



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências
Mestrado Profissional em Ensino de Ciências

**ARTICULAÇÕES ENTRE OS TEMAS GERADORES DE PAULO FREIRE NA
PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA**

NAYARA DE PAULA MARTINS

Brasília, DF
2014



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências
Mestrado Profissional em Ensino de Ciências

**ARTICULAÇÕES ENTRE OS TEMAS GERADORES DE PAULO FREIRE NA
PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA**

NAYARA DE PAULA MARTINS

Dissertação realizada sob orientação do Prof. Dr. Marcelo X. A. Bizerril e apresentado à banca examinadora como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Ensino de Ciências, pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Universidade de Brasília.

Brasília, DF
2014.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Nayara de Paula Martins

“Articulações entre os temas geradores de Paulo Freire na promoção da educação ambiental na escola”

Dissertação apresentada à banca examinadora como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Ensino de Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências (PPGEC) da Universidade de Brasília (UnB).

Aprovada em 22 de janeiro de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcelo Ximenes Aguiar Bizerril – FUP/UnB
(Presidente)

Prof. Dr. Delano Moody Simões da Silva – FUP/UnB
(Membro Titular)

Prof^a Dr^a Rosylane Doris de Vasconcelos – FUP/UnB
(Membro Titular)

Prof. Dr. Antônio Fernando Gouvêa da Silva – UFSCar
(Membro Suplente)

“E CONHECEREIS A VERDADE, E A VERDADE VOS LIBERTARÁ.”

Jo. 8:32

“Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar”.

(Paulo Freire)

Dedico este trabalho primeiramente a Deus que me sustentou até aqui, ao meu esposo Paulo Felipe por seu enorme apoio, aos meus pais Cleones e Marlene pelo amor e dedicação, aos meus irmãos Cleone e Giselle, e também a todos aqueles que acreditam que a educação pode transformar vidas.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente quero agradecer a Deus pela graça, misericórdia e fidelidade com minha vida, por me dar a oportunidade de realizar mais um sonho, por poder vivenciar tantos momentos agradáveis e enriquecedores e também por dar-me força e sabedoria para enfrentar as dificuldades. Assim como diz o salmista: “Somente a ti, ó Senhor Deus, a ti somente, e não a nós, seja dada a glória por causa do teu amor e da tua fidelidade” (Salmos 115:1).

Agradeço também ao meu marido, Paulo Felipe, que tem estado ao meu lado sempre me encorajando, me inspirando e conquistando sonhos. Aos meus amados pais, Cleones e Marlene, que tanto sacrificaram para que eu chegasse até aqui. Sinto-me privilegiada por tê-los como meus pais. À minha irmã-amiga Giselle e a todos os meus parentes e amigos que torceram e oraram por mim ao longo dessa caminhada.

Não posso me esquecer é claro do professor Marcelo Bizerril, que tanto contribuiu para a realização deste trabalho, através do conhecimento e da sua paciência. Assim como a banca examinadora que se dispôs a examinar o trabalho final, sobretudo, ao professor Antônio Gouveia pela grande contribuição para o esclarecimento da minha práxis. E também aos educandos que participaram juntamente comigo.

Enfim, dedico esta obra a todos aqueles que acreditam que a educação pode transformar a vida dos sujeitos e conseqüentemente o nosso ambiente.

Que Deus os abençoe! Muito obrigada!

RESUMO

Nossa proposição baseia-se na construção curricular a partir dos temas geradores, numa perspectiva freireana, para a promoção da Educação Ambiental (EA) na escola. Especificamente, buscou-se vivenciar e analisar o processo de desenvolvimento do currículo nas suas principais etapas: levantamento preliminar; identificação da temática de interesse da comunidade (*temas geradores*); envolvimento dos professores e elaboração do programa interdisciplinar, avaliação da aplicação do programa e da receptividade dos estudantes e professores participantes. A proposta do tema gerador é uma alternativa metodológica para o ensino não só em EA. Ela emerge da realidade social e histórica dos indivíduos envolvidos trazendo maior significado dos conteúdos para os educandos, visando sua transformação e construção de visões críticas do mundo. A pesquisa baseou-se na metodologia qualitativa, especificamente nos princípios da pesquisa-ação. Os dados foram construídos a partir do diálogo com a comunidade e com os educandos, das anotações feitas em diário de campo, das entrevistas semiestruturadas realizadas com os estudantes e questionário aplicado ao final do processo para os mesmos. Os principais temas geradores foram: violência, drogas, mídia e consumismo. Concluiu-se que houve grande aceitação dos educandos para esta proposta. Muitos deles afirmaram ter gostado do ambiente dialógico, porque a aprendizagem se tornou mais fácil devido a dinâmica proposta. Outro aspecto destacado pelos educandos foi a relação do conhecimento com o dia-a-dia, ou seja, os temas foram significativos para eles. O resultado mais marcante foi o envolvimento dos estudantes, que inicialmente encontravam-se passivos e durante o processo se tornaram sujeitos de sua própria história. Os temas geradores se apresentaram como importante metodologia para a promoção da Educação Ambiental na escola.

Palavras-chave: Educação Ambiental, temas geradores, Paulo Freire, prática dialógica, educação para a paz.

ABSTRACT

Our proposition is based on the curriculum construction from generating themes, in Freire's perspective, for the promotion of environmental education (EE) in school. Specifically, we sought to experience and analyze the curriculum development process in its main stages: preliminary survey; issue of identification of community interest (main themes); involvement of teachers and elaboration of the interdisciplinary program, evaluation of program implementation and receptivity of students and teachers participating. The proposal generator theme is a methodological alternative for teaching not only in EA. It emerges from the social and historical reality of the individuals involved bringing greater significance of the contents to the students, who act as participatory process subject. The research was based on qualitative methodology, specifically the principles of action research. Data were built from the dialogue with the community and the students, the notes made in a field diary, the semi-structured interviews with students and questionnaire at the end of the process for the same. The main themes emerged were: violence, drugs, media and consumerism. It was concluded that there was wide acceptance of students for this proposal. Many of them said they liked the dialogic environment, because learning has become easier due to dynamic proposal. Another aspect highlighted by students was the relationship of knowledge to the day-to-day, that is, the subjects were significant for them. The most striking result was the involvement of students, who initially found themselves liabilities and in the process have become subjects of their own history. The main themes presented as an important methodology for the promotion of environmental education at school.

Keywords: Environmental Education, generative themes, Paulo Freire, dialogic practice, education for peace.

LISTA DE FIGURA

Figura 1- Mapa da localização de Sobradinho-DF.....	41
--	-----------

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico1- Temas abordados.....	63
Gráfico 2- Temas que os educandos mais gostaram.....	64

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Quantidade de estudantes que se identificaram com o jovem do vídeo no quesito drogas.....	54
Tabela 2- Quantidade de estudantes que conhecem algum usuário de drogas.....	54
Tabela 3- Categorias mais citadas no momento hipotético do gasto de dinheiro...	58

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Planejamento de atividade sobre o tema drogas.....	53
Quadro 2- Algumas afirmações de estudantes que já usaram drogas e se identificaram com o vídeo.....	55
Quadro 3- Conselhos de estudantes que já fizeram o uso de drogas.....	56
Quadro 4- Planejamento de atividade.....	57
Quadro 5- Se você ganhasse R\$ 500,00 ou R\$ 1.000,00 com o que gastaria?.....	58
Quadro 6- Você precisa de tudo o que você compra?.....	58
Quadro 7- Você é o que você tem?.....	60
Quadro 8- O consumismo pode ser considerado uma forma de violência?.....	61
Quadro 9- Opiniões de alguns estudantes acerca da disciplina de Parte Diversificada.....	63
Quadro 10- Opiniões de alguns estudantes sobre a maneira como os temas foram abordados.....	64
Quadro 11- Qual aprendizado você pretende levar da disciplina para sua vida?...	65
Quadro 12- Algumas falas que expressam o desejo dos educandos de ter outras disciplinas trabalhadas da mesma forma que em Parte Diversificada.....	66

SUMÁRIO

Apresentação	16
1.Introdução	18
1.1Educação Ambiental na escola	20
2.Objetivo	23
3.Referencial teórico	23
3.1Educação para paz	23
3.2 O sujeito ecológico e a educação ambiental crítica	25
3.3 O ensino de ciências e a questão ambiental	28
3.4 O tema gerador como método para a EA	30
3.5 A concepção de currículo e a sua relação com a práxis	34
4.Metodologia	36
4.1 Opções metodológicas	36
4.2 Análise de dados	40
4.3 Caracterizações do locus e dos sujeitos da pesquisa	41
4.4 Etapas do processo curricular	43
4.5 Aplicação do currículo	44
4.6 Avaliação do processo	45
5.Resultados	46
5.1A construção do currículo temático	46
5.2Aplicação do currículo temático	51
5.3 Avaliação processual e formativa	61
5.4As dificuldades que valorizaram a prática pedagógica	67
6. Discussão	70
6.1 Por que assuntos relacionados à violência são alvo de interesse dos adolescentes?	70
6.2 Violência e Educação Ambiental	74

6.3 O tema gerador para a promoção da Educação Ambiental na escola.....	76
7.Considerações finais	78
8.Referências bibliográficas	81
APÊNDICE 1- Autorização	90
APÊNDICE 2-Questões base para entrevista semiestruturada com alunos de 7° anos e 7ª séries.....	91
APÊNDICE 3- Proposta de ação profissional.....	92

Apresentação

Buscando uma melhor atuação como professora, aprofundar-me no estudo do Ensino de Ciências e da Educação Ambiental, refletir sobre minhas práticas, ser de fato uma professora-pesquisadora e proporcionar um espaço para emancipação dos sujeitos, são alguns dos motivos que me levaram ao Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Universidade de Brasília.

Formei-me na graduação em Ciências Naturais no final de 2011 e ingressei no mestrado em 2013. Após a graduação, comecei a lecionar na rede pública do Distrito Federal e acabei me deparando com o ensino “bancário” descrito e criticado por Freire (2014), praticado por uma grande maioria dos professores e estudantes acostumados com esse processo. No meu interior surgiu uma grande inquietação e indignação com as explicações conformistas e fatalistas expostas pelos atores envolvidos. Ainda que eu buscasse tentar romper com essa barreira, percebi a necessidade de estudar mais sobre a educação transformadora e libertadora para ajudar-me e ajudá-los. Realizando também um sonho, o mestrado para mim foi um grande presente de Deus, pois tive a oportunidade de aprofundar meus conhecimentos no Ensino de Ciências e também de ter a minha prática e vida transformadas.

A partir disso, iniciei juntamente com o Prof. Dr. Marcelo X. A. Bizerril esta proposta didática que é fruto de uma pesquisa-ação realizada com educandos de 7º anos e 7ª séries do Ensino Fundamental da rede pública localizada em Sobradinho, Distrito Federal. Nossa proposição baseia-se na construção curricular a partir de temas geradores numa perspectiva freireana, para a promoção da Educação Ambiental (EA) na escola.

Encontrando-me inicialmente na condição de professora contratada temporariamente da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal, iniciei a proposta trabalhando com 11 turmas (seis 7º anos e cinco 7ª séries)¹ com a disciplina de Parte Diversificada (PD). Essa disciplina faz parte da matriz curricular do Distrito Federal, na qual tem como objetivo o enriquecimento curricular, ou seja, não há conteúdos específicos como nas outras áreas conhecimento, uma vez que a parte diversificada do currículo destina-se às características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996). Isso confere ao docente maior

¹ A terminação ano e série ocorre pelo fato de a escola estar implantando progressivamente o Ensino Fundamental de nove anos.

liberdade em desenvolver o trabalho pedagógico seja através de projetos ou de outras metodologias.

Embora tenha conseguido desenvolver a primeira, segunda e início da terceira etapas, que consistem no conhecimento das falas significativas, construção curricular e aplicação do currículo, tive meu contrato extinto devido a chegada de um professor efetivo na vaga que eu ocupava. Dessa forma, foram feitos esforços para a aceitação, tanto da escola quanto do novo professor, para a continuação do trabalho. Após o consentimento de ambos, o trabalho continuou mesmo com a quantidade de tempo abreviada e o número de turmas reduzido para seis (quatro 7º anos e dois 7ª séries). Portanto, os resultados aqui apresentados e discutidos serão com base neste público. Vale ressaltar também que me empenhei para que os demais professores participassem dessa construção curricular, porém, dentre 15 professores, um manifestou interesse e não deu continuidade. Outros se prontificaram no decorrer do processo mas não deram prosseguimento.

Este trabalho buscou construir e desenvolver um currículo a partir das falas significativas dos educandos e da comunidade local. Valorizou o diálogo e a problematização da realidade na intenção de romper com a visão ingênua e com o discurso oprimido dos sujeitos envolvidos para apoiar a formação de cidadãos críticos e ativos.

1. Introdução

As questões sobre o Ensino de Ciências e Educação Ambiental (EA) e como estas vêm sendo abordadas têm feito parte das preocupações de vários setores da sociedade, em particular daqueles ligados à educação. O novo estilo de vida proposto pela Revolução Industrial e os modos de produção aliados à Ciência permitiram um desenvolvimento econômico e científico extremamente acelerado, na qual a relação do homem com a natureza tem sido cada vez mais predatória (TOZONI-REIS, 2006). Diante desse contexto e após a Segunda Guerra Mundial, vários movimentos ambientalistas surgiram marcando a inserção desse tema a fim de divulgar a importância de uma política e programas voltados para a Educação Ambiental. Além disso, tem sido vista como um instrumento imprescindível para a sustentabilidade do planeta (MEDINA, 1999).

Partindo de um contexto histórico, no Brasil o debate ambiental foi instaurado em 1973, mais por influências e pressões internacionais do que por movimentos sociais consolidados (LOUREIRO, 2008). A partir da década de 80 a EA avançou, consolidando-se nos anos 90 a partir da Conferência da Organização das Nações Unidas para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento Sustentável (CNUMAD), em 1992. Segundo Loureiro (2008, p.4),

“Até a promulgação da Constituição Federal de 1988, a política ambiental brasileira foi gerida de forma centralizada, tecnocrática, sem participação popular na definição de suas diretrizes e estratégias.”

Inicialmente, a EA era condicionada à disciplina de Ciências Biológicas, na qual um documento publicado pelo Ministério da Educação e Cultura, em 1978, introduzia a disciplina de ecologia no ensino básico. Dessa forma, não é de se estranhar a confusão entre a Educação Ambiental com o ensino de Ecologia, que por sua vez estuda a organização estrutural e o funcionamento dos sistemas ecológicos (LAYRARGUES, 2006).

Deixando de lado a crença de que para se alcançar uma mudança de conduta individual é preciso somente haver a aquisição de informações e conhecimentos com base em Ecologia, pensar em Educação Ambiental vai além de ser apenas um

instrumento de socialização humana associadas ao reducionismo ecológico. É pensar em uma EA na perspectiva em que há a mudança cultural e social.

É muito comum se deparar com campanhas que influenciam o plantio de árvores, a economia de água, jogar lixo no lugar apropriado, entre outras. Porém, mais além do que ser impulsionado por campanhas, se deveria explorar o potencial da problemática que envolve esses temas. Como afirma Brügger (2004, p. 36) “o que deveria ser um tema gerador ou um fio condutor se adultera”, ou seja, um assunto que poderia favorecer o diálogo, a interdisciplinaridade e a reflexão dos sujeitos torna-se algo meramente técnico, caracterizado como ‘adestramento’. O adestramento proposto por uma educação conservacionista, refere-se “aquela cujos ensinamentos conduzem ao uso racional dos recursos naturais e à manutenção de um nível ótimo de produtividade dos ecossistemas naturais ou gerenciados pelos seres humanos”(BRÜGGER, 2004, p. 35). Já a educação para o meio ambiente refere-se a uma intensa mudança de valores, a partir de uma nova visão de mundo, ultrapassando significativamente a educação conservacionista.

O adestramento também é facilmente identificado no ensino de Ciências. Comumente tem sido marcado pela memorização de uma série de fatos, nomes, descrição de fenômenos e teorias(KRASILCHIK, 1987). Em geral, os alunos não são instigados a refletir e a discutir sobre as causas e os processos dos fenômenos que estão estudando, limitados aos produtos da ciência. A maneira como o ensino de Ciências tem se apresentado desconsidera a própria história da Ciência como se esta fosse neutra.

No caso da EA a realidade não é diferente. Apesar dos documentos oficiais como a Constituição Federal de 1988, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) tratarem dessa temática opondo-se ao adestramento e a memorização, a realidade nas salas de aula é outra. O que deveria ser trabalhado de forma interdisciplinar, valorizando o saber e o ambiente do aluno, na busca da formação do sujeito crítico, torna-se compartimentalizado e insignificante.

Essa insignificância é encontrada também por parte dos docentes. Segundo Krasilchic (1987, p.81), foi possível constatar que, em relação aos vários níveis de decisão curricular, diversas opiniões explicam o fracasso das tentativas de mudanças. Os fracassos se devem ao não atendimento dos anseios dos professores, “a suas possibilidades em termos de competência ou condições de trabalho, ou suas convicções sobre a importância ou significado do que ensinam”.

De tal modo, diante das novas funções educacionais no que diz respeito à formação cidadã, o currículo deve ser fruto de decisões coletivas que valorizem a cultura de uma determinada sociedade no qual está inserido.

Outro desafio que deve ser superado na prática pedagógica é o trabalho interdisciplinar. A interdisciplinaridade refere-se à interação entre duas ou mais disciplinas, que varia da simples comunicação de ideias à integração de conceitos epistemológicos, ou seja, questiona a linearidade e a fragmentação do conhecimento (KLEIMAN e MORAES, 1999; FAZENDA, 2002). Basicamente, a interdisciplinaridade depende de uma mudança de atitude diante do conhecimento e da substituição de uma concepção compartimentada pela unitária do ser humano (FAZENDA, 2002).

O trabalho interdisciplinar favorece o rompimento das barreiras entre as pessoas de sorte que possam trocar experiências e conhecimentos, permitindo o envolvimento em projetos comuns respeitando as especificidades das disciplinas (FAZENDA, 1994). Em outras palavras, favorece a desfragmentação do conhecimento. Para Fazenda (1994), uma mudança conceitual na prática docente e no pensamento é pré-requisito para que o educando pense interdisciplinarmente. Essa interação conduz a novos conhecimentos e melhor compreensão da realidade.

1.1 Educação Ambiental na escola

No intuito de corrigir as maneiras destrutivas da relação homem-natureza e garantir às futuras gerações uma vivência com qualidade, muito se tem falado da EA como ferramenta pedagógica capaz de construir uma cultura ético-ambiental com vistas à sustentabilidade² e a formação do sujeito ecológico. “Um jeito ecológico de ser, um novo estilo de vida, com modos próprios de pensar o mundo e, principalmente, de pensar a si mesmo e as relações com os outros neste mundo” (CARVALHO, 2008, p. 68).

O documento do Ministério da Educação que propõe Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, afirma que devido à premência do enfrentamento

² O termo sustentabilidade tem sua origem no termo desenvolvimento sustentável, que é definido pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (1991, p.9) como sendo o *desenvolvimento que satisfaz as necessidades do presente, sem comprometer a capacidade das gerações vindouras satisfazerem as suas próprias necessidades*.

dos desafios ambientais, há uma grande demanda a respeito da Educação Ambiental no ensino formal. Com isso, deve-se considerar aspectos importantes para a promoção da EA na escola, como:

“[...] as necessidades planetárias, as discussões, avanços históricos e experiências acumuladas quanto à temática no Brasil e no âmbito internacional. Todo este contexto fortalece o reconhecimento do papel transformador e emancipatório da Educação Ambiental, exigindo a revisão da referência superficial da transversalidade e da interdisciplinaridade contida na sua normatização para o ensino formal, que se apresenta desconexa, reducionista, desarticulada e insuficiente” (BRASIL, 2012).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação básica (2013), os conteúdos de Meio Ambiente precisam ser trabalhados de forma transversal. Isso significa que ele deve estar presente em todas as disciplinas, de maneira interdisciplinar e articulada. Essa atitude proporciona ao sujeito uma maior compreensão das questões socioambientais e sua formação crítica. De acordo com esse documento e com os PCN, dois pontos devem ser levados em consideração para a seleção dos conteúdos dessa temática, são eles: “a complexidade da temática ambiental e a diversidade da realidade brasileira”(BRASIL, 1998, p. 202).

Em consonância, a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) além de apresentar a EA como “componente essencial e permanente da educação nacional”, traz em suas diretrizes a preocupação em formar cidadãos comprometidos com o meio ambiente e com as questões ambientais(BRASIL, 1999). Dessa forma é necessário construir um currículo que considere a interdisciplinaridade e o olhar da comunidade ante os problemas apresentados, para que uma nova visão de mundo seja construída.

A PNEA (Lei 9.795/99) estabelece também a obrigatoriedade da EA em todos os níveis e modalidades de ensino. Ela descreve que a abordagem deve ser articulada “às questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais” (art. 4º inciso VII). No que diz respeito às ações de estudos, pesquisas e experimentações, o art. 8º, § 3º, incisos IV e V, influencia “a busca de alternativas curriculares e metodológicas de capacitação na área ambiental” e “o apoio a iniciativas e experiências locais e regionais, incluindo a produção de material educativo”.

Assim sendo, a escola como espaço formador que é, deve atuar como intermediadora entre o aluno e a realidade que o cerca com ações que visem o crescimento do sujeito, possibilitando um espaço para reflexão, discussão e construção

do conhecimento, formando cidadãos capazes de criticar e se posicionar diante da sociedade.

A inclusão da Educação Ambiental nas práticas escolares pode ser traduzida como a inserção da escola e dos saberes dos seus sujeitos, em um movimento de reflexão e análise do seu cotidiano (CURRIE, 1998). Do ponto de vista pedagógico, a EA deve ir além da neutralidade e da transmissão, que ao invés de comunicar-se, faz “comunicados”. Como defende Paulo Freire (2005, p.100-101), “nosso papel [do educador] não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa”. EA significa educar com a perspectiva da projeção da vida para a formação e emancipação do sujeito.

Com base nisso, a proposta do tema gerador é uma alternativa metodológica para o ensino em EA. Isso porque ela emerge da realidade social e histórica dos indivíduos envolvidos trazendo maior significado dos conteúdos para os educandos, que atuam como sujeitos participativos do processo. Além disso, a organização curricular a partir do tema gerador exige do educador uma atitude crítica e reflexiva, problematização constante e uma relação dialética entre os sujeitos.

A seleção do conteúdo programático emerge do conhecimento da realidade dos educandos. Os temas geradores constituem a problemática central explicitada pela comunidade, na qual pode desdobrar-se em outros temas. É nessa busca e investigação do pensamento-linguagem do indivíduo referido à sua realidade que “o diálogo da educação como prática da liberdade” se instaura, pois a investigação do “universo vocabular mínimo” pode possibilitar ao homem, além da apreensão, uma forma crítica de pensar o mundo (FREIRE, 2014, p. 101-102).

Apesar do método do tema gerador ser pouco testado em EA, é fortemente recomendado por vários autores como: Tozoni-Reis (2006), Torres & Maestrelli (2011), Loureiro (2006), Figueiredo (2006), Loureiro *et. al* (2008) e Guimarães (2007). Devido ao seu potencial de vincular o dia-a-dia do aluno com diversos saberes, contribui para a superação da contradição envolvida possibilitando um novo olhar sobre o problema e uma ação.

Assim, este trabalho baseia-se na ideia de que a utilização dos temas geradores em Paulo Freire é viável para a proposta curricular de EA Crítica em um contexto escolar do ensino fundamental, pois colabora para a emancipação dos sujeitos e superação da visão ingênua para uma visão crítica e reflexiva do mundo.

