

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Marlene Bíscolo Parrilla

**TEMAS TRANSVERSAIS: UM ESTUDO SOBRE
AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE
DOCENTES**

Taubaté – SP

2015

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Marlene Bíscolo Parrilla

**TEMAS TRANSVERSAIS: UM ESTUDO SOBRE
AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE
DOCENTES**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* Interdisciplinar em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Contextos, Práticas Sociais e Desenvolvimento Humano.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Maria Dias Reis Pacheco

Taubaté – SP

2015

Marlene Bíscolo Parrilla

**TEMAS TRANSVERSAIS: UM ESTUDO SOBRE AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
DE DOCENTES**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* Interdisciplinar em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Contextos, Práticas Sociais e Desenvolvimento Humano.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Maria Dias Reis Pacheco

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Márcia Maria Dias Reis Pacheco

Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro

Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Profa. Dra. Ana Cristina Gonçalves de Abreu Souza

Universidade Federal de Alfenas

Assinatura _____

*Dedico este estudo aos meus pais Nelson (in
memoriam) e Tereza, por me darem a vida.*

*Ao meu esposo Fabrício e à minha querida
filha Paola.*

Minha eterna gratidão!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por sua constante proteção e orientação e, principalmente, por ter me permitido viver. Agradeço também por ter colocado em meu caminho pessoas maravilhosas, que contribuíram significativamente para o meu desenvolvimento e aprendizado.

Aos meus pais, Nelson (*in memoriam*) e Tereza por serem meus pais e por terem me educado para vida, mesmo com tantos desafios e dificuldades. Eu os amarei para sempre.

Aos meus antepassados, que não tiveram as mesmas oportunidades que eu tive, mas que deixaram seus exemplos de vida, superação e valores. Minha eterna gratidão!

Ao meu esposo Fabrício, o maior incentivador deste estudo, sempre com palavras de incentivo e determinação. E, também, pela sua dedicação e companhia, pela realização de sonhos e superação dos desafios. Pelo seu amor, pela paciência e constante colaboração.

À minha querida filha, Paola, razão do meu viver, a quem amo tanto. Minha vida não teria sentido sem ela ao meu lado. Pela paciência e pelos momentos de ausência dedicados a elaboração desta pesquisa.

À toda minha família, por compartilhar momentos de alegria e a satisfação de estarmos juntos na jornada da vida. Obrigada pelo carinho!

À minha colega e companheira de trabalho Andréia Pereira e sua família, pela ajuda, colaboração e cuidados dispensados à minha filha Paola durante as idas ao Mestrado.

À minha orientadora, Profa. Dra. Márcia Maria Dias Reis Pacheco, pelas orientações, intervenções e contribuições necessárias para realização desta pesquisa. Pela amizade, incentivo e palavras positivas. Pela paciência e disposição aos atendimentos e dúvidas surgidas durante o desenvolvimento deste estudo. Muito Obrigada!

À Profa. Dra. Ana Cristina de Abreu Gonçalves, pela participação na banca de qualificação e defesa, pelas valiosas contribuições, apontamentos e conhecimentos.

À Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro, pela participação na banca de qualificação e defesa, pelos seus apontamentos, ensinamentos, compreensão e motivação.

À Professora coordenadora do Mestrado, Dra. Edna Chamon, pelos seus conhecimentos e motivação.

A todos os professores do Mestrado da UNITAU, por dividirem e compartilharem momentos de troca de conhecimento.

Aos meus colegas do Mestrado, em especial, à Andréa, Edyane, Valquíria e Silvana. Obrigada por compartilharem momentos tão significativos de troca de conhecimento, ajuda e, principalmente, pela amizade.

À secretária da Pós-graduação, Alessandra e os estagiários, pela atenção e ajuda constante. Aos funcionários da biblioteca, pelos atendimentos e colaboração.

Agradecimentos especiais aos professores que participaram desta pesquisa, por permitirem serem entrevistados e indagados.

À Secretaria de Educação do Município, às gestoras e à coordenadora da escola pesquisada, pelo acolhimento e acesso.

À minha professora e orientadora de Iniciação Científica, Dra. Rita de Cássia Pereira Lima, pelo incentivo, pelo seu envolvimento em pesquisas e por ter despertado, em mim, desde a graduação, o desejo pela continuação dos estudos. Muito Obrigada!

Aos meus amigos e colegas com quem já compartilhei momentos especiais em minha vida, seja no trabalho ou na vida particular.

Enfim, a todos aqueles que torceram por mim! Muito Obrigada!

*Ensinar não é transferir conhecimento, mas
criar as possibilidades para a sua própria
produção ou a sua construção.*

Paulo Freire, 1996, p. 25

*Não há dúvida que o que sabemos sobre nós
mesmos, sobre nossas mentes, torna-se uma
parte integral de nós mesmos, ou como essa
mente funciona, visto que esse conhecimento
não afetaria uma estrela ou um pássaro.
Representações que moldam nossas relações
com a sociedade são, por sua vez, um
componente da organização social.*

Serge Moscovici, 1988, p. 215

RESUMO

Este estudo teve por objetivo identificar as Representações Sociais de um grupo de docentes do Ensino Fundamental sobre os temas transversais (ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho e o consumo), conforme proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). O estudo fundamentou-se na Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2012) e também teóricos como Jodelet (2001), Tardif (2002), Gauthier (2006), Imbernón (2011), Gatti (2009). A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública situada em um município no interior do Estado de São Paulo, na região do Vale do Paraíba. A amostra foi composta por 28 docentes do Ensino Fundamental. Trata-se de uma pesquisa básica, exploratória, descritiva e de estudo de caso. Utilizou-se de abordagem quantitativa e qualitativa, com instrumento de coleta de dados por meio de aplicação de questionário com questões abertas e fechadas e realização de grupo focal. Os dados quantitativos foram organizados e contabilizados manualmente e os dados qualitativos foram submetidos à metodologia de análise de conteúdo proposto por Bardin (2011). Os resultados revelaram que as Representações Sociais dos docentes estão ancoradas em práticas baseadas nos saberes experienciais, ou seja, eles recriam formas de trabalhar à medida que os problemas sociais são trazidos, de acordo com demanda social e experiencial dos alunos. Os dados também mostraram que o tema mais trabalhado pelos docentes é o meio ambiente, mas não foi possível comprovar a transversalidade no desenvolvimento dos temas descritos por eles. A contribuição dos temas para formação integral do aluno foi um dos aspectos positivos da pesquisa. Espera-se que os resultados contribuam para a discussão e reflexão com gestores, professores e alunos e também para o enriquecimento do projeto pedagógico escolar, embasando futuras ações e uma nova visão no que se refere à inserção dos temas transversais nos conteúdos pedagógicos.

Palavras-chave: Representação Social. Prática Docente. Temas Transversais. Currículo.

ABSTRACT

This study aims to identify the social representations of a group of teachers of elementary school on cross-cutting issues (ethics, health, environment, sexual orientation, cultural diversity, work and consumption), as proposed by the National Curriculum Parameters (PCN). The study is based on the Theory of Social Representations of Moscovici (2012) as well as theoretical Jodelet (2001), Tardif (2002), Gauthier (2006), Imbernon (2011), Gatti (2009). The research was conducted in a public school located in a municipality in the state of São Paulo, in the Paraíba Valley. The sample consisted of 28 teachers of elementary school. This is a basic, exploratory, descriptive and case study. It is also used quantitative and qualitative approach to data collection instrument by means of a questionnaire with open and closed questions and conducting focus group. Quantitative data were organized and manually counted and qualitative data were subjected to analysis methodology content proposed by Bardin (2011). The results show that the social representations of teachers are anchored in practices based on experiential knowledge, that is, they recreate ways of working to the extent that social problems are brought under social and experiential student demand. The data also show that the issue over worked by teachers is the environment, but it was not possible to prove the mainstreaming in the development of the themes described by them. The contribution of the themes for full student education was one of the positive aspects of the research. It is hoped that the findings will contribute to discussion and reflection with administrators, teachers and students, as well as enrichment for the school pedagogical project, basing future actions and a new vision with regard to the integration of cross-cutting themes in educational content.

Keywords: Social Representation. Practice Teachers. Transversal Subjects. Curriculum.

LISTA DE FIGURAS

Figura1 – Teses e Dissertações I	24
Figura 2 – Teses e Dissertações II	24
Figura 3 – Sujeitos da pesquisa	88
Figura 4 – Regime de trabalho dos docentes	89
Figura 5 –Tempo de magistério	90
Figura 6 – Gênero	90
Figura 7 – Idade	91
Figura 8 – Formação	92
Figura 9 – Carga horária semanal	92
Figura 10 – Dedicção ao trabalho	93
Figura 11 – Remuneração salarial	94
Figura12 – Estado civil	94
Figura 13 – Temas trabalhados	99
Figura 14 – Coleta seletiva de lixo	107
Figura 15 – Desmatamento	108
Figura 16 – Plantio	109
Figura 17 – Poluição do rio	110
Figura 18 – Poluição do ar	111
Figura 19 – Consumo de água	111
Figura 20 – Alimentação	113
Figura 21 – Orientação sexual	114
Figura 22 – Diversidade	115
Figura 23 – Diferença	116
Figura 24 – Trabalho	117
Figura 25 – Trabalhador	117
Figura 26 – Meio de comunicação	118
Figura 27 – Tecnologia	119
Figura 28 – Mapa conceitual sobre temas transversais	121

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Temas transversais e formação	95
Tabela 2 – Formação inicial e temas transversais	95
Tabela 3 – Concepções sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais	96
Tabela 4 – Temas transversais X PCN	97
Tabela 5 – Tipos de temas transversais	97
Tabela 6 – Prática pedagógica X temas transversais	98
Tabela 7 – Formação para a transversalidade	99
Tabela 8 – Falta de preparo para trabalhar com os temas transversais	100
Tabela 9 – Dificuldade para trabalhar com os temas transversais	100
Tabela 10 – Os motivos da dificuldade para trabalhar com os temas transversais	101
Tabela 11 – Conceito sobre os temas transversais	153
Tabela 12 – Função dos temas transversais	154
Tabela 13 – Currículo e temas transversais	155
Tabela 14 – Formação docente e temas transversais	156
Tabela 15 – Aplicabilidade dos temas transversais	157
Tabela 16 – Temas Transversais – Concepção dos Docentes	158
Tabela 17 – Formação do Aluno	159
Tabela 18 – Temas Transversais – Aspectos Didáticos	160
Tabela 19 – Incentivo para trabalhar com os temas transversais	161

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Áreas do conhecimento em que concentram as pesquisas no ano de 2007	25
Quadro 2 – Áreas do conhecimento em que concentram as pesquisas no ano de 2008	26
Quadro 3 – Áreas do conhecimento em que concentram as pesquisas no ano de 2009	27
Quadro 4 – Áreas do conhecimento em que concentram as pesquisas no ano de 2010	28
Quadro 5 – Áreas do conhecimento em que concentram as pesquisas no ano de 2011	30
Quadro 6 – Áreas do conhecimento em que concentram as pesquisas no ano de 2012	31
Quadro 7 – Proposta de classificação dos saberes docentes	63
Quadro 8 – O reservatório de saberes	65

LISTA DE SIGLAS

CEP/UNITAU - Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté

HTCs - Horário de Trabalho Coletivo

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

MEC - Ministério da Educação e do Desporto

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

RS - Representações Sociais

TRS - Teoria das Representações Sociais

TTs - Temas Transversais

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	17
1.1. Problema de Estudo	20
1.2 Objetivos	20
1.2.1 Objetivo Geral	20
1.2.2 Objetivos Específicos	21
1.3 Delimitação do Estudo	21
1.4 Relevância do Estudo	21
1.5 Organização do Trabalho	22
2. REVISÃO DE LITERATURA	23
2.1 Panorama das Pesquisas sobre Temas Transversais	23
2.2 Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais	33
2.2.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/96	33
2.2.2 Currículo Escolar: Parâmetros Curriculares Nacionais	34
2.2.3 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)	37
2.2.4 Tipologias dos Conteúdos	39
2.2.4.1 Conteúdo Conceitual	39
2.2.4.2 Conteúdo Procedimental	42
2.2.4.3 Conteúdo Atitudinal	44
2.2.5 Conceitos Importantes para Compreensão dos Temas Transversais	46
2.2.6 Os Temas Transversais	49
2.2.6.1 Ética	51
2.2.6.2 Saúde	52
2.2.6.3 Meio Ambiente	53
2.2.6.4 Orientação Sexual	54
2.2.6.5 Pluralidade Cultural	54
2.2.6.6 Trabalho e Consumo	55
2.3 Formação Docente	56
2.3.1 Saberes Docentes	59
2.4 A Teoria das Representações Sociais, os Tipos e as Funções	67

2.8.1 Origem e Conceito	69
2.8.2 Dois Universos: Consensual e Reificado	72
2.8.3 Os Processos de Formação da Representação Social: Objetivação e Ancoragem	73
2.8.4 A Teoria da Atitude	75
2.9 Representações Sociais e Educação	77
3. MÉTODO	78
3.1 Tipo de Pesquisa	78
3.2 O <i>locus</i> da Pesquisa / Campo de Pesquisa	79
3.3 A População e a Amostra	80
3.3.1 A População	81
3.3.2 A Amostra	81
3.4 A Coleta de Dados	82
3.5 Os Instrumentos de Coleta de Dados	82
3.5.1 Questionário	83
3.5.2 Grupo Focal	84
3.6 A Análise dos Dados	86
4. RESULTADOS	88
4.1 Caracterização da Amostra	88
4.1.1 Regime de Trabalho	89
4.1.2 Tempo de Magistério	90
4.1.3 Gênero	90
4.1.4 Idade	91
4.1.5 Formação	92
4.1.6 Carga Horária Semanal	92
4.1.7 Dedicção ao Trabalho	93
4.1.8 Remuneração Salarial	93
4.1.9 Estado Civil	94
4.2 Resultados das Questões Fechadas	95
4.3 Resultados das Questões Abertas	102
4.4 Resultados das Entrevistas por meio do Grupo Focal – Utilização de Figuras	106

4.5 Resultados das Entrevistas – Grupo Focal: Reflexões sobre “Temas Transversais”	120
4.5.1 Primeiro Eixo – Concepção dos Docentes	121
4.5.2 Segundo Eixo – Formação do Aluno	124
4.5.3 Terceiro Eixo – Aspectos Didáticos	125
4.5.4 Quarto Eixo – Incentivo para trabalhar com os Temas Transversais	128
4.6 Discussão	131
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
REFERÊNCIAS	142
APÊNDICE A – Questionário de Coleta de Dados	148
APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista -Grupo Focal – 2ª Reunião	152
APÊNDICE C – Tabelas Análise Temática	153
ANEXO A - Ofício	162
ANEXO B – Termo de Autorização da Instituição	163
ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	164
ANEXO D – Parecer nº 494.946 CEP/UNITAU – Autorização Comitê de Ética	165
ANEXO E – Parecer nº 494.956 CEP/UNITAU – Alteração – Comitê de Ética	166

1 INTRODUÇÃO

A motivação inicial deste trabalho surgiu a partir de estudos de questões que envolviam currículo escolar nas disciplinas de Metodologia de Ensino e Didática durante a realização do curso de graduação em Pedagogia. Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs - como proposta curricular, instigaram o conhecimento e o estudo dessa referência nacional para a estruturação dos currículos escolares. Além disso, houve uma aproximação para com essa temática durante uma pesquisa de iniciação científica, realizada no último ano de graduação. Essa pesquisa¹ versou sobre o tema transversal “saúde”, com o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). A interação com os alunos e professores, durante a coleta de dados, e os resultados obtidos, após análise do material, indicaram o tema “saúde” como um assunto relevante a ser tratado na escola. Entretanto, nos discursos dos alunos, ficou evidenciado que este não era transversalizado nos conteúdos escolares, apenas apareciam de forma fragmentada.

Após a graduação, atuando como professora no Ensino Fundamental, foi possível perceber a necessidade das questões sociais – temáticas de interesse social e local – indicadas nos temas transversais recomendados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, serem abordadas pelos conteúdos escolares, pois inúmeras são as dúvidas e questionamentos que surgem no decorrer das aulas, referindo-se, por exemplo, à alimentação saudável ou à prevenção de doenças. Acredita-se que as informações que os alunos recebem na escola poderão levar a uma mudança de atitude no ambiente familiar e social.

A inserção no mestrado Desenvolvimento Humano, Identidade e Formação do Programa de Pós-Graduação da UNITAU instigou o desejo do aprofundamento da temática “desenvolvimento humano de alunos do Ensino Fundamental e da proposta dos Temas Transversais, conforme indica os PCNs: ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual, consumo e trabalho para serem trabalhados no contexto escolar”.

A equidade na educação é o que todos buscam, isto é, os professores, os pais e a comunidade. Sabe-se que um dos caminhos para se chegar ao sucesso é o ensino de qualidade, como forma de reduzir as diferenças, injustiças e conflitos sociais no contexto da sociedade brasileira. Um dos principais objetivos da educação atualmente é voltado para a formação do

¹ PARRILLA, M. B. “Representações Sociais de saúde entre alunos da 5ª série do ensino fundamental em uma escola municipal de Ribeirão Preto”. Ribeirão Preto/SP, 2003.

cidadão, o seu preparo para o exercício da cidadania, desenvolvendo valores necessários para a vida em sociedade. “[...] O direito à educação como direito humano é, ademais, qualificado como direito à educação de qualidade para todos” (GATTI, BARRETTO e ANDRÉ, 2011, p. 38).

O cenário das últimas décadas da educação no Brasil é marcado pelos discursos a favor da democratização do acesso escolar e a redução da evasão escolar. Desde a promulgação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996, a tônica se intensifica na busca da melhoria da qualidade do ensino, uma vez que os aspectos relacionados à democratização do acesso à escola já tinham seus efeitos sentidos na ampliação ao atendimento da demanda do ensino fundamental, nível de ensino obrigatório e gratuito.

Nessa direção, algumas políticas e programas foram desencadeados nos âmbitos federal, estadual e municipal, a fim de contribuir para qualidade do ensino público. Dentre elas, destacam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), introduzidos pelo Ministério da Educação, em 1997. Os PCNs são referenciais norteadores para a elaboração dos currículos em âmbito nacional; atrelados a eles, encontram-se os Temas Transversais. Esses temas devem integrar as diferentes disciplinas do currículo atravessando-as, de forma a colaborar para que os alunos compreendam as condições sociais nas quais vivem e os problemas sociais que os assolam. Com isso, se vislumbra e articula o saber transmitido na escola com aquilo que é preciso saber para viver. Dessa forma,

A transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender na realidade e da realidade de conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender na realidade e da realidade) (BRASIL, 1997, p.30).

De acordo com os PCNs, para a eleição dos temas transversais, foram considerados os múltiplos aspectos e diferentes dimensões da vida social. E, como critérios definidores, a Urgência Social – questões graves que se apresentam como obstáculos à cidadania; Abrangência Nacional – questões que apresentam relevância no território nacional; Possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental – temas que podem ser objeto de ensino e aprendizagem no ensino fundamental; Compreensão da realidade e a participação social – temas que permitem uma visão ampla e consciente da realidade para favorecer a participação dos alunos na sociedade (BRASIL, 1997). Essas considerações permitem o

entendimento de que os temas transversais constituem uma possibilidade dos alunos construírem um conhecimento em interação com a realidade.

A ética, a saúde, o meio ambiente, a orientação sexual, a pluralidade cultural, o trabalho e o consumo são temas que tratam de questões que permeiam o cotidiano de todas as pessoas e merecem ser abordados na escola, de forma transversalizada, nas áreas e ou disciplinas, mas que necessitam tratamento didático-pedagógico sistematizado sem, contudo, constituir-se em nova área de conhecimento. Entretanto, observa-se que os sistemas de ensino têm uma estrutura curricular consolidada nas disciplinas e que não existem referências fixas ou um trabalho sistemático no que se refere aos temas transversais.

Pesquisas como as de Barreto, 2008; Marques, 2007; Mourão, 2007 destacam que os currículos do Ensino Fundamental não priorizam o tratamento dos temas transversais e, também, mostram que há evidências de equívocos no tratamento didático dispensado a eles. Diante disso, faz sentido se pensar em alternativas para um currículo que ainda se apresenta fragmentado em disciplinas e sem a preocupação com uma formação efetiva voltada para a cidadania, sendo essa a motivação que levou este pesquisador a investigar sistematicamente se estão e como estão sendo abordados os temas transversais no Ensino Fundamental, privilegiando-se uma abordagem psicossocial, com os aportes da Teoria das Representações Sociais (TRS) de Moscovici (2012), para identificar as Representações Sociais de professores sobre os temas transversais, a fim de compreender a importância e o tratamento dado a eles em suas disciplinas.

Identifica-se o potencial dessa teoria para o tema proposto na explicação dada por Moscovici (1978). Para ele, as Representações Sociais são:

[...] um conjunto de ideias desenvolvidas pelos diferentes grupos sociais a respeito de temas próprios do cotidiano de cada grupo, portanto, compartilhando significados e modos de pensar plural de determinado conjunto da sociedade, permitindo aos sujeitos orientar-se no seu mundo material e social e comandá-lo (MOSCOVICI, 1978, p.215).

Também, buscar-se-á respaldo em Fazenda (2012) pelos estudos que realiza sobre a interdisciplinaridade, uma vez que a abordagem favorece e estimula a partilha de conhecimentos em busca da construção do conhecimento e converge para o desenvolvimento da pesquisa sobre os temas transversais, uma vez que transversalidade e interdisciplinaridade consideram a complexidade do real - “[...] se fundamentam na crítica de uma concepção de conhecimento que toma a realidade como um conjunto de dados estáveis, sujeitos a um ato de

conhecer isento e distanciado” (BRASIL, 1997, p.31). Entretanto, diferem entre si pelo enfoque que assumem: a interdisciplinaridade refere-se à abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento, já a transversalidade, à abordagem didática.

O desafio é verificar se os temas são transversalizados nos conteúdos das disciplinas escolares, conforme proposto pelos PCNs, buscando identificar as Representações Sociais dos docentes sobre eles.

1.1 Problema de estudo

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 preconiza, em seu artigo 22, a finalidade da educação básica, nos seguintes termos “[...] desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996). No bojo dessa disposição legal, é possível reconhecer que a educação básica elege a cidadania como base estruturante dos currículos escolares. Tal consideração materializou-se na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais e dos temas transversais, em 1997. O documento oficial foi oferecido à rede de ensino pública em 1998, apresentando uma nova concepção: o currículo por competência, inovando com a proposta da transversalidade, interdisciplinaridade e contextualização.

Decorridos mais quinze anos da implantação da proposta de trabalho com os temas transversais, questiona-se: O que os professores pensam sobre os temas transversais? Os temas transversais são trabalhados em sala de aula pelos professores? Como são abordados? Quais temas transversais são privilegiados pelos professores?

Diante de tais questionamentos, formulou-se o problema de pesquisa do presente estudo, na seguinte conformidade: Quais as Representações Sociais de um grupo de docentes do Ensino Fundamental sobre os temas transversais?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Identificar as Representações Sociais de um grupo de docentes do Ensino Fundamental sobre os temas transversais.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Verificar se os temas transversais são trabalhados no currículo escolar do Ensino Fundamental, conforme proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN);
- Conhecer os principais temas transversais abordados pelos professores do Ensino Fundamental em sala de aula;
- Investigar de que forma os temas transversais estão presentes nas disciplinas do currículo do Ensino Fundamental.

1.3 Delimitação do estudo

A pesquisa teve como objeto de estudo os temas transversais propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, buscando conhecer o que um grupo de professores do Ensino Fundamental pensa a respeito dos temas (ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual, trabalho e consumo) e sobre a proposta de aplicação desses temas nas diversas disciplinas já existentes no currículo escolar, por meio do estudo de suas Representações Sociais.

O estudo foi realizado por amostragem em uma escola de Ensino Fundamental da rede pública de ensino, situada em um município localizado na região do Vale do Paraíba, interior do Estado de São Paulo.

1.4 Relevância do estudo

De acordo com os PCNs, os “temas transversais” dizem respeito a conteúdos de caráter social, que devem ser incluídos no currículo do Ensino Fundamental, de forma transversal, não como uma nova disciplina ou área, mas perpassando-as, que deverão ser trabalhados pelos professores em sala de aula. Assim, considerando o professor como o mediador do processo de ensino e aprendizagem, cabe a ele a tarefa de implementar, na sala de aula, o trabalho com os temas transversais, por meio de uma prática pedagógica interdisciplinar e contextualizada.

Tardif (2002) destaca que, dentre todos os agentes escolares, os professores ocupam uma posição fundamental, pois realizam as atividades cotidianas com os alunos, e, “[...] são eles os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares. [...] é sobre os ombros

deles que repousa, no fim das contas, a missão educativa da escola” (TARDIF, 2002, p. 228). Nesse processo, o professor é fundamental. É o responsável em proporcionar o desenvolvimento, aprendizagem e autonomia dos alunos. É também o mediador do processo de construção do conhecimento e do pleno desenvolvimento humano, pois tem nas mãos a responsabilidade de conduzir o aluno. Não adianta ter uma escola com equipamentos incríveis ou o diretor ou coordenador terem boas intenções: nenhum projeto será eficiente se não houver acolhimento e comprometimento por parte do professor, pois é ele quem está na “linha de frente” no processo de ensino e da aprendizagem.

Portanto, o estudo aqui proposto tem relevância, pois se acredita que o conhecimento das Representações Sociais dos docentes trará novos elementos para reflexão sobre as práticas educativas realizadas por eles em sala de aula, subsidiando o aprimoramento das políticas educacionais em curso. Além disso, visa contribuir para a elaboração de propostas para os cursos de formação de professores, bem como com a produção de conhecimento científico sobre os temas transversais, incentivando novos estudos relacionados à mesma temática.

1.5 Organização do trabalho

O presente trabalho distribui-se em cinco seções, assim descritas: na primeira seção é realizada a introdução ao trabalho, organizada de forma a expor o problema da pesquisa, os objetivos gerais e específicos, a delimitação, a relevância do estudo e a organização do trabalho.

Na segunda seção é apresentada a revisão de literatura, abordando o panorama das pesquisas sobre os temas transversais, currículo escolar, os Parâmetros Curriculares Nacionais, a apresentação dos temas transversais, formação e saberes docentes, bem como a teoria das Representações Sociais.

Na terceira seção é descrito o método, com o tipo de pesquisa, a população e amostra, os instrumentos de coleta e análise dos dados.

Na quarta seção são apresentados os resultados e as discussões sobre os dados coletados, buscando a sua correlação com a revisão de literatura e com outros trabalhos já realizados.

E, na quinta seção, são apresentadas as considerações finais do presente estudo. Por fim, ao final do trabalho, são incluídos os apêndices e os anexos.

2. REVISÃO DE LITERATURA

A revisão da literatura versa sobre o levantamento das produções científicas referentes às teses e dissertações publicadas no banco de dados da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - envolvendo a temática proposta neste estudo. Essa seção apresenta ainda os referenciais teóricos que fundamentam a presente pesquisa.

2.1 Panorama das Pesquisas sobre Temas Transversais

Com o objetivo de contextualizar o estudo, foi realizada pesquisa bibliográfica, caracterizada como uma revisão integrativa. Foi realizada uma abordagem metodológica referente às revisões, o que permitiu analisar e compreender determinado fenômeno a partir de uma ampla amostra da produção científica a seu respeito e possibilitou a construção de um panorama consistente das pesquisas desenvolvidas relacionadas à temática em questão.

A revisão integrativa é um método considerado relevante para o entendimento e análise de diversos estudos com metodologias diferentes, com abordagem quantitativa e qualitativa em um mesmo trabalho. Permite também reunir trabalhos experimentais e teóricos, construindo uma concepção nova sobre determinado fenômeno ou tema. “A revisão integrativa determina o conhecimento atual sobre uma temática específica, já que é conduzida de modo a identificar, analisar e sintetizar resultados de estudos independentes sobre o mesmo assunto [...]” (SOUZA et al., 2010).

Para a realização da revisão proposta, delimitou-se o período de seis anos (2007 a 2012). Assim, foram localizados resumos de teses e dissertações no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que registra estudos desenvolvidos nas universidades brasileiras. Com o descritor “temas transversais” foram identificados os resultados quantitativos mostrados na Figura 1.

De acordo com a Figura 1, é possível inferir um aumento na produção de pesquisas com essas temáticas até o ano de 2011, porém, em 2012, nota-se um decréscimo no número de trabalhos desenvolvidos referentes à temática.

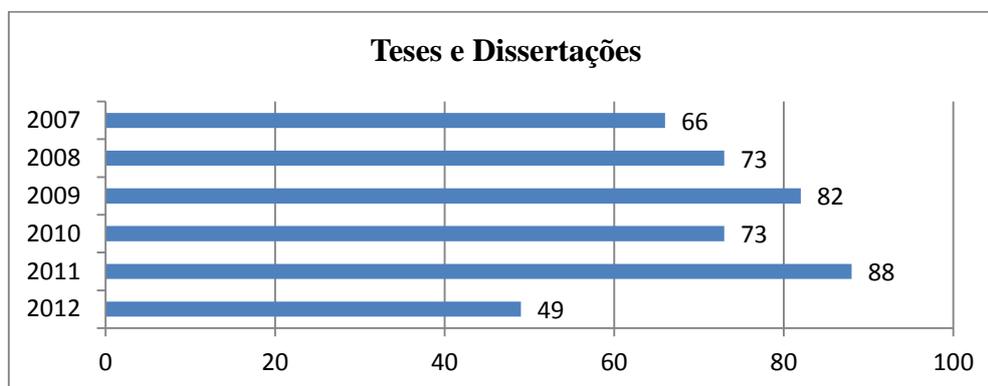


Figura 1 – Teses e Dissertações I

Fonte: Elaborado pela Autora.

Para facilitar a leitura dos títulos e resumos dos trabalhos, foi efetuada uma análise mais detalhada, necessária para direcionar a busca pelos estudos que se dedicam a esse cenário em especial. Assim, refinou-se a pesquisa utilizando-se “*underline*”, ficando o termo indutor escrito da seguinte forma: “temas_transversais” e excluiu-se todos aqueles trabalhos que apareceram como resultados na primeira busca realizada, que não estavam diretamente relacionados aos temas transversais. Foram computados os seguintes resultados apresentados, a seguir, na Figura 2.

Observa-se, na Figura 2, uma oscilação no que se refere à quantidade de trabalhos pesquisados, sendo que desde o ano de 2011 para 2012 o número de estudos envolvendo a temática cresceu significativamente, o que mostra a relevância do estudo em questão.

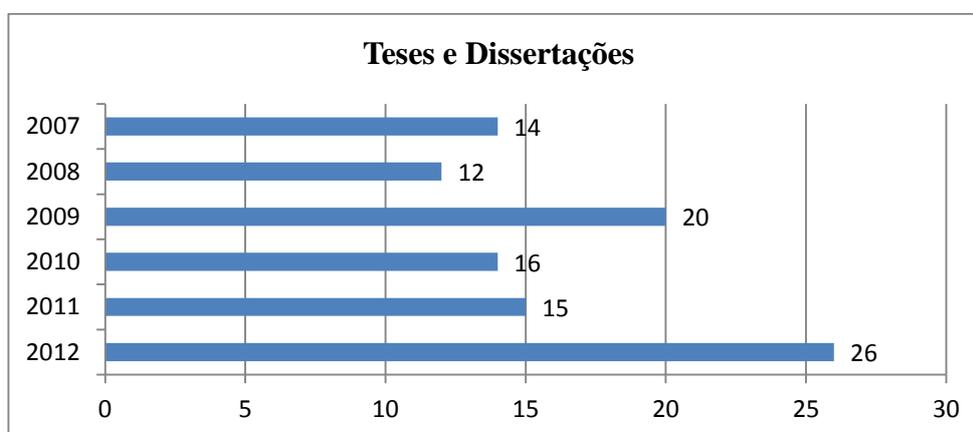


Figura 2 – Teses e Dissertações II

Fonte: Elaborado pela autora

Entretanto, como as temáticas às quais se dedicam as pesquisas sobre temas transversais são muito amplas optou-se por um estudo também quantitativo sobre as áreas nas quais há ocorrência de investigação científica destes termos, destacando-se as pesquisas mais relevantes.

Os resultados levantados foram organizados de maneira descritiva e apresentados em quadros, por permitirem maior clareza na identificação quantitativa dos dados, facilitando a leitura e discussão.

Quadro 1 – Áreas do conhecimento em que concentram as pesquisas no ano de 2007

ÁREAS	Nº DE PESQUISAS
Ensino de Ciências e Matemática	4
Educação	3
Linguística Aplicada	2
Educação Física	1
Adequação Ambiental	1
Filosofia da Educação	1
Não constou	1
Total	13

Fonte: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>- Elaborado pela autora.

De acordo com as pesquisas do ano de 2007, há concentração nas áreas de Ensino de Ciência e Matemática e também em Educação, como pode ser observado no Quadro 1. Vale destacar uma pesquisa da área de Adequação Ambiental elaborada por Solange da Penha Boldrini Tinel “O papel da matemática em projetos interdisciplinares de educação ambiental, na educação formal”, sobre o tema transversal “Meio Ambiente”, proposto pelos PCNs.

Outro trabalho interessante foi realizado por Vilma Maria Gomes Peixoto Mourão, sob o tema “Professores (as) Municipais da Cidade de Manaus Frente à Orientação Sexual: Representações Sociais e Práticas no Ensino Fundamental”, que investigou como o tema transversal “Orientação Sexual” é desenvolvido em escolas municipais de Manaus. Apoiado em referencial Psicanalítico e na teoria das Representações Sociais, tomou-se como fio condutor da pesquisa, além das Representações Sociais de professores acerca da orientação sexual e da sexualidade infantil, a questão da formação e da prática docente.

Foram encontradas também duas teses de doutorado sobre o projeto de prevenção ao abuso de drogas entre adolescentes: a do pesquisador José Vicente Lima Robaina, intitulada “Saberes construídos em projeto de prevenção ao abuso de drogas: subsídios para a formação do educador” e a de Wânier Aparecida Ribeiro “Drogas na universidade: percurso metodológico para a prevenção” na área de Filosofia da Educação.

Quadro 2 – Áreas do conhecimento em que concentram as pesquisas no ano de 2008

ÁREAS	Nº DE PESQUISAS
Engenharia de Software	2
Psicologia, Educação, Interdisciplinar	5
Saúde Pública, Saúde Coletiva	2
Linguística, Letras e Artes	3
Total	12

Fonte: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>-Elaborado pela autora.

No Quadro 2 - áreas do conhecimento em que concentram as pesquisas no ano de 2008, a pesquisa de Andréa Claudia de Souza da área de Psicologia “Programas de Escola Promotora de Saúde: um estudo com profissionais” teve como objetivo investigar os projetos, as atividades e a aplicação do conceito de Escola Promotora de Saúde na escola e as dificuldades de implantação no ambiente escolar.

Na área da Educação, a pesquisa de Claudine Assumpção Lima, “Aproximações entre ciência-tecnologia-sociedade e os Temas transversais no livro didático de matemática do Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries” investigou o modo como os Temas Transversais “meio ambiente” e “saúde” são tratados em livros didáticos de matemática de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental, através de exemplos apresentados para a abordagem do conteúdo matemático. A autora realizou uma pesquisa documental, identificando e analisando os Temas Transversais apontados na perspectiva das CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade), segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Na área da Linguística Aplicada foi encontrada a pesquisa de Maria Luiza Wurzius Arice “Escrita de diário e subjetividade: análise do discurso de adolescentes sobre sexualidade”. A pesquisadora estudou assuntos referentes ao comportamento sexual dos adolescentes e a gravidez precoce, citando os temas transversais propostos pelos PCNs. Analisou o pensamento

de meninas adolescentes, o que pensam sobre namoro e sexo e como os discursos das escolas, dos amigos e da mídia influenciam em suas decisões.

O trabalho da pesquisadora Raquel Figueiredo Barretto, da área da Saúde Coletiva, cujo tema é “Saúde na escola: análise dos conhecimentos e práticas sobre saúde escolar dos professores da Rede Municipal de Fortaleza”, analisou os conhecimentos dos professores sobre saúde no contexto escolar.

Da área Interdisciplinar, a pesquisa de Roberta Moreira de Souza “Caminhos alternativos para uma prática efetiva da transversalidade em educação ambiental: um estudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental de Araraquara-SP” teve como objetivo analisar o acesso dos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental aos documentos e programas oficiais disponibilizados pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC e, em particular, os Parâmetros Curriculares Nacionais e Temas Transversais.

Quadro 3 – Áreas do conhecimento em que concentram as pesquisas no ano de 2009

ÁREAS	Nº DE PESQUISAS
Educação	7
Ensino de Ciências e Matemática	3
Geografia	1
Psicologia	1
Ciências da Saúde	1
Engenharia Elétrica	1
Multidisciplinar/Interdisciplinar	2
Linguística	2
Não Constou	1
Total	19

Fonte: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>-Elaborado pela autora.

O Quadro 3 - área do conhecimento em que concentram as pesquisas no ano de 2009, indica que a maior ocorrência de trabalhos sobre os temas transversais concentra-se na área da Educação, destacando-se o de Eliana Fátima de Almeida Reis cujo tema é “Escola e sexualidades e diferentes concepções / muitos desafios”. O trabalho buscou identificar os principais desafios enfrentados pelos professores no trabalho de educação sexual no âmbito escolar e as expectativas e interesses dos adolescentes em relação à sexualidade. Merece destaque também a pesquisa de doutorado de Maísa Maganha Tuckmantel “A educação sexual:

mas qual? Diretrizes para formação de professores em uma perspectiva emancipatória”. A pesquisadora teve como objetivo identificar e analisar as concepções e práticas docentes acerca do processo de ensino e aprendizagem da sexualidade humana na escola básica e refletir sobre as diretrizes indispensáveis para a formação de professores na perspectiva de um projeto educativo emancipatório.

É interessante destacar duas pesquisas voltadas à análise dos Temas Transversais propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Na área do ensino de Ciência e Matemática, a pesquisadora Elisa Miti Kawamura, no trabalho intitulado “Temas Transversais: Contribuições para o ensino e aprendizagem de Matemática”, teve por objetivo identificar como os princípios dos PCNs de Temas Transversais estão contemplados nos materiais didáticos de Matemática e como contribuem para o fazer pedagógico do professor. Viviane de Oliveira Mello, sob o tema “Os Temas Transversais na matemática das séries finais do Ensino Fundamental, teoria e prática?” voltou-se para os Temas Transversais no ensino de Matemática nas séries finais do Ensino Fundamental, situando-os na legislação educacional brasileira – aprofundando a reflexão sobre os principais documentos norteadores da educação no país, buscando compreender, além do próprio conceito de Temas Transversais, outros pertinentes, tais como interdisciplinaridade, transversalidade e transdisciplinaridade e, ainda, analisando algumas dificuldades encontradas por professores na prática escolar.

Quadro 4 – Áreas do conhecimento em que concentram as pesquisas no ano de 2010

ÁREAS	Nº DE PESQUISAS
Tópicos Específicos de Educação	1
Educação	4
Ensino de Ciências e Matemática	5
Educação Física	1
Linguística, Letras e Artes	1
Psicologia	1
Enfermagem	1
Não Constou	2
Total	16

Fonte: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>-Elaborado pela autora.

