didático e pedagógico, 7% dispensa o professor da sala de aula no dia do estudo; e 14% não responderam (TABELA 11).

Tabela 11- Como se dá esse apoio aos professores, Chapadinha – MA, abril de 2013.

CATEGORIAS	%
Promovendo palestras e cursos	36
A secretaria não dá apoio	36
Fornecendo material didático e pedagógico	7
Dispensa o professor da sala de aula no dia do estudo do meio	7
Não responderam	14
<u>TOTAL</u>	<u>100</u>

Fonte: (DADOS DA PESQUISA, 2013).

No ano que este estudo foi realizado, houve a mudança dos representantes políticos, assim com os secretários de que compõe a administração do município. Esse fato possivelmente explique o impasse nas respostas referente ao apoio da Secretaria na formação continuada dos professores, uma vez que houve a contratação de novos profissionais e realocação de alguns para outras escolas e para a própria escola Isaías Fortes de Meneses. Entretanto, no que se refere à formação continuada de professores, sabe-se que é necessário que este profissional esteja cada dia mais atualizado para melhor exercer a prática docente.

Em referência à EA, desde 1981, através da Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA), há uma forte demanda para formar profissionais capazes de atuarem na sala de aula conscientizando e promovendo a participação ativa em defesa do Meio ambiente. A PNMA em suas atribuições determina que a EA deve estar presente em todos os níveis e modalidades de ensino, seja ele formal ou informal (BRASIL,1999).

Foi questionado o que a formação continuada proporciona aos educadores de EA: para 64% professores, possibilita trabalhar a interdisciplinaridade; 22%

afirmaram que os professores se sentem mais preparados e confiantes; 7% que oferece subsídios para o trabalho pedagógico; e 7% afirma que a formação continuada não melhora a interação professor/aluno (TABELA 12)

Tabela 12 - O que a formação continuada proporciona aos educadores da EA, Chapadinha – MA, abril de 2013.

CATEGORIAS	%
Possibilita trabalhar a interdisciplinaridade	64
O professor se sente mais preparado e confiante	22
Oferece subsídio para o trabalho pedagógico	7
A formação ainda não melhorou a interação entre professores e alunos	7
TOTAL	100

Fonte: (DADOS DA PESQUISA, 2013).

Dentre as diversas formas de trabalhar EA, os Parâmetros Curriculares Nacionais destacam ser a interdisciplinaridade o melhor método de abordar a temática, sendo necessário desfragmentar os conteúdos para então reuni-los dentro de um mesmo contexto nas várias disciplinas. Carvalho (1995) define interdisciplinaridade como sendo a maneira de organizar e produzir conhecimento, fazendo integração das diversas facetas dos fenômenos estudados.

Procurou-se saber ainda quais as estratégias mais frequentes utilizadas nas escolas para os estudos e discussões de EA: 57% professores usam cursos esporádicos; 36% fazem uso de oficinas e palestras eventuais; e 7% usam grupos de estudos permanentes (TAB. 13).

Tabela 13 - Quais as estratégias mais frequentes utilizadas na escola para os estudos e discussões da EA, Chapadinha – MA, abril de 2013.

CATEGORIAS	%
Cursos esporádicos	57
Oficinas, palestras eventuais	36
Grupos de estudos permanentes	7
TOTAL	100

Fonte: (DADOS DA PESQUISA, 2013).

No que diz respeito às estratégias de inclusão da EA pela a escola, Silva (2008) destaca que 43,39% dos professores inclui EA em suas aulas nas disciplinas específica, 29,42% em disciplinas como Ciências Físicas e Biológicas, de forma transversal apenas 8,18%. O autor faz uma análise importante para a visão que os

professores têm em relação à inclusão da EA em uma disciplina específica: a maioria dos professores desconhece o que a Lei nº. 9.795 de abril de 2007 sugere.

A Lei nº. 9.795 de abril de 2007 sugere claramente que a melhor forma de trabalhar EA é fazê-la transcender a lógica do atual modelo de ensino, onde é perceptível que os conteúdos estão organizados em estoques, sem a menor relação entre si, constituindo uma organização fragmentada e desarticulada. Nessa perspectiva, essa lei determina a abordagem da EA de maneira multidisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar. Com relação à frequência das estratégias utilizada na escola: 57% afirmaram que são esporádicos; 14% bimestral; 7% semanal; e 21,5 % professores não responderam (TABELA 14).

Tabela 14- Qual a frequência das estratégias utilizadas na questão anterior, Chapadinha – MA, abril de 2013.

CATEGORIAS	%
Esporádico	57
Bimestral	14,5
Semanal	7
Outros	21,5
TOTAL	100

Fonte: (DADOS DA PESQUISA, 2013).

A EA por vezes é tratada com um processo pontual, improvisado e esporádico pelos os professores, por isso, na maioria das ações, ela não consegue surtir o evento desejado que seja de formação consciente, de prática interventora e transformadora da realidade.

Da mesma forma que a EA está restrita apenas a eventos, cursos e debates, há alguns estudiosos em EA que defendem a criação de uma disciplina específica para se trabalhar o tema, entretanto não é o que afirma a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), na Lei nº 9. 795 de 27 de abril de 1999. A lei que instituiu a EA orienta que ela não deve ser implementada como disciplina específica no currículo de ensino (BRASIL, 1998).

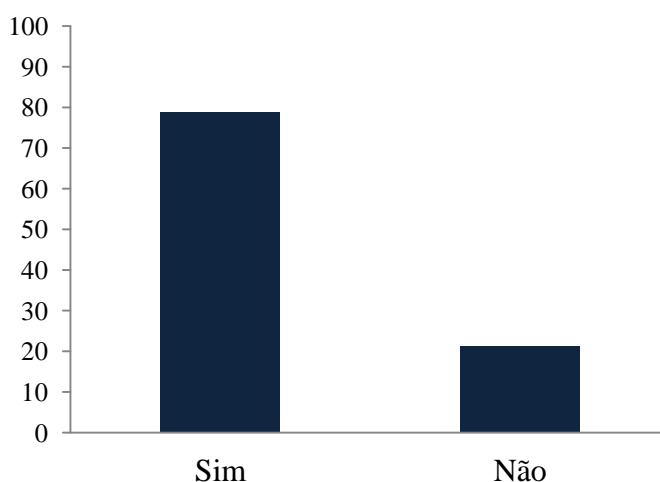
Nesse ponto de vista, a lei traz um desafio aos professores, que estes trabalhem a EA de forma a romper com a tradição fragmentada, descontextualizada, simplificada para uma visão abrangente, transformadora, emancipatória e crítica.

3.2 Percepção dos alunos sobre EA

Foram entrevistados um total de 227 alunos (72 do 6º ano; 79 do 7º ano; 47 do 8º ano e 29 do 9º ano). Por meio dos questionários, foi possível analisar como a Educação Ambiental está sendo trabalhado na Escola Isaías Fortes de Meneses.

Quando questionados se era frequente ter aulas sobre meio ambiente: 80% dos alunos responderam que sim; e apenas 20% relataram que não (GRÁFICO 1).

Gráfico1 - Você costuma ter aulas sobre meio ambiente, Chapadinha – MA, abril de 2013.



Fonte: (DADOS DA PESQUISA, 2013).

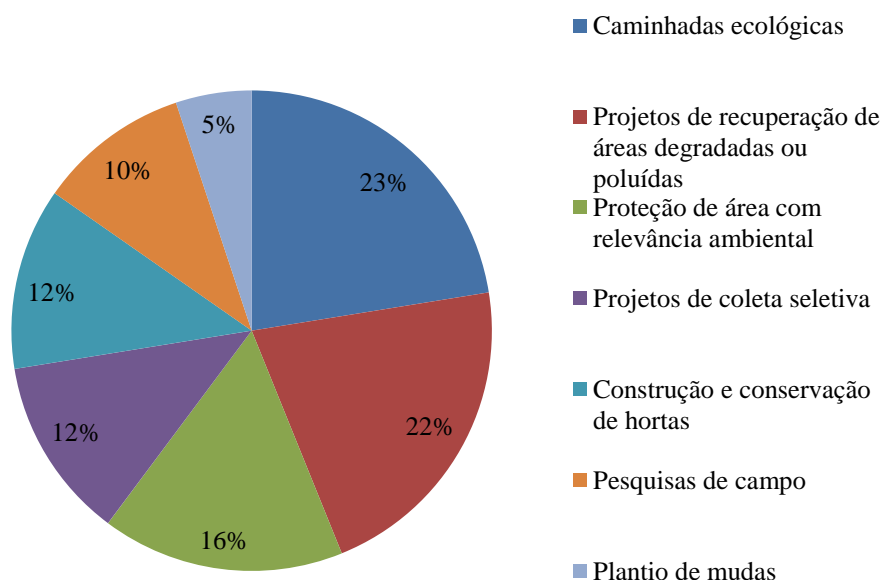
O tema meio ambiente em sala de aula deve ser abordado de forma transversal, contemplando as mais variadas disciplinas do currículo escolar, assim como norteia os PCNs. É uma ação que se faz urgente e indispensável, sendo necessário estabelecê-la como elemento norteador da prática pedagógica e dos currículos escolares (TRIGUEIRO, 2003).

A abordagem da temática ambiental na maioria das vezes é realizada através de aulas expositivas, onde são mencionados os temas de forma sucinta. É o que foi observado nos estudos de Silva (2008), onde 80,74% dos alunos questionados responderam que nas abordagens sobre meio ambiente predomina as aulas expositivas, seguidas de leituras 67,78%.

Quando perguntados como eram as aulas de EA, houve diversas respostas: 23% disseram que realizavam caminhadas ecológicas; 22% responderam que tiveram aulas com participação em projetos de recuperação de áreas degradadas ou poluídas; 16% tiveram aulas com enfoque na proteção de alguma área com relevância ambiental;

12% responderam que realizavam construção e conservação de hortas; 12% relataram que as aulas estão na forma de projetos de coleta seletiva; 10% realizaram aulas na forma de pesquisas de campo; e apenas 5% dos alunos tiveram as aulas com plantio de mudas (GRÁFICO 2).

Gráfico 2 - Foi indagado como são as aulas sobre meio ambiente, Chapadinha – MA, abril de 2013.



Fonte: (DADOS DA PESQUISA, 2013).

No processo educativo, é importante que os temas relacionados ao Meio Ambiente estejam presentes. Como mesmo ressalta os PCNs, a principal função de se trabalhar o tema Meio ambiente é contribuir com a formação consciente dos cidadãos, tornando-os aptos a tomarem decisões e atuarem na realidade socioambiental, assim como no bem-estar local e global. Mas, para isso, a escola deve trabalhar comprometida com a formação de valores, proporcionando um ambiente saudável para os alunos e os demais envolvidos (TRIGUEIRO, 2003).

A introdução da questão ambiental deve ser entendida como uma educação política, no que ela prepara o indivíduo para reivindicar ações sociais, de caráter nacional e planetário, mantendo ética nas relações sociais e com a natureza (BRASIL, 1996). De acordo com os alunos, é possível ver que os professores trabalham as questões ambientais de diversas formas, como citado pelos próprios docentes, as caminhadas ecológicas representam uma prática pedagógica bastante adotada, uma vez que tanto alunos e professores a destacaram.

A construção e preservação de hortas foram citadas pela atuação de grupos de discentes universitários que implementaram projetos de cultivo de hortaliças na escola. Em relação à proteção de área de relevância ambiental, a referida escola localiza-se próximo a várias nascentes, possivelmente elas sejam protegidas pela comunidade local.

Quando indagados que tipo de material é mais utilizado pelo professor nas aulas: 71% dos alunos responderam que se usa mais o quadro de sala de aula; seguido de livros, revistas, jornais e vídeos com 23%; e apenas 4% e 2% relataram que os professores realizavam também visitas fora da escola e aulas no pátio respectivamente.

É possível observar nesta questão uma contradição em relação às respostas dos professores e alunos. Segundo os professores, o principal recurso didático utilizado é o livro didático, no entanto, para os alunos, prevalece o quadro da sala de aula, isso porque, mesmo com o livro, os professores ainda têm o hábito de copiar todo conteúdo trabalhado no quadro negro.

Em relação aos assuntos de EA, Sato (2002) destaca que predomina as abordagens do tema Meio Ambiente nos livros didáticos de Biologia e Ciências e adverte ainda que nestes livros os assuntos são poucos destacados, sendo referidos apenas em itens de capítulos, leituras selecionadas, boxes informativos e exemplos, ou na maioria das vezes com enfoque ecológico de modo fragmentado e reducionista. Além disso, o autor menciona que o livro didático é considerado como a “tábua de salvação”, no entanto, em muitos casos, é insuficiente no que se refere aos conteúdos ambientais.

Rodrigues e Malafaia (2009) comentam que em países em desenvolvimento os livros didáticos representam um recurso amplamente utilizado, isso se deve principalmente por existir um déficit de profissionais qualificados na educação, além da ausência de bons materiais que auxiliem na prática pedagógica.

De modo contrário, autores como Carvalho (1989) e Grün (1996) alertam para o uso indiscriminado dos livros didáticos. Para esses pesquisadores, o livro traz informações defasadas, resumidas e, na maioria das vezes, confundem EA com Ecologia, fazendo ênfase apenas nos efeitos da degradação e não abordando os princípios e possíveis soluções para a causa. Quando perguntados se é importante ter aulas de EA: 96% dos alunos responderam que sim; e apenas 4% disseram não.

A escola é o ambiente mais importante para se trabalhar temas ambientais, isso porque é espaço onde o aluno pode dar sequência a seu processo de socialização,

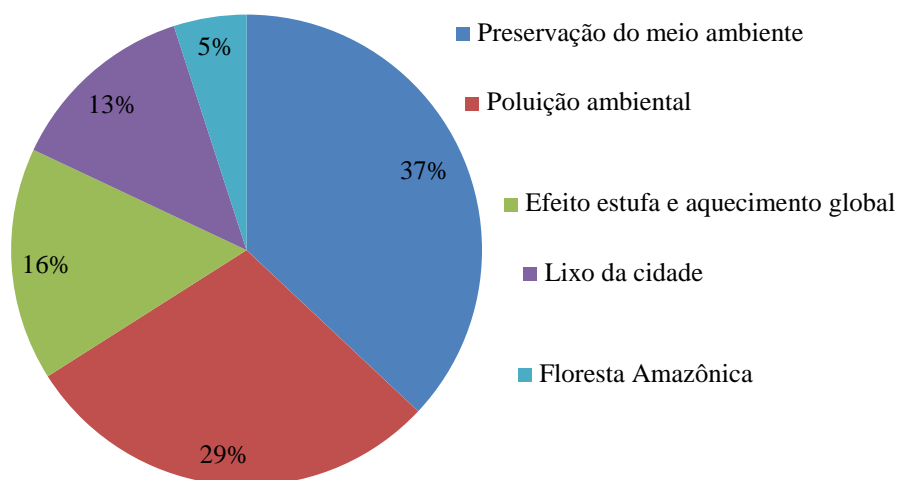
sendo incorporados determinados comportamentos desde cedo para que sejam assimilados (PONTALTI, 2005). Por essa razão, a grande importância desses temas na grade curricular das escolas, como destaca Dias (1992). Ele menciona as principais raízes da problemática ambiental, passando por problemas socioeconômicos, políticos e culturais. Mesmo diante da dificuldade na inserção da EA nas escolas brasileiras, estudos apontam que a melhor forma de apresentar e desenvolver esses temas são contemplá-los na forma de atividades artísticas, experiências práticas, atividades fora da sala de aula, produção de materiais locais, projetos ou outras atividades que possam despertar os alunos e torná-los agentes ativos (SATO, 2002).

Quando indagados sobre o que deveria melhorar na escola: 68% responderam que o ambiente de sala deveria melhorar; seguido de 23% onde a maneira do professor deveria ser melhorada; e apenas 9% acham que as aulas repetitivas e sem novidades deveriam ser diferentes. O ambiente de sala de aula é crucial para a uma aprendizagem voltada para apreciação dos valores e experiência de cada pessoa, assim como a interação professor-aluno é primordial para uma melhor apropriação dos conteúdos abordados durante as aulas (PARDO DIAZ, 2002).

As expectativas dos professores com relação às melhorias do ensino de Educação Ambiental e práticas pedagógicas foram avaliadas em um estudo de Bezerra e Gonçalves (2007), onde 19,44% dos docentes responderam que um maior envolvimento com a comunidade acadêmica e aulas de campo melhorariam sua prática pedagógica em sala de aula, 5,55% afirmaram que a interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e transversalidade ajudariam no exercício da prática, 5,55% concordam que uma interação com os diversos setores da sociedade seria melhor, 5,55% palestras, seminários e eventos relacionados é uma alternativa viável e para 5,55% o que tem que melhorar é o livro didático.

Foi questionado aos alunos sobre quais os temas mais trabalhados pelos os professores em sala de aula: 37% mencionaram preservação do meio ambiente; 29% relataram a poluição ambiental; 16% disseram que o efeito estufa e aquecimento global; 13% relataram a temática do lixo da cidade; e 5% responderam que são trabalhados temas a respeito da floresta Amazônica (GRAF. 3).

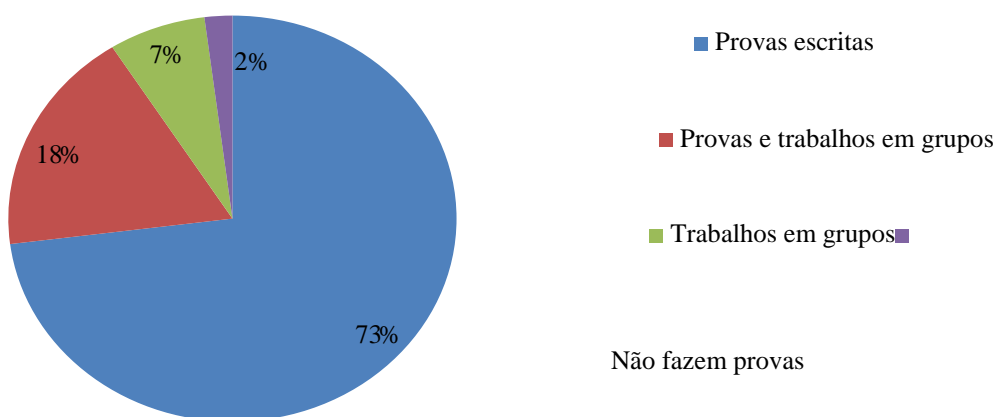
Gráfico 3 - Quais os temas mais trabalhados pelo professor, Chapadinha - MA, abril de 2013.



Fonte: (DADOS DA PESQUISA, 2013).

Quando questionado aos alunos do método de avaliação em sala de aula pelo professor, 73% responderam que são avaliados por meio de provas escritas; 18% relataram que são avaliados por meio de provas e trabalhos em grupos; 7% são avaliados por meio de trabalhos em grupos; 2% disseram que não fazem provas (GRÁFICO 4).

Gráfico 4 - Como o professor faz avaliação na escola, Chapadinha - MA, abril 2013.



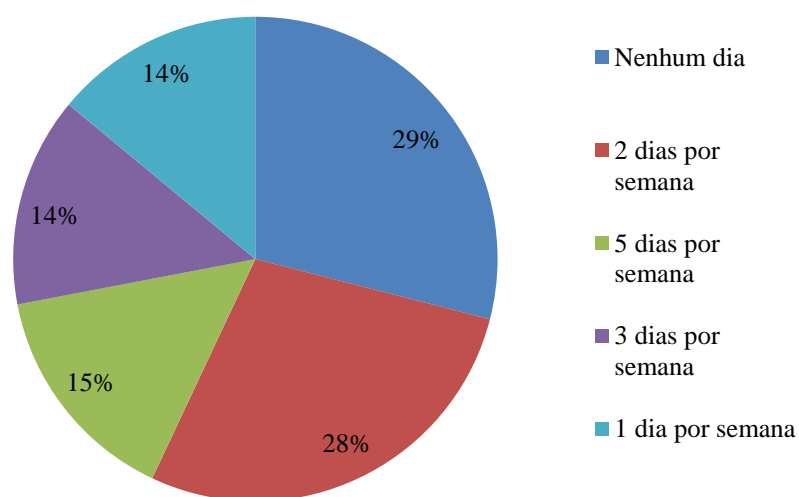
Fonte: (DADOS DA PESQUISA, 2013).