2. Objetivo

Este trabalho teve por objetivo aplicar a metodologia do tema gerador para a reestruturação do currículo escolar de Ciências e Educação Ambiental no ensino fundamental. Especificamente, vivenciar e analisar o processo de desenvolvimento do currículo nas suas principais etapas: levantamento preliminar; identificação da temática de interesse da comunidade (*temas geradores*); envolvimento dos professores e elaboração do programa interdisciplinar, avaliação da aplicação do programa e a receptividade dos estudantes e professores participantes.

3. Referencial teórico

3.1 Educação para paz

Pensar a existência humana é reconhecer que somos determinados fisiológica e socialmente de modo dialético. É possível vivermos sem saber a tabela periódica, mas impossível viver sem sabermos nos relacionar com as outras pessoas e com o ambiente.

“A sociedade é uma rede de relações entre indivíduos, entre grupos sociais e instituições” (BOTTOMORE, 1979, p.9 *apud* SOARES, 2009). A sociedade se inicia e se esgota no indivíduo, ou seja, o indivíduo é integrante da sociedade, se constitui na sociedade e se reproduz nela num processo dinâmico (SOARES, 2009). Esse dinamismo tem conduzido, porém, a uma dominação de consciências³. Lutar pela libertação de consciências subjugadas implica na superação da apreensão ingênua da realidade para a inserção crítica do sujeito na história.

A tomada de consciência de maneira ingênua se dá com a aproximação espontânea do sujeito com a realidade. Já a conscientização implica no desenvolvimento dessa consciência de forma crítica e reflexiva. A conscientização transforma o conscientizado em “fator utópico”. Para Freire (1979, p. 16),

“o utópico não é o irrealizável, a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a

³Palavras de Ernani Maria Fiori em prefácio à obra *Pedagogia do Oprimido*, 2014, p.11.

estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico”.

Quanto mais conscientizados, mais os sujeitos se tornam anunciadores da humanização e denunciadores da desumanização, comprometidos com a transformação do mundo(FREIRE, 1979).

Denunciar a desumanização, é denunciar a manutenção do *status quo*, as desigualdades sociais, as injustiças e a situação dos oprimidos. Recuperar a humanização que fora roubada é também lutar pela Paz. Ambas são conquistadas com a busca de justiça social, luta pela liberdade e reconhecimento do ser como sujeito histórico e transformador. “A Paz se cria, se constrói na construção incessante da justiça social. Por isso, não creio em nenhum esforço chamado de educação para a Paz que, em lugar de desvelar o mundo das injustiças o torna opaco e tenta miopizar as suas vítimas”(FREIRE, 2006, p. 388).

Mas afinal, o que é Paz? O termo Paz refere-se a tranquilidade pública e da alma, sossego, condição de uma nação que não está em guerra, respeito entre os povos⁴. Estar em Paz é um anseio humano. Logo após as Primeira e Segunda Guerras Mundiais, a UNESCO vem empreendendo esforços para

“contribuir para a paz e a segurança, promovendo cooperação entre as nações por meio da educação, da ciência e da cultura, visando favorecer o respeito universal à justiça, ao estado de direito e aos direitos humanos e a liberdades fundamentais afirmados aos povos do mundo”(DISKIN e ROIZMAN, 2002, p. 6).

Diante da realidade social moderna, resolver conflitos e entender suas causas é tatear a possibilidade da criação de um ambiente permeado pelo diálogo, reflexão, cooperação e paz.

A paz é criada e construída a partir da denúncia da desumanização, a recuperação da humanização e superação de conflitos, ou seja, através do processo de conscientização. Quando nós, individualmente, buscarmos a transformação social através da justiça, da igualdade e do respeito à dignidade da pessoa humana, a paz será promovida.

A Paz, antagônica a Guerra, prioriza o indivíduo no lugar do mercado. Preocupa-se com a formação dos sujeitos numa educação que possui relação intrínseca com a Paz.

⁴ Conceito de paz segundo dicionário Michaelis. Disponível em:
<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=paz> .

Nos responsabiliza a garantir a Paz social e mundial em nossas nações(FREIRE, 2006).

Como diz Paulo Freire,

“A Paz se cria, se constrói na e pela superação de realidades sociais perversas. A Paz se cria, se constrói na construção incessante da justiça social. Por isso, não creio em nenhum esforço chamado de educação para a Paz que, em lugar de desvelar o mundo das injustiças o torna opaco e tenta miopizar as suas vítimas”(FREIRE, 2006, p. 2).

A educação e os meios de comunicação têm cultivado valores como a competitividade, o consumo, o sucesso a qualquer custo, a lógica dura e a frieza nas relações pessoais(UNESCO, 2002). A cultura a qual estamos imersos tem pregado valores e ações voltados para a violência. Que tipo de educação estamos promovendo: para a Paz ou para a Guerra? Essa parece mais uma Educação para a Guerra, pois é em nome das rivalidades, das desigualdades sociais e da pobreza que as guerras são concebidas.

“Nosso meio ambiente tem sido muito agredido, da mesma maneira estão adoecidas a interioridade humana e as relações entre as pessoas. A Educação para a Paz preocupa-se em minimizar essas dores. Não dispensa o rigor do pensamento acadêmico, mas sem dúvida, o transcende”(UNESCO, 2002, p. 11).

Educar para a Paz é uma necessidade vital. É aquela permite ao sujeito desvelar as situações de opressão em que vive para então superá-las. Educar para Paz significa educar para vida. É uma prática de compaixão e amor.

3.2 O sujeito ecológico e a educação ambiental crítica

Segundo Carvalho (2008, p. 177),“a formação de uma atitude ecológica pode ser considerada um dos objetivos mais perseguidos e reafirmados pela EA crítica”. Tal atitude, em sentido mais amplo, poderia ser definida como a adoção de um conjunto de crenças, valores e sensibilidades tanto éticas como estéticas, orientadas de acordo com o ideal de um sujeito ecológico. Sujeito ecológico refere-se aos modos de viver e ser orientado por valores ecológicos. Este modo de viver e ser no mundo orientará as escolhas e decisões, atitudes e comportamentos que serão incorporados no cotidiano do sujeito(CARVALHO, 2008).

O sujeito ecológico agrega ainda várias facetas. Em relação à questão política, o sujeito ecológico poderia apresentar-se como o “heroico, vanguarda de um movimento histórico, herdeiro de tradições políticas de esquerda, mas protagonista de um novo paradigma político-social”(CARVALHO, 2008). Poderia ser caracterizado também como o “alternativo, integral, equilibrado, harmônico, planetário,holista”.

A crítica ecológica se levanta contra a acumulação de bens materiais e o progresso ilimitado, onde o ter é mais importante do que o ser, no qual fatores como a competitividade e a exploração humana tem sido o preço da infelicidade de muitos. De tal forma, a existência de um sujeito ecológico coloca em evidência não só um jeito particular de ser, mas também a possibilidade de um mundo transformado, ajustado a esse ideal(CARVALHO, 2008).

Como dito anteriormente, a atitude ecológica pode ser vista como uma das principais aspirações da EA Crítica. Ela é considerada um forte potencial para alimentar o ideal de sujeito ecológico, atuando como mediadora, “pela qual esse ideal vai sendo transformado em experiências concretas de identificação e subjetivação de indivíduos e coletividades”(CARVALHO, 2008, p. 69).

Vale ressaltar também que existe diferença entre atitude e comportamento.É muito comum se deparar com pessoas que se comportam de uma determinada maneira somente para satisfazer as pressões externas. Muitas delas agem sem refletir, de forma mecânica e reprodutora de comportamentos considerados ‘corretos’ em EA. Assim sendo, gerar comportamentos individuais ordeiros, preocupados com a limpeza de uma determinada área ou com a economia de recursos naturais pode ser algo desejável para a sociedade, porém isso não significa que ter esses comportamentos é ter uma formação com vistas à atitude ecológica e cidadã(CARVALHO, 2008).

O Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global ressalta que a EA “deve gerar, com urgência, mudanças na qualidade de vida e maior consciência de conduta pessoal, assim como harmonia entre os seres humanos e destes com outras formas de vida”(BRASIL, 1992, p. 1). Considerando a educação como um processo dinâmico e de construção permanente, a EA deve propiciar ao educando a reflexão, o debate e sua própria transformação(BRASIL, 1992). Portanto, concordando com este documento,

“a EA deve ter como base o pensamento crítico e inovador, em qualquer tempo ou lugar, em seus modos formal, não formal e informal, promovendo a transformação e a construção da sociedade. A

EA é individual e coletiva. Tem o propósito de formar cidadãos com consciência local e planetária [...]. A EA não é neutra, mas ideológica. É um ato político. A EA deve envolver uma perspectiva holística, enfocando a relação entre o ser humano, a natureza e o universo de forma interdisciplinar”(BRASIL, 1992, p. 2).

No combate ao paradigma tradicional de ensino, Paulo Freire, um dos fundadores da educação crítica no Brasil, considera que a tendência tradicional é pouco apta para possíveis transformações no pensamento do aluno(DILL, 2008). Para ele, uma educação libertadora é aquela em que o ‘oprimido’ desvela o mundo da opressão e se compromete com a práxis através da sua transformação, na qual deixa de ser oprimido para ser um homem em constante libertação. Logo, a educação libertadora é aquela que favorece o desenvolvimento de uma consciência crítica por parte do educando, fazendo com que ele participe ativamente do processo de aprendizagem(DILL, 2008).

De forma geral, Guimarães (2003, p.102 apud DILL, 2008, p.97) caracteriza a EA Crítica sendo contrária a Educação Tradicional nos seguintes termos:

“[...] a Educação Ambiental Crítica volta-se para a ação reflexiva (teoria e prática – práxis) de intervenção em uma realidade complexa; é coletiva; seu conteúdo está para além dos livros, está na realidade socioambiental derrubando os muros das escolas. É uma Educação política voltada para a transformação da sociedade em busca da sustentabilidade”.

Partindo do ponto de vista da EA Crítica, Guimarães (2004), Carvalho (2008) e Dill (2008), destacam algumas pretensões importantes como: (i) promover a compreensão dos problemas socioambientais em diferentes dimensões - social, histórica, biológica, etc. - levando em consideração o ambiente como sendo o conjunto de inter-relações entre o mundo natural e social, mediado por diversos saberes; (ii) contribuir para diminuição do uso abusivo dos recursos naturais, bem como para a distribuição destes de forma mais sustentável e equitativa; (iii) formar uma atitude ecológica dotada de sensibilidade, de maneira que o sujeito identifique os problemas que afetam o meio ambiente e tenha ação sobre eles; (iv) situar o educador como mediador das relações socioeducativas, coordenador de ações escolares e/ou comunitárias, de forma a colaborar para novos processos de aprendizagem social, individual e institucional; (v) implicar os educandos e educadores na busca da solução ou melhoria de problemas relacionados ao meio ambiente através de ações educativas formais ou não, que visem a construção do conhecimento de maneira significativa e a

formação da cidadania ambiental;(vi) atuar dentro e fora da escola, instigando a participação de toda a comunidade escolar para a resolução e problemas locais e regionais; e (vii) construir processos de aprendizagem através do conhecimento e experiência já existentes para a construção de novos conceitos para aqueles que se aventuram a conhecer mais o mundo que os cerca.

Loureiro e Layrargues (2013, p.64), em síntese, afirmam que a EA Crítica deve buscar ao menos três situações pedagógicas: I- realizar uma análise criteriosa da realidade com a finalidade de conhecer e questionar os fundamentos sócio históricos que implicam na reprodução social e geram a desigualdade e os conflitos ambientais; II- trabalhar a liberdade e a autonomia dos agentes sociais perante as relações de expropriação, opressão e dominação postas pelo capitalismo moderno; III- ousar na implantação da transformação do padrão societário hegemônico, no qual se manifesta a situação de degradação da natureza e da condição humana. Em outras palavras, não basta modificar as relações do homem com a natureza, é preciso lutar pela transformação da sociedade (LOUREIRO e LAYRARGUES, 2013).

Nessa perspectiva, para alcançar tais objetivos a EA precisa alterar a metodologia de ensino vigente. A mudança da prática pedagógica implica reconhecer que não é apenas o professor que deve modificar sua forma de ensinar, mas que uma série de ordenamentos na escola e na comunidade devem ser considerados ao mesmo tempo no sentido da sua transformação.

Assim, torna-se um desafio colocar a EA Crítica em prática, pois mais do que comportamentos mecanizados, a EA Crítica visa uma prática educativa que busque a formação do sujeito enquanto ser individual, social, historicamente situado (GUIMARÃES, 2004). Nessa perspectiva a Educação Crítica incide na problematização dos homens em suas relações com o mundo e na reflexão crítica desses (FREIRE, 2014).

3.3 O ensino de ciências e a questão ambiental

De acordo com os objetivos da educação para o ensino fundamental propostos pelos PCN (1998), no qual as Ciências Naturais estão inseridas, tem-se como aspecto principal dar condições para que o indivíduo exerça sua cidadania de forma consciente e

crítica. Mais especificamente, a formação básica em Ciências deve ser desenvolvida, abrangendo conhecimentos de natureza científica e tecnológica.

Nós, seres humanos, estamos imersos nos produtos da Ciência, em constante mediação com a natureza e a sociedade. Aprendemos e ensinamos o tempo todo. Quando um estudante chega à sala de aula, com ele também chega uma bagagem de saberes, que devem ser apreciados pelo professor no momento da aprendizagem. Afinal nenhum educando é uma folha de papel em branco.

Tradicionalmente, a maneira simplista e ingênua como o ensino de Ciências tem tratado a veiculação do conhecimento científico nas escolas tem tornado as Ciências como algo neutro e de surgimento espontâneo. O ensino tem se limitado aos produtos da Ciência e o ato de aprender no decorar de fórmulas, fatos, fenômenos, nomes e leis. O que poderia favorecer e estimular os alunos situando-os na história da Ciência e no processo de desenvolvimento científico acaba causando aversão (KRASILCHIK, 1987).

Aula de ciências é lugar de participação em um diálogo em que os sujeitos são desafiados quando a realidade mediatizadora é problematizada. O resultado dessa realidade problematizada é a própria ação dos sujeitos para transformá-la (FREIRE, 2014). Educar para a cidadania implica não só a proposição de novos conhecimentos, mas também a compreensão da sociedade na qual o indivíduo está inserido. Tanto no ensino de Ciências quanto na EA, as questões socioculturais devem ser consideradas.

Diante das problemáticas a serem enfrentadas no dia-a-dia, como por exemplo: esgoto, água, fome, energia, drogas, violência, consumismo, entre outros, mais vale ter indivíduos com “cabeças bem feitas” do que com cabeças cheias (SILVA, 2000). Educar para cidadania no ensino de Ciências requer alternativas de caráter interdisciplinar, de modo a favorecer a compreensão de mundo e suas transformações.

Concordando com Silva (2000,p.173),

“Ensinar Ciências na perspectiva da relação Ciência/Tecnologia/Sociedade é uma das formas de criar, através da Ciência, consciência civil com responsabilidade social e política e, também, de proporcionar atitudes e ferramentas intelectuais necessárias para julgar, avaliar e decidir no campo do domínio técnico e científico”.

Envolver os alunos em discussões de questões próximas ao vivido tornam o conhecimento relevante para a formação de atitudes críticas que são essenciais aos cidadãos. Assim, abordar as questões ambientais a partir dos conflitos socioambientais

da região, em sua dimensão político-pedagógica, é colaborar para uma educação crítica voltada para a cidadania.

3.4 O tema gerador como método para a EA

Buscando conhecer experiências práticas de construção curricular a partir dos temas geradores, alguns trabalhos foram observados, como, por exemplo, os trabalhos de Gouvêa da Silva (2004), Lucatto&Talamoni (2007), Ribeiro et al. (2007), Xavier (2008), Costa et al. (2011), Rodrigues (2010), Iurczaki (2007), Silva (1997), Silva (2006), Jesus et al. (2013) e Mello et al. (2012).

O tema gerador está fortemente ligado a uma concepção progressista e transformadora da educação escolar, que tem como uma de suas características a estruturação curricular articulada ao trabalho de temas (DELIZOICOV, ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2011). A busca da renovação curricular a partir da perspectiva de temas geradores tem como pioneiros Freire e Snyders.

Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011, p.189), ancorados em Paulo Freire e George Snyders, defendem a utilização da abordagem temática como sendo:

“Perspectiva curricular cuja lógica de organização é estruturada com base em temas, com os quais são selecionados os conteúdos de ensino das disciplinas. Nessa abordagem, a conceituação científica da programação é subordinada ao tema”.

Auler (2009), concordando com Delizoicov (1991) sobre as proposições de Freire e Snyders, defende a articulação de conhecimentos com temas. Segundo ele a apreensão/apropriação dos conteúdos a partir da compreensão dos temas, instrumentaliza o aluno para uma melhor compreensão de mundo e atuação.

Santos e Mortimer (2002, p. 12) destacam que:

“[...] o estudo de temas, [...] permite a introdução de problemas sociais a serem discutidos pelos alunos, propiciando o desenvolvimento da capacidade de tomada de decisão. Para isso, a abordagem dos temas é feita por meio da introdução de problemas, cujas possíveis soluções são propostas em sala de aula após a discussão de diversas alternativas, surgidas a partir do estudo do conteúdo científico, de suas aplicações tecnológicas e consequências sociais”.

A contribuição de Freire e Snyders, entre outros, para a proposta dos PCNs, estruturam o currículo da educação fundamental em temas transversais (ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, trabalho e consumo) e cada disciplina em eixos temáticos (DELIZOICOV, ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2011). Não basta simplesmente “inserir temas sociais no currículo, se não houver uma mudança significativa na prática e nas concepções pedagógicas” (AULER, DALMOLIN e FENALTI, 2009, p. 71).

Fundamentando esse trabalho na concepção de temas geradores em Paulo Freire para a EA, apesar do educador não ter-se declarado ambientalista e nem ter-se dedicado ao estudo da Educação Ambiental especificamente, sua leitura ampla e sistematizada de mundo permite compreender a EA subsidiada em sua teoria do conhecimento (TOZONI-REIS, 2006).

A educação libertadora é referência e inspiração para a educação que busca a tematização do ambiente com caráter crítico, transformador e emancipatório (TOZONI-REIS, 2006). Vários autores defendem a problematização dos temas ambientais como temas geradores. Loureiro (2004, p.133), por exemplo, afirma que:

“A internalização de uma visão ambiental de mundo passa, sem dúvida, pela vinculação, feita por múltiplas mediações, entre o imediato vivido e as grandes questões globais. Não existe cidadania planetária sem que o indivíduo crie senso de pertencimento e seja cidadão em algum lugar e de um Estado-nação, exercitando e redefinindo o próprio sentido de cidadania”.

Silva (2000) também defende a utilização de temas para a organização do ensino, inclusive o de Ciências, privilegiando a dimensão ambiental como exemplo temático. Partindo dessa amplitude, os temas geradores podem ser utilizados em várias áreas do conhecimento.

Ao apreciar algumas experiências práticas de alguns autores, pude notar que muitos ainda não possuem clareza quanto à metodologia do tema gerador na concepção freireana. Paulo Freire defende que o princípio desse processo se dá com o conhecimento da realidade do educando e não simplesmente com a imposição de um tema pelo educador. Se ocorre essa imposição, logo o outro deixa de ser sujeito para ser um objeto. Portanto, dentre os trabalhos observados os que de fato se propuseram a trabalhar com os temas geradores em Freire foram Gouvêa da Silva (2004), Iurczaki (2006) e Silva (2006).

Gouvêa da Silva (2004) traz em sua tese de doutorado a possibilidade da construção curricular a partir da realidade concreta da comunidade escolar. Mostra ainda, em um conjunto de cinco módulos de oito horas cada, que através do diálogo, é possível “superar os limites de um conhecimento de experiência feito e de um conhecimento abstrato, acadêmico [...]”, ou seja, é possível apreender e construir um conhecimento científico vivo, concreto e pleno de sentido (SILVA, 2004, p. 10).

Baseado na pedagogia freireana, uma oficina foi organizada/dirigida por educadores populares, para prepará-los para o trabalho com comunidades e grupos específicos. Em relação aos módulos, estes possuem três momentos fundamentais. O primeiro é a problematização inicial, a qual “permite expor e avaliar as práticas pedagógicas tradicionalmente desenvolvidas”. O segundo consiste no aprofundamento teórico, que remete ao “estudo e reflexão das práticas desenvolvidas à luz da teoria freireana e outras de natureza emancipadora”. Finalmente, o terceiro momento baseia-se no planejamento de ações, ou seja, “o que e como fazer o trabalho com comunidades e grupos” (SILVA, 2004).

Em suas considerações sobre o desenvolvimento desse trabalho, fica claro que incorporar a metodologia do tema gerador dá muito mais trabalho e leva um tempo maior do que a aplicação do ensino tradicional de ciências. Porém, as contribuições de Paulo Freire para a tese mostram que é a partir da realidade onde os sujeitos estão inseridos que ocorre o ponto de partida da problematização, que os ajudará a desenrolarem o novelo de sua realidade, superando a visão ingênua para atingir uma visão crítica de mundo, de forma a transformá-lo.

Adelmo Iurczaki (2007) apresentou em seu trabalho reflexões acerca das escolas do campo, com ênfase na Escola itinerante localizada na região oeste do Paraná. Sua intenção foi analisar a prática pedagógica das séries finais do ensino fundamental a partir da utilização dos temas geradores. Através da observação da prática pedagógica, realização de entrevistas com os docentes e exame do documento escolar, o autor afirma que foi possível caracterizar a experiência da Escola em relação à prática pedagógica e a escolha coletiva dos temas geradores.

No relato de suas experiências, Iurczaki (2007) afirma que a primeira dificuldade encontrada foi a falta de vínculo dos professores com o campo, ou seja, a maioria não tinha experiências com escolas do campo e nem residia nos acampamentos.

Outro fator que prejudicaria também a continuidade da proposta é a rotatividade dos professores na escola.

A definição dos temas geradores foi feita a partir do diálogo com os docentes, o qual foi um momento de conhecimento também dos problemas enfrentados pela comunidade. Como parte da mobilização, os alunos entrevistaram os moradores, de modo a favorecer a aproximação da escola com a comunidade.

Segundo a pesquisa, os principais problemas encontrados pelos professores foram a falta de diálogo entre eles, o que ocasionava a não compatibilidade dos conteúdos programáticos com o tema proposto. Além disso, a falta de tempo para a realização das reuniões e troca constante de educadores na escola foi ocasionando a desistência deles do projeto.

Em relação às vantagens do trabalho com temas geradores, os professores afirmaram ser uma excelente opção de trabalho pedagógico, pois apesar das dificuldades encontradas, tal ação trouxe maior integração entre o corpo docente e a comunidade. A primeira vantagem observada foi a mudança na vida dos acampados, em que o problema de destinação do lixo foi resolvido. Outro aspecto importante foi a integração da comunidade com o trabalho desenvolvido na escola, onde participou na “construção do conhecimento e da transformação da realidade”, o que acaba valorizando o trabalho do educador(IURCZAKI, 2007, p. 269).

De acordo com Iurczaki (2007), o trabalho com temas geradores, promoveu inclusão da comunidade na escola, no entanto, devido aos problemas encontrados:

“[...] não avançou o suficiente para que pudesse ter continuidade, mas a experiência pedagógica proporcionada pela ação desencadeada pela experiência de trabalho com temas geradores na Escola Itinerante Zumbi dos Palmares, possibilitou a reflexão e o recomeço das atividades de forma que com o passar dos anos certamente, e acreditamos nisso, teremos o trabalho baseado em experiências populares como principal recurso pedagógico nas escolas da classe trabalhadora [...]” (IURCZAKI, 2007,p.138).

Silva (2006), em seu estudo, analisa a experiência de reorientação curricular a partir dos temas geradores, em escola pertencente ao projeto Escola Cabana da rede pública de ensino de Belém do Pará, no qual buscou envolver a comunidade escolar.

