

A prática escolar e as tendências pedagógicas

School practice and pedagogical trends

DOI:10.34117/bjdv7n7-438

Recebimento dos originais: 20/06/2021

Aceitação para publicação: 20/07/2021

Jose Barra Neto Segundo

Mestre Em Ciências Da Educação pela Facultad Interamericana De Ciencias Sociales

E-mail: joao_paulo_20@hotmail.com

Pedro Ramon Pinheiro de Souza

Doutor Em Ciências Da Educação pela Facultad Interamericana De Ciencias Sociales

E-mail: hunter4you@gmail.com

RESUMO

Este artigo é parte integrante da minha dissertação de mestrado. Esta pesquisa apresenta uma sintetização de conhecimentos acerca da inserção dos temas transversais em sala de aula. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica feita através de material disponível na internet com objetivo de sintetizar dados sobre o tema pesquisado. Os resultados da pesquisa apontam que os temas transversais abordados nos PCNs são como um conhecimento que foi ocultado pelo currículo oficial.

Palavras-Chaves: Prática Pedagógica, Temas Transversais, Temas Locais, Transversais.

ABSTRACT

This article is part of my master's thesis. This research presents a synthesis of knowledge about the insertion of transversal themes in the classroom. It is a bibliographic research made through material available on the internet in order to synthesize data about the researched theme. The results of the research point out that the transversal themes addressed in the PCNs are like a knowledge that was hidden by the official curriculum.

Keywords: Pedagogical Practice, Transversal Themes, Local Themes, Transversal.

1 INTRODUÇÃO

As estruturas do currículo que são assumidas nas escolas não são neutras e, nem tampouco, naturais. O conhecimento científico é estruturado por meio de disciplinas que são definidas e contém conhecimentos estáveis. A Matemática, a Língua Portuguesa e as outras disciplinas que o estudante cursa no ensino fundamental são formas de conhecimento disciplinar sistematizado por especialistas, os quais possuem a mesma linguagem, objetos e métodos de pesquisa.

Por esse ângulo, o conhecimento científico na escola se encontra dividido em disciplinas, as quais induzem o currículo e o estruturam disciplinarmente. Nos planejamentos escolares, cada disciplina possui seus objetivos para serem lecionadas, em um espaço com alunos concebidos como seres ativos.

Para tanto, é preciso tornar as aulas mais atrativas, promovendo a formação social e a cidadã, conforme se preconiza nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1998). Tais parâmetros, por meio dos temas transversais, renovaram a proposta de ensino a partir de temas que, pela sua relevância, necessitam ser discutidos na escola.

Atualmente, os processos e práticas educacionais necessitam tratar da sociedade real, a partir de uma perspectiva crítica do currículo, indo ao encontro de novas metodologias de construção do conhecimento, rompendo com vários obstáculos epistemológicos, desde a formação dos educadores até a definição do real objetivo da escola.

Nesse contexto, a construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), se baseou em um processo coletivo e participativo que reconstruiu as finalidades, os objetivos institucionais, as ofertas educacionais, as práticas pedagógicas, revisando tanto os currículos, quanto os referenciais orientadores das ações educacionais.

Como corolário dessa filiação filosófica, a concepção de currículo parte da articulação entre as disciplinas e atividades integradoras instituídas por meio dos temas transversais. A proposta de ensino não ignora que a educação deve atender às necessidades do mundo, porém que a formação dos sujeitos não se restrinja a essas necessidades, partindo da concepção de formar cidadãos.

2 TEMAS TRANVERSAIS NO CURRÍCULO ESCOLAR

O vocábulo currículo vem do latim *curriculum* que significa caminho, percurso e trajetória (MORAES, 2010). Nesse aspecto, na educação, Currículo pode ser entendido como um caminho a ser seguido. Silva (1999, p. 14) “argumenta que o currículo revela o que uma determinada teoria pensa”. Para Silva (1999), o currículo é o resultado de uma seleção de conhecimentos e saberes que farão parte da grade de disciplinas.

Moraes (2010) entende que o currículo é um instrumento de concretização do projeto de referência da escola, organizando o trabalho educacional e contribuindo para formação do sujeito aprendente.

Com base no currículo, seja ele formal ou informal, explícito ou implícito, é que as escolhas são feitas, os caminhos e os percursos são traçados e vivenciados no cotidiano escolar. Mediante sua elaboração e apresentação é dada a partida para o jogo de poder que acontece dentro da escola. (MORAES 2010, p. 294)

Silva (1999), assevera que o termo currículo surge para designar um campo específico de estudos. Estudos relacionados ao currículo e teorias são recentes no cenário educacional, sofrendo a influência do capitalismo na sua formulação, pois existe um poder inerente a tudo isso.