No ano de 2010, conforme demonstra o Quadro 4, observa-se que a maior incidência de trabalhos foi nas áreas do Ensino de Ciência e Matemática e da Educação. A pesquisa de Caroline Zorzo Griep “Investigação da concepção espontânea sobre Câncer e suas possíveis implicações como tema transversal na educação para a saúde” é uma pesquisa qualitativa realizada a partir da análise das concepções espontâneas dos alunos acerca do câncer como tema transversal na Educação para a Saúde. Seu objetivo foi averiguar as concepções espontâneas dos estudantes de Ensino Médio e Fundamental acerca do câncer, propondo subsídios para a elaboração de novas estratégias pedagógicas para a Educação para a saúde, como tema transversal.

Na área da Educação, o trabalho de Luana Costa Viana “Educação do campo e saúde: refletindo sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais e sua relação com o currículo de uma escola multisseriada do município de Marapanim, Pará” analisou a concepção de saúde presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais, expressa especificamente em um dos temas transversais que aborda a saúde, destacando a maneira como a saúde e o campo são considerados nesses documentos, nos livros didáticos utilizados por essa escola, e na concepção de saúde de professores, alunos, pais e responsáveis.

A pesquisa de Ricardo Luiz Ramos “Analogias na Educação em Saúde na prática docente do Ensino Fundamental nas escolas estaduais de Boas Vista-PR” investigou a ocorrência e o entendimento do uso de analogias pelos professores, que utilizam o livro didático na abordagem dos temas transversais de educação em saúde nas escolas estaduais do Ensino Fundamental de quinta a oitava série no município de Boa Vista/RR. Segundo o pesquisador, na sala de aula, as analogias são utilizadas como ferramentas de ensino, porém o entendimento e domínio delas por parte dos professores é questionável.

Outro trabalho da área da Psicologia, o da pesquisadora Julieta Seixas Moizés “Educação sexual, corpo e sexualidade na visão dos alunos e professores do Ensino Fundamental” resgata a visão dos alunos e professores do Ensino Fundamental sobre as temáticas que envolvem educação sexual, corpo e sexualidade na escola, dentro do contexto histórico e demandas atuais. O objetivo foi levantar o significado que alunos e professores dão ao tema central articulado com a escola, tendo em vista planejar proposta de programa educativo sobre esses assuntos, favorecendo o conhecimento do educando e do educador.

Quadro 5 – Áreas do conhecimento em que concentram as pesquisas no ano de 2011

ÁREAS	Nº DE PESQUISAS
Interdisciplinar	1
Educação	8
Ciência da Informação	1
Educação Física	1
Ciências Humanas / Multidisciplinar	1
Linguística	1
Programação Visual	1
Psicologia	1
Total	15

Fonte: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>-Elaborado pela autora.

Os trabalhos no ano de 2011 apontados no Quadro 5 concentram-se na área da Educação, sendo cinco dissertações e três teses de doutorado. O pesquisador Saulo Roth Dalcinno estudou as “Concepções sobre bebidas alcoólicas em escolares do Ensino Médio”, avaliando as concepções dos adolescentes sobre o uso de bebidas alcoólicas e comparou-as com as informações científicas, obtendo assim informações para a discussão do tema em sala de aula. O estudo foi realizado em duas escolas de Ensino Médio da cidade de Santa Maria no Rio Grande do Sul.

A tese de doutorado de Cristiane Kohler Carpilovsky “O aborto como um problema de saúde pública: contribuições para o debate nas áreas de saúde e educação” averiguou a ação dos professores de Ensino Fundamental frente à temática da sexualidade, realizando uma análise dos livros didáticos de Biologia indicados pelo Programa Nacional do Livro do Ensino Médio e um estudo comparativo das questões referentes ao aborto, segundo o entendimento dos alunos e, em nível de educação superior, das áreas da saúde e humanas incluindo a comparação da compreensão do tema do ponto de vista feminino e masculino, a fim de obter a concepção dos jovens acerca do tema.

De acordo com o Quadro 6, no ano 2012, foram computados 26 trabalhos, sendo 18 dissertações de Mestrado e 8 teses de Doutorado. A concentração de pesquisas com os temas transversais é voltada principalmente à área da Educação. Edna de Oliveira Fernandes Pereira em “O papel do educador na prevenção ao consumo abusivo de drogas” realizou uma pesquisa qualitativa com o objetivo de verificar os resultados positivos e negativos do projeto “Drogas

Fique Limpo Desta” adotado por uma instituição de ensino que visa capacitar os profissionais da educação da escola para trabalhar com o eixo “saúde”, presente nos Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, em especial a prevenção ao consumo abusivo de drogas. O procedimento metodológico para coleta de dados baseou-se em entrevistas semiestruturadas com professores, especialistas e direção da escola. A análise dos depoimentos e das respostas revelou algumas causas atribuídas à não continuidade do projeto, entre elas, a falta de um coordenador da escola que se responsabilizasse pelo projeto e o acúmulo de atribuições, além de constatar a dificuldade dos professores de trabalhar de forma interdisciplinar, conforme determinam os PCNs quando se trata de temas transversais.

Quadro 6 – Áreas do conhecimento em que se concentram as pesquisas no ano de 2012

ÁREAS	Nº DE PESQUISAS
Educação	9
Engenharia Agrícola	1
Ciência da Computação	2
Geografia	2
Enfermagem	1
Ciências Ambientais	1
Letras	1
Saúde Coletiva	1
Educação Física	1
Administração	2
Direito	1
Psicologia do Desenvolvimento Humano	1
Psicologia Social	1
Engenharia de Produção	1
Ensino Multidisciplinar	1
Total	26

Fonte: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>-Elaborado pela autora.

A pesquisa de José Urbano Brochado Junior “Gênero em questão e vivências pedagógicas: relatos de profissionais da educação” teve por objetivo analisar como profissionais da educação ligados às séries iniciais do Ensino Fundamental percebem a

construção da identidade de gênero, uma vez que o Ministério da Educação aponta como um dos temas transversais as questões ligadas à sexualidade. A metodologia utilizada consistiu em levantamento bibliográfico dos conceitos de Gênero, Identidade, Subjetividade e Sexualidade, abordagem qualitativa com entrevista e uma pergunta norteadora. Os resultados indicaram que há confusão entre a percepção de gênero, sexo e orientação sexual e, ainda, a reprodução, por parte da escola, da postura da família e da sociedade em geral, no que diz respeito aos papéis de gênero.

O trabalho de Antônio José Pereira Morais “Orientação Sexual e uma escola de Ensino Médio: possibilidades e limites” teve por objetivo investigar de que forma a orientação sexual vem sendo incluída no currículo do Ensino Médio de uma escola estadual do Rio de Janeiro. Os dados foram obtidos a partir da análise de documentos da escola, dos temas transversais dos PCNs, da realização de grupos focais com professores/as e alunos/as e diário de campo. Os resultados indicaram que a instituição escolar não desenvolve um trabalho sistemático de orientação sexual, mas há uma intencionalidade em tornar seus estudantes jovens reflexivos.

A tese de Doutorado de Claudia Elisa Alves Ferreira “O meio ambiente na prática de escolas públicas da rede estadual de São Paulo: intenções e possibilidades” teve como objetivo investigar se a Educação Ambiental proposta, que consta nas políticas públicas e em documentos oficiais do MEC, Secretarias de Educação e do Meio Ambiente, entre outros, tem sido efetivamente aplicada na educação formal. Assim, constatou-se que, na prática, nem sempre esse tema é contemplado nas aulas e os docentes sentem-se despreparados para aplicar esses conteúdos. Foram mencionados problemas que dificultam o trabalho, como o excesso de alunos em sala de aula, a falta de infraestrutura na escola, entre outros. Observou-se que as questões ambientais ainda são apresentadas de forma superficial, pragmática e não há, de forma geral, uma reflexão mais crítica.

Os resultados identificados pelo levantamento do estado do conhecimento na área permitem afirmar que, de 101 trabalhos publicados, cerca de aproximadamente 45% das teses e dissertações são das áreas de Ensino e Educação. Nesse sentido, observa-se que a comunidade científica de diferentes áreas tem uma preocupação com a temática dos temas transversais a partir de múltiplos temas e considera a escola um espaço propício para o desenvolvimento de ações que visem ao desenvolvimento de crianças e adolescentes.

2.2 Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais

Para se abordar os Parâmetros Curriculares Nacionais, inicialmente, se faz necessário abordar a LDBEN e sua criação, elaboração e implementação, bem como contextualizar sua demanda, discutindo alguns aspectos do currículo, apresentando as críticas ao documento. E ainda, abordar as possíveis modificações que essa forma de estrutura traz para a organização e abordagem dos conteúdos na escola.

2.2.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 9.394/96

A Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) estabelece os princípios e os fins da educação brasileira. De acordo com o texto da Lei, a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil vinculando-os ao mundo do trabalho e à prática social, além disso, visa ao desenvolvimento de valores éticos e morais dos alunos, formando-os cidadãos e preparando-os para serem trabalhadores (BRASIL, 1996, Art. 1º)

Segundo o artigo 22 da LDBEN, a Educação Básica compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio e destaca a preparação da pessoa para se inserir na sociedade com todos seus direitos e deveres, em outras palavras, para “[...] o exercício da cidadania, proporcionando ao educando condições para progredir no trabalho e estudos posteriores” (BRASIL, 1996).

No que se refere ao currículo, a LDBEN deixa claro que tanto o Ensino Fundamental quanto o Ensino Médio “[...] devem ter uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigidas pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (BRASIL, 1996, Art. 26). A integração suscitada pela base nacional pode ser efetivada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

2.2.2 Currículo Escolar: Parâmetros Curriculares Nacionais

A palavra “Currículo” provém do latim *curriculum* – que significa corrida ou lugar onde se corre – que deriva do verbo *currere*, de carreira ou percurso a ser seguido. Desta forma, é possível associar o significado de currículo a um curso a ser seguido, a um conteúdo a ser estudado (VARELA, 2013).

No Minidicionário Aurélio (2010) o termo “currículo” aparece com vários significados: 1. Ato de correr; 2. Desvio para encurtar caminho. 3. Descrição de conjunto de conteúdos ou matérias de um curso escolar ou universitário. 4. Documentos que contém os dados biográficos e os relativos à formação, conhecimentos e percurso profissional de uma pessoa. Neste estudo, o interesse recai sobre o conjunto de conteúdos de um curso escolar, isto é, a construção e seleção dos conhecimentos e práticas produzidos no contexto escolar

De acordo com Hamilton (1992), a palavra currículo aparece utilizada pela primeira vez, no meio educacional, no século XVI, conforme registros históricos. Existem, ao longo da História, várias concepções de currículo em diferentes áreas, como Antropologia, Sociologia, Filosofia e Pedagogia. Neste estudo, a discussão incide sobre as questões curriculares relativas à Pedagogia.

Partindo dessa justificativa, entende-se que as contribuições de Sacristán (2000) e de Michael Apple (2006) são relevantes para problematizar o currículo escolar. A concepção de currículo está carregada de uma complexidade que envolve não só poder, como também uma ideologia ou um elemento sociocultural intencional.

Segundo Sacristán (2000):

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupar em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. O currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam (SACRISTÁN, 2000, p. 15-16).

É por meio das propostas curriculares que são definidos os conteúdos que deverão ser ensinados aos alunos, os quais são selecionados para ajudá-los a conhecerem sua história, se situarem no mundo e na sociedade em que vivem, despertando-os para serem críticos diante da

realidade. Também são definidos quais cidadãos se quer formar. Porém, essa complexidade que envolve o currículo recai na problemática das propostas consideradas estáticas, sem perspectivas de conteúdos contextualizados e reais.

Nesse sentido, Apple (2006) faz uma crítica de que o currículo e as pessoas que o planejam vivem num mundo irreal, mundo fundamentalmente desconectado da vida real de sala de aula. O autor destaca que as escolas ensinam um currículo oculto que envolve

[...] predominantemente, atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar. Fazem parte do currículo oculto, assim, rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por agrupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos(as) professores(as) e nos livros didáticos. São exemplos de currículo oculto: a forma como a escola incentiva a criança a chamar a professora (tia, Fulana, Professora etc); a maneira como arrumamos as carteiras na sala de aula (em círculo ou alinhadas); as visões de família que ainda se encontram em certos livros didáticos (restritas ou não à família tradicional de classe média)” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18).

Igualmente, está ligado à manutenção da hegemonia ideológica ditada pelas classes mais favorecidas, que detém o poder na sociedade. Assim, as regras e princípios ensinados na sala de aula servirão para acatar os interesses econômicos (APPLE, 2006).

Dessa forma, os conteúdos curriculares podem constituir-se em um veículo para afirmação e manutenção do poder e “[...] da mesma forma que há uma distribuição relativamente desigual de capital econômico na sociedade, também há uma distribuição da mesma forma desigual de capital cultural” (APPLE, 2006, p. 83). Destarte, o conhecimento transmitido nas escolas é legitimado, uma vez que são selecionados para serem transmitidos através de um currículo prescrito, tornando-o mais apropriado e mais eficaz na distribuição desse capital cultural.

Diante disso, Apple (2006) destaca também que se deve olhar criticamente as prescrições curriculares, problematizando-as e examinando-as com cuidado, pois, detrás da padronização, está latente ou oculta, uma ideologia social e econômica que pode passar despercebida se não agirmos com criticidade.

O papel da escola na seleção, preservação e transmissão de concepções de competência, normas ideológicas e valores do conhecimento de determinados grupos sociais, contribui para a desigualdade de direitos. Uma vez que os professores contribuem, mesmo inconscientemente, para a promoção de um modelo pré-estabelecido e estático de um currículo,

imersos que estão em um contexto social e econômico que reproduzem, acabam por perpetuar, de forma desigual, o capital cultural.

Seguindo esse mesmo pensamento, porém com uma visão mais voltada para a organização dos conteúdos no currículo escolar, a doutora e pesquisadora Alice Ribeiro Casimiro Lopes, em seu livro “Cultura e Política de Currículo” faz algumas observações e críticas relevantes voltadas para os Parâmetros Curriculares Nacionais e aos temas transversais, considerados estes como um currículo integrado, lançado nos anos 90 para uma reforma curricular em âmbito nacional.

A observação da autora referente ao currículo integrado é quanto aos conteúdos estarem organizados como estão, ou seja, de forma hierarquizada de Estados-nação, pautados em textos e discursos híbridos, além disso, voltando-se para estrutura meramente técnica, deixando de lado as finalidades sociais. Para a autora, é necessário que haja questionamentos no que se refere a tais finalidades, pois, segundo ela, não haverá mudança, e desta forma, a responsabilidade cairá sobre o corpo docente e sobre a escola, contribuindo, assim, para perpetuação do conservadorismo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, como reforma curricular no país, podem ser interpretados como novidade, como forma de legitimar a proposta, porém a participação dos professores em sua elaboração foi colocada de lado. Segundo Lopes (2006),

Tratar tais modalidades de currículo integrado como novidades é desconsiderar muito do que os professores já realizaram em suas práticas e muitos dos saberes que construíram ao longo de suas trajetórias profissionais, bem como os discursos educacionais que forjam e são forjados por essas práticas (LOPES, 2006, p. 142).

Nos PCNs, a organização dos conteúdos está distribuída e organizada em conhecimento escolar e conhecimento científico e um dos argumentos para isso é de que só o conhecimento disciplinar não dá conta de resolução de problemas sociais, por isso se necessita romper com o conhecimento fragmentado, podendo a ciência contribuir nessa tarefa, preparando os alunos para a vida na sociedade globalizada.

Nesse sentido, Lopes (2006) se posiciona dizendo que é importante que se tenha um olhar crítico sobre o currículo integrado, pois “[...] pensar as mudanças na organização curricular implica pensar as relações de poder construídas na escola, a transposição das dinâmicas do campo científico para o contexto escolar (LOPES, 2006, p. 145). Cabe lembrar também que, nos PCNs, o conhecimento científico e tecnologia estão articulados entre si, como forma de atender ao mundo capitalista contemporâneo.

Outra questão que merece ser abordada é o currículo disciplinar: embora o currículo integrado esteja valendo como proposta de inovação e articulação do conhecimento, o fato é que as escolas ainda se pautam na disciplinarização, seja nos livros didáticos, seja na própria organização da matriz curricular. Contudo, pensar em mudanças na organização do currículo escolar depende não só das relações de poder que habitam as políticas educacionais, mas também das mudanças nas relações culturais e sociais e das decisões, que não devem ficar apenas nas mãos de grupos sociais privilegiados que detém determinados saberes.

2.2.3 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram organizados por estudiosos, pesquisadores e especialistas ligados ao Ministério da Educação (MEC), tendo como objetivo principal estabelecer uma referência curricular para dar suporte às instituições de ensino na elaboração da proposta curricular dos estados e municípios brasileiros. Tiveram por meta garantir às crianças e adolescentes uma educação básica de qualidade, proporcionando-lhes o acesso aos conhecimentos necessários para a formação de cidadãos conscientes, críticos e responsáveis na sociedade.

Elaborados em 1996 e publicados no Brasil em 1997, de acordo com César Coll (2002)², os PCNs, apesar de ter como referência o sistema espanhol de ensino, foram elaborados baseados na realidade brasileira.

Os PCNs estão organizados em dez volumes, sendo que seis apresentam as áreas do conhecimento de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física. Essa organização permite a compreensão e facilita o trabalho e a elaboração do planejamento dos conteúdos por parte da equipe pedagógica das instituições de ensino. Os outros quatro volumes apresentam e compõem os conteúdos dos temas transversais.

O primeiro volume justifica os motivos para se trabalhar com temas transversais. Além disso, faz uma abordagem à ética. No segundo volume os assuntos abordados se voltam para a pluralidade cultural e orientação sexual. E o terceiro volume aborda o meio ambiente e saúde.

² César Coll foi um dos coordenadores e consultores do MEC responsável pela elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN no Brasil. Suas ideias e concepções sobre currículo escolar passaram a influenciar toda rede de ensino do país. Em seu livro “Psicologia e Currículo” (2002) ele apresenta suas ideias e concepções teóricas e práticas para elaboração do currículo escolar que vise à melhoria da qualidade do ensino, além de trazer elementos da reforma educacional espanhola que também implantaram os temas transversais.

(BRASIL, 1997). Além desses, em 1998, foi incluído no documento o tema “trabalho e consumo”.

De acordo com os PCNs, os conteúdos curriculares deixam de ser vistos como um fim em si mesmo, para serem vistos como meio para os alunos desenvolverem capacidades que lhes permitam produzir e usufruir bens culturais, sociais e econômicos. Esses conteúdos devem ser abordados em três grandes categorias: conceituais - envolvem abordagens de conceitos, fatos e princípios (abstrato); procedimentais - referentes a procedimentos e métodos; atitudinais – referentes a valores, normas e atitudes (BRASIL, 1997).

Coll et al. (2000) destaca que, tradicionalmente, em sala de aula, a ênfase está no ensinar fatos e conceitos. Sua intenção é mostrar que não se trata somente de uma questão terminológica e, sim, que é possível “[...] considerar os procedimentos e as atitudes, os valores e as normas como conteúdos, no mesmo nível que os fatos e conceitos” (COLL et al., 2000, p. 15).

A classificação feita pelo autor está relacionada às seguintes perguntas: o que os alunos devem saber? O que os alunos devem saber fazer? E como se deve ser? Sempre com o objetivo de desenvolver as capacidades, sejam elas “[...] cognitivas ou intelectuais, motoras, de equilíbrio e autonomia pessoal (afetivas), de relação interpessoal e de inserção social [...]” (ZABALA, 1998, p. 28).

Para Coll (2000), a educação deve cumprir a função socializadora e uma proposta curricular de qualidade depende de um projeto social e cultural que permita tornar realidade o instrumento de socialização que é a escola. O autor também esclarece que o objetivo de se introduzir uma nova proposta curricular não está em mudar o que se ensina e o que se aprende na escola e, sim, o como se ensina e o como se aprende. Em outras palavras, entra-se, então, em questões que envolvem os processos de ensino e de aprendizagem, a forma como o docente organiza sua aula, com objetivos claros e definidos, proporcionando desafios reais para que o aluno seja capaz de construir seu conhecimento.

Nesse sentido, é importante dizer que, na elaboração dos PCNs, houve uma opção pela concepção construtivista do ensino e aprendizagem, uma vez que os currículos das escolas, até os anos de 90, baseavam-se na pedagogia tradicional, ou seja, numa proposta educacional focada no professor, em que a ele cabia a tarefa de transmitir os conteúdos. Assim sendo, a concepção construtivista surge como uma mudança de paradigma no processo de ensino e da aprendizagem: o professor deixa de ser o centro desse processo e passa a ser o mediador na construção do conhecimento do aluno.

A proposta dos temas transversais rompe com a prática já habitual de um ensino e de uma aprendizagem centrados na memorização dos fatos e na assimilação dos conceitos a cargo dos alunos, chamando a atenção para o fato de que a construção do conhecimento na escola exige uma ajuda do professor, quer se trate da aprendizagem de fatos e conceitos, quer se trate de aprendizagem de valores, normas e atitudes. É que a diferenciação dos três tipos de conteúdos proporciona ao professor a organização de sua prática, pois tanto o ensino quanto a aprendizagem requerem estratégias didáticas e processos psicológicos diversificados (COLL et al., 2000).

Contudo, para os autores:

A distinção não significa que devam ser planejadas, necessariamente, atividades de ensino e aprendizagem diferenciadas para trabalhar cada um dos três tipos de conteúdos. A não ser em casos excepcionais – quando é necessário reforçar certos aspectos da aprendizagem – o que se sugere é exatamente o contrário: planejar e desenvolver atividades que permitam trabalhar de forma inter-relacionada os três tipos de conteúdos (COLL et al., 2000, p. 16).

Nesse mesmo sentido, quando é proporcionada aos alunos uma educação satisfatória, harmônica e integral, que vise ao pleno desenvolvimento de capacidades e que abranja os aspectos cognitivos, afetivos e de relações, conseqüentemente, haverá uma melhor compreensão da realidade. Desta forma, “[...] para que os alunos possam fazer tudo isso precisam aprender não apenas conceitos, mas também procedimentos para chegar a esses conceitos e valores que fundamentem seu comportamento a partir desses processos de compreensão” (MARCHESI; MARTÍN, 2003, p. 220).

2.2.4 Tipologias dos Conteúdos

2.2.4.1 Conteúdo Conceitual

Tradicionalmente a aprendizagem de conteúdos sobre fatos e conceitos sempre fizeram parte do currículo escolar, estando presentes em planejamento de aulas ou em projetos, além de ser considerada como objeto de avaliação em salas de aulas, porém dois novos conteúdos foram incorporados aos conteúdos conceituais tradicionalmente trabalhados na escola, que são os conteúdos procedimentais e atitudinais.

Pozo (2000) esclarece que essas mudanças não desconsideram, não excluem e nem reduzem a importância dos conteúdos conceituais, pelo contrário, fazem parte de uma revalorização do seu papel na educação “Não consiste em eliminar os conceitos e fatos do currículo, embora em algum caso suponha uma redução do tempo dedicado aos mesmos, mas estabelecer uma relação complementar, de dependência mútua, entre os diversos tipos de conteúdo” (POZO, 2000, p. 18).

Esse mesmo autor aborda a necessidade de se conhecer fatos e conceitos, destacando que possuir informações sobre determinado fato não necessariamente leva a pessoa a entender o conceito, pois, para isso, talvez seja necessário conhecer dados ou fatos e também dispor de conceitos que lhes dê sentido. Em outras palavras, para que determinado dado ou fato tenha significado, os estudantes devem possuir conceitos que lhes permitam interpretá-los, além disso, os conceitos são aprendidos gradativamente partindo dos conteúdos mais simples para os mais complexos (POZO, 2000).

Segundo Marchesi e Martín (2003), para que o aluno interaja de forma satisfatória com o meio, é importante que ele construa suas ideias a partir da aprendizagem de fatos, conceitos e princípios sobre determinado tema ou questão.

Zabala (1998) explica que a atividade de compreensão dos conteúdos factuais se adquire por meio da cópia, ou seja, com a reprodução constante e repetida verbalmente até se chegar a uma automatização da informação. Pode-se citar, como exemplo, a repetição de datas, nomes de obras, nomes, códigos, altura de uma montanha, edifício ou torre, entre outros. Já os conteúdos conceituais, para o autor, “[...] uma das características é que a aprendizagem quase nunca poder ser considerada acabada, já que sempre existe a possibilidade de ampliar ou aprofundar seu conhecimento, de fazê-la mais significativa” (ZABALA, 1998. p. 43).

Os conteúdos de aprendizagem também são propostos por Pozo (2000), sendo classificados por aprendizagem “memorística” e “significativa”. Na aprendizagem memorística, o aluno aprende os dados e fatos sem compreensão, ou seja, apenas decora ou repete várias vezes o mesmo conteúdo. Já na aprendizagem significativa³ o aluno é capaz de estabelecer uma relação do conteúdo sobre o conceito aprendido, dando-lhe significado.

Pozo destaca que:

³ Moreira apoiado em Ausubel (1996) define Aprendizagem significativa como “[...] processo através do qual uma nova informação (um novo conhecimento) se relaciona de maneira não arbitrária e substantiva (não-litera) à estrutura cognitiva do aprendiz. É no curso da aprendizagem significativa que o significado lógico do material de aprendizagem se transforma em significado psicológico para o sujeito” (MOREIRA, 2011, p. 26).

[...] os fatos e os dados são aprendidos de modo literal, enquanto os conceitos os conceitos são aprendidos relacionando-os com os conhecimentos prévios que se possui. Por isso, a aquisição de dados e fatos baseia-se na memorização, enquanto a compreensão de conceitos deve ser significativa (POZO, 2000, p. 27).

Os tipos de atividades significativas de conceitos que possibilitam tal aprendizagem são os por descobrimento e os por exposição. A aprendizagem por descobrimento consiste em levar o aluno à descoberta e à compreensão do fenômeno observado, detalhando os objetivos propostos, em propor atividades que levem em consideração os conhecimentos prévios dos alunos referentes ao problema apresentado.

Cabe uma explicação sobre o conhecimento prévio. Conhecimento prévio é o conhecimento que o aluno adquiriu durante sua experiência de vida, ou seja, “O conhecimento prévio serve de matriz ideacional e organizacional para a incorporação, compreensão e fixação de novos conhecimentos quando estes “se ancoram” em conhecimentos especificamente relevantes preexistentes na estrutura cognitiva (MOREIRA, 2011, p. 26). Com isso, o professor, ao trabalhar com os alunos, precisará proporcionar situações que levem em conta o seu conhecimento já construído e propor situações durante o processo de ensino e da aprendizagem “[...] quando o aluno aprende, está construindo significados novos que modificam seus esquemas de conhecimento [...]” (MARCHESI; MARTTÍN, 2003, p. 192).

A utilização de alguns procedimentos também é relevante, como atividades de experimentação, pesquisa e observação que levem os alunos ao descobrimento de novos conceitos ou atividades de situações ou problemas cotidianos e sobre os quais possam trocar ou comparar informações e experiências com os colegas.

Já as atividades de aprendizagem por exposição são consideradas uma das formas mais comuns para obtenção de conceitos pelos alunos. Pozo (2000) sugere pelo menos três fases: inicia-se com a introdução do conceito sobre determinado fenômeno, como forma de ativar os conhecimentos prévios; em seguida, a apresentação do conteúdo através de leituras do professor ou do aluno, discussão e elaboração de materiais; e, por fim, promover uma conexão entre as ideias prévias do aluno e aplicação a casos práticos.

Em relação às atividades de avaliação de fatos e conceitos, Pozo (2000) ressalta que devem ser semelhantes às atividades de aprendizagem, sendo importante considerar que, ao contrário da avaliação tradicional, a avaliação aconteça de forma diária, ou seja, integradas as atividades já planejadas. E também que, da mesma forma que há distinções entre a

aprendizagem e o ensino de fatos e conceitos, existem algumas diferenças entre as formas de avaliá-las.

Os fatos podem ser facilmente avaliados: o aluno sabe ou não sabe o conteúdo questionado, o que não significa necessariamente que o aluno, ao responder de forma incorreta, não conheça a informação, mas, sim, que, no momento, devido às circunstâncias, não consegue lembrá-la, de acordo com Pozo (2000). No que se refere à avaliação de conceitos, há uma complexidade, pois o aluno pode compreender um conceito e não conseguir expressá-lo em palavras, no entanto ele pode ser capaz de identificá-lo ou relacioná-lo com outros. Isso acontece porque o grau de compreensão de um conceito pode variar. Consequentemente, para avaliar a aprendizagem de conceitos de maneira que se consiga medir, com maior precisão possível, a compreensão dos mesmos, é preciso a utilização de técnicas diversas. No tópico seguinte será abordado o conteúdo procedimental.

2.2.4.2 Conteúdo Procedimental

A introdução dos conteúdos procedimentais no currículo escolar levou a alguns questionamentos por parte dos professores. Coll e Valls (2000) destacam, dentre deles: São conteúdos novos? São conteúdos importantes? Como eles devem ser ensinados em sala de aula? Os autores respondem que, embora o nome “procedimentos” seja uma novidade no currículo, eles estiveram presentes nos conteúdos das diversas áreas, porém com outras denominações como hábitos, técnicas, algoritmos, habilidades, estratégias, métodos, etc.

Desta forma, “trata-se de uma definição que mostra claramente os traços característicos de todo procedimento: que se refere a uma atuação, que não é uma atuação qualquer, mas ordenada; que essa atuação se orienta para a consecução de uma meta” (COLL, VALLS, 2000, p. 77).

É possível classificar diferentes tipos de procedimento, sendo: procedimentos mais ou menos gerais, que dependem de alguns critérios para definir o grau de generalidade (o número de componentes, a ordem e as metas); procedimentos de componente motriz e cognitivo; os algoritmos e os heurísticos (COLL, VALLS, 2000).

Quanto à aprendizagem dos procedimentos, não deve acontecer de forma memorística ou superficial, e sim, de forma significativa, em que o aluno aprenda de forma compreensiva e permanente. A aprendizagem significativa dos procedimentos passa por várias etapas:

inicialmente é absorvido o conteúdo e aos poucos se vai construindo-o ou aprimorando-o, para, em seguida, ser aplicado em situações novas e mais complexas.

Para Marchesi e Martín (2003), a aprendizagem de conteúdos procedimentais está diretamente relacionada ao “saber fazer”, com o objetivo de alcançar um triplo conhecimento, ao adquirir várias possibilidades de atuar, usar o conhecimento para resolver os problemas que possam surgir e também em empregar essas formas de atuar para construir novos conhecimentos. E, o que se pretende com esse ensino é “[...] que os alunos sejam capazes de pôr em prática esses procedimentos de busca e que relacionem essas habilidades com a aquisição de novos conhecimentos, qualquer que seja a sua natureza, utilizando-as de fato em novas situações de aprendizagem” (MARCHESI; MARTÍN, 2003, p. 224).

Os conteúdos procedimentais – o fazer, ou seja, realizar as ações, como por exemplo, ler, desenhar, calcular, observar, traduzir, saltar, recortar, organizados em três eixos ou parâmetros (ZABALA, 1998). O primeiro está ligado ao eixo motor/cognitivo. O motor designa ações como: saltar, recortar, desenhar. Já o cognitivo refere-se ao ler, traduzir, entre outros. O segundo eixo refere-se a poucas ações/muitas ações, podem ser caracterizados, conforme complexidade ou número de ações, um exemplo de poucas ações seria saltar, já de muitas ações o desenhar e o observar, entre outros. Por fim, o terceiro eixo, *continuum* algoritmo/heurístico – o *continuum* algoritmo refere-se às atividades cuja ordem das ações é sempre a mesma, já *continuum* heurístico a realização da atividade é resolvida de acordo com a característica da ação.

A escola não é a única instituição a trabalhar com procedimentos, eles podem ser aprendidos em situações diárias, de forma espontânea. No entanto, deve-se levar em consideração algumas características próprias do conteúdo a ser aprendido, como propõem Coll e Valls (2000), que favoreçam sua aquisição, podendo se destacar:

- A imitação de modelos – os alunos observam uma pessoa ou professor agindo ou construindo algo e vão organizando seu esquema mental para depois executar a tarefa pretendida.
- O ensino direto parte do professor ou de outros alunos – para que a tarefa de execução seja satisfatória e não fique apenas na repetição ou mecanização, é exigido do aluno atenção, memória e compreensão do que se deve fazer.

Assim, a ênfase está nos processos que levam a execuções diversas pelos alunos, independentemente do método adotado.

A avaliação dos conteúdos procedimentais é muito importante no processo e deve levar em consideração o que aluno aprendeu e se o aluno é capaz de utilizar essa aprendizagem em outras situações, podendo ser avaliados a partir de alguns aspectos: 1º) Se possuem conhecimentos suficientes em relação ao procedimento como, por exemplo, capacidade para tomar certas decisões; 2º) A utilização e aplicação sobre determinado conhecimento em situações específicas que lhe são exigidas. (COLL; VALLS, 2000).

Contudo, a avaliação requer do professor uma aproximação ao aluno que lhes permita observar a atuação em determinadas tarefas como forma de comprovar o grau de aprendizagem, verificando os progressos, desafios e obstáculos enfrentados para, se necessário, rever a didática adotada. No próximo tópico serão abordados os conteúdos atitudinais.

2.2.4.3 Conteúdo Atitudinal

O termo “atitude” para muitos se refere a uma tomada de atitude que leva à ação. Para a Psicologia, a terminologia se refere a uma tendência psicológica favorável ou contrária a determinado assunto. É importante lembrar que no subitem 2.6.4 será abordado tal conceito sob o ponto vista da Psicologia Social. Aqui serão abordadas as ideias de Bernabé Sarabia (2000).

Na área educacional, as atitudes surgem, no currículo, como conteúdo da aprendizagem e devem ser tratadas como tal, pois, em cada área, há necessidade diferenciada de se trabalhar a aprendizagem.

Ao longo do tempo, a Psicologia, enquanto Ciência, propôs algumas concepções para compreender o comportamento das pessoas diante das situações, chamando-as de “construtos hipotéticos”. “Um construto hipotético é um processo ou entidade que supomos que existe mesmo quando não for diretamente observável ou mensurável” (SARABIA, 2000, p. 121). Assim, na área da Psicologia, a atitude é considerada como um construto hipotético.

Embora as atitudes sejam determinadas por fatores sociais, como, por exemplo, normas, papéis sociais, crenças e valores são considerados atributos individuais. Desta forma, uma atitude envolve um componente afetivo e uma tendência à ação.

É importante destacar que atitudes são diferentes de valores. Pode-se dizer que valores referem-se ao princípio normativo que gere o comportamento das pessoas em momentos e

situações da vida social, como por exemplo, o respeito à vida, à solidariedade, o respeito à natureza, entre outros (COLL, 2002).

No currículo escolar, as atitudes ocupam uma posição importantíssima no processo de aprendizagem, pois servem como guias dos processos perceptivos e cognitivos conduzindo à absorção dos conteúdos conceitual, procedimental ou atitudinal. Na escola, as atitudes são formadas e aprendidas na interação social entre os alunos, entre os grupos, entre professor e aluno, ou seja, durante o processo de socialização. O processo de socialização se constrói em grupos sociais como a família, a escola, grupos de pertença, trabalho, igrejas, clubes, etc.

Os processos de aprendizagem de atitudes na escola podem ocorrer a partir de algumas possibilidades, conforme descrito por Sarabia (2000):

- A aprendizagem condicionada: o reforço social e o castigo – baseia-se em ações que favorecem o aumento ou diminuição de uma determinada conduta. São os reforços positivos (elogios ou privilégios) ou negativos (castigos);
- Aprendizagem com modelos – construída através da imitação ou observação;
- Internalização: ocorre durante o processo de desenvolvimento da criança na interação social que, aos poucos, vai elaborando suas próprias ideias ou avaliações.

No processo de socialização, existem diferenças de atitudes e comportamentos que se opõem às normas estabelecidas. A Psicologia Social refere-se a categorias de desvio para explicar esses fenômenos.

Em relação ao ensino das atitudes, no ambiente escolar há dois fatores a serem considerados: os processos de persuasão e de influência. A persuasão envolve a intenção de querer mudar a atitude ou a conduta de uma pessoa, enquanto que a influência, mesmo que sem intenção, poderá levar uma pessoa ou grupo a modificar sua ação. Conforme explica Sarabia (2000):

O ensino envolve diferentes processos de persuasão e influência no sentido de que se propõe como objetivo ensinar aos alunos e alunas atitudes, valores e comportamentos que com frequência requerem o abandono daqueles previamente aprendidos (SARABIA, 2000, p.154).

As atitudes são tendências de comportamento ou formas de agir relativamente constantes ligadas aos valores. No caso das instituições escolares, têm como objetivo promover determinadas atitudes nos alunos, para que adotem comportamentos conscientes, alicerçados

em valores socialmente válidos. Segundo Zabala (1998, p.47), a aprendizagem de uma atitude se dá “[...] quando a pessoa pensa, sente e atua de uma forma mais ou menos constante frente ao objeto concreto a quem dirige essa atitude”.

No entanto, não se deve desconsiderar que o ambiente escolar possui valores e normas que, em muitos casos, são extremamente rígidos. Para Marchesi e Martín (2003), as atitudes como conteúdos de aprendizagem:

[...] não pode ser uma mera transposição dessa estrutural social. Como nos demais conteúdos, os valores, as normas e as atitudes têm de ser construídas pelo próprio aluno mediante um processo de reflexão e de argumentação sobre a racionalidade, a funcionalidade e de argumentação sobre a racionalidade, a funcionalidade e a de legitimidade desses valores (MARCHESI; MARTIN, 2003, p. 228).

As atitudes, como conteúdo de aprendizagem, inseridas no currículo escolar, juntamente com os conceitos e procedimentos, fazem parte de todas as disciplinas e deverão ser avaliadas igualmente através de uma avaliação global. No entanto, vale destacar que as atitudes consideradas como construtos hipotéticos não são possíveis de observação.

2.2.5 Conceitos Importantes para Compreensão dos Temas Transversais

No Brasil, desde nos anos 90, a Lei nº 9.394/96 – LDB – orienta e incentiva as instituições de Ensino Fundamental a exercerem um novo papel, deixando de serem apenas instituição de mera transmissão de conhecimento para transformar-se num local que prepara cidadãos conscientes e capazes de utilizá-los para resolver problemas da vida diária.

Desta forma, os conceitos sobre interdisciplinaridade e transdisciplinaridade são utilizados nos PCNs com o objetivo de integrar, nas disciplinas já existentes, os temas transversais, de forma a gerar novos conhecimentos na escola, impondo-se, aqui, não só a necessidade de sua discussão como também de outros temas similares, como mutidisciplinaridade e pluridisciplinaridade.

Inicialmente, é importante destacar que o conceito de disciplinaridade é resultado do próprio conceito de disciplina. Para Santomé (1998, p.55), “disciplina é uma maneira de organizar e delimitar um território de trabalho, de concentrar a pesquisa e as experiências dentro de um determinado ângulo de visão”. Desta forma, é possível compreender e estudar uma parte

da realidade, em outras palavras, o olhar volta-se para microrrealidade, mas sem deixar de lado a macrorrealidade.