A avaliação escrita é um método tradicional incorporada na prática da maioria dos professores, consiste na tentativa de verificar o grau de aprendizagem do aluno em relação a determinado tema, no entanto é um método que induz a

memorização mecânica dos conteúdos por parte dos alunos. Na avaliação do conhecimento em EA, Bezerra e Gonçalves (2007) destacam que a melhor forma de executar e avaliar a inserção da EA é usar diversas abordagens, como palestras, seminários, oficinas, cursos de capacitação, verificando a participação dos envolvidos.

Quando perguntados quantos dias por semana é trabalhado EA na escola: 29% disseram que nenhum dia; 28% relataram que se trabalha EA dois dias por semana; 15% disseram que se trabalham cinco dias por semana; 14% trabalham três dias; e 14% trabalham um dia (GRAF. 5).

Gráfico 5. Quantos dias por semana é trabalhado Educação Ambiental na escola, Chapadinha - MA, abril de 2013.



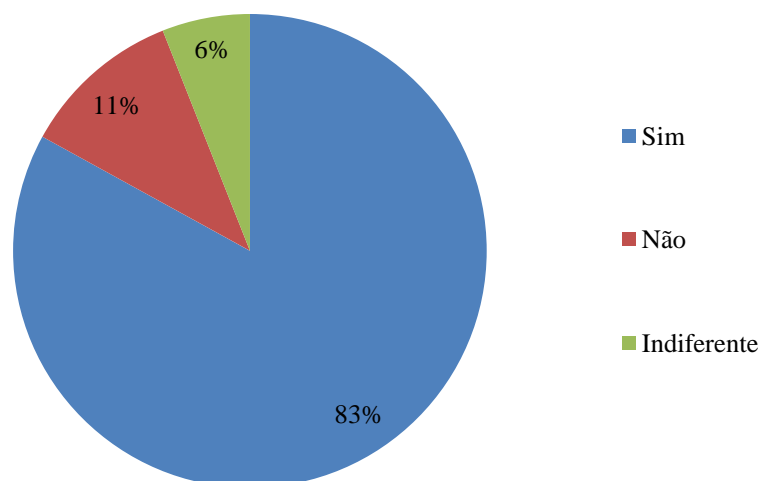
Fonte: (DADOS DA PESQUISA, 2013).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais demonstram a importância de trabalhar EA em todas as disciplinas, no entanto o mesmo documento assinala a importância de algumas disciplinas, como Ciências Naturais, Geografia e História, fundamentais para a construção da identidade do aluno como ser pertencente ao meio ambiente, ao permitir ainda que ele expresse os vínculos estabelecidos com meio. Trabalhar algum tema relacionado EA apenas uma vez na semana não é suficiente. (BRASIL, 1998).

Nesse estudo, é possível perceber que os professores restringem EA apenas a um dia na semana. Quando indagados se a participação de professores, alunos e comunidade contribui para conscientizar a sociedade sobre preservação do Meio

Ambiente: 83% relataram que sim; 11% disseram que não; e 6% foram indiferentes (GRÁFICO 6).

Gráfico 6 Você acha que a participação de professores, alunos e comunidade em atividades ambientais contribuem para conscientizar a sociedade sobre preservação do Meio Ambiente, Chapadinha - MA, abril de 2013.



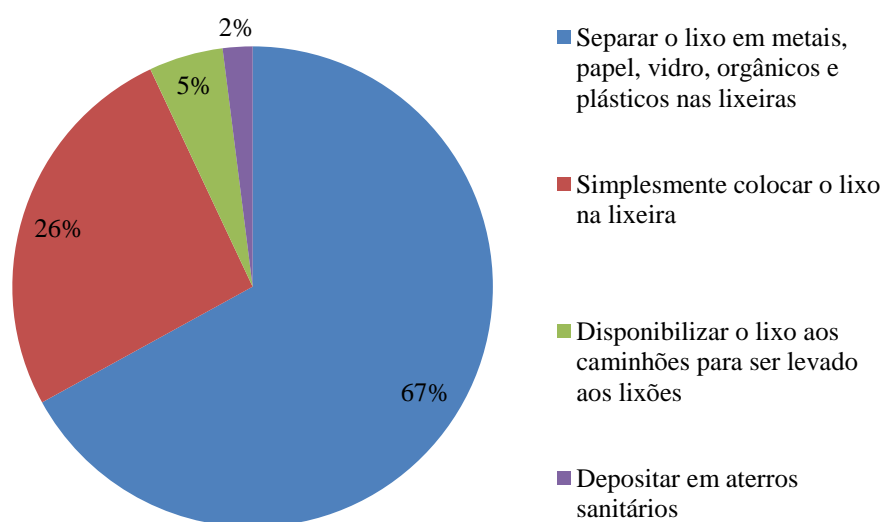
Fonte: (DADOS DA PESQUISA, 2013).

Mattos (2009) defende a importância da ação conjunta entre comunidade, corpo docente, alunos e família na realização de atividade em diferentes áreas de estudos e disciplinas, visando um trabalho interdisciplinar em EA na escola. E caberia à escola a articulação das condições de estudo e aperfeiçoamento dos alunos, promovendo assim ações, como realização de seminários e cursos com especialistas da área. No entanto, todas essas ações devem ser feitas numa visão holística, superando a fragmentação do saber.

Diante deste contexto, Dias (2003) argumenta, no intuito de reverter a situação da EA no sistema educacional, a importância de tratar as questões ambientais, na condição de seres pensante e principalmente de forma atuante, procurando envolver a escola e a comunidade.

Quando perguntados o conceito de coleta seletiva: para 67% dos entrevistados é separar o lixo em metais, papel, vidro, orgânicos e plásticos nas lixeiras; 26% é simplesmente colocar o lixo na lixeira; 5% é disponibilizar o lixo aos caminhões para ser levado aos lixões; e 2% é depositar em aterros sanitários (GRÁFICO 7).

Gráfico 7- Para você, o que é coleta seletiva, Chapadinha - MA, abril de 2013.



Fonte: (DADOS DA PESQUISA, 2013).

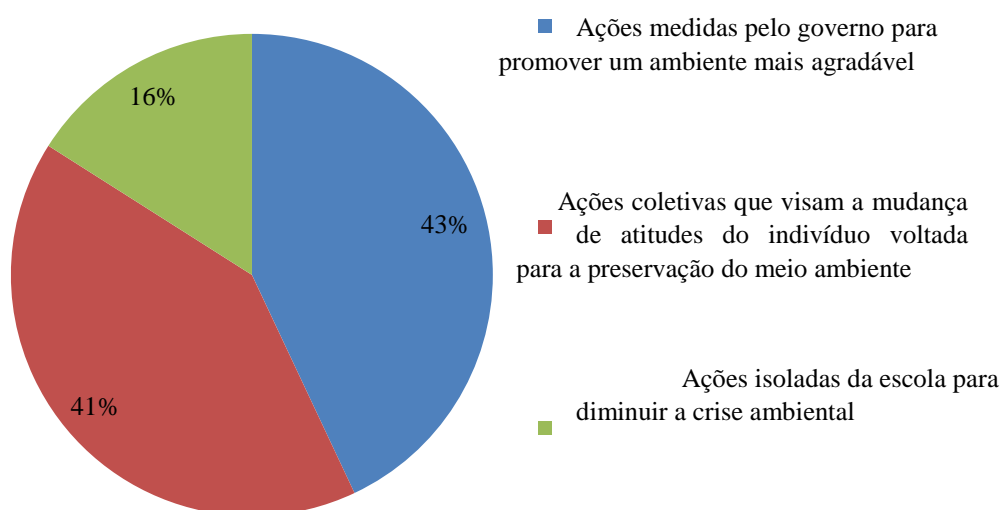
É possível perceber que 67% dos alunos sabem o que é coleta seletiva e como deve ser separado de acordo com a classificação do material. Em trabalhos com alunos do 4ª e 5ª série do Ensino Fundamental de escolas municipais, Brondani e Henzel (2010) perceberam que todos os alunos sabiam definir coleta seletiva. Contudo Pereira-Neto (1989) observa que a implantação e manutenção de sistemas de coleta seletiva são de alto custo e que por vezes isso tem levado ao fracasso na tentativa de tratamento do lixo.

Um dos grandes problemas gerados pelo lixo é que há a separação inicial dos materiais e logo em seguida são jogados a céu aberto, colocando a população aos perigos de doenças causadas pelos vetores biológicos (moscas, baratas, roedores, etc.) presentes no lixo (SILVA, 2008). Procurou-se saber qual a importância de reciclar o lixo: para 67% é importante porque diminui o lixo no ambiente, reduz o desperdício de recursos naturais e preserva o planeta; 21% diminui o lixo em casa; 7% aumenta a vida útil de muitos materiais que iriam para o lixo; 5% aumenta a quantidade de lixo jogado nos lixões céu aberto.

Em relação à importância de se reciclar o lixo, 67% responderam de forma satisfatória a questão, no entanto é importante complementar que a reciclagem traz outros benefícios, como a geração de novos empregos, aumento de renda, ampliação do negócio relativo à reciclagem, redução de energia e participação da comunidade nas questões relacionada ao meio ambiente.

Quando perguntados como você define EA: para 43% são medidas propostas pelo governo para promover um ambiente mais agradável; 41% ações coletivas que visam à mudança de atitudes do indivíduo voltada para a preservação do Meio Ambiente; e 16% ações isoladas das escolas para diminuir a crise ambiental (GRÁFICO 8).

Gráfico 8 - As problemáticas ambientais é um assunto discutido mundialmente. Definição de Educação Ambiental, Chapadinha - MA, abril de 2013.



Fonte: (DADOS DA PESQUISA, 2013).

No presente estudo, percebe-se que os alunos veem os governantes como principais responsáveis por estabelecer ações de preservação do Meio Ambiente. Mesmo sabendo que o governo tem grande participação em estabelecer leis e normas que busquem um ambiente totalmente equilibrado, é necessário ressaltar aqui que as atitudes coletivas representam ações que tornam possível a convivência harmoniosa do homem com o meio no qual ele está inserido.

No tocante à questão, é necessário ressaltar aqui a meta estabelecida para a EA de sustentabilidade socioambiental que transforma o meio natural por meio de técnicas apropriadas que impedem o desperdício dos recursos. Essa meta propicia ao aluno uma percepção ambiental que o faça refletir sobre os problemas ambientais de sua vida, sendo necessário para isso um ensino que seja capaz de problematizar e sistematizar a sua vivência (PEREIRA-NETO, 1989).

As ações isoladas das escolas não representam um método satisfatório para disseminar a EA, embora possa representar o início da conscientização e implantação da temática. No entanto, é necessário que a escola adote EA num contexto de políticas públicas, onde a comunidade, os professores e alunos sejam capazes de tomarem decisões conscientes, visando o bem de todos.

4 CONCLUSÃO

Diante do exposto, é possível perceber que EA é trabalhada de forma inadequada na escola Isaías Fortes de Meneses. Sendo por vezes abordada apenas em datas comemorativas, vista numa dimensão naturalista, reducionista e fragmentando os conteúdos. É possível perceber que o tema Meio Ambiente é trabalhado na disciplina de Ciências e outras que mantêm uma afinidade com tópicos ambientais.

Faz-se necessário uma melhor abrangência da EA na escola trabalhada, para uma melhor compreensão pelos alunos e professores. Com relação aos professores, há a necessidade de formação continuada, uma vez que estes não desempenham e nem compreendem bem as referências norteadoras propostas pelo Ministério da Educação.

De modo geral, a EA é uma ferramenta eficaz para a conscientização, sendo ideal inseri-la nos primeiros anos de educação formal, nesse caso, as séries iniciais do Ensino Fundamental. Na escola Isaías Fortes de Meneses, faz-se urgente a implementação de projetos que venham despertar a consciência ambiental dos alunos e professores, assim como uma interação maior entre aluno-professor-comunidade.

THE CONTRIBUTION OF ENVIROMENTAL EDUCATION IN THE PROCESS OF TEACHING AND LEARNING AT ISAÍAS FORTES DE MENESES SCHOOL IN CHAPADINHA-MA

ABSTRACT

The approach of Environmental Education is guided by several documents, conferences and events that seek the effectiveness of practice in schools. It is currently inserted in the National Curriculum Standards as crosscutting themes, thus generating much discussion regarding its implementation in the school environment. In this context the teacher's role is to be an active agent in the mediation of knowledge. This study aimed to evaluate the contribution of environmental education teaching in a public school, in order to know how to get the teaching and learning process and how it is discussed by the teacher. The project was developed with a questionnaire to students and teachers

from 6th to 9th grade of elementary school. It was possible to analyze that environmental education in school Isaias Fortes Meneses is not taken to meet the recommendations of the PCN, being addressed simplistic, reductionist and sometimes inserted only in the discipline of Sciences and Geography or addressed in the holidays. In phase of these findings it is recommended that the pedagogical practice in school is guided by the various guiding documents of Environmental Education in Brazil and worldwide.

Keywords: Environment. Interdisciplinary. Education in schools.

REFERÊNCIAS

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. **Revista Biotemas**, Santa Catarina. 2007.

BOSCHILIA, J. F. **Implementação de programas de educação ambiental nas escolas municipais de Curitiba**, Paraná, Brasil. 2009.

BRASIL. Ministério de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio ambiente**. 1998.

_____. **Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências**. República Federativa do Brasil, Brasília, DF. 1999.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente**. Brasília, 1996.

BRONDANI, C. J.; HENZEL, M.E. Análise sobre a conscientização ambiental em escolas da rede municipal de ensino. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**. 2010.

CARVALHO, I.C. M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Temática ambiental e a escola de 1º Grau. 1989**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

CONFERÊNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE O MEIO AMBIENTE HUMANO. **Declaração dos direitos humanos**. Estocolmo, Suécia. 1972.

COSTA, J.R.; SOARES, J.E.C.; TÁPIA-CORAL, S.; MOTA, A.M. A percepção ambiental do corpo docente de uma escola pública rural em Manaus (Amazonas). **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, Rio Grande. 2012.

DIAS, G. F. **Educação ambiental: princípios e práticas**. São Paulo: Gaia, 1992.

_____. **Educação ambiental: princípios e práticas**. São Paulo: Gaia, 2003.

- _____. **Educação ambiental: princípios e práticas.** São Paulo. Gaia. 2004.
- _____. **A situação da educação ambiental no Brasil é fractal.** Panorama da Educação Ambiental no Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 2001.
- FONTANA, K. B., GOEDERT, L., KLEIN, E.B., ARAÚJO, L.A.O. **A concepção de meio ambiente de alunos do curso de pedagogia a distancia e a importância da mediação tecnológica – dificuldades e perspectivas.** 2002.
- FRAZÃO, J. O.; SILVA, J. M.; CASTRO, C. S. S. Percepção ambiental de alunos e professores na preservação das tartarugas marinhas na Praia da Pipa - RN. **Revista Eletrônica de Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, 2010.
- GAMA, L. U.; BORGES, A. A. S. Educação ambiental no Ensino Fundamental: a experiência em uma escola municipal em Uberlândia (MG). **Revista Brasileira de Educação Ambiental.** 2011.
- GRÜN, M. **Ética e educação ambiental: a conexão necessária.** 5. ed., Campinas, SP: Papyrus, 1996.
- IUCN, UNEP ; WWF. **World conservation strategy: living resource conservation for sustainable development. Gland Switzerland International Union for Conservation of Nature and Natural Resource.** 1980.
- LIMA, G. C. **Formação e dinâmica do campo na educação ambiental no Brasil: emergência, identidade e desafios.** 2005. Tese de (Doutorado em Ciências Sociais) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2005.
- MATTOS, S. **A Educação ambiental na escola: teoria x prática sob o ponto de vista interdisciplinar.** II Fórum Ambiental da Alta Paulista 25 28 de outubro de 2006.
- MEDINA, N. M. **A formação dos professores em educação fundamental.** Panorama da Educação Ambiental no Ensino Fundamental, Brasília: MEC; SEF, 2001.
- MELLO, A.S.; MONTES, S.R.; LIMA, L. **Educação ambiental em curso de formação continuada para docentes do ensino básico, Uberlândia (MG).** Em Extensão, 2009.
- MEYER, M. **Reflexões sobre o panorama da educação ambiental no ensino formal.** Panorama da Educação Ambiental no Ensino Fundamental, Brasília: MEC; SEF, 2001.
- NAAEE. **Integración de la educación ambiental en el curriculum escolar.** Ohio, 1994.
- PARDO DIAZ, A. **Educação ambiental como projeto.** 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PEDRINI, A. G. **Educação ambiental: reflexões e práticas contemporâneas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

PEREIRA, B.F.P.; PEREIRA, M.B.P.; PEREIRA, F. A.A. Horta escolar: enriquecendo o ambiente estudantil. Distrito de Mosqueiro - Belém, PA. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**. Rio Grande, 2012.

PEREIRA-NETO, J. T. **Compostagem**: a grande solução ao equacionamento do lixo doméstico. São Paulo: Gaia, 1989.

QUADROS, A. **Educação ambiental**: iniciativas populares e cidadania. Monografia de especialização. Universidade Federal de Santa Maria, 2007.

RODRIGUES; A. S. L.; MALAFAIA; G.O. Meio ambiente na concepção de discentes no Município de Ouro Preto-MG. **Revista de Estudos Ambientais**, 2009.

SANTOS, J. E.; JESUS, T. P.; HENKE-OLIVEIRA, C.; BALLESTER, M. V. R. **Caracterização perceptiva da Estação Ecológica de Jataí (Luiz Antônio, SP) por diferentes grupos sócio-culturais de interação**. In: SANTOS, J. E.; PIRES, J. S. R. (eds.) Estação ecológica de Jataí. São Carlos: Rima, 2000.

SATO, M. **Educação ambiental**. São Carlos: Rima, 2002.

SILVA, A. S. **A prática pedagógica da educação ambiental**: um estudo de caso sobre o Colégio Militar de Brasília. Dissertação de Mestrado. Centro de desenvolvimento Sustentável. Universidade de Brasília. 2008.

TORALES, M. A. A inserção da educação ambiental nos currículos escolares e o papel dos professores: da ação escolar a ação educativo-comunitária como compromisso político ideológico. **Revista Eletrônica Mestrado Educação Ambiental**, 2013.

TRIGUEIRO, A. **Meio ambiente no séc. 21**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

MÉTODOS E TÉCNICAS UTILIZADOS NO ENSINO DE BIOLOGIA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE CHAPADINHA – MA

Priscylla Borges de Castro⁶
Cláudio Gonçalves da Silva⁷

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo a realização de uma análise teórica concomitante com a prática, no que diz respeito às metodologias utilizadas por docentes da área de Biologia em escolas da rede pública e sua contribuição para o processo de ensino e aprendizagem. As metodologias aplicadas no ensino da Biologia nas escolas públicas de Ensino Médio vêm se tornando um ponto de discussão, pois, se entende que, para a eficácia do ensino da Biologia, é necessário que o docente disponha de métodos e técnicas que facilitem a apropriação do conteúdo por parte do aluno. A pesquisa se dividiu em dois momentos, em um primeiro momento realizamos uma revisão bibliográfica que propiciou o acesso ao pensamento de autores da área do estudo. Em um segundo, ocorreu a pesquisa de campo. Constatamos com este estudo através das falas dos docentes e discentes que o ensino de Biologia nas escolas estaduais de Chapadinha necessita de melhorias quanto às metodologias utilizadas pelos docentes da referida área de ensino, visando a uma maior integração entre a teoria e a prática.