Veiga-Neto (2002), afirma que a invenção e a propagação do currículo foram articuladas de modo imanente a várias outras mudanças que houve na Europa pós-renascentista. O termo imanente se baseia no fato de que as relações ocorridas são intrínsecas, havendo um ponto de partida, cuja causa e consequência se confundem inextricavelmente. O currículo é um artefato escolar que, “tanto foi produzido por uma nova forma de pensar que se articulava na Europa pós-medieval quanto foi produtor dessa mesma forma de pensar” (VEIGA NETO, 2002, p 168).

De acordo com Veiga-Neto (2002), a invenção do currículo vem ressignificar as experiências com o espaço e o tempo, se conectando com as imensas mudanças que aconteceram na economia, sociedade, cultura, geografia, religião e política do mundo europeu e de suas colônias.

[...] que o elemento comum a todos esses planos em que aconteciam as mudanças, era a própria organização e ressignificação do espaço e do tempo, ou seja, todas aquelas mudanças se escoravam em novas maneiras de perceber e usar o espaço e o tempo. (VEIGA-NETO, 2002, p. 168).

Moreira; Silva (2008), asseveram que o currículo foi foco da atenção das pessoas que tentaram entender e organizar o processo educativo. Somente no final do século XIX e início do XX, nos Estados Unidos, um significativo número de educadores passou a dar mais atenção aos problemas e questões curriculares.

O propósito desses educadores foi “planejar cientificamente as atividades pedagógicas e controlá-las de modo a evitar que o comportamento e o pensamento do aluno se desviassem de metas padrões pré-definidas” (MOREIRA; SILVA, 2008, p. 9). Se entende que o aparecimento de teorias a respeito do currículo serviu para articular um ensino mais voltado para as necessidades do Estado, formando pessoas de acordo com o que o Estado entendia que era necessário e conveniente.

Motivado pelo processo de industrialização e dos movimentos migratórios, intensificou-se a massificação da escolarização, havendo um impulso para que se racionalizasse o processo de construção, desenvolvimento e testagem dos currículos. A emergência do currículo como campo de estudos esteve relacionada aos processos de formação de um corpo de especialistas sobre a teoria curricular dentro da burocracia educacional do estado. (MOREIRA; SILVA, 2008).

Na obra *The curriculum*, de 1919, de autoria de John Franklin Bobbitt (1856-1956), o currículo passou a ser concebido como um processo de racionalização de resultados educacionais (SILVA 1999). O modelo de ensino desta concepção era a fábrica e sua inspiração era a teoria de Taylor. O sistema de organização do trabalho no taylorismo se fundamenta no modelo industrial que separa as funções de concepção e planejamento das funções de execução. Essa ação fragmenta e especializa as tarefas, controla o tempo e os movimentos.

Cattani (1997) analisa que os princípios tayloristas foram aplicados de forma tão generalizada que passaram a explicar o regime de acumulação no período compreendido entre o final da Segunda Guerra Mundial até os meados da década de 1970, quando entra em decadência e é substituído por um novo modelo de acumulação.

Silva (1999), assevera que no modelo de currículo de Bobbit, os estudos deveriam ser feitos como um produto fabril, cujo currículo era supostamente: “a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados mensurados” (1999, p. 12). Sobre a escola ter como princípio básico a questão das fábricas, Apple analisa que:

escolas não fazem parte de empresas; para ficarem eficientemente produzindo o „capital humano“ necessário para dirigi-las. Ferimos o nosso próprio senso do bem comum só de pensar no drama humano da educação nesses termos. É humilhante para os professores e cria um processo educacional totalmente desvinculado das vidas de um grande número de crianças. (APPLE, 2008b, p. 53-54)

Nesse sentido, a escola precisa estar voltada para a realidade da vida das crianças. No entanto, a escola, na contemporaneidade, apresenta uma excessiva fragmentação do conhecimento, o qual é dividido em disciplinas. Se torna evidente a forma linear como os currículos escolares estão organizados em compartimentos estanques, não possibilitando a interconexão entre as disciplinas.

Morin (2001), assevera que um dos pontos positivos do desenvolvimento disciplinar das ciências foi a divisão do trabalho, mas em contrapartida provocaram o

despedaçamento do saber e a superespecialização. A partir dessa divisão do saber, torna-se mais difícil solucionar fenômenos mais globais e transversais.