Devido ao processo de industrialização e produção ocorrido desde o século XIX, tornou-se necessário organizar o conhecimento em disciplinas com o objetivo de facilitar o entendimento das diferentes técnicas e saberes específicos. Então, a disciplinaridade refere-se à divisão por disciplinas, a forma como é organizado o conhecimento no currículo escolar. Segundo Japiassu (1976):

Disciplinaridade significa a exploração científica especializada de determinado domínio homogêneo de estudo, isto é, o conjunto sistemático e organizado de conhecimentos que apresentam características próprias nos planos do ensino, da formação, dos métodos e das matérias; esta exploração consiste em fazer surgir novos conhecimentos que se substituem aos antigos (JAPIASSU, 1976, p.72).

O termo multidisciplinaridade refere-se a várias disciplinas, porém sem uma integração direta entre elas. Grosso modo, a multidisciplinaridade acontece quando um determinado conteúdo ou tema é abordado por diversas disciplinas, no entanto sem relação direta entre elas. A título de exemplo, citamos: se o conteúdo de estudo for “cidade de Brasília”, capital do Brasil, a Geografia trabalhará a localização, a Ciência trabalhará a vegetação local, a História mostrará por quem a arquitetura foi realizada e o que representa, e assim por diante.

Já a pluridisciplinaridade é compreendida como uma justaposição de diversas disciplinas, visando construir algum tipo de interligação, sem, entretanto, constituir objetivos comuns entre elas, ou seja, uma cooperando com a outra. Porém, “vem ser uma relação de mera troca de informações, uma simples acumulação de conhecimentos” (SANTOMÉ, 1998, p. 71)

Nicolescu (1999) esclarece que,

A pluridisciplinaridade diz respeito ao estudo de um objeto de uma mesma e única disciplina por várias disciplinas ao mesmo tempo. Por exemplo, um quadro de Giotto pode ser estudado pela ótica da história da arte, em conjunto com a da física, da química, da história das religiões, da história da Europa e da geometria. Ou ainda, a filosofia marxista pode ser estudada pelas óticas conjugadas da filosofia, da física, da economia, da psicanálise ou da literatura [...]. (NICOLESCU, 1999, p. 2)

No que se refere ao surgimento do conceito de interdisciplinaridade, este teve início nos anos 60 na Europa, a partir de uma mobilização acadêmica contra a fragmentação do conhecimento. Diversas são as teorias que podem explicar os conceitos de interdisciplinaridade. Georges Gusdorf foi quem influenciou os teóricos brasileiros Hilton Japiassu e Ivani Fazenda.

Ivani Fazenda, sem dúvida nenhuma, é uma das mais importantes estudiosas sobre a interdisciplinaridade no Brasil, tendo sido a introdutora desse conceito no país nos anos 70, ao realizar seu mestrado, que teve como fundamentação teórica os trabalhos de Hilton Japiassu, um dos pioneiros a questionar o conceito e a elaborar produções significativas no Brasil (FAZENDA, 2012).

A interdisciplinaridade permite uma interação entre duas ou mais disciplinas; pressupõe uma organização e articulação de forma a coordenar as ações disciplinares para realização de um objetivo em comum. “A interdisciplinaridade traduz-se na constante emergência de novas disciplinas que não são mais do que a estabilização institucional epistemológica de rotinas de cruzamento de disciplinas” (POMBO, 2006, p. 210).

Segundo Luzzi e Philippi (2011), no processo educativo:

[...] a interdisciplinaridade aborda a complexidade do processo de ensino e aprendizagem, derrubando as fronteiras entre os conteúdos e métodos, promovendo o desenvolvimento de estilos de pensamento adequados aos objetivos a alcançar e aos conteúdos a desenvolver (LUZZI E PHILIPPI, 2011, p.129).

A interdisciplinaridade está voltada para uma abordagem epistemológica do conhecimento, não é uma teoria e sim “[...] uma estratégia para compreensão, interpretação e explicação de temas complexos” (MINAYO, 2010, p. 437).

De acordo com Fazenda (2002), a interdisciplinaridade está diretamente ligada à mudança de atitude de caráter cognitivo diante do conhecimento; remete à atitude de se estar aberto para novos saberes, novos conceitos, novos olhares. “[...] a interdisciplinaridade na educação favorece novas formas de aproximação da realidade social e novas leituras das dimensões socioculturais” (FAZENDA, 2002, p. 14).

A interdisciplinaridade nasce a partir da necessidade de construção de novas disciplinas, em que uma depende da outra para resolução de problemas. A interdisciplinaridade:

[...] reúne estudos complementares de diversos especialistas em um contexto de estudo mais coletivo. A interdisciplinaridade implica e uma vontade e compromisso de elaborar um contexto mais geral, no qual cada uma das disciplinas em contato são por sua vez modificadas e passam a depender claramente uma das outras (SANTOMÉ, 1998, p. 65).

Portanto, a interdisciplinaridade não visa eliminar as disciplinas e, sim, proporcionar uma comunicação entre elas, tornando necessária sua utilização nas práticas do processo de ensino, rompendo com a fragmentação do conhecimento.

O termo Interdisciplinaridade na literatura assume vários sentidos, pois ele é unívoco, havendo muita discussão sobre seu conceito. Muitos estudiosos utilizam de sua vivência e prática para explicá-lo. Segundo Japiassu (1976) “[...] a interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de interação real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa” (JAPIASSU, 1976, p. 74).

Em relação à transdisciplinaridade, Minayo (2010) considera-a como resultado final da interdisciplinaridade, incluindo a triangulação de perspectivas e métodos. Para ela, é ir além do diálogo entre os professores ou pesquisadores, ultrapassar as barreiras das disciplinas durante o processo de investigação articulando teorias, conceitos, métodos e técnicas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais definem a interdisciplinaridade e a transversalidade como:

A interdisciplinaridade questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento produzidos por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles — questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu. A transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender na realidade e da realidade). É a uma forma de sistematizar esse trabalho e incluí-lo explícita e estruturalmente na organização curricular, garantindo sua continuidade e aprofundamento ao longo da escolaridade (BRASIL, 1998, p. 30).

Desta forma, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade podem ser compreendidas como uma forma de trabalhar o conhecimento com o objetivo de integrar as duas dimensões, ampliando a realidade que muitas vezes aparece fragmentada ou desfocada na realidade social.

Nesse sentido, a transversalidade e interdisciplinaridade interagem entre si, pois os principais assuntos propostos pelos temas transversais preveem uma inter-relação entre os principais objetivos e conteúdos, de forma que não permite um trabalho baseado no modelo disciplinar tradicionalmente desenvolvido nas escolas. (BRASIL, 1998). Para mudar o paradigma disciplinar, os professores precisam ousar, como afirma Fazenda (2002), para construir coletivamente novas formas de fazer pedagógico.

2.2.6 Os Temas Transversais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) implantados em 1997 pelo Governo Federal, conforme já apresentado, são referências norteadoras para o estabelecimento dos

currículos de abrangência nacional. Integram sua proposta, 06 (seis) temas transversais: ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual e trabalho e consumo⁴.

Estes temas foram introduzidos no currículo escolar visando a formação do aluno, o desenvolvimento de conceitos e valores básicos voltados à cidadania, obedecendo a questões urgentes e importantes para a sociedade contemporânea. Dentre os critérios usados para sua escolha, destacam-se: a urgência social, a abrangência nacional, a possibilidade de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental, favorecimento à compreensão da realidade e a participação social.

Marchesi e Martin (2003, p. 235) explicam que os temas transversais são “[...] conteúdos que atravessam as disciplinas, impregnando-as, motivo pelo qual têm sido chamados de “ensino transversais”. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, os temas transversais “[...] não se constituem em novas áreas, mas num conjunto de temas que aparecem transversalizados, permeando a concepção das diferentes áreas, seus objetivos, conteúdos e orientações didáticas” (BRASIL, 1998, p. 65).

Os Temas Transversais referem-se a conteúdo de caráter social, que deve ser incluído no currículo do Ensino Fundamental de forma transversal, não como uma área, mas como conteúdo a ser trabalhado nas diversas disciplinas já existentes. Ainda, segundo esse documento, o trabalho com esses conteúdos varia de acordo com o grau de profundidade e abrangência, o que o diferenciara serão questões relevantes e particulares da realidade local, levando em conta a capacidade cognitiva dos alunos bem como o tratamento didático dos conteúdos.

De acordo com a proposta dos PCNs, a inserção do tema “Ética” no currículo escolar contribui para que a escola realize um trabalho que incentive a autonomia dos alunos, a constituição de valores, ajudando-os a posicionarem nas relações sociais dentro e fora da escola, além de ajudá-los na construção de boas atitudes para viverem em sociedade, uma vez que ser ético propicia uma harmonia nas interações sociais durante a convivência diária entre as pessoas, e deve também despertá-las não só aos próprios interesses, mas aos do próximo.

A seguir, uma abordagem, breve, de cada um dos temas transversais previstos nos PCNs (BRASIL, 1997).

⁴No documento Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução há uma explicação referente à fundamentação teórica e a especificação de cada um dos temas propostos.

2.2.6.1 Ética

A Ética é tratada como princípio e não como mandamento, devendo ser abordada através dos blocos principais: Respeito Mútuo, Justiça, Diálogo, Solidariedade. Segundo os PCNs, a ética é “[...] um eterno pensar, refletir, construir. E a escola deve educar seus alunos para que possam tomar parte nessa construção, serem livres e autônomos para pensarem e julgarem” (BRASIL, 1997, p. 50).

Os objetivos gerais do trabalho com o tema “Ética” são o de levar os alunos a desenvolver as seguintes capacidades:

- compreender o conceito de justiça baseado na equidade e sensibilizar-se pela necessidade da construção de uma sociedade justa;
- adotar atitudes de respeito pelas diferenças entre as pessoas, respeito esse necessário ao convívio numa sociedade democrática e pluralista;
- adotar, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças e discriminações;
- compreender a vida escolar como participação no espaço público, utilizando e aplicando os conhecimentos adquiridos na construção de uma sociedade democrática e solidária;
- valorizar e empregar o diálogo como forma de esclarecer conflitos e tomar decisões coletivas;
- construir uma imagem positiva de si, o respeito próprio traduzido pela confiança em sua capacidade de escolher e realizar seu projeto de vida e pela legitimação das normas morais que garantam, a todos, essa realização;
- assumir posições segundo seu próprio juízo de valor, considerando diferentes pontos de vista e aspectos de cada situação (BRASIL, 1998, p. 65).

Nos PCNs, há uma discussão sobre o tema Ética - o documento aborda algumas tendências de educação moral existente no Brasil: a filosófica, a cognitivista, a afetivista, a moralista e a democrática, destacando com relevância esta última.

A tendência filosófica está pautada nos sistemas éticos preconizados pela filosofia, sobre as ideias e concepções dos filósofos gregos cujo objetivo é despertar nos alunos o interesse pelo conhecimento e que reflitam para fazer suas próprias escolhas.

No que se refere à tendência cognitiva, destaca-se o raciocínio e a reflexão sobre as questões morais, visando o desenvolvimento da autonomia por meio da reflexão e não apenas pela assimilação memorística (BRASIL, 1998).

Quanto à tendência afetivista, procura despertar no aluno a consciência sobre seus sentimentos afetivos de forma concreta, de estar bem consigo mesmo, podendo viver em

harmonia com o outro. Essa tendência “[...] ao invés de se discutir dilemas abstratos, como na proposta cognitivista, apreciam-se questões concretas acontecidas na vida dos alunos e procura-se pensar sobre as reações afetivas de cada um nas situações relatadas” (BRASIL, 1998, p. 61).

Já a tendência moralista é abordada no documento como forma de doutrina, sendo normatizadora e impositiva, visto que os valores são transmitidos e as “[...] atitudes consideradas corretas de antemão” (BRASIL, 1998, p. 61-62). Cabe lembrar que a disciplina de Educação Moral e Cívica, criada em 1964, seguiu essa concepção.

No que diz respeito à tendência democrática, o objetivo é a criação de regras conjuntas, com vistas a democratizar as relações entre os membros da escola, para que todos possam participar da elaboração das regras, das discussões e das decisões no âmbito escolar (BRASIL, 1998). Assim, todas as tendências vistas devem ser consideradas e trabalhadas através da proposta da transversalidade, com princípios e valores éticos, que fazem parte de todas as disciplinas e a todo o momento.

2.2.6.2 Saúde

Quanto ao tema “Saúde”, os PCNs destacam que a educação é considerada um dos fatores mais importantes para a promoção da saúde, cabendo à escola orientar os alunos com noções básicas de saúde e higiene, através dos blocos principais: autocuidado, vida coletiva. O objetivo principal do tema saúde é educar para a saúde, trabalhando as atitudes, os conteúdos e os procedimentos necessários a uma vida saudável e não apenas ensinar por ensinar (BRASIL, 1998).

De tal modo, é importante, também, valorizar todos os alunos, os que têm ou não comportamentos saudáveis, considerando as condutas oriundas da família e de outros grupos sociais, bem como as influências advindas da mídia para que a escola forneça elementos que os capacitem para uma vida saudável. (BRASIL, 1998)

De acordo com o documento:

A escola precisa enfrentar o desafio de permitir que seus alunos reelaborem conhecimentos de maneira a conformar valores, habilidades e práticas favoráveis à saúde. Nesse processo, espera-se que possam estruturar e fortalecer comportamentos e hábitos saudáveis, tornando-se sujeitos capazes de influenciar mudanças que tenham repercussão em sua vida pessoal e na qualidade de vida da coletividade (BRASIL, 1998, p. 262-263).

Diante disso, o trabalho com o tema “saúde” deve voltar-se para a realidade e experiência escolar, fornecendo elementos que despertem a consciência da prevenção e manutenção da saúde e que, além disso, capacitem os sujeitos para hábitos saudáveis.

2.2.6.3 Meio Ambiente

Com o trabalho do tema Meio Ambiente, o objetivo é proporcionar reflexões que levem os alunos ao enriquecimento cultural, despertando a preocupação com a qualidade de vida e o equilíbrio ambiental. Principais blocos: os ciclos da natureza, sociedade e meio ambiente, manejo e conservação ambiental (BRASIL, 1998).

No documento, a proposta de se trabalhar com o tema meio ambiente não se refere apenas ao ambiente físico e biológico e, sim, abarca as relações sociais, econômicas e culturais. Diante disso, a principal função do trabalho com o tema “Meio Ambiente”, é proporcionar aos alunos uma formação que os leve a serem cidadãos conscientes, na e sobre a realidade socioambiental, “[...] comprometidos com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade local e global” (BRASIL, 1998, p. 25).

De acordo com os PCNs:

[...] deve-se considerar que, como a realidade funciona de um modo sistêmico em que todos os fatores interagem, o ambiente humano deve ser compreendido com todos os seus inúmeros problemas. Tratar a questão ambiental, portanto, abrange toda a complexidade da ação humana: se quanto às disciplinas do conhecimento ela é um tema transversal, interdisciplinar, nos setores de atuação da esfera pública ela só se consolida numa atuação do sistema como um todo, sendo afetada e afetando todos os setores: educação, saúde, saneamento, transportes, obras, alimentação, agricultura, etc. (BRASIL, 1998, p.23).

Desta forma, o propósito maior é de se trabalhar com o tema “Meio Ambiente” de forma transdisciplinar⁵, levando a uma mudança de valores e atitudes em prol do meio ambiente.

⁵ Segundo Fazenda (2002) a transdisciplinaridade refere-se a forma de integrar e coordenar todas as disciplinas.

2.2.6.4 Orientação Sexual

Já o tema Orientação Sexual aparece nos PCNs com destaque para o papel da escola na orientação dos alunos e esclarecimento das dúvidas a respeito da AIDS, métodos contraceptivos, doenças sexualmente transmissíveis (DST), descoberta do próprio corpo e da sexualidade. Principais blocos: corpo, relações de gênero, prevenções das doenças sexualmente transmissíveis (BRASIL, 1998).

O trabalho com essa temática, no contexto escolar, é voltado exclusivamente ao aspecto pedagógico, ou seja, através de problematização, questionamentos e também de esclarecimentos, o que de certa forma ampliará o conhecimento do aluno.

O documento propõe um entrelaçamento e informações do tema Orientação Sexual com outros temas, como a Ética e Saúde, quando se refere aos questionamentos envolvendo tabus e preconceitos relacionados à sexualidade. Além disso, o tratamento didático frente a essas questões deve levar em consideração a faixa etária dos alunos, visto que cada etapa do desenvolvimento as dúvidas e problemáticas são diversas (BRASIL, 1998).

2.2.6.5 Pluralidade Cultural

O tema Pluralidade Cultural aborda o aprender a respeitar e a conviver com as diferentes etnias, os diferentes grupos, diferentes culturas que integram a sociedade brasileira. Principais blocos: Pluralidade Cultural, vida das crianças no Brasil, constituição da pluralidade cultural no Brasil, o Ser Humano como agente social e produtor de cultura, Pluralidade Cultural e Cidadania (BRASIL, 1998).

De acordo com o PCNs, o tema Pluralidade Cultural caracteriza-se:

[...] Diferentes características regionais e manifestações de cosmologias ordenam de maneiras diferenciadas a apreensão do mundo, a organização social nos grupos e regiões, os modos de relação com a natureza, a vivência do sagrado e sua relação com o profano. O campo e a cidade propiciam às suas populações vivências e respostas culturais diversas, que implicam ritmos de vida, ensinamentos de valores e formas de solidariedade distintas. Os processos migratórios colocam em contato grupos sociais com diferenças de fala, de costumes, de valores, de projetos de vida (BRASIL, 1998, p. 125).

Porém, na escola, esse processo nem sempre é levado em consideração, o que se coloca como grande desafio a superação da discriminação e a valorização da diversidade etnocultural e dos grupos que compõem a cultura brasileira.

2.2.6.6 Trabalho e Consumo

O trabalho com o tema “trabalho e consumo” visa propiciar aos alunos uma reflexão, problematizando os diferentes ramos de “trabalhos” presentes na sociedade, relacionando, ao mesmo tempo, o consumo de produtos e marcas, atrelado ao seu custo e qualidade. De acordo com o PCNs “[...] nessa relação, os homens modificam e interferem nas coisas naturais, transformando-as em produtos do trabalho.

Além disso, na proposta de inserção do tema transversal Trabalho e Consumo no currículo escolar integrado no Ensino fundamental e Médio, a escola tem o papel de preparar os jovens para o mundo do trabalho, como também o de proporcionar discussões sobre consumo, direito, desemprego, etc. Principais blocos de estudo: Relações de Trabalho, Trabalho, Consumo, Meio Ambiente e Saúde, Consumo, Meios de Comunicação de Massas, Publicidade e Vendas, Direitos Humanos, Cidadania (BRASIL, 1998).

Yus (1998) define temas transversais como:

[...] um conjunto de conteúdos educativos e eixos condutores da atividade escolar, que não estando ligados a nenhuma matéria particular, pode se considerar que são comuns a todas, de forma que, mais do que criar novas disciplinas, acha-se conveniente que seu tratamento seja transversal no currículo global da escola (YUS, 1998, p.17).

A educação deve proporcionar aos alunos a construção da cidadania. Assim, é necessária uma prática pedagógica preocupada com a realidade social local. Os PCNs surgem com o propósito de que os temas transversais devem ser incorporados ao trabalho educativo da escola, como um complemento ao conteúdo já proposto (BRASIL, 1998).

Segundo Bovo (2004), o trabalho pedagógico que contempla os temas transversais contribui para o envolvimento com a realidade, “[...] um aprender sobre a realidade e da realidade, destinando-se também a um intervir para transformá-la” (BOVO, 2004, p. 4).

Deste modo, conforme exposto e fundamentado nos PCNs, os temas transversais incorporados aos conteúdos desenvolvidos em sala de aula, poderão proporcionar aos alunos

uma formação para o exercício da cidadania, tornando-os capazes de agir e transformar a realidade.

Neste contexto, os docentes exercem um papel fundamental, uma vez que, para haver uma mudança realmente significativa, é preciso que eles se apropriem de determinados conhecimentos adquiridos na formação inicial. Então, diante disso, é preciso questionar a formação e os saberes docentes, pois, para atender aos objetivos de oferecer uma educação de qualidade, se faz necessário lidar com as dificuldades e vencer os desafios a ela inerentes.

2.3 Formação Docente

De acordo com a legislação brasileira, a formação docente é estabelecida a partir dos seguintes documentos e leis: Emenda Constitucional n. 14, de 12/09/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei n. 9.394, de 20/12/1996, e a Lei n. 9.424, de 24/12/1996, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – Fundef em 2007, substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e Valorização do Magistério (FUNDEB), para atender a todo o ensino básico (Emenda Constitucional n. 53/2006 e regulamentado pela Lei n. 11.494/2007 e pelo Decreto n. 6.253/2007).

Além destes, existe também o Plano Nacional de Educação (PNE) (2011-2020), enviado ao congresso em 15 de dezembro de 2010 e aprovado dois anos depois, em Outubro de 2012. Esse documento foi elaborado a partir da I Conferência Nacional de Educação – (CONAE), realizada em 28 de março a 01 abril de 2010, em Brasília, com ênfase a temas, tais como, inclusão, diversidade e igualdade. No que se refere à formação e valorização dos profissionais da educação, destaca-se a importância de que a formação inicial e a continuada assumam uma postura inclusiva, que respeite as diferenças e reconheça e valorize a diversidade (BRASIL, 2011).

Vale destacar ainda as disposições do “Título VI” da LDBEN, no tocante à formação inicial dos professores que pretendem atuar na educação básica, referenciadas no Artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, emitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996, p. 46).

Importante destacar que, devido a condições precárias do sistema educacional brasileiro, se comparado a outros países em desenvolvimento, tais dispositivos tiveram por fim impulsionar medidas de emergência, voltadas principalmente à formação inicial e continuada dos profissionais do magistério. Segundo Scheibe (2011), o desenrolar de todo esse processo “[...] acentuou a concepção de que a carreira e o desempenho profissional são patrimônios imprescindíveis para a qualidade social da educação” (p. 815).

Como se vê, após várias alterações e acontecimentos na esfera político-educacional ocorridas há décadas, faz-se necessário repensar e abandonar o modelo de educação considerado nos dias atuais obsoleto, pois educar as crianças de hoje, que serão cidadãos no futuro, requer uma mudança de paradigma, ou seja, uma nova forma de ver as instituições educativas, as novas funções, competências e habilidades dos docentes, já que são eles os responsáveis diretos, juntamente com os outros agentes escolares, pelo cumprimento do papel de formar os alunos na vida e para a vida (IMBERNÓN, 2011).

Imbernón (2011) afirma que tanto a profissão docente quanto a instituição educativa tornaram-se tão complexas que mudaram radicalmente as estruturas científica, social e educativa, as quais se desenvolvem em um contexto de mudança acelerada da comunidade social, do conhecimento científico, bem como do pensamento, da cultura e da arte. Marcadas também por uma evolução da sociedade, seja nas estruturas materiais e institucionais, seja nas formas de organização da convivência, modelos de família, como reflexos nas formas de pensar, sentir e agir das novas gerações. As novas formas de transmissão de conhecimentos, geradas pelas enormes mudanças dos meios de comunicação e tecnologia, em que na sociedade da informação muitas pessoas sentem-se desinformadas, enquanto outras acumulam a informação ao seu próprio benefício, resultam em uma análise da educação que já não é realizada só pelos docentes e, sim, pela comunidade em geral (IMBERNÓN, 2011).

Ademais, a formação profissional do professor deve estar voltada para a prática reflexiva, ou seja, favorecendo a reflexão sobre a própria prática docente, uma formação capaz de “[...] dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores” (IMBERNÓN, 2011, p. 41). Porém, a reflexão sobre a prática não é suficiente, visto que deve se expandir para a compreensão do real, de forma a permitir a análise dos interesses subjacentes à educação e à trama social, com vistas a desvendar as mazelas sociais e auxiliar na emancipação das pessoas (IMBERNÓN, 2011).

A formação docente, pois, deve preparar o profissional que queira atuar na docência, para que tenha o compromisso de que sua prática pedagógica seja um processo de

aprimoramento contínuo. Além disso, é importante compreender que esse processo ocorre numa relação entre a teoria e prática e, por isso, requer um trabalho simultâneo, visto que a prática é ação mediada pela teoria.

A prática profissional, segundo Tardif (2002, p. 286), “[...] torna-se um espaço original e relativamente autônomo de aprendizagem e de formação para os futuros práticos, bem como um espaço de produção de saberes e de práticas inovadoras pelos professores experientes”. Nesse sentido, cabe referenciar novamente a Lei n. 9394/96, Artigo 61, no tocante à formação profissional docente, que tem como objetivos atender os diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do educando, com fundamento na associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço e o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Nóvoa (1999) nos chama atenção para o fato de que os professores, desde os anos 90, começaram a ser o centro das atenções na esfera política ou nos discursos reformadores. O autor faz uma crítica de que há um excesso nos discursos quando se refere à valorização do professor e de seu papel enquanto formador de cidadãos, porém há uma pobreza nas preocupações relativas às práticas docentes propriamente ditas. Além disso, com base nos documentos internacionais, há outra crítica que recai sobre os programas de formação de professores, que, segundo ele,

Um dos domínios ao qual os especialistas internacionais dedicam mais atenção é a formação inicial e continuada de professores. As medidas propostas insistem nos sistemas de acreditação (no caso da formação inicial) e nas lógicas de avaliação (no caso da formação continuada), arrastando uma concepção escolarizada da formação de professores. Consolida-se um “mercado da formação”, ao mesmo tempo que se vai perdendo o sentido da reflexão experiencial e da partilha de saberes profissionais (NÓVOA, 1999, p. 4-5).

Portanto, há de se pensar em uma nova concepção de formação de professores, não de formação inicial ou continuada e, sim, de uma concepção pautada nas “[...] lógicas de formação que valorizem a experiência como aluno, como aluno-mestre, como estagiário, como professor principiante, como professor titular e, até, como professor reformado” (NÓVOA, 1999, p. 10-11).

Gatti (2003) chama atenção para o fato de que os organizadores de programas e cursos de formação continuada estão centrados em oferecer, aos profissionais, informações que gerem mudanças no aspecto cognitivo e prático, pois acreditam que trabalhar a racionalidade permitirá

gerar novos conhecimentos nas formas de agir e mudar seu desempenho. Porém, para a psicologia social, esses profissionais são vistos como:

[...] pessoas integradas a grupos sociais de referência nos quais se gestam concepções de educação, de modos de ser, que se constituem em representações e valores que filtram os conhecimentos que lhes chegam. Os conhecimentos adquirem sentido ou não, são aceitos ou não, incorporados ou não, em função de complexos processos não apenas cognitivos, mas, socioafetivo e culturais. Essa é uma das razões pelas quais tantos programas que visam a mudanças cognitivas, de práticas, de posturas, mostram-se ineficazes. Sua centralização apenas nos aspectos cognitivos individuais esbarra nas Representações Sociais e na cultura de grupos (GATTI, 2003, p. 192).

Desta forma, o objetivo da formação deve estar voltado a apresentar uma visão que saia da aprendizagem individual para a aprendizagem coletiva, que envolva não só o professor, mas, sim, toda a organização escolar.

2.3.1 Saberes Docentes

A preocupação com a profissionalização do ensino no Brasil iniciou-se em meados dos anos 80 quando houve uma necessidade de reconhecimento e existência de saberes específicos que caracterizassem a profissão docente, saberes estes que são construídos desde o processo de formação inicial estendendo-se ao processo diário da profissão, ou seja, a partir das atividades desenvolvidas em sala de aula. Vários estudos, tendo por objeto os saberes docentes, surgiram a partir desse reconhecimento.

Nesse sentido, a influência de pesquisas internacionais tem contribuído significativamente como forma de compreender e investigar a profissão e saberes docentes na realidade brasileira. O livro desenvolvido por Maurice Tardif intitulada “Saberes Docentes e Formação Profissional” aborda os saberes docentes e a sua relação com a formação profissional dos professores e, ainda, com o próprio exercício da docência, retratando de que forma esses saberes são constituídos e mobilizados diariamente para desenvolver suas práticas no contexto escolar.

A construção dessa prática, quando se ensina os conteúdos em sala de aula, acaba por evidenciar uma trajetória pessoal: a experiência enquanto aluno. Tardif (2002) ressalta que a profissão docente é a única profissão em que “[...] os professores são trabalhadores que ficaram

imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar” (p. 68).

Segundo Tardif (2002), os saberes dos docentes são considerados como um “saber plural, saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação profissional, dos currículos e prática cotidiana, o saber docente é, portanto, essencialmente heterogêneo” (TARDIF, 2002, p. 54).

Nesse mesmo sentido, o autor classifica, de forma coerente, a pluralidade de saberes integrados em sua prática, como: saberes de formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); os saberes disciplinares; os saberes curriculares e os saberes experienciais, conforme segue:

- Saberes de formação profissional - Conjunto de saberes associados e baseados nas ciências da educação, no científico ou erudito, como também construídos durante a formação inicial ou continuada dos docentes. Consideram-se também os saberes pedagógicos, envolvendo as técnicas e métodos de ensino, implicando no saber-fazer, construídos durante o processo de formação e, que orienta a atividade educativa.
- Saberes disciplinares - São saberes integrados e relacionados às diversas disciplinas oferecidas na Universidade, como por exemplo, Matemática, História, Literatura, Ciências Humanas, etc., os quais foram construídos ao longo do tempo pela humanidade;
- Saberes curriculares - São conhecimentos a serem transmitidos aos docentes durante os cursos de formação que são apresentados [...] sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar” (TARDIF, 2002, p. 38);
- Saberes experienciais - São os saberes construídos a partir da experiência profissional, relacionados à sua prática diária no contexto escolar, os quais são incorporados pela “[...] experiência individual e coletiva sob forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser [...]” (TARDIF, 2002, p.39).

Embora o autor defenda os saberes expostos acima, em sua pesquisa empírica, interrogando professores sobre seus saberes e sua relação com os saberes que propõem, há um destaque para os saberes experienciais. Assim, para ele,

[...] Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação. (TARDIF, 2002, p. 49).

Nas tarefas cotidianas, os docentes se deparam, muitas vezes, com situações concretas que lhe exigem certa flexibilidade, em outras palavras, o professor faz uso de suas habilidades, improvisação e estratégia para resolver qualquer evento apresentado, que nem sempre é conhecido, porém as situações acabam guardando certas similaridades e, isso, permitirá, aos docentes, organizarem e transformarem algumas de suas estratégias já testadas e fazer uso delas para resolução de problemas semelhantes quando vierem a ocorrer, desenvolvendo assim, um *habitus* de sua profissão.

O conceito de *habitus*, para Bourdieu, é um sistema de disposições duráveis originadas do processo de socialização, de um processo longo de aprendizagem das relações sociais, nos quais os sujeitos vão internalizando as normas, os valores e as crenças de uma determinada sociedade. E, durante esse processo de socialização, vão se constituindo sistemas de disposições, como atitudes, percepções para sentir, agir, pensar a vida em sociedade que, quando assimiladas, funcionam como agentes inconscientes de reflexão, percepção e ação (BOURDIEU, 1983).

Segundo esse autor, *habitus*:

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...]” (BOURDIEU, 1983, p. 6)

Na interpretação de Bonnewitz (2003), o *habitus* age como um mediador entre as práticas individuais e as condições sociais, permitindo compreender de que forma o indivíduo se torna um ser social. A socialização permite a construção de *habitus*, que funciona como um conjunto de mecanismos deixando o indivíduo relacionar e interiorizar os valores e as normas ditadas pela sociedade em que vive.

Embora Tardif (2002) apresente uma perspectiva diferente da abordagem sociológica de Bourdieu, ele buscou respaldo neste autor para explicar a formação e a prática pedagógica desenvolvida pelos professores. Tardif (2002) dá destaque para os saberes experienciais, saberes estes construídos e constituídos durante a prática diária da profissão e, além disso, considera esta prática como mais importante do que aqueles saberes construídos durante a formação acadêmica.

Utilizando o conceito de *habitus* para a profissão docente, Silva (2005) denomina-o de *habitus* professoral, entendido como uma forma de ser e agir dos professores que são construídos através das influências oriundas da cultura da escola, realidade esta em que o professor foi socializado. A autora afirma que “[...] a natureza do ensino na sala de aula é constituída por uma estrutura estável, porém estruturante, isto é, uma estrutura estável, mas não estática, que denominamos *habitus* professoral” (SILVA, 2005, p. 153).

Seguindo esse pensamento, pode se dizer que o *habitus* professoral é constituído durante as atividades desenvolvidas diariamente pelo professor, em sua interação com os alunos, funcionários, diretor, coordenação pedagógica e entre os agentes da instituição escolar, como também ao seguir as propostas e diretrizes da escola, as dinâmicas e decisões imediatas que exigem do professor flexibilidade e habilidade para resolução de problemas que por ventura venham a ocorrer.

Desse modo, a prática docente é mediada por um *habitus* adquirido a partir das relações estabelecidas no contexto escolar e o seu próprio comportamento, de forma consciente e, às vezes, inconsciente, que permitem fazer determinada escolha.

No que se refere a classificar os saberes profissionais dos professores, Tardif (2002) faz uma crítica aos autores que utilizam de análises isoladas da sua origem, de teorias que tratam de fenômenos sociais, ou de outras que abordam os princípios epistemológicos, correntes de pesquisas ou modelos ideais. Essas formas, segundo o autor, dificultam a compreensão dos saberes na sua globalidade.

Nesse sentido, Tardif (2002) propôs um modelo de análise dos saberes dos professores baseado na origem social, descrito no Quadro 7. A partir da análise deste quadro, é possível observar que o autor expõe os saberes que deveriam efetivamente serem utilizados pelos professores na prática diária de sala de aula. Para ele, os saberes de formação profissional, os saberes da experiência e os saberes pessoais, contribuem para constituição da atividade profissional. Além desses, há também os saberes caracterizados como instrumentais, como por exemplo, trabalho com programas, livros didáticos etc. que agem como um direcionador dessas práticas.

Em relação às fontes sociais de aquisição, o autor ressalta que o saber profissional dos professores também está relacionado aos acontecimentos adquiridos durante o percurso de história de vida pessoal e familiar, como também à sua trajetória escolar, que certamente constituíram a identidade profissional, destacando que “[...] os saberes dos professores são

temporais, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração [...]” (TARDIF, 2002, p. 70).

Quadro 7 - Proposta de classificação dos saberes docentes

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A família, o ambiente de vida, a educação, o sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais nas instituições formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: (TARDIF, 2002, p. 63)

O último aspecto destacado por Tardif (2002) em seu quadro se refere aos modos de integração ao trabalho docente, que acontecem pelo processo de socialização. Segundo o autor, a socialização acontece pelas experiências pré-profissionais (socialização primária) que antecedem ao início da carreira e a socialização profissional (trajetória profissional). Dessa forma, os saberes dos professores não são constituídos somente de forma individual e devem ser considerados sob diversos aspectos, pois o professor não age isoladamente: as relações que estabeleceu durante sua vida, em sua família, na escola, em outros espaços sociais, até mesmo nas relações diárias com os colegas de trabalho, com seus alunos, na universidade, podem interferir em suas decisões e ações.

Retomando às ideias de Tardif (2002), no que se refere à concepção de saberes plurais, é possível fazer uma relação com as ideias do canadense Clermont Gauthier (2006) e seus colaboradores, autores do livro “Por uma teoria da Pedagogia”, no qual abordam pesquisas sobre os saberes docentes.

Inicialmente os estudiosos propõem algumas reflexões sobre o ofício do professor, tais como: o que devem ensinar, quais são os saberes, as habilidades e atitudes envolvidas na ação pedagógica? Nesse sentido, algumas ideias pré-concebidas foram desenvolvidas ao longo do tempo, pois, para eles, a complexidade que envolve a ação de um professor na realidade em que atua, partiria de um “ofício de saberes”.

Os autores criticam e destacam alguns equívocos provenientes do senso comum, que estão alicerçados nas ideias de que, para ensinar, basta conhecer o conteúdo, basta ter talento, basta ter bom senso, basta seguir a intuição, basta ter experiência, basta ter cultura, as quais os autores chamam de “cegueira conceitual”. Segundo eles, essas ideias pré-concebidas atrapalham “[...] o processo de profissionalização do ensino, impedindo o desabrochar de um saber desse ofício sobre si mesmo [...]” (GAUTHIER et al., 2006, p. 25).

Há décadas, mais precisamente no final século XIX, diversos pesquisadores da Europa e dos Estados Unidos defenderam a ideia de transformação da Pedagogia numa ciência aplicada e alicerçada nas descobertas de outras ciências como, por exemplo, a Psicologia, que já era considerada uma ciência pura. Com isso, o pedagogo deveria, então, possuir o conhecimento dos princípios dessa ciência para aplicá-los em sua prática de sala de aula, buscando alternativas para resolver os problemas surgidos no decorrer de suas aulas.

De acordo com esses autores, há alguns equívocos nessas pesquisas. Um deles é não levar em conta a situação real que os docentes vivenciam durante sua prática:

Assim como as ideias preconcebidas de um ofício sem saberes, denunciadas anteriormente, bloqueavam a constituição de um saber pedagógico, do mesmo modo essa versão universitária científica e reducionista dos saberes negava a complexidade real do ensino e impedia o surgimento de um saber profissional. É como se, fugindo de um mal para cair num outro, tivéssemos passado de um ofício sem saberes a saberes sem um ofício capaz de colocá-los em prática, saberes esses que podem ser pertinentes em si mesmos, mas que nunca são reexaminados à luz do contexto real e complexo da sala de aula (GAUTHIER et al., 2006, p. 27).

Durante a trajetória profissional, os diversos saberes são mobilizados de forma que se cria uma espécie de “reservatório” no qual os docentes se abastecem para atender e resolver as variadas situações com as quais se deparam em sala de aula, partindo agora, de um “ofício sem

saberes” ou de “saberes sem ofício” para um “ofício feito de saberes”, destacados por Gauthier et al. (2006), os quais apresentam vários aspectos semelhantes ao que foi proposto por Tardif (2004), conforme abordado anteriormente neste estudo.

A seguir, o Quadro 8, proposto por Gauthier et al. (2006), com síntese dos saberes docentes:

Quadro 8 – O reservatório de saberes

SABERES	SABERES	SABERES	SABERES	SABERES	SABERES
disciplinares (A matéria)	curriculares (O programa)	das ciências da educação	da tradição Pedagógica (O uso)	experienciais (A jurisprudência particular)	da ação pedagógica (O repertório de conhecimentos do ensino ou a jurisprudência pública validada)

Fonte: Gauthier et al. (2006, p. 29)

Os saberes disciplinares correspondem aos saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas envolvidos em diversas áreas de conhecimento. Embora os professores não estejam envolvidos no processo de produção científica desse saber disciplinar, eles absorvem esse saber para utilizá-lo em sua prática docente.

Para Gauthier et al. (2006), para ensinar algo a alguém, é preciso compreender e conhecer o conteúdo profundamente. Nesse sentido, o conhecimento do conteúdo a ser ensinado, da estrutura, da história, como também dos métodos ou técnicas que melhor se aplicam à sua disciplina é o que distingue o professor de qualquer outro leigo que entende ou se interessa por determinado assunto.

Já os saberes curriculares referem-se aos programas de ensino. Esses programas são produzidos pelos especialistas e aprovados pelo Estado, depois transformados em diretrizes oficiais, cadernos de exercícios, livros ou apostilas. Os autores esclarecem que embora os professores não participem dessa organização, é de extrema importância que conheçam tais programas, pois estes servem para guiar suas práticas.