Alguns entraves foram identificados durante a realização da proposta como: a resistência de educadores julgando o processo ser mais trabalhoso, complexo e pouco palpável; dificuldade de encontros para planejamento coletivo, o que trouxe desânimo a

alguns professores; pouco acompanhamento técnico científico dos trabalhos devido à falta de entrosamento da coordenação da escola; resistência dos pais e alunos; a greve dos professores, entre outros.

O trabalho provocou mudanças na forma de pensar, organizar e fazer educação dos atores envolvidos, na intenção de assegurar uma educação emancipatória. A autora afirma que resultados como a mudança de postura no comportamento, aumento do interesse, da concentração e da autoestima do aluno, redução na agressividade, desenvolvimento de consciência crítica, autonomia de pensamento, maior aproximação professor-aluno, foram apresentados.

Vale ressaltar que essa experiência, mesmo com suas limitações, evidencia não só a possibilidade de uma educação voltada para uma educação mais crítica e emancipatória, mas também o questionamento das práticas hegemônicas dominante:.

Portanto, a proposta freireana, que visa uma prática dialética entre o novo conhecimento e a realidade dos alunos, faz-se necessária.

Diante dessas experiências a utilização dos temas geradores é um forte potencial metodológico. Para alcançar uma Educação Ambiental com caráter transformador e emancipatório do indivíduo, deve-se buscar “construir conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, além de preparar pessoas para a participação efetiva na formulação e condução de seus destinos” (MMA, 2009, p.9). Isso só será possível através do diálogo e da troca de experiências entre os sujeitos.

3.5 A concepção de currículo e a sua relação com a práxis

As distintas concepções de currículo derivam dos vários modos como a educação é concebida historicamente, bem como das influências hegemônicas em um dado momento (MOREIRA e CANDAU, 2007).

O termo currículo esteve durante muito tempo atrelado à lista de conteúdos a serem aprendidos na educação formal. No entanto, o currículo vai além dessa concepção. Segundo Sacristán (2000, p. 19),

“O conteúdo é condição lógica do ensino, e o currículo é, antes de mais nada, a seleção cultural estruturada sob chaves psicopedagógicas dessa cultura que se oferece como projeto para a instituição escolar. Esquecer isto supõe introduzir-se por um caminho no qual se perde de vista a função cultural da escola e do ensino”.

Em outras palavras, o currículo é o coração da escola, pois representa o desdobramento necessário do projeto pedagógico, na qual materializa as orientações e as intenções previstas no projeto na forma de objetivos e conteúdos (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2007).

Na sociedade contemporânea, em que o conhecimento tem um papel relevante e cada vez mais decisivo, uma escola “sem conteúdos” culturais representa uma proposta mascarada pautada no imaginário e na falta de compromisso social (SACRISTÁN, 2000).

Sacristán (2000) baseado nas ideias de Lundgren (1981), afirma que o currículo é o que está por trás de toda a educação, transformando suas metas básicas em estratégias de ensino. O currículo acaba em uma práxis e esta é a expressão da função social e cultural da escola.

A concepção de currículo como algo construído coletivamente, dos quais está a cargo: professores, educandos, pais, intelectuais e representantes sociais, exige um tipo de intervenção ativa, dialógica num processo de deliberação (SACRISTÁN, 2000). Para que o processo não se torne uma mera reprodução de decisões e modelações implícitas.

De acordo com essa postura dialógica no processo curricular, é válido ressaltar que o pensamento de Paulo Freire acerca da educação, contribuiu significativamente para a teoria crítica do currículo. Como afirma Pacheco (2001, p.51), “teoria crítica é um espaço de contestação, uma forma de olhar a realidade e um compromisso político com o que pensamos e o que fazemos”. A partir dessa concepção, é possível perceber que a proposta de um currículo crítico exerce importante influência na busca da transformação da realidade.

Moreira (2002, apud STUANI, 2010) em seus estudos sobre currículo, destaca que dentre as teorias críticas, a educação popular tem ocupado lugar de destaque nas iniciativas de reorientação curricular. Ressalta ainda, a necessidade de uma aproximação entre os que pensam o currículo e os que concretizam, no sentido de abrir espaço para a revitalização entre a teoria e a prática.

Observando a concepção de currículo crítico, este trabalho buscou através do diálogo com os participantes não só a estruturação curricular baseada em conhecimentos científicos a serem estudados a partir das falas significativas, mas também observar os aspectos sociais, culturais e históricos envolvidos. Concordando com Silva (2006, p.67),

“o currículo via tema gerador pode ser entendido como uma organização plural, comprometida com a ressignificação da escola enquanto espaço de construções e produções coletivas de resistência e organizadora de práticas críticas”.

Vale ressaltar que a disciplina de Parte Diversificada (PD), ministrada pela professora/pesquisadora, faz parte da matriz curricular do Distrito Federal, na qual tem como objetivo o enriquecimento curricular, ou seja, não há conteúdos específicos como nas outras áreas conhecimento, uma vez que a parte diversificada do currículo destina-se às características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996). Isso confere ao docente maior liberdade em desenvolver o trabalho pedagógico seja através de projetos ou de outras metodologias.

4. Metodologia

4.1 Opções metodológicas

Situando os fenômenos educacionais entre as ciências humanas e sociais, acreditou-se durante muito tempo na possibilidade de decompor tais fenômenos em suas variáveis básicas, cuja abordagem analítica e, se possível, a quantitativa, forneceria o conhecimento total desses fenômenos(LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Acreditava-se ainda que em sua atividade investigativa o pesquisador, para não ter suas ideias, valores e preferências influenciadas, deveria manter-se o mais separado possível do seu objeto de estudo(LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Através da evolução dos estudos e pesquisas em educação, percebeu-se que poucos fenômenos educacionais podem ser submetidos a um estudo analítico, “pois em educação as coisas acontecem de maneira tão inextricável que fica difícil isolar as variáveis envolvidas e mais ainda, apontar claramente quais são as responsáveis por determinado efeito”(LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 3).

Quanto ao envolvimento do pesquisador, a pesquisa deve ser vista como uma relação entre sujeitos, e não como uma relação entre sujeito e objeto. Em uma interação dialógica e não monológica. Como afirma Freitas (2002, p. 25):

“O pesquisador, portanto, faz parte da própria situação de pesquisa, a neutralidade é impossível, sua ação e também os efeitos que propicia constituem elementos de análise. Bakhtin contribui para

complementar essas ideias afirmando que o critério que se busca numa pesquisa não é a precisão do conhecimento, mas a profundidade da penetração e a participação ativa tanto do investigador quanto do investigado. Disso também resulta que o pesquisador, durante o processo de pesquisa, é alguém que está em processo de aprendizagem, de transformações. Ele se ressignifica no campo. O mesmo acontece com o pesquisado que, não sendo um mero objeto, também tem oportunidade de refletir, aprender e ressignificar-se no processo de pesquisa”.

Com base nisso, esse estudo fundamenta-se na metodologia da pesquisa-ação, pois as características e o enfoque dessa modalidade melhor se adequa. Uma vez que por sua finalidade e dinâmica, a EA não pode ser promovida de maneira linear e nem estar embasada em instrumentais metodológicos reducionistas, que não condizem com a complexidade das questões ambientais (TOZONI-REIS, 2007). No presente estudo, a EA é considerada uma estratégia de intervenção social, na qual objetiva a transformação da atuação dos sujeitos no ambiente e ainda considera o contexto histórico e social, a mesma “refere-se a fenômenos humanos e sociais, históricos e culturais que precisam ser compreendidos em sua totalidade e complexidade, interpretados e analisados sob a ótica qualitativa” (TOZONI-REIS e TOZONI-REIS, 2004, p. 5).

Ainda que não haja unanimidade na identificação da pesquisa-ação como participativa, toda pesquisa-ação deve ser participativa:

“A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (THIOLENT, 2000, p.14 apud TOZONI-REIS, M.F.C; TOZONI-REIS, J.R. 2004, p.5).

Nesse sentido, a pesquisa-ação só tem significado no processo de produção de conhecimentos se aliada com a participação dos indivíduos como parceiros de todo o processo (TOZONI-REIS e TOZONI-REIS, 2004). Vasconcellos (2000), conceitua esse tipo de pesquisa-ação como pesquisa-ação crítica. Tal pesquisa tem como condição o mergulho na práxis do coletivo social, do qual se revela as perspectivas latentes que sustentam suas práticas, sendo as mudanças firmadas e geridas no coletivo (VASCONCELLOS, 2000).

A pesquisa-ação crítica tem em seus pilares a relação dialética entre pesquisador e pesquisado, na qual a voz do sujeito faz parte da organização da metodologia da

investigação. Eis também o motivo pela a qual esta metodologia assume caráter emancipatório, pois “os sujeitos passam a ter a oportunidade de se libertar de mitos e preconceitos que organizam suas defesas à mudança e reorganizam a sua auto concepção de sujeitos históricos”(VASCONCELLOS, 2000, p. 7).

Ainda que denominada de algumas formas, a pesquisa-ação educacional tem como característica principal ser uma estratégia de aprimoramento para os professores sobre sua prática de ensino e, conseqüentemente, para o aprendizado de seus alunos(TRIPP, 2005).

Tripp (2005, p.447-449) destacou onze características da pesquisa-ação: *inovadora*; *contínua*, no sentido em que esta deve trabalhar para melhorar a prática de alguém, de modo que seja mais frequente do que ocasional; *proativa estrategicamente*, porque com respeito à mudança, esta ocorre baseada na compreensão alcançada através da análise de informações de pesquisa; *participativa*, no sentido que envolve de maneira colaborativa todos os atores da pesquisa; *intervencionista*, pois ocorre em cenários sociais não manipulados; *problematizada*, pois tem como ponto de partida um problema; *deliberada*, porque ao intervir na prática rotineira também se está descobrindo o desconhecido.

Desse modo é preciso realizar alguns julgamentos competentes, não com objetivo de produzir conclusões e previsões positivistas, mas de realizar bons julgamentos profissionais; *documentada*, ou seja, anotações das informações produzidas rotineiramente pela prática; *compreendida*, em que o compreender o problema e o por que ele ocorre se tornam essenciais para pensar em mudanças que favoreça a situação; “não há necessidade de explicação: contexto, processos e resultados da prática rotineira limitam-se aos do prático envolvido”; e por fim *disseminada*, no sentido que a pesquisa-ação tende a ser compartilhada com outros da mesma profissão ou organização(TRIPP, 2005).

Nessa perspectiva, Bogdan e Biklen (1991) reforçam a ideia de que a investigação qualitativa tem como foco principal o processo e a maneira como seus participantes compreendem os acontecimentos, as percepções da realidade. Constitui peça importante para a pesquisa, que tanto a coleta quanto o desenrolar se dê em ambiente natural ao participante, afim de que ele se sinta à vontade e se expresse de forma espontânea.

Para a abordagem qualitativa, a observação, as entrevistas e a análise documental são instrumentos satisfatórios para as pesquisas, pois possibilita ao investigador uma compreensão profunda de certos fenômenos em face da aproximação da realidade do grupo estudado(LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Com base nessas orientações para a geração de dados, as observações aconteceram através do contato com os educandos e com a comunidade, com a intenção de conhecer a perspectiva dos sujeitos. Acompanhar *in loco* as experiências dos indivíduos contribui para a apreensão das visões de mundo dos sujeitos, isto é, “o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações”(LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 26). Durante as observações, os acontecimentos mais significativos foram anotados em diários de campo, na qual ajudaram a delinear o processo e ainda registrar algumas percepções da pesquisadora.

Com a possibilidade de construção de dados através do diálogo entre os envolvidos, a entrevista semiestruturada contribuiu para o surgimento de outras informações não previstas que são importantes para o pesquisador. Além disso, permitiu ao pesquisador fazer adaptações se necessário(LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Alguns cuidados também foram considerados nesse momento, pois este exige um respeito muito grande tanto com os entrevistados, quanto com sua cultura e valores. Pensando nisso, buscou-se deixar claro a proposta do trabalho o qual teve seu processo construído de forma conjunta com os participantes. Além disso, as identidades dos participantes foram preservadas, utilizando-se de nomes fictícios.

No momento da visita à comunidade, os responsáveis pelos estudantes que acompanharam a pesquisadora, assinaram um termo de ciência da proposta, permitindo também a gravação da conversa (apêndice 1).

A análise documental também representa fase importante, “seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”(LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 38). Essa etapa envolve desde a análise de leis e regulamentos, normas, cartas, diários pessoais, até discursos, roteiros de programas da mídia, estatísticas, arquivos escolares, entre outros. Para isso, várias dessas fontes foram pesquisadas, como por exemplo, documentos que relatam a história de Sobradinho-DF e o surgimento de alguns bairros. Para inserir os educandos também nessa fase, cada um pesquisou sobre o lugar onde reside e os problemas mais recorrentes observados. Para análise dos relatos individuais dos participantes, foram

observadas as anotações individuais realizadas ao final das aulas. Quanto a análise dos arquivos escolares, pretendia-se conhecer o perfil da escola e o contexto na qual está inserida, porém após várias tentativas de acesso ao Projeto Político Pedagógico (PPP), este não foi disponibilizado a pesquisadora, motivo este que prejudicou o aprofundamento de outros dados sobre a instituição.

Os debates e discussões estabelecidos foram delineados de acordo com as falas significativas dos educandos, conforme a metodologia dos temas geradores propostos por Paulo Freire, a qual também possibilitou a construção curricular. Primou-se a participação dos atores envolvidos que trabalharam como sujeitos do processo.

Ao final da prática pedagógica, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com posterior aplicação de questionário para avaliar o processo. Os questionários continham questões abertas que possibilitaram a revelação de informações importantes e o nível de satisfação dos participantes(apêndice 2).

4.2 Análise de dados

Todos os dados foram interpretados buscando na materialidade da vida comunitária, conhecer as condições de vida da região e o perfil dos participantes. Além disso, saber quais as falas significativas mais recorrentes que expressam suas concepções das contradições sociais correspondentes(SILVA, 2004). Como afirma Bakhtin (1995, p.41 apud SILVA, 2004, p.203), “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios”.

De tal forma, a sistematização e a análise dos resultados aconteceram de acordo com Lüdke e André (1986)e com pressupostos teóricos que orientaram esse trabalho. Essa análise esteve envolvida em vários estágios do processo, no qual buscou verificar a pertinência das questões selecionadas frente às características da situação estudada.

Alicerçadas em Bogdan e Biklen (1982), Lüdke e André (1986, p.47) sugerem alguns procedimentos para a análise do material coletado. Destacam-se: a) a delimitação progressiva do foco de estudo; b) a formulação de questões analíticas; c) a testagem de ideias junto aos sujeitos; d) o uso extensivo de comentários, observações e especulações ao longo da coleta.

Os dados coletados durante o processo foram categorizados após leituras sucessivas, de forma que possibilitaram a divisão do material em seus elementos componentes, sem perder de vista a relação com todos os outros componentes (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Outro ponto de destaque foi a relevância das observações e registros feitos anteriormente, pois ofereceram elementos consideráveis para o esclarecimento das principais questões investigadas (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

No caso da análise do questionário, as questões dois e três privilegiaram as categorias: violência, drogas, consumismo, bairros, recursos naturais, relacionamentos interpessoais, mídia e família. As demais questões foram analisadas a partir de um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões com os pressupostos teóricos e acrescentar algo ao já conhecido. Segundo Lüdke e André (1986), esse acréscimo pode significar desde um conjunto de proposições bem encadeadas que configuram uma nova perspectiva até o simples levantamento de novos questionamentos que precisarão ser explorados em estudos posteriores.

4.3 Caracterizações do lócus e dos sujeitos da pesquisa

Sobradinho está localizada a 22km do Plano Piloto, ao norte do Distrito Federal (DF), e possui aproximadamente 85 mil habitantes, conforme dados de 2011. Foi fundada em 13 de maio de 1960, sendo oficialmente uma região administrativa do DF. Com o aumento populacional, em 1990 foi criada a região administrativa de Sobradinho II, que tem esse nome devido à proximidade à Sobradinho. Ela está localizada a 26km do Plano Piloto e limita-se ao Norte com o cemitério da cidade e condomínio Setor de Mansões, ao Leste com o Ribeirão e Sobradinho. A Oeste e Noroeste com diversos condomínios e ao Sul com o córrego Braço do Paranoazinho e outras chácaras⁵ (ver figura 1).

⁵Informações adquiridas segundo sites das administrações regionais de Sobradinho e Sobradinho II.

Figura 1: Mapa de localização de Sobradinho-DF.



Fonte: <https://www.google.com.br/maps/place/Sobradinho,+Brasília+-+DF/>.

O Centro Educacional 03 (CED 03) de Sobradinho-DF está situado à quadra 05, área especial 05 desta região administrativa, podendo ser visualizada a localização próximo ao centro da figura 1. A instituição foi criada em 1973 com o intuito de atender as séries iniciais do ensino fundamental. Com o passar dos anos suas modalidades de ensino foram ampliadas, atendendo hoje no matutino alunos de 8ª séries, ensino médio e correção de distorção série/idade (também chamada turma de aceleração). No vespertino atende alunos de 6ºanos, 7ºanos e 7ª séries, além dos estudantes da classe especial.

O CED-03 tem 1700 alunos matriculados, oriundos das quadras residenciais próximo a escola, bem como de Sobradinho II, condomínios e áreas rurais. Isso confere a instituição a grande diversidade da comunidade escolar.

Aproximadamente 420 educandos participaram da pesquisa inicialmente. Porém, devido a condição de professora contratada temporariamente, no decorrer do processo o contrato foi extinto. Isso acarretou algumas modificações como a diminuição de 12 turmas para seis e limitação do tempo para a mediação. Portanto, os dados a serem apresentados tem como base a mediação feita com 210estudantes, dos respectivos 7ºanos (D, E, F e I) e duas 7ªséries (A e D)do ensino fundamental. Os educandos têm entre12 a 15 anos.

4.4 Etapas do processo curricular

A estruturação curricular na perspectiva da abordagem temática proposta por Freire, permite a abordagem de conteúdos através da problematização da realidade dos educandos através de uma educação dialógica. Isso implica a ocorrência de rupturas importantes durante o processo educativo, tanto em relação a formação inicial de professores, quanto a abordagem neutra dos conhecimentos científicos. Os temas são o ponto de partida para a elaboração do currículo e devem garantir a inclusão dos conceitos científicos (DELIZOICOV, ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2011). “É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação” (FREIRE, 2014, p. 121).

Na concepção freireana, os temas a serem estudados são obtidos mediante a investigação temática (DELIZOICOV, ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2011). Essa investigação além de proporcionar o trabalho interdisciplinar, permite uma interação direta com a comunidade envolvida no processo ensino-aprendizagem (PERNAMBUCO, 1993). A dinâmica de elaboração do programa pode ter seu processo caracterizado em cinco etapas que interagem constantemente entre si.

A primeira etapa consiste no *levantamento preliminar das condições locais* em que residem os alunos e seus familiares. Acontece através de pesquisas documentais sobre a região, visita à comunidade, conversa com os moradores e representantes locais.

Na segunda etapa, a partir da análise do material coletado, o investigador busca escolher as falas que expressam as visões ingênuas de mundo dos envolvidos. Tenta-se encontrar situações que sintetizam contradições a serem compreendidas pelos professores e alunos. Tais situações poderão vir a ser os temas geradores.

Na terceira etapa, denominada por Freire de *círculos de investigação temática*, ocorrerá a dinâmica da codificação-problematização-descodificação dos temas e situações escolhidas. A codificação é a apreensão do sujeito sobre um problema existencial. Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011), afirmam que o ponto chave da problematização dos conhecimentos é suscitar no aluno a necessidade de adquirir outros que ainda não possui. Busca-se caracterizar a situação em questão como um problema a ser enfrentado. A problematização possibilitará a superação da visão ingênuas para uma visão crítica e reflexiva de sua realidade a fim de exercer os “atos-limites”, ou seja, estes “implicam numa postura decisória frente ao mundo, do qual o ser se “separa”, e,

objetivando-o, o transforma com sua ação”(FREIRE, 2014, p. 126). A descodificação é a “análise e conseqüente reconstituição da situação vivida” que permite ir além da abstração promovendo o desenvolvimento de novos conhecimentos(FREIRE, 2014, p. 153). Essa dinâmica é delineada e usada pelos professores envolvidos.

Na quarta etapa, conforme os resultados forem sendo obtidos, é realizada a redução temática, ou seja, a fase da construção do programa e planejamento de ensino. Tal como afirma Paulo Freire (1987, p.160-161):

“Feita a delimitação temática, caberá a cada especialista, dentro de seu campo, apresentar à equipe interdisciplinar o projeto de ‘redução’ de seu tema. [...] Neste esforço de ‘redução’ da temática significativa, a equipe reconhecerá a necessidade de colocar alguns temas fundamentais que, não obstante, não foram sugeridos (...) quando da investigação. Se a programação educativa é dialógica, isto significa o direito que também tem os educadores-educandos de participar dela, incluindo temas não sugeridos. A estes, por sua função, chamamos ‘temas dobradiça’”.

Segue-se a quinta etapa, em que os temas são trabalhados pelos educadores que planejam suas atividades e as discutem com outros professores que acompanham a mesma turma. Posteriormente, esse planejamento e a forma como foi construído pode ser apresentado aos estudantes para possíveis mudanças se necessário.

4.5 Aplicação do currículo

Inspirados no processo de codificação-problematização-descodificação expostos por Freire, os autores Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2009) discutem a organização da prática educativa com base na dimensão dialógica e problematizadora. Eles propõem a transposição da concepção de educação em Freire para a educação formal que é caracterizada nos três momentos pedagógicos (3MP)(MUENCHEN e DELIZOICOV, 2012):

Estudo da Realidade (ER) ou Problematização Inicial: apresentam-se situações reais que os educandos conhecem e vivenciam e que estão envolvidas nos temas. Este é o momento em que os alunos são desafiados a expor seus pensamentos sobre as situações e os professores têm a oportunidade de conhecer o que os educandos pensam. Cabe ao professor promover essa descodificação inicial ao ouvir e questionar,

compreender e desequilibrar os demais participantes, de forma que sintam a necessidade de adquirir novos conhecimentos(PERNAMBUCO, 1993).

Organização do Conhecimento (OG): neste momento, sob a orientação do professor, os conhecimentos indispensáveis para a compreensão dos temas e da problematização inicial são estudados. “O que orienta essa etapa é a tentativa de propiciar saltos que não poderiam ser dados sem o conhecimento do qual o organizador (educador) é o portador”(PERNAMBUCO, 1993, p. 34).

Aplicação do Conhecimento (AC):destina-se a abordar sistematicamente o conhecimento que vem sendo assimilado pelo educando, para analisar e interpretar as situações. É o quando ocorre a junção da fala do educando com a fala do educador, em que uma não se sobrepõe a outra, mas juntas exploramas perspectivas criadas no sentido da superação(PERNAMBUCO, 1993).

Essa prática didático-pedagógica fundamentada na dialogicidade e na problematização, possibilita a constante presença dos elementos que compõem as situações significativas da comunidade envolvida. Constitui desafio para os educadores localizar as limitações nas compreensões dos alunos e sistematizar as problematizações dessas apreensões, em um processo dinâmico que promova a conscientização(MUENCHEN e DELIZOICOV, 2012). Vale ressaltar que os 3MP, em relação ao tempo, não se separam. É sobretudo um lembrete que nos leva a refletir aonde queremos chegar, para que o diálogo entre os sujeitos não se torne um monólogo(PERNAMBUCO, 1993).

Mais do que contemplar a realidade a partir das explicações simplistas, é preciso transformá-la. O objetivo é “re-significar as necessidades individuais, os conflitos particularizados, os produtos fragmentados da realidade sociocultural, traduzindo-a em uma trama de contradições passíveis de mudanças”(SILVA, 2004, p. 271).