O processo de fragmentação do conhecimento é desencadeado na Idade Moderna, a partir do século XVI. Descartes, filósofo francês, foi considerado o formulador do pensamento moderno, buscando uma verdade primeira que não podia ser posta em dúvida. Por esse ângulo, Descartes transforma a dúvida em método, com a intenção de demolir o conhecimento construído para recomeçar tudo de novo. O método adquire um sentido de invenção e descoberta.

Assim, se desenvolveu o método do pensamento analítico, que separa fenômenos complexos em partes, tendo em vista compreender o comportamento do todo a partir da propriedade das suas partes. Nesse período, a filosofia volta-se para as questões do conhecer, que, na visão moderna, exige a quantificação e o rigor das medições como fundamento da cientificidade.

A esse respeito, Souza Santos (1999, p. 15) assevera que “o que não é quantificável é cientificamente irrelevante. (...) conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que se separou.”

As importantes mudanças ocorridas na ciência nos séculos XVI e XVII fizeram com que esse período fosse chamado de a Idade da Revolução Científica, resultando no desenvolvimento da tecnologia que desembocou no século XVIII com a Revolução Industrial. Discutindo sobre as consequências da industrialização Santomé (1998, p. 47-48), afirma que:

(...) as necessidades da industrialização promovida a partir de modelos econômicos capitalistas, as revoluções industriais e os processos de transformação das sociedades agrárias da época abrirão o caminho para maiores parcelas de disciplinaridade do conhecimento. As indústrias necessitavam urgentemente de especialistas para enfrentar os problemas e objetivos específicos de seus processos de produção e comercialização.

Nesse sentido, de acordo com Enguita (1989), o sistema educacional vigente recebeu forte influência do sistema capitalista de produção. Isto fica evidente, conforme apontado nesse trabalho em tela, a partir da concepção dos sistemas de ensino baseados no controle do tempo; na administração do tempo de forma rigorosa e sequenciação de atividades.

Tal divisão do tempo em aulas, séries e créditos está prevista na organização curricular, a partir da compartimentalização dos conhecimentos e habilidades em matérias. Somente no final do século XX, essa fragmentação começa a ser questionada.

Nesse sentido, o ensino precisa partir de uma visão holística, que deverá integrar os conhecimentos gerais e específicos como totalidade, visando contribuir para o pleno exercício da cidadania dos estudantes.

Devido à complexidade da vida e dos fenômenos sociais que precisam ser resolvidos em nível mundial, se exige uma mudança não só de linguagem, mas também de pensamento. Segundo Morin (2001, p. 88):

é preciso substituir um pensamento que separa e isola por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto.

A esse respeito, Capra (2002), assevera que o enfoque sistêmico que inicialmente questiona a objetividade da ciência e vê o mundo em termos de relações e integrações, considera a complexidade do universo. O pensamento sistêmico e contextual se opõe ao pensamento analítico. Nessa perspectiva de mudança, requer uma nova forma de entender a educação numa perspectiva complexa.

Na perspectiva da complexidade, surgiram outros campos do saber que objetivam estabelecer relações entre as diferentes disciplinas científicas. Os campos do saber usam termos

para descrever a relação que existe entre eles, como por exemplo, multidisciplinaridade¹, pluridisciplinaridade², interdisciplinaridade³ e a transdisciplinaridade⁴.

Nessa perspectiva, pautando-se na necessidade de uma educação mais sintonizada com o mundo contemporâneo, em 1996, a reforma educacional brasileira, traz ao contexto nacional a preocupação em se debater os Temas Transversais, (1998, p. 26) “(...) questões urgentes que interrogam sobre a vida humana, sobre a realidade que está sendo construída e que demandam transformações macrossociais e também de atitudes pessoais, exigindo, portanto, ensino e aprendizagem de conteúdos relativos a essas duas dimensões.”

¹ justaposição de diferentes disciplinas, que são propostas simultaneamente, mas não é possível identificar claramente as relações que possam existir entre elas.

² é a justaposição de disciplinas que possuem certa proximidade dentro de uma mesma área de conhecimento

³ é a interação entre duas ou mais disciplinas, que implicará desde uma simples comunicação entre elas até a transferência ou modificação de leis, metodologias e conceitos.

⁴ é a unificação de diversas disciplinas num nível tão elevado que chegam a desaparecer os limites entre elas, originando uma nova macro disciplina.

Para tanto, foram eleitas as seguintes questões sociais para o trabalho escolar: ética, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, saúde e trabalho e consumo, os quais formam os temas transversais, escolhidos por meio de critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação como urgência social e abrangência nacional.

No que se refere aos Temas Transversais, (1998, p. 30),

(...) a transversalidade diz respeito principalmente à dimensão da didática. (...) à possibilidade de se estabelecer na prática educativa uma relação de se aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender na realidade e da realidade).