Os saberes das ciências da educação estão ligados ao conhecimento sobre o sistema escolar: carga horária, conselho escolar, sindicato entre outros foram construídos ao longo da experiência profissional. Nesse sentido, Gauthier et al. (2006) esclarece que o professor:

[...] possui um conjunto de saberes a respeito da escola que é desconhecido pela maioria dos cidadãos comuns e pelos membros das outras profissões. É um saber profissional específico que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica, mas serve de pano de fundo tanto para ele quanto para os outros membros de sua categoria socializados da mesma maneira. Esse tipo de saber permeia a maneira de o professor existir profissionalmente. (GAUTHIER et al., 2006, p. 31).

Outro saber proposto por Gauthier et al.(2006) é o saber da tradição pedagógica, referindo-se às representações, as quais foram construídas no decorrer da experiência escolar como aluno, ou seja, mesmo antes de decidir realizar um curso de formação inicial. Nesse ponto, é possível fazer uma relação com as ideias de Tardif (2002), pois ele também faz essa observação, de que a construção do saber docente recebe uma influência das experiências vividas como aluno, das recordações da infância no ambiente escolar.

Os saberes experienciais correspondem aos saberes construídos a partir de suas próprias experiências, em um processo individual e particular de sua profissão docente. Os autores fazem uma reflexão sobre esses saberes e argumentam que o resultado vivido em sua prática diária, muitas vezes, “[...] permanecem confinadas ao segredo da sala de aula[...]” não havendo desta forma uma divulgação de seu trabalho, ficando limitado a fazeres que “[...] não são verificados por meio de métodos científicos” (GAUTHIER et al, 2006, p. 33).

Por fim, consideramos que o saber da ação pedagógica corresponde aos saberes experienciais dos professores a partir do momento em que são socializados e validados pelas pesquisas empíricas tendo, por cenário de estudo, a sala de aula. Caso houvesse um compartilhar desses saberes experienciais poderia haver o fornecimento de subsídios mais concretos à construção de uma teoria da pedagogia (GAUTHIER, 2006). Todos esses saberes são considerados por Gauthier et al. (2006) como pré-requisitos à atuação docente.

A proposta de uma teoria da pedagogia é a correlação e complementação entre os saberes disciplinares, os saberes curriculares, os saberes das ciências da educação, os saberes da tradição pedagógica e os saberes experienciais, que seriam para os autores, o que impulsionaria ou direcionaria o professor a tomar decisões mais adequadas para cada situação vivenciada em sala de aula.

Nesse sentido, quando se pretende estudar os motivos que levam os docentes a adotarem determinadas ações ou práticas, como é o caso da utilização dos conteúdos envolvendo os temas transversais, o estudo das Representações Sociais parece pertinente, uma vez que confluí para alcançar os objetivos do presente trabalho. Essa teoria propicia um olhar

psicossocial que permite compreender como se formam e como funcionam as relações entre pessoas e grupos que partilham acontecimentos da realidade cotidiana.

2.4 A Teoria das Representações Sociais, os Tipos e as Funções

A Teoria das Representações Sociais (TRS) foi criada por Serge Moscovici e um de seus pressupostos é que “[...] a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem a função de elaboração dos comportamentos e da comunicação entre os indivíduos” (MOSCOVICI, 2012, p. 27).

As Representações Sociais consistem numa forma de pensar e interpretar a realidade cotidiana: uma atividade mental desenvolvida pelos grupos e indivíduos na interação social para apresentar seu pensamento diante das situações, eventos, objetos e comunicações.

Para Jovchlovitch (2000), as Representações Sociais são sempre representação de algum objeto ou de alguém. Ao mesmo tempo, elas apresentam alguma coisa, reconstróem uma realidade social. As representações são formadas nos espaços públicos, nas interações sociais. São móveis, versáteis e mudam constantemente.

De acordo com Jodelet (2001), que foi orientanda e colaboradora de Moscovici, as Representações Sociais são fenômenos complexos sempre ativados e em ação na vida social. Estão presentes em diversos elementos, como cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens, etc. “Estes elementos são organizados sempre sob a aparência de um saber que diz algo sobre o estado da realidade” (JODELET 2001, p.21).

Segundo Gomes (2004), as Representações Sociais são fenômenos sociais, construídos e compartilhados socialmente, para compreensão da realidade social.

A representação social é uma maneira de interpretar a realidade social (senso comum), na qual o indivíduo constrói e elabora, através das interações sociais, num determinado grupo social, para fixar suas opiniões ou ideias, frente a diferentes objetos, acontecimentos, situações. Ela acontece na interface entre o individual e o coletivo, o psicológico e o social (MOSCOVICI, 2012).

Moscovici (1988) diferencia três modos pelos quais as representações tornam-se sociais, passando a ser classificadas como: hegemônicas ou coletivas, emancipadas e polêmicas. As RS *hegemônicas* ou *coletivas* ancoram-se nas crenças e valores partilhados por todos os sujeitos que pertencem a determinado grupo social, sendo uniformes e coercivos, refletindo

uma homogeneidade e estabilidade. Já as RS *emancipadas* são ancoradas nas relações de cooperação entre os grupos, agem como um complemento, por resultarem das trocas e partilha de símbolos e interpretações num determinado grupo. As *polêmicas* ancoram-se e são mantidas em situações de conflito, não partilhadas entre os grupos sociais.

Além disso, de acordo com Abric (1998), as Representações Sociais possuem quatro funções essenciais, sendo elas: a função do saber, a função identitária, função de orientação e a função de justificação.

A função de saber permite compreender e explicar a realidade, na qual os indivíduos vão adquirindo novos conhecimentos que lhes permitam estabelecer uma coerência com seus valores e seu funcionamento cognitivo (ABRIC, 1998).

No que se refere à função de orientação, ela serve como guia de comportamentos e práticas, a partir de alguns fatores, os quais sejam:

- **A definição da finalidade da situação:** ela determina, *a priori*, os tipos de relação pertinentes a um sujeito e, eventualmente, nas situações onde existe uma tarefa a ser cumprida, o tipo de estratégia cognitiva que será adotada;
- **Um sistema de antecipação e de expectativas:** uma representação é uma ação sobre a realidade, havendo uma filtragem e seleção das informações como forma de se adequar à realidade;
- **Uma prescrição de comportamento:** a representação social reflete a natureza das regras e das ligações sociais e, dessa forma, é prescritiva de comportamentos ou práticas obrigatórias no contexto social (ABRIC, 1998).

Quanto à função de justificação, permite ao indivíduo explicar e justificar as tomadas de posição e comportamentos. E, por fim, a função identitária, que tem como definição a identidade de um grupo. Segundo Abric (1998, p 129) “[...] a identidade de um grupo terá um papel importante no controle social exercido pela coletividade sobre cada um de seus membros, e em especial, nos processos de socialização”.

A partir da exposição do significado e dos tipos e funções das Representações Sociais, faz-se necessário apresentar a origem e conceito no qual Moscovici (2012) construiu sua teoria “Representações Sociais”, abordada no próximo tópico.

2.4.1 Origem e Conceito

De acordo com Aroldo Rodrigues et al., no livro “Psicologia Social”, em 1924, foi publicado o primeiro manual de Psicologia Social pelo Americano Floyd H. Allport, contendo experimentos relativos a fenômenos psicossociais, possuindo uma orientação nitidamente psicológica (RODRIGUES; ASSMAR; JABLONSKI, 2009).

A Psicologia Social é considerada como uma área de aplicação da Psicologia para estabelecer uma ponte entre a Psicologia e as Ciências Sociais (Sociologia, Antropologia), tendo como objeto de estudo o comportamento dos indivíduos na interação social.

Segundo Lane (2006):

O enfoque da Psicologia Social é estudar o comportamento de indivíduos no que ele é influenciado socialmente. E isto acontece desde o momento em que nascemos, ou mesmo antes do nascimento, enquanto condições históricas que deram origem a uma família, a qual convive com certas pessoas, que sobrevivem trabalhando em determinadas atividades, as quais já influenciam na maneira de encarar e cuidar da gravidez e no que significa ter um filho. Esta influência histórica-social se faz sentir, primordialmente, pela aquisição da linguagem. As palavras, através dos significados atribuídos por um grupo social, por uma cultura, determinam uma visão de mundo, um sistema de valores e, conseqüentemente, ações, sentimentos e emoções decorrentes (LANE, 2006, p. 2).

Esta área busca compreender a relação entre o indivíduo e a sociedade. É considerada uma grande área de conhecimento da Psicologia, que tem como objetivo o estudo dos fenômenos sociais, aqui entendida na sua dimensão subjetiva, ou seja, a “[...] compreensão dos fenômenos sociais a partir da análise da subjetividade que vai sendo construída ou modificada no decorrer da atuação e inserção social dos sujeitos e, ao mesmo tempo, vai constituindo os fenômenos” (BOCK et. al., 2003, p.41).

Seguindo este pensamento, de acordo com Ferreira, “[...] o binômio indivíduo-sociedade, isto é, o estudo das relações que os indivíduos mantêm entre si e com a sua sociedade ou cultura, [...] com o pêndulo oscilando ora para um lado, ora para o outro” (FERREIRA, 2010, p. 51).

Na literatura, aparecem três abordagens da Psicologia Social ao longo de sua evolução histórica, conhecidas mundialmente, sendo elas: a Psicologia Social Psicológica, Psicologia Social Sociológica e Psicologia Social Crítica⁶.

Na América do Norte, mais especificamente nos Estados Unidos, do século XIX até 1920, adotou-se a Psicologia Social Psicológica, com ênfase para estudos intraindividuais, destacando-se por uma abordagem individualista, em que os sujeitos passam por processos nos quais respondem a estímulos sociais.

Vários estudiosos se dedicaram a essas temáticas, como Fritz Heider (1896-1988) que desenvolveu a teoria da atribuição, descrevendo as maneiras pelas quais as pessoas explicam o comportamento de outras ou delas mesmas com fatores externos. O psicólogo Solomon Asch (1907-1996) estudou a influência de condições sociais na formação e modificação de juízos e opiniões, em que a influência social ocorre quando as ações de uma pessoa resultam na ação de outra, ou seja, o indivíduo passa por um conflito cognitivo que se origina das informações adquiridas por ele e por aquelas transmitidas pelo ambiente social em que vive. (GOMES, 2004). Leon Festinger (1919-1989) elaborou a teoria da dissonância cognitiva, em que o “[...] organismo humano tenta estabelecer harmonia interna, consistência ou congruência entre suas opiniões, atitudes, conhecimento e valores [...]” (SAHAKIAN, 1980, p. 319).

Após grandes questionamentos referentes aos conceitos e metodologia, questionava-se a relevância e a capacidade de generalização, então a cognição social passa a ser o estudo principal da Psicologia Social na América do Norte. Assim, destaca-se entre os temas principais da Psicologia Social, a cognição social, atitudes, processos grupais ou a neurociência social.

Na Europa e nos primórdios da Psicologia Social, o estudo centrou-se na abordagem Psicológica, porém, na década de 70, os estudos se voltaram para a Psicologia Social Sociológica, com ênfase nas relações intergrupais, nas coletividades e na estrutura social. Os principais temas abordados foram as relações de identidade social e as Representações Sociais. Com o passar do tempo, essa abordagem difundiu-se e atualmente é bastante utilizada e aplicada, reconhecida como válida no contexto Europeu.

Na América Latina, inicialmente, a ênfase da Psicologia Social voltava-se para o indivíduo, numa abordagem Psicológica; na década de 70, adotou uma abordagem diferente devido ao contexto social vivido nestes países, de conflitos e desigualdades sociais, de

⁶ Não se trata de três disciplinas distintas, e sim de três abordagens relacionadas à mesma disciplina utilizadas pelos estudiosos da área.

problemas sociais, políticos e regimes militares, dando origem à Psicologia Social Crítica com o surgimento de respeitáveis nomes como Martin-Baró, que exigiam uma nova visão e comprometimento com a realidade social, em que a tarefa do psicólogo Social é contribuir “[...] para a construção de identidades pessoais, coletivas e históricas [...] levar à mudança social” (FERREIRA, 2010, p. 58).

No Brasil, assim como na América Latina, a abordagem da Psicologia Social voltou-se à corrente Norte-Americana e, no final da década de 70, psicólogos sociais romperam com essa corrente e adotaram a Psicologia Social Crítica, utilizando os mais variados temas voltados aos problemas sociais, como a violência doméstica, pobreza, crianças de rua, desigualdade e exclusão educacional. Tal abordagem considera o ser humano como um ser histórico e social, em que, indivíduo e sociedade, se influenciam mutuamente.

Portanto, diante do exposto, se verifica que a teoria das representações foi um dos temas principais abordados, na Europa, pela Psicologia Social, inaugurando uma vertente psicossociológica, “[...] que condena a tradição americana por se ocupar dos processos individuais, vistos a partir da influência de um “social” difuso e vago, constituído pela presença real, imaginária ou implícita de outros indivíduos” (ALLPORT apud BOCK, et. al., 2003, p.72).

Moscovici (2012) resgatou o conceito de representação coletiva elaborada pelo sociólogo Émile Durkheim. Este sociólogo dizia que “[...] os fenômenos coletivos não poderiam ser explicados em termos de indivíduo, pois ele não pode inventar uma língua ou uma religião. Esses fenômenos são produto de uma comunidade, ou de um povo” (GOMES, 2004, p. 123), enquanto que as Representações Sociais estão na interface do psicológico e do social. Segundo Jodelet:

[...] as Representações Sociais devem ser estudadas articulando-se elementos afetivos, mentais e sociais e integrando – ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação – a consideração das relações sociais que afetam as Representações Sociais e a realidade material, social e ideativa sobre a qual elas têm de intervir (JODELET, 2001, p. 26).

A Teoria das Representações Sociais é considerada um campo de estudo da Psicologia Social. Ela foi criada pelo romeno Serge Moscovici, que se naturalizou francês, utilizando-a pela primeira vez, em 1961, na defesa de sua tese cujo trabalho intitulado “Psicanálise, sua imagem e seu público”, publicado na França. Ele realizou um estudo sobre a representação social da psicanálise na França em meados dos anos 50.

Seu objetivo foi analisar a relação entre os conhecimentos produzidos pela Psicanálise enquanto ciência e a maneira como ela era apreendida por várias camadas da população. Também enfatizou as diferenças entre os modelos científicos e os não científicos envolvendo a psicanálise, relacionando as Representações Sociais ao saber elaborado pelo senso comum, referindo-se à “[...] formação de um outro tipo de conhecimento adaptado a outras necessidades, obedecendo a outros critérios, num contexto social específico” (MOSCOVICI, 2012, p.25).

A representação social situa-se na intersecção entre o individual e o social tentando introduzir uma articulação entre a experiência individual e os modelos sociais e resultando num modo particular de apreensão do real. Moscovici (2012) faz uma articulação entre o individual e o social, enfatizando a necessidade de se fazer da representação uma ponte entre esses dois mundos. Por meio dessa conexão entre o individual e o social é que ocorre uma interligação de dois universos de pensamento que Moscovici (2011) introduz, sendo estes: o universo consensual e o universo reificado, que serão esclarecidos no próximo tópico.

2.4.2 Dois Universos: Consensual e Reificado

Na sociedade, os grupos e pessoas recebem cada vez mais informações diariamente, absorvendo-as quer queiram ou não e, nas interações sociais e diante dos fatos corriqueiros que lhe exigem tomadas de posições, os sujeitos elaboram ideias sobre determinado fenômeno. Desta forma, essas ideias, decisões ou posições, que fazem parte da vida diária, são consideradas conhecimentos do senso comum, vão criando “universos consensuais”.

[...] a sociedade vê a si mesma representada por especialistas em certas áreas do saber (físicos, psicólogos...) aos quais ela restringe o poder de falar sobre estes conhecimentos. De outro lado reconhece a liberdade individual de seus membros se expressarem em diversas áreas do conhecimento (religião, política, educação...) e de se agruparem a partir de suas ideias em comum (GOMES, 2004, p. 133).

Seguindo o pensamento acima, enquanto que no universo reificado o conhecimento fica restrito aos sujeitos que possuem certa qualificação, no universo consensual o conhecimento é de todos os que compartilham as ideias e opiniões, havendo trocas e construção de conhecimentos.

Para Moscovici (2011), as Representações Sociais são elaboradas em espaços comuns sendo partilhadas por todos e se constituem numa realidade social. Assim, no universo

consensual, os sujeitos pertencem a uma sociedade onde há sentido e finalidade e todos se comunicam livremente em locais públicos, como em bares, clubes etc. No universo reificado, há uma sociedade hierarquizada, segmentada em classes, pela qual a participação dos sujeitos é permitida de acordo com sua competência. O autor complementa a ideia, destacando que a ciência é o meio adequado para se compreender o universo reificado, enquanto que as Representações Sociais se responsabilizam por compreender o universo consensual. Para finalizar, ele afirma que o lugar das representações na sociedade é o universo consensual (MOSCOVICI, 2011).

À primeira vista, os dois universos podem parecer opostos, porém, não são, pois eles estão relacionados. As pessoas fazem parte desses universos consensuais, veiculadas ao senso comum dos grupos sociais, recebendo influência de diferentes ambientes, culturas, por meio da comunicação social e da educação formal, entre outros.

Além disso, Moscovici (2012) também apresenta dois processos básicos na construção de uma representação que são: Objetivação e Ancoragem, tratados no próximo tópico.

2.4.3 Os Processos de Formação da Representação Social: Objetivação e Ancoragem

Denise Jodelet (2001) afirma que a representação social é sempre representação de alguém (sujeito) e de alguma coisa (objeto) e que, desta forma, na interação social, desenvolvemos ideias a respeito de objetos, pessoas e acontecimentos. Ela organizou um conjunto de elementos fundamentais que classificam a representação social como uma forma de saber prático que une o sujeito a um objeto:

- a representação social tem com seu objeto uma relação de simbolização (substituindo-o) e de interpretação (conferindo-lhe significado). Estas significações resultam de uma atividade que faz da representação uma construção e uma expressão do sujeito;
- forma de saber: a representação será apresentada como uma modelização do objeto diretamente legível em (ou inferida de) diversos suportes lingüísticos, comportamentais ou materiais;
- qualificar esse saber prático se refere à experiência a partir da qual é produzido, aos contextos e condições em que ele o é e, sobretudo, ao fato de que a representação

serve para agir sobre o mundo e o outro, o que desemboca em suas funções e eficácia sociais (JODELET, 2001, p.28).

Para Moscovici (2011), as RS têm função de tornar familiar o que não é familiar. Aqui se considera não familiar as ideias e ações que perturbam e causam tensão. Sendo assim, para se apropriar do não familiar, ocorrem dois processos formadores de representação social: a Objetivação e a Ancoragem. A ancoragem consiste no processo de classificar o objeto ou ideia não familiar dentro de alguma categoria que seja familiar, para que seja possível representá-lo. Ela é responsável por dar sentido às imagens criadas. A objetivação refere-se à existência objetiva daquilo que foi elaborado pelo sujeito e depois compartilhado. Permite tornar real um esquema conceitual, em outras palavras, tornar algo concreto o que é abstrato (MOSCOVICI, 2011).

Nesse sentido, Bock et al. (2003) consideram os processos de Objetivação e Ancoragem como:

[...] Ancoragem é quando um objeto representado se integra a um sistema de pensamento já existente. Assim, ancorar é classificar e denominar. Classificar implica comparar com as informações existentes na memória; denominar permite que se tire do anonimato o objeto, incluindo-o no conjunto de registros existentes na cultura; [...] Objetivação consiste em uma atividade de imaginação que dá forma ou figura ao conhecimento que se formulou sobre o objeto. Objetivar é tornar concreto; é materializar o conhecimento em palavras; é reproduzir o conceito em imagem (BOCK et al 2003, p. 73).

Ainda, Anadón e Machado (2003) complementam destacando que o processo de Objetivação é composto por três fases: 1ª) Construção seletiva; 2ª) Esquematização estruturante; 3ª) Naturalização.

Na construção seletiva, os membros do grupo descontextualizam e selecionam o objeto, utilizando como critério as informações contidas em seus valores e crenças, retendo apenas o que corresponde a esses valores. Em relação à esquematização estruturante, os membros do grupo social organizam as informações que foram selecionadas e retidas na construção seletiva. Por fim, a naturalização, em que o sujeito concretiza a ideia dando-lhe uma imagem real do senso comum, de forma que utilize para o seu próprio entendimento ou do grupo (ANADÓN e MACHADO, 2003).

Para complementar, Moscovici em seu livro “Psicanálise, sua imagem e seu público” (2012), explica os processos objetivação e ancoragem, citando, como exemplo, o seu objeto de estudo (Psicanálise enquanto ciência): “[...] a objetivação mostra como os elementos

representados, de uma ciência que se integram a uma determinada realidade social, enquanto que a ancoragem permite apreender a maneira como eles contribuem para modelar as relações sociais e como eles a exprimem” (MOSCOVICI, 2012, p. 158-159).

Em outras palavras, o processo de ancoragem se dá quando um objeto representado se integra a um sistema de pensamento já existente e, durante esse processo, a memória vai classificando e denominando as informações presentes. Já no processo de objetivação, as Representações Sociais visam dar forma ou figura ao conhecimento formulado sobre determinado objeto, tornando concreto o conhecimento em palavras ou imagem.

2.4.4 Teoria da Atitude

A atitude social é considerada um dos construtos mais antigos na área da Psicologia Social Psicológica, com ênfase para a teoria das cognições sociais. O estudioso de renome é Allport (1935), e seus estudos têm por objetivo e/ou característica, o comportamento das pessoas quando estão presentes ou ausentes de outras (BOCK et. al. 2003).

Para efeito de esclarecimento, a atitude não está diretamente relacionada a uma ação, pois, segundo Bock, nós não tomamos atitudes (comportamento, ação), nós desenvolvemos atitudes (crenças, valores, opiniões) em relação aos objetos e pessoas do meio social (BOCK, 2003). Atitudes são sentimentos negativos ou positivos contra pessoas e coisas com quem entramos em contato, que se formam durante nosso processo de socialização em consequência de processos cognitivos, na busca de equilíbrio e consonância (NEIVA; MAURO, 2011).

Neiva et al. (2011) destacam que, nas atitudes, são integrados três componentes possíveis de serem discriminados: o componente cognitivo, componente afetivo e componente comportamental. O componente cognitivo pode ser explicado da seguinte maneira: antes que se tenha uma atitude em relação às pessoas ou objeto é necessário que se tenha uma representação cognitiva. Em relação ao componente afetivo, pode ser definido como um sentimento a favor ou contra um objeto social determinado. Pode-se dizer que o componente afetivo é o que mais se destaca na teoria da atitude. Para finalizar, o componente comportamental está diretamente ligado a uma tendência para reagir. As atitudes criam um estado de predisposição à ação que, quando relacionado a uma situação, poderá resultar em um comportamento (NEIVA; MAURO, 2011).

Para Lima (2000), as atitudes podem ser definidas como “[...] uma inferência sobre os processos psicológicos internos de um indivíduo, feita a partir da observação dos seus comportamentos (verbais ou outros) [...]”, as atitudes são “[...] uma tendência psicológica [...]” (LIMA, 2000, p. 188-189). Estas podem ser expressas a partir de um julgamento avaliativo, na qual o sujeito manifesta sentimento favorável ou desfavorável em relação a algo, que ao fazer um julgamento avaliativo, o autor destaca três características principais: direção, intensidade e acessibilidade. A direção está relacionada com uma atitude favorável ou desfavorável no que se refere ao objeto ou indivíduo. Quanto à intensidade, é possível avaliar o posicionamento do sujeito em relação ao apresentar uma atitude favorável ou desfavorável. Já a acessibilidade está relacionada à sua força, à maneira como foi captada e à frequência com que o sujeito a utiliza (LIMA, 2000).

No que se refere às funções das atitudes, Lima (2000) destaca três essenciais, sendo elas: função para motivação, função cognitiva, função de orientação para ação. A função para motivação leva a compreender os motivos pelos quais as pessoas procuram manter suas atitudes. Quanto à função cognitiva, pode-se dizer que é a maneira como as atitudes influenciam e como a informação é processada pela pessoa. A última função das atitudes é a orientação para a ação e se refere à orientação do indivíduo para a ação, em que a atitude da pessoa pode não estar relacionada com seu comportamento, ou seja, ela pode ter uma atitude em determinado momento, mas seu comportamento mostra o contrário.

A dimensão atitude foi destacada por Moscovici (2012) em sua tese-livro *Psicanálise, sua imagem e seu público* dando uma atenção especial devida à importância e complexidade do conceito. Para Thomas e Znaniecki (2001), “Atitude é um mecanismo psicológico estudado principalmente em seu desenrolar, em relação ao mundo social e em conjunção com valores sociais” (apud DOISE, 2001, p. 187).

As pesquisas já realizadas com a teoria das Representações Sociais mostram que existe uma direção para relacionar os estudos de sistemas individuais e atitudes àqueles que tratam dos sistemas sociais de relação. Nesse sentido, quando se pretende estudar as Representações Sociais de docentes sobre o objeto “temas transversais”, é preciso considerar o local onde essas representações estão sendo veiculadas, nesse caso, a instituição escolar. Dessa forma, pretende-se articular o estudo das Representações Sociais na área educacional, tema este apresentado a seguir.

2.4.5 Representações Sociais e Educação

O contexto escolar é um espaço no qual os sujeitos trocam diferentes concepções sobre o mundo em que estão inseridos e, por meio das relações sociais, deixam fluir Representações Sociais, que certamente influenciarão no desenvolvimento da convivência no ambiente. Assim, o estudo de questões relacionadas à Educação, à luz da teoria das Representações Sociais, viabiliza a compreensão dos sistemas de representação existentes na escola.

No campo educativo, a teoria das Representações Sociais permite identificar as atitudes e comportamentos de um determinado grupo social e, além disso, como cada papel social é concebido no contexto escolar (ANADÓN; MACHADO, 2003).

As representações são socialmente construídas pelo senso comum em espaços também comuns. “[...] É no encontro público de atores sociais, nas várias mediações da vida pública, nos espaços em que sujeitos sociais reúnem-se para falar e dar sentido ao cotidiano que as representações são formadas” (JOVCHELOVITCH, 2000, p. 40). Nesse sentido, a escola faz parte desses espaços, constrói e reconstrói Representações Sociais diariamente, seja na sala de aula, em reuniões pedagógicas, em reuniões de pais e mestres ou no pátio, entre outros. Assim, as Representações Sociais fornecem elementos de reflexões para explicar fenômenos oriundos desse contexto escolar.

Contribuindo com a ideia de importância das representações para a compreensão dos fenômenos sociais no contexto escolar, Alves-Mazzotti (2008) ressalta que:

[...] Por suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as Representações Sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 21).

Desta forma, a área educacional é um espaço privilegiado para se observar e entender de que forma as Representações Sociais são construídas, como evoluem e, ao mesmo tempo, como elas são transformadas nas relações entre os sujeitos de seus grupos no que se refere ao seu objeto.

3 MÉTODO

Método é o caminho escolhido pelo pesquisador para realizar uma pesquisa científica, provando que tal fato é real, ou seja, a veracidade sobre determinado conhecimento. Gil (2010 p.8) define o método científico como o “[...] conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento”.

Nesse mesmo sentido, Lakatos e Marconi esclarecem que o método é o caminho que o pesquisador deve percorrer, utilizando técnicas, para atingir o objetivo da pesquisa. É o:

[...] conjunto de atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista (LAKATOS; MARCONI, 1991, p. 39).

Portanto, para haver ciência, é necessário o emprego de métodos científicos com o objetivo de explicar os fenômenos atuais.

3.1 Tipo de pesquisa

Esta pesquisa classifica-se como básica, exploratória e de estudo de caso, com abordagem quantitativa e qualitativa dos dados. A pesquisa básica tem como objetivo gerar novos conhecimentos que sejam relevantes, no presente caso, referentes aos temas transversais no contexto escolar. Para Gil (2010, p. 27) a pesquisa exploratória “[...] proporciona uma visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato”.

No que se refere ao estudo de caso, é considerado uma ferramenta de pesquisa, utilizada nas ciências sociais com o objetivo de investigar um objeto de pesquisa e compreender fenômenos sociais complexos. Para Yin “O estudo de caso contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos” (YIN, 2010, p. 21).

As pesquisas com abordagens quantitativas trabalham com números a serem classificados e analisados utilizando técnicas estatísticas. Para tanto,

[...] tem como campo de práticas e objetivos trazer à luz dados, indicadores e tendências observáveis. Devem ser utilizadas para abarcar, do ponto de vista social, grandes aglomerados de dados, de conjuntos demográficos, por exemplo, classificando-os e tornando-os inteligíveis através de variáveis (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 247).

Quanto à abordagem qualitativa, esta visa compreender um fenômeno de forma mais profunda, “[...] o nível dos significados, motivos, aspirações, atitudes e valores, que se expressa pela linguagem comum e na vida cotidiana” (MINAYO e SANCHEZ, 1993, p. 245).

Segundo os estudiosos, nas pesquisas com abordagens quantitativas e qualitativas, do ponto de vista epistemológico, nenhuma é mais científica do que a outra “[...] o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente e vice-versa” (MINAYO e SANCHEZ, 1993, p.247).

Complementando esse pensamento, o estudo quantitativo fornece dados que permitem uma exploração qualitativa do objeto, como forma de identificar contradições ou dúbio sentido. Embora as duas abordagens ofereçam diferentes perspectivas não estão em polos opostos, podendo ser utilizadas como forma de enriquecer a pesquisa e contribuem para gerar mais informações quando utilizadas isoladamente.

3.2 Lócus da pesquisa/ Campo de Pesquisa

A pesquisa em foco foi realizada em uma escola municipal situada em um bairro periférico na região sul da cidade de São José dos Campos. A cidade de São José dos Campos está localizada no interior do estado de São Paulo. Pertence à Mesorregião do Vale do Paraíba Paulista e Microrregião de São José dos Campos.

Segundo informação obtida no *site* da prefeitura de São José dos Campos, esse município é considerado o principal município da região e o mais importante polo aeronáutico e aeroespacial da América Latina, localizando-se estrategicamente entre os estados de São Paulo e Rio de Janeiro, ligados por rodovias e aeroportos. A cidade é bem próxima das praias do litoral norte, da região serrana e de outros destinos turísticos do vale do Paraíba e, de acordo com os dados do IBGE, sua população é composta por 681.036 habitantes (IBGE, 2014).

Na presente pesquisa, a escola em que o estudo foi desenvolvido situa-se num bairro residencial, cercada por um cinturão de mata remanescente do cerrado. Além disso, o bairro também possui área de lazer, como quadra de futsal, pizzarias, *lan house*, centro comunitário da terceira idade onde se desenvolvem atividades de lazer e cultura e um campo de futebol, que é utilizado pelo time local, através da sociedade de amigos do bairro.

Atualmente a escola oferece o Ensino Fundamental de 1º ao 9º ano (ciclo I e II) e é jurisdicionada à Secretaria Municipal de Educação⁷. A clientela escolar constitui-se, em sua maioria, de crianças oriundas da Educação Infantil. Os alunos com necessidades Educacionais Especiais são atendidos na sala de recursos e um grupo de alunos recebe atendimento no laboratório de aprendizagem, respeitando-se suas diversidades decorrentes de características individuais e culturais. Essa instituição escolar conta com aproximadamente 1.200 alunos, residentes no bairro em que está localizada e também em outros cinco bairros da região.

Quanto à caracterização da clientela escola, de acordo com o Projeto Educativo (Quadriênio 2011 – 2014), a faixa salarial das famílias varia entre dois a quatro salários mínimos, sendo que 80% vivem com dois a três salários mínimos, 10% com renda de um salário mínimo. A maioria das mulheres trabalha para complementar a renda familiar. Há também 7% das famílias que vivem com rendimentos muito baixos, apoiados em programas sociais como Bolsa Família; 2% possuem renda acima de quatro salários mínimos e 1% vive com renda acima de R\$ 2.500,00.

O nível de escolaridade dos moradores é variado, sendo que a maioria possui o Ensino Médio incompleto, e uma pequena porcentagem possui o Ensino Médio completo e nível superior. No que se refere aos recursos materiais, a escola apresenta um clima agradável e atrativo para as crianças, pois possui área de lazer e uma quadra destinada à prática de esportes. Conta com 18 salas de aulas, 1 sala de recuperação intensiva, 1 sala de leitura, 1 sala de laboratório de informática, 1 sala de professores, 1 sala de Direção, 1 sala de Orientação Pedagógica e Educacional, 1 sala para horário de trabalho coletivo (HTC).

Assim, observa-se que a instituição escolar pesquisada apresenta uma estrutura organizada de forma a atender a sua clientela como um todo.

3.3 A População e a Amostra

Universo ou população é definido como um conjunto de elementos que possuem determinadas características que se deseja estudar. Quanto à amostra, é o subconjunto da população, utilizando o critério de representatividade numérica.

⁷ Trata-se da Secretária Municipal, uma vez que o estado versa sobre o Ensino Fundamental.

3.3.1 A População

A presente pesquisa teve por população alvo 52 professores que ministram aulas no Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) em uma escola pública municipal de São José dos Campos/SP.

3.3.2 A Amostra

Em pesquisas qualitativas, quando se pretende estudar as informações acerca do universo/população com muitas quantidades, utilizam-se alguns procedimentos para selecionar os participantes da pesquisa, permitindo estudar uma pequena parcela da população, conhecida como amostra.

Há, na literatura, vários tipos de seleção amostral, classificando-se estes, de acordo com Gil (2008), em dois grandes grupos: amostragem probabilística e não probabilística. Os tipos de amostragem probabilística requerem rigor científico e os tipos de amostragem não probabilística não apresentam fundamentação matemática ou estatística, ficando para o pesquisador definir seus próprios critérios.

Na amostragem probabilística os tipos são: aleatória simples, sistemática, estratificada, por conglomerado e por etapas. Quanto à amostragem não probabilística os tipos são: por acessibilidade ou conveniência, por tipicidade ou intencional, por cotas.

Para Gil (2008):

[...] O pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam, de alguma forma, representar o universo. Aplica-se este tipo de amostragem em estudos exploratórios ou qualitativos, onde não é requerido elevado nível de precisão (GIL, 2008, p. 94).

Ainda, esse tipo de amostragem é considerado menos rigoroso, pois não utiliza a estatística para sistematizar dados.

Optou-se, neste trabalho, pela amostragem simples. Buscou-se participantes que atuassem ativamente na escola, assim considerados aqueles com sede de exercício na unidade escolar e que participassem do HTC. Dentro desse critério, de um total de 52 professores, delimitou-se a 39 sujeitos, os quais foram convidados a participar do estudo.

Dos 39, 28 sujeitos aceitaram o convite, ou seja, 71% do universo. Foram utilizadas, para recusa, justificativas diversas, entre elas destacam-se as licenças-saúde e a não obrigatoriedade do cumprimento do HTC para os professores que possuem mais de 5 (cinco) anos de contrato efetivo.

3.4 A Coleta de Dados

A presente pesquisa teve como objeto de estudo seres humanos, por isso, seguindo os critérios éticos em pesquisa estabelecidos pela Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), o projeto foi submetido à apreciação do Conselho de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade de Taubaté, o qual emitiu a autorização para a sua execução por meio do Parecer nº 494.946 (CEP/UNITAU) (ANEXO D).

Na primeira etapa, para iniciar o processo de coleta de dados, foi realizado contato pessoal com a população alvo do estudo, a fim de convidá-la para participar da pesquisa e apresentar os objetivos pretendidos com sua realização, além de serem prestados esclarecimentos sobre o desenvolvimento do trabalho.

Na segunda etapa, a pesquisadora realizou a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e solicitou sua assinatura aos sujeitos que se declararam voluntários, garantindo total sigilo quanto à identificação, bem como que ficava assegurada a retirada da anuência ao estudo, a qualquer momento, caso assim desejado pelo participante (ANEXO C). Nesse momento também foram prestadas informações sobre o grupo focal a ser realizado em reuniões a serem agendadas posteriormente. Ato contínuo, foi agendado um encontro para aplicação do questionário aos sujeitos que aceitaram participar do estudo. Depois de concluída a primeira etapa da coleta de dados, com aplicação do questionário, foi agendada a 1ª reunião para realizar a técnica de grupo focal.

Aos sujeitos foram oferecidas informações referentes a cada etapa do trabalho a ser realizado na coleta de dados, minimizando possíveis dúvidas e problemas no decorrer do processo.

3.5 Os Instrumentos de Coleta de Dados

A coleta de dados foi realizada em duas etapas utilizando dois instrumentos: 1ª Etapa: Questionário e 2ª Etapa: Grupo Focal.

3.5.1 Questionário

De acordo com Gil (2008), questionário é um: “[...] conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.” (GIL, 2008, p. 121).

Na primeira etapa, tomado como exemplo o utilizado por Barreto (2008), foi aplicado questionário adaptado com questões abertas e fechadas (APÊNDICE A), com o intuito de identificar os conceitos que podem ter relação direta ou indireta com o objeto deste estudo: Representações Sociais sobre temas transversais.

O questionário foi estruturado em dois campos, sendo o primeiro relativo à identificação dos sujeitos, com a finalidade de traçar seu perfil sociodemográfico, contendo informações sobre gênero, idade, titulação, formação, carga horária de trabalho na escola ou em outras instituições educativas, bem como o tempo de exercício profissional. O segundo, com questões específicas referentes aos temas transversais, com vistas ao conhecimento das Representações Sociais que os professores possuem sobre esse assunto, bem como à análise de seu conhecimento a esse respeito e a utilização que fazem em sala de aula.

O instrumento foi pré-testado com 7 (sete) professores que atuam no Ensino Fundamental em outra rede de ensino, com o objetivo de analisar a aplicabilidade do questionário, verificação da clareza, boa elaboração das questões, identificação de possíveis erros de interpretação por parte dos sujeitos no momento da realização da pesquisa e verificar pontos que, porventura, deveriam ser modificados. Só, então, o instrumento foi aplicado na instituição campo da pesquisa.

O pré-teste do questionário foi aplicado no mês de dezembro de 2013 (APÊNDICE A), no horário de HTC (Hora de Trabalho Coletivo). Esse momento foi cedido e autorizado pela diretora da escola. Participaram como voluntários professores do Ensino Fundamental I (1º ao 5º) e Ensino Fundamental II (6º a 9º ano) que lecionavam as seguintes disciplinas: Inglês, Matemática e Língua Portuguesa.

As 8 (oito) questões do questionário referentes aos dados sociodemográficos mostraram-se eficientes, pois todas foram respondidas pelos participantes do pré-teste e os dados levantados permitiram a caracterização dos sujeitos. Em relação às 12 (doze) questões específicas da temática do estudo, quatro participantes não responderam a questão nº 12 e, após

uma análise, notou-se que as questões nº 10 e 12 eram muito semelhantes. Por isso, decidiu-se excluir a de nº 12 para evitar ambiguidades. No que se refere ao tempo de duração para o preenchimento do questionário, os professores levaram aproximadamente 20 a 25 minutos, tempo este considerado suficiente. As questões podem ser consideradas autoexplicativas, pois não foram necessários esclarecimentos durante sua aplicação, nem interferência da pesquisadora para o entendimento do enunciado.