4.6 Avaliação do processo

Ao assumir um compromisso com uma educação de qualidade, que visa fazer a diferença na vida dos educandos em termos pessoais, intelectuais, morais, e sociais, é preciso refletir criticamente sobre o processo de ensino-aprendizagem. A avaliação da aprendizagem é uma das práticas pedagógicas mais relevantes para promover uma

educação de qualidade(LORDÊLO, ROSA e SANTANA, 2010). Como instrumento de regulação pedagógica, ela potencializa as condições de desenvolvimento dos estudantes e direciona o trabalho pedagógico(LORDÊLO, ROSA e SANTANA, 2010).

Contrariando a visão equivocada da avaliação da aprendizagem que é pautada somente na atribuição de notas, baseamos este trabalho na proposta da avaliação formativa⁶, que tem por objetivo fornecer um feedback para reorientar a prática pedagógica(VILLAS BOAS, 2008).

O feedback contribui significativamente para o trabalho pedagógico, uma vez que (re)orienta o professor quanto a decisões programáticas sobre prontidão, diagnose e recuperação(VILLAS BOAS, 2008).No que diz respeito ao estudante, o permite acompanhar o desempenho de suas potencialidades e dificuldades, para que os aspectos satisfatórios sejam reconhecidos e reforçados, e os insatisfatórios sejam modificados ou melhorados(VILLAS BOAS, 2008).Tendo em vista a proposta desse trabalho, o feedback e a reflexão foram imprescindíveis para o desenvolvimento da prática.

Durante o processo, sempre ao final das discussões era proposto aos estudantes que fizessem anotações sobre a aula, de forma que aqueles que não se expressam verbalmente com facilidade tivesse outro meio de expor suas ideias sobre os assuntos discutidos. Esse procedimento facilitou também o feedback.

Outra estratégia utilizada foi a entrevista semiestruturada, que buscou avaliar o processo. 158 estudantes responderam a entrevista. Suas questões estão apresentadas no apêndice 2.

5. Resultados

5.1 A construção do currículo temático

Antes de dar início a construção do currículo, foram feitos esforços para que outros docentes também participassem. Reuni-me com eles, expliquei a proposta mas infelizmente nenhum se mostrou interessado naquele momento. Da mesma forma dei

⁶ Villas Boas (2008, p.39) entende a avaliação formativa como: *o que se denomina de avaliação mediadora, emancipatória, dialógica, fundamentada, cidadã.*

continuidade no trabalho pois acredito que os conteúdos podem emergir das vivências dos educandos.

A primeira etapa consistiu em um levantamento preliminar das condições locais onde residem os alunos e seus familiares. Através do diálogo em sala e de pesquisa feita pelos educandos sobre os bairros, foi possível observar a localidade em que a maioria dos educandos moram, os pontos negativos e positivos de morar lá e os principais problemas vivenciados pela comunidade. Foi possível observar que a maioria dos educandos entregaram a pesquisa, diferentemente dos trabalhos do bimestre anterior. Ou seja, houve maior empenho e dedicação.

Inspirada na estratégia proposta por Bley (1996), o próximo passo contou com uma visita à comunidade. Os educandos desempenharam o papel de guias e a pesquisadora o de visitante, que não era familiarizada com o local. Dadas as dificuldades operacionais em levar todos os estudantes, a aplicação foi limitada a três educandos que ficaram livres para apresentar o bairro de Sobradinho II à pesquisadora. As informações prestadas foram gravadas e anotadas em um diário de campo. As falas mais recorrentes giravam em torno de assuntos relacionados à violência e às drogas.

A visita guiada em Sobradinho II foi proveitosa. No início do trajeto a vice-diretora da escola, também residente do bairro, nos acompanhou e elogiou o trabalho que estava sendo desenvolvido. O nosso passeio durou cerca de 2 horas e foi enriquecedor, sinto que ocasionou uma maior aproximação entre nós. Eles dialogaram bastante e me relataram muitos casos de violência, de usuários de drogas e tráfico. Pude perceber que há um grande problema com o descarte indevido de lixo nas ruas.

Considerando os seguintes nomes como fictícios, a aluna Maria destacou que iria mostrar os pontos negativos da localidade. Dentre eles foram: a violência, as drogas, a falta de segurança pública e lixo nas ruas. Algumas falas:

João: *Eu gosto de jogar bola, o maior problema é que eu moro do lado da quadra e não posso ficar na rua por causa dos meninos que ficam usando drogas lá.*

Pesquisadora: *E o que você sente ao ver um jovem usando drogas?*

João: *Nada, de certa forma é normal.*

Outro aspecto destacado foi a falta de segurança ao passarem pela ponte do Brejão que liga Sobradinho II com a quadra próximo à escola. Muitos casos de assaltos já foram relatados pelos estudantes do CED-03 naquele local. A maioria dos estudantes

preferem ir por outro caminho a passar pela ponte. É o caso de Maria, que recentemente estava retornando para a casa depois da escola e, ao passar pela ponte acompanhada de outros colegas, teve seu celular roubado por um jovem armado. Hoje sua família prefere que ela pegue um ônibus para ir à escola mesmo sendo próximo. Esta é uma preocupação que também faz parte do aluno Pedro quando vê sua mãe sair para trabalhar de madrugada e tem que passar por lá.

Ao perguntá-los como definiriam seu bairro em poucas palavras, surgiram adjetivos como:

Maria: *Útil, inseguro, suportável, falta de investimento;*

João: *Imperfeito, desorganizado;*

Pedro: *Desrespeito ao próximo, desorganização, falta de educação.*

Em relação ao que seria um bairro ideal para eles, Maria e João disseram que o ideal seria morar em um condomínio fechado devido a segurança que é oferecida.

Ainda nesta fase foi realizado também um levantamento de dados, que constituiu-se de fontes documentais obtidas no site da administração regional de Sobradinho-DF, acerca da história da região administrativa e do contexto em que está inserida.

Na segunda etapa, a partir da análise dos dados obtidos, foram escolhidas situações que sintetizam contradições a serem compreendidos pelo professor e educandos. Ou seja, a partir dos olhares e das explicações dadas por eles para os problemas levantados, foram selecionadas falas que representaram as ‘situações-limites’. São situações que se apresentam ao homem como determinantes históricas, opressivas, na qual não cabe outra alternativa senão adaptar-se a elas (FREIRE, 2014).

Na terceira etapa, a partir da escolha de falas que poderiam se revelar os temas geradores, houve um diálogo em sala que contemplaram as seguintes frases dos educandos:

Frase 1: *Pois a vida hoje é muito ruim. Os pais não ligam para os filhos e eles entram na violência e nas drogas.*

Frase 2: *A convivência com os pais se eles forem violentos, a sociedade também será.*

Frase 3: *A violência faz parte do ser humano, ela faz parte da nossa história. A sociedade já está acostumada com a violência.*

Frase 4: *O que leva uma pessoa a praticar a violência ou um crime pode ser sim pela falta de instrução.*

Frase 5:*Muitas pessoas que não estudam ou até mesmo estudam, praticam assaltos ou pequenos furtos por conta de drogas, dívidas e até mesmo pela diversão.*

Frase 6:*O que você sente ao ver um jovem se drogando?*

- Nada, de certa forma é normal.

Vale ressaltar que essas frases foram utilizadas para problematizar as situações colocadas por eles. Para favorecer o diálogo, a sala foi organizada em círculo e cada uma das frases foram escritas em papéis separados colocadas no centro do círculo. Umeducando pegava uma frase, lia para os colegas e colocava a sua opinião e logo era aberto para toda a turma comentar. A partir do que eles falavam buscava-se a problematização e desestabilização do sujeito, ou seja, a descodificação da situação que contribui para ir além da abstração com a percepção crítica promovendo o desenvolvimento de novos conhecimentos(FREIRE, 2014). Esse momento foi muito enriquecedor e praticamente todos os estudantes participaram. Tive a oportunidade de conhecer mais situações vivenciadas por eles e conseqüentemente houve uma maior aproximação.

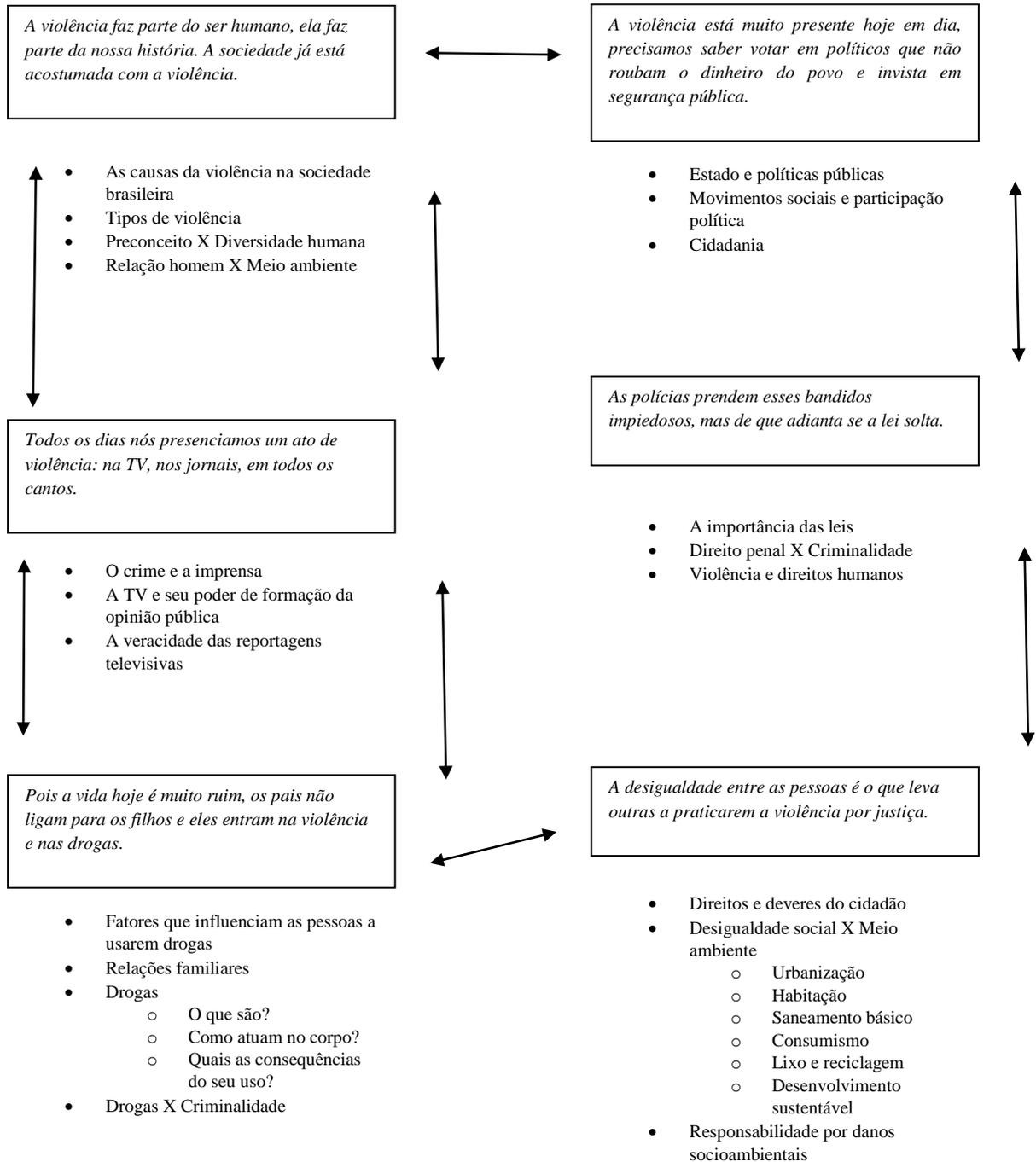
Na quarta etapa, conforme os resultados foram obtidos, foi realizada a redução temática.É a fase da construção do programa e planejamento de ensino a partir das falas significativas (organizadas nosretângulos), conforme estrutura abaixo. Os tópicos colocados após as falas referem-se a redução temática e as setas demonstram a relação entre elas.

Vale ressaltar que a programação é considerada interdisciplinar pois envolve conhecimentos de várias áreas, na busca de uma visão integral acerca da problemática central: violência.

Relações entre falas: Programação interdisciplinar.

Questão geradora da área: Por que assuntos relacionados à violência são alvo de interesse dos adolescentes?

Conceitos: Violência, desigualdade social, meio ambiente e cidadania.



Como observado na programação curricular, não existe uma fala específica que dá início a aplicação, pois todas as falas significativas estão interligadas e o professor tem a mobilidade de dar início ao trabalho por qualquer uma delas. Em relação aos conteúdos, outros podem ser inseridos.

5.2 Aplicação do currículo temático

Considerando a quinta etapa como aquela que se dá a dinâmica em sala, buscou-se contemplar os três momentos pedagógicos: estudo da realidade, organização do conhecimento e aplicação do conhecimento.

Durante o planejamento das aulas, uma professora de Português me procurou querendo fazer um trabalho interdisciplinar com as 7^a séries (A, B, C, D e E). Ela me disse que gostaria de trabalhar com os estudantes sobre reportagens. Aproveitei o momento para compartilhar sobre o meu trabalho. Ela se interessou muito e resolvemos marcar para conversarmos melhor a respeito.

Na reunião seguinte, nos desafiamos a pensar em um trabalho que envolvesse os temas geradores, a problematização, a pesquisa e a reflexão. Mostrei a ela algumas falas e partir disso nos deparamos com a seguinte pergunta: Como instigar a criticidade dos educandos acerca das reportagens televisivas?

Planejamos, então, um trabalho na qual os estudantes teriam a oportunidade de escolher e analisar reportagens televisivas quanto a veracidade dos fatos, as causas do acontecimento, além do poder de manipulação das mesmas. Os alunos trabalharam em grupos de até 6 pessoas e ao final deveriam apresentar seus resultados a turma e entregar um texto de opinião ao professor.

Traçamos alguns objetivos para o trabalho intitulado “Reportagem real”, como:

- Analisar as reportagens televisivas quanto a veracidade e seu poder de manipulação;
- Refletir criticamente acerca do assunto escolhido pelos estudantes, além de pesquisar a mesma reportagem em outras fontes;
- Produzir um texto de opinião em grupo sobre o trabalho desenvolvido.

Alguns assuntos escolhidos pelos estudantes foram: o vírus Ebola, as eleições de 2014, jornalista que morreu decapitado por um grupo islâmico, o maníaco de Goiânia, o

bullying, a violência e mortes de artistas ocasionadas pelo uso de drogas. A partir das reportagens escolhidas por eles, foi possível fazer um paralelo com um diálogo ocorrido antes das etapas de investigação temática, no qual relataram que os assuntos que mais chamavam a atenção deles nos jornais eram aqueles relacionados a violência.

Nesse ínterim, surgiu o interesse de um grupo de professores de diversas áreas do conhecimento em fazer um teatro que abordasse as relações familiares. Me aproximei do grupo e apresentei meu trabalho. Eles se interessaram e pensamos em buscar uma aproximação dos pais com os filhos e com a escola através de um teatro protagonizado pelos professores, utilizando falas significativas dos alunos sobre esse tema. Nosso objetivo era sensibilizar a família sobre a importância do diálogo, do carinho e do acompanhamento dos mesmos com a vida escolar.

As reuniões foram muito produtivas. O mais interessante era perceber a preocupação dos colegas com o cotidiano escolar e principalmente com as relações entre os sujeitos envolvidos.

Durante o desenvolvimento dos trabalhos houve um imprevisto. Devido a minha condição de professora temporária, meu contrato foi extinto com a chegada de um professor efetivo. Fiquei alguns dias sem poder dar continuidade com os alunos e professores, pois algumas situações precisavam ser resolvidas. Entre elas, apresentar minha proposta ao novo docente e ter o consentimento tanto dele quanto da escola para prosseguir.

Ao retornar, tive o número de turmas reduzido de 12 para seis, ou seja, quatro 7º anos (D, E, F e I) e duas 7ª séries (A e D). Percebi que os educandos estavam desmotivados para continuar a atividade sobre as reportagens. Fiz algumas tentativas para prosseguirem, mas poucos apresentaram seus trabalhos e textos de opiniões. Quanto ao teatro, os professores também se desmotivaram e não deram continuidade.

Resolvi avançar e a próxima atividade teve como base a fala significativa: *Pois a vida hoje é muito ruim, os pais não ligam para os filhos e eles entram na violência e nas drogas.* O tópico programático a seguir é um esboço do que foi planejado (ver quadro 1).

Quadro 1: Planejamento de atividade sobre o tema drogas.

Tópico programático: Drogas e juventude		
Estudo da realidade (ER)	Organização do conhecimento (OC)	Aplicação do conhecimento (AC)
1. O que leva uma pessoa a usar drogas? 2. Quais são as drogas que você conhece? 3. Como elas agem no corpo? 4. Quais as consequências do seu uso?	<ul style="list-style-type: none">• As influências do meio sobre a vida dos sujeitos.• Conceito de drogas.• Classificação das drogas em lícitas e ilícitas.• O que é a maconha, a cocaína, o crack, a bebida alcoólica, o tabaco e o narguilé.• A atuação delas no organismo.• As consequências do seu uso.	Retomar a fala que justifica o uso das drogas como fuga dos problemas. Se as drogas é uma fuga da realidade, então buscar outras formas para fugir dos problemas também pode ser considerado como droga? Quais as diferenças entre elas?

O desenvolvimento dessa atividade iniciou-se com um diálogo em que teve como base as questões descritas no ER. No que diz respeito aos fatores que influenciam uma pessoa a usar drogas, a maioria acredita que a curiosidade, a busca pelo prazer, a fuga dos problemas e as influências (amigos, mídia e família), provocam tal atitude.

Os estudantes listaram também várias drogas. Algumas delas eu nem tinha conhecimento, como a droga “oxi” (crack oxidado) e a escama de peixe (produto da cocaína que tem maior grau de pureza e dez vezes mais cara). Entre as drogas listadas, selecionei as cinco mais recorrentes para que os educandos pesquisassem a respeito, posteriormente, na biblioteca. Foram elas: maconha, cocaína, crack, bebida alcoólica e tabaco. As pesquisas foram realizadas com base em livros didáticos sobre o tema.

As perguntas a serem respondidas no caderno a partir da pesquisa eram:

1. O que é a maconha, a cocaína, o crack, a bebida alcoólica e o tabaco?
2. Como essas drogas agem no organismo?
3. Quais as consequências do seu uso?
4. Por quê essas substâncias causam dependência?

Era perceptível a surpresa dos educandos com as informações que estavam descobrindo e dividiam com os outros colegas. Acredito que foi enriquecedor para eles, pois buscaram a informação e não simplesmente a receberam passivamente.

No momento seguinte, organizei alguns slides com mais informações e imagens e aproveitei para falar sobre o narguilé. Muitos deles afirmaram já ter feito o uso dessa droga, mas não tinham consciência que ela também é considerada como tal. Eles tiraram muitas dúvidas, compartilharam vivências e algumas informações que tinham aprendido com a pesquisa. Ao final dos slides passei um vídeo intitulado “Escolha viver sem drogas”. O Vídeo retratou a história de um jovem que no caminho para a casa, logo após a escola, se depara com diversas situações na qual é tentado a usar drogas. O vídeo aborda ainda a questão da violência familiar e da solidariedade para com o próximo. A animação contribuiu para uma reflexão sobre o uso das drogas e a postura do jovem diante das influências sociais e ambientais.

Logo depois os educandos fizeram uma atividade relacionada que continha algumas perguntas a serem respondida e entregues à professora. Com essa atividade, foi possível constatar que as drogas estão mais presentes no cotidiano desses alunos do que se imagina (ver tabelas 1 e 2).

Tabela 1: Quantidade de estudantes que se identificaram com o jovem do vídeo no quesito drogas.

Respostas	Quantidade	Porcentagem
Sim	77	53%
Não	61	42%
Em Branco	7	5%
Total	145	100%

Notas: Foi perguntado: *A partir do vídeo, você se identifica com algum momento vivenciado pelo jovem? Qual? Conte como você se comportou diante da situação.*

Tabela 2. Quantidade de estudantes que conhecem algum usuário de drogas.

Respostas	Quantidade	Porcentagem
Sim	114	79%
Não	28	19%
Em branco	3	2%
Total	145	100%

Notas: Foi perguntado: *Você conhece algum usuário de drogas? O que você faria para ajudá-lo a sair desse mundo?*

Vale ressaltar que no dia em que a atividade foi realizada não estavam presentes todos os alunos matriculados nas turmas observadas, mas dentre a maioria dos relatos referentes a pergunta um, os alunos disseram não ter aceitado a droga que o ofereceram. Porém, 12 estudantes afirmaram ter aceitado (ver quadro 2).

Quadro 2: Algumas afirmações de estudantes que já usaram drogas e se identificaram com o vídeo.

- *Sim, bebidas alcoólicas, eu aceitei e com um tempo virou vício e eu fazia as pessoas que estavam ao meu redor BB também, mas graças a Deus me livrei e aceitei Jesus como meu único e suficiente Salvador.*
- *Sim, na parte do narguilé e bebida alcolica. No momento que me ofereceram eu aceitei, acho que aceitei mais por pressão das pessoas que estavam ao meu redor, todos estavam usando e eu fiquei meio sem graça de rejeitar o que eles me ofereceram.*
- *Sim, uma colega já me ofereceu maconha no cachimbo. E sim, infelizmente eu aceitei, mas nunca mais farei. Eu era uma garota meio depressiva, sempre procurava maneiras de me auto ajudar.*
- *Sim já me ofereceram droga... aceitei isso uma vez depois me arrependi e nunca mais usei.*
- *Sim bebida e drogas. Mas na bebida eu aceitei normalmente mas não sou viciado em bebida agora. Na droga amigos me ofereceram e eu virei as costas.*

Notas: Foi perguntado: *A partir do vídeo, você se identifica com algum momento vivenciado pelo jovem? Qual? Conte como você se comportou diante da situação.*

Através das afirmações acima é possível notar alguns pontos importantes como a influência de amigos, a tentativa de fuga da depressão e ainda a não visualização da bebida alcoólica como droga.

Em relação à segunda pergunta, 79% dos estudantes afirmaram conhecer algum usuário de drogas. Muitos são tios, primos, amigos e pais desses educandos. Ainda na segunda questão, no que diz respeito ao que você faria para ajudar esse usuário a maioria disse que conversaria e internaria a pessoa em uma clínica de reabilitação.

Sobre a pergunta três: *Se você fosse dar um conselho a um usuário de drogas o que diria?* (Quadro 3).

Quadro 3: Conselhos de estudantes que já fizeram o uso de drogas.

- *Que ele tem que sair do buraco (trevas), pra ir conhecer a Verdade (Luz) e ajudar ele, pois sozinho a pessoa não consegue sair das Trevas.*
- *Falaria para ele(a) parar de usar porque com isso ela estaria acabando com os seus sonhos, falaria para ela ter como incentivo seus amigos e família, o mundo tem coisas melhores que a droga a oferecer, levaria ela a igreja também para ela conhecer a Deus, e ve que Ele vai ajudar ela a sair das drogas.*
- *Que a vida tem seus desafios mas temos que ser fortes para vencê-los, eu venci, e muitos venceram e espero que vença também, e que eu ajudaria em qualquer coisa que estivesse ao meu alcance.*
- *Eu falaria de Deus e estenderia a mão e internava eles para ele sair desse mundo...*
- *Falaria pra sair dessa vida que essa vida não leva a rumo nenhum que droga so acaba com a pessoa e mostrava alguns exemplos de jovens que morrem por causa da droga.*

Nota: Os conselhos acima referem-se aos mesmos estudantes do quadro 2.

Na aula seguinte foi dada a continuidade no assunto. Iniciamos nosso diálogo com uma fala dita por um estudante que justifica a inserção de uma pessoa nas drogas: *Muitos usam drogas para fugir dos problemas.* Com isso foi possível retomar alguns conceitos anteriores, como por exemplo o conceito de drogas, e ampliá-los.

