

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE UM GRUPO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE A INSERÇÃO CURRICULAR NAS ESCOLAS DOS TEMAS TRANSVERSAIS EM DIFERENTES ÁREAS DO CURRÍCULO.

Ricardo Santos David

Pós - Doutorado em Educação, pelo IESLA - FCU/EUA. Doutor pela UniversidadEuropeadelAtlántico (UNIATLÁNTICO)

ricardosdavid28@gmail.com

Resumo: Este artigo científico o presente trabalho identifica 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). Por que 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. Por 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: Temas Transversais; Representações Sociais; Educação Básica; Formação de Professores.

Abstract: This scientific article the present work identifies the Social Representations of a group of Elementary School teachers on cross-cutting themes (ethics, health, environment, sexual orientation, cultural plurality, work and consumption), as proposed by the National Curriculum Parameters (PCN). The study was based on Moscovici's Theory of Social Representations (2012) and also theorists such as Jodelet (2001), Tardif (2002), Gauthier (2006). Why did the results reveal that the Social Representations of teachers are anchored in practices based on experiential knowledge? That is, they recreate ways of working as social problems are brought up, according to students' social and experiential demands. Why is the theme most worked on by teachers is the environment? However, it was not possible to prove the transversality in the development of the themes described by them. The contribution of the themes to the integral formation of the student was one of the positive aspects of the research. The results are expected to contribute to the discussion and reflection with managers, teachers and students and also to the enrichment of the school pedagogical project, supporting future actions and a new vision regarding the insertion of transversal themes in the pedagogical content.

Keywords: *Cross-cutting Themes; Social Representations; Basic education; Teacher training.*

1. Introdução

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, reconstroem 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).

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.

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, não criando “universos consensuais”. (GOMES, 2004, p. 133) 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 e educação.) e de se agruparem a partir de suas ideias em comum.

Seguindo o pensamento acima, enquanto 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 e 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.

2. 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 linguísticos, 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).

3. 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.

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 sujeito 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, à 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 e Sexualidade. 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.

4. Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/96

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 ensino fundamental 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 a partir de uma revisão bibliográfica do assunto e do presente estudo, na seguinte conformidade: Quais as Representações Sociais de um grupo de docentes do Ensino Fundamental sobre os temas transversais?

O artigo científico teve como objetivo usar metodologia das Representações Sociais ao estudo dos 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.

No decorrer do texto queremos com isso identificar:

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

5. Panorama das Pesquisas sobre 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, trabalho e consumo.

Estes temas foram introduzidos no currículo escolar visando à 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).

5.1.(I) 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.

5.2. (II) 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. (BRASIL, 1998, p. 262-263). 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.

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.

5.3.(III) Meio Ambiente

O tema mais trabalhado em sala de aula e de conhecimento dos professores é o trabalho sobre assunto 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. Representações sociais são fenômenos da vida cotidiana. Quando as pessoas pensam sobre fatos relevantes, tomam partido, expressam e compartilham pensamentos por meio da comunicação, estão criando ou reproduzindo representações. As representações sociais, além de se configurarem como o pensamento compartilhado socialmente sobre um fato social que tem importância para um grupo de pessoas, também são teorizadas.

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. (BRASIL, 1998, p.23). 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.

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

5.4. (IV) 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).

5.5. (V) 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, à 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.

5.6. (VI) 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. 04).

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.

6. 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 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 e II.

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 deste artigo científico 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 possibilitou um olhar mais amplo sobre prática docente e seus saberes.

Os resultados contribuíram significativamente para o pesquisador, 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, 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.

ANADÓN, Marta; MACHADO, Paulo B. Reflexões teórico-metodológicas sobre as Representações Sociais /Marta Anadón. Salvador: Editora UNEB, 2003.

BOVO, M. C. Interdisciplinaridade e transversalidade como dimensões da ação pedagógica. Revista Urutágua, nº 07, Ago/Set/Out/Nov, 2004.

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.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1997. p.146.

GAUTHIER, C. et al. Por uma teoria da pedagogia: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 02ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

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.

JODELET, Denise. As Representações Sociais: Um domínio em expansão. As Representações Sociais. Denise Jodelet. Rio de Janeiro: EdUERJ. 2001. p.420.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Representações Sociais e Esfera Pública: A construção simbólica dos espaços públicos no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes. 2000

MARCHESI, A.; MARTIN, E. Qualidade do ensino em tempos de mudança. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOSCOVICI, S. Representações Sociais: Investigações em psicologia social. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 07 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. Notestowards a descriptionof social representations. Tradução de Glaucia Alves Vieira. EuropeanJournalof Social Psychology, v.18, p. 211-250, 1988.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

YUS, Rafael. Temas Transversais: Em busca de uma nova escola. Porto Alegre: Artmed, 1998.