Dessa forma, após análise e validade do pré-teste e do seminário I, deu-se o início à coleta de dados junto aos professores da escola autorizada pela Secretaria Municipal de Educação. Tal coleta iniciou-se no mês de fevereiro de 2014.

É importante ressaltar que, para a realização da coleta dos dados (aplicação do questionário e entrevista com grupo focal), a coordenação da escola pesquisada cedeu o horário dos HTC, realizados às terças e quintas-feiras em horário oposto ao de trabalho dos professores.

3.5.2 Grupo Focal

Optou-se, para aprofundamento e continuidade da temática proposta nesta pesquisa, pela utilização da técnica do grupo focal. Em pesquisas qualitativas, nas investigações das ciências humanas e sociais, cada vez mais se utiliza da técnica de grupo focal como instrumento para levantamento de dados.

O grupo focal é uma técnica de pesquisa formada por um conjunto de participantes reunidos pré-selecionados com o objetivo de discutir ou comentar determinado tema a partir da experiência cotidiana, com tempo e local apropriado.

De acordo com Neto et al. (2002) grupo focal é:

[...] uma técnica de pesquisa na qual o pesquisador reúne, num mesmo local e durante um certo período, uma determinada quantidade de pessoas que fazem parte do público-alvo de suas investigações, tendo como objetivo coletar, a partir do diálogo e do debate com e entre eles, informações acerca de um tema específico (NETO et al., 2002, p. 5).

As pesquisas com grupo focal contribuem para o entendimento da maneira como a realidade é construída pelos diversos grupos sociais, além de facilitar a compreensão de práticas, ações, reações, comportamentos e atitudes referentes aos fatos do cotidiano.

Para Gatti (2005) o grupo focal constitui:

[...] técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado (GATTI, 2005, p. 11).

Seguindo o pensamento de Gatti (2005), existem alguns critérios a serem considerados quando se utiliza o grupo focal como um instrumento de coleta de dados. Em relação à quantidade de sujeitos, é recomendado que o grupo não seja pequeno demais, variando de 6 a 10 sujeitos. Outro ponto importante é a adesão ao grupo, que deve ser voluntária, devendo-se prever eventuais ausências. O local em que se realizará também deve ser considerado. Finalizando, para condução das entrevistas em grupo, o pesquisador/moderador atuará de forma neutra e controlada sem dar opiniões, com o auxílio de um roteiro de entrevista para direcionar as perguntas, além de contar com a ajuda de um auxiliar para controle e gravação das entrevistas.

Deste modo, seguindo esses critérios, os professores foram convidados a participar do grupo focal. Os que aceitaram formam distribuídos em dois grupos e houve duas reuniões para levantamento de ideias, a partir da temática proposta. O grupo A formou-se por professores do Ensino I e grupo B por professores do Ensino Fundamental II.

Realizou-se, no mês de agosto, a primeira reunião do grupo focal com os professores do Ensino Fundamental II, grupo B. Embora oito professores tivessem aceitado o convite, no dia do encontro compareceram apenas seis professores. Optou-se, mesmo assim, por realizar a atividade já planejada, devido à dificuldade em reunir todos os professores, pois sempre há convocação pela Secretaria Municipal de Educação ou estes se ausentam por motivos de trabalho ou particulares. Além disso, seguiu-se a recomendação de Gatti (2005), citada anteriormente, de que um grupo focal deve ser composto, no mínimo, por seis pessoas.

Assim, o primeiro encontro com o grupo B foi realizado com seis (seis) docentes, sendo que, destes, 2 (dois) eram da disciplina de história, 2 (dois) da disciplina de Português, 1 (um) da disciplina de Geografia e o outro da disciplina de Matemática.

Quanto ao grupo A, compôs-se também por 6 (seis) docentes que atuam do 1º ao 5º (Ens. Fund. I). Dentre esses 6 (seis), apenas 1 (um) ministra aula de Recuperação Intensiva de Língua Portuguesa.

Na primeira reunião com os dois grupos, realizou-se uma atividade com *fotolinguagem*. Este instrumento, proposto por Baptiste et al. (1990), permite, através da

fotografia, a comunicação e expressão dos participantes do grupo, sendo aplicado seguindo-se as seguintes etapas:

- Exposição das figuras⁸s sob a mesa que representam os temas transversais;
- Explicação da atividade ao grupo de docentes;
- Escolha individual das figuras;
- Comentário individual sobre a figura escolhida;
- Comentário e discussão de outros temas cujas figuras não foram escolhidas.

Os docentes foram também orientados a responder as questões: Por que você escolheu esta figura? Em que ela te faz pensar?

De acordo com Baptiste et al. (1990), a *fotolinguagem* facilita a dinâmica em grupo, pois incita os participantes a tomarem a palavra e a expressarem, verbalmente, o que visualizam.

No mês de setembro ocorreu a 2ª reunião do grupo focal. Os sujeitos foram convidados a responder algumas questões abertas semiestruturadas relacionadas à temática proposta (ver APÊNDICE B), que foram colocadas naturalmente, permitido ao entrevistado se expressar da maneira que considerasse mais conveniente. Os depoimentos coletados foram transcritos e analisados posteriormente.

3.6 A Análise dos Dados

A organização produtiva para análise de conteúdos deu-se inicialmente pela elaboração de tabelas, seguido pela leitura flutuante, quantificação dos dados do questionário e posterior categorização. Os dados qualitativos obtidos por meio de *fotolinguagem* - grupo focal - também foram analisados com a técnica de análise de conteúdo.

Bardin (2011, p. 37) define análise de conteúdo como “[...] um conjunto de técnicas para análise da comunicação”, cujo objetivo é compreender, criticamente, o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, os significados explícitos ou ocultos na comunicação.

A análise de conteúdo organiza-se de três formas: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados incluindo a inferência e a interpretação. Uma análise minuciosa e detalhada dos conteúdos expressos nos depoimentos dos sujeitos foi realizada, observando-se a

⁸O total de 49 figuras permeou os seguintes temas: ética, respeito, responsabilidade, preconceito, *bullying*, higiene, dengue, coleta seletiva, drogas, desmatamento, preservação da natureza, plantio, poluição, alimentação, obesidade, atividade física, sexualidade, uso de preservativos, gravidez na adolescência, diferença racial, trabalho, consumismo, meios de comunicação.

articulação entre os temas principais, as ideias, ambiguidades e contradições relacionadas às Representações Sociais sobre os temas transversais.

Desta forma, na próxima seção, serão discutidos os resultados obtidos com a presente pesquisa.

4. RESULTADOS

Nesta seção se apresenta os resultados obtidos com a realização da pesquisa, conforme a ordem em que se deu a coleta de dados. Inicialmente se expõe os dados coletados a partir do questionário, após, os resultados das reuniões do grupo focal, com a aplicação das atividades de *fotolinguagem* e entrevistas em grupo.

Quando se estuda as representações sociais, é de suma importância que se conheça de que forma os sujeitos da pesquisa estão inseridos em seu grupo de pertença, já que as RS se formam pelos indivíduos que pertencem a um determinado grupo social e a maneira como pensam e interpretam o cotidiano (MOSCOVICI, 2012). Desta forma, conhecer o perfil sociodemográfico dos sujeitos auxiliou na consecução dos objetivos da pesquisa.

4.1 Caracterização da Amostra

Para a realização deste estudo, inicialmente contactou-se a escola na qual este seria realizado, apresentando-se os objetivos propostos. Foi realizado também o convite aos docentes para que participassem do estudo. A partir disso, aplicou-se questionário a esses docentes como forma de analisar o conjunto de suas características principais, tais como: regime de trabalho, tempo de magistério, gênero, idade, formação, carga horária semanal, dedicação ao trabalho, remuneração salarial e estado civil. Os resultados da primeira etapa do questionário são discutidos a seguir.

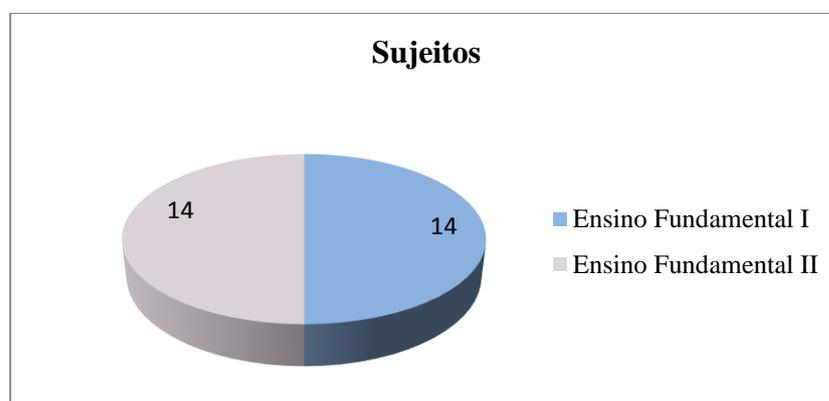


Figura 3: Sujeitos da pesquisa
Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

As informações apresentadas aqui são referentes ao questionário respondido pelos docentes no início e evidenciam algumas de suas características pessoais e profissionais.

Em relação aos participantes da pesquisa, identificou-se a seguinte distribuição de acordo com a Figura 3: dos 28 (vinte e oito) docentes participantes do estudo, 14 (quatorze) atuam no Ensino Fundamental I e 14 (quatorze) no Ensino Fundamental II.

4.1.1 Regime de trabalho

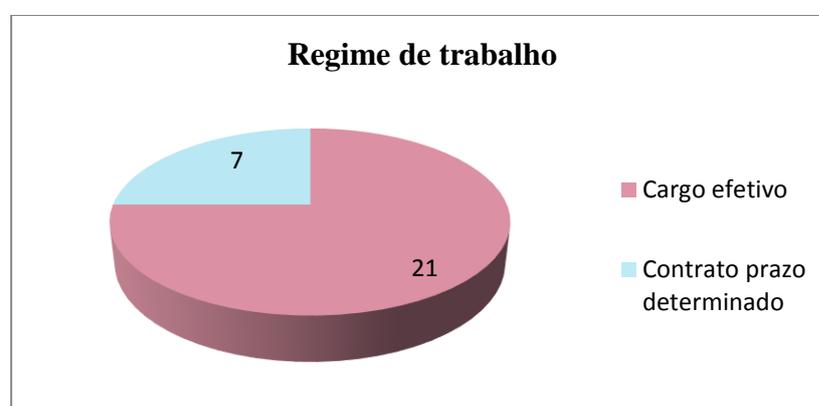


Figura 4: Regime de trabalho dos docentes

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Observa-se no Figura 4 que, dentre os docentes pesquisados, a maioria é titular de cargo efetivo, ou seja, passou em concurso público municipal e que uma minoria atua com contrato de trabalho por prazo determinado. Cabe acrescentar que, dos 21 professores que exercem a profissão com prazo determinado, 4 (quatro) atuam há mais de dez anos nessa condição.

A pesquisa realizada pela UNESCO (2004) demonstra que é cada vez mais comum, na rede pública de ensino, a atuação de professores com contrato de trabalho por prazo determinado “[...] ressaltando-se, mais uma vez, o caráter provisório e precário desse vínculo profissional [...]” (UNESCO, 2004, p. 86). Além disso, o texto da UNESCO ainda releva a situação funcional dos docentes, sendo que 82,2% dos professores em escola pública apontando que mais da metade, ou seja, 66,1% concursados, 19,1% de contrato temporário e 9,2 % dos professores efetivos sem concurso.

4.1.2 Tempo de Magistério



Figura 5: Tempo de Magistério

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No Figura 5, tempo de magistério, constatou-se que a maior parte dos docentes pesquisados possui mais de dez anos de docência, o que mostra uma vasta experiência na carreira do magistério, portanto são professores com experiência no Ensino Fundamental, constituindo-se uma característica relevante para o estudo. A pesquisa retrata também que 5 (cinco) professores possuem entre cinco e dez anos de magistério e que 3 (três) docentes exercem a profissão a menos cinco anos.

4.1.3 Gênero

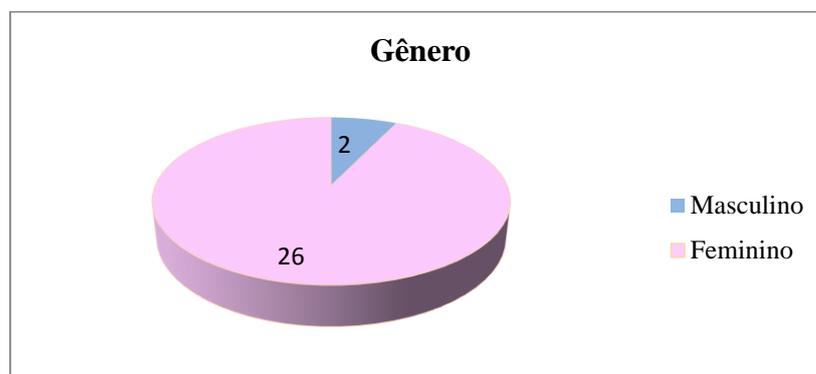


Figura 6: Gênero

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Pela Figura 6 é possível inferir que a profissão docente continua sendo uma profissão predominantemente feminina. De acordo do Gatti (2009), as mulheres ocupam 77% dos postos

de trabalho, sendo que na área educacional sua presença varia conforme os níveis de escolaridade, ocupando, no Ensino Fundamental, 88,3% dos cargos.

Nesse mesmo sentido, dados obtidos pela UNESCO (2004), em pesquisa que avaliou os aspectos sociais, econômicos e profissionais dos docentes da educação básica no Brasil, revelam que 85,7% são mulheres e 14,1% são homens, sendo que o maior número de professoras atua no Ensino Fundamental, já os professores atuam no Ensino Médio. No presente estudo, a maioria dos participantes é do sexo feminino e, de um total de 28 (vinte e oito) participantes, apenas 2 (dois) são do sexo masculino.

4.1.4 Idade

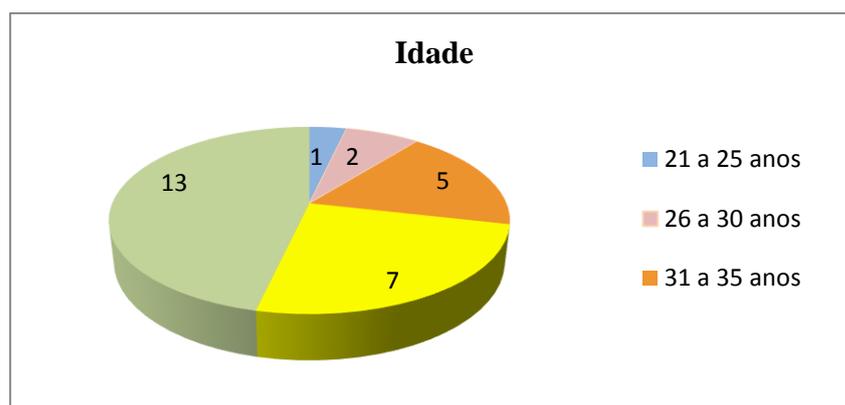


Figura 7: Idade

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Com relação à idade, a Figura 7 revela que um número considerável dos docentes pesquisados, 13 (treze), encontra-se na faixa etária acima de 40 anos, seguidos de 7 (sete) que estão entre 36 e 40 anos; 5 (cinco) que estão entre 26 a 30 anos e, finalmente, por um deles, que está entre 21 e 25 anos de idade. Em termos percentuais, de acordo com UNESCO (2004) no Brasil, há uma concentração significativa de docentes que estão na faixa etária de 26 a 35 anos e de 36 a 45 anos (33,6% e 35,6% do total). Os docentes considerados mais jovens, com até 25 anos, somam 8,8% do total, e os com mais de 45 anos, somam 21,9% dos docentes.

4.1.5 Formação

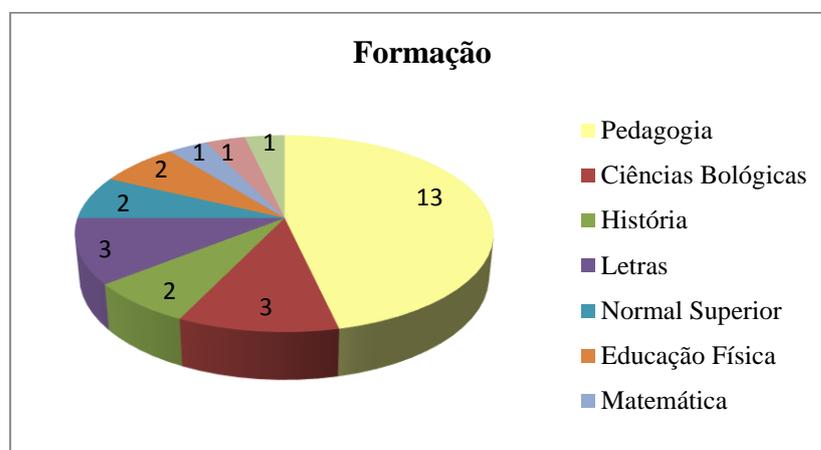


Figura 8: Formação

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No que se refere à formação dos docentes pesquisados, a Figura 8 indica que todos possuem curso superior, sendo que 13 (treze) possuem licenciatura em Pedagogia e o restante formação em área específica. Cabe destacar ainda que 3 dos (três) docentes pesquisados possuem dois cursos superiores: 1 (um) com formação em Pedagogia e Matemática e 2 (dois) com formação em Pedagogia e Letras.

Além disso, há um número significativo de docentes, num total de 12, que possuem curso de Pós-graduação em nível de especialização. Dessa forma, a figura acima indica que a maioria dos professores tem a formação em Pedagogia, conforme determina o artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9394/96.

4.1.6 Carga Horária Semanal

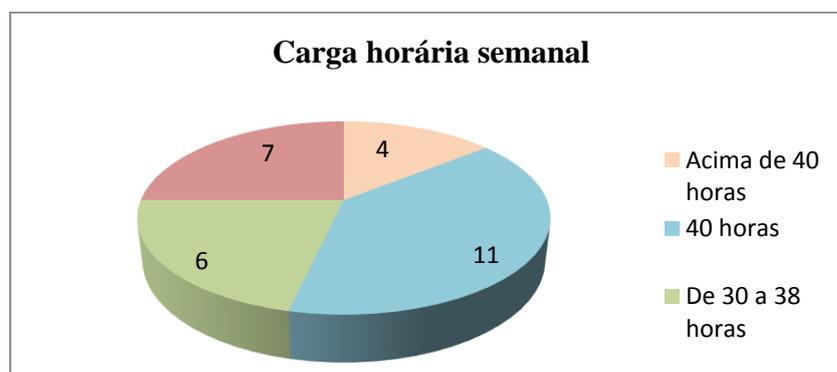


Figura 9: Carga horária semanal

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Observa-se na Figura 9 sobre carga horária, que 11 (onze) docentes cumprem um total de 40 horas semanais, seguidos por 7 (sete) docentes com 20 a 24 horas; 6 (seis) entre 30 a 38 horas e 4 com mais de 40 horas semanais na escola pesquisada. De acordo com a UNESCO (2004), a quantidade de horas semanais trabalhadas pelos professores do Brasil em sala de aula varia na seguinte conformidade: de 1 a 20 horas, 30,9 % dos professores; de 21 a 40 horas, 54,2% dos professores; mais de 40 hora/aulas, 14,8% dos professores.

4.1.7 Dedicção ao Trabalho

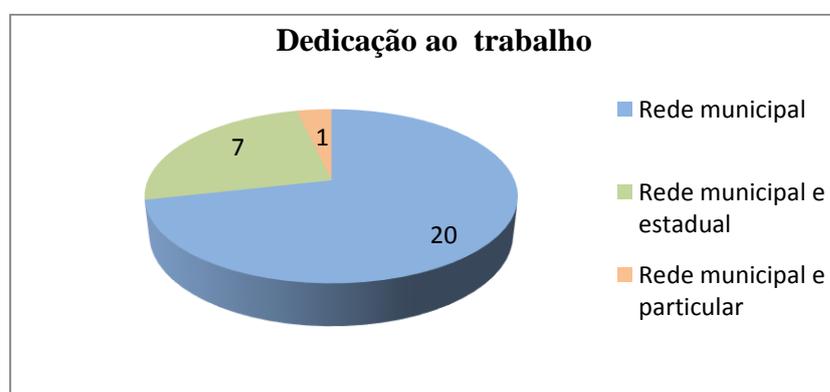


Figura 10: Dedicção ao trabalho
Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

De acordo com a Figura 10, dedicção ao trabalho, pode-se inferir que maioria dos docentes 20 (vinte) atua somente na rede municipal de ensino; que 7 (sete) lecionam na rede municipal e estadual e 1 (um) atua também na rede particular de ensino.

Dado interessante revelado pela UNESCO (2004) é que a maioria dos professores afirma trabalhar em apenas uma escola, ou seja, 58,5% dos professores; os que trabalham em duas escolas são 32,2%; os que trabalham em três escolas somam 6,3%.

4.1.8 Remuneração Salarial

Figura 11 mostra claramente a remuneração salarial dos docentes pesquisados: a maioria encontra-se na faixa acima de 3 (três) salários mínimos, e, três docentes entre dois e três salários mínimos. Esses dados revelam e confirmam a pesquisa de Gatti e Barreto (2009) que demonstrou que a remuneração dos docentes no Brasil é baixa, se comparada a outras profissões que exigem nível superior. “[...] a média salarial dos docentes da educação básica é de R\$

927,00, mas a mediana, ou seja, o ponto em que 50% dos professores recebem abaixo desse valor, é R\$720,00 (GATTI, BARRETO, 2009, p. 6).

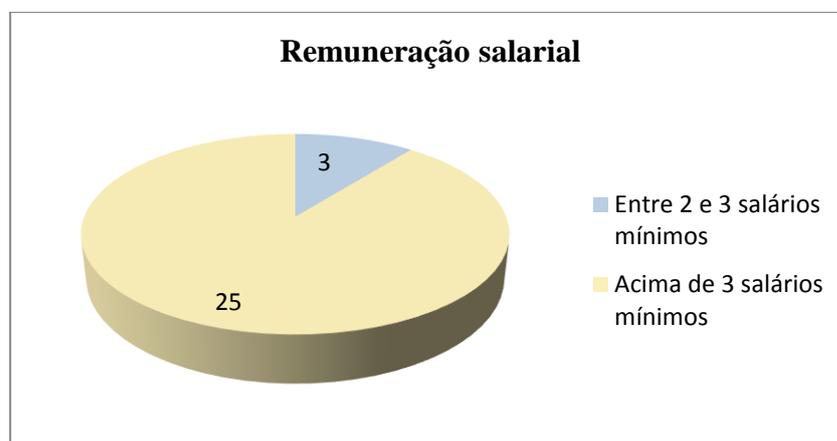


Figura 11: Remuneração salarial

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A Outro ponto a se observar é que os docentes que declararam a remuneração acima de três salários mínimos são os que trabalham mais de 40 horas semanais (figura 6), ou seja, sua remuneração é maior, porém o tempo de trabalho dedicado é também maior.

4.1.9 Estado Civil



Figura 12: Estado civil

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A Figura12 refere-se ao estado civil dos docentes participantes, dos quais 8 (oito) se declararam solteiros e 7 (sete) divorciados. Um número significativo 12 (doze) se declarou casado.

Segundo a UNESCO (2004), na pesquisa realizada com professores do Brasil, no que se refere ao estado civil, os professores casados representam 55,1%, e não há variação segundo o sexo. Outro dado é que 28,3% se declaram solteiros, o que, segundo a UNESCO, pode estar relacionado à faixa etária dos professores no Brasil: 42,4% têm menos de 35 anos de idade.

4.2 Resultados das Questões Fechadas

Conforme abordado na seção “método”, os dados coletados através das questões abertas do questionário foram submetidos à metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), abaixo apresentados em formato de tabelas e por categorização e também o número de ocorrências.

Tabela 1- Temas transversais e formação (N = Ocorrências)

Categoria	N
Estudou os temas transversais durante a formação	18
Não estudou os temas transversais durante a formação	09
Não respondeu	01
TOTAL	28

A partir da Tabela 1, é possível inferir que houve um número considerável de docentes que estudaram os temas transversais durante a formação. As respostas foram bem variadas: alguns disseram que foi a partir de leitura dos PCNs, outros disseram que foi durante a faculdade (formação inicial) e cursos de formação continuada. Vale destacar que apenas um dos docentes disse ter estudado durante o Horário de Trabalho Coletivo na rede estadual de ensino e outro docente destacou que os utilizou para fazer planejamento de aula.

Tabela 2 - Formação inicial e temas transversais - (N = Ocorrências)

Categoria	N
Satisfatória	13
Não satisfatória	11
Não respondeu	04
TOTAL	28

Quanto à Tabela 2 “Formação inicial e temas transversais”, observa-se que 13 (treze) docentes consideraram satisfatórias as informações recebidas sobre os TTs durante a formação inicial, seguidos de um número considerável, 11 (onze) docentes, que não as considerou satisfatórias.

Vale destacar que normalmente os conteúdos envolvendo os TTs fazem parte do conteúdo programático das disciplinas de Metodologia de Ensino e Didática, por exemplo, no curso de Pedagogia, abordando a proposta através dos documentos PCNs. Nesse sentido, considerando os estudos sobre os TTs apreendidos durante a formação inicial, há convergência com que Tardif (2002) aborda sobre a importância dos saberes da formação profissional, saberes estes adquiridos a partir das ciências da educação, que devem ser incorporados à prática docente “No plano institucional, a articulação entre essas ciências e a prática docente se estabelece, concretamente, através da formação inicial ou contínua dos professores” (TARDIF, p. 37, 2002).

Nóvoa (1999) destaca a importância da ação educativa. Segundo o autor, sempre houve uma imprevisibilidade e uma grande complexidade levando os professores a aplicarem materiais curriculares pré-elaborados e a uma saída possível partindo de inovação das práticas pedagógicas desenvolvidas por eles próprios, além disso, que essa prática promove uma reflexão sobre a experiência.

Tabela 3 - Concepções sobre os PCNs - (N = Ocorrências)

Categoria	N
Conhece	26
Não conhece	-
Conhece pouco	01
Não respondeu	01
TOTAL	28

Em relação à Tabela 3 “Sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais” houve uma unanimidade: praticamente todos os participantes responderam que os conhecem e apenas um respondeu que conhece pouco.

Tabela 4 - Temas transversais X PCN - (N = Ocorrências).

Categoria	N
Sim	27
Não	-
Não respondeu	01
TOTAL	28

No que se refere à Tabela 4, praticamente todos os docentes responderam que sabem que os temas transversais estão contemplados nos PCNs, sendo este um aspecto positivo para a presente pesquisa. Vale destacar que nos cursos de licenciatura, como por exemplo, o de Pedagogia, os conteúdos referentes aos PCNs e temas transversais são trabalhados nas disciplinas de Didática e Metodologia de Ensino, para promover uma compreensão e reflexão entre os alunos sobre a proposta.

Tabela 5 - Tipos de temas transversais - (N = Ocorrências).

Categoria	N
Sim	20
Não	04
Conhece alguns temas	03
Não lembra	01
TOTAL	28

Conhecer e compreender o conteúdo a ser ensinado é de extrema importância, mesmo que as propostas tenham sido criadas por especialistas autorizados pelo Estado e transformadas em diretrizes curriculares, sem a participação dos professores em sua organização, o seu conhecimento é imprescindível, pois estes servem de guia para planejar e avaliar (GAUTHIER et al. 2006).

Na Tabela 5, é possível observar que a maioria 20 (vinte) dos sujeitos respondeu que conhece os temas transversais, mas, apesar disso, não foram capazes de citá-los em sua totalidade (Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo). O tema transversal mais citado pela maioria foi “Meio Ambiente”, seguido na mesma proporção por “Orientação Sexual” e “Pluralidade Cultural e Ética”. Alguns se lembraram do tema “Saúde” e apenas um citou os temas “Trabalho e Consumo”. Vale destacar

que 2 (dois) docentes responderam não se lembrarem quais são os temas transversais porque na rede ensino não utilizam no currículo escolar, como mostra os depoimentos⁹ a seguir:

[...] a rede não utiliza mais os PCNs, ficou no esquecimento
(Docente T)

Não me recordo todos, pois PCN não é mais usado na rede [...]
(Docente A)

É interessante notar a afirmação dos sujeitos 2 e 13 de que a rede não utiliza mais os PCNs, causando estranheza, pois trata-se dos parâmetros para a organização curricular em âmbito nacional. Tais afirmativas permitem a inferência de que falta formação continuada aos professores para que compreendam que existem princípios norteadores para organização curricular.

Tabela 6 - Prática pedagógica X Temas transversais - (N = Ocorrências).

Categoria	N
Sim	24
Não	02
Algumas vezes	01
Não respondeu	01
TOTAL	28

De acordo com a Tabela 6, é possível observar que a maioria dos docentes tem trabalhado alguns dos temas transversais sob outras nomenclaturas. A partir das respostas, foi constatado que o tema transversal mais trabalhado pelos docentes foi Meio Ambiente, depois citaram que utilizam também os temas: Ética, Valores, Pluralidade Cultural, Saúde e Sexualidade.

Além disso, outros temas ou assuntos estão sendo trabalhados a partir dos conteúdos pedagógicos em sala de aula, conforme apresentado na Figura 13, como por exemplo, cidadania, respeito, *bullying*, reciclagem de lixo, alimentação e trabalho/consumo.

⁹ Os sujeitos são referenciados neste trabalho com a letra inicial do nome.

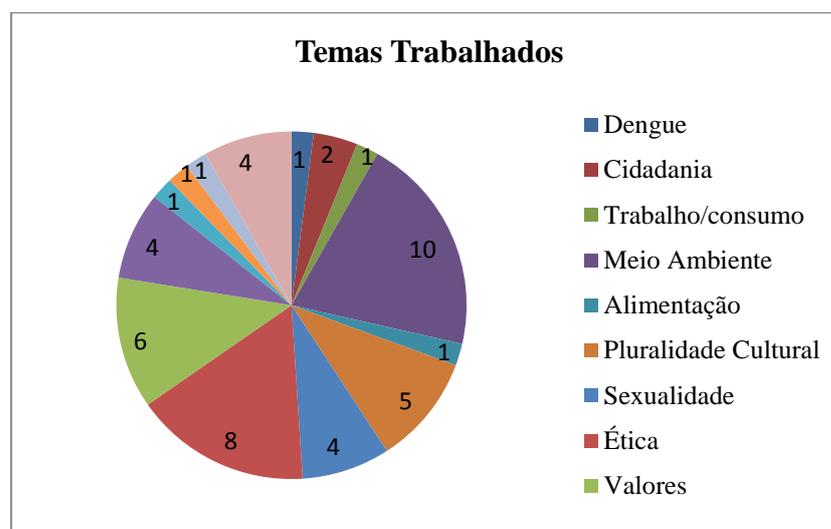


Figura 13: Temas Trabalhados
Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Como se observa, os temas trabalhados são bem variados, alguns se destacando, porém os documentos dos PCNs (1998) orientam que cada tema transversal deve ter a mesma relevância, pois todos têm por objetivos orientar e informar os alunos e prepará-los para a vida em sociedade, ajudando-os a resolver eventuais problemas que venham enfrentar.

Tabela 7- Formação para a transversalidade - (N = Ocorrências)

Categoria	N
Sente preparado	14
Não sente preparado	13
Não respondeu	01
TOTAL	28

Quanto à questão da preparação para trabalhar com os temas transversais na escola, observa-se na Tabela 7 que, 14 (quatorze) professores responderam sim, 13 (treze) que não e 1 (um) não respondeu. Esses dados podem ser cotejados com os dados da Tabela 6, em que 24 professores afirmam ter trabalhado os TTs. Entretanto, 13 docentes (Tabela 7) afirmam que não sentem preparados para trabalhar. Diante disso, surge o seguinte questionamento: se não sentem preparados, então, de que forma os docentes trabalham os conteúdos envolvendo os temas transversais?

Tabela 8 - A falta de preparado para trabalhar com os T.Ts –
(N = Ocorrências)

Categoria	N
Falta de conhecimento	09
Falta de material didático adequado	08
Falta de interesse de quem o projetou	01
Demanda de conteúdos	01
Falta de preparo para desenvolver atividades relacionadas	01
TOTAL	20

Na Tabela 8 os professores indicam as causas da falta de preparo para trabalhar com os TTs. A falta de conhecimento foi apontada como o maior empecilho para 9 (nove) docentes, enquanto que 8 (oito) identificaram a falta de material didático adequado. Outros motivos também foram identificados, como o descaso por quem projetou a proposta e também a demanda de conteúdo a ser trabalhado em sala de aula.

Esses resultados estão em consonância com que Tardif (2002) destaca: a importância do conhecimento voltado aos saberes provenientes da formação profissional para o magistério, como também dos saberes provenientes dos programas e livros didáticos.

Tabela 9 - Dificuldade para trabalhar com os TTs - (N = Ocorrências).

Categoria	N
Sim	14
Não	11
Não respondeu	03
TOTAL	28

A Tabela 9, revela que a metade dos docentes, ou seja, 14 (quatorze) deles afirmaram que encontra dificuldades para trabalhar com os temas transversais na escola e que 11 (onze) deles responderam que não sentem dificuldades.

Tabela 10 - Os motivos da dificuldade para trabalhar com os TTs - (N = Ocorrências).

Categoria	N
Falta de capacitação específica	06
Falta de material didático adequado	09
Falta de espaço para incentivo	01
Não respondeu	01
TOTAL	16

Dos 28 (vinte e oito) docentes, 16 (dezesesseis) responderam que sentem dificuldades para trabalhar com os temas transversais na escola. Os motivos apontados referem-se principalmente à falta de material didático adequado e também a falta de capacitação específica. Motivos esses similares com os resultados da Tabela 8, no que se refere à falta de preparo para trabalhar com os temas transversais na prática pedagógica.

Vale ressaltar que alguns docentes admitiram não dispor de conhecimentos suficientes para utilizarem os temas transversais, conforme depoimentos a seguir:

Confesso que me sinto envergonhada e ao mesmo tempo injustiçada por um governo que nos joga um rico projeto e não nos dá o suporte necessário para trabalharmos não somente enriquecermos, como ajudar os tão carentes alunos. (Docente I)

Falta planejamento e estudo prévio sobre os temas transversais com organização de projetos na escola de forma coletiva. (Docente E)

[...] qualquer atividade que uma pessoa vá desenvolver é necessário que ela seja preparada e muito bem preparada, para que não haja frustrações por não ter atingido seu objetivo, e tem mais, o professor precisa estar “seguro” do que está fazendo. Para abordar um determinado assunto você precisa estar preparada e carregada de conhecimento. (Docente T)

Entretanto, os docentes responsabilizaram o poder público por essas dificuldades em trabalhar com os temas transversais, neste caso, a Secretaria Municipal de Educação, por não oferecer condições necessárias aos professores de utilizarem em suas práticas tal proposta. Citam também a falta de planejamento e estudo coletivo dos temas transversais e a necessidade de preparo como forma de proporcionar a confiança necessária para trabalhar os temas.

Nesse sentido, é importante destacar que já se passaram 15 (quinze) anos da implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, porém os depoimentos evidenciam que não há uma formação voltada para sua aplicação. Além disso, não podemos esquecer que os

problemas sociais estão presentes na escola e merecem ser trabalhados de forma transversal, não ocupando o lugar das disciplinas, mas a escola deve, sem perder sua função epistêmica, utilizar das disciplinas para abordar os problemas da realidade com os quais as crianças e jovens se deparam.

Até o momento, foram apresentados os resultados quantitativos da pesquisa, no próximo tópico serão apresentados os dados qualitativos, destacando-se as representações dos sujeitos pesquisados.

4.3 Resultados das Questões Abertas

Nesta seção estão organizados os resultados qualitativos e a categorização, a partir das questões abertas respondidas pelos sujeitos da pesquisa, sendo que tais dados foram coletados por meio de cinco (5) questões abertas contidas no questionário utilizado como ferramenta de coleta de dados. Nestas questões, os sujeitos foram orientados a expressarem livremente suas ideias no espaço reservado, podendo utilizar o verso da página, caso necessitassem de mais espaço.

Após a leitura flutuante de todas as respostas dos questionários respondidos, a análise de conteúdo possibilitou identificar as categorias e subcategorias relacionadas com o objeto de estudo, os temas transversais. Além disso, foi contabilizado o número de ocorrência de aparição no conjunto das respostas, criando tabelas com grades de análise para cada tema/pergunta relevante.

Vale ressaltar aqui que Moscovici (2012), em sua tese de doutorado “A Psicanálise, sua imagem e seu público”, utilizou tabelas e elencou categorias para analisar o conteúdo de sua coleta de dados, o que mostra a relevância de tal técnica quando se pretende analisar as Representações Sociais. Todos os exemplos citados nas tabelas foram transcritos na íntegra.

De acordo com a Tabela 11 – Conceito sobre os temas transversais (APÊNDICE C, p.154), para a maioria dos docentes os temas transversais são vistos como “temas” e “assuntos”. Outra subcategoria destacada foi a contribuição dos temas para a formação do aluno, como forma de torná-lo um cidadão. Para outros, também podem ser trabalhados por meio de projetos inseridos nas disciplinas. Para outros, eles podem complementar o currículo já existente.

Aspecto relevante, mencionado por poucos, é o fato de que os TTs podem promover a interdisciplinaridade. Além disso, afirmam que os temas transversais permitem abordar a realidade do aluno.

Segundo Martín e Marchesi (2003), os temas transversais são conteúdos que atravessam as disciplinas. Essa forma de abordagem requer mudança no que se pretende ensinar e, principalmente, no “para que ensinar”. “Não se trata tanto de ensinar novos conteúdos e, sim, de imprimir um determinado sentido a uma série de aprendizagens, algumas das quais já constavam dos currículos escolares” (MARCHESI; MARTÍN, 2003, p. 235)

Os documentos PCNs apresentam os temas transversais como um conjunto de assuntos que aparecem transversalizados nas áreas do currículo, expressando conceitos e valores básicos à democracia e à cidadania e atendem a questões importantes e urgentes da sociedade contemporânea (BRASIL, 1998).

A Tabela 12 – Função dos temas transversais (APÊNDICE C, p.154), expressa como os docentes percebem a temática proposta. Alguns responderam que a contribuição dos TTs para a formação dos alunos é a de despertá-los para uma consciência crítica, preparando-os para exercer o seu papel na sociedade, conscientes de seus deveres e direitos e contribuindo para o senso de humanidade e tolerância. Outros mencionaram que podem contribuir para a formação do caráter.

No que se refere às subcategorias “Orientar e Informar” foi respondido que o uso dos TTs em sala de aula tem o papel de orientação sobre determinado assunto, como por exemplo, sexualidade, ajudando, assim, os alunos no esclarecimento de suas dúvidas, prevenção de doenças e melhoria da qualidade de vida.

Observou-se também respostas fazendo menção aos TTs como suporte a outras disciplinas, de maneira a melhorar a compreensão e complementação dos conteúdos propostos. São vistos também como uma estratégia para trabalhar determinado assunto.

Em relação à mudança de atitude, os participantes responderam que os TTs proporcionam tanto uma ação individual quanto uma mudança no ambiente escolar, levando a comunidade escolar a realizar um trabalho em conjunto.

Os temas transversais pautados pela relevância social reúnem um conjunto de conceitos, procedimentos, atitudes e valores a serem ensinados e aprendidos, cuja função é de contribuir para a formação do cidadão consciente para atuar e decidir na sociedade local e global (BRASIL, 1998). Desta forma, o trabalho com os temas sugere um trabalho sistemático, de

forma a contextualizar a realidade em que os alunos estão inseridos. Com isso, abre-se a possibilidade deste construírem significado e sentido ao que estão aprendendo.