Algumas indagações orientaram nossa discussão, como:

1. O que você faz diante de um problema?
2. Se as drogas é uma fuga da realidade, então ir jogar videogame, fazer compras, sair com os amigos, entre outros, também podem ser considerados como drogas? O que é droga? Quais as diferenças entre elas?

Nesse momento foram apontadas várias situações que ajudam a fugir dos problemas, por exemplo: sair com os amigos, nadar, jogar videogame e fazer compras. Chegamos à conclusão que droga é tudo aquilo que prejudica a vida de uma pessoa, não só a questão física e emocional, mas também a parte afetiva e social.

Na aula seguinte abordarmos o consumismo como uma possibilidade de fuga dos problemas (ver quadro 4).

Quadro 4: Planejamento de atividade sobre tema consumismo.

Tópico programático: Consumismo.		
Estudo da realidade (ER)	Organização do conhecimento (OC)	Aplicação do conhecimento (AC)
1. Se você ganhasse R\$ 500,00 ou R\$1.000,00, com o que gastaria? 2. Você precisa de tudo o que você compra? 3. Ter mais coisas é sinônimo de felicidade? 4. O que dizem as propagandas televisivas? Quem está por trás delas? 5. Para ser feliz é preciso ser consumista? 6. Você é o que você tem? 7. O que é ser bem sucedido e fracassado?	<ul style="list-style-type: none"> • As influências do meio sobre a vida dos sujeitos. • Consumismo como fuga da realidade. • O valor do sujeito pelo o que é. • A origem dos objetos de consumo. • Ostentação. • Negação da identidade em prol dos objetos. • Violência X Consumismo. 	Usar imagem feita por um estudante para problematizar sobre a questão da aceitação, consumismo e criminalidade. - O consumismo pode ser considerado uma forma de violência? Em que sentido? - Ser consumista é uma forma de praticar a violência por justiça? Afinal, já que a desigualdade social é o que leva parte das pessoas a praticarem a violência, o desejo pelo consumo e pela aceitação também pode ser considerada? - O que é ser aceito? - O que fazer para não se tornar escravo do consumismo?

A problematização inicial se deu com uma suposição: *Se cada estudante ganhasse R\$ 500,00 o que você faria com ele?* A maioria deles disseram que R\$ 500,00 era muito pouco e pediram para aumentar esse valor para R\$ 1.000,00. Assim foi feito e grande parte responderam que iria gastar seu dinheiro com vestuário (alguns destacaram as marcas), eletrônicos (jogos de computador, celulares, computadores) e lazer (viagens, passeio, livros). As categorias menos citadas foram o gasto de dinheiro com alimentação, poupança e doações (ver tabela 3 e quadro 5).

Tabela 3: Categorias mais citadas no momento hipotético do gasto de dinheiro.

Categorias	Quantidade
Vestuário	66
Eletrônicos	61
Lazer	45
Doação	29
Alimentação	26
Poupança	26
Não sei	1

Notas: Cada estudante teve a liberdade de citar mais de uma categoria. Estavam presentes nesta aula o total de 143 pessoas.

Quadro 5: Se você ganhasse R\$ 500,00 ou R\$ 1.000,00 com o que gastaria?

- *Se eu ganhasse 1000 reais, eu compraria um monte de blusa da Hollister, da lacoste, eu ia comprar um tênis da polo, compraria sorvete, doces e monte de coisas.*
- *Eu ia no Shopping comprar roupa um moto G e um skate so arte do Surf e boné, Kenne e um jogo para o meu PS3 e um mizuno...*
- *Roupa de marca da nike ou uma viagem para a Disney. Comprava 100 jogos de play 2 ou 2 jogos de play 3.*
- *Eu ia juntar até eu ficar com muito dinheiro para comprar uma passagem para viajar e uma chuteira da nike.*

Os educandos compartilharam com a turma o seu desejo de compra e nosso diálogo foi pautado em alguns questionamentos, como: Você precisa de tudo o que você compra? As respostas foram equilibradas, entre elas (ver quadro 6):

Quadro 6: Você precisa de tudo o que você compra?

- *Sim porque gosto de andar na moda.*
- *Sim por que eu quero ter isso e ser PREBOI.*
- *Sim. Isso já é rotina se torno praticamente um visio.*
- *Não. Porque as vezes eu compro as coisas só porque tá na moda, e as vezes eu acabo nem usando.*
- *Não, porque algumas vezes compramos por satisfação, ou por impulso.*
- *Algumas coisas eu preciso por que as vezes eu compro e só uso 1 vez e depois jogo fora.*

Quadro 6: Você precisa de tudo o que você compra? (Continuação)

-Não, mas me deixa bem mais feliz. Eu prefiro chorar numa banheira bebendo vinho caríssimo que chorar na caixa d'água bebendo DOLLI.

É nítido perceber a raiz do consumismo nessas falas. No caso dos que responderam sim, por exemplo, o desejo do consumo está relacionado ao seguir padrões estabelecidos pela moda, fazer parte de um grupo que só usam roupas de marca e ostentam (*playboys*⁷), e ainda os que compram para saciar um vício. As demais falas acima, demonstram uma outra face do consumo, ou seja, mesmo não tendo necessidade de comprar o objeto, alguns compram por impulso e o descartam ainda novo. A última declaração do quadro 6, relaciona ainda a felicidade ao consumismo. Discutimos então sobre essa relação a partir da questão problematizadora: *Ter mais coisas é sinônimo de felicidade?*

Para a organização do conhecimento os educandos assistiram o vídeo “A história das coisas”, que aborda a questão do consumismo enfatizando a influência da mídia, de forma que as pessoas trabalham, veem as propagandas e compram. É como um ciclo vicioso trabalhar-ver-comprar. Destaca ainda a questão da exploração de matéria-prima e de mão de obra barata, a produção de lixo e descarte indevido. Através desse documentário refletimos sobre algumas questões, como:

- O que dizem as propagandas televisivas? Quem está por delas?
- Para ser feliz é preciso ser consumista?
- Para ser “aceito” é preciso ser consumista?
- Você é o que você tem?
- O que ser bem sucedido e fracassado?

Esse debate foi realmente muito rico, pois retomamos pontos importantes como as influências da mídia e da sociedade na vida de um indivíduo, a questão da violência no sentido emocional e ambiental e ainda assuntos relacionados ao valor individual. Os educandos tiveram uma excelente participação. Todos queriam falar ao mesmo tempo. Vale ressaltar que em cada debate, procurou-se retomar as falas significativas e problematizar a partir das declarações dadas por eles. Com isso, foi possível observar que muitos viam o seu valor naquilo que tem e na imagem que passam para os outros.

⁷ O significado da palavra *playboy*, segundo o dicionário *online* Michaelis, refere-se a “homem, geralmente jovem, rico e extravagante, dado a jogos e a gastos com mulheres bonitas e famosas”.

Foi um desafio buscar a superação dessa visão desumanizadora. Não é possível afirmar que todos conseguiram ir além da visão inicial apresentada, mas acredito que alguns perceberam o seu valor naquilo que são e não nos objetos que possuem (ver quadro 7):

Quadro 7: Você é o que você tem?

- *Não, porque os bens materiais que eu tenho não mostra o meu caráter ou seja o tipo de pessoa que eu sou.*
- *Não, acho que a identidade da pessoa não tem a ver com o uso material, roupas, sapatos, etc, não mostra quem eu sou.*
- *Pra mim eu sou eu mas para a sociedade você é o que tem, roupa de marca você é rico e é melhor aceito.*
- *Acho que no mundo em que nós vivemos, para a sociedade te aceitar você tem que ter bens materiais. Mais você só mostra que você realmente quando você mostra o seu valor interior. Então pra mim você não é o que você tem.*
- *Não, porque o importante é o que você é não o que tem pois tenis na moda não vai te fazer mais legal.*

Para retomar a questão da aceitação, do homem que é tratado como coisa e da ostentação, foi usado um desenho feito por um estudante do 7º ano. Neste desenho ele retratava seu bairro através de um jovem que se vestia de roupas de marca e ainda fazia o uso de drogas e armamento de fogo. Através da imagem dialogamos também sobre a relação do consumismo com a violência e da violência com a justiça.

Nesse momento buscou-se contemplar o terceiro momento pedagógico (AC). Para isso retomamos o conceito de violência a partir da fala significativa: *A desigualdade entre as pessoas é o que faz outras a fazerem a violência por justiça.*

Durante as discussões os educandos associaram a violência praticada por justiça como aquela praticada por vingança, furto de objetos e também como forma de “fazer valer” os seus direitos. Segundo eles a violência praticada por justiça tem como exemplo uma pessoa que se sente diferente das outras e se torna revoltada por não ter o que os outros tem, com isso, acaba praticando alguns atos de violência. Essa atitude caracteriza a violência dos opressores sobre os oprimidos que são proibidos de ser, ou seja, têm sua humanização roubada (FREIRE, 1992). Como Freire (1992) afirma, o agravamento da violência e da hostilidade na sociedade, é a resposta da secular exclusão

social de muitos brasileiros. Alguns estudantes destacaram ainda que o consumismo pode ser uma prática de violência quando, por exemplo, uma pessoa usa roupas de marca para se gabar e assim pode ferir ou menosprezar aquele que não tem condições de comprar (ver quadro 8).

Quadro 8: O consumismo pode ser considerado uma forma de violência?

- Sim porque você quer uma coisa e passa por cima de tudo que ele acredita até a Paz.
- Sim, porque dependendo do lugar aonde a pessoa for com certeza vai ter uma desigualdade social.
- Sim, contra o meio ambiente.
- Não. Porque você consome o que te faz bem, pra você. Mas se for ao contrário pode ser considerado.
- Depende, porque se você compra uma coisa porque você gosta ou precisa, não, mas se compra para mostrar pros outros que “ostenta”, sim é sim um ato de violência.

A partir dessas e outras declarações, fica claro que a percepção de violência foi ampliada. Antes a maioria associava o termo somente a mortes e roubos . Porém, ao final dessas discussões foi notável a ampliação desse conceito , em que os educandos o descreveram como todo o ato praticado por alguém que traz prejuízos a ele próprio e/ou ao próximo.

5.3 Avaliação processual e formativa

A concepção de avaliação de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013) supera a visão tradicionalista que foca suas atenções no controle do aluno através de notas e menções. Ela não se restringe ao mero julgamento sobre os sucessos e fracassos do estudante. A avaliação da aprendizagem norteia a relação professor-estudante-conhecimento-vida constantemente, sendo um ato de reflexão da reconstrução da prática pedagógica avaliativa, na qual é caracterizada como premissa básica e fundamental para se indagar o educar, transformando a mudança em ato político (BRASIL, 2013). Ela deve ser contínua e sistemática através da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo educando, possibilitando a

reorganização do processo de ensino-aprendizagem. O que contribui efetivamente para a aprendizagem dos educandos.

A prática pedagógica procurou desenvolver uma avaliação processual, considerando as diferentes aptidões dos sujeitos. Por exemplo, alguns alunos não conseguem expressar com clareza suas ideias na escrita, mas conseguem através de um diálogo, de entrevistas e debates.

Antes da mediação eles pareciam desinteressados, calados e desmotivados com a disciplina de Parte Diversificada devido à ideia de que esta "não reprova". Durante os dois bimestres iniciais tive muita dificuldade em estabelecer um diálogo com eles. As atividades propostas, na maioria das vezes, não eram feitas e a participação era mínima.

Logo no início do processo percebi grande diferença nos educandos. A primeira delas foi a realização da pesquisa sobre os bairros em que residem. A maioria dos estudantes fizeram a atividade, tiraram fotos do bairro e entregaram no dia proposto. Durante as aulas eles se apresentavam motivados com os assuntos que discutíamos e compartilhavam suas experiências com maior espontaneidade. O avanço foi notório e as aulas de PD deram lugar a um espaço de diálogo, de troca, de aprendizado.

Ao final da prática pedagógica foi realizada uma entrevista semiestruturada com os educandos envolvidos, a fim de que avaliassem o processo. Inicialmente dialogamos sobre as questões base da entrevista e em seguida cada estudante respondeu um questionário com perguntas abertas, referente as questões dialogadas.

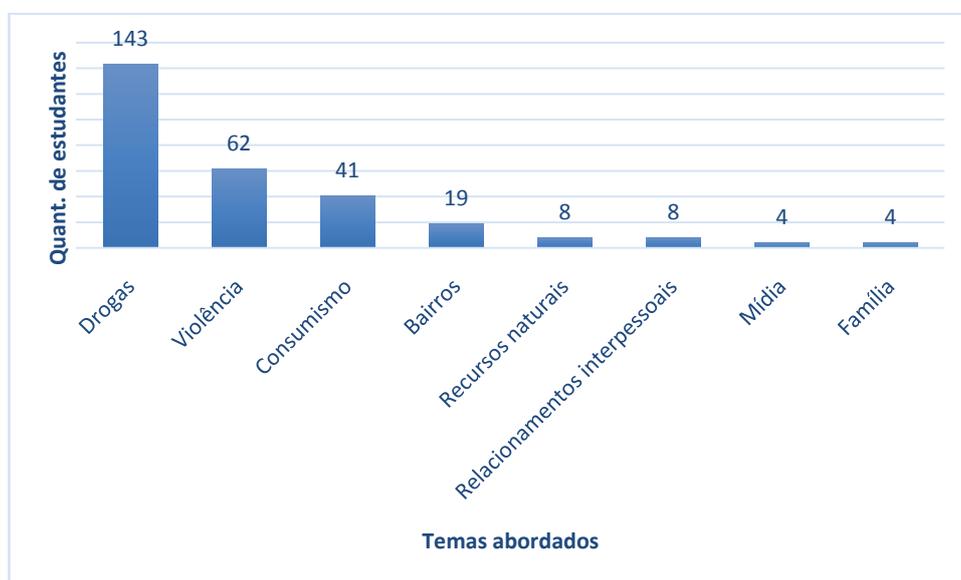
Majoritariamente, os estudantes acharam a disciplina de Parte Diversificada "muito legal e interessante". Segundo eles foi possível aprender muitos assuntos novos que têm vínculo direto com o seu cotidiano (ver quadro 9).

Quadro 9: Opiniões de alguns estudantes acerca da disciplina de Parte Diversificada.

- *Eu gostei muito por que essa materia é uma das materias que falam de nós mesmos, por isso eu gostei.*
- *Achei bem interessante, porque falou sobre coisas que nós enfrentamos no dia-a-dia.*
- *Achei legal porque é uma disciplina que aprendemos muitas coisas que não percebemos no dia-a-dia.*
- *Achei muito legal e interessante. Por que na minha opinião nos ajudou a nos conhecer e a saber com mais profundidade como lidar com o mundo!*
- *Gostei pois conseguimos nos expressar nas aulas.*
- *Eu gostei muito pois a aula era divertida, espontânea, isso estimula o aprendizado e a aula não fica chata.*

No decorrer da proposta vários temas foram contemplados. Ao perguntar aos educandos sobre quais trabalhamos, a maioria citou o tema drogas, violência e consumismo (gráfico 1).

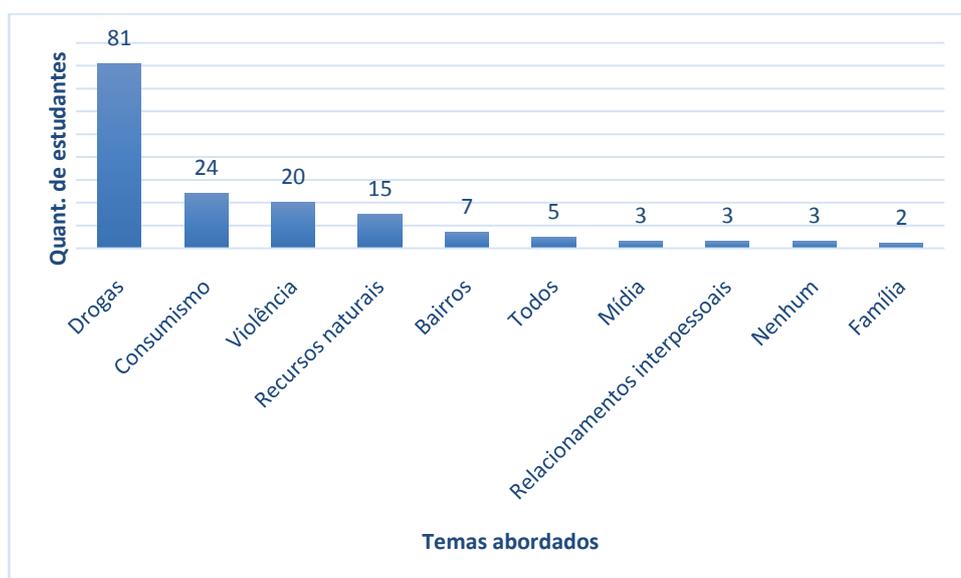
Gráfico 1: Temas abordados.



Notas: 157 estudantes responderam o questionário, na qual poderiam listar mais de um tema.

Em relação ao tema que mais gostaram de estudar, o assunto sobre drogas novamente foi o mais citado, seguido dos temas consumismo e violência (gráfico 2).

Gráfico 2: Temas que os educandos mais gostaram.



Notas: 157 estudantes responderam o questionário e poucos listaram mais de um tema.

A forma como temas foram trabalhados também agradou grande parte dos educandos, na qual destacaram ter gostado mais dos debates e da liberdade de exporem o seu ponto de vista, além dos recursos audiovisuais. Isso favoreceu significativamente o processo de ensino-aprendizagem, como destacado em algumas falas (ver quadro 10):

Quadro 10: Opinião de alguns estudantes sobre a maneira como os temas foram abordados.

- *Muito boa pois até quebra a rotina e essa quebra de rotina faz até o aluno produzir mais durante a aula.*
- *Eu achei que foi muito bom por que me desenvolvi muito com esses conteúdos aplicados.*
- *Foi muito melhor que outras materias porqueno jogaram os conteúdo de qualquer jeito.*
- *Achei uma forma muito boa que realmente deu pra aprender e entender, eu gostei mais que todos puderam falar o que achavam, pensavam etc..*

Quadro 10: Opinião de alguns estudantes sobre a maneira como os temas foram abordados (continuação).

- *Achei interessante pois algumas das formas que foram usadas foram legais e intretedoras e diferente forma para nos ensinar melhor.*
- *Foi bom porque do jeito que a professora ensina como ela deixa os alunos ficarem e essa é uma forma de os alunos falarem e a aula não fica chata.*
- *O aprendizado que nós podemos aprender de uma forma diferenciada bem legal e dando sua própria opinião.*

Vale destacar também que o conceito de meio ambiente foi ampliado. No início da proposta a maioria dos educandos associavam a Educação Ambiental com o estudo da natureza. Após a proposta muitos deles conseguiram associar as questões do seu cotidiano com a EA.

Quanto ao aprendizado que eles pretendem levar para a vida, grande parte destacaram os conhecimentos sobre as drogas e outros disseram que levariam para suas vidas tudo o que foi discutido (ver quadro 11).

Quadro 11: Qual aprendizado você pretende levar da disciplina para sua vida?

- *Tudo que eu aprendi eu pretendo leva para a vida inteira.*
- *Sobre as drogas por que ele é um tema que eu vejo todo o dia e eu to vulnerável para seguir os caminhos dos maus exemplos.*
- *Que tem muitas coisas na vida que ta bem próximo da gente e a gente não percebe.*
- *Todos pois de certa forma acho que todos podem me ajudar um dia de alguma forma.*
- *Muitos, principalmente os das drogas e as do meio ambiente.*

Os educandos tiveram a oportunidade de dar sugestões para melhorar a disciplina. Muitos disseram que não tinham nada a sugerir, mas outros deram algumas recomendações, como: mais brincadeiras sobre os temas abordados, ter mais aulas fora da sala convencional, passeios extraescolares, fazer trabalhos comunitários, assistir mais vídeos, estudar novos temas (política, profissões, sexo e adolescência) e mais horas-aula durante a semana.

Foi perguntado também se eles achavam que as demais disciplinas poderiam trabalhar da mesma forma. Predominantemente responderam que sim, pois têm a oportunidade de se expressarem e aprenderem com mais facilidade (ver quadro 12).

Quadro 12: Algumas falas que expressam o desejo dos educandos de ter outras disciplinas trabalhando da mesma forma que em PD.

- Sim. Deveriam falar mais sobre a nossa realidade, as dificuldades que enfrentamos todos os dias.
- Sim, muitos professores só chegam e dão dever, sem falar para que aquele dever serve, não explicam.
- Sim, porque os professores deviam perguntar primeiro sobre o tema antes de começar a explicar.
- Sim, as aulas não ficam mais cansativas, prefiro que me pergunte como é ou como devia ser, muito melhor.
- Sim, pois assim achamos muito mais fácil de aprender. Com os professores entendendo nosso dia-a-dia é muito melhor.
- Sim. Caramba foi muito melhor. É legal esse tipo de relação além disso é importante para nós.
- Elas podem dar a matéria e depois explicar, mas o diálogo ajuda.
- Sim, pois além do aluno aprender mais fácil ele entende tudo e quebra a rotina o aprendizado fica melhor e o aluno aprende mais.

Notas: Foi perguntado: *Você acha que as demais disciplinas poderiam trabalhar dessa mesma forma? Justifique.*

Um número considerável de educandos esclareceram que os demais professores também têm sua forma peculiar de trabalhar sua disciplina, que já tem seu “assunto pronto”. Outros acreditam que PD serve exatamente para trabalhar de maneira diferenciada das demais, “porque senão vai ficar todas matérias iguais”. Um deles até citou o exemplo da área de Matemática, na qual não conseguia perceber a possibilidade de abordar os conteúdos a partir dos temas geradores.

Em seguida, eles se reuniram em grupos de mais ou menos cinco pessoas para discutir as questões do questionário. O objetivo desse momento era perceber algo que não fora dito antes no questionário individual. Algumas declarações relataram que seria

interessante que os outros professores também abordassem os conteúdos dessa forma, através do diálogo e de maneira diferenciada, pois assim “as matérias podiam ser mais importantes”, ou seja, ter mais significado. Além disso, os docentes poderiam também valorizar os assuntos que estão presentes no cotidiano dos educandos: “Drogas, política, sobre racismo, esses temas são legais pois vemos no dia a dia e esses temas tem que ser abordados por que as crianças de HOJE não ligam para muita coisa”.

Foi muito relevante cada momento que compartilhamos experiências, aprendemos e ensinamos juntos. Particularmente percebi que a disciplina, após a proposta, fez sentido para os estudantes pois como eles mesmos disseram eram assuntos presentes no seu dia-a-dia. Vale ressaltar que a nossa relação também foi transformada, pois se tornou mais afetiva e horizontal. Como dito antes, os educandos se mostravam desinteressados e a participação era mínima. Porém, durante o processo eles falavam com maior liberdade e espontaneidade, conseqüentemente aprendiam mais e com maior facilidade. A disciplina de PD era vista também como uma disciplina que não tinha nenhuma serventia, mas acredito que essa percepção errônea foi mudada pois muitos educandos ressaltaram a importância da disciplina para suas vidas e até sugeriram mais horas-aula. Vale ressaltar que todo o processo durou sete meses, dos meses de maio a novembro.

5.4 As dificuldades que valorizaram a prática pedagógica

Inicialmente, como já referido, a primeira dificuldade encontrada foi estabelecer com os educandos um diálogo. No primeiro bimestre, antes da proposta pedagógica, procurei realizar várias tentativas para romper com essa barreira. Buscava abordar assuntos que na minha percepção era interessante para eles, como: futebol, questões ambientais, entre outros. Mas os retornos eram bem negativos: educandos desinteressados, que não realizavam as atividades sugeridas, não dialogavam e ainda indagavam sobre a existência da disciplina de PD. Em outras palavras, eles não estavam vendo significado no que estudavam. Muitos deles faltavam as aulas e quanto a mim, sentia-me frustrada porque não estava conseguindo estabelecer uma relação de ensino-aprendizagem com eles. Algumas perguntas pairavam a minha mente: *Por que não está*

dando certo? Por que eles são tão desinteressados? As respostas a essas questões foram se tornando mais claras no decorrer do processo.