Palavras-chave: Ensino Médio, Ciências Biológicas, Pesquisa de campo, Educação, Sociedade.

1 INTRODUÇÃO

As metodologias aplicadas no ensino da Biologia nas escolas públicas de Ensino Médio vêm se tornando um ponto de discussão, principalmente pelos acadêmicos atuantes na referida área, pois, para a eficácia do ensino em Biologia, é necessário que o docente disponha de variados e inovadores métodos que facilitem a apropriação do conteúdo por parte do aluno, o que, conseqüentemente, proporcionará melhores condições para um consistente processo de aprendizagem.

Contudo, a função realizada pelo professor assim como suas metodologias durante séculos passou por grandes transformações, processo que se configura como constante e que ocorre de acordo com os interesses ideológicos de cada época em que esta se realiza. No período modernista, por exemplo, o professor era visto como um mero

⁶ Graduada em Letras e Graduada em Ciências Biológicas (Licenciatura e Bacharelado), UFMA/CCAA. E-mail: Priscylla-borges@live.com

⁷ Graduado em Ciências – Licenciatura Plena: habilitação em Biologia, Doutor em Entomologia, Professor Adjunto do Curso de Ciências Biológicas da UFM/CCAA. Autor respondente: e-mail: clagsilva@hotmail.com

transmissor de conhecimentos, pois disponibilizava de metodologias que apenas repassava o que estava determinada no livro didático.

Freire (1987) denominou a educação baseada nessa concepção como educação bancária. Segundo ele, serve de concepção e da prática “bancária” da educação.

As que juntam toda uma ação social de caráter paternalista, em que os oprimidos recebem o nome simpático de “assistidos”. São casos individuais, meros “marginalizados”, que discrepam da fisionomia geral da sociedade. Os oprimidos, como casos individuais, são patologia da sociedade sã, que precisa, por isto mesmo, ajustá-lo a ela, mudando-lhes a mentalidade de homens ineptos e preguiçosos. (FREIRE, 1987, p. 60, grifo do autor).

Nesse contexto, o ensino de Biologia durante muito tempo era desempenhado com base em um modelo considerado tradicional. Os métodos de ensino situavam-se a partir da recepção e, sobretudo, havia a reprodução mecânica de conteúdos. Outro aspecto importante para se ressaltar é que este se configurava em uma concepção livresca, ou seja, considerava o livro didático como único e exclusivo recurso pedagógico. A constatação desse fato pode ser verificada facilmente, pois o livro didático ainda é tido como recurso singular na sala de aula.

Uma realidade que não obteve muitas mudanças, pois, atualmente, segundo Krasilchik (2004, p. 52) “no Brasil o ensino de Biologia no nível médio, de um modo geral, vem sendo marcado por um ensino teórico, enciclopédico, realizado de forma descritiva, com uso excessivo de terminologia sem vinculação com a análise do funcionamento das estruturas”. Como consequência, percebe-se ainda pouca importância para o ensino de Biologia. Uma prática antiga, pois pouco se privilegiava as disciplinas da área de Ciências Naturais, já que por muito tempo se valorizava apenas disciplinas da área das exatas por se considerar de suma importância o seu aprendizado por parte do aluno para sua inserção no mercado de trabalho. De acordo com Knowlton (2003, p. 7) “Modelos tradicionais de aprendizagem em salas de aula geralmente caracterizados pela memorização de informação e aceitação do ponto de vista do professor, não preparam o aluno para o tipo de aprendizagem que eles encontrarão na vida real”.

O ensino de Biologia vem sendo ministrado em uma ótica tradicional, com poucas mudanças ao longo dos tempos. Mesmo com a entrada de recursos tecnológicos na escola para auxiliar o docente na construção do conhecimento, ainda persistem práticas que pouco contribuem com o aprendizado do educando.

4 O ENSINO DE BIOLOGIA E AS EXIGÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS

O professor de Biologia acaba assumindo a finalidade de adotar um novo papel diante de uma sociedade que está em plena transformação, onde adquire a função de intermediador no processo de ensino e aprendizagem ao mesmo tempo em que propicia a construção do conhecimento pelo aluno.

Segundo Dawbor (1998, p. 787) houve:

Um deslocamento dos princípios orientadores do ensino em diferentes áreas do saber. Deflagrou-se um vigoroso processo de questionamento e revisão do ensino vigente. É a gênese de um movimento que se propõe a reconceitualizar não só os objetivos do ensino, mas, sobretudo, os objetos de ensino, juntamente com os pressupostos e procedimentos didáticos.

Assim houve a introdução de novos mecanismos, principalmente tecnológicos que surgiram no intuito de facilitar o trabalho docente, auxiliando-o no fazer pedagógico. Contudo, há professores de ensino de Biologia que estão tão habituados com determinados métodos, que ainda persistem em metodologias consideradas ultrapassadas, por terem receio de manusearem as novas ferramentas tecnológicas para uso escolar, ou por não as conhecerem, ação que deve ser vista e trabalhada na formação desses docentes, pois o apego a velhas concepções contribui para um ensino insatisfatório e inadequado.

Segundo Sequeira (2000, p. 4), a formação adequada do docente tem uma função primordial nesse contexto:

Relativamente à formação de professores é necessária uma intervenção de fundo que permita a evolução das concepções indutivistas que muitos professores perfilham e que os conduzem à implantação de metodologias de ensino baseadas no método científico, no sentido de concepções de ciências e de metodologias científicas compatível com os princípios preconizados pelas novas filosofias das ciências.

Torna-se importante que o docente atuante na disciplina de Biologia tenha uma formação adequada voltada à demanda global e local, que corresponda às peculiaridades no ensino desta disciplina. Quando o indivíduo não a possui adequadamente, ocorrerá uma fragilidade no processo de ensino e aprendizagem, pois pouco contribuirá com o aprendizado do aluno e normalmente usufruirá de métodos clássicos, realizando assim apenas uma reprodução de métodos a qual lhe foi apresentado no seu processo de formação de nível médio.

Nesse contexto, vale destacar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Lei nº. 9.394/96) que, nas suas definições para o ensino médio, no seu artigo 36

e inciso II, afirma que os docentes devem adotar “metodologias de ensino e avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes” (BRASIL, 2003, p. 29).

A diversificação de metodologias por parte do docente demonstra que este é um professor reflexivo, que busca adequar seus métodos à realidade do seu alunado. “Assim a diversificação de metodologias possibilita aulas que vão desde expositivas e dialogadas, interpretação de textos, trabalhos em grupo, pesquisa em campo, debates, entre outros, dependendo da realidade do público a qual o docente vai atuar” (HARRES; 2013).

Atualmente, o docente dispõe de vários recursos, inclusive no meio que o cerca para ser atuante na área da Biologia e assim deve estabelecer metodologias que visam contribuir com o sucesso de seu trabalho, dentre elas vale destacar o uso de laboratórios e pesquisa de campo. No entanto, percebe-se que os professores encontram dificuldades em trabalhar com métodos práticos e em muitos casos a própria falta de iniciativa, pois nem todas as instituições disponibilizam de laboratórios e, quando há, faltam profissionais qualificados para o manuseio de equipamentos.

Entretanto, essa condição não pode ser considerada um obstáculo para que o docente não diversifique e reavalie seus métodos, pois uma reflexão e a efetiva ação por parte do profissional da educação torna-se essencial, sendo que, por meio deste ponto de vista, o professor obterá informações quanto aos seus objetivos e se eles estão sendo alcançados com as metodologias utilizadas ou não. Assim, em posse dessas informações inovadoras, o professor poderá redirecionar sua metodologia.

Em muitos casos no que diz respeito ao ensino de Biologia ainda falta a priorização do desenvolvimento da capacidade lógica e de questionamento do aluno, pois a ciência se desenvolve através da dúvida, do questionamento e de trabalhos individuais e coletivos. Nessa conjuntura, “o ensino deve favorecer a compreensão de que ciência não é atemporal e que seu desenvolvimento deve-se a um processo histórico de relações sociais, financeiras e políticas”. (MAMEDE, 2001, p. 67).

Nesse contexto, o ensino de Biologia deve favorecer ações que permitam ao educando compreender a relação entre ciência e as tecnologias desenvolvidas concomitante aos acontecimentos de sua vida cotidiana inter-relacionado a uma base teórica intrínseco ao ensino de biologia.

O significado da ciência e da tecnologia na sociedade contemporânea merece atenção especial do professor de Biologia, para que se evite tanto posturas de respeito temeroso alienante como uma atitude de desconfiança que atribui aos cientistas muitos dos atuais problemas da humanidade (KRASILCHIK, 2004, p. 10).

Portanto, do professor de Biologia espera-se a adoção de metodologias de ensino que propicie ao aluno aprender através da dúvida, do questionamento, deixando de lado o papel de receptor e tornando-se construtor do próprio conhecimento. Ou seja, um profissional que perceba sua importância nesse processo de construção e as implicações que seus atos geram nas atividades educativas.

Através desse enfoque metodológico, que estimula a participação do aluno, o desenvolvimento de sua capacidade crítica e reflexiva com a autoaprendizagem, que a construção do conhecimento do aluno baseada em problemas vem se tornando um método muito eficaz para professores do ensino médio, principalmente, o de Biologia.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

5.1 Tipo de pesquisa

O processo de pesquisa tem características peculiares, onde sua realização se dá minuciosamente através de coleta de informações centrados em procedimentos de investigação científica. O método abordado na pesquisa consiste em caráter dedutivo, onde segundo Lakatos e Marconi (2006, p. 106) “O método se caracteriza por uma abordagem mais ampla, em nível de abstração mais elevado, dos fenômenos da natureza e da sociedade”. Nesse contexto, o referido método ofereceu subsídios na ação desenvolvida, orientando o caminho a ser seguido. Quanto aos objetivos será de cunho descritivo.

A pesquisa se dividiu em algumas etapas, sendo que, em um primeiro momento, ocorreu uma pesquisa bibliográfica, onde foram consultados, livros, revistas, jornais, artigos, teses, trabalhos monográficos de autores que debatem sobre o tema investigado, a fim de obter um embasamento teórico. No segundo momento, aconteceu a pesquisa de campo.

5.2 Universo e amostra

O estudo foi conduzido em três escolas de ensino médio de Chapadinha, Maranhão visando diagnosticar e visualizar quais seriam as metodologias aplicadas ao ensino de Biologia nas referidas instituições escolares, estabelecendo uma abordagem

do problema de forma qualitativamente, com o intuito de conhecer e descrever com objetividade as determinadas ações da pesquisa. Segundo Haguette (2000, p. 234), “a pesquisa qualitativa busca compreender e explicar os fenômenos sociais e suas relações, por meio de análise subjetiva e da consideração das crenças, dos valores, da experiência e vivência das pessoas, além dos motivos que as levaram a apresentar determinadas atitudes”.

Considerando por meio de observações a subjetividade presenciada no campo, a pesquisa envolveu uma amostra de nove professores e nove alunos de 1º ao 3º ano do ensino médio.

5.3 Instrumentos de coleta de dados

A pesquisa de campo consistiu, em observações e, posteriormente, na coleta de dados. O instrumento utilizado foram questionários com questões semiabertas, aplicados aos componentes participantes da pesquisa, objetivando obter informações sucintas para fundamentar e validar a presente investigação. Assim, com a disponibilização das informações investigadas, foram feitas as tabulações dos dados, confrontando as opiniões dos professores atuantes na escola com a dos alunos, a fim de analisar as metodologias de ensino da Biologia utilizadas nas instituições pesquisadas.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

6.1 Perfil dos participantes

Os sujeitos participantes da pesquisa foram profissionais pertencentes à rede pública estadual de ensino de Chapadinha e atuantes na profissão há mais de 10 anos. Já os alunos cursavam entre 1º e 3º ano do ensino médio.

6.2 Percepção dos docentes

A pesquisa objetivou analisar as práticas metodológicas utilizadas pelos professores de Biologia atuantes na rede pública de ensino médio de Chapadinha, MA e suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem. Assim, a princípio, buscou-se saber dos docentes se costumam usar múltiplos recursos pedagógicos nas suas aulas (QUADRO 1).

Quadro 1- Recursos utilizados em sala de aula pelos docentes das escolas estaduais de Chapadinha, MA, para o ensino de biologia.

Professores	Escola 01	Escola 02	Escola 03
A	Sim, data-show, vídeos, músicas, etc.	Sim. Cartazes, datashow.	Sim. Documentários, filmes etc.
B	Sim. Jornais, revistas, cartazes.	Sim. Cartazes, data- show.	Sim. Tv.
C	Sim. Data show, vídeos.	Sim.	Sim. Data-show.

Fonte: (DADOS DA PESQUISA, 2013).

Em relação aos recursos utilizados em sala de aula pelos docentes das escolas estaduais de Chapadinha, MA, todos os docentes participantes da pesquisa afirmam diversificar os recursos utilizados na realização do seu trabalho. Há atualmente uma diversidade de recursos pedagógicos a qual podem auxiliar o docente na sua função. Contudo, é essencial que o professor, ao utilizar a multiplicidade de recursos, tenha objetivos definidos, senão, o uso do recurso não contribuirá com o processo de aprendizagem do educando, como afirma Mreche (2003, p. 128) “materiais pedagógicos não são objetos que trazem no seu bojo um saber pronto e acabado. Ao contrário, eles são objetos que trazem um saber em potencial. Este saber potencial pode ou não ser ativado pelo aluno”. Ao docente cabe saber conduzir de forma produtiva a utilização de determinados recursos.

Percebe-se que o método mais utilizado pelos docentes nas aulas de Biologia é a pesquisa, seguida por seminários e trabalhos em grupos e individuais (QUADRO 2).

Quadro 2 - Métodos utilizados pelos docentes das escolas estaduais de Chapadinha, MA nas aulas de Biologia.

Professores	Escola 01	Escola 02	Escola 03
A	Pesquisa e Seminário.	Pesquisa e trabalho em grupo.	Pesquisa e seminário
B	Pesquisa.	Trabalho individual	Pesquisa
C	Pesquisa.	Pesquisa	Pesquisa

Fonte: (DADOS DA PESQUISA, 2013).

Destaca-se a pesquisa, pois ela se configura como uma prática que deve ser incentivada desde o ensino fundamental, para que no ensino médio torne-se uma ação rotineira. Entretanto, ainda é uma prática pouco usada em alguns estabelecimentos de ensino, neste caso os alunos acabam saindo do ensino médio e embora muitos tenham acesso à internet, por exemplo, não sabem distinguir o que é uma pesquisa e muito menos qual sua importância para a sociedade.

Buscou saber junto aos docentes suas concepções sobre o ensino de Biologia nas escolas estaduais. Se eles concordam que o atual ensino de Biologia, o que está contido no PPP e se está efetivamente contribuindo com o processo de aprendizagem do aluno.

Quadro 3 - Contribuição do ensino de biologia no processo ensino e aprendizagem do aluno.

Professores	Escola 01	Escola02	Escola 03
A	Não. É muito teórico.	Não. É muita teoria.	Não. É muita teoria e pouca prática.
B	Sim.	Sim.	Não.
C	É um ensino enciclopédico.	Não.	Não.

Fonte: (DADOS DA PESQUISA, 2013).

De acordo com as respostas obtidas, pode-se constatar que a contribuição do ensino de biologia, no processo ensino e aprendizagem, não é satisfatória. Vale destacar que os docentes da escola 03 afirmam que o ensino neste formato tem contribuído de forma reduzida para evolução educacional dos seus alunos, considerando-o um ensino pautado em termos teóricos, descontextualizado da realidade do público do ensino médio. Nesse contexto, é essencial analisar os objetivos da Biologia, a fim de estabelecer medidas que melhor ofereça a sua aplicação.

Rever o ensino de Biologia, no nível médio, é uma exigência atual e imperativa, tendo em vista o atual ritmo do desenvolvimento científico; as descobertas pelo homem do impacto de sua ação sobre o meio ambiente e o reconhecimento de que apropriação e o domínio de conhecimentos biológicos pelos alunos são essenciais para a participação esclarecida da população e para a produção e utilização do conhecimento que contribuam para um desenvolvimento equilibrado. (ESTADO DE SÃO PAULO, 1992, p. 122).

Sobre os métodos adotados pelos docentes, eles relataram que aqueles mais usuais em sala contribuem para o processo aprendizagem dos educandos, no que diz respeito à disciplina de Biologia (QUADRO 4).

Quadro 4 - Os métodos adotados pelos docentes na aprendizagem do educando contribuem para o processo de ensino de aprendizagem?

Profess or	Escola 01	Escola 02	Escola 03
A	Sim. Pois trabalho com aula contextualizada e conteúdos interdisciplinares.	Sim. Percebe-se através da interação dos alunos.	Contribui, pois surgem muitas duvidas que são resolvidas no momento da aula.
B	Sim. Busco realizar uma aula contextualizada com realidade do aluno	Sim. Pois todos participam	Sim, pois utilizo métodos que estimulam a participação dos alunos.
C	Sim. Realizo aulas m a vida dos educando	Sim. A interação é bem grande.	Contribui.

Fonte: (DADOS DA PESQUISA, 2013).

Vale destacar que os professores da escola 01 buscam realizar aulas de forma contextualizada com a realidade dos alunos, o que é válido, pois atualmente percebe-se um ensino na área da biologia totalmente desvinculado do contexto a qual o educando vive ou passará a viver na saída da escola. “Os contextos escolares costumam ser muito diferentes, quase opostos em muitos aspectos aos contextos sociais nos quais se pretende que, mais tarde, os alunos apliquem os conhecimentos aprendidos [...]” (ECHEVERRIA; POZO, 1998, p.42). Embora não se trate de reduzir os problemas escolares ao formato das tarefas e situações cotidianas, parece que para os alunos enfrentarem as tarefas escolares como verdadeiros problemas são necessários que elas tenham relação com o contexto de interesse dos alunos ou, pelo menos, adotem um formato interessante, no sentido literal do termo.

6.3 Percepção dos educandos

Constatou-se que entres os alunos entrevistados não há muito interesse por aulas de Biologia, fator propiciado por um ensino desinteressante e cansativo na visão dos educandos (QUADRO 5).

Quadro 5 - Os educandos das escolas estaduais de Chapadinha – MA, gostam ou não das aulas de Biologia?

Alunos	Escola 01	Escola 02	Escola 03
A	Sim. São interessantes	Sim. É importante	Não. É cansativo.
B	Não. Não consigo entender o conteúdo.	Sim. É boa.	Não. É desinteressante.
C	Não. É uma aula cansativa.	Não. Não tem muito sentido.	Sim. É importante.

Fonte: (DADOS DA PESQUISA, 2013).

Nesse sentido, é essencial a adoção de metodologias inovadoras no ensino de Biologia, visando integrar o alunos ao conteúdo e ao processo de aprendizagem para esta área da ciência. O educando deve ser o protagonista no processo de ensino e aprendizagem, eles “devem discutir sobre o que está aprendendo, escrever, relacionar o aprendido com experiências anteriores, aplicar o aprendido no seu cotidiano. Eles devem tornar o que aprenderam parte deles mesmos”. (JONES, 2002, p.327). Ainda nessa ótica, questionou-se aos discentes quais os métodos que o professor de Biologia utiliza nas suas aulas (QUADRO 6).

Quadro 6 - Métodos utilizados pelos docentes de Biologia, na opinião dos discentes.