Na Tabela 13 – Currículo e temas transversais (APÊNDICE C, p. 155), verifica-se uma visão favorável por parte de todos os docentes pesquisados, com ênfase em uma reorganização do currículo escolar, de forma que contribua para o desenvolvimento efetivo dos temas e, além disso, destacando que a adoção dos TTs no currículo pode sistematizar o trabalho em sala de aula. E, ainda, uma crítica no sentido de que, no currículo tradicional, nem sempre os TTs são abordados.

Foi possível identificar também algumas respostas positivas quanto à utilização dos TTs nos conteúdos pedagógicos ou em projetos e quão importantes são para estimular e promover nos alunos a reflexão sobre as aprendizagens que realizam. Outros docentes responderam que procuram um tema transversal para completar um conteúdo que está sendo trabalhado no momento.

A transversalidade também foi identificada nas respostas, ressaltando que os TTs podem colaborar para o desenvolvimento das demais disciplinas e complementar os conteúdos tradicionais. Observou-se várias respostas quanto à contribuição dos TTs para a formação de valores nos alunos e como forma de auxiliar a relação escola e família.

Nota-se também que os conteúdos envolvendo os TTs possibilitam uma relação com a realidade dos alunos dentro e fora da escola, atendendo também a necessidades e interesses sociais.

Os PCNs, traçam princípios que orientam a elaboração dos currículos escolares e recomendam que as escolas como responsáveis diretas pela educação escolarizada que cumpram sua função social, a formação global dos alunos. Segundo Coll (2002), o currículo faz um elo entre uma teoria educacional e a prática pedagógica, entre o que planejar e a ação propriamente dita. Coll ainda destaca a importância do currículo como referência para guiar ações no contexto escolar.

Para Lopes (2006), os PCNs, como currículo integrado, devem organizar o conhecimento de forma a estimular os vínculos entre os atores sociais, mobilizando recursos simbólicos e materiais que atendam a demandas sociais. Ainda, para a autora, “[...] pensar na integração de saberes disciplinares pressupõe modificar formas de ver o mundo, construir novos objetos, novos valores e práticas, modificar relações de poder” (LOPES, 2006, p.151). Pela Tabela 14 - Formação dos alunos e temas transversais (APÊNDICE C, p.156), infere-se de que forma os docentes veem que os temas transversais possam contribuir para a formação do aluno.

As repostas expressam uma visão favorável de todos os docentes, indicada em uma única categoria. A maioria dos entrevistados respondeu que os temas transversais atendem à formação do aluno em vários aspectos, no desenvolvimento individual ou social, além de desenvolverem valores da cultura e da sociedade e formação para a cidadania.

Vale destacar aqui que os PCNs, na parte introdutória, discutem a necessidade de a escola “[...] considerar valores gerais e unificadores que definam seu posicionamento em relação à dignidade da pessoa, à igualdade de direitos, à participação e à co-responsabilidade de trabalhar pela efetivação do direito de todos à cidadania” (BRASIL, 1998, p. 65). Assim, a inserção dos temas transversais tem como objetivo formar para a cidadania e isso vai ao encontro das respostas dos docentes pesquisados.

Os docentes pesquisados consideram os TTs conteúdos importantes, por serem significativos e por permitirem o trabalho com os valores. Outros os consideram importantes pela possibilidade de reforçarem os conteúdos formais e serem mais agradáveis do que os conteúdos tradicionais e, consideram, além disso, conteúdos como “meio ambiente” e “gravidez na adolescência” atuais.

Outro aspecto observado em algumas falas foi o de que os temas possibilitam também ampliar o conhecimento dos alunos, de forma que os conteúdos apreendidos sejam realmente significativos.

Nesse sentido, os temas transversais ligados às disciplinas já existentes do currículo escolar devem cumprir a função educativa, a fim de atender às novas necessidades sociais, incluindo os assuntos que envolvem as problemáticas sociais. Mais do que formar os alunos, é imprescindível também que, uma vez identificado e entendido um determinado problema, é necessário que os alunos avaliem e adotem uma posição e, conseqüentemente, ajam de forma consciente e responsável, remetendo-os à aprendizagem de valores e atitudes.

Desse modo, a prática docente exerce um papel fundamental, de responsabilidade pela função formadora, por meio de estratégias de ensino coerentes e eficazes, pois, para Marchesi e Martín (2003), “[...] se todos os docentes se sentirem responsáveis por essa dimensão formadora para além do seu ensino e se a escola enviar uma mensagem coerente com ela no currículo explícito, poderá ocorrer uma aprendizagem desses conteúdos pelos alunos” (MARCHESI; MARTIN, 2003, p. 236).

A Tabela 15 – Aplicabilidade dos temas transversais (APÊNDICE C, p.157), indica que a maioria dos docentes tem uma visão favorável de que os temas transversais devem estar incluídos em todas as disciplinas, o que contribuiria para um trabalho com vistas à

transversalidade das disciplinas sobre determinado tema. Nesse sentido, houve também respostas referindo-se à possibilidade de utilizá-los para trabalhar conteúdos que envolvessem a temática “cultura, sexualidade e raça”.

A utilização dos temas transversais em projeto também foi mencionada pelos docentes, através de um trabalho em equipe e com planejamento sobre determinado conteúdo como forma de informar e orientar os alunos.

A questão da frequência também foi identificada nas respostas. Alguns docentes destacaram a importância do uso dos temas transversais diariamente, a qualquer momento, ou seja, quando o professor sentir necessidade de trabalhá-los.

Os temas transversais “[...] tratam de processos que estão sendo intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano” (BRASIL, 1998 d, p. 26).

As respostas reforçam a possibilidade dos temas transversais estarem presentes no currículo da escola possibilitando à equipe escolar repensar o planejamento das aulas de forma que os conteúdos estejam voltados para os interesses dos alunos. Além disso, acredita-se que, quando há um envolvimento por parte da instituição em atender as reais necessidades da comunidade local, o aprendizado será mais significativo.

4.4 Resultados das entrevistas por meio do Grupo Focal– Utilização de figuras

A atividade de *fotolinguagem* facilita a discussão e organização de ideias, gerando possibilidades contextualizadas, uma vez que os sujeitos estão sintonizados com o cotidiano escolar, permitindo interpretar suas crenças, valores, conceitos e representações. Nessa atividade, os docentes tiveram diversas opções de escolha de figuras para abordar a temática proposta. As figuras escolhidas foram: coleta seletiva de lixo, consumo de água, poluição, preservação da natureza, alimentação, meios de comunicação, sexualidade, preconceito, diferenças e trabalho.

A Figura 14 aborda a questão da preservação do meio ambiente através da coleta seletiva de lixo. Em seus depoimentos, os docentes revelam suas práticas ao relatarem que já trabalharam em sala de aula conteúdo envolvendo a separação e reciclagem de lixo. Mostram certa decepção por tê-los trabalhado, por não terem conseguido despertar a conscientização nos

alunos e revelam também o quão difícil é conseguir a colaboração da equipe escolar para a realização do trabalho.



Figura 14 – Coleta Seletiva de Lixo

Fonte: <http://sajoa-amigosdaarte.blogspot.com.br/2012/04/coleta-seletiva.html>

Eu escolhi essa imagem da separação do lixo porque esses dias atrás eu trabalhei com os alunos sobre isso. Falei da importância da separação do lixo, o que o lixo reciclável representa para a natureza e o orgânico também e o que pode acontecer com a natureza, com o meio ambiente. E o que fiquei triste é que muitos alunos ainda, os familiares ainda não fazem essa separação. Então, isso acabou que contando novamente, porque é um conteúdo que já é falado sempre. Mas expliquei o porquê, a questão do plástico, do vidro, do papelão, do papel, quanto tempo leva para se decompor na natureza e isso só prejudica a natureza. (Docente M)

Eu escolhi mais uma figura e essa mostra a criança fazendo reciclagem. A gente vê o quanto é difícil fazer isso na escola. Conscientizar do respeito de onde se jogar o lixo. Conseguir a colaboração de todos, dos alunos, dos professores, da cozinha, é um trabalho muito complicado, tanto que eu passei muitos anos fazendo e agora não faço mais por causa do tamanho, da proporção que a escola ganhou se torna um trabalho mais demorado. (Docente V)

Como se vê, embora haja uma prática positiva exercida pelo docente, o depoimento indica que não houve um engajamento da comunidade educativa. Para que ocorra uma mudança, é necessária ação conjunta, com a gestão escolar, coordenação pedagógica, os agentes escolares e os alunos.

Para Marchesi e Martín (2003), uma boa prática docente parte de uma das características do professor, o compromisso profissional, que os autores chamam de “a força motriz” “A vontade de ajudar seus alunos leva os professores a buscar métodos de ensino mais efetivos e adequados às possibilidades de seus alunos [...]” (MARCHESI; MARTÍN, 2003, p. 111).

Além disso, em situações reais, os docentes se deparam com circunstâncias muitas que dificultam de atingir seus objetivos formativos. A dificuldade de ensinar valores na escola é vista como explicação a algumas das resistências que se observam nas escolas para incorporar os conteúdos dos temas transversais.

Neste mesmo sentido, também foi possível identificar a questão do desmatamento, abordado na figura 15.



Figura 15 - Desmatamento

Fonte: <http://cartunistaedra.blogspot.com.br/2013/06/dia-mundial-do-meio-ambiente-5-de-junho.html>

Eu escolhi essa figura porque eu trabalhei essa figura em sala de aula tal qual tá aqui. Só com os toquinhos das árvores cerradas. A degradação da natureza, né? E na sala de aula foi uma história em quadrinhos com o Chico Bento. Aí foi o maior questionamento na sala. Aí eles produziram um texto sobre e fomos falando. Se continuasse a degradação da natureza como vai ficar. Todo mundo vai ficar na seca né, porque benefício a água traz para nós? Aí surgiu outro assunto. Sobre o papel do caderno que eles usam em sala de aula, aí falamos que já existem outro papel reciclável, com material reciclável, então, abordamos um monte de coisa. (Docente T)

O depoimento do Docente T indica o conteúdo sobre desmatamento trabalhado em sala a partir na disciplina de Língua Portuguesa. O objetivo da professora foi despertar nos alunos a consciência pela preservação da natureza, a valorização dos recursos naturais para a vida e também sobre reaproveitamento de material escolar.

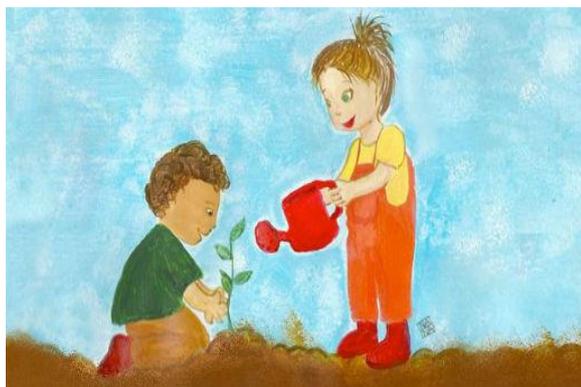


Figura 16 - Plantio

Fonte: <http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/importante-plantar-686651.shtml>

Seguindo essa mesma temática, a figura 16 escolhida por um docente para mencionar seu trabalho em sala na disciplina de Geografia.

Eu escolhi essa figura porque ela representa o que eu faço nessa escola já faz bastante tempo. Que é a valorização do meio onde eles vivem. Eu procuro trabalhar com os alunos a questão do valor que o bairro tem da região. Uma área que tem bastante vegetação que está sumindo do Brasil, uma vegetação do serrado. Eu coloco vários pontos positivos do clima, da hidrografia que tem muito área subterrânea que eles usam, depende das matas, pois muitas vezes eles acham que moram no fim do mundo, pois acham que aqui é um lugar muito isolado, muitas vezes eles não dão valor. Então desde que eu trabalho nessa escola mais com a valorização. Algumas vezes eles já fizeram trabalho de campo, que a gente saiu, fazer plantio de árvores em chácaras. Os alunos mais antigos falavam: ah! professora, sabe aquela arvorezinha ela já está enorme. Vê que uma plantinha, uma sementinha foi plantada e muitos estão valorizando mais esse lugar, valorizando a importância da vegetação, é o que essa figura representa pra mim. (Docente V)

O docente destaca a importância dos alunos se conscientizarem e valorizarem a vegetação do bairro onde moram, através de atividade prática de plantio de árvore que realizaram em regiões próximas da escola e que, de fato, o conteúdo foi trabalhado.

Além disso, o depoimento revela que os conteúdos que envolvem meio ambiente sempre estiveram ligados à disciplina de Geografia, não havendo, portanto, uma relação com outras disciplinas, como propõe os PCNs (1998), ou seja, deveria ser trabalhado de forma transversal e interdisciplinar em todas as disciplinas do currículo. A temática do meio ambiente precisa estar presente nos diversos conteúdos do currículo por meio de atividades que promovam a sensibilização para questões ambientais junto à comunidade escolar, fomentando iniciativas que transcendam o âmbito escolar.



Figura 17- Poluição do Rio

Fonte:<http://sosriosdobrasil.blogspot.com.br/2011/08/os-dez-rios-mais-poluidos-do-brasil-em.html>

Embora a figura 4 retrate a poluição do rio, ela foi escolhida por um dos docentes para comentar sua prática diária de limpeza e conservação do ambiente escolar, conforme mostra o depoimento a seguir.

Eu escolhi essa imagem que é a poluição de um rio. Não sei qual rio que é. Eu escolhi essa imagem porque eu falo constantemente, não necessariamente dentro de um conteúdo, de um bimestre, mas uma prática diária, o cuidar do meio ambiente dentro da sala, na mesa, a organização, apontar um lápis, colocar o lixo no lixo, e manter a sala limpa o tempo todo, porque é importante que eles compreendam que antes que pense numa coisa macro, que eu tenho que pensar no local, no meu ambiente, que meu ambiente começa na escola, que eu não posso jogar o lixo no chão e se, de repente, eu passo no corredor e tem uma fila de alunos atrás de mim, eu paro, pego o lixo e coloco, mas esse parar, pegar o lixo e colocar é uma aula que eles estão observando. Então, com o passar do tempo, nós já estamos em agosto eu já não tenho mais problema de sala suja. (Docente M)

O docente aborda o conteúdo sobre higiene da sala de aula, trabalhado diariamente com os alunos, destacando o aspecto positivo do seu trabalho e o seu exemplo diante dos alunos. O depoimento revela também que o conteúdo é abordado em sala de aula de forma contínua e diária, sem que haja um planejamento para ser trabalhado, sem estar atrelado a alguma disciplina específica. O aprendizado através de exemplo também é destacado no depoimento. Nesse sentido, segundo Zabala (1998), os conteúdos ligados as atitudes são aprendidos pelo comportamento do professor em sua prática diária.



Figura 18 - Poluição do ar

Fonte: <http://www.gentequeeduca.org.br/planos-de-aula/os-desafios-para-diminuir-poluicao-e-conter-o-efeito-estufa>

A figura 18 sobre poluição do ar também foi abordada no decorrer da atividade, conforme depoimento a seguir:

Eu escolhi essa figura por causa da poluição do ar, do ambiente, mas eu trabalhei com meus alunos a poluição do lixo, que jogar o lixo em qualquer lugar na rua pode provocar uma enchente, uma inundação, e a sujeira vai volta para as casas que ficam no lado mais baixo da cidade e do bairro, mas principalmente eu trabalhei com eles a prevenção da dengue, como evitar a dengue, não deixando o lixo parado, garrafa pet, pneus, tampinhas de garrafa o que pudesse evitar pra não deixar que a dengue se prolifere e se algum vizinho tiver com lixo, com garrafinha no quintal é pra pedir, pra pôr no reciclável ou pôr para o lixeiro levar, foi isso que trabalhei com eles. (Docente F).

Foi identificado, no depoimento do Docente F, conteúdo trabalhado com os alunos envolvendo os problemas decorrentes do acúmulo do lixo nas cidades, como também dos problemas ambientais causados das enchentes. A prevenção à dengue também foi abordada, buscando conscientizar os alunos sobre as diversas formas de prevenção e a necessidade de se deixar o ambiente limpo para evitar a proliferação dos mosquitos transmissores.



Figura 19 – Consumo de água

Fonte: <http://www.negociosdefamilia.com.br/2012/03/para-meditarmos-na-quaresma-25.html>

Eu escolhi essa figura que tem o menino escovando o dente, a menina penteando, tomando banho, por que nós, na verdade, estamos trabalhando nesse bimestre sobre a água e justamente vem a calhar que a água é um bem na natureza que, de repente, vem se acabando. [...] essa semana, esse bimestre que a gente está trabalhando e nessa semana eu já falei sobre a água, claro que eles pesquisaram também, então, formar no aluno essa consciência de preservar esse bem tão precioso que nós temos, e que de repente né, eu até falei que tinha lugares, a lagoa, o rio e hoje já não tem mais ali e que daqui a pouco vai virar uma história mesmo, se nós não cuidarmos desse bem. (Docente E).

Foi possível identificar no depoimento do Professor E o conteúdo trabalhado em sala com os alunos referente à valorização, preservação e economia de água. Segundo a professora, seu objetivo foi utilizar esse conteúdo para despertar nos alunos a utilização consciente dessa riqueza natural que é a água.

Como se vê, as figuras escolhidas por vários docentes relevam que os conteúdos que envolvem o tema transversal “Meio Ambiente” estão presentes na prática diária dos docentes pesquisados. Além disso, o depoimento revela algo já previsível: os conteúdos que envolvem meio ambiente sempre estiveram ligados às disciplinas que compõem o currículo, como a de Geografia, não havendo, portanto, uma relação com outra disciplina, conforme propõem os PCNs (BRASIL,1997), ou seja, que o tema seja trabalhado de forma transversal e interdisciplinar no currículo já existente. E, também, a temática do meio ambiente precisa estar presente nos diversos conteúdos do currículo por meio de atividades que promovam a sensibilização para questões ambientais junto à comunidade escolar, fomentando iniciativas que transcendam o ambiente escolar.

Jacobi (2005) destaca a importância do papel dos docentes, considerados estes modelos para as futuras gerações e, também, incentivadores de uma mudança de atitude com os atores no contexto escolar o que, possivelmente, despertaria o compromisso com a sustentabilidade.

No que se refere à prática dos docentes, apesar de declararem que trabalham as questões ambientais, elas aparecem desvinculadas dos conteúdos, ou seja, não houve um planejamento adequado conforme proposto pelos PCNs (BRASIL, 1997) - a necessidade de serem tratados de forma integrada a outras disciplinas e também ao contexto histórico e social em que a escola está inserida.



Figura 20- Alimentação

Fonte: <http://ricardocozinha.no.comunidades.net/>

A temática alimentação motivou dois docentes a relatarem o trabalho que têm realizado em suas aulas, como mostra a figura 20 e seus depoimentos:

Eu achei pertinente essa foto de alimentação, que a gente sabe que um dos índices que tem mais crescido é obesidade infantil. Então, a gente tem trabalhado. Eu fiz uma atividade que eu achei que foi bacana na sala: em um dia em que uma aluna começou a chamar o outro de gordo, o *bullying*, chamando a outra criança de gordo e eu falei pra eles fazer um cardápio do que normalmente eles comiam todos os dias, eles fizeram e aí a gente foi estudar, trouxe material sobre que é bom para a saúde, e o que não é, as calorias, então foi um estudo que envolveu todas as disciplinas, e eles começaram a observar. Hoje alguns estão magros, mas se eles continuarem se alimentando de uma forma errada, eles vão ter outros problemas de saúde pra frente, então foi bem bacana. Eles começaram a pensar mais, então a maioria dos alunos que traziam salgadinhos, Elma chips, hoje eles já trazem fruta ou comem a alimentação que a escola oferece, então, a sementinha eu consegui colocar em alguns deles, foi bem bacana. (Docente T)

A figura que eu escolhi foi sobre alimentação, porque as crianças começam às 7 horas da manhã chupando muita bala, pirulito, muito doce, chiclete. Eles andam com um saquinho de bala e a gente tem que tá conversando sobre a questão da alimentação saudável. Alimentação, ela vai ajudar no crescimento, no amadurecimento da criança, na aprendizagem, e também na questão do consumo também. Na matemática a gente trabalha com o preço dos alimentos, com a questão do quilo e quantos eles vão pagar, quanto vai ser a cesta básica e também a questão, qualidade dos alimentos, porque a gente está trabalhando agora com a festa junina, então eles estão trazendo alimentos pra gente fazer a festa e fazer os salgados aqui dentro da escola, e eles não tem noção da validade, da importância da validade, até quando aquele produto pode ser consumido, então eu acho essa questão muito importante. Eles precisam ter essa noção. Eles vêm perguntar, professora onde está essa validade? E nessa seleção eu tive que tirar muito alimento, fora da data e a gente percebe também que esses alimentos têm dentro de casa e acaba estragando e eles se alimentando de maneira incorreta, foi por isso que eu escolhi esse tema. (Docente R)

De acordo com os PCNs, as questões sobre alimentação estão atreladas ao tema transversal “Saúde”. A figura escolhida por dois docentes teve por motivação, segundo eles, a necessidade de se trabalhar a temática da alimentação, a partir dos conteúdos, como forma de despertar nos alunos da importância de consumir alimentos saudáveis. O tema “obesidade” foi

citado como um fator que contribui para o *bullying* entre os alunos. Outros assuntos também foram relatados, como estudar os alimentos saudáveis e não saudáveis à saúde, o consumo e cuidado com a preservação e validade dos alimentos. Observa-se que os objetivos dos docentes é provocar uma mudança nos hábitos alimentares dos alunos não só em casa, mas também o que consumir no próprio ambiente escolar.

Nesse sentido, o objetivo principal do tema transversal “saúde” é educar para a saúde, trabalhando procedimentos e atitudes necessários a uma vida saudável, e não apenas transmitir o conhecimento. Assim, os professores devem despertar os alunos para as questões de saúde e não à doença, versando sempre sobre os aspectos positivos (BRASIL, 1998).



Figura 21 – Orientação sexual

Fonte: <https://sites.google.com/site/grupoe8bnaus/fotos-imagens-educacao-sexual>

Essa figura que escolhi mostra duas crianças apaixonadas. Eu uso essa figura aqui, quando os alunos falam que não, que eu não amo ele, eu não sou amigo deles, eu falo não, todos vocês se amam, todos vocês são amigos, não pode achar defeito no amigo. Se um amigo estiver precisando de ajuda, tem que ajudá-lo, tem que conversar, tem que ouvir. Não pode ficar falando mal, falando que o outro é gordo, que o outro é feio. Ninguém aqui é feio, todo mundo tem a beleza interior e você vai achar a beleza que seu amigo tem, e um dia você vai descobrir, e aqui eu não quero ninguém falando que odeio o amigo, que odeia fulano, que não é amigo de ciclano. Todos são. Não tem como falar que não tem amigos, Que vocês se amam. É amor de amigo! Não é porque são dois meninos que não pode se amar, claro que se amam. Amor não é só amor de homem e mulher, é amor de amizade também. Eu falo muito isso com eles também (Docente F).

Essa novela das nove está colocando o homossexualismo de uma maneira muito fácil e não de uma maneira respeitosa, porque uma coisa é você respeitar o homossexual, outra coisa é dizer que todo mundo pode poder assim, então essa é a mensagem que a mídia tá colocando e o que isso vai gerar para as gerações novas? Eu posso ter relacionamento com quem eu quiser, com homem ou com mulher e vai ficar por aí. Então eu vejo que na verdade há uma crise de valores e é o que a gente tenta trabalhar. Eu tenho trabalhado também. Eu peguei essa imagem aqui só para comentar de um trabalho que eu estou fazendo que é sobre o filme Frozen, que fala do amor fraterno pra eles, pra mostra pra eles, o que é o amor fraterno, é você perceber que o outro tem necessidade, o que eu vejo é isso (Docente E).

Observa-se nos depoimentos acima e na figura escolhida, que vários assuntos aparecem em aula, como: o valor da amizade, o *bullying*, sexualidade e também a influência da mídia na formação dos alunos. Os docentes destacam a importância da conversa entre os alunos da sala, o respeito à opinião do outro e também que o respeito deve permear todo o ambiente escolar.

As questões referentes à sexualidade estão na proposta de trabalho do tema transversal “Orientação Sexual”. Esse tema, ao ser trabalhado na escola, “não substitui nem concorre com a função da família, mas a complementa. Constitui um processo formal e sistematizado que acontece dentro da instituição escolar, exige planejamento e propõe uma intervenção por parte dos profissionais da educação” (BRASIL, 1998, p. 299).



Figura 22 - Diversidade

Fonte: <http://plataformanove3quartos.wordpress.com/2011/12/06/o-que-e-o-preconceito/>

Eu peguei essa figura de raça, diversos tipos de raça porque diariamente, a gente precisa fazer esse trabalho, de conscientização, não só de cor de pele, mas como eu já falei anteriormente, ah, você é mais gordinho do que o outro, um tem cabelo comprido, outro tem cabelo liso, cabelo enrolado, tem algumas crianças que elas tem um pouco de dificuldade, de assimilar os combinados e então elas acabam fazendo umas brincadeiras um pouco sem graça em sala, então eu acho que isso, tem que ser retomado diariamente A questão do respeito ao próximo, respeito às diferenças, porque é com as diferenças que nós formamos o mundo, a sociedade. Se todo mundo fosse igual, não teria porque, é um trabalho de formiguinha mesmo, de todo dia estar falando um pouco mais de retomar, de colocar algumas experiências, e colocar o aluno a situação do outro que acho que isso é bastante importante, ele sentir como é ruim a outra pessoa ficar tirando o sarro, ficar fazendo brincadeira sem graça sobre algum defeito ou alguma diferença do outro (Docente T).

O respeito à etnia também foi abordado durante essa atividade. Os depoimentos ressaltam o trabalho diário realizado com os alunos, um trabalho de conscientização e respeito

ao próximo. Também é observado o quão importante é que os alunos compreendam que todas as pessoas são diferentes e, assim, as diferenças devem ser respeitadas.



Figura 23 - Diferença

Fonte: <http://julianapedagogiauesb.blogspot.com.br/2011/04/viva-diferenca.html>

Eu escolhi essa imagem “viva a diferença”, mostrando os vários tipos de pessoas entre elas uma pessoa que é deficiente, né? Porque eu procuro também trabalhar isso na sala de aula, mostrar para os meus alunos que nós somos diferentes, cada um de um jeito e que a gente tem que saber conviver. Eu fiz isso, já tive atividades que eu já fiz isso em sala de aula. No começo do ano na sala de leitura, né? A questão do respeito, da convivência... Eu fiz uma dinâmica com eles: eu perguntei o que incomodavam eles em sala de aula, o que a gente podia fazer pra conviver bem, né? Então eu trabalhei isso, então eu procuro trabalhar essa questão humana. Muitas vezes eu já deixei de trabalhar certos conteúdos que eram próprios da disciplina que eu dava aula de Português, justamente pra trabalhar isso. A gente tem saber se respeitar, até mesmo as questões morais, né? os valores. O ano passado eu trabalhei também honestidade, então eu gosto de trabalhar essas coisas. Então eu escolhi essa imagem por isso (Docente E).

Observa-se no depoimento citado que os docentes procuram trabalhar em suas aulas conteúdo envolvendo o respeito, a boa convivência entre os alunos, destacando as questões morais e valores e a honestidade. Além disso, nota-se também que o conteúdo sobre essa temática não estava atrelado ao conteúdo planejado, não havendo a transversalidade entre as disciplinas.

Assim como aos outros temas transversais, o Ministério da Educação e Desporto (MEC), ao instituir os Parâmetros Curriculares Nacionais, apresentou a “Pluralidade Cultural”, com o objetivo de desenvolver estudos ligados a diversidade cultural no âmbito escolar e oferecer informações que contribuam para a formação de novas atitudes, voltadas para a superação de todas as formas de discriminação e exclusão social (BRASIL, 1998).



Figura 24 - Trabalho

Fonte: <http://www.comunicacaoetendencias.com.br/relacoes-publicas-em-ascensao-no-mercado-hora-de-aproveitar>

Escolhi essa figura “temos vaga” porque faz muita parte da matéria que estudamos, tanto no oitavo ano, quanto no nono ano oitavo ano eu já utilizei uma figura também. Eu utilizo nas minhas aulas muita figura, muita imagem que é aula de História, né? Eu gosto muito dessa figura aqui, porque quando nós estudamos, por exemplo, Revolução Industrial, os alunos têm que saber que a Revolução Industrial mudou o sistema econômico e político no mundo inteiro, mas os problemas que começaram lá continuam até hoje. Olha aqui, “temos vagas”. Olha aqui, as pessoas na fila porque naquele tempo havia mão barata, obra de mão barata, e havia muito problema, fome, os trabalhadores trabalhavam muito e a gente estuda o sindicalismo, estuda, por exemplo, o tempo de Getúlio Vargas, aqueles problemas no Brasil e até hoje continuamos. O desemprego então começou hoje com uma figura muito atual no Brasil e não só no Brasil e até em muitos países e até países ricos e que há desempregos em todos os lugares e que começou na Revolução Industrial com as indústrias e continua os ricos cada vez mais ricos e industrializados mas, os pobres cada vez mais na fila procurando emprego era isso que eu queria dizer. (Docente E).

Questões envolvendo trabalho também foram abordadas pelos docentes, que ressaltaram a importância de discussão em sala como forma de orientar os alunos para o mundo do trabalho e sobre a questão do desemprego. A problemática da desigualdade econômica também foi citada durante a entrevista. Observa-se no depoimento que o conteúdo “trabalho” foi abordado de forma transversal conforme propõem os PCNs (BRASIL, 1998).



Figura 25 - Trabalhador

Fonte: <http://blfranco.blogspot.com.br/2011/01/plano-de-carreira-docente-nas.html>

Eu escolhi carteira de trabalho e previdência social. Trabalhando no dia-a-dia dentro da ética, da cidadania, da cooperação, assim com destaque de reportagem de jornal impresso, justamente pra mostrar pra eles essa coisa da cooperativa. O país é uma grande cooperativa em que eu pago imposto, todo mundo paga imposto e o sujeito que repete não poderia custear uma escola e consegue estudar em função da cooperação dos outros, do padeiro que tem um filho na escola particular também, ta ajudando a pagar, quer dizer, todo mundo tem que agir como cidadão, fiscalizando, cobrando a todo o momento. É a coisa da legalidade. (Docente D)

Outro docente ressaltou que tem utilizado o tema “trabalho” diariamente em suas aulas com o objetivo de despertar nos alunos a consciência de serem cidadãos responsáveis por seus deveres e direitos. De acordo com os PCNs (BRASIL, 1998), a abordagem do tema “trabalho” no conteúdo escolar torna-se relevante, pois visa preparar os jovens para inserção ao mundo do trabalho, além de promover discussão referente ao consumo, desemprego, formas de organização do trabalho, compreendendo suas relações, seus direitos e dilemas vinculados aos valores sociais.



Figura 26 - Meio de comunicação

Fonte: <http://tatyferraz.blogspot.com.br/2012/06/analise-dos-meios-de-comunicacao-e.html>

Eu escolhi essa figura justamente porque me lembrou de um trabalho que fiz o ano passado e os adolescentes tem muitos problemas com o celular em sala de aula. Não basta ter só o cartaz lá falando que tem uma lei, que é proibido o uso do celular em sala de aula, porque o aluno não liga pra isso. Então, eu acreditava que era mais importante eu trabalhar mais com a conscientização, a relação dos adolescentes com a tecnologia. [...] Alguns alunos já começaram a entender que o celular é uma boa ferramenta, né? A internet é uma boa ferramenta, mas que existem horários pra você usar e que existem situações que pode usar e que a gente não pode deixar. Só porque nós temos acesso à tecnologia, é que nós vamos deixar de dar uma boa formação, de estudar, de buscar conhecimento sem ser somente na pesquisa do Google, vamos dizer assim, né? (Docente R).

A temática envolvendo os meios de comunicação e tecnologia também foi abordada, revelando ser utilizada principalmente com o intuito de orientar os alunos para o uso do celular em horário e momento apropriado, sempre respeitando as regras e limites permitidos. O

professor de Língua Portuguesa destaca a importância em proporcionar aos alunos uma boa formação, levando-os a adquirirem novos conhecimentos.



Figura 27- Tecnologia

Fonte: <http://www.zun.com.br/meios-de-comunicacao-em-massa-no-brasil/>

Eu escolhi essa imagem do computador, não dá pra vê se é da rede social, mas o que eu queria falar é da rede social. No meu 5º, meus alunos passam muito tempo usando o *facebook*, especificamente. Eles me adicionam e eu acabo dando uma olhadinha básica, e tem muita coisa que não vale a pena, eles compartilham muita coisa que não acrescenta. Então, o que fiz, eu criei um grupo secreto e eu adicionei todos que em meu *facebook*, eu já tenho 16 alunos e, isso, vai crescer porque eles vão criando também, então o que coloco lá, desafio de matemática, desafio de Língua Portuguesa e aí eles ficam lá, debatendo, ou discutindo [...] a ideia surgiu da necessidade de já que você está em casa fazendo nada, vamos ficar em casa fazendo alguma coisa útil com a professora, é isso... Eu estou esperando o resultado final ainda, é isso (Docente M).

O bom uso da tecnologia também foi destacado no depoimento acima para ilustrar o trabalho realizado com os alunos fora da escola: o docente utiliza a tecnologia como forma de aproveitar a ociosidade destes em casa para o desenvolvimento de atividades relevantes. Desta forma, observa-se que houve uma intervenção que se estendeu à casa dos alunos.

É importante destacar que disponibilização das figuras envolvendo tecnologia que foram escolhidas pelos docentes para comentarem suas práticas pertinentes ao tema transversal “consumo”, teve por fim destacar a importância dada pelos PCNs ao desenvolvimento, nos alunos, da capacidade para compreender seu papel enquanto consumidores, aprendendo a discernir; atuando de maneira crítica; compreendendo a importância da organização, da cooperação enquanto cidadãos cientes de seus direitos e, além disso, assumindo atitudes de responsabilidade em benefício próprio e da sociedade em que vive.

A partir desses resultados, é possível inferir que os sujeitos procuram diferentes formas para compreender o universo reificado e, que, depois, os conhecimentos assimilados e vividos são compartilhados com outros, manifestando-se no senso comum, através dos

comportamentos, das falas, gestos, enfim, da própria experiência enquanto docente responsável pela prática pedagógica em sala de aula.

Além disso, observa-se que a prática desses docentes muitas vezes está pautada em saberes experienciais, como sendo aqueles construídos diariamente a partir da experiência profissional, em colaboração com as experiências individuais e coletivas, que, de acordo com Tardif (2002), sob forma de *habitus* de saber-fazer. Corrobora com esse pensamento, a concepção de *habitus* professoral proposto por Silva (2006). Segundo essa autora, os docentes, ao longo de sua prática em sala de aula, desenvolvem, de forma individual e coletiva, situações que se repetem sucessivamente. Para Bourdieu (1983) *habitus* é uma estrutura estruturada estruturante, em outras palavras, o *habitus* se estrutura com outras práticas, neste caso, a prática pedagógica do professor.

Nesse contexto, os depoimentos mencionados também destacam os principais temas utilizados pelos docentes em sua prática pedagógica. Foi possível observar que eles têm trabalhado algumas temáticas envolvendo os temas transversais, embora não de forma explícita, ou sob outras nomenclaturas, mas o fato é que diversas imagens motivaram o grupo de docentes a expor suas ideias e opiniões para falarem de seu trabalho, compartilhando experiências de sala de aula, enquanto atores do processo de ensino e aprendizagem, além de um dos responsáveis pela formação dos alunos.

4.5 Resultados das entrevistas - Grupo Focal: Reflexões sobre “Temas Transversais”

A análise de conteúdo das entrevistas por meio do Grupo Focal permitiu identificar as principais ideias referentes às Representações Sociais dos docentes. O material coletado também foi organizado e analisado seguindo as orientações de Bardin (2011).

É importante ressaltar também que as entrevistas realizadas através do Grupo Focal permitiram confirmar e confrontar os resultados coletados por meio do questionário.

Foi privilegiado um eixo principal (Temas Transversais) e mais 4 (quatro) eixos (Concepção, Formação do aluno, Aspectos didáticos e Incentivo), 2 (dois) dos quais demonstraram o que os docentes pensam e de que forma utilizam os temas transversais em suas práticas diárias, informações imprescindíveis para a análise das Representações Sociais no que se refere à temática.

Por meio do mapa mental apresentado na Figura 28, pode-se visualizar o resumo dos discursos, nos quais são apresentados elementos centrais da representação dos docentes, como também as problemáticas que dificultam o trabalho didático-pedagógico de utilização dos temas transversais por meio dos conteúdos das disciplinas existentes no currículo escolar. Além disso, as tabelas estão organizadas no Apêndice C, p. 153 deste estudo.

Os Temas Transversais são destacados com o objetivo de mostrar como e de que forma as Representações Sociais dos docentes sobre o objeto desta pesquisa são difundidas e concebidas. Segundo Moscovici (2012), o indivíduo elabora, constrói e reconstrói ideias e opiniões a partir da interação social no seu grupo de pertença, o que lhes permite construir uma representação social.

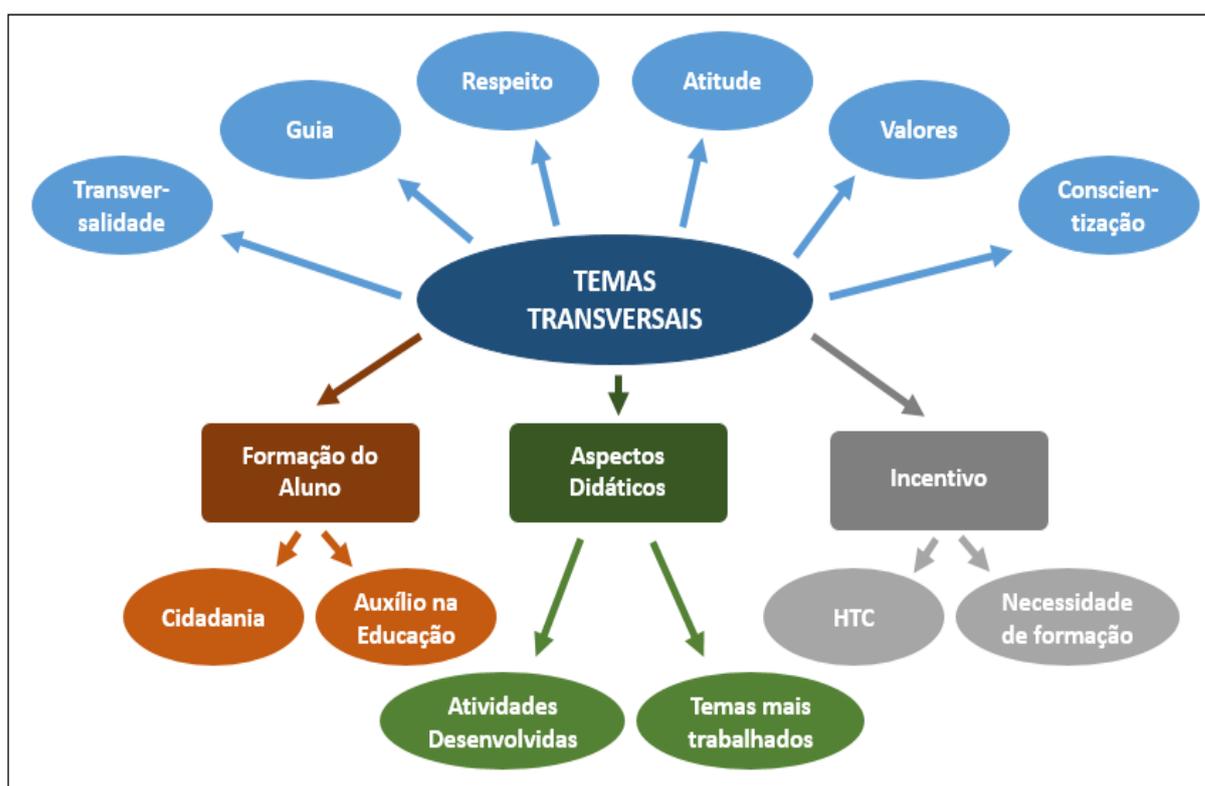


Figura 28: Mapa conceitual sobre temas transversais

Fonte: Elaborado pela autora.