Refletindo sobre minha prática docente e no desejo de buscar melhorá-la, propus-me a conhecer e a aplicar a metodologia de Paulo Freire na Educação Ambiental. A princípio tive algumas dificuldades em encontrar trabalhos práticos sobre temas geradores, o que também colaborou para a ausência de clareza de como se dava o processo. Após pesquisar vários autores e com a práxis, essa metodologia foi se tornando mais clara.

Minha primeira tentativa foi estabelecer uma relação de diálogo e colaboração com os outros professores. Durante uma reunião pedagógica conversei com eles e deixei claro o desejo de realizar um trabalho interdisciplinar. Infelizmente, ninguém manifestou interesse naquele momento. Posteriormente alguns se sentiram atraídos pelo trabalho que estava sendo concretizado, mas também não foram até o final.

No que diz respeito a estruturação curricular e o planejamento das atividades, também me deparei com dificuldades, pois estes momentos exigem maior reflexão e problematização das situações. Deparei-me, na verdade, com o reinventar do pensamento crítico.

Durante o processo um imprevisto também aconteceu. Com relatado antes, devido a chegada de um novo professor, eu tive o meu contrato extinto. Até regularizar minha situação na escola como voluntária, alguns trabalhos não atingiram os objetivos esperados, como “A reportagem real” e a proposta do teatro feito pelos professores para sensibilizar a comunidade escolar. Nesse imprevisto também tive o número de turmas reduzido para seis.

Com base nesses alunos, no decorrer do processo alguns apresentaram dificuldades que devem ser ressaltadas. Uma delas, foi observada em um diálogo em que parte dos educandos não identificavam a bebida alcoólica, o cigarro e o narguilé como drogas. Em nossas discussões muitos afirmaram já ter feito o uso do narguilé, por exemplo, mas acreditavam que este não fazia nenhum mal à saúde. Ainda que tivessem afirmado já ter estudado sobre as drogas, não tinham clareza de informações básicas sobre elas. Isso contribuiu para o ponto de partida de estudo sobre o tema.

Embora grande parte dos educandos ter conseguido fazer relação dos temas estudados com a Educação Ambiental, alguns ainda apresentaram dificuldades. Parte das justificativas foram a associação dessa educação com a natureza, ou seja, ecologia.

No que diz respeito a possibilidade de outras disciplinas trabalharem da mesma forma, os alunos mais familiarizados com a educação tradicional apresentaram dificuldades em perceber que é possível aprender de forma dinâmica e através do diálogo: "*Cada disciplinas são diferentes e por exemplo: matemática são contas aí não dá para ensinar*". Outro aspecto relatado, foi a que disciplina de PD, diferentemente das outras, tem que trabalhar de forma diversificada. Já outro estudante expressou seu desânimo com a educação vigente, dizendo que as demais disciplinas até poderiam trabalhar da mesma forma, mas [...] *como nunca vai ser eu nem penso nessa ocasião*.

Em relação aos conteúdos, alguns estudantes afirmaram que a quantidade de matérias das outras disciplinas já são suficientes e inserir esses temas poderia ficar mais assuntos para estudar. Essa declaração é resultado de uma visão compartimentalizada dos conteúdos. É reflexo da carência de trabalhos interdisciplinares. Afinal, todo o conhecimento historicamente construído está conectado de alguma forma. Também devido a dinâmica metodológica, um estudante declarou ter apresentado dificuldade porque não tínhamos um conteúdo fixo como nas outras disciplinas e sempre falávamos de assuntos anteriormente abordados.

Sobre a aplicação do currículo construído, também houve prejuízos, pois este teve seu término antecipado. Outro aspecto foi a pouca quantidade de horas-aula por semana, apenas 50 minutos. Devido a distância entre as aulas, muitas vezes tínhamos que retomar os pontos discutidos e na maioria das vezes não era possível concluir um assunto num momento.

Fazendo um paralelo das dificuldades encontradas nesta proposta e os trabalhos de Silva (2006), Silva (2007) e Iurczaki (2007), algumas situações são semelhantes. A primeira delas foi a resistência dos professores em trabalhar com os temas geradores (SILVA, 2006; IURCZAKI, 2007). Outra dificuldade encontrada por Iurckazi (2007), na qual vivenciei, foi a grande rotatividade de professores nas escolas públicas, o que atrapalha o andamento da proposta. Silva(2007) e Silva (2006) destacam em seus estudos, que os professores envolvidos também tiveram dificuldades, assim como eu, em trabalhar com a metodologia freireana, pois trata-se de um exercício de reflexão e mudança de atitude.

6. Discussão

6.1 Por que assuntos relacionados à violência são alvo de interesse dos adolescentes?

Esta é uma pergunta que me intrigou muito desde o início da proposta pedagógica, mas que no decorrer do processo foi se tornando mais claro o motivo do surgimento desse grande tema.

A nossa sociedade é marcada historicamente pela violência e muito se tem perguntado quais são as causas desses acontecimentos. Uma das razões muito bem colocada por um estudante foi a questão da desigualdade social. Esta proíbe o homem de ser e o torna oprimido diante das exigências da sociedade, que vê o sujeito pelo o que tem e não pelo o que é. Como Paulo Freire afirma, o motivo da crescente violência pode ser a resposta dos oprimidos na busca do direito de ser(FREIRE, 1992).

Algumas considerações de Émile Durkheim também devem ser observadas. Segundo ele nenhuma sociedade está livre do crime e nem o crime é um problema do delinquente(DIMENSTEIN, RODRIGUES e GIANANTI, 2008). É tanto um fato social ligado às condições fundamentais de vida em coletividade, quanto à situação de *anomia*. Em outras palavras, o crime pode representar, por exemplo, a decadência dos laços de solidariedade entre os sujeitos, que de acordo com a Cultura de paz constitui um dos ingredientes básicos para a construção de uma cultura de paz:

“Solidariedade, participação comunitária, companheirismo, protagonismo juvenil e respeito aos direitos humanos são os ingredientes básicos para uma receita de sucesso que contribui na construção de uma cultura de paz e não-violência dentro das escolas”(MILANI e JESUS, 2003, p. 7).

Em relação a anomia, esta refere-se a ausência de condições sociais para a socialização do indivíduo. “É uma condição de não-socialização, segundo a qual as instituições da sociedade são fracas para socializar o indivíduo, isto é, trazer o indivíduo ao convívio da sociedade”(DIMENSTEIN, RODRIGUES e GIANANTI, 2008, p. 226). Isto é, as instituições não estão desempenhando os papéis que deveriam.

É válido ressaltar três instituições que desempenham papéis sociais importantes para o desenvolvimento do indivíduo, são elas o Estado, a família e a escola, denominado por mim como tripé (EFE)(MARTINS, 2010).

Quanto à função de cada base do tripé, a analogia à teoria matemática dos conjuntos torna possível perceber que há funções intransferíveis e outras interseccionadas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, que estabelece os fundamentos da educação brasileira, prevê as atribuições do Estado, da família e da escola. Considerando a função intransferível do Estado, este deve preocupar-se com a implantação de políticas públicas que garantam a todos os cidadãos o direito à educação escolar pública de qualidade e proteção especial à família (BRASIL, 1996). No ponto de intersecção do Estado com a família a educação deve ser promovida visando o pleno desenvolvimento do educando, baseada nos “princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (BRASIL, 1996). Tem como incumbência criar maneiras de reduzir a violência no âmbito das relações familiares (BRASIL, 2011). A responsabilidade do Estado perante a escola, além de estabelecer um currículo nacional comum, deve exercer função normativa, redistributiva e supletiva em relação às instâncias educacionais estaduais e municipais, incluindo o Distrito Federal (BRASIL, 1996).

Quanto à família, considerada como base da sociedade, são responsabilidades intrínsecas educar os filhos, cuidar bem deles, alimentá-los e acompanhá-los na vida escolar (BRASIL, 2011). A família conjuntamente com o Estado tem o dever de promover a educação, contando com a colaboração da sociedade, visando à formação plena da pessoa, a preparação para o exercício da cidadania e sua habilitação para o trabalho (BRASIL, 2011). A convivência familiar é fundamental na vida de qualquer pessoa e para ser positiva exige dos pais/responsáveis dedicação. Atualmente no clã familiar, a maioria dos pais/responsáveis passam boa parte do dia trabalhando. Muitos quando chegam em casa devido ao cansaço ou outros fatores, não conseguem dar a atenção devida aos filhos e tão pouco acompanhar a vida escolar. Isso tende a criar um distanciamento entre pais e filhos que podem ser irremediáveis, trazendo vários reflexos para nossa sociedade. Se a base da sociedade está abalada, todo o resto sofrerá com essas consequências. A relação entre as transformações sociais e a família, apresentam uma clara afinidade:

“Parece inegável que a família, como realidade sociológica, apresenta, na sua evolução histórica, desde a família patriarcal romana até a família nuclear da sociedade industrial contemporânea, íntima ligação com as transformações operadas nos fenômenos sociais” (FACHIN, 2008, p. 6).

Os fenômenos sociais ocorrem em determinados períodos da história e são forjados a partir da atividade humana(TCKESKISS, 2010). Alguns desses fenômenos são identificados nos atos de violência, suicídio, depressão e infelicidade, por exemplo.

A escola é o berço que recebe os indivíduos da nossa sociedade. É responsável pela promoção do desenvolvimento do indivíduo, cabendo a ela refletir sobre o tipo de cidadão que almeja formar, de forma a intervir através dele na sociedade. No desempenho de sua função social de formadora de sujeitos históricos, a escola deve proporcionar um espaço de sociabilização do conhecimento levando em consideração a comunidade na qual está inserida. Requer então, a participação efetiva do Estado e da família para o seu bom funcionamento.

É comum depararmos com a terceirização de responsabilidades. Em alguns momentos os pais delegam suas funções à escola e até mesmo ao Estado, deixando os filhos à mercê dos cuidados de outrem. Ou vice-versa. Isso compromete todo o tripé EFE, pois quando uma instituição abdica de suas funções, as demais se veem sobrecarregadas desempenhando papéis que não compete. Essas três instâncias precisam assumir suas responsabilidades para a promoção da educação, reconhecendo suas limitações e intersecções.

O trabalho conjunto dessas instituições é fundamental para promover a Paz coletiva, e é observada no ponto central de intersecção entre as instituições.Segundo a UNESCO, o Estado assume a responsabilidade de “desenvolver programas de prevenção em busca de uma sociedade mais harmônica, justa, democrática e pacífica”(UNESCO, 2002, p. 9). A família e a escola atuam na reconstrução de laços importantes para a propagação da solidariedade, buscando reduzir a violência através de práticas de respeito à vida e às diversidades.

Ainda que injustiças e transferências de funções sejam recorrentes entre as instituições, buscar a Paz está intimamente ligado a responsabilidade subjetiva para com a sociedade.

Os reflexos da desumanização do ser e do não cumprimento e/ou transferência das responsabilidades das esferas sociais são notórios em nosso cotidiano. O sujeito produzido pela cultura de massa, marcado pelo hedonismo, pelo imediatismo, pelo consumismo exagerado e pela degeneração dos laços sociais, vê o outro como simples objeto(ABRAMOVAY, 2010).

A sociedade contemporânea tem fortalecido a cultura da violência, uma vez que esta expõe os indivíduos a constantes prejuízos morais e físicos. Com isso, pressupõe-se que a única forma de resolver conflitos é através da brutalidade e da violência, que é vista como algo necessário a nossa vida (ABRAMOVAY, 2010).

Este acomodamento da sociedade tem reflexo também em números. Por exemplo, segundo Mapa da violência de 2013, entre os anos de 1980 e 2011 houve um acréscimo de 132,1% nos casos de homicídios, seguido dos suicídios (56,4%) e óbitos em acidentes de transporte (28,5%). O que tem acontecido para o acréscimo dessas taxas? De fato os resultados são alarmantes. Ao buscar respostas para essa pergunta, deparo-me com uma palavra que pode esclarecer parte desses dados: a infelicidade.

As expectativas impostas às nossas crianças pela sociedade, interferem diretamente na construção de sua subjetividade, modelando formas de agir e ser de acordo com as expectativas reveladas pelos discursos que circulam entre as pessoas (SOUZA, 2005). Se observarmos a revolução dos meios de comunicação e o acréscimo dos dados sobre violência, é possível fazer um paralelo. A cultura do consumo e a padronização dos indivíduos impostos pelo capitalismo, tem violentado gerações. A sociedade aprendeu a avaliar o próximo através dos objetos que possui: “[...] para os opressores, o que vale é ter mais e cada vez mais, à custa, inclusive, do ter menos ou do nada ter dos oprimidos. Ser, para eles, é ter e ter como classe que tem” (FREIRE, 2014, p. 63).

Esse ato violento tem em sua constituição internamente sujeitos esvaziados de sentidos próprios, ou seja, “uma felicidade deserta e sem cultura tomou conta de nós” (SOUZA, 2005, p. 93). Com isso as relações interpessoais se tornaram empobrecidas de afeto.

O vazio sentido por milhões de pessoas ocasionado pela desvalorização do ser e a falta de amor entre os sujeitos, pode ser a resposta para a elevação dos casos de violência na sociedade. Como afirma Souza (2005), a ruptura do contato e do diálogo entre os sujeitos, tem deixado marcas profundas.

O capitalismo, o individualismo e a competitividade causados pela alienação fizeram do nosso ambiente um lugar categorizado entre ricos e pobres, fortes e fracos, melhores e piores. “Nessa relação no lugar do agressor é depositado temor e ódio e quem ocupa o lugar da vítima constitui-se objeto de desprezo e indiferença por parte do agressor” (ABRAMOVAY, 2010, p. 42). É assim o cotidiano dos nossos jovens. A sociedade passa a ser organizada de acordo com essa ideologia, desde os objetos

culturais, aos espaços públicos e privados que frequentam(SOUZA, 2005). Independente da classe social, a violência contra o ser acontece na mesma proporção:

“Ou se está no condomínio, ou se está na favela, e estes dois mundos só se encontram na recusa ou no confronto, não havendo mediação solidária possível. [...] Ensinamos a ele a negar sua cultura e sentir vergonha de sua própria ignorância”(SOUZA, 2005, p. 95).

Infelizmente é com essa sociedade que a juventude tem se deparado. Sociedade que é marcada pela corrupção e opressão do ser. Esse é o motivo porque tanto se interessam por esse tema, pois a “estrutura de seu pensar se encontra condicionada pela contradição vivida na situação concreta, existencial, em que se ‘formam’”(FREIRE, 2014, p. 44).

Outro aspecto que deve ser considerado é a exploração e potencialização pela mídia sobre o assunto. A mídia é uma das principais responsáveis pela formação de opinião pública. Se observarmos os programas de televisão e os jogos eletrônicos que estão em alta no mercado, por exemplo, veremos que a maioria tem como matéria-prima a violência.

Diante disso, o maior desafio dos educadores encontra-se em proporcionar aos educandos um ambiente de resgate do ser que fora roubado. É dar direito a voz àqueles que um dia se tornaram mudos diante do massacre social. É esvaziar-se da frieza e compreender o outro como um ser humano.

6.2 Violência e Educação Ambiental

Historicamente a relação do homem com o meio ambiente tem sido cada vez mais predatória. A cultura do consumo estabelecido pela sociedade capitalista, implicou na apropriação dos recursos naturais de forma radical e agressiva que compromete a continuidade da vida(LIMA, 2009).

A hostilidade humana é manifesta em múltiplas formas de impactos socioambientais. Por exemplo, o desmatamento, a extinção de espécies, a poluição das águas, do ar e dos solos, as mudanças climáticas, as guerras, a violência urbana, o excesso e a falta de consumo, o desemprego e tantas outras formas de exploração humana e não-humana são indícios de situações conflituosas e degradantes que permeiam a sociedade contemporânea(LIMA, 2009).

As relações interpessoais e do indivíduo com o seu ambiente não tem acontecido de maneira pacífica, solidária e sustentável. Mas sim, repletas de interesses, valores, percepções de mundo e atitudes que acabam proclamando a violência em suas diversas naturezas e intensidades(LIMA, 2009). A postura antropocêntrica do homem sobre o meio o afasta da natureza, tornando-o desintegrado do todo. Resultado disso é o não reconhecimento das relações de equilíbrio com a natureza(GUIMARÃES, 1995).

De tal forma a violência ambiental caracteriza-se como toda ação decorrente da relação entre a sociedade e o meio ambiente, motivadas conscientemente ou não, que implique em danos materiais, culturais ou simbólicos ao indivíduo e a coletividade e/ou aos seres que compõem a biosfera(LIMA, 2009). Vale ressaltar que

“Todas as vítimas de agressões ambientais sofrem, involuntariamente, as consequências da ação privada de certos agentes econômicos sobre o meio ambiente comum. Tal ação é privada em suas motivações, por visar essencialmente a lucratividade das empresas e não o interesse público” (ACSELRAD, 1992, p.29 *apud* LIMA, 2009, p.240).

Como afirma o art. 225 da Constituição Federal de 1988, “Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida”, conferindo ao Poder Público e à coletividade defendê-lo e preservá-lo para as atuais e futuras gerações.

A EA, portanto, possui importante função de promover a necessária integração do ser humano com o meio ambiente⁸, além de formar cidadãos com consciência local e planetária(BRASIL, 1981). É um processo permanente que se baseia no respeito a todas as formas de vida, estimulando para a construção de sociedades socialmente justas e equilibradas(BRASIL, 1981).

Implementar a EA crítica para as novas gerações e para a população em geral, consiste em compreender coletivamente a natureza das crises que comprometem o futuro, como o aumento da pobreza, da degradação humana e ambiental e da violência(BRASIL, 1981). É desvelar os conflitos existentes problematizando-os, para que através da superação da realidade os atores sociais intervenham. Estes, porém, devem ser resolvidos através do diálogo e do trabalho conjunto, ou seja, de forma pacífica e solidária.

⁸De acordo com a definição da Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA), “meio ambiente é o conjunto de condições, leis, influências e interações de ordem física, química e biológica, que permite, abriga e rege a vida em todas as suas formas”.

As questões ambientais estão profundamente associadas ao modelo de desenvolvimento vigente. Esse modelo, por sua vez, afeta consideravelmente as relações sociais contribuindo para a violência. De tal forma, as causas da violência e os aspectos sociais a ela relacionados são bastantes associados às questões ambientais e por isso devem ser objeto da atenção da EA e do Ensino de Ciências.

6.3 O tema gerador para a promoção da Educação Ambiental na escola

A escola é palco de uma grande diversidade de relações sociais que se estabelecem entre indivíduos de diferentes idades, classes sociais e personalidades (ABRAMOVAY, CUNHA e CALAF, 2009). Como contribuir para uma educação libertadora em meio a diversidade?

Sabemos que o Censo Escolar de 2013 mostra que 40.366.076 estudantes estão matriculados na educação básica das redes pública estadual e municipal de ensino em todo o País (BRASIL, 2013). Porém, um a cada quatro estudantes que iniciam o ensino fundamental no Brasil abandonam a escola antes de completar a última série (PNUD, 2012). Nosso país ocupa a terceira posição, com 24,3%, entre os países com maior número de evasão escolar. A partir desses dados sinto-me no direito de perguntar: O que tem acontecido durante a vida escolar para que esse número seja tão elevado? Certamente em algum momento a escola tem deixado de fazer sentido para os educandos.

A realidade social esmagadora vigente e a educação tradicional são esferas que defraudam o direito de ser do sujeito, ou seja, violentam sua identidade. Isso é observável também na fala dos estudantes durante o processo, em que a maioria afirmou que muitos professores não consideram a opinião deles e só passam os conteúdos. Essa atitude depositária reproduzida por gerações também é considerada um ato de violência, pois negam o direito à voz do outro, além de enxergá-lo como objeto.

Se observarmos a violência contra o ser humano e a violência ambiental, veremos que estão diretamente relacionadas. Ambas violam o direito de ser e de viver de alguém, seja ele da mesma espécie ou não.

A educação tradicional juntamente com a sociedade contemporânea, empenham-se em impor aos dominados a cultura hegemônica. Em outras palavras, impõe-lhes sua

cultura, valores, tradições, crenças, ideologias, etc. Há uma desvalorização do indivíduo e uma consequente coisificação do ser, pois de acordo a ideologia de classes quem tem mais coisas, tem mais valor. Como afirma Paulo Freire ao se referir a educação bancária,

“[...] a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fixadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens [...], porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser”(FREIRE, 2014, p. 80-81).

Nessa estagnação proposta pela educação tradicional, tanto educadores quanto educandos são arquivados, pois não há criticidade, nem criatividade, nem tão pouco transformação(FREIRE, 2014).

No caso da violência ambiental, também ligada aos interesses individuais, as agressões produzidas pela atividade humana sobre o meio ambiente, tem o mesmo caráter de dominação. Uma vez que indivíduos extraem dos recursos naturais tudo aquilo que lhe convém, sem pensar nas futuras gerações. Mal sabendo ele que a violência provocada, de alguma forma retorna para ele mesmo e ainda prejudica a vida de outros.

Tanto a sociedade capitalista quanto a violência ambiental têm o poder de estabelecer domínio sobre os povos e/ou sobre o ambiente, sejam por fatores econômicos, ideológicos ou políticos.

Dessa forma, para superar as realidades sociais cruéis a educação torna-se uma ferramenta. É através de uma educação mais ativa e de uma escola aberta a participação da comunidade, que o estudo das questões socioambientais permitirão a abstração de valores muito mais duradouros do que a escola tradicional tem conseguido(LIMA, 2009; GARCEZ, 2005).

Para isso é necessário que a escola considere a realidade dos atores envolvidos, de forma que os conteúdos façam sentido aos estudantes e a escola faça sentido à comunidade. Como ressalta Paulo Freire, há uma necessidade imperiosa de o educador se familiarizar com a realidade dos grupos populares, de compreender a leitura de mundo do outro, de perceber as formas de resistência construídas “e sem a qual não podem defender-se da violência a que estão submetidos”(FREIRE, 1992, p. 55). É nesse

processo de codificação-problematização-descodificação da realidade, através do diálogo, que a consciência ético-crítico é formada.

“Este movimento de ida e volta, do abstrato ao concreto, que se dá a análise de uma situação codificada, se bem feita a descodificação, conduz à superação da abstração com a percepção crítica do concreto, já agora não mais realidade espessa e pouco vislumbrada”(FREIRE, 2014, p. 135).

Dessa forma abordar as questões socioambientais a partir da metodologia do tema gerador representa a possibilidade de propor aos educandos, através da situação existencial, a reflexão crítica das problemáticas locais e mundiais. Além disso, contribui para a transformação da realidade através da pronúncia do mundo que os mediatiza.

Portanto, para que a prática educativa tenha sentido tanto para educandos quanto para educadores, é necessário que haja diálogo entre eles. É preciso que o educador seja capaz de conhecer as condições do pensamento-linguagem que constitui os estudantes(FREIRE, 2014). Pois através da investigação dialógica há um esforço comum de consciência da realidade e de autoconsciência, que a coloca como ponto inicial na prática educativa, “ou da ação cultural de caráter libertador”(FREIRE, 2014, p. 138).

7. Considerações finais

Inicialmente, este trabalho consistia em aplicar a metodologia do tema gerador para o desenvolvimento de um currículo de Ciências e Educação Ambiental. Durante todo o processo foi possível vivenciar e analisar as etapas propostas para a construção curricular, nas quais considero válidas e pertinentes para uma educação comprometida com a cidadania.