Alunos	Escola 01	Escola 02	Escola 03
A	Trabalho em grupo	Seminário	Seminário
B	Seminário	Seminário	Trabalho em grupo
C	Seminário	Trabalho em grupo	Seminário

Fonte: (DADOS DA PESQUISA, 2013).

A maioria dos sujeitos participantes da pesquisa relata que o método mais utilizado pelos docentes de Biologia é o seminário. Contudo, é importante salientar a

diversificação desses procedimentos. Ao docente cabe a responsabilidade de despertar no aluno por meio de sua prática pedagógica o interesse em construir seu próprio conhecimento a partir dos já existentes.

Propõem a adoção de metodologias de ensino em que o aluno possa aprender através da dúvida, do questionamento, deixando de lado o papel de receptor e tornando-se construtor do próprio conhecimento, percebendo sua importância nesse processo de construção e as implicações que seus atos geram nas atividades educativas. (COLL, et al, 2003, p. 70).

Questionou-se também aos educandos se os métodos utilizados pelo professor de Biologia contribuem com o seu aprendizado. Apenas 25% dos entrevistados acreditam que, de alguma forma, a metodologia empregada pelo docente em suas aulas é chamativa, interessante e contribui consistentemente para seu aprendizado. Entretanto, alguns docentes ainda têm resistência à introdução de novos recursos e metodologias em suas aulas.

O docente deve estar aberto a essa nova realidade, com um ensino interativo, reunindo novas áreas e novos contextos, criando um cenário pedagógico mais rico e amplo. Revisa-se e alarga-se o espaço de ensino e de aprendizagem, que deixa de ser restrito à sala de aula, e passa a considerar também a comunidade próxima ou toda a humanidade, numa perspectiva de comunidade planetária. (GRILLO, 2001, p. 81).

Nesse sentido, o professor de biologia deve buscar aproximar os conteúdos a realidade do aluno, através de ações hodiernas, respeitando as peculiaridades regionais. Ao finalizar o diálogo com os discentes, pediu-se que eles dessem sugestões de como deveriam ser as aulas da disciplina de Biologia. De acordo com as afirmações, os conteúdos de Biologia deveriam ser trabalhados de forma dinâmica, com situações atrativas que despertem nos jovens alunos o desejo pela aprendizagem.

Não é possível tratar, no Ensino Médio, de todo o conhecimento biológico ou de todo o conhecimento tecnológico a ele associado. Mais importante é tratar esses conhecimentos de forma contextualizada, revelando como e por que foram produzidos, em que época, apresentando a história da Biologia como um movimento não linear e frequentemente contraditório. (BRASIL, 1999, p. 20).

Nesse sentido, percebe-se a necessidade de direcionar o olhar ao novo contexto educacional pelo qual passa o ensino médio e, conseqüentemente, o ensino de Biologia diante desse novo público.

7 CONCLUSÃO

Nesse estudo podemos constatar por meio das respostas dada pelos docentes e discentes que o ensino de Biologia da forma que está sendo conduzido nas três escolas estaduais de Chapadinha necessita de uma atenção especial quanto às metodologias utilizadas.

É importante ainda buscar adequadamente um sistema de ensino que favoreça aos educandos uma melhor aprendizagem e que permita a eles construírem seu próprio conhecimento a partir daqueles preestabelecidos.

METHODS AND TECHNIQUES USED IN BIOLOGY TEACHING IN PUBLIC SCHOOLS IN CHAPADINHA-MA

ABSTRACT

This study aimed to hold a concomitant theoretical analysis with practice, with respect to the methodologies used by teachers of biology area in public schools and their contribution to the process of teaching and learning. It is noticed that the methodologies applied in the teaching of biology in public high schools have become a point of discussion, mainly by academics active in that area, because we understand that for the effective teaching of biology is necessary that the teacher available methods and techniques that facilitate the assimilation of the content by the student. The research was divided into two moments at first occurred bibliographic where he came to be borne out by the thought of authors of the study area. The second moment was the field research, where the data were analyzed qualitatively form. It was noticed by the speech of teachers and students that teaching Biology in state schools of Chapadinha needs a special look the methodologies used by some teachers of that subject area, aimed at greater integration between theory and practice.

Keywords: High school. Biological Sciences. Field Research. Education. Society.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Nº9394/96. Brasil: Senado Federal Subsecretárias de Educação Técnica (2003).

_____, **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1999.

COLL, C, et al. **Psicologia da aprendizagem no Ensino Médio**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DOWBOR, L.A. **Reprodução social**. Petrópolis,RJ: Vozes, 1998.

ECHEVERRÍA, M. D. P. P.; POZO, J. I. Aprender a resolver problemas e resolver problemas para aprender. In: POZO, J. I. (Org.). **A solução de problemas: aprender a resolver, resolver para aprender**. Porto Alegre,RS: Artmed, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GRILLO, **Professor e a docência: o encontro com o aluno**, 2001.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 7. ed. Petrópolis,RJ: Vozes, 2000.

HARRE, João Batista Siqueira. **Concepções sobre a natureza as ciências**. Porto Alegre: PUC/RS.1999. Disponível em:<<http://www.if.ufrs.br/public/ensino/vor14/>>. acesso em: 13/03/2013.

JONES, E.A. “Myths about Assessing the Impact of the Problem-Based Learning on Students”. **The Journal of General Education**. Vol. 51, n° 4, 2002, p. 326-334.

KNOWLTON, D. S. “Preparing students for educated living: virtues of problem-based learning across the higher education curriculum”. **New Directions for Teaching and Learning**.n° 95, Fall, 2003, p.5-12.

KRASILCHIK, M. **Prática de ensino de biologia**. 4. ed., São Paulo: Edusp, 2004.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 6. ed., São Paulo: Atlas, 2006.

MAMEDE, S. Penaforte, J. **Aprendizagem baseada em problemas: anatomia de uma nova abordagem educacional**. Fortaleza: Hucitec. 2001.

MRECH, L.M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação: o uso de brinquedos e jogos na intervenção psicopedagógico**. São Paulo: Cortez, 2003.

ESTADO DE SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta curricular para o ensino de biologia: 2° grau**. 3. ed., São Paulo: SE/CENP, 1992.

SEQUEIRA, Manoel Luis Dourado. **Uma análise da relação entre os conceitos de método, científico e de investigação**. 2000. Disponível em <[HTTP://webpages.ull.es/uesrs/apicepdf/351-076.pdf](http://webpages.ull.es/uesrs/apicepdf/351-076.pdf)>. Acesso em 13/03/2013.

PEDAGOGIA E IDENTIDADE SEM TERRA:

uma construção em movimento

Francinalda Araújo e Silva⁸
Elisa Maria Andrade Brisola⁹

RESUMO

O propósito deste trabalho foi conhecer a pedagogia do Movimento Sem Terra à luz das contribuições dos principais autores e produções acadêmicas que tratam sobre a temática, bem como de documentos e publicações produzidos pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Constitui-se em um recorte integrante de uma pesquisa descritiva desenvolvida no mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais do Programa de Pós-Graduação da Universidade de Taubaté intitulada “A formação política da juventude: uma experiência do MST no assentamento Palmares – MA” que investigou os significados atribuídos pelos jovens, com a formação política proporcionada pelo Movimento, compreendida como resultado de um processo desenvolvido a partir das experiências históricas e práticas contemporâneas de educação, que não podem ser reduzidas aos espaços formais, mas a toda e qualquer experiência de vida dos sujeitos, bem como de práticas sociais, valores e ideologias presentes nas relações do cotidiano. Os dados coletados na revisão bibliográfica e pesquisa documental apontam que o MST deve ser entendido como um sujeito coletivo que forma seus jovens a partir de uma proposta de cunho político ideológico baseada na garantia de direitos, deveres e da crítica necessária à compreensão do funcionamento da atual sociedade. Trata-se, portanto, de um projeto que se contrapõe aos interesses da sociedade capitalista. Conclui-se ser importante para o Movimento a construção de uma identidade histórica e cultural com o MST indispensável para a própria continuidade da existência da identidade Sem Terra e aponta novos desafios ao Movimento, que permitam assegurar às suas bases e militantes a continuidade do seu projeto político ideológico.

Palavras-chave: Pedagogia do movimento sem terra. Formação política. Identidade Sem terra.

1 INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea se apresenta marcada por profundas transformações na economia e modernização dos processos de produção,

⁸ Mestre pelo Programa Interdisciplinar em Desenvolvimento Humano: Formação Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté (UNITAU). Docente do curso de Pedagogia da Faculdade do Baixo Parnaíba (FAP). Avenida Ataliba Vieira de Almeida, 1452, Centro, Chapadinha-MA. E-mail: francinalda.araujo@hotmail.com.

⁹ Docente do Programa de Mestrado Interdisciplinar em Desenvolvimento Humano: Formação Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté (UNITAU). End.: Rua Visconde do Rio Branco, 210, Centro, Taubaté-SP - Brasil - CEP 12020-040. E-mail: elisabrisola@uol.com.br

impulsionados pelo avanço das ciências e das novas tecnologias da informação e da comunicação que acompanharam a mudança do século.

Nesse cenário, à medida que se concebe as relações sociais como relações entre sujeitos, os espaços de interações caracterizam um contexto permeado de conflitos sociais oriundos das contradições da sociedade capitalista.

Na contemporaneidade, conforme Paulo Netto (2012, p. 416), foram profundas as transformações societárias as quais emergiram desde os anos de 1970 e “redesenham o perfil do capitalismo contemporâneo”, planetarizando-o e provocando mudanças em diferentes instâncias da vida e do trabalho, no plano cultural, político e nas relações entre o Estado e a sociedade.

Desse modo, surge o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e conforme a tradição marxista, se a luta de classe é o motor da história, a luta do MST, que inicialmente era apenas por reforma agrária nos marcos da sociedade capitalista, inclui, também, a construção de um novo projeto de sociedade que seja igualitária e socialista. (MONTAÑO; DURIGETTO, 2011).

Nessa perspectiva, o MST investe na formação de um novo jeito de ser humano capaz de tomar posição frente às questões de seu tempo, construindo valores que fortaleçam e deem identidade aos lutadores do povo, de todos os tempos, todos os lugares. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004).

2 A PEDAGOGIA DO MOVIMENTO SEM TERRA

O MST consiste em um movimento de massa gestado em 1979, quando surgiram as primeiras ocupações de terra no Brasil. Entretanto, sua criação ocorreu na cidade de Cascavel – PR, em 1984, quando se formalizou como movimento nacional com a realização do I Encontro Nacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, ocasião em que foram definidos princípios, formas de organização, reivindicações, estrutura e formas de luta do movimento (STÉDILE; FERNANDES, 2012).

Segundo Gohn (2006), o MST organiza acampamentos, luta pela posse da terra nos assentamentos, cria cooperativas de produção e comercialização, cria escolas de formação para lideranças, elabora cartilha para as escolas e discute o tipo de educação que deve ser oferecida aos filhos e filhas dos assentados, bem como o perfil que devem ter os profissionais que trabalham com as crianças.

Sendo assim, a concepção de educação que orienta o processo de socialização política e subsidia o projeto político-educativo do MST está presente nas práticas do Movimento desde sua criação. Desse modo, torna-se fundamental explicitá-la na perspectiva de compreender a pedagogia de formação do Movimento, na qual a formação política é inerente.

Ao descrever a Pedagogia do Movimento Sem Terra, Caldart (2004, p. 98) ressalta que “no processo de humanização dos sem-terra e da construção de uma identidade Sem Terra, o MST vem produzindo um jeito de fazer educação que pode ser chamado de *Pedagogia do Movimento*”. Nesse sentido, acrescenta a autora “é do Movimento por ter o Sem Terra como sujeito educativo e ter o MST como sujeito da intencionalidade pedagógica sobre esta tarefa de fazer educação.” Afirma, ainda, que “é também do Movimento, porque se desafia a perceber o movimento do Movimento, a transformar-se transformando”. (CALDART, 2004, p. 98).

As palavras de Frei Beto, no prefácio da obra *Arquitetos de Sonhos* (Bogo, 2003), revelam toda a essência do legado de Paulo Freire e sua contribuição na construção dos pilares da Pedagogia do Movimento.

Paulo Freire teve mais importância para a história recente do movimento social brasileiro [...] do que toda a obra dos clássicos do marxismo. Genuinamente brasileira, a pedagogia de Paulo Freire adotada pelo MST (e da qual o movimento também é fruto) articula princípios éticos do Evangelho, pressupostos teóricos do marxismo e um fundamento que sustenta toda a sua construção: o oprimido como sujeito histórico. Essa é a marca do MST, cuja direção é de sem terras, e não de intelectuais iluministas ou pequeno-burgueses que se arvoram em vanguarda dos desvalidos. (BOGO, 2003, p. 14).

Paulo Freire (2011), ao defender a educação como prioridade absoluta, reconhece o espaço da escola como lugar social da luta de classe assumindo uma posição articulada com os princípios do MST.

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão se comprometendo, na práxis, com a sua transformação; segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, 2011, p. 44).

Nas palavras de Freire (2011), somente quando o oprimido descobre seu opressor, percebe a necessidade de libertar-se, de buscar frente à realidade existente a mudança, a transformação da realidade que, segundo os ensinamentos do MST, dar-se-ão por meio de uma educação que valorize a pessoa humana.

Segundo Caldart (2004), o resumo intitulado “Como fazemos a Escola de Educação Fundamental” publicado pelo MST, revela a concepção de escola e de formação defendida pelo Movimento.

O MST tem uma pedagogia. A pedagogia do MST é o jeito através do qual o Movimento vem formando historicamente o sujeito social de nome Sem Terra, e que no dia a dia educa as pessoas que dele fazem parte. E o princípio educativo principal desta pedagogia é o próprio movimento. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 95, grifo do autor).

O que se depreende, a partir dessa assertiva, é que a identidade Sem Terra expressa um modo de vida alicerçado em valores humanistas em oposição aos valores excludentes que consubstanciam a atual sociedade capitalista.

3 IDENTIDADE SEM TERRA

De acordo com os estudiosos da questão agrária no Brasil, o MST hoje se constitui “um novo sujeito social que participa ativamente da luta de classes, com sua identidade e seu nome próprio: Sem Terra”. (CALDART, 2004, p. 211).

No modo de ver da autora, ser Sem Terra significa não apenas uma condição social de trabalhadores e trabalhadoras que não têm terra, mas, é, sobretudo,

um nome que revela uma identidade, uma herança trazida e que já pode ser deixada aos seus descendentes, e que tem a ver com uma memória histórica, e uma cultura de luta e de contestação social. Há um processo de construção desse sujeito, que é a história da formação do *sem-terra brasileiro*, em um recorte político e cultural diferenciado. [...] Ser Sem Terra é também mais do que lutar pela terra; *Sem Terra* é uma identidade historicamente construída, primeiro como afirmação de uma condição social: *sem-terra*, e aos poucos não mais como uma circunstância de vida a ser superada, mas como uma identidade de cultivo: *Sem Terra do MST!* (CALDART, 2004, p. 211, grifo do autor).

Diante do exposto, ressalta-se a distinção que a autora faz do termo “sem terra” – com letras minúsculas e com hífen – do termo “Sem Terra” – com letras maiúsculas e sem hífen –, considerando que o primeiro se refere à categoria social dos trabalhadores que não têm terra, enquanto o segundo diz respeito a uma identidade, a um sujeito social que tem um jeito de ser próprio construído em um processo histórico de mudança. (CALDART, 2004).

Por sua vez, Ciampa (1987) corrobora com essa ideia de identidade. Seguindo a mesma direção, entende identidade como metamorfose. Para o autor, “identidade é movimento, é desenvolvimento do concreto [...] é metamorfose”

(CIAMPA, 1987, p. 74), na qual o sujeito vivencia um processo permanente de transformação, embora capaz de sustentar uma relativa unidade. Esse processo de mudança se dá na totalidade de condições materiais e históricas socialmente produzidas.

A identidade tem sido discutida por diferentes áreas do conhecimento, (des) construindo a ideia de uma identidade única, integral e originária e empregada como um conceito dinâmico. O campo das Ciências Sociais registra a discussão de diferentes concepções de identidade.

A exemplo, a Psicologia Social tem empregado o termo identidade social, de caráter relacional, para fazer referência à pertença a grupos sociais e ao papel desempenhado por estes na construção identitária de cada sujeito (JACQUES, 1996). Nesse entendimento, o sujeito constrói uma identidade social, à medida que apreende o eu nas suas relações com o outro, no engajamento com o grupo de pertença e de referência.

Ciampa (1987) destaca o papel da relação do sujeito com o outro, uma vez que “a identidade do outro reflete na minha e a minha na dele.” (CIAMPA, 1987, p. 59). Complementando essa ideia Coutinho, Krawuls e Soares, (2007, p. 30) ressaltam que “pensar esta inserção implica em reconhecer uma concepção dialética entre indivíduo e sociedade, na qual um se identifica e se transforma a partir do outro: o sujeito assimila a realidade e reproduz ativamente sua experiência social”. É, portanto, na e pela atividade que a identidade se constrói (CIAMPA, 1987).

No campo da Sociologia, Sader (1988) compreende os sujeitos como parte de uma coletividade ou pluralidade, de modo que as identidades resultam das interações sociais que delas decorrem. Nesse sentido, “as posições dos diferentes sujeitos são desiguais e hierarquizáveis; porém esta ordenação não é anterior aos acontecimentos, mas resultado deles” (SADER, 1988, p. 55).

Nessa perspectiva, busca-se compreender o lugar que o MST ocupa como sujeito coletivo e a preocupação permanente em promover, eticamente, a metamorfose humana (CIAMPA, 1987) da imensa classe trabalhadora dos Sem Terra.

Ainda segundo Caldart (2004), no MST, a educação encontra-se na origem do Movimento, se entendida como formação humana, uma vez que a prática exercida no interior das suas ações promove “a transformação dos ‘desgarrados da terra’ e dos ‘pobres de tudo’ em cidadãos, dispostos a lutar por um lugar digno na história.” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 96).

Com efeito, a experiência coletiva de ocupação de terra, o acampamento, o assentamento, a marcha ou a conquista de uma escola são fontes de aprendizagem vivenciadas por homens e mulheres sem-terra.

Dessa forma, as experiências vividas por esses sujeitos forjam uma identidade que se materializa em um modo de vida, que se institui como cultura e promove mudanças no jeito de ser dos sujeitos e da sociedade a partir de um “embate entre uma história de vida ausente de participação social e política e a entrada num movimento que se sustenta pela organização de massa e pela capacidade de autogestão nos acampamentos e assentamentos” (VENDRAMINI, 2005, p. 67).

A herança que o MST deixará para seus descendentes será bem mais do que a terra que conseguir libertar do latifúndio; será um jeito de ser humano e de tomar posição diante das questões de seu tempo; serão os valores que fortalecem e dão identidade aos lutadores do povo, de todos os tempos, de todos os lugares. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 96).

Por certo, o enraizamento dos sujeitos começa em uma coletividade que projeta um futuro e, à medida que vão transformando e se transformando, constroem novos aprendizados como a de assumir posição, fazer escolhas coletivas, enfrentar conflitos, aprender a ter projeto, a pensar e agir de forma estratégica em um exercício permanente da relação teoria e prática.

4 MATRIZES E PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS DO MOVIMENTO

Como se pode observar existe um forte vínculo entre educação e transformação social. “É, pois, do processo de formação dos Sem Terra que podemos extrair as matrizes pedagógicas básicas para construir uma escola preocupada com a formação humana e com o movimento da história”. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 97). Convém lembrar que, ainda segundo a autora, “a pedagogia que forma novos sujeitos sociais e educa seres humanos não cabe numa escola. Ela é maior e envolve a vida como um todo” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 97).