O documento Temas Transversais foi lançado pelo Ministério da Educação - MEC em 1998 e integra o conjunto de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, com o objetivo de formar para a cidadania. A estruturação do documento Temas Transversais pautou-se na Constituição Federal e na nova LDB, que em seu Artigo 27, inciso I, afirma que os conteúdos curriculares da educação básica deverão observar “a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática”.

Nesse sentido, as problemáticas sociais em relação à ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual e trabalho e consumo foram integradas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, sendo nominados de Temas Transversais. Não era necessário construir novas áreas de ensino, mas elaborar um conjunto de temas que transversalizados permeariam a concepção das diferentes áreas, seus objetivos, conteúdos e orientações didáticas. (BRASIL, 1998).

Porém, a estrutura do documento em questão não se preocupou em explicitar cada uma das temáticas propostas, não discutindo, e, nem tampouco, esclarecendo como se dá a transversalidade no contexto escolar, gerando entendimentos e práticas equivocadas no meio escolar.

O termo transversalidade passou por todo um processo de construção que teve início na reforma do sistema educacional espanhol. Segundo Gravidia (2002, p. 15-16)

a construção do conceito de transversalidade foi realizada em pouco tempo, com contribuições diversas que foram acrescentando significados novos ao termo. Esses significados foram aceitos rapidamente, enriquecendo a representação que temos hoje. Se antes transversal significava certos conteúdos a serem considerados nas diversas disciplinas escolares – a higiene, o recibo de luz, a moradia, etc. –, agora representa o conjunto de valores, atitudes e comportamentos mais importantes que devem ser ensinados.

Conforme Gravídia (2002), o conceito de transversalidade evoluiu por meio de duas dimensões, sendo a primeira dimensão metodológica e a segunda conceitual. A dimensão metodológica da transversalidade acontece por meio de três etapas, sendo a primeira realizada no início da reforma do sistema educacional espanhol. Por meio dessa reforma houve a exposição da necessidade de tratar na escola conteúdos relacionados a problemas do meio ambiente, saúde, consumo.

A segunda etapa ocorreu durante o processo de amadurecimento das propostas curriculares na reforma educacional espanhola, observando-se que os conteúdos propostos tinham caráter funcional e atitudinal. Assim, percebeu-se que para abordar esses conteúdos seria necessária uma outra metodologia que permitisse que fossem trabalhados ao longo de toda a disciplina.

A prática realizada pelos professores trabalhou somente os temas que se relacionavam com suas disciplinas ou de forma artificial. Na terceira etapa as escolas do sistema de ensino espanhol, elaboraram projetos curriculares e educacionais, analisando os objetivos e conteúdos de todas as disciplinas e áreas. Nesse sentido, se observou que existem muitos pontos em comum na maioria dos conteúdos da educação para a saúde, educação ambiental, educação do consumidor, dentre outros.

Se alerta que ao abordar os temas transversais se deve contextualizar com outras áreas, evidenciando os pontos comuns e complementares em todas as matérias. “O conceito de transversal adquire seu verdadeiro sentido nessa análise da tarefa educativa realizada no ato de elaboração do projeto curricular.” (GRAVÍDIA, 2002, p. 19)

Quanto à dimensão metodológica, segundo Gravídia (2002), passou por três etapas:

- a) os temas como conteúdos conceituais: o que caracteriza essa etapa é que os temas transversais eram inicialmente conteúdos conceituais e há muito tempo, por razões diversas, vinham sendo abordados na escola;
- b) os temas transversais como questões atitudinais: nessa segunda etapa, em função da legislação colocar como objetivos da educação questões relativas a valores e atitudes pessoais e coletivas, verificou-se que esses objetivos não eram atendidos pelas áreas curriculares.
- c) a dimensão conceitual, atitudinal e procedimental da transversalidade: nessa etapa percebe-se que não é possível tratar apenas um ou outro aspecto do conteúdo transversal, pois não havia como trabalhar atitudes em cima de um vazio conceitual e nem, somente, a partir de conceitos, gerar atitudes. (PRESTINI, 2005, p. 55).

Assim, os conteúdos transversais se classificam em conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, “promovendo atitudes que incidem nos valores pessoais e

globais, que implicam normas de conduta ou marcam pautas de comportamento, as quais contribuem para o desenvolvimento integral da pessoa.” (GRAVÍDIA, 2002, p. 23).