4. 5.1 Primeiro Eixo – Concepção dos Docentes

Os resultados da análise realizada a partir dos discursos dos docentes mostraram aspectos fundamentais sobre os temas transversais. Os sujeitos responderam as seguintes

perguntas: Quando você pensa em temas transversais, você pensa em quê? O que são os temas transversais?

Para 6 (seis) docentes os temas transversais são compreendidos como sendo conteúdos a serem trabalhados por várias disciplinas. Em suas explicações, expressam a ligação ou interação entre as disciplinas, justificam que o termo explicita o conceito.

São conteúdos que na verdade permeiam todas as demais disciplinas e ele o nome já fala, transversalidade nessas áreas, tem sim uma ligação entre elas, e de diversas maneiras [...] (Docente E)

Eu penso em outras matérias, porque com os temas transversais uma se encaixa na outra, muda a matéria e continua falando naquele acontecido, no fato [...] (Docente F)

De acordo com a tabela 16 - Temas transversais- Concepção dos docentes (APÊNDICE C, pág. 159), os resultados mostram que há um entendimento coerente para quase a metade dos docentes que participou da entrevista, sendo este um aspecto importante, pois está em consonância com a explicação dos PCNs que são compreendidos como sendo “conteúdos” que integram as disciplinas, de forma a estarem em todas elas (BRASIL, 1997).

Para alguns docentes, os temas transversais são vistos como guia para atingir um objetivo pedagógico, nesse sentido, os depoimentos:

Eles são norteadores, onde eu quero chegar, como eu quero chegar, um caminho. (Docente K)

É um norteador, não só pra mim, quanto o aluno, né? Ele orienta, ele informa, informa até o indivíduo protagonista, porque eles vão receber informação, eles vão em busca de informações e depois eles podem passar, transmitir essas informações seguras para outros colegas. (Docente AP)

É possível observar também que os temas transversais podem ser considerados como norteadores da prática pedagógica. Além disso, há menção de que eles podem contribuir não só para orientar o professor, como também para destacar o aluno como mediador e multiplicador das informações recebidas na escola.

Os docentes fizeram referência aos temas transversais como ligados a valores:

Falar de temas transversais é falar de valores, valores que trabalham a postura, a conduta do aluno, ajuda na vida dele, no cotidiano (Docente A).

Eu penso em valores, eu penso na vivência da criança, do aluno hoje em dia, né? O que eles precisam pra viver nesse mundo. (Docente R)

Observa-se, nas falas, que os temas transversais podem contribuir para a conduta do aluno no seu contexto de vida, na forma de se relacionar com o mundo e para a construção de valores.

O respeito também foi abordado pelos docentes. Inicialmente, é interessante observar que, de acordo com os depoimentos, há evidência de uma prática individual. E, também, que os docentes relatam que utilizam os temas transversais para solucionar problemas de desentendimento entre alunos na sala de aula.

Primeiro eu acho que é de fundamental importância, por exemplo, vou falar da minha prática, de como eu utilizo os temas transversais em aula, na resolução de conflito, quando surge algum conflito no momento e utilizar os temas transversais ajuda nessa questão e como eu falei, na orientação para a vida deles. (Docente A)

Eu penso só na parte que eu gosto de trabalhar, que é falar de respeito, falar da importância de entender qual o seu papel na escola [...]. (Docente J)

A atitude foi citada pelos docentes, quando se referem aos TTs, como contribuição para mudança de comportamento dos alunos para além da sala de aula. O assunto “drogas” também foi citado para ressaltar que o trabalho com a temática pode promover uma mudança de atitudes, servindo também como “sinalizador” de atitudes vistas como negativas para com a vida, ou seja, como prevenção ao uso de drogas.

Temas transversais pra mim é tudo aquilo que a gente trata dentro de sala de aula, que vem de fora, que a gente trata dentro da sala e que vai mudar de atitude fora da sala de aula. (Docente M)

Representam atitudes que eles podem ter pra viver melhor no mundo onde eles estão e a partir desses temas eles vão ter atitudes, por exemplo, se o tema é respeito de drogas eles terão atitudes de não usar as drogas, saber quais são os tipos de drogas [...]. (Docente V)

A conscientização também foi abordada por alguns docentes para destacar que, para eles, os temas transversais podem ser utilizados como conteúdos para a conscientização, como, por exemplo, de questões ligadas à preservação e economia de água. Também foi citada a importância e preocupação com a saúde física.

A gente está trabalhando muito com natureza e sociedade, da falta de água que tem, falando sempre em conservar o que tem. (Docente F)

Eu sou professora de Educação Física eu vou trabalhar com o professor de ciências, então eu estaria trabalhando o corpo humano, o movimento, a importância de fazer atividade física, o bem estar para a saúde [...] (Docente R)

As respostas obtidas com as perguntas norteadoras possibilitaram inferir a concepção dos docentes sobre os TTs, reveladas em seus depoimentos. As subcategorias: Transversalidade, Guia, Respeito, Atitude, Valores e Conscientização indicam que, para os docentes, os TTs são utilizados como conteúdos que tem a função de ajudar o professor a organizar a sua prática pedagógica.

Cabe ressaltar também que transversalidade aparece como uma forma de se integrar as disciplinas e que os TTs surgem da necessidade de discutir questões sociais com a mesma importância dos conteúdos tradicionais, favorecendo o ensino de conceitos, procedimentos e atitudes para que aluno possa se ver como cidadão e se devolver para a participação, cooperação e autonomia (ZABALA, 1998).

4. 5.2 Segundo Eixo – Formação do Aluno

Neste segundo eixo foi destacada a Formação do Aluno. Os docentes foram convidados a responder a seguinte pergunta: Qual importância que você atribui aos temas transversais na formação do aluno? A partir das respostas obtidas, foram destacadas (02) duas subcategorias principais ligadas à “cidadania” e ao “auxílio na educação”.

Dos 13 (treze) docentes pesquisados, 8 (oito) responderam que os temas transversais contribuem para desenvolvimento do exercício da cidadania, como é mostrado nos depoimentos abaixo como exemplo.

É importante para o crescimento dele, não só como aluno, mas como cidadão dentro de uma sociedade, e ele precisa ter acesso a todos esses conteúdos, todos esses conhecimentos. (Docente M)

Na formação de cidadão, principalmente de valores, de cidadania, de convivência das atribuições de direitos e deveres, práticas de cidadão mesmo. (Docente M)

Os temas vão contribuir para compreender o mundo em que ele vive, que todo conteúdo escolar que ele aprende vai ser usado no mundo real e que ele vai formar um cidadão, que vai poder se relacionar melhor com o mundo na sociedade, no mercado de trabalho, na vida pessoal dele. (Docente R)

Observa-se na tabela 17 – Formação do aluno (APÊNDICE C, pág. 160), para os docentes, os alunos necessitam de conteúdos que os preparem para viver em sociedade, além disso, que despertem neles a consciência de seus direitos e deveres como cidadãos.

A importância de que sem educação eles não conseguem nada, educação é a base da vida deles e, educação também vem de casa, a gente complementa na escola. (Docente F)

Fundamental importância, ainda mais nos dias de hoje, porque os alunos estão vindos desprovidos de casa, de limites, claro que não são todos, mas partindo da realidade desta escola os alunos têm vindo desprovidos de limites, de educação, eu vejo que os temas transversais ajudam muito nesse processo, levando em consideração a realidade da escola. (Docente A)

A importância é fundamental, porque eles não estão tendo em casa, mas não sou a favor, eu acho que eles tinham que ter a infância como nós tínhamos, eles estão colocando o papel da família pra nós e a família está lá, só enchendo de filhos e o nosso papel que seria pensar no conhecimento está ficando [...] (Docente J)

Os docentes também destacaram a importância da educação para os alunos. Observa-se nos depoimentos que a educação está substituindo o papel que a família deveria desempenhar, porém consideram que há falta de uma educação familiar satisfatória. Destacaram que atualmente a educação das crianças está a encargo da escola e não dos pais e que, por isso, os professores não estão conseguindo se dedicar à construção do conhecimento da forma como deveria ser. Um sentimento saudosista também foi observado nos depoimentos, valorizando a educação do passado como a mais adequada e melhor.

Nesse sentido, o objetivo maior da educação é a formação para a cidadania, a qual requer que as “questões sociais sejam apresentadas para a aprendizagem e a reflexão dos alunos” (BRASIL, 1998, p. 25). Os TTs ganham relevância ao serem incluídos no currículo escolar uma vez que as escolas enfrentam dificuldades para solucionar os problemas sociais. Desta forma, é considerada como um local propício para a formação integral do aluno, preparando-os para o exercício da cidadania e qualificando-os para o trabalho.

4. 5.3 Terceiro Eixo – Aspectos Didáticos

No eixo “Aspectos didáticos” os docentes responderam às seguintes questões: Como você trabalha os temas transversais com os alunos? Quais as propostas didáticas? A partir das

respostas obtidas, foram destacadas duas subcategorias principais as “Atividades pedagógicas” e “Principais temas trabalhados”.

Considerando as atividades pedagógicas, os professores deixam claro que não utilizam um tema transversal específico e, além disso, eles destacam que trabalham tais temas através dos conteúdos. Entretanto, é possível inferir que não há um planejamento específico para isso, o trabalho acontece de forma não intencional.

A gente procura trabalhar os temas transversais em todos os aspectos, sempre trabalhado dentro dos conteúdos, eu acho que muitas vezes a gente não entra no nome daquele tema transversal, mas ele está dentro do conteúdo, dentro daquela disciplina. (Docente M)

Eu procuro realizar não sempre, eu procuro trabalhar de acordo com os conteúdos que eu trabalho, se eu trabalho, por exemplo, urbanização eu envolvo assuntos ligados ao meio ambiente, eu procuro trabalhar a questão do lixo, da disponibilidade da água, então eu procuro focar sempre em coisas que possam estar relacionados aos conteúdos didáticos. (Docente V)

Para outros docentes, as atividades realizadas com os temas transversais se dão através da conscientização, de acordo com os depoimentos a seguir.

Trabalho sim, um dos temas que estou trabalhando esse ano é o meio ambiente, né? Meio ambiente desde a sala de aula, desde a minha carteira suja já não estou ajudando o meio ambiente, estamos trabalhando muito a questão da água, sustentabilidade, sempre que eu posso trabalho mesmo. (Docente E)

Quando eu passo pela Tamoios eu tiro foto do rio Paraíba, eu mostro pra eles, que há desperdício, há escassez, a falta de chuva que está causando com a nossa natureza, aí eu mostro pra eles, e também da importância de tomar banho reduzido, reaproveitar a água para lavar o quintal, lavar a sujeira de cachorro, tomar banhos mais curtos, fechar as torneiras quando vai escovar os dentes. (Docente F)

Na Tabela 18 – Temas transversais – Aspectos didáticos (APÊNDICE C, p.161), é possível se que as atividades que os docentes desenvolvem em aulas são para conscientizar os alunos da importância da higiene como também sobre o desperdício de água e a preservação do meio ambiente. Há uma ação positiva do docente em mostrar para os alunos a realidade, como forma de despertar neles uma atitude positiva do cuidado com a natureza.

Alguns docentes também declararam que não utilizam os temas nas atividades propostas aos alunos: a mediação se dá por meio de conversas.

Atividades eu não realizo, o que eu faço é quando necessário paro a aula para conversar, então não é uma atividade é uma conversa. (Docente J)

Por meio de dinâmicas, conversas, bate-papo, ilustrações, é isso. (Docente AP)

Eu trabalho com os alunos a parte motivacional e a parte de valores morais implícitos, é o que eu tenho trabalhado mais, motivar o aluno a querer vencer na vida, não deixar se levar pelas circunstâncias que ele sofre no momento e também se valorizar e também saber a conviver melhor com as pessoas, com os professores, na escola [...]. (Docente R)

Nota-se, nos depoimentos, que as conversas que os docentes realizam em sala com os alunos são pautadas em valores, como forma de despertá-los para a boa convivência e também como forma de elevar sua autoestima. Observa-se que não é trabalhado em conteúdo e, sim, a partir de conversas durante a aula.

Quanto aos principais temas trabalhados pelos docentes, houve uma variação com que foi abordado no questionário mostrado através da Figura 13: dengue, cidadania, trabalho/consumo, meio ambiente, alimentação, pluralidade cultural, sexualidade, ética e valores. E, aqui, os temas abordados pelos docentes foram: água, meio ambiente, atividade física, valores, respeito, saúde e sexualidade.

A temática envolvendo o racionamento e desperdício da água foi abordada para ressaltar o trabalho através da conscientização.

[...] É a questão da natureza, a questão água, o desperdício que tem sido feito, o tema água é o que mais tem sido falado. (Docente M)

[...] Hoje na necessidade do cuidado com a água, do desperdício. (Docente F)

Meio ambiente tudo que envolve meio ambiente, a questão do lixo, da disponibilidade de água, qualidade do ar, tudo que envolve essas questões estão sempre em minhas aulas. (Docente V)

A atividade física também foi destacada pelos docentes como um tema trabalhado com o objetivo de despertar nos alunos a importância do esporte e do bem estar físico e psicológico, conforme depoimento abaixo.

O tema que eu mais trabalho é a atividade física, despertar no aluno o interesse dele pela saúde, para incutir que é importante exercitar, pelo bem estar dele, o psicológico, físico, relacionamento, com os jogos de regras, então eu procuro fazer a minha parte, independente ou não se algum colega está pedindo. (Docente R)

Valores e respeito foram os temas ressaltados nos depoimentos como sendo questões trabalhadas em sala de aula, que servirão para a convivência em sociedade.

Trabalho valores morais implícitos, sempre busco textos que tem uma lição que possa ser mostrado. (Docente R)

Valores, valores é que eu mais trabalho. (Docente M)

[...] Respeito, disciplina, através da brincadeira eles estão aprendendo, adquirindo esses valores que eles levarão para a vida lá fora, então eu faço que eles encontrem sentido no que eles estão fazendo. (Docente A)

Os temas transversais “saúde” e “sexualidade” também aparecerem como questões ligadas à qualidade de vida. Observa-se, na prática dos docentes, que os temas são trabalhados por meio de projetos ou quando acham necessário.

Saúde, qualidade de vida, estilo de vida, fatores que nós trabalhamos bastante. (Docente K)

Eu trabalho mais sexualidade e meio ambiente, através dos projetos e sempre que possível eu procuro inserir dentro dos conteúdos. (Docente F)

Nesse eixo sobre os aspectos didáticos, envolvendo os TTs, são abordados os principais temas utilizados pelos docentes durante as atividades desenvolvidas em sala de aula e, além disso, de que forma esses temas são trabalhados. Desta forma, observa-se que as questões envolvendo o meio ambiente, saúde e valores aparecem como sendo as mais utilizadas. No que se refere às atividades pedagógicas, constata-se que os docentes tratam dos temas de forma aleatória, por meio de conversa e, às vezes, desenvolvem os projetos, ou seja, sem um planejamento. Contudo, é possível verificar que há uma prática pedagógica pautada nos saberes experienciais, conforme proposto pelos autores Tardif (2004) e Gauthier (2006). Para eles, os docentes constroem seus saberes profissionais a partir de sua própria experiência de forma individual e particular.

Portanto, seguindo esse pensamento e observando-se os depoimentos, pode-se inferir que os docentes pesquisados utilizam de sua própria experiência para trabalhar com os TTs, tomando as decisões mais adequadas e escolhendo os temas que julgam mais relevantes para serem trabalhados nas várias situações em sala de aula.

4. 5.4 Quarto Eixo – Incentivo para Trabalhar com os Temas Transversais

Conforme observado na tabela 19 – Incentivo para Trabalhar com os Temas Transversais (APÊNDICE C, p. 162), neste quarto eixo serão apresentados os resultados da

questão respondida pelos docentes: A Secretaria Municipal de Educação e a coordenação pedagógica incentivam o trabalho com os temas transversais na escola?

As respostas analisadas indicaram que 53% afirmaram que há incentivo do trabalho com os temas transversais por parte da escola, enquanto que, aproximadamente, 47% afirmaram que não há incentivo.

Embora alguns docentes tenham respondido que há incentivo por parte da equipe gestora, os depoimentos revelam a necessidade de que estes ocorram mais frequentemente. Eles apontam que uma das dificuldades para trabalhar com a inserção dos temas transversais nos conteúdos pedagógicos se dá pela necessidade de material pedagógico, pela necessidade de formação adequada, pela falta de continuidade em projetos e pela necessidade de trabalho em equipe.

Os depoimentos a seguir indicam que há incentivo do uso durante as reuniões de HTCs, porém aparecem como indicação ao trabalho, não havendo uma ação concreta para que isso aconteça de fato, ou seja, sem um planejamento sistematizado para isso.

Com as formações que são feitas nos HTCs que sempre é falado pela orientação, sempre é estimulado, sempre é incentivado a trabalhar. (Docente M)

É incentivado sim, nos HTCs. (Docente M)

A necessidade de material pedagógico específico também é apontada pelos professores, conforme os depoimentos a seguir.

Eles dão bastante materiais, cobram bastante mais ainda o incentivo é pouco, o tema fica por conta do professor [...] geralmente eles cobram mas não dão incentivo ou material necessário [...] Bom é só enfatizar isso mesmo, é bastante cobrado, depende muito da iniciativa do professor, então o que precisa é criar esse material, se existe esse material não está disponível ainda de uma forma que todos tenham contato. (Docente R)

Em partes tem estimulado sim, como as professoras já falaram, se tivesse um material mais dinâmico, objeto que eles pudessem manipular, lúdico, seria mais interessante, a secretaria tem incentivado, mas poderia ser melhor [...] (Docente R)

A solicitação de material pedagógico para trabalhar com os alunos através do lúdico também foi apontada.

A necessidade de formação foi citada pelos docentes para destacar o quanto é importante ter acesso ao conhecimento que se propõe trabalhar. Observa-se também nos

depoimentos que, algum tempo atrás, havia recomendações para se trabalhar com os temas transversais, porém agora não mais.

Incentiva, mas ainda não como deveria ser, acho que deve apoiar mais o professor e também dá formação, porque muitos de nós não temos formação, eu aprendi muitas coisas aí porque eu já li muito sobre os temas transversais como coordenadora, mas porque eu corri atrás, pra falar a verdade, formação mesmo foram poucas [...] (Docente E)

Incentiva, mas falta preparação dos professores ainda, eles dão incentivos, mas ainda é pouco, falta cursos, faltam reuniões, é isso. (Docente F)

Não incentiva, mas também não é contra, eu digo não incentiva porque não dá ferramentas pra gente trabalhar esses temas, material didático até utensílios mesmo, a gente já teve uma época em que isso foi divulgado e agora parou, faz oito anos que não se comenta mais sobre. (Docente V)

A falta de continuidade em projetos é apontada como um aspecto negativo: o docente diz não haver continuidade em projetos, pois normalmente estes são interrompidos, ou seja, não há uma sequência, um planejamento didático de suas execuções.

Sinceramente (pausa) eu estou a quinze anos na rede, a gente já passou por tantos projetos, eu não falo nem por gestão, nem por partido, as vezes surge um projeto e agora é esse o projeto que nós vamos trabalhar, passados dois anos vem outro projeto e a hora que a gente começa engajar no projeto já muda [...] (Docente A)

A falta de trabalho em equipe foi ressaltada como um problema para um dos docentes pesquisados. O que se percebe é que há um trabalho mais individualizado, sem interação entre os docentes: cada um trabalha os temas transversais da forma que lhe convém.

Eu tenho praticamente 20 anos de professora, esse tema foi passado pra mim há muito tempo atrás e, na época a gente achou que seria interessante, mas não vejo união, não vejo incentivo, são poucos professores que tocam no assunto, que propõe esse trabalho.

Ao final de cada entrevista foi efetuada a pergunta “Gostaria de completar algo que não foi abordado na entrevista?”. Uma das docentes entrevistadas respondeu:

É até interessante, porque nós fizemos uma reunião semana passada e a gente colocou nesta reunião como sugestão que quando o professor precisar faltar sem aviso prévio, que a gente pudesse trabalhar temas transversais, textos voltados para os temas transversais e deixar textos prontos e a gente trabalhar com eles. (Docente A)

O depoimento revela que a pesquisa de campo despertou nos docentes dessa escola o interesse em estudar os temas transversais e, quanto à presença e atuação da pesquisadora, que mobilizou não só os docentes como também a coordenação pedagógica. Desta forma, espera-

se que essa mobilização traga benefícios para os alunos, pois é por eles que existe a escola, e cabe aos educadores proporcionar-lhes uma educação de qualidade.

Com base nesses resultados, pode-se perceber que os docentes consideram relevante e interessante a proposta de trabalhar com os TTs, porém que, devido ao pouco incentivo e à falta material, há dificuldades em sua aplicação. Pode-se dizer que um dos caminhos para uma ação concreta se dá pela inserção efetiva dos temas sociais no currículo escolar. Além disso, é importante também que haja comum acordo entre os docentes, coordenação e gestão escolar, pois sem essa parceria não haverá uma mudança realmente eficaz.

De acordo com Marchesi e Martín (2003) o currículo deve consolidar-se como um projeto social, abrangendo os principais problemas que afligem as sociedades, pois, segundo os autores, uma mudança curricular ocorre quando produz, de forma simultânea e coerente, as interações por parte das administrações educativas que realmente mobilizem a práticas docentes e conteúdos concretos e significativos para os alunos.

4.6 Discussão

Baseado na análise do questionário e das entrevistas dos docentes se percebe indícios das Representações Sociais sobre os temas transversais, que configuram um grupo social que apresenta suas opiniões no contexto escolar de acordo com valores e práticas construídas e compartilhadas. Segundo Moscovici “[...] uma Representação Social é organização de imagens e situações que são ou se tornam comuns (MOSCOVICI, 2012, p. 26).

Os dados revelam que os docentes tiveram acesso aos conteúdos abordando os TTs durante o curso de formação inicial; que consideraram satisfatória a qualidade das informações recebidas durante a realização dos cursos; que a maioria dos professores sujeitos da pesquisa conhece alguns dos temas transversais e sabe que os TTs estão contemplados nos PCNs.

Segundo Tardif (2004), é imprescindível, para os docentes, o acesso aos saberes da formação profissional para o magistério, pois dá suporte à sua prática diária no trabalho com as diversas propostas pedagógicas, ao utilizar as ferramentas necessárias no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos.

Nesse mesmo sentido, Gauthier (2006) destaca a importância dos saberes disciplinares e curriculares na formação dos docentes, pois se referem aos conteúdos e programas produzidos

por especialistas e pelo Estado que servem como guia para planejar as ações a serem tomadas no ambiente escolar.

No que se refere aos conteúdos pedagógicos, a maioria dos docentes afirma que utiliza os TTs, embora estes apareçam, nas respostas, sob outras nomenclaturas. Além disso, foi constatado que os temas mais utilizados pelos docentes foram: Meio Ambiente, Ética, Valores, Pluralidade Cultural, Sexualidade, figura 13.

Quando indagados em relação ao preparo para trabalhar com os temas transversais na escola, uma metade afirma que sente preparada e a outra que não. Se o resultado mostra essa divisão, então, de que forma os docentes utilizam os temas transversais? Seria pela própria experiência da sua profissão?

Segundo Moscovici (2012), as Representações Sociais surgem durante a interação do universo reificado e do consensual e, diante da experiência baseada no senso comum, são desenvolvidas e apropriadas, tornando o que é produzido pela ciência em algo prático e usual.

E as razões pelas quais os docentes apresentam para justificar porque não se sentem preparados dizem respeito à falta de material didático adequado, à falta de conhecimento para trabalhar com a transversalidade e à falta de conhecimento específico sobre os temas transversais. Houve ainda a culpabilização da descontinuidade dos projetos educativos.

Quanto aos índices obtidos nas respostas sobre as dificuldades que os docentes encontram para trabalhar com os TTs na escola, dos 28 (vinte e oito) docentes 14 (quatorze) afirmaram que não encontram dificuldades, enquanto que 11 (onze) afirmaram que encontram dificuldades. Além disso, 3 (três) não responderam à pergunta. Dentre os que responderam que sentem dificuldades para trabalhar com os TTs, surgiram justificativas variadas: falta de material didático específico, com maior número de ocorrência, seguido pela falta de capacitação específica. O motivo pela falta de espaço para incentivo também foi apontado. Ainda, houve 3 (três) docentes que aproveitaram a oportunidade para expressarem seu descontentamento em relação ao fato de o governo não oferecer suporte adequado para concretização da proposta, como também pela falta de estudo, conhecimento e preparo para fortalecer a prática e trabalho com os TTs.

Nesse sentido, para Gavídia (2002), uma das maiores dificuldades para o desenvolvimento da transversalidade se dá pela escassez de materiais didáticos. O autor aponta que há bibliografia dirigida especialmente aos professores, mas, que, entretanto, não há material específico para os alunos, o que dificulta a utilização de estratégias didáticas diversificadas no trabalho com os temas transversais. O autor ainda denuncia a falta de interesse das editoras em

publicar tais materiais o que poderia evidenciar umas concorrências entre as publicações destinadas às áreas específicas do conhecimento. O que tem levado as escolas a elaborarem seus próprios materiais relativos ao trabalho com os temas transversais.

No que se refere aos dados obtidos por meio das questões abertas específicas sobre TTs, os resultados evidenciaram o conhecimento dos docentes de forma mais livre, uma vez que tiveram que elaborar suas ideias e opiniões.

Para o grupo de docentes pesquisados, os TTs são conhecidos como “temas” que podem ser desenvolvidos na escola que visam contribuir para formação do aluno. Outros responderam que eles podem ser trabalhados como projetos, através das disciplinas, para promover a interdisciplinaridade e também para trabalhar com a realidade do aluno. Já para outros docentes, os TTs são entendidos como sendo “assuntos” a serem trabalhados por áreas e também houve referência ao trabalho de valores. Além destas, houve respostas indicando que os TTs são “questões” que estão diretamente relacionadas às diferenças culturais e como “programa” como instrumento para atingir o conhecimento do aluno.

Na análise sobre qual finalidade é atribuída à utilização dos TTs, as respostas apontam que visam contribuir para a formação integral do aluno, para formar, orientar ou informar os estudantes a serem cidadãos na sociedade em que vivem. Foi respondido também que têm por finalidade o apoio às disciplinas e estratégia para trabalhar diferentes questões. Alguns docentes responderam que visa proporcionar reflexões sobre questões sociais, despertando no aluno a responsabilidade de ser um cidadão e também como forma de gerar mudança no ambiente escolar.

Quando questionados sobre a adoção dos TTs no currículo escolar, evidenciou-se uma visão favorável pela maioria dos docentes (85%). Algumas respostas foram favoráveis por considerarem que os conteúdos estabelecem relação com a realidade do aluno. Outros destacaram que, por já os terem utilizado, notaram que houve maior interação entre os alunos, pois proporcionou reflexão. A contribuição para a formação integral do aluno também foi mencionada. Alguns docentes, embora sejam favoráveis, sugerem que haja readaptação do currículo, como também a necessidade de planejamento. A questão da transversalidade foi apontada como forma de colaborar com as demais disciplinas.

No que tange à contribuição dos TTs para a formação dos alunos, destacaram vários aspectos favoráveis, por acreditarem que os temas podem contribuir para isso; outros consideraram como conteúdos importantes para incorporação de valores.

Houve referência aos temas transversais serem desenvolvidos como projetos. Apontaram também que os TTs deveriam estar inseridos nos conteúdos a todo o momento, quando necessário, diariamente ou frequentemente. A importância dos TTs também foi destacada por alguns docentes, como forma de minimizar conflitos em sala de aula.

De acordo com o apresentado até o momento, os resultados obtidos com a pesquisa indicam que os docentes pouco utilizam em suas práticas os TTs de forma que apareçam transversalizados. E, com o objetivo de aprofundar e identificar as Representações Sociais dos sujeitos pesquisados, segue a discussão sobre a atividade de *fotolinguagem* realizada na primeira reunião do grupo focal.

Vale lembrar, aqui, que os docentes tiveram, como opções de escolha, figuras relacionadas diretamente aos temas transversais como: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo, num total de 49 figuras.

Essa atividade permitiu identificar que as questões ligadas ao tema transversal “Meio Ambiente” foram as mais trabalhadas pelos docentes durante suas práticas pedagógicas em sala de aula. Dentro dessa temática, 6 das 13 figuras foram escolhidas por eles envolvendo a coleta seletiva, desmatamento, plantio, poluição do rio e ar, consumo de água.

Outros temas também foram destacados, como a orientação sexual, a alimentação, diferença e diversidade cultural, e por fim, o trabalho. As figuras “alimentação” e “coleta seletiva” foram escolhidas pelos dois grupos.

O estudo permitiu identificar que os temas transversais fazem parte da prática pedagógica dos docentes da escola pesquisada, entretanto foi possível verificar que os eles não os trabalham os temas de forma intencional, ou seja, planejando as ações educativas e transversalizando-as nos conteúdos das disciplinas, de forma a permitir que estejam sistematizados em um conjunto de conteúdos considerados essenciais para a compreensão e atuação dos alunos em sua realidade existencial. A pesquisa desenvolvida por Mello (2009) também confirma esse resultado, de que a maioria dos professores trabalha os Temas Transversais inconscientemente e por iniciativa própria.

As Representações Sociais dos docentes indicam que, na prática pedagógica, o conhecimento e a proposta dos PCNs, com a introdução dos temas transversais no currículo escolar, não são compartilhados com o grupo de docentes, ou seja, as informações estão distribuídas sem um propósito comum, de forma que cada um faz uso dos TTs de acordo com as circunstâncias da prática, em alguns momentos de improviso, gerando algumas lacunas na proposta transdisciplinar.

Os discursos indicaram uma prática pedagógica baseada no senso comum. Os temas trabalhados pelos professores se apresentam de forma aleatória e não aparecem transversalizados, não concorrendo com os objetivos propostos para o trabalho com os temas transversais, entretanto, nos discursos, os temas são destacados como importantes para a formação dos alunos.

Jodelet (2001) considera as representações tão importantes na vida cotidiana, pois servem para nos guiar em diferentes aspectos da realidade e também permitem nos posicionarmos frente aos acontecimentos. Ao mesmo tempo, em muitas ocasiões “[...] elas circulam nos discursos, são trazidas pelas palavras e veiculadas em mensagens e imagens midiática, cristalizadas em condutas e em organizações materiais e espaciais” (JODELET, 2001).

Nesse sentido, a teoria das Representações Sociais, como um instrumento teórico-metodológico, é de grande importância, pois permite identificar as ações, condutas e ideias elaboradas pelos sujeitos no contexto educacional. Para Gilly (apud Anadón e Machado, 2003), a representação social contribui para orientar sobre “o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo” (p. 70). Permite também conhecer, através dos discursos, a realidade educacional e como as representações são construídas e reconstruídas no grupo.

A atividade de *fotolinguagem* permitiu também identificar que existem os dois universos que Moscovici (2011) denomina de consensual e reificado. O grupo de docentes pesquisados, ao ser indagado sobre a utilização dos temas transversais em suas práticas pedagógicas, tanto pela escolha das figuras como pelas respostas entrevista, revelou que não se apropriou das informações e conhecimentos da proposta de trabalhar os vários temas através dos conteúdos. Em outras palavras, as Representações Sociais desses docentes mostram que há um saber prático que, segundo Jodelet (2001), está vinculado à própria experiência, ao contexto educacional no qual estão inseridos. Esses saberes práticos servem como guias das ações sobre o mundo, sobre nós mesmos e sobre o outro.

Desta forma, essa ideia vai ao encontro das considerações de Moscovici (2011) de que o universo reificado fica restrito aos que possuem o conhecimento, fazendo parte de uma sociedade hierarquizada, nesse caso, aos que propuseram e elaboraram os PCNs e TTs e desta forma, sendo partilhados pelos docentes numa prática no universo consensual. Para o autor, as Representações Sociais que circulam na sociedade estão no universo consensual (MOSCOVICI, 2011). É possível complementar essa ideia: de acordo com Gomes (2004), a

sociedade é representada por especialistas que detêm o saber, como por exemplo, os médicos, físicos, psicólogos, etc. cabendo a eles falar sobre determinado conhecimento.

A análise dos dados das entrevistas permitiu identificar quatro eixos principais que giram em torno do objeto “temas transversais”. Estes eixos abordam as categorias de base para compreensão de como os TTs são vistos pelos docentes, bem como a contribuição para formação integral do aluno, os aspectos didáticos e, por fim, de que forma são estimulados e incentivados para utilizar os TTs através dos conteúdos no contexto escolar de forma transversalizada conforme propõem os PCNs.

Os resultados indicam no primeiro eixo, Concepção dos docentes, que os TTs são vistos pelos sujeitos através das principais categorias destacadas como sendo uma união de disciplinas que trabalham os mesmos conteúdos, nomeadas “transversalidade”. Temas como valores e respeito também foram destacados como forma de orientar o aluno para a vida em seu espaço social.

O segundo eixo, Formação do aluno, foi destacado como uma categoria principal, pois foi abordado pelos docentes ao se referirem à contribuição dos TTs para o desenvolvimento da cidadania dos alunos e, além disso, os temas também são utilizados para o auxílio na educação.

Quanto o terceiro eixo, Aspectos didáticos, foi ressaltado que os TTs são utilizados através das atividades pedagógicas desenvolvidas pelos docentes em sua prática diária. Assim, observou-se que, em muitos momentos, essas atividades são realizadas a partir dos conteúdos, como também em forma de conversa e conscientização. Pode-se inferir que não há um planejamento específico para isso, ou seja, ocorre de forma aleatória ou no momento que achar oportuno. O trabalho realizado por Mello (2009) obteve o mesmo resultado.

No que se refere aos principais temas trabalhados, registrou-se os seguintes: água, valores, respeito, saúde, sexualidade e meio ambiente, citados pelos docentes como sendo temas importantes para conscientizar os alunos da preservação da natureza e de uma melhor qualidade de vida.

No quarto eixo, Incentivo para trabalhar com os temas transversais na escola, pouco mais da metade dos docentes afirmou que os docentes são incentivados à trabalhar os TTs pela coordenação pedagógica e pela Secretaria da Educação. Embora haja esse incentivo, como dois docentes citaram através dos HTC, o que foi observado nos depoimentos é que os sujeitos apontam alguns impedimentos para a concretização deste trabalho, entre eles: necessidade de material pedagógico, necessidade de formação específica, necessidade de trabalho em equipe e não continuidade de projetos. É importante destacar que, quando o Governo Federal lançou a

proposta, foram fornecidos às escolas públicas de todo país os documentos sobre os PCNs e temas transversais. Além disso, atualmente, esses documentos estão disponíveis no *site* do Ministério da Educação e do Desporto – MEC, para consulta.

Vale destacar um aspecto muito importante do presente trabalho: a realização da pesquisa nessa escola despertou nos docentes a busca pelo conhecimento sobre a proposta de trabalho com o uso dos temas transversais em suas práticas, pois solicitaram à coordenação pedagógica que, quando houvesse falta, que fosse organizado material de estudo sobre os temas transversais para serem discutidos entre os docentes. Assim, nota-se uma atitude positiva frente à temática, destacando-se, assim, a sua relevância.

Contudo, os dados obtidos permitem inferir que as representações sobre os temas transversais que vem sendo construídas na escola pesquisada não fazem parte da prática diária dos docentes, não estão inseridos nos conteúdos das disciplinas de forma transversal, conforme orientam os PCNs.

Nesse sentido a representação social sobre temas transversais vai se formando, dando sentido às práticas docentes pelos processos de objetivação e ancoragem. Para Moscovici (2012), a compreensão desses processos é compreender como as representações se formam e quais os fatores que as sustentam.

A objetivação permite organizar os elementos constituintes da representação tornando real o objeto pensado. Segundo o autor, “objetivar significa resolver o excesso de significações pela materialização [...] também significa transplantar, no plano da observação, o que era só inferência ou símbolo” (MOSCOVICI, 2012, p.101).

A ancoragem por sua vez, é um processo que transforma algo estranho em familiar. Pode se diz que ancorar é dar nome a alguma coisa, integrando o objeto representado ao um sistema de pensamento já existente (BOOK et al., 2003). Assim, ambos os processos estão interligados entre si.

Os resultados obtidos com a pesquisa permitem indicar a ação desses dois processos de formação de uma representação social. Para Jodelet (2001), a representação social possui alguns elementos que a torna em saber prático, unindo o sujeito a um objeto. Ela tem a função de tornar familiar o que não é familiar, através desses dois processos propostos (Moscovici, 2010).

Dessa forma, pode se inferir, a partir dos depoimentos dos docentes pesquisados, que o conhecimento que possuem sobre a proposta de trabalho com os temas transversais foi elaborado individualmente e depois compartilhado com o grupo, ou seja, no processo de

objetivação, o conhecimento sobre esse objetivo, que anteriormente era abstrato, tornou-se concreto, enquanto que o processo de ancoragem permitiu ao objeto tornar-se familiar, ou seja, sendo possível representá-lo em imagem ou palavras. A representação social desses docentes parece estar ancorada na utilização dos temas que envolvem o tratamento de conteúdos atitudinais ligados aos valores e ao respeito.

Contudo, pode-se afirmar que a proposta de trabalho com os temas transversais na escola pesquisada apresenta possibilidades de aceitação entre os docentes e, ao mesmo tempo, constrói representações que lhes permitem justificar sua não utilização por se tratar de uma proposta tão complexa, porém, extremamente importante para os alunos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo se propôs a identificar as Representações Sociais de um grupo de docentes do Ensino Fundamental sobre a inserção dos temas transversais nas diferentes áreas curriculares, conforme proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

A pesquisa empírica, realizada numa escola de Ensino Fundamental do Município de São José dos Campos/SP, permitiu identificar algumas problemáticas referentes à inserção dos temas transversais na prática pedagógica dos docentes e atendeu, assim, a um dos objetivos específicos propostos no estudo – o de investigar de que forma estes estão presentes nas práticas dos docentes.

Com os resultados, pôde-se inferir que os docentes utilizam os temas transversais baseados em seus saberes experienciais, conforme considera Tardif (2002). Assim, constatou-se a presença dos temas nas aulas, porém trabalhados sem levar em consideração a proposta dos PCNs e sem articulação ou mediação dos conhecimentos específicos da área. Caso trabalhados dessa maneira, se constituiriam em um aspecto positivo, pois serviriam de balizadores para a compreensão e atuação crítica da realidade pelo aluno.