Como professora-pesquisadora, pude vivenciar e refletir sobre dois pontos principais em minha prática. O primeiro refere-se ao momento anterior a proposta, no qual, assim como muitos outros colegas, adotava a postura antidialógica na maioria das aulas por mim ministradas. Acredito que contribui, de maneira não intencional, para o aumento da falta de significado na educação escolar na vida de alguns estudantes.

O segundo ponto, surgido a partir da minha insatisfação sobre minha prática, refere-se ao momento durante e pós-mediação. Nesse período algumas dificuldades

foram encontradas, por exemplo, quanto a metodologia freireana. Ainda que tivesse lido vários trabalhos práticos, a clareza foi estabelecida na práxis. É de se considerar que esse processo metodológico é mais trabalhoso, mas também é mais significativo e prazeroso. Através dessa proposta pude ter maior aproximação com os educandos e vice-versa, e também com suas realidades. Isso contribuiu muito para processo de ensino-aprendizagem, pois, definitivamente, “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”(FREIRE, 2014, p. 95).

Ainda que o envolvimento de outros docentes tenha sido alcançado, houve grande aceitação dos educandos para esta proposta inovadora. Muitos deles afirmaram ter gostado do ambiente dialógico, porque a aprendizagem se tornou mais fácil devido a dinâmica proposta. Outro aspecto destacado pelos educandos foi a relação do conhecimento com o dia-a-dia, ou seja, os temas foram significativos para eles. O resultado mais marcante foi o envolvimento dos estudantes, que inicialmente encontravam-se passivos e durante o processo se tornaram sujeitos de sua própria história.

Vale ressaltar que o objetivo de promover a EA na escola a partir dos temas geradores foi atendido. Durante todo o processo os temas ambientais locais como temas geradores contemplaram conteúdos socioambientais. O tratamento problematizador dos temas proporcionou reflexões acerca dos conflitos emergidos, na qual aspectos históricos, políticos, sociais e culturais foram observados. Contribuindo, assim, para o processo de conscientização. Como afirma Tozoni-Reis (2006, p.106) “conscientização, como princípio da educação ambiental, não é um resultado imediato da aquisição de conhecimentos sobre os processos naturais, mas a reflexão filosófica e política, carregada de escolhas históricas que resultam na busca de uma sociedade sustentável”.

Os pressupostos apresentados por Freire para a educação popular na década de 60, mostram-se muito adequados para promoção da educação cidadã nos dias atuais. Essa característica marcante de valorização do outro como ser humano, faz todo o sentido para uma educação de qualidade que prevê o desenvolvimento pleno do indivíduo.

Ao destacar as diferenças de uma educação tradicional para uma educação libertadora, a primeira por sua vez, parte do pressuposto de fatores como: a memorização de fatos, a falta de vínculo do saber estudado com a realidade, a falta da

interdisciplinaridade, aulas que não têm organização estruturada e alunos passivos. Essas são algumas características dos problemas no ensino de ciências e que podem ser facilmente comparados aos problemas em EA.

Em meio à crise socioambiental vivida pela sociedade, dificilmente uma educação bancária conseguirá atingir os objetivos fundamentais da EA propostos pela PNEA em seu art. 5º:

“I - o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos; II - a garantia de democratização das informações ambientais; III - o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social; IV - o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania; V - o estímulo à cooperação entre as diversas regiões do País, em níveis micro e macrorregionais, com vistas à construção de uma sociedade ambientalmente equilibrada, fundada nos princípios da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade e sustentabilidade; VI - o fomento e o fortalecimento da integração com a ciência e a tecnologia; VII - o fortalecimento da cidadania, autodeterminação dos povos e solidariedade como fundamentos para o futuro da humanidade”.

Observando a sociedade contemporânea e as exigências estabelecidas, fica claro que a ‘educação bancária’⁹ deixa muito a desejar e precisa ser superada.

Portanto, para resgatar a humanização dos homens mesclados na cultura imposta, Paulo Freire afirma que este resgate “não se consegue sem o desaparecimento da opressão desumanizante, é imprescindível a superação das ‘situações-limites’ em que os homens se acham quase coisificados”(FREIRE, 2014, p. 131).

Acredito que isso só será possível, no contexto escolar, quando os educadores mudarem seu olhar sobre o outro, enxergando-os como seres dotados de saberes e sentimentos. Quando através do diálogo construir os conhecimentos e serem construídos. Quando se possa vivenciar na escola o postulado de Freire que nos diz que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”(FREIRE, 2014, p. 71).

⁹Termo utilizado por Freire em Pedagogia do oprimido ao se referir à educação tradicional.

8. Referências bibliográficas

Administração Regional de Sobradinho. Disponível em:

<<http://www.sobradinho.df.gov.br/servicos/conheca-o-sobradinho/a-historia.html>>.

Acesso em: 09 Dez. 2014.

Administração Regional de Sobradinho II. Disponível em:

<<http://www.sobradinhoii.df.gov.br/sobre-a-secretaria/a-secretaria.html>>. Acesso em:

09 Dez. 2014.

Centro educacional 03 de Sobradinho. Disponível em:

<<http://ced3.comunidades.net/index.php?pagina=1163938406>>. Acesso em: 09 Dez. 2014.

MICHAELIS, 2009. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/>>. Acesso em: 10 Novembro 2014.

ABRAMOVAY, M. (.). **Gangues, gênero e juventudes: donas de rocha e sujeitos cabulosos.** Brasília: Kaco, 2010.

ABRAMOVAY, M.; CUNHA, A. L.; CALAF, P. P. **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas.** Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana - RITLA, 2009.

AULER, D.; DALMOLIN, A. M. T.; FENALTI, V. S. Abordagem Temática: natureza dos temas em Freire e no enfoque CTS. **Alexandria Revista em Educação, Ciência e Tecnologia**, Florianópolis, v. 2, n. 1, 2009.

BEISIEGEL, C. R. **Paulo Freire.** Recife: Editora Massangana, 2010. Fundação Joaquim Nabuco.

BERBEL, N. A. N. Metodologia da problematização: uma alternativa metodológica apropriada para o ensino superior. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, vol. 16, 1995. 9-19.

BLEY, L. Morretes: Um Estudo de Paisagem Valorizada. In: DEL RIO, V.; OLIVEIRA, L. **Percepção ambiental: a experiência brasileira.** São Carlos: Studio Nobel, Universidade Federal de São Carlos, 1996. p. 121-138.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** [S.l.]: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Política Nacional do Meio Ambiente - Lei No. 6.938/81. **Ministério do Meio Ambiente**, 1981. Disponível em:

<http://www.mma.gov.br/estruturas/sqa_pnla/_arquivos/46_10112008050406.pdf>.

Acesso em: 05 Dezembro 2014.

BRASIL. Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. **Portal MEC**, 1992. Disponível em: <portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educaçãambiental/tratado.pdf>. Acesso em: 07 março 2014.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente. **Portal MEC**, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov/seb/arquivos/pdf/meioambiente.pdf>. Acesso em: 14 julho 2013.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais, 1998. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencias.pdf>. Acesso em: 10 Novembro 2014.

BRASIL. Lei da Educação Ambiental - Lei 9795/99. **JusBrasil**, 1999. Acesso em: 06 Janeiro 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 34^a. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2011.

BRASIL. Censo escolar. **INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, 2013.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, 2013.

BRASIL. Lei da Educação Ambiental-Lei 9795/99. **JusBrasil**, 1999. Disponível em: <presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/110259/lei-educacao-ambiental-lei-9795-99>. Acesso em: 06 janeiro 2014.

BRÜGGER, P. **Educação ou adestramento ambiental?** 3^a ed. ed. Florianópolis: Chapecó: Argos; Letras Contemporâneas, 2004.

CARVALHO, I. C. M. **A invenção do sujeito ecológico: sentidos e trajetórias em Educação Ambiental**. UFRGS. Porto Alegre, p. 354. 2001.

CARVALHO, I. C. M. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 3^a. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. **Nosso futuro comum**. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1991.

COSTA, A. M. Educomunicação: de movimento popular a ciência. In: _____ **Educomunicação socioambiental: comunicação popular e educação**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2008. p. 11-16.

COSTA, L. B. et al. **Relato de uma experiência didática tendo energia como tema gerador**. Universidade Federal de Uberlândia. Ituiutaba/MG. 2011.

- CURRIE, K. **Meio Ambiente: interdisciplinaridade na prática**. 4ª. ed. [S.l.]: Editora Papirus, 1998.
- DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. 4ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- DILL, M. A. **Educação ambiental crítica: a formação da consciência ecológica**. Porto Alegre: Núria Fabris Editora, 2008.
- DIMENSTEIN, G.; RODRIGUES, M. M. A.; GIANANTI, A. **Dez lições de sociologia para um Brasil cidadão**. São Paulo: FTD, v. Único, 2008.
- DISKIN, L.; ROIZMAN, L. G. **Paz, como se faz?: semeando a cultura de paz nas escolas**. Brasília: Governos do Estado de Sergipe, UNESCO, Associação Palas Athena, 2002.
- FACHIN, L. E. Elementos críticos do direito de família. In: PASSOS, M. C.; FITERMAN, M. **Por uma função social da família: os reflexos projetivos**. Rio Grande do Sul: [s.n.], 2008.
- FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 1994.
- FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. 5ª. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. 5ª. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- FIGUEIREDO, J. B. A. **As contribuições de Paulo Freire para uma educação ambiental dialógica**. 29ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu-MG: [s.n.]. 2006. p. 1-16.
- FREIRE, A. M. A. Educação para a Paz segundo Paulo Freire. **Educação**, Porto Alegre-RS, p. 387-393, Maio-Ago. 2006. n.2 (59).
- FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 42ª. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2014.
- FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, julho 2002.

GARCEZ, L. H. C. A leitura da imagem. In: ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M. **Salto Para o Futuro- integração das tecnologias na educação**. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 106-111.

GUIMARÃES, M. **A dimensão ambiental na educação**. 7ª. ed. Campinas-SP: Papirus, 1995.

GUIMARÃES, M. Educação Ambiental Crítica. **Ministério do Meio Ambiente**, Brasília, 2004. Disponível em:
<http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/publicacao/20_publicacao13012009093816.pdf#page=27>. Acesso em: 14 jan. 2014.

GUIMARÃES, M. Educação ambiental: participação para além dos muros da escola. In: MELLO, S. S.; TRAJBER, R. **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. [S.l.]: UNESCO, 2007. p. 85-94. Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental.

IURCZAKI, A. **A escola itinerante: uma experiência de educação do campo no MST**. Universidade Tuiuti do Paraná. [S.l.], p. 269. 2007. Dissertação de mestrado em Educação.

JESUS, T. F. E. A. **Contribuições para a educação científica através do tema gerador horta escola- escola rural do povoado Mangabeira, Itabaiana-Sergipe**. Congresso Nacional de Meio Ambiente de Poços de Caldas. [S.l.]: [s.n.]. 2013.

KLEIMAN, A. B.; MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 1999.

KRASILCHIK, M. **O professor e o currículo das Ciências**. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária LTDA, 1987.

LAYRARGUES, P. P. Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. **Pensamento complexo, dialética e Educação Ambiental**. [S.l.]: Editora Cortez, 2006. p. 72-101.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 5ª. ed. [S.l.]: Ed. São Paulo, 2007.

LIMA, G. F. C. Violência e meio ambiente: pode a educação ambiental contribuir para a paz e a sustentabilidade? **Espaço do currículo**, v. 2, p. 231-247, Set/Mar 2009.

LORDÊLO, J. A. C.; ROSA, D. L.

LORDÊLO, J. A. C.; ROSA, D. L.; SANTANA, L. A. Avaliação processual da aprendizagem e regulação pedagógica no Brasil: implicações no cotidiano docente. **Revista FACED**, Salvador, n. 17, p. 13-33, jan-jun 2010.

LOUREIRO, C. F. B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. 2^a. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

LOUREIRO, C. F. B. Proposta pedagógica. **Revista Salto Para o Futuro**, ano XVIII, boletim 01, 2008. p. 03-12.

LOUREIRO, C. F.; LAYRARGUES, P. P. Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: perspectivas de aliança contra hegemônica. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 11, p. 53-71, jan./abr. 2013.

LUCATTO, L. G.; TALAMONI, J. L. B. A construção coletiva interdisciplinar em educação ambiental no ensino médio: a microbacia hidrográfica do Ribeirão dos Peixes como tema gerador. **Ciência e Educação**, vol.13, n. 3, 2007. 389-398.

LUCKESI, C. C. Prática educativa: processo versus produto. **Revista ABC EDUCATIO**, n. 52, p. 20-21, dez-jan 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária LDTA, 1986.

MARIN, A. A. Pesquisa em educação ambiental e percepção ambiental. **Pesquisa em educação ambiental**, v. 3 (1), p. 203-222, 2008.

MARTINS, E. S. Os papéis sociais na formação do cenário social e da identidade. **Kínesis**, v. II, p. 40-52, dez. 2010.

MEDINA, N. M. Formação de multiplicadores para a Educação Ambiental. **Revista Eletrônica de Mestrado em Educação Ambiental**, Vol.01, julho/agosto 1999. Fundação Universidade Federal do Rio Grande.

MELLO, N. A.; BERNADON, A.; HASSE, B. Ensino de solos no 5º ano do ensino fundamental: Uma proposta de abordagem a partir do conceito de tema gerador. **Revista homem, espaço e tempo**, setembro 2012.

MILANI, F. M.; JESUS, R. C. D. P. (.). **Cultura de paz**: estratégias, mapas e bússolas. Salvador: INPAZ, 2003.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. **Salto para o futuro**, 2007. ISSN 1518-3157.

MUENCHEN, C.; DELIZOICOV, D. A construção de um processo didático-pedagógico dialógico: aspectos epistemológicos. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 14, p. 199-215, set-dez 2012.

NOVELLO, T. P.; LAURINO, D. P.; VANIEL, B. V. Professores e tutores a distância: o emergir na práxis pedagógica. **Contexto & Educação**, n. 88, julho/dezembro 2012. 244-262.

PACHECO, J. A. Teoria curricular crítica: os dilemas (e contradições) dos educadores críticos. **Revista Portuguesa de Educação**, p. 49-71, 2001.

PERNAMBUCO, M. M. C. Significações e realidade: conhecimento. In: PONTUSCHKA, N. **Ousadia no diálogo: interdisciplinaridade na escola pública**. São Paulo: Loyola, 1993. p. 67-92.

PINHEIRO, N. A. M.; SILVEIRA, R. M. C. F.; BAZZO, W. A. Ciência, tecnologia e sociedade: a relevância do enfoque cts para o contexto do ensino médio. **Ciência & Educação**, vol. 13, n. 1, 2007. 71-84.

PNUD. Relatório de Desenvolvimento. **Educação uol**, 2012. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/03/14/brasil-tem-3-maior-taxa-de-evasao-escolar-entre-100-paises-diz-pnud.htm>>.

RATTNER, H. Sustentabilidade: uma visão humanista. **Ambiente & Sociedade**, v. II, 1999. ISSN 5.

RIBEIRO, A. A. et al. **O biodiesel como tema gerador para o ensino de química: uma experiência no ensino superior**. 31ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Química. [S.l.]: [s.n.]. 2007.

RODRIGUES, M. F. **A temática da energia proposta através de temas geradores para a sexta série do ensino fundamental**. UFRGS. Porto Alegre. 2010. Dissertação de mestrado em Ensino de Física.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, W. L. P.; MORTIMER, E. F. Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem C-T-S (Ciência – Tecnologia – Sociedade) no contexto da educação brasileira. **ENSAIO - Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 2, n. 2, 2002.

SATO, M. **Educação Ambiental**. São Carlos: RIMA, 2004.

SILVA, A. F. G. **A busca do tema gerador na práxis da educação popular**. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2004. Metodologia e sistematização de experiências coletivas populares, 01.

SILVA, E. H. S. P. **Trabalhando com os temas geradores de ensino: a experiência de uma escola pública de Mato Grosso- Brasil**, 1997.

SILVA, R. C. M. **A construção social do conhecimento: a reorientação curricular via tema gerador na Escola Cabana em Belém/PA**. UFRN. Natal. 2006. Dissertação de mestrado em Educação.

- SILVA, R. M. G. Ensino de Ciências e Cidadania. In: SCHNETZLER, R. P.; ARAGÃO, R. M. R. **Ensino de Ciências: fundamentos e abordagens**. [S.l.]: CAPES/UNIMEP, 2000. p. 154-182.
- SOARES, M. C. Sociedade e sociologia, 2009. Disponível em: <<http://sociologiaisba.blogspot.com.br/2009/02/sociedade-e-sociologia.html>>. Acesso em: 13 Fevereiro 2015.
- SOUZA, S. J. Infância, violência e consumo. In: SOUZA, S. J. **Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2005. p. 91-98.
- STUANI, G. M. **A construção curricular popular crítica no ensino de ciências naturais e suas implicações na prática docente**. Florianópolis, p. 194. 2010. Dissertação de mestrado em Educação Científica e Metodológica.
- TCKESKISS, L. A. O materialismo histórico em 14 lições. **Imprensa Proletária**, 2010. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/tematica/1922/materia/cap01.htm>>. Acesso em: 09 novembro 2014.
- TORRES, J. R.; MAESTRELLI, S. **A concepção educacional freireana e o contexto escolar: subsídios à efetivação das dimensões "pesquisa-ação" em educação ambiental na escola**. VI Encontro Pesquisa em Educação Ambiental. Ribeirão Preto: [s.n.]. 2011.
- TOZONI-REIS, M. F. Temas ambientais como "temas geradores": contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória. **Educar**, Curitiba, n. 27, 2006. 93-110.
- TOZONI-REIS, M. F. C. (.). **A pesquisa-ação-participativa em educação ambiental: reflexões teóricas**. São Paulo: Fundibio, 2007.
- TOZONI-REIS, M. F. C.; TOZONI-REIS, J. R. **Conhecer, transformar e educar: fundamentos psicossociais para a pesquisa-ação-participativa em educação ambiental**. 27ª Reunião anual da ANPED. Caxambu-MG: [s.n.]. 2004. p. 01-16.
- TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, p. 443-466, set./dez. 2005.
- UNESCO. **Paz, como se faz?: semeando cultura de paz nas escolas**. 2. ed. Brasília: Associação Palas Athena, 2002.
- VASCONCELLOS, E. M. **Educação popular e pesquisa-ação como instrumentos de reorientação da prática médica**. 23ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu-MG: [s.n.]. 2000. p. 1-16.
- VILLAS BOAS, B. M. F. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Campinas: Papirus, 2008.

XAVIER, J. F. P. **Uso do desenho animado ambiental como estratégia metdológica para Educação Ambiental.** Universidade do Vale do Itajaí. [S.l.], p. 135 p. 2008.
Dissertação de mestrado em Educação.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Autorização

Srs. pais/responsáveis,

em virtude da pesquisa que está sendo desenvolvida no Centro Educacional 03 de Sobradinho-DF, intitulado “Articulações entre os temas geradores de Paulo Freire, na promoção da educação ambiental na escola”, feito pela professora Nayara de Paula Martins (mestranda da Universidade de Brasília), convidamos o(a) seu filho(a) _____, para fazer um breve passeio pelo seu bairro, acompanhado pela própria professora, no dia 04/08/2014 às 12:00 horas. Vale ressaltar que o passeio terá o áudio gravado para fins de coleta de dados, sendo preservada e não revelada a identidade do estudante no caso de publicação em trabalho acadêmico.

Eu (pais/responsáveis) _____

autorizo _____ o _____ (a) _____ estudante

_____ a participar do passeio, estando de acordo com as condições citadas acima.

Telefone para contato: _____.

Atenciosamente,
Prof.^a. Nayara de Paula Martins.

APÊNDICE 2-Questões base para entrevista semiestruturada com alunos de 7º anos e 7ª séries.

1. O que achou da disciplina de Parte Diversificada? Justifique.

2. Liste alguns dos temas que foram abordados. O que você achou deles? Eles tinham alguma importância para os problemas que você encontra no seu dia-a-dia?

3. Qual tema você mais gostou? Você percebe a relação desse tema com a Educação Ambiental? Justifique.

4. O que você achou da forma como os temas foram trabalhados? Do que mais gostou? Do que menos gostou?

5. O que você sugere para melhorar a disciplina?

6. Qual aprendizado você pretende levar da disciplina para sua vida?

7. Você acha que as demais disciplinas poderiam trabalhar dessa mesma forma? Justifique.

APÊNDICE 3- Proposta de ação profissional

Prezado Professor,

Diante das novas funções educacionais no que diz respeito à formação cidadã, o currículo deve ser fruto de decisões coletivas que valorizem a cultura de uma determinada sociedade no qual está inserido.

Assim sendo, a escola como espaço formador que é, deve atuar como intermediadora entre o aluno e a realidade que o cerca com ações que visem o crescimento do sujeito, possibilitando um espaço para reflexão, discussão e construção do conhecimento, formando cidadãos capazes de criticar e se posicionar diante da sociedade.

A inclusão da Educação Ambiental nas práticas escolares pode ser traduzida como a inserção da escola e dos saberes dos seus sujeitos, em um movimento de reflexão e análise do seu cotidiano (CURRIE, 1998). Com base nisso, a proposta do tema gerador é uma alternativa metodológica para o ensino em EA. Isso porque ela emerge da realidade social e histórica dos indivíduos envolvidos trazendo maior significado dos conteúdos para os educandos, que atuam como sujeitos participativos do processo.

Buscando contribuir para a formação cidadã crítica e auxiliar o trabalho dos colegas professores, apresento a seguir, uma descrição da proposta didática baseada na metodologia dos temas geradores em Paulo Freire para a construção curricular. Vale ressaltar que será feito um paralelo entre o que diz a teoria e como foi realizado o trabalho.

Prontos para o desafio?

A PROPOSTA DO TEMA GERADOR PARA A EDUCAÇÃO

Buscando conhecer experiências práticas de construção curricular a partir dos temas geradores, alguns trabalhos foram observados, como, por exemplo, os trabalhos de Gouvêa da Silva (2004), Lucatto&Talamoni (2007), Ribeiro et al. (2007), Xavier (2008), Costa et al. (2011), Rodrigues (2010), Iurczaki (2007), Silva (1997), Silva (2006), Jesus et al. (2013) e Mello et al. (2012).

O tema gerador está fortemente ligado a uma concepção progressista e transformadora da educação escolar, que tem como uma de suas características a estruturação curricular articulada ao trabalho de temas (DELIZOICOV, ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2011). A busca da renovação curricular a partir da perspectiva de temas geradores tem como pioneiros Freire e Snyders.

Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011, p.189), ancorados em Paulo Freire e George Snyders, defendem a utilização da abordagem temática como sendo:

“Perspectiva curricular cuja lógica de organização é estruturada com base em temas, com os quais são selecionados os conteúdos de ensino das disciplinas. Nessa abordagem, a conceituação científica da programação é subordinada ao tema”.

A contribuição de Freire e Snyders, entre outros, para a proposta dos PCNs, estruturam o currículo da educação fundamental em temas transversais (ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, trabalho e consumo) e cada disciplina em eixos temáticos (DELIZOICOV, ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2011). Não basta simplesmente “inserir temas sociais no currículo, se não houver uma mudança significativa na prática e nas concepções pedagógicas” (AULER, DALMOLIN e FENALTI, 2009, p. 71).

Ao apreciar algumas experiências práticas de alguns autores, pude notar que muitos ainda não possuem clareza quanto à metodologia do tema gerador na concepção freireana. Paulo Freire defende que o princípio desse processo se dá com o conhecimento da realidade do educando e não simplesmente com a imposição de um tema pelo educador. Se ocorre essa imposição, logo o outro deixa de ser sujeito para ser um objeto. Portanto, dentre os trabalhos observados os que de fato se propuseram a trabalhar com os temas geradores em Freire foram Gouvêa da Silva (2004), Iurczaki (2006) e Silva (2006).