Até o ano de 1996, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais⁵, o ensino fundamental era estruturado conforme foi previsto na antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692/1971. Esta Lei anunciava como objetivo geral para o ensino fundamental, o oferecimento de formação para que os educandos desenvolvessem suas potencialidades de auto realização, preparação para o trabalho e para o exercício da cidadania de forma consciente.

Quanto ao currículo, se estabeleceu um núcleo comum obrigatório para os níveis de ensino fundamental e médio, mantendo uma parte diversificada para contemplar as diversidades regionais e as diferenças individuais dos alunos. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: INTRODUÇÃO AOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1997). No que diz respeito ao currículo para a educação básica, a LDBEN afirma nos

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

§ 1º. Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa, da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§ 2º. O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

§ 3º. A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da educação básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.

§ 4º. O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.

§ 5º. Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (LDBEN, 1996, p. 44 – 45).

A partir de 1990, por meio da reformulação das políticas sociais tanto mundiais, quanto nacionais, o Brasil passou a participar de encontros internacionais, tendo em vista discutir as políticas educacionais. No ano de 1990, dentre os eventos voltados para a área da educação, houve a “Conferência Mundial de Educação para Todos”, realizada em

⁵ são compostos de dois documentos: um que trata dos dois primeiros ciclos do ensino fundamental, antigo 1a a 4a série e o outro para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, nominados de níveis de 5a a 8a séries.

Jomtien, na Tailândia e a “Declaração de Nova Delhi”, cujos países participantes assumiram o compromisso consensual de lutar por universalizar a oferta de educação fundamental (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: INTRODUÇÃO AOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1997).

O que a comunidade mundial subscreveu em Jomtien foi a oferta universal de uma educação digna para todos que forneça, ao mesmo tempo, uma base sólida para as aprendizagens futuras e as competências essenciais que permitam uma participação ativa na vida da sociedade (DELORS, 2001, p. 126).

No Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, intitulado Educação: um tesouro a descobrir, organizado por Jacques Delors e publicada no Brasil em parceria do MEC com a UNESCO se observa que a educação se alicerça em um projeto de sociedade, pensada por pessoas defensoras do sistema capitalista.

Por meio desse projeto, a educação escolar se institui como a melhor ferramenta para inculcar valores, ampliar a cultura de paz e fazer com que os indivíduos aceitem a reestruturação do capitalismo globalizado. Nesse sentido, se torna difícil pensar os interesses políticos dissociado dos apelos conjunturais, pois estes apresentam a capacidade de atender/facilitar em grande medida a materialização dos interesses do capital, principalmente quando se trata das políticas voltadas para a classe menos favorecida da população.

Diante desse cenário, o capitalismo aliado ao Estado lança novas prerrogativas para as políticas públicas brasileiras, numa aparente tentativa de oferecer respostas as demandas da população à medida que os horizontes da proteção social vão sendo estreitados.

Enfatiza-se que os Estados estão inseridos em uma teia global de interdependência de segurança, embora a maior parte das ameaças políticas e militares são percebidas em curtas distâncias, associando-se a insegurança com a proximidade geográfica entre os estados. Porém, alerta-se que existem objetos sistêmicos (meio ambiente global, economia mundial) que afetam todos os Estados. (DELORS, 2001).

Não existem fronteiras para o comércio, mas vai além dessa dimensão, pois alguns Estados são capazes de agregar fatores estratégicos relacionados à segurança, solução de conflitos, defesa dos direitos humanos, democracia, desenvolvimento socioeconômico integral e equitativo, além de se preocupar com a proteção do meio ambiente e a integração física e energética, alterando o paradigma de integração econômica de caráter assimétrico. (DELORS, 2001).

No Relatório organizado por Delors (2001, p. 13), se “assume que a cooperação internacional, como forma de resolver e encontrar alternativas para o desenvolvimento sustentável, é um dos grandes desafios intelectuais e políticos a ser perseguido”. Como entendimento, a educação é responsável pela instituição de valores para sanar os problemas da sociedade capitalista.

Portanto, não foi por acaso a escolha do Tema Transversal Meio Ambiente para fazer parte do currículo oficial no Brasil. O comprometimento com o meio ambiente está recomendado por todas as conferências internacionais, estando previsto na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Em seu artigo 225º, a Constituição assevera que cabe ao poder público conscientizar a sociedade para a preservação do meio ambiente, o que poderá acarretar profundas e contundentes mudanças no setor industrial, promovendo uma mudança de comportamento, podendo trazer, também, consequências sociais positivas (BRASIL, 1988).

A defesa do direito a um meio ambiente equilibrado e saudável evidencia-se como campo de atenção, no qual o problema ambiental se intensificou e vem se transformando numa questão mundial e preocupante devido às mudanças climáticas que tem causado. Em regiões e países com índice de desenvolvimento elevado, ocorre um nível de degradação ambiental superior aos outros, afetando também os países em desenvolvimento.