Nessa perspectiva, o MST não inventa uma nova pedagogia, acaba criando um novo jeito de lidar como as matrizes pedagógicas já construídas ao longo da história da humanidade, mas desvalorizadas pela sociedade capitalista. O Movimento aproxima-se, pois, dessas pedagogias e deixa que a própria realidade se encarregue de mostrar quais precisam ser mais enfatizadas em cada situação educativa.

Para Arroyo, Caldart e Molina (2004), a Pedagogia do Movimento é uma obra coletiva produzida pelo conjunto dos Sem Terra inter-relacionada a outras pedagogias que fundamentam esse novo jeito de formar sujeitos. São elas:

A Pedagogia da Luta Social, parte do princípio de que o que educa os Sem Terra é o próprio movimento da luta, em suas contradições, enfrentamentos, conquistas e derrotas. Educa para uma postura humana baseada em valores aprendidos na luta, que ajudem a fortalecer nas crianças, adolescentes e jovens o inconformismo, a sensibilidade, a indignação diante das injustiças, a contestação social, a criatividade diante das situações difíceis e a esperança.

A Pedagogia da Organização Coletiva consiste na dimensão pedagógica a partir da vivência e participação na coletividade, que possibilita ao militante descobrir-se como sujeito coletivo. Ainda está presente a dimensão da cooperação, seja na produção ou na divisão de tarefas, o que ajuda na desconstrução da cultura individualista predominante na sociedade capitalista. Considera que a escola deve educar a partir das novas relações sociais que produz e reproduz, problematiza e propõe valores, altera comportamentos, desconstrói e constrói concepções, costumes e ideias. “E quando a escola funciona como uma cooperativa de aprendizagem, onde o coletivo assume a co-responsabilidade de educar o coletivo, torna-se um espaço de aprendizagem [...] principalmente de uma visão de mundo”. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 100).

A Pedagogia da Terra refere-se à relação do ser humano com a terra. Nessa perspectiva, busca-se aprender trabalhar a terra com sabedoria. Cuidar da vida significa cuidar da vida da terra. O trabalho na terra exprime um jeito próprio de dizer que as coisas não nascem prontas, que o mundo está para ser construído e que toda realidade pode ser transformada;

Na Pedagogia do Trabalho e da produção, o trabalho ocupa lugar central nas relações sociais e no processo de produção material da existência. Esta, talvez, seja a dimensão que mais acentua o jeito de ser de cada sujeito. “No MST os Sem Terra se educam tentando construir um novo sentido para o trabalho do campo, novas relações de produção e de apropriação dos resultados do Trabalho”. (ARROYO; CALDART, 2004, p. 101).

A Pedagogia da Cultura enfatiza o “modo de vida produzido e cultivado pelo Movimento, do jeito de ser e de viver dos Sem Terra, do jeito de produzir e reproduzir a vida, da mística, dos símbolos, dos gestos, da religiosidade, da arte...” (ARROYO;

CALDART; MOLINA, 2004, p. 102). O ser humano aprende na relação que exerce com o mundo material. Aprende pelo exemplo a fazer e a ser a partir do que ver os outros fazerem e do jeito que são. Cabe à escola do MST o resgate às ferramentas de trabalho e de luta, a mística do Movimento.

A Pedagogia da Escolha diz respeito à necessidade de escolher, de tomar decisões que o ser humano precisa no dia a dia. A escola, nessa perspectiva, deve possibilitar a todos os seus sujeitos o exercício da escolha, importante e necessária ao processo de humanização. Ser ou não um Sem Terra é uma escolha pessoal movida por valores que cada sujeito cultiva.

A Pedagogia da História exige o cultivo da memória coletiva e a compreensão histórica de que, como sujeito, é parte dela. Segundo Arroyo, Caldart e Molina (2004, p. 103), “a memória coletiva é fundamental para a construção de uma identidade”. Nesse caso, a identidade do Sem Terra.

Por último, **a Pedagogia da Alternância** busca integrar escola, família e comunidade. Consiste em alternar atividades em dois momentos: o primeiro é o tempo de escola, período das aulas teóricas e práticas onde os educandos dividem tarefas e participam da organização da escola para garantir o seu funcionamento; o segundo tempo é o da comunidade, refere-se às atividades de pesquisa e às experiências que devem estar comprometidas com a realidade dos acampamentos e assentamentos.

A Pedagogia da Alternância vem sendo usada na formação de jovens e adultos do campo, visto ser esta uma proposta pedagógica e metodológica capaz de atender as necessidades da articulação entre escolarização e trabalho, propiciando a esses indivíduos o acesso à escola sem que tenham que deixar de trabalhar. Assumindo o trabalho como princípio educativo, a Pedagogia da Alternância permite aos jovens do campo a possibilidade de continuar os estudos e de ter acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos não como algo dado por outrem, mas como conhecimentos conquistados e construídos a partir da problematização de sua realidade, que passa pela pesquisa, pelo olhar distanciado do pesquisador sobre o seu cotidiano. (CORDEIRO; REIS; MUFARREJ HAGE, 2011, p. 116).

Contudo, conforme os autores, no MST, a Pedagogia da Alternância se diferencia e se aplica à realidade dos cursos desenvolvidos em etapas nos períodos de férias escolares, ocasião em que os alunos, que são professores, podem sair de suas escolas sem prejudicar o período das aulas (CORDEIRO; REIS; MUFARREJ HAGE, 2011, p. 121).

Em síntese, o processo de formação vivenciado pela coletividade Sem Terra é a força impulsionadora de uma educação voltada para o desenvolvimento do ser

humano comprometida com a formação de novos sujeitos, com a transformação social e com a luta permanente por dignidade e justiça social.

Um dos principais pontos de convergência e fortalecimento do MST como movimento de massa se refere à formação política. Conforme Santos (2005),

O MST defende que as práticas culturais e educativas não podem ser desvinculadas da política e da economia; é por isso que sua luta incorpora a conquista da terra ao acesso à educação, procurando construir no cotidiano os instrumentos que possam levar o conhecimento crítico e transformador à população do campo. (SANTOS, 2005, p. 16).

A partir dessas considerações se extrai a compreensão de que para o MST a educação não é sinônimo de escola. Ela abrange a complexidade do processo de formação humana que tem nas práticas sociais o mais importante espaço de aprendizado de ser humano.

São princípios fundamentais da Pedagogia do Movimento:

1. A relação entre prática e teoria e a preocupação com a formação para a ação transformadora.
2. A realidade e seu movimento como base da produção do conhecimento.
3. Seleção dos conteúdos formativos socialmente úteis e eticamente preocupados com a formação humana integral.
4. Educação para o trabalho e pelo trabalho, com ênfase na cooperação.
5. Construção de um ambiente educativo, que vincule a escola com os processos econômicos, políticos e culturais.
6. Gestão democrática da escola, incluindo a auto-organização dos educandos para sua participação efetiva nos processos.
7. Práticas pedagógicas preocupadas com a vivência e a reflexão sobre valores centrados no ser humano.
8. Formação para a postura e as habilidades de pesquisa.
9. Cultivo da memória coletiva do povo brasileiro e valorização especial da dimensão pedagógica da história.
10. Vínculo orgânico de escola às comunidades do campo.
11. Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores.
12. Avaliação como um processo permanente, participativo, e que envolva todos os momentos do processo educativo. (MST, 2001, p. 128).

Essa preocupação com a educação e com a criação de escolas no próprio assentamento sempre foi uma das lutas do MST presente desde as primeiras ações do Movimento. Partindo do pressuposto de que a escola da cidade prepara o filho do agricultor para sair do assentamento, o ensino nas escolas dos acampamentos e assentamentos deve preparar os jovens para ficar e transformar o campo.

Cabe ressaltar que a proposta pedagógica do MST é uma diretriz para ação educacional tanto formal como informal o que significa entendê-la para além da escolarização.

Nesse sentido, a Pedagogia do Movimento Sem Terra, também conhecida como Pedagogia da Terra, remete ao compromisso de construção da produção de forma de vida sustentável, criando um novo olhar e uma tomada de decisão sobre o modelo de sociedade que tem se constituído no campo, de natureza contextualizada, para a convivência no local em que vivem os sujeitos produtores de cultura e de formas de organização social e política da comunidade em que estão inseridos.

Para Caldart (2001), o MST se constitui como sujeito principal do movimento pedagógico de formação dos sem terra, ou seja, à medida que constrói o movimento, o sem terra cria e recria identidade própria. É sujeito pedagógico porque, por meio de seus objetivos, princípios e valores, expressa a intencionalidade de suas práticas educativas, como produzir alimentos, mas também possibilitar produzir seres humanos capazes de assumir a direção do próprio destino.

Sobre essa questão, Bogo (2003) argumenta:

Ao entrar para o MST, as pessoas mudam, não apenas de lugar social, mas também de posição de classe. Já não são mais consideradas indigentes, segundo o conceito sociológico, representando a exclusão total do indivíduo do processo de produção; passam a ser trabalhadores organizados com objetivos claros a serem alcançados. Ou seja, iniciam a construção do 'próprio destino', construindo-se a si próprios, pela organização de um novo modelo de produção na agricultura e de convivência. (BOGO, 2003, p. 154).

Stédile e Fernandes (2012, p. 76) são enfáticos, quando se referem ao lugar que a educação ocupa no MST: “A frente de batalha de educação é tão importante quanto à da ocupação de um latifúndio ou a de massa. A nossa luta é para derrubar três cercas: a do latifúndio, a da ignorância e a do capital.” Ainda segundo os autores, a educação não deve se restringir ao sentido de apenas alfabetizar as pessoas, mas de democratizar o conhecimento a um número cada vez maior de pessoas.

Recuperar essa concepção mais alargada de educação como formação e humanização plena pode ser uma das contribuições mais relevantes da pedagogia dos movimentos para a educação formal e não-formal. Para o repensar e agir pedagógicos. Alargar esse foco supõe ver os educandos para além de sua condição de aluno, de alfabetizandos, de escolarizandos... para vê-los como sujeitos de processos sociais, culturais, educativos mais totalizantes, onde todos estão imersos seja na tensa reprodução de suas existências tão precárias, seja na tensa inserção em lutas tão arriscadas onde tudo está em jogo. (ARROYO, 2003, p. 37).

Desse modo, acredita-se que a perspectiva de educação do MST forma sujeitos para a transformação social, entendendo a educação como instrumento fundante desse processo.

5 CONCLUSÃO

O MST tem a partir da pedagogia de formação dos Sem Terra, contribuído para que crianças, jovens e adultos de assentamento rurais apropriem-se dos fundamentos teóricos e práticos que possibilitem compreender e intervir na sociedade em que vivem. Desse modo, objetivando conhecer a pedagogia do Movimento Sem Terra, desenvolveu-se o presente estudo que tem, na literatura sobre o tema, sua principal fonte de dados.

O estudo apontou que o MST deve ser entendido como um sujeito coletivo que forma seus acampados e/ou assentados a partir de uma proposta de cunho político ideológico baseada na garantia de direitos, deveres e da crítica necessária à compreensão do funcionamento da sociedade. Portanto, é um projeto que se contrapõe aos interesses da sociedade capitalista.

A pedagogia do Movimento traz em seu bojo uma concepção de educação e de formação política, presentes nas suas práticas desde a criação, que objetiva formar um novo sujeito capaz de tomar posição frente às contradições da sociedade capitalista excludente, construindo valores que fortaleçam e deem identidade aos seus militantes, de todos os tempos, todos os lugares.

No decorrer do estudo teórico, evidenciou-se que, para o MST, o acesso ao conhecimento sistematizado historicamente acumulado pela humanidade pode concorrer para a compreensão das contradições da sociedade capitalista e subsidiar a formação do quadro de militantes na perspectiva de organizar os trabalhadores e trabalhadoras, homens e mulheres, jovens ou adultos, que acreditam que outra sociedade é possível, na qual todos aqueles que necessitam do campo possam nele morar, produzir, se reproduzir e serem felizes.

Destaca-se que esse processo de formação, próprio, apresenta desafios no que se refere às influências externas, que ocasionam a fragmentação da participação das novas gerações nas ações que dão continuidade a tal processo.

Nesse estudo, reuniu-se esforços para buscar elementos teóricos e metodológicos, a fim de compreender o lugar que o MST ocupa como sujeito coletivo, a preocupação em promover, eticamente, a metamorfose humana (CIAMPA, 1987). Cabe ressaltar, que o presente estudo possibilitou identificar dados substanciais que permitem análises mais aprofundadas, o que suscita a realização de novos estudos nessa área do conhecimento.

PEDAGOGY AND LANDLESS IDENTITY: A BUILDING IN MOVEMENT

ABSTRACT

The purpose of this study was to know the pedagogy of the Movimento dos Sem Terra in the light of contributions from leading authors and academic productions that deal with the subject, as well as documents and publications produced by the Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). It constitutes an integral part of descriptive research developed in the master's degree in Human Development: Education, Social Policies and Practices Graduate Program, Universidade de Taubaté entitled "You theodicy formation: an experience of the MST in Palmares settlement - MA "that investigated the meanings of the young people, with political education provided by the Movement, understood as the result of a process developed from historical and contemporary education practical experience, which cannot be reduced to formal spaces, but any experience of life of individuals as well as social practices, values and ideologies' present in daily relations. The data collected in the literature review and documentary research show that the MST should be understood as a collective subject that forms its young from a proposal for political and ideological based on the guarantee of rights, duties and the critical to the functioning of current society. It is, therefore, a project that is opposed to the interests of capitalist society. It follows that it is important for the movement to build a historical and cultural identity with the MST indispensable to the very continuation of identity Landless points and new challenges to the Movement, which ensure to their bases and militants continuity of your project ideological politician.

Keywords: Movement landless. Pedagogy. Policy formation. Identity Landless

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. Pedagogias em movimento - o que temos a aprender dos movimentos sociais? In: **Revista eletrônica Currículo Sem Fronteiras**, v.3, n.1, p. 28-49, Jan/Jun 2003. ISSN 16451384. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/arroyo.pdf>> Acesso: 25/11/2012.

BOGO, Ademar. **Arquitetos de sonhos**. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do movimento sem terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo. **Estudos Avançados**. vol.15, n.43. São Paulo, set./dez. 2001.

CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (orgs). **Por uma educação básica do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CIAMPA, Antônio da Costa. **A estória do Severino e a história da Severina**: um ensaio de psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CORDEIRO, Georgina N. K.; REIS, Neila da Silva; HAGE MUFARREJ, Salomão. Pedagogia da alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 115-125, abr. 2011.

COUTINHO, Maria Chalfin; KRAWULSK, Edite; SOARES, Dulce Helena Penna. Identidade e trabalho na contemporaneidade: repensando articulações possíveis. **Psicologia & Sociedade**; 19, Edição Especial 1: 29-37, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. 5. ed., São Paulo: Edições Loyola, 2006.

JACQUES, Maria da Graça: Identidade e trabalho: uma articulação indispensável, *In*: TAMAYO, Alvaro; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; CODO, Wanderley (org): **Trabalho, organizações e cultura**(Coletâneas da Anpeppno. 11, p. 21-26). Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia, 1996.

KOHAN, Nestor. As armas secretas do MST. *In*: **A política de formação de quadros**. Guararema, SP: ENFF, p. 99-112, 2007.

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, classe e movimento social**. 3. ed., São Paulo: Cortez, 2011.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). **Construindo o caminho**. São Paulo: Secretaria Nacional, 2001.

PAULO NETTO, José. Crise do Capital e consequências societárias. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 111, p. 413-429, Jul/Set, 2012.

SADER, Eder. **Quando novos personagens entram em cena: experiências e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-1980**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Os processos da globalização**. Palestra proferida na UFMG – 11 de abril de 2005.

STÉDILE, João Pedro; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brava gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil**. São Paulo: Expressão Popular; Fundação Perseu Abramo, 2012.

VENDRAMINI, Célia Regina. A experiência coletiva como fonte de aprendizagens nas lutas do Movimento Sem Terra. **Revista Lusófona de Educação**, 2005, 6.p. 67-80).

POLÍTICAS CURRICULARES DESCENTRALIZADAS:

possibilidades do poder municipal na construção do currículo

Maria Auridéia Moraes Ximendes¹⁰

Radson Ferreira do Vale¹¹

RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar uma abordagem e reflexão sobre as políticas descentralizadas no âmbito da educação brasileira a partir da compreensão sobre a organização e funcionamento dos governos centrais e locais. Para tanto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica para a análise e discussão das temáticas sobre a política educativa vigente no país. O artigo coloca em questão as constantes mudanças ao longo dos anos como necessidade de inovação, dinamicidade e flexibilização na construção do currículo. Além disso, ressaltam os sujeitos da escola – diretor, professor, aluno, pais, comunidade – como referentes na construção de uma política curricular. Como resultado da pesquisa, constatou-se que a participação do poder municipal na construção do currículo viabiliza um ensino de qualidade social e aprendizagem significativa, pois permite visualizar mais de perto os problemas educacionais.

Palavras-chave: Política educativa. Descentralização do ensino. Governo local. Autonomia. Contexto escolar.

1 INTRODUÇÃO

A educação brasileira é organizada para atender às exigências do modelo social vigente e aos interesses da população, no que se refere aos aspectos profissionais, econômicos, políticos e culturais. Desta forma, estrutura-se adotando características de uma sociedade determinada em seu tempo e espaço.

Atualmente, o sistema de ensino é regido por leis educacionais que foram se consolidando ao longo dos anos. Várias foram as mudanças e reformas no setor educativo, mas cita-se, por exemplo, a municipalização como uma conquista que visava à democratização do ensino. Paralelamente, a descentralização é colocada em pauta, provocando muitas polêmicas e visões antagônicas sobre os seus objetivos.

Por um lado, a municipalização, que prever a integração entre Município, Estado e União, foi uma proposta que visava à democratização do ensino e à oferta de

¹⁰Graduada em Letras pela Faculdade do Baixo Parnaíba - FAP; Pós-graduada em Docência do Ensino Superior pela Faculdade do Baixo Parnaíba - FAP. E-mail: aurideiamoraes@hotmail.com

¹¹Graduado em Letras pela Faculdade do Baixo Parnaíba - FAP; Pós-graduado em Docência do Ensino Superior pela Faculdade do Baixo Parnaíba - FAP. E-mail: radsonvale@hotmail.com

uma educação de qualidade. Por outro, há os interesses políticos que buscam uma forma de atender às suas vontades.

Desde a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 20 de dezembro de 1961, Lei nº. 4.024, os sistemas de ensino locais passaram a ter responsabilidades e compromissos com a educação, pois esta lei assegurava aos governos municipais a participação e autonomia na elaboração de documentos educacionais.

A descentralização das políticas curriculares é uma temática muito discutida por estudiosos da educação brasileira. Pois a educação é uma ação política e para que seja de qualidade é necessário compreender os mecanismos que são determinantes.

O currículo, de um modo geral, é entendido como um conjunto de saberes e experiências, necessárias para a formação do aluno, e a escola deve cumprir com essa função. É nessa medida que se compreende a necessidade da construção coletiva das propostas curriculares municipais, numa integração social, escolar e humanitária.

Nessa perspectiva, este artigo se propõe a refletir sobre as abordagens das políticas curriculares descentralizadas, uma vez que a municipalização da educação é contemplada na Constituição Federal do Brasil de 1988 (CF/88) e reafirmada na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº. 9.394/96. Além disso, usa como referência teorias de autores como Gadotti (1996), Lück (2009), Pacheco (2005), entre outros que estudam e analisam o sistema educacional brasileiro, como Libâneo, Oliveira e Toschi (2012).