A educação libertadora é referência e inspiração para a educação que busca a tematização do ambiente com caráter crítico, transformador e emancipatório (TOZONI-REIS, 2006).

- **Como estruturar o currículo?**

Na concepção freireana, os temas a serem estudados são obtidos mediante a investigação temática (DELIZOICOV, ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2011). Essa investigação além de proporcionar o trabalho interdisciplinar, permite uma interação direta com a comunidade envolvida no processo ensino-aprendizagem (PERNAMBUCO, 1993). A dinâmica de elaboração do programa pode ter seu processo caracterizado em cinco etapas que interagem constantemente entre si.

A primeira etapa consiste no *levantamento preliminar das condições locais* em que residem os alunos e seus familiares. Acontece através de pesquisas documentais sobre a região, visita à comunidade, conversa com os moradores e representantes locais.

Na segunda etapa, a partir da análise do material coletado, o investigador busca escolher as falas que expressam as visões ingênuas de mundo dos envolvidos. Tenta-se encontrar situações que sintetizam contradições a serem compreendidas pelos professores e alunos. Tais situações poderão vir a ser os temas geradores.

Na terceira etapa, denominada por Freire de *círculos de investigação temática*, ocorrerá a dinâmica da codificação-problematização-descodificação dos temas e situações escolhidas. A codificação é a apreensão do sujeito sobre um problema existencial. Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011), afirmam que o ponto chave da problematização dos conhecimentos é suscitar no aluno a necessidade de adquirir outros que ainda não possui. Busca-se caracterizar a situação em questão como um problema a ser enfrentado. A problematização possibilitará a superação da visão ingênua para uma visão crítica e reflexiva de sua realidade a fim de exercer os “atos-limites”, ou seja, estes “implicam numa postura decisória frente ao mundo, do qual o ser se “separa”, e, objetivando-o, o transforma com sua ação” (FREIRE, 2014, p. 126). A descodificação é a “análise e consequente reconstituição da situação vivida” que permite ir além da abstração promovendo o desenvolvimento de novos conhecimentos (FREIRE, 2014, p. 153). Essa dinâmica é delineada e usada pelos professores envolvidos.

Na quarta etapa, conforme os resultados forem sendo obtidos, é realizada a redução temática, ou seja, a fase da construção do programa e planejamento de ensino. Tal como afirma Paulo Freire (1987, p.160-161):

“Feita a delimitação temática, caberá a cada especialista, dentro de seu campo, apresentar à equipe interdisciplinar o projeto de ‘redução’ de seu tema. [...] Neste esforço de ‘redução’ da temática significativa, a

equipe reconhecerá a necessidade de colocar alguns temas fundamentais que, não obstante, não foram sugeridos (...) quando da investigação. Se a programação educativa é dialógica, isto significa o direito que também tem os educadores-educandos de participar dela, incluindo temas não sugeridos. A estes, por sua função, chamamos ‘temas dobradiça’”.

Segue-se a quinta etapa, em que os temas são trabalhados pelos educadores que planejam suas atividades e as discutem com outros professores que acompanham a mesma turma. Posteriormente, esse planejamento e a forma como foi construído pode ser apresentado aos estudantes para possíveis mudanças se necessário.

- **A construção curricular a partir da práxis**

A primeira etapa consistiu em um levantamento preliminar das condições locais onde residem os alunos e seus familiares. Através do diálogo em sala e de pesquisa feita pelos educandos sobre os bairros, foi possível observar a localidade em que a maioria dos educandos moram, os pontos negativos e positivos de morar lá e os principais problemas vivenciados pela comunidade. Foi possível observar que a maioria dos educandos entregaram a pesquisa, diferentemente dos trabalhos do bimestre anterior. Ou seja, houve maior empenho e dedicação.

Inspirada na estratégia proposta por Bley (1996), o próximo passo contou com uma visita à comunidade. Os educandos desempenharam o papel de guias e a pesquisadora o de visitante, que não era familiarizada com o local. Dadas as dificuldades operacionais em levar todos os estudantes, a aplicação foi limitada a três educandos que ficaram livres para apresentar o bairro de Sobradinho II à pesquisadora. As informações prestadas foram gravadas e anotadas em um diário de campo. As falas mais recorrentes giravam em torno de assuntos relacionados à violência e às drogas.

Ainda nesta fase foi realizado também um levantamento de dados, que constituiu-se de fontes documentais obtidas no site da administração regional de Sobradinho-DF, acerca da história da região administrativa e do contexto em que está inserida.

Na segunda etapa, a partir da análise dos dados obtidos, foram escolhidas situações que sintetizam contradições a serem compreendidos pelo professor e educandos. Ou seja, a partir dos olhares e das explicações dadas por eles para os problemas levantados, foram selecionadas falas que representaram as ‘situações-

limites'. São situações que se apresentam ao homem como determinantes históricas, opressivas, na qual não cabe outra alternativa senão adaptar-se a elas (FREIRE, 2014).

Na terceira etapa, a partir da escolha de falas que poderiam se revelar os temas geradores, houve um diálogo em sala que contemplaram algumas falas originadas das etapas anteriores.

Para favorecer o diálogo, a sala foi organizada em círculo e cada uma das frases foram escritas em papéis separados colocadas no centro do círculo. Um educando pegava uma frase, lia para os colegas e colocava a sua opinião e logo era aberto para toda a turma comentar. A partir do que eles falavam buscava-se a problematização e desestabilização do sujeito, ou seja, a descodificação da situação que contribui para ir além da abstração com a percepção crítica promovendo o desenvolvimento de novos conhecimentos (FREIRE, 2014). Esse momento foi muito enriquecedor e praticamente todos os estudantes participaram. Tive a oportunidade de conhecer mais situações vivenciadas por eles e conseqüentemente houve uma maior aproximação.

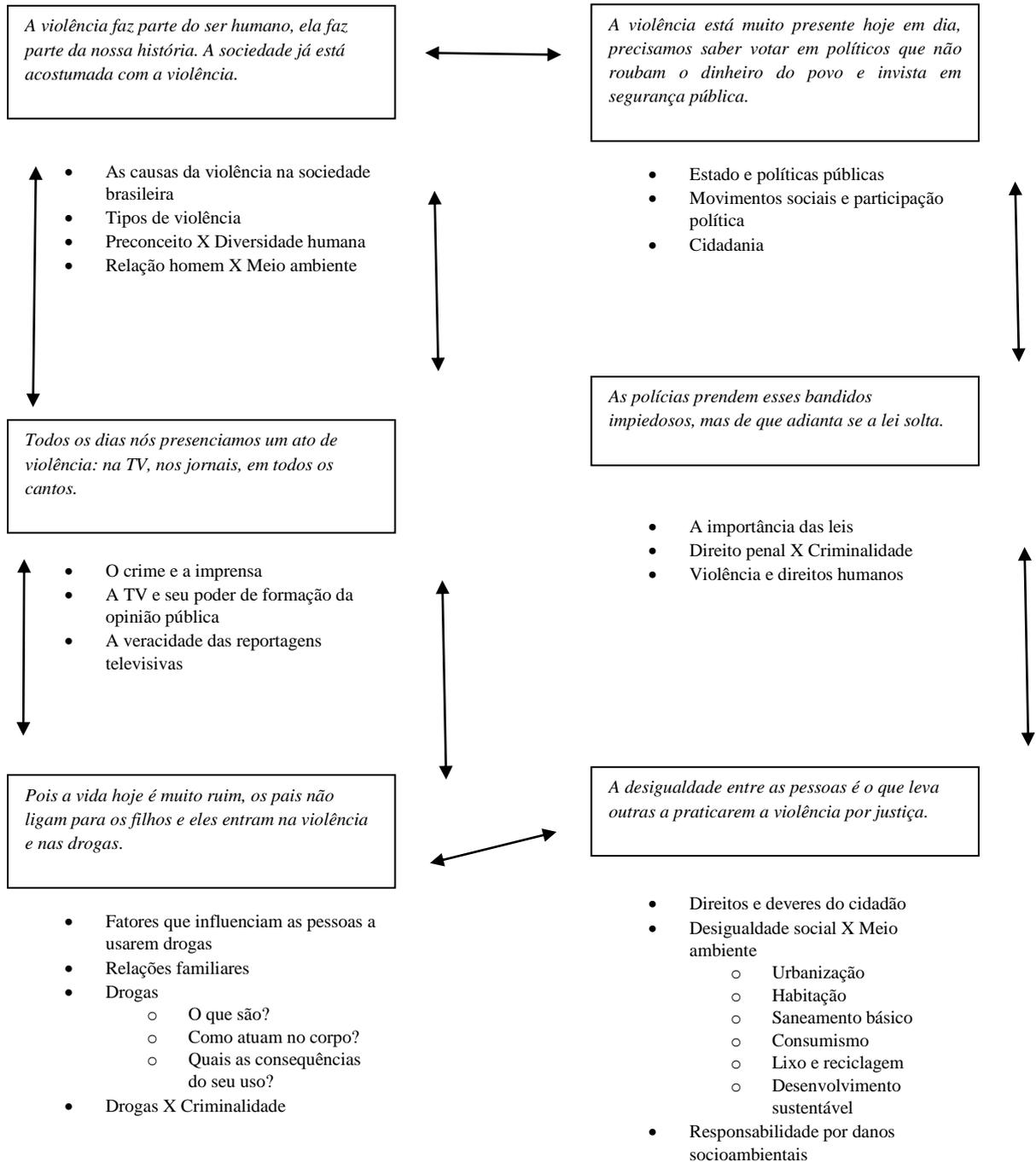
Na quarta etapa, conforme os resultados foram obtidos, foi realizada a redução temática. É a fase da construção do programa e planejamento de ensino a partir das falas significativas(organizadas em quadrados), conforme estrutura abaixo. Os tópicos colocados após as falas referem-se aos conteúdos que podem ser abordados

Vale ressaltar que a programação é considerada interdisciplinar pois envolve conhecimentos de várias áreas, na busca de uma visão integral acerca da problemática central: violência.

Relações entre falas: Programação interdisciplinar.

Questão geradora da área: Por que assuntos relacionados à violência são alvo de interesse dos adolescentes?

Conceitos: Violência, desigualdade social, meio ambiente e cidadania.



Como observado na programação curricular, não existe uma fala específica que dá início a aplicação, pois todas as falas significativas estão interligadas e o professor tem a mobilidade de dar início ao trabalho por qualquer uma delas. Em relação aos conteúdos, outros podem ser inseridos.

- **Como organizar a prática pedagógica?**

Inspirados no processo de codificação-problematização-descodificação expostos por Freire, os autores Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2009) discutem a organização da prática educativa com base na dimensão dialógica e problematizadora. Eles propõem a transposição da concepção de educação em Freire para a educação formal que é caracterizada nos três momentos pedagógicos (3MP) (MUENCHEN e DELIZOICOV, 2012):

Estudo da Realidade (ER) ou Problematização Inicial: apresentam-se situações reais que os educandos conhecem e vivenciam e que estão envolvidas nos temas. Este é o momento em que os alunos são desafiados a expor seus pensamentos sobre as situações e os professores têm a oportunidade de conhecer o que os educandos pensam. Cabe ao professor promover essa descodificação inicial ao ouvir e questionar, compreender e desequilibrar os demais participantes, de forma que sintam a necessidade de adquirir novos conhecimentos (PERNAMBUCO, 1993).

Organização do Conhecimento (OG): neste momento, sob a orientação do professor, os conhecimentos indispensáveis para a compreensão dos temas e da problematização inicial são estudados. “O que orienta essa etapa é a tentativa de propiciar saltos que não poderiam ser dados sem o conhecimento do qual o organizador (educador) é o portador” (PERNAMBUCO, 1993, p. 34).

Aplicação do Conhecimento (AC): destina-se a abordar sistematicamente o conhecimento que vem sendo assimilado pelo educando, para analisar e interpretar as situações. É o quando ocorre a junção da fala do educando com a fala do educador, em que uma não se sobrepõe a outra, mas juntas exploram as perspectivas criadas no sentido da superação (PERNAMBUCO, 1993).

Essa prática didático-pedagógica fundamentada na dialogicidade e na problematização, possibilita a constante presença dos elementos que compõem as

situações significativas da comunidade envolvida. Constitui desafio para os educadores localizar as limitações nas compreensões dos alunos e sistematizar as problematizações dessas apreensões, em um processo dinâmico que promova a conscientização (MUENCHEN e DELIZOICOV, 2012). Vale ressaltar que os 3MP, em relação ao tempo, não se separam. É sobretudo um lembrete que nos leva a refletir aonde queremos chegar, para que o diálogo entre os sujeitos não se torne um monólogo (PERNAMBUCO, 1993).

- **A aplicação curricular a partir da práxis**

Considerando a quinta etapa como aquela que se dá a dinâmica em sala, buscou-se contemplar os três momentos pedagógicos: estudo da realidade, organização do conhecimento e aplicação do conhecimento.

Com base na fala significativa: *Pois a vida hoje é muito ruim, os pais não ligam para os filhos e eles entram na violência e nas drogas*. O tópico programático a seguir é um esboço do que foi planejado.

Quadro 1: Planejamento de atividade.

Tópico programático: Drogas e juventude		
Estudo da realidade (ER)	Organização do conhecimento (OC)	Aplicação do conhecimento (AC)
1. O que leva uma pessoa a usar drogas? 2. Quais são as drogas que você conhece? 3. Como elas agem no corpo? 4. Quais as consequências do seu uso?	<ul style="list-style-type: none"> • As influências do meio sobre a vida dos sujeitos. • Conceito de drogas. • Classificação das drogas em lícitas e ilícitas. • O que é a maconha, a cocaína, o crack, a bebida alcoólica, o tabaco e o narguilé. • A atuação delas no organismo. • As consequências do seu uso. 	Retomar a fala que justifica o uso das drogas como fuga dos problemas. Se as drogas é uma fuga da realidade, então buscar outras formas para fugir dos problemas também pode ser considerado como droga? Quais as diferenças entre elas?

O desenvolvimento dessa atividade iniciou-se com um diálogo em que teve como base as questões descritas no ER.

Entre as drogas listadas, selecionei as cinco mais recorrentes para que os educandos pesquisassem a respeito, posteriormente, na biblioteca. Foram elas: maconha, cocaína, crack, bebida alcóolica e tabaco. As pesquisas foram realizadas com base em livros didáticos sobre o tema.

No momento seguinte, organizei alguns slides com mais informações e imagens e aproveitei para falar sobre o narguilé. Muitos deles afirmaram já ter feito o uso dessa droga, mas não tinham consciência que ela também é considerada como tal. Eles tiraram muitas dúvidas, compartilharam vivências e algumas informações que tinham aprendido com a pesquisa. Ao final dos slides passei um vídeo intitulado “Escolha viver sem drogas”. O vídeo retratou a história de um jovem que no caminho para a casa, logo após a escola, se depara com diversas situações na qual é tentado a usar drogas. O vídeo aborda ainda a questão da violência familiar e da solidariedade para com o próximo. A animação contribuiu para uma reflexão sobre o uso das drogas e a postura do jovem diante das influências sociais e ambientais.

Logo depois os educandos fizeram uma atividade relacionada que continha algumas perguntas a serem respondida e entregues à professora.

Na aula seguinte foi dada a continuidade no assunto. Iniciamos nosso diálogo com uma fala dita por um estudante que justificou a inserção de uma pessoa nas drogas: *Muitos usam drogas para fugir dos problemas*. Com isso foi possível retomar alguns conceitos anteriores, como por exemplo o conceito de drogas, e ampliá-los.

Algumas indagações orientaram nossa discussão, como:

1. O que você faz diante de um problema?
2. Se as drogas é uma fuga da realidade, então ir jogar videogame, fazer compras, sair com os amigos, entre outros, também podem ser considerados como drogas? O que é droga? Quais as diferenças entre elas?

Nesse momento foram apontadas várias situações que ajudam a fugir dos problemas, por exemplo: sair com os amigos, nadar, jogar videogame e fazer compras. Chegamos à conclusão que droga é tudo aquilo que prejudica a vida de uma pessoa, não só a questão física e emocional, mas também a parte afetiva e social.

Na aula seguinte abordarmos o consumismo como uma possibilidade de fuga dos problemas, como segue o planejamento abaixo (quadro 2):

Quadro 2: Planejamento de atividade.

Tópico programático: Consumismo.		
Estudo da realidade (ER)	Organização do conhecimento (OC)	Aplicação do conhecimento (AC)
1. Se você ganhasse R\$ 500,00 ou R\$1.000,00, com o que gastaria? 2. Você precisa de tudo o que você compra? 3. Ter mais coisas é sinônimo de felicidade? 4. O que dizem as propagandas televisivas? Quem está por trás delas? 5. Para ser feliz é preciso ser consumista? 6. Você é o que você tem? 7. O que é ser bem sucedido e fracassado?	<ul style="list-style-type: none"> • As influências do meio sobre a vida dos sujeitos. • Consumismo como fuga da realidade. • O valor do sujeito pelo o que é. • A origem dos objetos de consumo. • Ostentação. • Negação da identidade em prol dos objetos. • Violência X Consumismo. 	Usar imagem feita por um estudante para problematizar sobre a questão da aceitação, consumismo e criminalidade. - O consumismo pode ser considerado uma forma de violência? Em que sentido? - Ser consumista é uma forma de praticar a violência por justiça? Afinal, já que a desigualdade social é o que leva parte das pessoas a praticarem a violência, o desejo pelo consumo e pela aceitação também pode ser considerada? - O que é ser aceito? - O que fazer para não se tornar escravo do consumismo?

As perguntas descritas no estudo da realidade, foram as questões base para o diálogo sobre o tema.

Para a organização do conhecimento os educandos assistiram o vídeo “A história das coisas”, que aborda a questão do consumismo enfatizando a influência da mídia, de forma que as pessoas trabalham, veem as propagandas e compram. É como um ciclo vicioso trabalhar-ver-comprar. Destaca ainda a questão da exploração de matéria-prima e de mão de obra barata, a produção de lixo e descarte indevido. Além disso discutimos sobre os pontos destacados no planejamento descrito no quadro 2.

Para retomar a questão da aceitação, do homem que é tratado como coisa e da ostentação, foi usado um desenho feito por um estudante do 7º ano. Neste desenho ele retratava seu bairro através de um jovem que se vestia de roupas de marca e ainda fazia o uso de drogas e armamento de fogo. Através da imagem dialogamos também sobre a relação do consumismo com a violência e da violência com a justiça.

Nesse momento buscou-se contemplar o terceiro momento pedagógico (AC). Para isso retomamos o conceito de violência a partir da fala significativa: *A desigualdade entre as pessoas é o que faz outras a fazerem a violência por justiça*. Dialogamos ainda sobre as questões base descritas no planejamento acima.

Vale ressaltar que sempre ao final das aulas, os educandos faziam anotações no caderno sobre o que foi discutido na aula. Isso possibilita que os estudantes que não têm facilidade em se expressar em público, se expressem de outra forma. O professor pode sugerir que os educandos entreguem esses registros, o que pode fornecer um feedback sobre o ensino e aprendizagem.

COMO A METODOLOGIA CONTRIBUIU PARA A EDUCAÇÃO?

Como professora-pesquisadora, pude vivenciar e refletir sobre dois pontos principais em minha prática. O primeiro refere-se ao momento anterior a proposta, no qual, assim como muitos outros colegas, adotava a postura antidialógica na maioria das aulas por mim ministradas. Acredito que contribui, de maneira não intencional, para o aumento da falta de significado na educação escolar na vida de alguns estudantes.

O segundo ponto, surgido a partir da minha insatisfação sobre minha prática, refere-se ao momento durante e pós-mediação. Nesse período algumas dificuldades foram encontradas, por exemplo, quanto a metodologia freireana. Ainda que tivesse lido vários trabalhos práticos, a clareza foi estabelecida na práxis. É de se considerar que esse processo metodológico é mais trabalhoso, mas também é mais significativo e prazeroso. Através dessa proposta pude ter maior aproximação com os educandos e vice-versa, e também com suas realidades. Isso contribuiu muito para processo de ensino-aprendizagem, pois, definitivamente, “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2014, p. 95).

Houve grande aceitação dos educandos para esta proposta inovadora. Muitos deles afirmaram ter gostado do ambiente dialógico, porque a aprendizagem se tornou mais fácil devido a dinâmica proposta. Outro aspecto destacado foi a relação do conhecimento com o dia-a-dia, ou seja, os temas foram significativos para eles. O resultado mais marcante foi o envolvimento dos estudantes, que inicialmente encontravam-se passivos e durante o processo se tornaram sujeitos de sua própria história.

Referências bibliográficas:

AULER, D.; DALMOLIN, A. M. T.; FENALTI, V. S. Abordagem Temática: natureza dos temas em Freire e no enfoque CTS. **Alexandria Revista em Educação, Ciência e Tecnologia**, Florianópolis, v. 2, n. 1, 2009.

BLEY, L. Morretes: Um Estudo de Paisagem Valorizada. In: DEL RIO, V.; OLIVEIRA, L. **Percepção ambiental: a experiência brasileira**. São Carlos: Studio Nobel, Universidade Federal de São Carlos, 1996. p. 121-138.

COSTA, L. B. et al. **Relato de uma experiência didática tendo energia como tema gerador**. Universidade Federal de Uberlândia. Ituiutaba/MG. 2011.

CURRIE, K. **Meio Ambiente: interdisciplinaridade na prática**. 4ª. ed. [S.l.]: Editora Papirus, 1998.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. 4ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 42ª. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2014.

IURCZAKI, A. **A escola itinerante: uma experiência de educação do campo no MST**. Universidade Tuiuti do Paraná. [S.l.], p. 269. 2007. Dissertação de mestrado em Educação.

JESUS, T. F. E. A. **Contribuições para a educação científica através do tema gerador horta escola- escola rural do povoado Mangabeira, Itabaiana-Sergipe**. Congresso Nacional de Meio Ambiente de Poços de Caldas. [S.l.]: [s.n.]. 2013.

LUCATTO, L. G.; TALAMONI, J. L. B. A construção coletiva interdisciplinar em educação ambiental no ensino médio: a microbacia hidrográfica do Ribeirão dos Peixes como tema gerador. **Ciência e Educação**, vol.13, n. 3, 2007. 389-398.

MELLO, N. A.; BERNADON, A.; HASSE, B. Ensino de solos no 5º ano do ensino fundamental: Uma proposta de abordagem a partir do conceito de tema gerador. **Revista homem, espaço e tempo**, setembro 2012.

MUENCHEN, C.; DELIZOICOV, D. A construção de um processo didático-pedagógico dialógico: aspectos epistemológicos. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 14, p. 199-215, set-dez 2012.

PERNAMBUCO, M. M. C. Significações e realidade: conhecimento. In: PONTUSCHKA, N. **Ousadia no diálogo: interdisciplinaridade na escola pública**. São Paulo: Loyola, 1993. p. 67-92.

RIBEIRO, A. A. et al. **O biodiesel como tema gerador para o ensino de química: uma experiência no ensino superior**. 31ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Química. [S.l.]: [s.n.]. 2007.

RODRIGUES, M. F. **A temática da energia proposta através de temas geradores para a sexta série do ensino fundamental.** UFRGS. Porto Alegre. 2010. Dissertação de mestrado em Ensino de Física.

SILVA, A. F. G. **A busca do tema gerador na práxis da educação popular.** Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2004. Metodologia e sistematização de experiências coletivas populares, 01.

SILVA, E. H. S. P. **Trabalhando com os temas geradores de ensino: a experiência de uma escola pública de Mato Grosso- Brasil,** 1997.

TOZONI-REIS, M. F. **Temas ambientais como "temas geradores": contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória.** **Educar,** Curitiba, n. 27, 2006. 93-110.

XAVIER, J. F. P. **Uso do desenho animado ambiental como estratégia metodológica para Educação Ambiental.** Universidade do Vale do Itajaí. [S.l.], p. 135 p. 2008. Dissertação de mestrado em Educação.