O meio ambiente é um assunto que preocupa em nível mundial e, no Brasil, deixando de ser um tema discutido exclusivamente por profissionais ambientalistas, passando a ser visto como uma problemática que diz respeito à sociedade e ao modo capitalista desta viver e produzir. Contemporaneamente, a temática do meio ambiente se constitui uma questão ética, devido aos problemas de ordem ambiental, cultural, social e econômica enfrentados pela sociedade como um todo.

No que diz respeito à Conferência das Nações Unidas celebrada em Estocolmo, no século XX, a concepção sobre o meio ambiente é que este se caracteriza como o conjunto de componentes físicos, químicos, biológicos e sociais capazes de causar efeitos diretos ou indiretos, em um prazo curto ou longo, sobre os seres vivos e as atividades humanas.

Diversos fatores constituem o meio ambiente, como a sociedade e a educação. Um meio ambiente equilibrado é uma conquista que exige a participação e a vigilância das pessoas que vivem em países ricos e pobres, sem restrição. Ainda, se preocupar em

preservar o meio ambiente vai além da manutenção da qualidade dos recursos naturais, do combate à pobreza e ao desenvolvimento da cidadania em exercício dos direitos e deveres do cidadão, permitindo o acesso à inclusão social, por meio de programas e serviços.

O meio ambiente é o habitat natural de sobrevivência, em que o homem busca a melhoria de sua qualidade de vida. Porém, mesmo tendo consciência sobre a importância de usufruir de um ambiente equilibrado e saudável, os indivíduos agem de forma direta e indiretamente o prejudicando.

Defender o meio ambiente se respalda em princípios que discorrem sobre a defesa dos direitos humanos, a recusa ao arbítrio e ao autoritarismo, a ampliação e a consolidação da cidadania e o aprofundamento da democracia. Nesse sentido, a crise ambiental no cotidiano das pessoas evidencia situações vividas por seres humanos, cidadãos de direitos.

No relatório de Delors (2001), sob a égide da globalização e interdependência entre os povos, se enfatiza a necessidade de renovar o sentido da democracia, considerando que o indivíduo é um cidadão do mundo a nível global e local, sem perder de vista a sua ativa participação na vida de seu país e na das comunidades de base.

A globalização introduz uma nova compressão do espaço-tempo; uma integração sistêmica e a interdependência dos agentes, instituições e arenas que constituem o mundo. No que se relaciona ao espaço-tempo, a globalização permite a mobilidade, ou seja, facilidade de se deslocar e circular entre os países. (SILVA, 2017).

Não obstante, a mobilidade divide, tendo em vista que são desiguais as condições de acesso aos recursos e capacidades indispensáveis, produzindo desigualdades sociais gerais. Assim, embora as fronteiras territoriais do capital financeiro sejam diminuídas, tendo em vista que há uma maior circulação comercial entre as empresas, a globalização prende as minorias ao território, motivados pela necessidade de trabalhar. As dimensões culturais e sociais se associam ao aumento de mobilidade de mão-de-obra e capital. (SILVA, 2017).

A integração sistêmica permite que os Estados trabalhem em conjunto em diferentes áreas, destacando-se a área da segurança. Os processos de integração interestatal dizem respeito às seguintes esferas de atuação: política, econômica e jurídica. (SILVA, 2017).

Assim, a integração se caracteriza como um processo que é capaz de abolir discriminações entre a economia das diferentes nações. Infere-se, então, que a integração

é o resultado de um processo de cooperação na esfera econômico-político, com o objetivo de eliminar barreiras artificiais que possam evitar a circulação de bens e de produção, organizando o comércio entre os países e a produção de bens.

A cooperação na área econômica leva os países a formarem coalizões que repercutem em um movimento em direção ao livre-comércio e em uma tentativa destes obterem vantagens em uma economia aberta, mas que não perde o controle sobre a estrutura de produção e consumo. Eliminando-se as restrições sobre a circulação de mercadorias e serviços entre países, se perde o controle nacional da economia. Contudo, ao fazer parte de uma coalizão, os países-membros possuem maior poder de barganha nas negociações comerciais com o resto do mundo. Compreende-se, assim, o grau de importância que a cooperação tem para o processo de integração. (SILVA, 2017).