Desse modo, considerando que a escola necessita desenvolver competências para o aluno tornar-se um sujeito participativo, crítico e autônomo, de que forma o poder municipal pode contribuir na construção de uma educação com qualidade social? Ou ainda, como se deve reconhecer os conteúdos, objetivos e finalidades para a construção da proposta curricular do município?

Com base na legislação educacional vigente na educação brasileira, LDB (Lei nº. 9.394/96), há, portanto, todo um arcabouço legal e institucional que assegura as condições e parâmetros necessários para um ensino de qualidade que valoriza o aluno com suas particularidades e diversidades. Mas, como promover, de fato, um ensino democrático?

Compreende-se que as reformas educacionais afetam a dinâmica da sala de aula, por isso há a necessidade de políticas educacionais serem repensadas com

acuidade, no sentido de considerar o ensino em contextos com sua diversidade cultural e sujeitos com necessidades particulares.

2 A ESTRUTURA DO SISTEMA DE ENSINO BRASILEIRO

O sistema brasileiro de educação é constituído por um conjunto de esferas – federais, estaduais e municipais – que se organizaram ao longo dos anos a partir das transformações econômicas, sociais, políticas e culturais. Por exemplo, a consolidação do capitalismo industrial no Brasil, em 1930, representou a necessidade de uma reformulação na educação, com novos interesses e exigências.

Libâneo, Oliveira e Toshi (2012) afirmam que se pode compreender a centralização e descentralização da organização do ensino brasileiro a partir do período da ditadura de Getúlio Vargas (1937-1945). Os autores exemplificam que os anos de 1930 e 1945 são identificados como um período centralizador, em que não existe a distribuição ou redistribuição de poder na sociedade.

Para se entender a organização do atual sistema de educação brasileiro, faz-se necessária uma abordagem que situe historicamente as principais mudanças ou reformas educacionais. A temática será retratada a partir da municipalização do ensino apresentada no Congresso Nacional de Municipalidades, em 1957:

A proposta de Anísio Teixeira, a municipalização, previa um plano de colaboração entre Município, Estado e União, para o ensino primário, encarregando o Município pela escolaridade inicial. O plano tinha por objetivo responsabilizar os três níveis de governo em relação a esse nível de ensino. Tal proposta idealizada pelo autor ofereceria vantagens de ordem social, pedagógica e administrativa, e visava à oferta de um ensino de melhor qualidade, inclusive com a constituição de conselhos de acompanhamento. (SOARES, 2013, p. 15)

Anísio Teixeira foi um grande defensor da municipalização, pois ele acreditava que por meio dela se conquistaria consequentemente a descentralização, que, em sua concepção, era uma maneira de tornar o ensino democrático. Entretanto, segundo Soares (2013), a proposta de Anísio Teixeira foi resignada, mas, há de se considerar, que é a partir desse momento que a municipalização¹² do ensino começa a ser questão de debate.

¹² “processo pelo qual os habitantes, cidadãos, de um determinado município participam na elaboração, na decisão, no acompanhamento e na avaliação das políticas públicas, conjuntamente com os poderes públicos, tanto executivo quanto legislativo”. (MARTINS; SANTOS, 2001 apud SOARES, 2013, p. 16)

Na elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº. 4.024 de 20 de dezembro de 1961, exigência da Constituição Federal de 1946, que contou com a participação da sociedade civil, o princípio da descentralização estava presente ao oferecer aos estados a organização de seu sistema de ensino. Contudo, com a instalação do regime militar em 1964, a centralização continuou sendo uma característica da União quanto a decisões sobre as políticas educacionais (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSHI, 2012)

Com o esgotamento da ditadura militar no início da década de 1980, houve a retomada da participação e organização democrática da sociedade civil. Como afirmam Libâneo, Oliveira e Toshi (2012, p. 157): “[...] aliados à proposta dos partidos políticos progressistas de pedagogias e políticas educacionais cada vez mais sistematizadas e claras, fizeram com que o Estado brasileiro reconhecesse a falência da política educacional [...]”.

Por isso, com a vitória do principal partido de oposição aos militares nas eleições de 1982, o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), seguiram-se as seguintes medidas a serem adotadas no campo educacional: descentralização da administração, o que incluía a gestão democrática da escola com a participação da comunidade escolar (professores, funcionários, alunos, pais), eleição direta de diretores, além da suspensão de taxas escolares, o surgimento das escolas de tempo integral e a organização sindical de professores (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSHI, 2012).

Nos 1990, a modernização educativa e qualidade de ensino “[...] assumiram conotação distinta ao se vincularem à proposta neoconservadora que inclui a qualidade da formação do trabalhador como exigência do mercado competitivo em época de globalização econômica.” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSHI, 2012, p. 159). Nesse sentido, algumas demandas ficaram em segundo plano, como, por exemplo, a ampliação quantitativa do ensino, pois estava em voga a temática da eficiência e o critério da competência.

Dessa forma, no governo Collor, em 1990, foram estabelecidas algumas prioridades para a educação, especialmente no que se refere à universalização do ensino fundamental. Depois, o governo de Fernando Henrique Cardoso em 1995 estabeleceu outras metas pontuais, como a descentralização das verbas federais, elaboração do currículo básico nacional, avaliação nacional das escolas, parâmetros de qualidade para o livro didático, entre outras. Porém, conforme afirmam Libâneo, Oliveira e Toshi (2012), as ações realizadas em seu governo eram resultados das propostas elaborados

em sua campanha eleitoral, isto é, não houve a participação da sociedade, assumindo um caráter centralizador.

Foi nesse contexto que ocorreu a elaboração de alguns documentos educacionais como a LDB (Lei nº. 9.394/96), o Plano Nacional de Educação (PNE) em 2001, as diretrizes curriculares, normas e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) em 1995. O centralismo apresentou-se nitidamente, sobretudo, na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1995, pois não houve a discussão dos problemas e necessidades educacionais com a sociedade sobre o currículo básico nacional. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSHI, 2012).

Lopes (2013) analisa que as políticas curriculares são interpretadas como produções do poder central quando se considera a escola meramente como espaço de implantação das propostas oficiais. O currículo oficial assume, dessa forma, um caráter prescritivo, ocasionando dilemas na vida dos educadores.

[...] o meio educacional se mostra refém dessa armadilha e se envolve no seguinte debate: os dirigentes questionam as escolas por não seguirem devidamente as políticas oficiais, e os educadores criticam o governo por produzir políticas que as escolas não conseguem implantar. (LOPES, 2013, p. 110)

Com isso, pode-se afirmar que a municipalização torna-se uma possibilidade para a descentralização das políticas curriculares, e a Constituição Federal de 1988 começa a se direcionar nesse sentido. Foi a partir dela que “[...] o município se legitimou como instância administrativa e a responsabilidade do ensino fundamental lhe foi repassada prioritariamente.” (LIBÂNEO, OLIVEIRA; TOSHI, 2012, p. 162)

A LDB (Lei nº 9394/96), em seu art. 9º, inciso IV, aponta como incumbência da União: “[...] estabelecer, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os *Municípios*, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os *currículos* e seus conteúdos mínimos [...]” (BRANDÃO, 2010, p. 40, grifo nosso). Nota-se que o poder local começa a ser inserido nas decisões políticas, assegurando aos governos municipais a participação na elaboração dos currículos que norteiam a educação para a formação básica comum.

Nessa medida, as políticas educacionais e organizativas devem contemplar todo o conjunto de transformações que caracterizam o mundo contemporâneo. Pois a educação é uma ação das políticas públicas, realizada por meio de decisões oriundas de sistemas burocráticos, que se legitimam a partir do poder central, mas que devem refletir as perspectivas curriculares da sociedade em geral.

Demerval Saviani (1987 apud LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSHI, 2008, p. 230) assinala: “três condições básicas para a construção do sistema educacional: o conhecimento dos problemas educacionais de determinada situação histórico-geográfica, o conhecimento das estruturas da realidade e uma teoria da educação.”

Percebe-se, pois, que o conhecimento dos problemas e das estruturas de uma realidade deve fazer parte da composição de um sistema de educação. Atualmente, as reformas educativas, por exemplo, visam atender às exigências do sistema capitalista mundial, “o qual incentiva um processo de reestruturação global da economia regido pela doutrina neoliberal [...]” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSHI, 2008, p. 35). Em outras palavras, essas reformas expressam uma nova tendência de organização produtiva no âmbito das instituições capitalistas, uma nova qualidade educativa.

Paralelamente às mudanças de organização e exigências do mercado financeiro, analistas críticos do neoliberalismo acreditam que esse modelo de economia afeta a educação de diversas formas, pois seu desenvolvimento economicista e tecnocrático desconsidera as implicações sociais e humanas, gerando muitos problemas sociais, como desemprego, fome e miséria; aumenta o número de pessoas marginalizadas e as desigualdades tanto entre os países como entre grupos sociais. Por isso, a reforma dos sistemas educativos torna-se imperiosa, tendo em vista que o conhecimento e a informação, nesse modelo de economia, constituem forças produtivas diretas, que contribuem sobremaneira com o desenvolvimento técnico e científico.

A terceira condição mencionada por Demerval Saviani para a constituição de um sistema educacional é o conhecimento de uma teoria da educação. Nesse aspecto, Paro (2010) considera que um dos maiores problemas no que se refere à luta por uma educação pública de qualidade é a falta de um conceito mais rigoroso, mais geral e universal de educação que guie e fundamente as ações educativas. Para o autor, a educação, em seu sentido mais amplo, está relacionada à mudança do comportamento humano e deve ser avaliada, também, como um exercício de poder.

Portanto, considerando o modelo econômico neoliberal vigente, a qualidade de educação exigida para o sistema educacional tem outra configuração e outros objetivos. É a partir do atendimento dessas necessidades que os sistemas e as políticas educacionais brasileiras colocam a descentralização, a autonomia das escolas e a responsabilidade dos professores como estratégias para viabilizar essa nova tendência educativa. Pois, Libâneo, Oliveira e Toshi (2012, p. 162) afirmam que “a

descentralização vem atrelada aos interesses neoliberais de diminuir gastos sociais do Estado.”

Assim, a estrutura educativa brasileira segue um modelo de desenvolvimento econômico orientado pelo neoliberalismo, em que as implicações humanas e sociais muitas vezes não são priorizadas, gerando um quadro de ambivalências, pois de um lado encontra-se o governo, por meio das políticas públicas, tem a intenção de ampliar a participação das escolas e dos professores nas tomadas de decisões nos processos de educação, de outro lado, percebe-se a dificuldade desses sistemas locais pela falta de recursos financeiros que são controlados pelo poder central.

3 UMA NOÇÃO DE POLÍTICA CURRICULAR

Nas últimas décadas, no âmbito da educação brasileira, muitos educadores demonstraram preocupação com os resultados da política educativa do país. Passaram, então, a estudar as relações das políticas curriculares com os resultados obtidos de caráter insatisfatório (OLIVEIRA; DESTRO, 2013). Dessa forma, a política curricular deve ser entendida como resultado de um conjunto de fatores ideológicos que perpassam a vida humana por meio de decisões e ações de um sistema político.

Em termos gerais, a política faz parte da vida humana e é uma necessidade particular do indivíduo e da sociedade, e a política curricular é a racionalização do processo de desenvolvimento do currículo (PACHECO, 2005). O autor explica que a política educativa corresponde ao conjunto de decisões advindas do sistema político, que envolve finalidades e estratégias definidas por ideologias e por necessidades próprias de um grupo social. Assim, compreende-se que a preocupação de se estudar a política educativa brasileira parte do anseio de se compreender os fatores que provocam os insucessos de aprendizagens no campo educacional.

“Em termos formais, a política curricular corresponde ao conjunto de leis e de regulamentações que dizem respeito ao que deve ser ensinado nas escolas.” (GIMENO, 1988 apud PACHECO, 2005, p. 104). É nessa perspectiva que a política curricular é vista como uma ação simbólica, pois é uma representação de uma ideologia dominante. No entanto, deve-se considerar os valores culturais e locais das sociedades situadas geográfica e culturalmente. Assim, contrariamente ao que defende Pacheco (2005), a formulação do currículo advém de ações da organização do poder central, numa ótica da política curricular para uma ação simbólica.

Pacheco (2005) analisa que, nesse caso, a política é processo e produto concomitantemente, pois ela elabora, projeta e institui documentos que determinam o currículo dos sistemas de educação, sem ponderar as necessidades dos alunos, professores ou comunidade local.

Nesse ponto, a Administração Central, representada pelo poder macropolítico, institui documentos com ideias fragmentadas para os contextos escolares. Em outras palavras, as decisões políticas curriculares são descontextualizadas, e a escola torna-se um ambiente onde o ensino e a aprendizagem são verdadeiros obstáculos na vida de muitos cidadãos, determinando resultados que não correspondem às expectativas da população em geral.

Na política curricular descentralizada, em consequência do sentido antagônico pelos interesses que condicionam duas realidades distintas – por um lado, a escola e a sociedade com anseios específicos e, por outro, o poder central atendendo desejos hegemônicos –, emerge a compreensão sobre a diferença entre descentralização e desconcentração, que se confundem deveras na sua concepção e funcionamento.

[...] a descentralização pode ser entendida sobre dois aspectos: o primeiro é o que diz respeito à execução das políticas públicas, a desconcentração, em que o órgão central distribui funções a órgãos regionais que dependem diretamente dos órgãos centrais de decisão. E a outra é a descentralização propriamente dita, que ao contrário não se trata apenas de delegação de tarefas, mas sim, que órgãos regionais e locais têm um grau significativo de autonomia, de poder de decisão “sobre os aspectos importantes do financiamento, elaboração do currículo local, administração e gestão educacional em áreas geográficas determinadas”. (RIVAS, 1991, apud SOARES, 2014, p. 19, grifo do autor).

Na primeira perspectiva, os sistemas de ensino regionais ou locais são delegados pelo governo central. Nesse contexto, o papel da Administração Central é distribuir funções e responsabilidades aos órgãos regionais. Na segunda perspectiva, não se trata apenas de direcionar atribuições, mas de consentir autonomia aos órgãos locais para definir políticas educacionais que de fato tenham representatividade na vida dos alunos, dos professores, enfim, que seja uma forma de permitir o sucesso escolar com políticas contextualizadas.

Carvalho (2013, p. 99) pontua: “Uma escola cujo acesso, gestão e compromissos educacionais sejam fundados nos ideais da democracia política e social exige de todos ao envolvidos um constante esforço teórico de compreensão dessas diferentes dimensões.” No entanto, o autor acrescenta que o conhecimento teórico é

apenas uma dimensão, pois é necessário também um esforço prático que expresse a igualdade de direitos, os valores sociais e os princípios democráticos.

No que se refere ao currículo, no cenário educativo, ele engloba conteúdos selecionados e organizados do conhecimento, como também as habilidades e a orientação de métodos de aprendizagem, por isso, tanto o Estado, que produz e determina as leis que regem o sistema educacional, quanto a escola, que as recebe e reproduz as ideologias dominantes, devem partir do princípio que os contextos curriculares não podem ser separados dos contextos escolares.

Em suma, o governo central, a escola, os professores, os alunos são componentes da política curricular e devem ser envolvidos, de forma conjunta, no processo de construção do currículo, pois este é necessário para a vida humana, cultural, social e econômica.

4 O CURRÍCULO CENTRALIZADO E O DESCENTRALIZADO

Atualmente no contexto educacional, o currículo é entendido como um plano de ação pedagógica que compreende não apenas um programa de disciplina, mas também um conjunto de interesses pretendidos para um sistema educacional, como define Pacheco (2005). No entanto, “O termo currículo foi dicionarizado, pela primeira vez, em 1963, com o sentido de um curso, em especial um curso regular de estudos numa escola ou universidade [...]” (KEMMIS, 1988 apud PACHECO, 2005, p. 29).

Além disso, “O lexema currículo, proveniente do étimo latino *currere* (significa caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir)” (PACHECO, 2005, p. 35, grifo do autor). Para o autor, essa definição traduz-se em duas ideias: primeiro, uma sequência ordenada; segundo, uma noção de totalidade de estudos.

A definição do dicionário torna evidente que, por volta da metade do século XIX, o uso comum da palavra, significando apenas um curso de estudos, estava mais ou menos estabelecido e era aplicado rotineiramente não só às disciplinas estudadas nas escolas politécnicas e nas universidades, mas também aos níveis pré-universitários de instrução. (JACKSON, 1992 apud PACHECO, 2005, p. 29)

Pacheco (2005) observa, ainda, que a realidade escolar sempre esteve ligada à realidade curricular e que corrobora com a ideia de que o currículo pode representar uma solução quando há um problema nas instâncias educacionais.

Com efeito, a política curricular define a qualidade do ensino, e o currículo apresenta-se como parte integrante desse processo. Nesse aspecto, Libâneo, Oliveira e

Toshi (2008) acentuam que muitos educadores caracterizam a qualidade da educação e do ensino com a qualidade social, a qualidade cidadã. E que qualidade social da educação não se resume na diminuição da evasão e da repetência escolar, mas às condições de cidadania, ou seja, de ser partícipe da vida social e política do país.

Num entendimento mais amplo, não há como definir um único referente para o currículo, ou seja, o principal referente é o processo político que envolve as relações sociais e interpessoais. Assim, muitos autores discutem sobre o principal referente do currículo. Pacheco (2005, p. 103, grifo do autor) dispõe algumas concepções de analistas dessa temática.

Contrariamente ao que Tyler formulara, Macdonald proclama “o referente principal não é o aluno, nem a sociedade, nem a herança cultural, mas o processo político. Assim, pretendo dizer que o processo é a rede de estrutura, papéis, normas e relações interpessoais que operam no processo de escolaridade”.

Diante disso, nota-se que o currículo é um componente intrínseco da educação. Mas, para seu desenvolvimento político, a escola precisa participar de sua organização, pois tem, em suas práticas e vivências, a base necessária para formulá-lo. Diante dessa necessidade é que se ressalta a descentralização do ensino, tida como um meio de integrar os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem – como os alunos, pais, professores, diretores, comunidades – na construção de um currículo que atenda, de fato, às necessidades dessa população.

Segundo Gadotti (2012), a descentralização do ensino tem a municipalização como forma de sua concretização e é uma ideia que foi incluída nas práticas educacionais americanas, que, por sua vez, foram disseminadas no Brasil nas décadas de 1920 e 1930 pela Associação Brasileira de Educação. A descentralização, retomada na década de 40, com o fim do Estado Novo, e na de 70, com o golpe militar de 1964, foi sempre apresentada como portadora de vantagens, às vezes, de forma inexata. Em princípio, seria uma ação política, menos burocratizadora, de socialização, com maior flexibilidade nas mudanças curriculares e permitiria uma gestão mais democrática das escolas.

Nesse sentido, percebe-se que a descentralização permite a maior aproximação da população com o poder público municipal, e pode condicionar resultados positivos por meio da participação popular, ou seja, pela gestão democrática.

Para se analisar adequadamente o currículo descentralizado, faz-se necessário, antes, compreender o sentido de currículo centralizado. Dessa forma, o

currículo centralizado é entendido como um conjunto de decisões políticas educacionais adotadas para todo o país, por exemplo: os recursos materiais e financeiros, condições de trabalho, definições curriculares, mecanismos de controle e de execução adotados pelo poder central e acatado pelo poder micropolítico, a escola. (PACHECO, 2005)

Por outro lado, a descentralização permite maior participação dos governos municipais, da escola e dos alunos nas decisões educativas. Lück (2009, p. 41) assinala várias ideias sobre o movimento de descentralização:

[...] Esse movimento está relacionado a vários entendimentos: a) de que as escolas apresentam características diferentes [...]; b) de que a escola é uma organização social e que o processo educacional que promove é altamente dinâmico, não podendo ser adequadamente previsto, atendido e acompanhado em âmbito externo e central. [...] d) a aproximação entre tomada de decisão e ação não apenas garante a maior adequação das decisões e efetivamente das ações correspondentes, como também é condição para a formação de sujeitos de seu destino e a maturidade social.