Outro objetivo específico alcançado por este estudo foi conhecer os principais temas transversais abordados pelos docentes do Ensino Fundamental em sala de aula. Identificou-se que o principal deles é o meio ambiente, sendo também trabalhado outros como: ética, valores, pluralidade cultural, trabalho, saúde e sexualidade. Vale destacar os docentes que mais os utilizam são os que lecionam disciplinas como Geografia, História, Língua Portuguesa e de classes do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano).

Em relação às Representações Sociais sobre os temas transversais, os resultados apontam que os docentes se apropriam dos conhecimentos do universo reificado, através de suas experiências em sala de aula e interações sociais, buscando, de diferentes formas, tornar o conhecimento produzido pela ciência em algo prático, inteligível e usual, com o objetivo de trabalhar, por meio dos conteúdos, os problemas sociais vivenciados pelos alunos. Demonstram também que os temas transversais desenvolvidos pelos docentes são eivados de princípios doutrinários e regras de comportamento, tornando-os prescritivos, pois alguns dos argumentos evidenciados nos discursos pautam-se em valores que os docentes julgam necessário serem resgatados nos alunos, ou seja, naquilo que acreditam ser bom para a vida em sociedade.

Os professores são seres sociais concretos e os diversos saberes necessários à prática docente tem uma procedência social, são originários da sociedade, das instituições escolares,

das ciências, das universidades, adquiridos no decurso da história de vida e da carreira profissional. No contexto dessa constituição, os sujeitos interagem e compartilham saberes e práticas e também constroem representações sociais que interferem em sua formação e atuação pedagógica, ou seja, tais representações são construídas e reconstruídas com base no senso comum, nas ideias e concepções que são partilhadas durante o fazer pedagógico.

Além disso, outro fator a se considerar é que, no estudo das Representações Sociais, as práticas dos docentes não se constituem isoladamente e, sim, são estruturas que estão organizadas de forma a dar sentido ao objeto pesquisado. Relacionam-se diretamente aos elementos da vida cotidiana dos docentes em seus grupos de pertença: é o senso comum orientando e guiando suas práticas. Em outras palavras, as Representações Sociais se constituem entre o individual e o social, articulando a experiência individual e os modelos sociais estabelecidos (MOSCOVICI, 2012).

Os resultados obtidos abrem perspectiva de um trabalho mais sistematizado a ser desenvolvido pela Secretaria Municipal da Educação, por intermédio de seus responsáveis pela gestão do currículo nas escolas e formação continuada dos docentes, com o objetivo de promover reflexões e discussões, além de envolver a comunidade educativa no planejamento de atividades relacionadas aos temas, pois ficou evidenciado que a falta de planejamento e de uma proposta pedagógica dificultam o trabalho com abordagens transversais e interdisciplinares no currículo.

Segundo os documentos dos PCNs, a transversalidade leva a uma mudança na prática pedagógica da escola, pois está muito relacionada à postura do professor frente aos conteúdos e a forma de abordá-los (BRASIL, 1998). Nesse sentido, esta pesquisa demonstrou que uma boa formação continuada oferecida aos professores poderia promover a inserção dos temas transversais nos conteúdos das disciplinas com forma de atender a formação cidadã.

No decorrer da elaboração desta dissertação surgiram muitas indagações e inquietações, porém a recompensa foi muito além do sentimento do dever cumprido. As dificuldades permitiram muitos avanços e conquistas a esta pesquisadora: o estudo mais aprofundado sobre o referencial teórico permitiu uma melhor compreensão do trabalho com os temas transversais, bem como conhecer seus objetivos e propostas, ampliando os já construídos durante a iniciação científica na graduação. Além disso, a interação com os docentes participantes da pesquisa possibilitou um olhar mais amplo sobre prática docente e seus saberes.

Os resultados contribuíram significativamente para a pesquisadora, pois possibilitaram uma reflexão de que é possível, sim, se trabalhar os problemas sociais em sala de aula, inserindo-os por meio dos conteúdos transversalizados nas diferentes áreas do conhecimento.

Assim, acredita-se que os objetivos propostos neste estudo foram alcançados, contribuindo para a inserção dos temas transversais na escola pesquisada, além de servir como guia para trabalhos futuros no que se refere à prática pedagógica. Contudo, considera-se importante que novos estudos, sob diferentes perspectivas, procurem investigar, de forma mais ampla, como estes estão presentes nas salas de aula, com o objetivo de adquirir uma compreensão mais aprofundada dessa realidade que abrange a prática pedagógica e a proposta da transversalidade.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J.C. A abordagem estrutural das Representações Sociais. In: MOREIRA, A.S.P.; OLIVEIRA, D.C. (orgs). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: AB:1998, p. 27 – 38.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. **Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação**. Revista Múltiplas Leituras. v. 1, n. 1, p. 18-43, jan/jun, 2008.

ANADÓN, Marta; MACHADO, Paulo B. **Reflexões teórico-metodológicas sobre as Representações Sociais** /Marta Anadón. Salvador: Editora UNEB, 2003.

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. Tradução Vinicius Figueira. 3. ed. Artmed: Porto Alegre, 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Porto: P.U.F., 2011.

BARRETTO, R. F. **Saúde na escola: análise dos conhecimentos e práticas sobre saúde escolar dos professores da rede municipal de Fortaleza**. Dissertação (mestrado em Saúde Coletiva) – Universidade de Fortaleza, 2008.

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

_____. Lei 9394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos: apresentação dos temas transversais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998 d.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 146p.

_____. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011/2020)**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2011. 106 p.
Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf.
Acesso em: 15 de Set. de 2014.

_____. Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 jun 2007.
Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L11.494.htm> Acesso em 12 de fev. 2015.

BOCK, A. M. B. **Psicologias: Uma introdução ao estudo de Psicologia**. São Paulo, SP: Saraiva, 2003.

BOCK, A. M. B; GONÇALVES, M. G. M. Indivíduo-sociedade: uma relação importante na psicologia social. In: BOOK, A. M. B. **A perspectiva sócio-histórica na formação em psicologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BONNEWITZ, P. **Primeira Lições sobre a Sociologia de Pierre Bourdieu**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BOVO, M. C. **Interdisciplinaridade e transversalidade como dimensões da ação pedagógica**. Revista Urutágua, nº 07, Ago/Set/Out/Nov, 2004.

BAPTISTE, A.; BELISLE, C.; PECHENART, J.M.; VACHERET, C. **Photolangage – Une méthode pour communiquer en groupe par la photo**. Paris: Ed. d'Organisation, 1990.

BOURDIEU, P. **Sociologia**. (Organizado por Renato Ortiz). São Paulo: Ática, 1983.

COLL, C.; VALLS, E. A aprendizagem e o ensino dos procedimentos. In: COLL, César et al. **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COLL, C.; POZO, J. I.; SARABIA, B.; VALLS, E. **Os conteúdos na reforma**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COLL, C. **Psicologia e Currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar** 5 ed. São Paulo: Ática, 2002.

DOISE, W. Atitudes e Representações Sociais. In: Denise Jodelet. (org.). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ. 2001. 420 p.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa**. 18ª Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

FAZENDA, I. C. A. **Dicionário em construção: Interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRA, M. C. A Psicologia Social Contemporânea: Principais Tendências e Perspectivas Nacionais e Internacionais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, vol. 26 n. especial, PP. 51-64, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 1996.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

_____. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 191-204, julho/ 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a10.pdf>. Acesso em: 10 Set. 2014.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, B. A.(Coord.); BARRETO, E. S. de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, setembro de 2009.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, M. A. de S. Representação Social: uma genealogia do conceito. **Comum**, Rio de Janeiro. V.10v, nº 23 – p.122 a 138 –junho/ dezembro 2004.

GRAVIDIA, V. A Construção do Conceito de Transversalidade. In: NIEVES ÁVAREZ, M. et al. **Valores e Temas Transversais no Currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HAMILTON, David. **Sobre as origens do termo classe e curriculum**. Teoria e Educação, n. 6, 1992.

HOLANDA FERREIRA, A. B.de. **Mini Aurélio: o dicionário da Língua Portuguesa – 8ª edição**. Positivo, 2010.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Diretoria de Pesquisas** 2014.

Disponível em:

<http://www.ibge.gov.br/cidadesibge/extras/perfil.php?lang=&codmun=354990&search=||informativos:-informações-completas>. Acesso em 04 Set. 2014.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JACOBI, P. R. Educação Ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 233-250, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a07v31n2.pdf>. Acesso em: 25 Out. 2014.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JODELET, Denise. As Representações Sociais: um domínio em expansão. **As Representações Sociais**. Denise Jodelet. Rio de Janeiro: EdUERJ. 2001. 420 p.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Representações Sociais e Esfera Pública: a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2000.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, A. **Fundamentos de metodologia científica**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LANE, S. T. M. **O que é psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

LIMA, L. P. Atitudes: estrutura e mudança. In: VALA, J.; MONTEIRO, M. B. (Coord). **Psicologia Social**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

LOPES, A. R. C. Integração e disciplinas nas políticas de currículo. In: LOPES, Alice Ribeiro Casimiro et al. **Cultura e política de currículo**. Araraquara/SP, 2006.

LUZZI, D. A.; PHILIPPI, A. J. Interdisciplinaridade, pedagogia e didática da complexidade na formação superior. In: Arlindo Phlippi Jr. Et al. **Interdisciplinaridade em Ciência, Tecnologia e Inovação**, Manole, São Paulo, 2011.

MARCHESI, A.; MARTIN, E. **Qualidade do ensino em tempos de mudança**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MARQUES, E. P. **Educação, Saúde, Meio Ambiente e Políticas Públicas: O que pensam os professores?** Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2007.

MELLO, V. O. **Os temas transversais na matemática das séries finais do ensino fundamental, teoria ou prática?** Dissertação (mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Faculdade de Física, PUCRS, 2009.

MICHENER, H. A.; DELAMATER, J. D.; MYERS, D. J. **Psicologia Social**. São Paulo: Pioneira Tomson Learning, 2005.

MINAYO, M.C.S. **Pesquisa social – teoria, método e criatividade**. 18ª ed., Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **Disciplinaridade, interdisciplinaridade e complexidade**. Ponta Grossa: Emancipação, 2010. Disponível em:
<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao/article/viewArticle/1937>
Acesso em: 20 Mar. 2013.

MINAYO, M. S. C.; SANCHES, O. **Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade?** Cad. Saúde Pública., Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. L. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Brasília, 2007.

MOREIRA, Marco Antônio. Aprendizagem Significativa: um conceito subjacente. **Revista /Meaningful Learning Review**. Porto Alegre, RS. V1(3), pp. 25-46, 2011.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Ziar Editores, 1978.

MOSCOVICI, S. **Psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, S. Notes towards a description of social representations. Tradução de Gláucia Alves Vieira. **European Journal of Social Psychology**, v.18, p. 211-250, 1988.

MOURÃO, V. M. G. P. **Professores (as) Municipais da Cidade de Manaus Frente à Orientação Sexual: Representações Sociais e Práticas no Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2007.

NEIVA, E. R.; MAURO, T. G. Atitudes e mudança de atitudes. In: TORRES, C. V.; NEIVA, R. N. (organizadores). **Psicologia Social: temas e vertentes**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

NETO, O. C.; MOREIRA, M. R.; SUCENA, L. F. M.. **Grupos Focais e Pesquisa Social Qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação**. Trabalho apresentado no XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais, realizado em Ouro Preto. Minas Gerais: 4 a 8 de novembro de 2002.

NICOLESCU, B. **Um novo tipo de conhecimento – transdisciplinaridade**. 1º Encontro Catalisador do CETRANS – Escola do Futuro- USP. Itatiba, São Paulo, 1999. Disponível em: <http://www.ufrj.br/leprans/arquivos/conhecimento.pdf> Acesso em: 11 Set. 2014.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n 1, p. 11-20, jan/jun. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v25n1/v25n1a02.pdf> . Acesso em: 07 Out. 2014.

POMBO, O. Práticas Interdisciplinares. **Dossiê**. Porto Alegre, ano 8, nº 15, jan/jun 2006, p. 208-249.

POZO, J. I. A aprendizagem e o ensino de fatos e conceitos. In: COLL, César et al. **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RODRIGUES, A.; ASSMAR, E.M. L.; JABLONSKI, B. **Psicologia Social** - 27. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed. 2000.

SAHAKIAN, W. S. **Aprendizagem: sistemas, modelos e teorias**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas Sul, 1998.

SÃO JOSÉ DOS CAMPOS (SP). **Prefeitura**. 2013. Disponível em: <http://www.sjc.sp.gov>. Acesso em: Abril 2013.

SARABIA, B. A aprendizagem e o ensino das atitudes. In: COLL, César et al. **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHEIBE, L. O conselho técnico – científico da educação básica da CAPES e a formação docente. **Cadernos de Pesquisa**. V. 41, n.144, São Paulo Set. /Dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000300009. Acesso em: 10 Set. 2014.

SILVA, M. O *habitus* professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, 2005.

SOUZA, M. T.; SILVA, M. D.; CARVALHO, R. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102-106, jan./mar. 2010. Disponível em: http://apps.einstein.br/revista/arquivos/PDF/1134-Einsteinv8n1_p102-106_port.pdf. Acesso em 15 mar. 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

UNESCO. **Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. São Paulo: Moderna, 2004.

VARELA, B. L. **O Currículo e o Desenvolvimento Curricular: Concepções, Práxis e Tendências**. Coleção Aula Magna. Praia, Cabo Verde, 2013.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 4ª Ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

YUS, Rafael. **Temas Transversais: em busca de uma nova escola**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZABALA, A. **A Prática Educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

APÊNDICE A**QUESTIONÁRIO DE COLETA DE DADOS - INSTRUMENTO DO PROFESSOR**

PARTICIPANTE: _____

ANO EM QUE LECIONA: _____ DISCIPLINA: _____

PROFESSOR (A): EFETIVO CONTRATADO**I – DADOS SÓCIO-DEMOGRÁFICOS****1) Tempo de magistério**1. menos de 5 anos 2. entre 5 e 10 anos 3. mais de 10 anos**2) Sexo**1. masculino 2. feminino**3) Idade:**1. entre 21 e 25 anos 4. entre 36 e 40 anos2. entre 26 e 30 anos 5. acima de 40 anos3. entre 31 e 35 anos**4) Formação:**

Licenciatura em: _____

1. médio completo (antigo 2º grau)2. superior incompleto3. superior completo4. pós-graduado (Especialização)5. Mestrado6. Doutorado**5) Carga horária semanal na escola**1. menos de 20 horas semanais4. 40 horas semanais

2. () 20 horas semanais

4. () acima de 40 horas semanais

6) Atua em outras escolas () sim () não

Se sim, quais?

() municipal

() estadual

() particular

7) Remuneração salarial

1. () até 1 salário mínimo (R\$ 678,00)

2. () entre 2 e 3 salários mínimos (até R\$ 1.356,00)

3. () acima de 3 salários mínimos

8) Estado Civil

1. () casado (a)

3. () viúvo(a)

2. () solteiro(a)

4. () divorciado(a)

II – QUESTÕES ESPECÍFICAS

1. O que são os temas transversais para você?

R: _____

2. Qual finalidade que você atribui à utilização dos temas transversais?

R: _____

3. O que você acha da adoção dos temas transversais no currículo escolar? Justifique sua resposta.

R: _____

4. Você acredita que os temas transversais podem contribuir para a formação dos alunos? Justifique sua resposta.

R: _____

5. Em que momento você pensa que os temas transversais seriam utilizados?

R: _____

6. Como se deu a abordagem dos temas transversais durante a sua formação?

A. () Estudei sobre os temas transversais durante minha formação.

Como: _____

B. () Não estudei sobre os temas transversais durante minha formação.

7. Sobre a qualidade das informações sobre os temas transversais recebidas durante sua formação:

A. () Satisfatório.

B. () Não-satisfatório

8. Sobre os parâmetros curriculares nacionais (PCN):

A. () conhece

B. () não conhece

9. Você sabe que os temas transversais estão contemplados nos PCN?

A. () sim

B. () não

10. Você sabe quais são os temas transversais?

A. () Sim

B. () Não

C. Se a resposta for sim, escreva: _____

11. Você tem trabalhado algum tema transversal em seus conteúdos pedagógicos?

A. () sim

B. () não

C. Se a resposta for sim, escreva qual(s): _____

12. Sobre sua preparação para trabalhar com os Temas Transversais na escola:

A. () Sinto-me preparado.

B. () Não me sinto preparado(a).

13. Para o caso de não sentir-se preparado para trabalhar com os temas transversais na escola, assinale o porquê:

A. () falta de conhecimento

B. () falta de material didático adequado

C. Outro: _____

14. Você encontra dificuldade para trabalhar com os temas transversais na escola?

A. () sim

B. () não

15. Para o caso de sentir dificuldade para trabalhar com os temas transversais na escola, assinale o porquê:

A. () falta de capacitação específica

B. () falta de material didático adequado

C. Outro: _____

APÊNDICE B

I –Roteiro de entrevista - Grupo focal – 2ª reunião.

1. Quando você pensa em temas transversais você pensa em...?
2. O que são os temas transversais?
3. Qual importância que você atribui os temas transversais na formação do aluno?
4. Como você trabalha os temas transversais com os alunos? Quais as propostas didáticas?
5. Na sua disciplina qual o tema mais trabalhado?
6. A secretaria da educação e a coordenação pedagógica incentiva o trabalho com os temas transversais na escola?
7. Gostaria de complementar algo que não foi abordado na entrevista?

APÊNDICE C

Tabelas análise temática

Tabela 11-Conceitos sobre os temas transversais - (N = Ocorrências).

Categoria	Subcategoria	Exemplos	N
Temas	Trabalho com projetos	“Trabalhar com diferentes temas, se possível em cima de projetos, aborto, gravidez na adolescência, sexualidade, drogas, <i>bullying</i> , preconceito”.	2
	Formação do aluno	“São temas que precisam ser desenvolvidos nas escolas, para a formação completa do estudante como cidadão, como pessoa de bem na sociedade”.	5
	Trabalhar nas disciplinas	“Temas cuja importância deve caminhar paralelo ao conteúdo específico de cada disciplina. Questões que colaboram na formação do indivíduo por completo”.	7
	Interdisciplinaridade	“[...] podemos utilizar nas nossas aulas, promover interdisciplinaridade, melhorando a compreensão dos diversos temas estudados”.	3
	Trabalhar a realidade do aluno	“São temas que fazem parte da realidade do cotidiano dos estudantes, extrapolam o ambiente escolar, porém, devem ser discutidos e trazidos para o dia-a-dia da sala de aula”.	3
	Currículo escolar	“São temas que complementam o currículo e não estão contemplados nos conteúdos programáticos da escola objetivando uma formação completa ou parcial quando aceitas no seguimento escolar é de grande valia ao aluno...”	1
	Mudança de atitude	“...trabalhadas com o tema apropriado para determinada situação e posteriormente o professor verifica se houve mudança de atitudes, uma vez que o tema transversal trabalha conceito, procedimento e atitudinal”	1
	Valores humanos	“...temas que podem ser desenvolvidos em comum acordo ... desenvolvendo mais competências e habilidades voltadas aos valores humanos “,	1
Assuntos	São trabalhados por áreas	“... são assuntos que são trabalhados em todas as áreas, independente da que você atua...”	3
	Valores	“...valores universais que podem ser tratados em várias disciplina e reúnem questões visando a formação como cidadão.”	1
Questões	Há relação	“são questões relacionadas à pluralidade cultural...”	1
Programa	Mecanismos	“...meios para assim alcançar os alunos em conhecimentos integrados”	1
TOTAL			29

Tabela 12 –Função dos temas transversais (N = Ocorrências)

Categoria	Subcategoria	Exemplos	N
Formação integral	Transformar	“Utilização no dia-a-dia, transformação do cidadão”	1
	Contribuir	“...formação de cidadãos críticos e conscientes”	1
	Formação	“...temas que normalmente são tratados para auxiliar na formação do estudante como um todo...”	8
	Orientar	“Um, por exemplo, que está voltado para a sexualidade, priorizando o fator saúde do estudante. Já que a sociedade criou um estereótipo (tabu) em relação ao diálogo sobre o assunto”	2
	Informar	“A necessidade de conscientizá-los sobre os problemas existentes na sociedade, o objetivo é tornar os cidadãos mais atuantes na busca da qualidade de vida”.	2
Apoio as disciplinas	Complementar	“... melhorar a compreensão e complementação do estudo dos conteúdos”	1
	Apoiar	“Cada matéria vai abordar o mesmo tema transversal, dando o seu enfoque, complementando e fazendo com que o educando tenha oportunidade de ver os vários enfoques e refletir”	4
	Uma estratégia	“...uma estratégia diferenciada para trabalhar determinados assuntos com os educando”	2
Proporcionar reflexões	Mudança de atitude	“Para mudanças de atitudes, hábitos, comportamentos, etc.”..	1
	Refletir sobre as questões sociais	“...permitem ao educando formar seu valores e conceitos no que diz respeito a sua participação enquanto cidadão no mundo em que vive”.’	2
	Mudança no ambiente escolar	“Eles fazem parte da realidade escolar, e fazer parte da realidade dos alunos, sem esse estudo os objetivos se perdem. É um trabalho necessário para se atingir mudanças na escola”	2
TOTAL			26

Tabela 13 - Currículo e temas transversais - (N = Ocorrências)

Categoria	Subcategoria	Exemplos	N
Visão favorável	Readaptação do currículo	“Acho que seja importante, mas que também seja necessária uma readaptação do currículo para melhor desenvolvimento dos temas”	3
	Proporciona reflexão	“Acho de extrema importância trabalhar os temas transversais, tendo em vista, as mudanças e transformações pelas quais passam nossa sociedade. Proporcionam momentos de reflexão”	1
	Contribui para formação	“É de suma importância, pois sem eles não há formação integral do discente”	2
	Já é utilizado	“Ao trabalhar com temas transversais, percebi que os mesmos fazem os educando refletirem mais e interagem entre si.”	5
	Incentivar o professor	“Ainda falta dar um sentido mais eficaz, convencer o professor de fato, trabalhá-los”	1
	Transversalidade	“... colabora para o desenvolvimento das demais disciplinas”	2
	Relação com a realidade	“Considero importante, pois além do conhecimento acadêmico é necessário que o indivíduo compreenda o sentido do conviver consigo e com os outros”	6
	Haja planejamento	“Se bem planejado e estruturado será muito bem vindo”	3
	Quando houver necessidade	“Acho que só é valido quando trabalhamos o assunto somente quando necessário. Por exemplo: alguém desrespeita outra pessoa, paramos um pouco a aula para conversar com a turma sobre isso”	1
TOTAL			24

Tabela 14 - Formação dos alunos e temas transversais (N = Ocorrências)

Aspecto favorável	Contribui para a formação do aluno	“...acredito que podem contribuir para a formação integral do aluno, fugindo de uma visão meramente conteudista”; “... Sem dúvida, os temas transversais colaboram para a formação dos alunos quanto a sua cidadania”	13
	Promove reflexão	“Ao adquirimos o hábito de refletir sobre os temas transversais, os educando aprendem a refletir sobre si mesmo também”	
	Que haja planejamento	“...se for bem planejado”	1
	Ampliação do conhecimento	“... os alunos teriam uma amplitude maior em seus conhecimentos, viajando pelo universo do conhecimento”	3
	Mudança de atitude	“...se houver um trabalho efetivo dos professores em conjunto, eles podem gerar mudanças de atitudes nos alunos e na sociedade”	1
	Prepara para o futuro	“... um dos principais fatos que beneficiam os estudantes é que poderão ter acesso as informações sem distorções ou jogos de interesses particulares. Evitando futuros transtornos”	1
	Consideram conteúdos importantes	“... são temas contextualizados e significativos aos alunos... contribui muito para a incorporação desses valores”	5
TOTAL			26

Tabela 15 – Aplicabilidade dos temas transversais - (N = Ocorrências)

Categoria	Subcategoria	Exemplos	N
Para Inserir no currículo	-----	“Eles devem vir de encontro com todos dos conteúdos trabalhados, estar inserido no currículo”	1
Em todas as disciplinas		“No meu entender os temas transversais deverão ou poderão integrar a multidisciplinaridade, ser incluso em todas as disciplinas, no momento adequado ao assunto trabalhado”	7
Em projetos		“No momento em que você e sua equipe de profissionais percebem a necessidade de ser desenvolvido tal projeto pela falta de informação dos seus alunos”	4
Para reflexão		“... Reflexão em sala de aula, trabalhos em grupo e talvez até em dinâmicas, por exemplo.	1
Para orientar		“Mediação de conflitos em sala de aula, orientação e projetos”	4
Com planejamento		“Utilizados de acordo com um planejamento e retomados a cada momento que se achar oportuno e necessário para a necessidade de certos acontecimentos”	2
Diariamente		“Em todos os momentos que assim o for necessário, ou seja, no dia-a-dia”	2
Frequentemente		“Acredito que frequentemente, mas nem sempre dá tempo”	1
A todo o momento		“Sempre, porque na História, o que é verdade hoje pode ser desconsiderado com as novas informações”	3
Quando necessário		“... os professores e se equipe de liderança podem decidir qual e o momento propicio, seja nas aulas regulares, ou em projetos específicos”	3
TOTAL			24

Tabela16 - Temas transversais- Concepção dos docentes (N=ocorrências)

Categoria	Subcategoria	Exemplos	N
Concepção	Transversalidade	"Entendo que é a união de todas as disciplinas, trabalhar em conjunto, se relacionando uns com os outros, para gente estar colocando as atividades em prática".	6
	Valores	"Falar de temas transversais é falar de valores, valores que trabalham a postura, a conduta do aluno, ajuda na vida dele, no cotidiano".	4
	Respeito	"[...] é falar de respeito, falar da importância de entender qual o seu papel na escola, você vem na escola pra quê, qual a importância de estudar, a conscientização".	4
	Trabalho social	"Muito trabalho, no trabalho social"	1
	Tranquilidade	"Eu penso em tranquilidade, porque eu levo meus alunos para outro espaço, a aula torna-se muito interativa, porque o assunto interessa, está bem voltado a realidade deles, liberdade com meu aluno".	1
	Conscientização	"A gente está trabalhando natureza e sociedade, da falta de água, conservar o que tem".	2
	Atitudes	"Temas transversais pra mim é tudo aquilo que a gente trata dentro de sala de aula, que vem de fora, que a gente trata dentro da sala e que vai mudar de atitude fora da sala de aula".	2
	Guia	"Eles são norteadores, onde eu quero chegar, como eu quero chegar, um caminho".	2
TOTAL			22

Tabela 17- Formação do Aluno

Categoria	Subcategoria	Exemplos	N
Formação do aluno	Cidadania	"É importante para o crescimento dele, não só como aluno, mas como cidadão dentro de uma sociedade e ele precisa ter acesso a todos esses conteúdos, todos esses conhecimentos".	8
	Auxilia na educação	"[...] porque os alunos estão vindos desprovidos de casa de limites, claro que não todos, mas partindo da realidade desta escola os alunos tem vindo desprovidos de limes, de educação".	3
	Respeito	"Eu vejo muito a questão social, do interagir, a questão do respeito".	1
	Prevenção de doenças	""Prevenindo das doenças sexualmente transmissíveis, a camisinha é importante só pra prevenir a gravidez indesejada, não é, é essa importância mesmo, do dia-a-dia do aluno, do indivíduo, né, fora da escola".	1
TOTAL			13

Tabela 18 – Temas transversais – Aspectos didáticos (N=ocorrências)

Atividades didática	Através dos conteúdos	A gente procura trabalhar os temas transversais em todos os aspectos, sempre trabalhado dentro dos conteúdos, eu acho que muitas vezes a gente não entra no nome daquele tema transversal, mas ele está dentro do conteúdo, dentro daquela disciplina"	2
	Através das conscientização	"A gente está trabalhando muito com natureza e sociedade, da falta de água que tem, falando sempre em conservar o que têm".	2
	Através de dinâmicas	"Eu procuro realizar, mas já aconteceu, é cultura, jogos culturais, trabalhar na quadra, cantiga de roda, trabalhar na quadra a parte prática, eu procuro fazer o que me propoe, pedindo ajuda e a gente vai caminhando nessa direção"	1
	Apresentação de trabalho	"[...] a questão dos valores, especial, a questão do bullying dentro e fora da escola, com apresentações de trabalho do 5º ano explicando para os alunos do 1º ano o que é, o que não pode, falando sobre bullying de uma forma aberta"	1
	Produção de textos	"Eu trabalho mais valores morais implícitos, sempre busco textos que têm uma lição que possa ser mostrado"	1
	Através de conversas	"Atividades eu não realizo, o que eu faço é quando necessário paro a aula para conversar, então não é uma atividade, é uma conversa"	4
	Atrvés de projeto	"Eu tenho esse projeto do meio ambiente, eu acabo inserido dentro do conteúdo de Ciências e nós temos também um material que vem da secretaria do Meio Ambiente, tem o caderno do professor e o caderno do aluno, trabalhando como reciclar, a coleta seletiva, aí vem joguinhos, quebra-cabeça, mas ele não é obrigado, ele é oferecido, se o professor quiser ele trabalha".	1
Principais Temas Trabalhados	Água	"É a questão da natureza, a questão água, o desperdício que tem sido feito, o tema água é o que mais tem sido falado".	3
	Atividade física	"O tema que eu mais trabalho é a atividade física, despertar no aluno o interesse dele pela saúde, para incutir que é importante exercitar, pelo bem estar dele, o psicológico, físico, relacionamento, com os jogos de regras, então eu procuro fazer a minha parte, independente ou não se algum colega está pedindo".	1
	Valores	"Valores, valores é que eu mais trabalho"	2
	Respeito	"[...] Respeito, disciplina, através da brincadeira eles estão aprendendo, adquirindo esses valores que eles levarão para a vida lá fora, então eu faço que eles encontrem sentido no que eles estão fazendo"	2
	Saúde	"Saúde, qualidade de vida, estilo de vida, fatores que nós tralhamos bastante"	2
	Sexualidade	"Eu trabalho mais sexualidade e meio ambiente, através dos projetos e sempre que possível eu procuro inserir dentro dos conteúdos"	2
	Meio ambiente	"Meio ambiente, tudo que envolve meio ambiente, a questão do lixo, da disponibilidade de água, qualidade do ar, tudo que envolve essas questões estão sempre em minhas aulas"	2
Total			26

Tabela 19 – Incentivo para trabalhar com os temas transversais - (N = Ocorrências)

Categoria	Subcategoria	Exemplos	N
HTC		"Com as formações que são feitas nos HTCs que sempre é falado pela orientação, sempre é estimulado, sempre é incentivado a trabalhar"	2
Necessidade de formação		"Incentiva, mas ainda não como deveria ser, acho que deve apoiar mais o professor e também dá formação, porque muitos de nós não temos formação, eu aprendi muitas coisas aí porque eu já li muito sobre os temas transversais como coordenadora, mas porque eu corri atrás, pra falar a verdade, formação mesmo foram poucas [...]"	2
Necessidade de trabalho em equipe		"Eu tenho praticamente 20 anos de professora e esse tema foi passado pra mim há muito tempo atrás e na época a gente achou que seria interessante mas não vejo união, não vejo incentivo, são poucos professores que tocam no assunto, que propõe esse trabalho"	1
Necessidade de material pedagógico		"[...] é bastante cobrado, depende muito do professor, então o que precisa é criar esse material, se existe esse material não está disponível ainda de uma forma que todos tenham contato [...]"	4
Falta continuidade em projetos		"Sinceramente (pausa) eu estou a quinze anos na rede, a gente já passou por tantos projetos, eu não falo nem por gentão, nem por partido, as vezes surge um projeto e agora é esse o projeto que nós vamos trabalhar, passados dois anos vem outro projeto e a hora que a gente começa engajar no projeto já muda [...]"	2
TOTAL			11

ANEXO A- OFÍCIO À INSTITUIÇÃO



UNITAU

Universidade de Taubaté
Autarquia Municipal de Regime Especial
Reconhecida pelo Dec. Fed. nº 78.924/76
Recredenciada pela Portaria CEE/GP nº. 30/03
CNPJ 45.176.153/0001-22

PRPPG – Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
Rua Visconde do Rio Branco, 210 Centro Taubaté-SP 12020-040
Tel.: (12) 3625.4217 Fax: (12) 3632.2947
prppg@unitau.br

Ofício PPG-DH nº 006/2013

Taubaté, 12 de novembro de 2013

Prezado (a) Senhor (a)

Somos presentes a V.S. para solicitar permissão de realização de pesquisa pela aluna Marlene Bíscolo Parrilla, do Curso de Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano de 2013 e o de 2014, intitulada **“Representações Sociais de docentes do Ensino Fundamental sobre os temas transversais de escolas públicas municipais de São José dos Campos- SP”**. O estudo será realizado com professores efetivos da Educação Básica da rede pública de ensino do município de São José dos Campos, sob orientação da Profª. Dra. Márcia Maria Dias Reis Pacheco.

Solicitamos também a informação referente ao número total de professores efetivos do Ensino Fundamental ciclo II para realização do cálculo de amostragem.

Para tal, será aplicado pela pesquisadora um questionário com solicitação de resposta sobre o tema proposto acima e também será realizada uma entrevista com grupo focal com os professores junto à população a ser pesquisada.

Será mantido o anonimato das escolas e dos sujeitos da pesquisa.

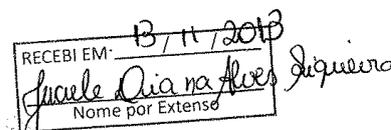
Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para maiores esclarecimentos no Programa de Pós Graduação da Universidade de Taubaté, no endereço R. Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, telefone (12) 3625-4100, ou Marlene Bíscolo Parrilla, telefone (12) 3945-0478, e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Prof. Dra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon
COORDENADORA DO CURSO DE MESTRADO EM
DESENVOLVIMENTO HUMANO: FORMAÇÃO, POLÍTICAS E PRÁTICAS SOCIAIS
PRPPG – UNITAU

Ilmo (a). Sr (a) Célio da Silva Chaves
Secretaria Municipal de Educação de São José dos Campos/SP
Rua: Felício Savastano, nº 240 – Vila Industrial



ANEXO B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

São José dos Campos, 25 de novembro de 2013.

De acordo com as informações do ofício PPG-DH nº 006/2013 sobre a natureza da pesquisa intitulada **“Representações Sociais de docentes do Ensino Fundamental sobre os temas transversais de escolas públicas municipais de São José dos Campos- SP”**, com propósito de trabalho a ser executado pela aluna Marlene Bíscolo Parrilla, do curso de Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté e, após a análise do conteúdo do projeto da pesquisa, a Instituição que represento autoriza a realização de visitas da pesquisadora às escolas, assim como a solicitação de respostas a questionários e entrevistas com os docentes que atuam nos locais, sendo mantido o anonimato da Instituição e dos profissionais.

Atenciosamente,

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Célio', written over a horizontal line.

Célio da Silva Chaves

Secretário Municipal de Educação de São José dos Campos
Rua: Felício Savastano, nº 240 – Vila Industrial
São José dos Campos - SP

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a) em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir; no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: **“Representações Sociais de docentes do Ensino Fundamental sobre os temas transversais em escolas públicas municipais de São José dos Campos- SP”.**

Pesquisadora Responsável: Marlene Biscolo Parrilla

Telefone para contato: (12) 39450478 / (12)9 91756710 (Obs.: Inclusive a cobrar)

E-mail: marparrilla@ig.com.br

Orientador (a) Responsável: Pro^{fa} Dr^a. Dra. Márcia M. Dias Reis Pacheco

Trata-se de um estudo descritivo, com abordagem quantitativa e qualitativa, cujo objetivo é conhecer as Representações Sociais de docentes do Ensino Fundamental escolas públicas municipais de São José dos Campos. Os dados serão coletados por meio de questionário com questões abertas e fechadas e grupo focal com questões abertas. As entrevistas com grupo focal serão gravadas em áudio, posteriormente transcritas, e após cinco anos, apagadas da mídia digital.

As informações serão analisadas e transcritas pelo pesquisador, não sendo divulgada a identificação de nenhum depoente. O anonimato será assegurado em todo o processo de pesquisa, bem como no momento das divulgações dos dados por meio de publicação em periódicos e/ou apresentação em eventos científicos. O depoente terá o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo. A sua participação dará a possibilidade de ampliar o conhecimento sobre o tema proposto, que poderá contribuir para uma reflexão e ação concreta investindo nos conteúdos pedagógicos no contexto escolar.



Marlene Biscolo Parrilla

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, portador do documento de identidade _____ fui informado dos objetivos da pesquisa **“Representações Sociais de docentes do Ensino Fundamental sobre os temas transversais em escolas públicas municipais de São José dos Campos- SP”**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ de 20_____.

Assinatura do (a) Participante

ANEXO D – PARECER N° 494.946 CEP/UNITAU – AUTORIZAÇÃO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 494.946

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

TCLE, autorização da Instituição e folha de rosto adequadamente preenchidos.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião de 13/12/2013, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 466/12, considerou o Projeto de Pesquisa: APROVADO.

TAUBATÉ, 16 de Dezembro de 2013

Assinador por:

Maria Dolores Alves Cocco
(Coordenador)

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210

Bairro: Centro

CEP: 12.020-040

UF: SP Município: TAUBATÉ

Telefone: (12)3636-1233

Fax: (12)3635-1233

E-mail: cepunitau@unitau.br

ANEXO E – PARECER Nº 494.946 CEP/UNITAU – ALTERAÇÃO - COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE OS TEMAS TRANSVERSAIS DE ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS-SP

Pesquisador: MARLENE BÍSCOLO PARRILLA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 25493113.0.0000.5501

Instituição Proponente: Universidade de Taubaté

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DA NOTIFICAÇÃO

Tipo de Notificação: Outros

Detalhe: Alteração

Justificativa: Foram realizadas duas modificações no projeto apresentado e aprovado em 13 de

Data do Envio: 26/02/2015

Situação da Notificação: Parecer Substanciado Emitido

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 990.891

Data da Relatoria: 18/03/2015

Apresentação da Notificação:

A pesquisadora responsável solicita alteração do título e complementação do sistema de análise da coleta de dados da pesquisa.

Objetivo da Notificação:

Alterar o título, para melhor adequação aos objetivos e aos procedimentos da pesquisa.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Atende as recomendações da Resolução 466/12.

Comentários e Considerações sobre a Notificação:

Solicitação pertinente ao estudo.

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
Bairro: Centro **CEP:** 12.020-040
UF: SP **Município:** TAUBATE
Telefone: (12)3635-1233 **Fax:** (12)3635-1233 **E-mail:** cepunitau@unitau.br



Continuação do Parecer: 990.891

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Atende as recomendações da Resolução 466/12.

Recomendações:

Entregar o relatório final da pesquisa, submeter no sistema da Plataforma Brasil, com a adequação da metodologia.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Notificação aprovada (novo título):

Temas Transversais: um estudo sobre as Representações Sociais de docentes.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 466/12, considerou a Notificação de Pesquisa: APROVADO.

TAUBATE, 18 de Março de 2015

Assinado por:
Maria Dolores Alves Cocco
(Coordenador)

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
Bairro: Centro **CEP:** 12.020-040
UF: SP **Município:** TAUBATE
Telefone: (12)3635-1233 **Fax:** (12)3635-1233 **E-mail:** cepunitau@unitau.br