Os processos de integração são de natureza econômica, com ênfase comercial, sendo redimensionados para abranger outros assuntos. Tais processos de integração enfrentam o alargamento e o aprofundamento das relações entre os Estados, como também o dilema de como se dará esse processo com os Estados-membros. Pois a aproximação econômica entre Estados objetiva uma melhor alocação dos fatores de produção e dos recursos, diminuindo os custos de produção e aumentando a qualidade dos bens produzidos, além de uma capacidade de inserção internacional mais qualificada. (SILVA, 2017).

Essa integração regional determina as condições fundamentais para o êxito desse processo: a contiguidade geográfica, pois a integração vai depender de um espaço físico demarcado, priorizando áreas próximas, tendo em vista as zonas naturais de trocas comerciais que intensificam o livre-comércio. (SILVA, 2017).

Outra condição é firmar uma zona de influência entre as potências hegemônicas vizinhas, oportunizando um resgate dos espaços periféricos às potências hegemônicas, garantindo um forte e amplo mercado consumidor. (SILVA, 2017).

Sobre a interdependência dos agentes, instituições e arenas que constituem o mundo, enfatiza-se que os Estados estão inseridos em uma teia global de interdependência de segurança, embora a maior parte das ameaças políticas e militares são percebidas em curtas distâncias, associando-se a insegurança com a proximidade geográfica entre os estados. Porém, alerta-se que existem objetos sistêmicos (meio ambiente global, economia mundial) que afetam todos os Estados. (SILVA, 2017).

Também, se deve priorizar o universal e o singular, a tradição e a modernidade, deixando clara a ideia de que se vive um momento de progressiva mundialização da

cultura, que exige “adaptar-se sem negar a si mesmo, construir a sua autonomia em dialética com a liberdade e a evolução do outro, dominar o progresso científico. É com este espírito que se deve prestar particular atenção ao desafio das novas tecnologias” (DELORS, 2001, p. 14 – 15).

Coadunando com tais orientações, os PCNs (1997), definem o currículo com uma parte comum e outra diversificada, apresentando como importantes para o desenvolvimento da cidadania e para a convivência em tempos de globalização e capitalismo, os Temas Transversais de domínio social.

A orientação dada pela Conferência de Jomtien e incorporada nos PCNs afirma que:

toda a pessoa – criança, adolescente ou adulto – deve poder beneficiar de uma formação concebida para responder as suas necessidades educativas fundamentais. Estas necessidades dizem respeito tanto aos instrumentos essenciais de aprendizagem (leitura, escrita, expressão oral, cálculo, resolução de problemas), como aos conteúdos educativos fundamentais (conhecimentos, aptidões, valores e atitudes) de que o ser humano tem necessidade para sobreviver, desenvolver todas as suas faculdades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente no desenvolvimento, melhorar a qualidade de sua existência, tomar decisões esclarecidas e continuar a aprender (Artigo I – I) (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS *apud* DELORS, 2001, p. 126).

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais, a elaboração dos PCNs teve início com o estudo das propostas curriculares de Estados e Municípios brasileiros e de outros países. Nesse sentido, ocorreram vários encontros regionais organizados pelas Delegacias do Ministério da Educação - MEC nos Estados. Tais encontros contaram com a participação de professores do ensino fundamental, dentre outros técnicos de secretarias, membros de conselhos estaduais de educação, de sindicatos e outros.

A Introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais apresentou dados quantitativos referente ao número de alunos (matrícula, evasão, repetência) e de estabelecimentos escolares. Esse quantitativo foi importante para diagnosticar quantos alunos estavam fora e dentro da escola, pois conforme o Relatório da UNESCO

... a redução das taxas de repetência e de abandono escolar, particularmente elevadas na África e na América Latina, ao diminuir o número total de alunos que permanecem na escola, deve fazer com que aumente a pertinência e eficácia da despesa com a educação. Calcula-se que no Brasil o custo das repetências representa cerca de 2,5 bilhões de dólares por ano; este valor podia ser investido de forma útil, no desenvolvimento da educação pré-escolar, a fim de permitir uma melhor escolarização posterior das crianças (DELORS, 2001, p. 184).

A análise qualitativa dos dados justificou a necessidade de transformar a educação brasileira, adotando um novo referencial de qualidade para a educação, ou seja, os Parâmetros Curriculares Nacionais.

3 CONCLUSÃO

Baseados no exposto ao longo do trabalho se elencam temas a serem lecionados caracterizados como relevantes e não relevantes para determinada escola, a partir da convivência da opinião de um grupo social ou intelectual. Os conteúdos classificados como irrelevantes são passíveis de censura, sendo considerados impróprios para serem abordados em contexto histórico específico.