Nesse modelo de organização das políticas curriculares, o governo central passa a ser mais orientador do que instituidor de parâmetros. Afinal, o papel da macropolítica não é apenas elaborar leis ou normas, não é determinar o ensino que deve ser aplicado nas escolas, mas definir políticas e metas educacionais para a população brasileira com permissão de participação dos atores desse processo.

Pacheco (2005, p. 104) considera: “[...] Sendo uma lógica do poder educativo, o currículo não pode ser separado nem do contexto amplo que o define no tempo e no espaço nem da organização escolar que o concretiza.” Ou seja, o autor sustenta a ideia de que o currículo deve ser uma construção que envolva os contextos locais, numa integração entre a realidade escolar e a realidade social.

Na educação brasileira, a LDB ratifica essa ideia no artigo 26 ao garantir que os conteúdos curriculares do ensino fundamental e médio tenham uma parte diversificada, para atender às características regionais e locais da sociedade em que os sistemas escolares estão inseridos.

Art. 26 – Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRANDÃO, 2010, p. 77).

Portanto, a autonomia das escolas para gerirem suas decisões educativas em busca de melhores resultados nos diferentes momentos e contextos são pontos cruciais no âmbito da educação. Dessa forma, as escolas têm a maior liberdade para atender aos

questos a que se propõe o papel da escola, principalmente no que se refere aos conteúdos curriculares que, segundo a LDB, devem permitir a difusão de valores indispensáveis de interesses sociais, culturais e de ordem democrática, observando as condições favoráveis dos alunos em cada instituição de ensino.

5 POLÍTICA CURRICULAR DESCENTRALIZADA: o poder municipal na organização do currículo

Sabe-se que a descentralização é um processo dinâmico que visa estabelecer mudanças de relações entre os sistemas centrais e as escolas, em que há a redistribuição de poder. Parente e Lück (1999 apud LÜCK, 2009) consideram que a descentralização dá possibilidades para a escola construir sua identidade institucional, uma vez que essa identidade se constitui pela formação da capacidade organizacional para elaborar seu projeto de educação, como forma de descentralização pedagógica.

De fato, a descentralização implica maior responsabilidade do poder municipal na organização e funcionamento do sistema de ensino local. Contudo, para se discutir educação e ensino, é necessário mencionar os sistemas sociais, políticos e econômicos. Por isso, há de se compreender que prover uma política descentralizada não é o mesmo que deixar de apoiar os sistemas de ensino municipais, não é transferir totalmente as responsabilidades da educação, mas, como definido pela autora, é promover o desenvolvimento por meio do poder de decisão dado aos governos locais e à escola.

Dessa forma, uma política descentralizada permite o desenvolvimento de capacidades especiais como, por exemplo, a autonomia, que para Pietro (2002 apud DELLA TORRE, 2013) significa ter o poder de editar leis sem subordinação a outras normas que não à Constituição Federal, ou seja, segundo o autor, só há autonomia quando ocorre a descentralização política e transferência de poderes.

A participação do poder central na organização da política educativa deve ser em uma perspectiva de orientação, pois, embora a escola necessite de autonomia, há de se pensar também na unidade do ensino. Nesse sentido, ele deve intervir para diminuir as disparidades, decorrentes das diversidades regionais, sociais, culturais e econômicas.

De acordo com Gadotti (2012), as escolas não podem ser homogêneas na sua trajetória em busca da qualidade do ensino e aprendizagem de seus alunos, mas

devem conceber as diversidades e tomar decisões que devem servir para uma infinidade de realidades, situações e contextos diferentes.

Gadotti, (2012, p.151, grifo do autor) pondera sobre a descentralização e a responsabilidade dos municípios frente ao ensino fundamental.

As **políticas de municipalização** sempre encontraram muita resistência por parte dos educadores que vêem nelas um caminho da privatização ou simplesmente uma forma de desobrigar o Estado e a União de suas responsabilidades frente ao ensino fundamental. Dizer “não”, contudo, à municipalização, não é suficiente. Neste caso, os educadores não podem ficar a reboque das iniciativas oficiais. Nesse debate há mais coisas em jogo do que a privatização e na falta de vontade política. Há municípios que investem em educação e outros não. Há Estados que investem mais e outros menos. E há uma crônica falta de definição do que cabe a cada esfera de governo diante do desafio educacional brasileiro.

Na década de 1990, o debate da municipalização e da descentralização seguiu uma nova linha de pensamento. Constatou-se que não é suficiente repassar as escolas para a responsabilidade dos municípios, pois municipalizar ou descentralizar o ensino implica em uma revisão do próprio sistema. Em consequência, como analisa o autor, teme-se que uma política de descentralização fragmente o sistema e se caia no localismo¹³. E a forma de se evitar esse problema, para o autor, é a democratização da gestão em todos os níveis e a criação de canais de participação, tais como os Conselhos de Escola, os Conselhos Municipais. (GADOTTI, 2012). A esse respeito, Libâneo, Oliveira e Toshii (2012) afirmam que descentralização faz-se com espírito de colaboração e companheirismo.

Soares (2013) complementa que é no município que as coisas efetivamente acontecem, mas, além de autonomia, maior investimento, maior qualidade de ensino, o município necessita também de melhores condições de vida para toda a população.

O currículo deve conter uma parte comum a todos os alunos, para garantir a equidade do ensino. Assim, a autonomia pedagógica dos municípios deve contemplar anseios de socializar o currículo comum a todos e enriquecer esse currículo básico com interesses locais, da região ou comunidade em que estão inseridos.

No artigo 12, a LDB (Lei nº. 9.394/96) assevera que os estabelecimentos de ensino têm a responsabilidade na elaboração e execução de sua proposta pedagógica, bem como a gestão de seus recursos materiais e financeiros. (BRANDÃO, 2010) Desse modo, observa-se não apenas a delegação da autonomia pedagógica na elaboração de

¹³ Localismo é uma expressão que significa o fortalecimento do aspecto individual e privado em detrimento da dimensão social e pública (GADOTTI, 2012).

seus documentos, como também a responsabilidade financeira, o que implica afirmar um compromisso com a educação dessa instituição de ensino.

Ressalta-se que, com a descentralização ou municipalização, além das responsabilidades transferidas para os poderes municipais, a organização e o funcionamento das escolas também devem adquirir novo caráter, a começar pela capacitação dos profissionais da educação como os gestores, supervisores e diretores. Pois, Machado (2013) reafirma que a ação desses profissionais deve adquirir uma nova perspectiva diante do processo de municipalização.

Por exemplo, a autora assegura que um dos papéis dos gestores, com esse novo modelo de gerir a educação, é a autoavaliação, pois é imprescindível no âmbito do sistema educativo estabelecer um permanente e contínuo processo avaliativo. Assim, “[...] é preciso haver mão no pulso para monitoramento do que acontece no nível da escola, porque praticar autonomia sem avaliar o que está acontecendo, na verdade, não configura autonomia, mas abandono.” (MACHADO, 2013, p. 8)

Machado (2013) acentua que, além do monitoramento, da autoavaliação, os gestores também devem fazer chegar às escolas os recursos humanos, materiais, tecnológicos e financeiros necessários ao bom desempenho de trabalho pedagógico, além de valorizar a profissionalização docente, possibilitando formação de carreira, com avaliação de desempenho. A formação docente, em todo caso, deve propiciar aos professores condições de desempenho efetivo de suas funções.

Nessa proporção, observa-se que os gestores de sistemas de ensino dos municípios devem desenvolver novas competências, para que possam adquirir um novo perfil de gestor, objetivando um resultado satisfatório da política educativa.

Nessa mesma medida, tanto os diretores de escola como os supervisores também devem ser capacitados para que possam ter maior liberdade e competências que promovam uma educação legítima, de qualidade. Nesse sentido, Machado (2013) assegura que um papel muito importante do diretor é o empenho na capacitação dos docentes.

[...] estar permanentemente empenhado na capacitação dos seus docentes, para melhorar seu desempenho e seu trabalho em equipe. Buscar formas de que seus professores recebam treinamento em serviço. Identificar aqueles que precisam de algum tipo de reciclagem suplementar, mas permanentemente buscar aperfeiçoamento para todo seu corpo docente. Como, por exemplo, para o uso de novas tecnologias e de novos métodos pedagógicos ou para a aplicação dos temas transversais relacionados às habilidades para a vida. (MACHADO, 2013, p. 11)

Consequentemente, com a descentralização do ensino, o diretor deve assumir uma postura de colaborador de todo o processo de ensino. Ele deve fazer-se presente nas questões escolares e extraescolares, ou seja, tanto nas atividades curriculares quanto nas atividades socioculturais. O diretor deve, ainda, ser um veículo de comunicação, para que professores, alunos e toda a comunidade, na qual a escola está inserida, possam fazer parte das decisões que o contexto escolar exige. “Por último, e mais importante, o diretor de escola é responsável por gerenciar a entrega do currículo básico nacional, e de definir e entregar o currículo de interesse específico da comunidade local.” (MACHADO, 2013, p. 13)

Dessa forma, no currículo descentralizado, a esfera municipal tem maior poder nas decisões educativas, juntamente com a escola e a comunidade. Assim, os projetos educativos têm maior chance de se concretizarem, uma vez que a participação dos gestores, diretores, supervisores, professores, alunos, pais e comunidade em geral é indispensável para que a escola seja, de fato, um ambiente que proporcione ao aluno condições para o seu desenvolvimento nos aspectos cognitivos, culturais, políticos e sociais.

6 CONCLUSÃO

O acesso à educação pública é um direito consolidado no País. Mas, embora a educação escolar esteja assegurada pelos documentos legais como, por exemplo, a LDB (Lei nº. 9.394/96) e de forma geral pelo que está expresso na Constituição Federal de 1988, há ainda a necessidade de se construir uma educação de qualidade social.

Nesses termos, o poder municipal, com o advento da descentralização das políticas curriculares, é dotado de atribuições que o permitem agir diretamente no seu sistema de ensino, ou seja, tem a autonomia e liberdade para organizar sua estrutura educativa – de forma integrada e de acordo com as condições dos estabelecimento escolares–, como assegura a LDB.

Percebeu-se, pelo exposto nos documentos legais sobre a educação, que o município, juntamente com as instituições escolares, é dotado de incumbências, por isso a colaboração dos gestores, supervisores e diretores educacionais é indispensável para o andamento promissor desses órgãos educativos. Assim, constata-se que não basta o poder central elaborar leis para serem implantadas nos sistemas de ensino locais, é necessária uma avaliação sobre a forma como essas propostas estão sendo dirigidas.

Com efeito, o poder municipal tem assegurado a sua participação nas decisões educativas. E a sociedade local deve assumir o compromisso com as políticas públicas do seu município e exigir que as determinações legais sejam efetivadas, daí a importância da formação de Conselhos Municipais. É necessário que os profissionais da educação sejam colaboradores desse processo. A criação de Conselhos de Escola também assume uma função importante nessa integração para a tomada de decisões.

A descentralização do ensino permite maior participação dos agentes envolvidos no cenário educativo. E estes não devem ser vistos apenas como operacionalizadores, mas, também, como sujeitos referentes da política curricular.

Dessa forma, os conteúdos, objetivos e finalidades da proposta curricular municipal devem corresponder aos anseios particulares dos alunos, considerando suas vivências e experiências, sem preterir os conhecimentos socialmente construídos, por isso destaca-se a importância da colaboração dos municípios, pois conhecem mais de perto a realidade e os desafios dos alunos.

Reafirma-se, portanto, que os documentos legais sobre a educação brasileira garantem autonomia ao poder público municipal na elaboração, fiscalização, execução dos seus documentos e projetos educativos. É dessa maneira que o ensino democrático se efetiva, uma vez que a integração de todos promove o conhecimento amplo e contextualizado da realidade, além de possibilitar a avaliação contínua e permanente de suas ações.

A participação do poder municipal, na política curricular descentralizada, sugere autonomia nas decisões da prática educativa, viabiliza a construção de um currículo dinâmico, flexível e democrático, pois há a colaboração dos pais, dos alunos, professores e da comunidade em geral. Nessa perspectiva, todos são sujeitos partícipes e co-responsáveis pela oferta de um ensino com representação cultural e qualidade social.

Portanto, além da necessária distribuição de poder e autonomia para a comunidade local, a política curricular descentralizada representa o reconhecimento da condição de sujeitos dos membros da escola. Nesse aspecto, somente a ação competente e engajada dos indivíduos envolvidos coletivamente produzirá os resultados almejados. E, dessa forma, cabe a eles buscarem e reivindicarem as condições necessárias para o exercício pleno de sua função social: a formação humana.

Em síntese, ainda que haja o aumento das responsabilidades e, conseqüentemente, dos deveres, é essencial a participação direta nas decisões educacionais, fator que possibilita a consolidação do exercício democrático. É na

educação que a comunidade pode encontrar espaço fecundo para conduzir o seu destino e realizar a sua emancipação política e, por isso, humana.

CURRICULUM POLICY DECENTRALISED:
possibilities of municipal power in the construction of the curriculum

ABSTRACT

This study aimed to hold a concomitant theoretical analysis with practice, with respect to the methodologies used by teachers of biology area in public schools and their contribution to the process of teaching and learning. It is noticed that the methodologies applied in the teaching of biology in public high schools have become a point of discussion, mainly by academics active in that area, because we understand that for the effective teaching of biology is necessary that the teacher available methods and techniques that facilitate the assimilation of the content by the student. The research was divided into two moments at first occurred bibliographic where he came to be borne out by the thought of authors of the study area. The second moment was the field research, where the data were analyzed qualitatively form. It was noticed by the speech of teachers and students that teaching Biology in state schools of Chapadinha needs a special look the methodologies used by some teachers of that subject area, aimed at greater integration between theory and practice.

Keywords: Educational policy. Decentralization of education. Local government. Autonomy. School context.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB passo a passo: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. 4. ed. , São Paulo: Avercamp, 2010.

CARVALHO, José Sérgio. **Reflexões sobre educação, formação e esfera pública**. Porto Alegre: Penso, 2013.

DELLA TORRE, Silvana. **O programa de descentralização financeira nas escolas municipais de Curitiba no período de 1997/2008: aspectos administrativos, financeiros e jurídicos**. 2010. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2010. Disponível em: <<http://www.nupe.ufpr.br/dellatorre.pdf>>. Acesso em 28 de maio de 2013.

GADOTTI, Moacir. Da municipalização do ensino ao sistema único e descentralizado de educação básica. In. GADOTTI, Moacir, ROMÃO, José E. **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra.
Educação escolar: políticas, estrutura e organização. 6. ed., São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** 10. ed.; São Paulo: Cortez, 2012.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?** Maio/Jun/Jul/Ago 2004. N. 26. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a08.pdf>>. Acesso em 20 de maio de 2013.

LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional.** 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MACHADO, Ana Luiza. **Papel dos gestores educacionais num contexto de descentralização para a escola.** 2000. 15 f. Artigo. UNESCO, 2000. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/amachado.pdf>>. Acesso em 28 de maio de 2013.

OLIVEIRA, O. V.; DESTRO, D. **Política curricular como política como política cultural: uma abordagem metodológica de pesquisa.** 151 f. n. 28 p. 140-150, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a12n28.pdf>>. Acesso em 29 de maio de 2013.

PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares.** São Paulo: Cortez, 2005.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação.** 2 ed., São Paulo: Cortez, 2010.

SOARES, M. A. S. **A descentralização do ensino no Brasil e a implementação dos sistemas municipais de ensino: razões e determinações.** 2005. 300 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Paraná. Curitiba, 2005.

Disponível em: <<http://www.nupe.ufpr.br/marcos.pdf>>. Acesso em 28 de maio de 2013.

PRÁTICAS E PERCEPÇÕES DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DE BURITI/MA SOBRE LIXO URBANO

Djavane de Jesus Bastos Silva¹⁴
Deusanira de Jesus Bastos Silva¹⁵
Valdecleide Marques da Costa¹⁶
Cláudia Gonçalves da Silva¹⁷

RESUMO

O lixo urbano é um grande problema no panorama nacional, principalmente quando disponibilizado inadequadamente, pois, além de servir de criadouro para vetores, pode ainda contaminar o solo, o ar e a água. Por isso, este estudo visa entender as práticas e concepções de discentes do ensino médio de escolas públicas estadual de Buriti – MA sobre o lixo urbano. Os resultados da aplicação de 200 questionários entre alunos do 1º ao 3º ano, com questões estruturadas e semiestruturadas, demonstram substancialmente a preocupação do indivíduo com o meio ambiente e a ausência de políticas públicas adequadas, no que diz respeito à coleta de resíduos e à sua destinação, porém ainda é comum entre os entrevistados o processo da “queima do lixo”. Dessa forma, considera-se importante que sejam tomadas medidas ambientalmente corretas tanto no procedimento de coleta quanto em sua alocação, buscando manter as condições ambientais do município em equilíbrio.

Palavras-chave: Resíduos sólidos. Meio ambiente. Cidadania. Educação. Maranhão.

1 INTRODUÇÃO

A problemática ambiental tem ganhado notoriedade e relevância social por meio da mídia, que rapidamente difundiu temas como, por exemplo, mudança climática, aquecimento global, biodiversidade, ambientalismo, sustentabilidade e cidadania ambiental (SULAIMAN, 2011). Vários têm sido os encontros, fóruns e reuniões ao redor do mundo para se discutir o tema, porém pouco se tem feito na prática pela melhoria real do planeta, visando à preservação do meio ambiente, onde se tem constatado uma grande e rápida perda da biodiversidade e contaminação dos recursos naturais.

¹⁴ Graduada em Pedagogia, Especialista em Docência do Ensino Superior (Faculdade do Baixo Parnaíba); Professoras – Secretaria de Educação do Município de Buriti, Maranhão;

¹⁵ Graduada em Pedagogia, Especialista em Docência do Ensino Superior (Faculdade do Baixo Parnaíba); Professoras – Secretaria de Educação do Município de Buriti, Maranhão;

¹⁶ Graduada em Pedagogia, Especialista em Docência do Ensino Superior (Faculdade do Baixo Parnaíba); Professoras – Secretaria de Educação do Município de Buriti, Maranhão;

¹⁷ Graduado em Ciências – Licenciatura Plena: habilitação em Biologia, Doutor em Entomologia, Professor Adjunto do Curso de Ciências Biológicas da UFM/CCAA. Autor respondente: e-mail: clagsilva@hotmail.com

Compreender melhor a inter-relação entre o homem e o ambiente, suas expectativas, anseios, satisfações, julgamentos, condutas e suas percepções sobre o meio que o circunda torna a educação ambiental fundamental (RODRIGUES; MALAFAIA, 2009).

Um grande problema, da intensificação da produção/destrutiva, senão o maior está no que se convencionou chamar de problemática ambiental, na criação de novas necessidades que não satisfazem necessidades humanas enriquecedoras, mas apenas correspondem a modos de vida da sociedade do descartável. E, na sociedade do descartável, o tempo e o espaço são tidos como separados, produzem-se cada vez mais e mais mercadorias — que duram cada vez menos — e utiliza-se de forma intensiva o espaço para produzir mais (HISATUGO; MARÇAL JUNIOR, 2007, p. 206).

Dentre esses problemas, pode-se destacar a geração e o descarte de resíduos sólidos, que têm sido objeto de estudo realizado por vários pesquisadores, devido aos diversos problemas de cunho ambiental que tem sido constatado ao longo dos últimos anos e que pode influenciar de forma negativa, direta ou indiretamente, na sobrevivência do homem. Geralmente, o lixo tende a ser desprezado, pois sua permanência no ambiente humano pode resultar em efeitos indesejáveis, sobre a saúde e seu bem-estar, mesmo que não se constitua em fonte primária de contaminação, pode propiciar o desenvolvimento de fatores ecológicos que passam a constituir parte integrante da estrutura epidemiológica de algumas doenças (NUNES et al., 2006).