Não obstante, a normatização educacional se institui por meio da assunção de um currículo padronizado que não respeita as diferenças cognitivas, sociais e econômicas dos estudantes, tratando-os como sujeitos que usufruem de uma mesma igualdade social. O Estado, por meio da instituição de políticas públicas como os PCNS, os quais trazem, em seu arcabouço teórico, os temas transversais busca elencar temáticas de interesses sociais, com vistas a atender ao estabelecimento de um processo educacional crítico.

A fratura social decorrente da desigualdade de oportunidades, distribuição de recursos e bens, assim como, posições dos atores na estrutura social está relacionada ao nível de fluidez social, às possibilidades de mudanças de classes, à competição entre os indivíduos e à distribuição de oportunidades entre grupos sociais.

A função social, política e pedagógica de uma instituição escolar se baseia em princípios norteadores que devem ser cumpridos, sendo de suma importância que todos os educadores estejam trabalhando para garantir que a escola se abra para todos de forma acolhedora e sem distinção. Assim, para eliminar a problemática da exclusão existente é preciso contar com o compromisso de todos os atores sociais, atentando para as diferenças específicas dos estudantes e acolhendo-o em suas diversidades.

A instituição escolar é uma unidade socialmente construída a partir de um processo social e histórico, se criando como extensão da família para complementar o seu papel. Expectativas, Interesses sociais e exigências se entrecruzam no chão da escola, que ao se tornar pública e laica delegou ao Estado o controle sobre a educação.

Ao longo do tempo, foram estabelecidas diretrizes que anunciam a prática de sistemas educacionais, embasadas na transformação da visão da educação que defende e promove o direito educacional, a participação e a igualdade de oportunidade para todos. É impossível realizar bem o papel da educação sem compreender a realidade do

entorno escolar, a história da sociedade com suas mudanças sistemáticas e as diferentes visões da educação.

Baseado no que foi discutido nesse trabalho em tela, os PCNs representam uma política pública que teve como objetivo trabalhar temáticas consideradas relevantes para a sociedade.

Para os professores, os temas transversais abordados nos PCNs apontam para um conhecimento que foi ocultado pelo currículo oficial. Alguns professores, em suas falas, demonstraram conhecer verdadeiramente a proposta oficial incutida por meio dos temas transversais. Mas quando recorrem a ela, o fazem em situações pontuais, sendo que alguns usam os temas transversais de forma cotidiana.

Entre aqueles que utilizam os temas transversais, consideram-no como a possibilidade de usar práticas mais autônomas, por ser uma proposta flexível, facilitando idas e vindas no processo de ensinar e aprender, contribuindo para o enriquecimento das aulas. Outra questão a ser destacada é a abordagem de temas de relevância social por meio de projetos.

A abordagem dos temas transversais no ensino fundamental I e II é, segundo as falas dos docentes, uma oportunidade de trabalhar as culturas locais, regionais e até universais. Alguns verbalizaram uma concepção de discurso dominante a favor do processo de desigualdade social.

A dinâmica interdisciplinar proposta quando se aborda os temas transversais traz ao cenário educacional uma visão de equidade, partindo da perspectiva de mudança, à medida em que utilizam temas de relevância social, tentando manter uma harmonia entre outras disciplinas.

A interdisciplinaridade apresentada pelos docentes consiste na valorização e utilização de temas que sejam comuns a todas as áreas do conhecimento, desenvolvido por meio de projetos. A interdisciplinaridade é vista como convergência de conteúdos de diferentes disciplinas em relação a um tema, respeitando-se sua natureza epistemológica.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Ano CXXXIV, n.248, 23 de dezembro de 1996, p.27833-27841. Brasília, 1996.

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. 2ed. São Paulo: Cortez Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2001

GRAVIDIA, V. A Construção do Conceito de Transversalidade. In: NIEVES ÁVAREZ, M. et al. **Valores e Temas Transversais no Currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MORAES, R.C. Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações estado-sociedade. **Educação & Sociedade**, v.23, n. 80. Campinas, 2010.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade** (Org.). Trad, Maria Aparecida Baptista, 10 ed, São Paulo: Cortez, 2008.

PRESTINI, S. A. M. M., **Transversalidade e Temas Transversais na Formação Inicial do Professor de Matemática. Dissertação (Mestrado em Educação)**. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

SILVA, M. **O habitus professoral**: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. Revista Brasileira de Educação, n. 29, 1999.

SILVIA, Marcela Mary José de (org.). **Serviço Social na Educação: Teoria e Prática**. Campinas, SP: Papel Social, 2017.

VEIGA-NETO, A. **De geometrias, currículo e diferenças**. Educação & Sociedade, ano XXIII, no 79, Agosto/2002.