Portanto, ao se optar pelo tema lixo, ponderou-se ser de fundamental importância levar em consideração o atual modelo de desenvolvimento econômico para explicar a situação ambiental em que o planeta se encontra. Além disso, na problemática do lixo, ainda se pode destacar a ausência de saneamento básico, a coleta inadequada de resíduos sólidos e o hábito de jogá-los em qualquer local, inclusive no fundo dos terrenos habitados e lotes baldios.

Até recentemente, a humanidade ainda não tinha percebido que o grande volume de lixo que produzia poderia ser um problema para o meio ambiente. Então desta forma, usava sem preocupação o mar, rios e qualquer área considerada “vazia” como depósito para seus rejeitos (SCARLATO; PONTIN, 1992, p. 8, grifo do autor).

Considerando o meio ambiente como um todo, pode-se compreender que os problemas ambientais ocasionados pela antropização não podem ser tratados com neutralidade e a sociedade é responsável e deve assumir seu papel e compromisso social pelos danos causados ao ecossistema. Dentro desse contexto, repousa uma questão de ordem metodológica de grande importância: os problemas ambientais têm natureza histórica? Em consequência disso, não podem ser resolvidos sem a transformação das

atuais relações da sociedade com a natureza? Nessa perspectiva, o lixo tem afetado o ser humano e o universo ao seu redor, portanto dar a ele um destino adequado é um desafio para a população e para o poder público.

Para Rodrigues e Cavinato (2003), a coleta do lixo é uma tarefa essencial na manutenção da limpeza de áreas públicas e bastam apenas alguns dias de paralisação da atividade para que “montanhas” de lixo se acumulem nas ruas e calçadas de nossas cidades e, quando isso acontece, a sujeira se espalha, causando um cheiro insuportável, atraindo insetos e roedores, os quais podem ocasionar danos à saúde humana. Dessa forma, a escola e a comunidade devem exercer um papel fundamental para a conservação do meio ambiente, pois, se faz necessário o uso de múltiplas ações que visam melhorar a qualidade de vida dentro e fora da escola, a qual, com seus problemas ambientais específicos, pode fornecer elementos de estudos e debates, com o objetivo de fazer surgir ideias para solucionar algumas questões que envolvem o ambiente escolar e a comunidade em geral. Com a participação da escola e o interesse da comunidade, é possível levantar dados que gerem conhecimentos e levem ao público informações importantes sobre o meio ambiente e os problemas acarretados pela falta de coleta e disposição adequada do lixo (MATTOS; GRANATO, 2004). Com a realização deste estudo, objetivou-se, portanto, entender as práticas e concepções de discentes do ensino médio de escolas públicas estadual de Buriti – MA sobre lixo urbano.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

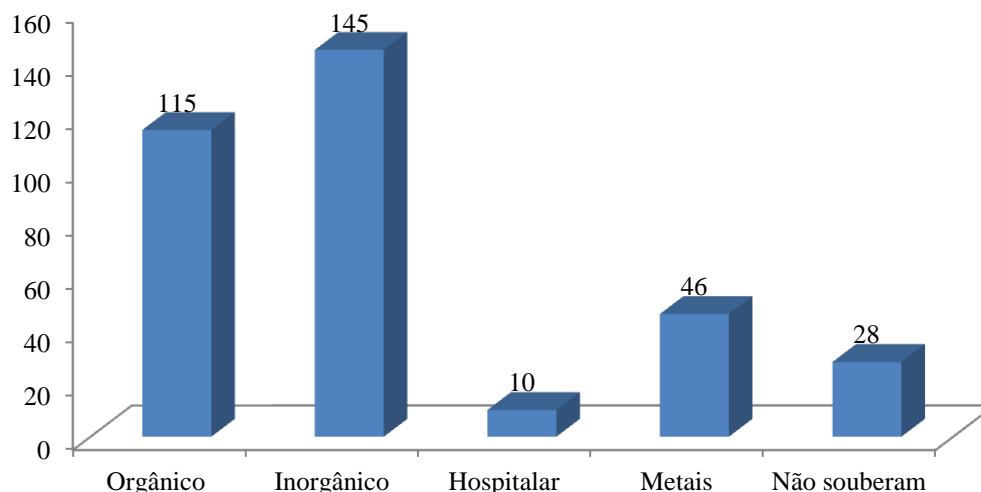
O estudo foi conduzido no município de Buriti – MA, com alunos do ensino médio oriundos de escolas públicas estaduais. Os dados foram obtidos por meio da aplicação de questionário estruturado e semiestruturado a um total de 200 discentes entre o 1º e 3º ano, recorrendo-se às técnicas usuais de registro etnográfico. As questões envolviam conceitos sobre o lixo e também a respeito da realidade da cidade e a percepção dos indivíduos sobre a política pública adotada em relação ao tema proposto.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Quando os entrevistados foram solicitados a expor seu conceito sobre lixo, a maior parte deles mencionou que: “são materiais que não servem mais para serem utilizados”, exemplificando-o como: orgânico, inorgânico, hospitalar e metais, porém

28 deles não souberam definir (GRAF. 1). Embora a coleta de lixo sendo de fundamental importância entre os entrevistados, 57,5% (N = 115) mencionaram que há coleta de lixo na rua e outros 37,5% (N = 75), afirmaram não haver e 5% (N = 10) não souberam responder.

Gráfico 1- Exemplos de lixo, mencionados por alunos oriundos de escolas públicas de ensino médio de Buriti, MA.



Nesse caso, é fato que a coleta do lixo urbano é realizada apenas nas principais ruas (em alguns pontos diariamente, outros semanalmente ou quinzenalmente e em outros mensalmente), não cobrindo, portanto, todas as regiões da cidade. Além disso, deve-se reportar que muitos dos entrevistados moram em área rural onde o lixo é queimado, disposto no fundo de terrenos ou então enterrado.

Em 2003, segundo a pesquisa nacional por amostragem de domicílios (PNAD), o Brasil passou a ter 174 milhões de habitantes, sendo que 85% dos domicílios tinham lixo coletado. O lixo diário per capita passou para 750g, sendo que 78% do total tinham como destino os lixões a céu aberto, sem tratamento de chorume. (MINC, 2005, p.65).

Ainda no que se refere à coleta de lixo, observa-se que somente para alguns alunos é realizada de forma regular, enquanto para os demais é realizado inadequadamente, o que leva os indivíduos a vivenciarem os problemas ambientais, sanitários e sociais. Dessa forma, quando depositado de forma inadequada, serve de abrigo e fornece alimento para ratos, moscas, baratas e outros animais, permitindo a proliferação de agentes de inúmeras doenças, como fungos e bactérias (MATTOS; GRANATO, 2004). No caso daqueles locais onde não há coleta, a prática da queima foi

mencionada por 38 pessoas, nove delas jogam em terreno baldio (assim põem em prática o jargão popular “jogar o lixo no mato”), 11 pessoas jogam na rua, 25 depositam “seu” lixo no fundo do quintal e oito deles não quiseram responder. Na cidade, embora não havendo aterro sanitário, 35 (17,5%) dos entrevistados confundiram o lixão tradicionalmente (incorreto) com aterro sanitário equivocadamente, enquanto que a maioria 149 (74,5%) respondeu não haver aterro sanitário em Buriti – MA e dezesseis entrevistados (8%) não souberam responder sobre sua existência.

Em estudos realizados em Itaperuna – RJ Villar et al. (2008), constataram que entre os entrevistados 203 indivíduos (83,1%) tinham o hábito de jogar lixo no chão e 185 (76,1%) não fazia nenhum tipo de reciclagem de seu lixo.

Além disso, esses mesmos autores ainda mencionam que na região Noroeste Fluminense, devido ao forte desmatamento, uso e ocupação inadequados do solo, apresentam-se diversos problemas ambientais, que se manifestam com diferentes graus críticos, citando como exemplo: a insuficiência ou ausência de infraestrutura de saneamento básico (água, esgoto e disposição inadequada de lixo), acarretando, dessa forma, a poluição de água dos rios e lençol freático, além da proliferação de diversos táxons de vetores; o desmatamento que tem provocado a erosão acelerada do solo e o comprometimento dos mananciais, além de ocasionar grandes e sistemáticas inundações e enchentes; as práticas agrícolas inadequadas que vem comprometendo a qualidade do solo e provocando a erosão acelerada, além de sua contaminação e das águas devido ao uso excessivo de produtos fitossanitários; métodos inapropriados de exploração mineral, ocasionando desperdícios, disposição inadequada e sem aproveitamento dos resíduos. Fatores estes que se assemelham a muitos problemas enfrentados também pela população buritiense.

O lixo deve ser considerado um grande problema, principalmente, em área urbana de várias cidades da região leste maranhense, o que para 87% (N = 174 pessoas) pode oferecer riscos ao meio ambiente e ao ser humano, os demais não souberam opinar. Assim, é muito comum ver pessoas, principalmente crianças brincando nesse tipo de local, o que pode ocasionar problemas graves de saúde a elas. E, dentre as doenças que podem ser transmitidas em ambiente insalubre, foram citados pelos discentes: dengue (N = 125); infecção (N = 37); micoses (N = 25), febre amarela (N = 24); leptospirose (N = 22); diarreia (N = 15); dor de cabeça (N = 8), sendo que 14 indivíduos não quiseram responder. Várias destas patogenias podem ser vetoriadas por insetos ou roedores, que utilizam o local para alimentação e proliferação.

Na visão de Rodrigues e Cavinatto (2003, p. 36): “Assim, o indivíduo que vive em contato direto e frequente com o lixo fica permanentemente exposto aos germes, o que aumenta suas chances de contrair doenças, entre as quais diarreias, intoxicações e verminoses”.

Dessa forma, desenvolver os conhecimentos sobre doenças existentes nesse tipo de local e divulgar suas formas de transmissão, prevenção e controle torna-se importante para que a sociedade possa adotar práticas eficazes e capazes de proteger a saúde do homem. Tendo em vista, que em visita prévia aos locais de depósito de lixo, buscou-se entender a relação do homem com os animais que ali frequentam. Nesse contexto, um fato importante foi ver a presença de porcos se alimentando de restos orgânicos, o qual, quando atinge peso de abate, é utilizado na alimentação da população. Sendo assim, os entrevistados relataram como principais grupos de animais encontrados associados com lixo urbano: urubus 35% (N = 70); ratos 29,5% (N = 59); barata 16% (N = 32); moscas 7,5% (N = 15) entre outros 12% (N = 24), sendo ainda mencionado: as formigas, bodes, gavião, jumento, galinha, mosquitos, cachorros, gatos, bois, cavalos, carneiro, ovelha, jabuti, porcos e também o ser humano encontrado frequentemente coletando restos alimentares.

Milhares de pobres excluídos trabalham nos lixões metropolitanos catando “restos”. São legiões de homens, mulheres e crianças que literalmente vivem no lixo, disputando com porcos e ratos sua fonte de sobrevivência. Trabalham geralmente sem luvas, descalços, adoecem, vivem pouco e morrem contaminadas, tal quais as baías e lagoas atingidas pelo chorume. (MINC, 2005, p.67, grifo do autor)

De acordo com Heller et al., (2003) em seus estudos sobre o impacto das condições de saneamento ambiental e de práticas higiênicas sobre a ocorrência de diarreia, mencionaram, entre as variáveis detectadas, a presença de água de esgoto na rua; coleta, armazenagem e disposição do lixo; condições dos reservatórios domésticos de água; disposição das fezes de fraldas, presença de vetores nas casas e inundação do lote da casa.

Ao serem questionados sobre as possíveis atitudes que poderiam proteger o meio ambiente e a área urbana, foi observada grande preocupação onde sugeriram: “que fosse realizada a coleta de lixo diariamente em todo o perímetro urbano do município, que houvesse mais programas de conscientização ambiental, punindo aqueles que viessem a jogar lixo na rua, disponibilizar contêineres como local de descarte em pontos estratégicos da cidade, implementação de políticas públicas viáveis e adequadas à

limpeza urbana, evitar o procedimento de queima e reduzir o consumo de material descartável”.

De todas as opções ditas terminais em relação ao tratamento do lixo, a reciclagem é considerada a mais adequada, por razões ecológicas e também econômicas: diminui os acúmulos de detritos na natureza e a reutilização dos materiais, poupam em certa média, os recursos naturais não renováveis. (SACRLATO ; PONTIN, 1992, p.58).

Enquanto, para Oliveira (2010, p.54)

É possível minimizar os impactos do lixo no meio ambiente a partir de sua própria casa, escola ou trabalho, por meio da coleta seletiva, ou seja, separando o lixo que pode ser reciclado do que não pode. No caso do lixo, três R's, podem contribuir para o meio ambiente: redução, reutilização e reciclagem.

É importante ainda destacar que o morador urbano, independentemente de classe social, deseja viver em um ambiente saudável que apresente condições de vida favorável, ou seja, que favoreça a qualidade de vida: ar puro, desprovido de poluição, água potável em abundância entre outras características tidas como essenciais. Entretanto, observar um ambiente urbano implica em perceber que o uso, as crenças e hábitos do morador citadino têm promovido alterações ambientais e impactos significativos no ecossistema urbano. Essa situação é compreendida como crise e sugere uma reforma ecológica (MUCELIN; BELLINI, 2008).

Além disso, destaca-se ainda que as formas de ocupação do solo, o provimento de áreas verdes, o gerenciamento de áreas de risco, o tratamento de esgotos e a destinação final de resíduos têm deixado de ser tratado com a prioridade que realmente merecem, trazendo, portanto, diversos problemas à população de maneira geral (LEAL et al., 2008), fato que pode ser observado em várias cidades que compõem a região leste do estado do Maranhão.

Educação e políticas públicas de ampliação de serviços voltados à defesa do meio ambiente são atividades com potencial de geração de empregos que não têm sido exploradas, a não ser de forma superficial no Brasil (ZULAUF, 2000, p.89).

4 CONCLUSÃO

O presente estudo aponta para a existência de uma grande gama de problemas relacionados à questão do lixo urbano e seu descarte em Buriti - MA. Os entrevistados consideraram a realização do estudo de grande relevância, cuja divulgação dos resultados poderá servir como subsídio para a implementação do plano diretor municipal, visando à preservação ambiental na região, já que no município constatou-se,

em diferentes lugares, tanto na área central quanto nos bairros mais afastados, o acúmulo de lixo proveniente do consumo de produtos industrializados, sendo evidente o descaso da população bem como do poder público sobre a destinação adequada de resíduos sólidos.

Assim sendo, atividades tais como: a criação de ações de educação em saúde e ambiente, a realização de oficinas com dinâmicas, vídeos, cartilhas entre outros instrumentos didáticos, a participação ativa da comunidade de maneira geral, o envolvimento com as questões socioambientais, a criação de espaços voltados à educação formal e informal para os diferentes níveis e estágios da educação poderá contribuir para o fortalecimento do pensamento crítico e dar habilidade para discussão e elaboração de propostas viáveis em relação à questão do lixo urbano e toda sua complexidade, com o objetivo de direcionar e construir uma sociedade mais organizada, buscando preservar as condições do meio em que vivem agindo de forma sustentável.

Além disso, destaca-se ainda que as atividades que envolvam a Educação Ambiental devem ser mais enfatizadas na região de estudo em todos os níveis da sociedade, para que o indivíduo se sinta parte integrante do meio ambiente, criando condições favoráveis para um local com melhor qualidade ambiental de se viver e diminuindo os efeitos nocivos que a poluição tem ocasionado para a saúde do ser humano.

PRACTICES AND HIGH SCHOOL STUDENT'S PERCEPTIONS IN BURITI-MA ABOUT URBAN WASTE

ABSTRACT

Urban waste is a big problem on the national scene and when available inadequately, besides serving as a breeding ground for vectors can still contaminate the soil, air and water. In order to understand the students practices and conceptions of high school state public schools Buriti - MA on the subject this study was undertaken. 200 questionnaires among students were applied from 1st to 3rd year, with structured and semi-structured questions, the results clearly demonstrate the individual's concern with the environment and the lack of appropriate public policies, with regard to the collection of wastes and their disposal but it is still common among respondents process of the "waste burning." Thus we consider important that environmentally correct measures are taken both in the collection procedure and in its allocation, seeking to maintain the environmental conditions in the city in balance.

Keywords: Solid waste. Environment. Citizenship. Education. Maranhão.

REFERÊNCIAS

- HELLER, L.; COLOSIMO, E. A.; ANTUNES, C. M. F. Environmental sanitation condition sandhealth thimpact: a case-controlstudy. **Revista da Sociedade Brasileira de Medicina Tropical**, Uberaba, v. 36, n. 1, p. 41-50, 2003.
- HISATUGO, E.; MARCAL JUNIOR, O. Coleta seletiva e reciclagem como instrumentos para conservação ambiental: um estudo de caso em Uberlândia, MG. **Sociedade & Natureza**, Uberlândia, v. 19, n. 2, p. 205-216, 2007.
- LEAL, G. C. S. G.; FARIAS, M. S. S. & ARAÚJO, A. F. O Processo de industrialização e seus impactos no meio ambiente urbano. **Revista Eletrônica Qualit@s**, Campina Grande, v. 7, n. 1, p. 1-11, 2008.
- MATTOS, N. S.; GRANATO, S.F. **Lixo: problema nosso de cada dia: cidadania, reciclagem e uso sustentável**. São Paulo: Saraiva, 2004.
- MINC, C. **Ecologia e cidadania**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2005.
- MUCELIN, C. A.; BELLINI, M. Lixo e impactos ambientais perceptíveis no ecossistema urbano. **Sociedade & Natureza**, Uberlândia, v. 20, n.1, p. 111-124, 2008.
- NUNES, A. L. B. P.; CUNHA, A. M. O.; MARÇAL JÚNIOR, O. Coletores de lixo e enteroparasitoses: o papel das representações sociais em suas atitudes preventivas. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 1, p. 25-38, 2006.
- OLIVEIRA, G. S. **Conservação do meio Ambiente. Aquecimento global e desafios para o século 21**. São Paulo: Barsa Planeta, 2010.
- RODRIGUES, A. S. L.; MALAFAIA, G. OMeio Ambiente na concepção de discentes no município de Ouro Preto-MG. **Revista de Estudos Ambientais**, Blumenau, v. 11, n. 2, p. 4458, 2009.
- RODRIGUES, F. L.; CAVINATO, V. M. **LIXO: de onde vem? Para onde vai?** 2. ed. Reform. São Paulo: Moderna, 2003.
- SCARLATO, F. C; PONTIN, J. A. **Do nicho ao lixo: ambiente, sociedade e educação**. São Paulo: Atual, 1992.
- SULAIMAN, S. N. Educação Ambiental, sustentabilidade e ciência: o papel da mídia na difusão de conhecimentos científicos. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 17, n. 3, p. 645-662, 2011.
- VILLAR, L. M.; ALMEIDA, A. J.; LIMA, M. C. A.; ALMEIDA, J. L. V.; SOUZA, L. F. B.; PAULA, V.S.A percepção ambiental entre os habitantes da região noroeste do estado do Rio de Janeiro. **Escola Anna Nery Revista de Enfermagem**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 258290, 2008.
- ZULAUF, W.E. O meio ambiente e o futuro. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.14, n.39, p.85-100, 2000.

Informações
(98)3471 1356/3471 1955
www.fapeduca.com.br

Núcleo de Pesquisa e Extensão – NUPEX
Chapadinha - MA