



UNIVERSIDADE
FEDERAL
DE SERGIPE

revista
tempos e espaços
em educação

JANEIRO | JUNHO - 2012

ISSN 1983-6597



Editora UFS



UNIVERSIDADE
FEDERAL
DE SERGIPE

revista
tempos e espaços
em educação

JANEIRO | JUNHO - 2012

ISSN 1983-6597



Editora UFS

São Cristóvão | 2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Angelo Roberto Antonioli

REITOR

André Maurício Conceição de Souza

VICE-REITOR

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Péricles Morais de Andrade Júnior

COORDENADOR DO PROGRAMA EDITORIAL

Germana Gonçalves de Araujo

COORDENADORA GRÁFICA DA EDITORA UFS

O CONSELHO EDITORIAL DA EDITORA UFS

Adriana Andrade Carvalho

Leda Pires Correa

Albérico Nogueira de Queiroz

Maria Batista Lima

Arioaldo Antônio Tadeu Lucas

Maria da Conceição V. Gonçalves

Dilton Candido Santos Maynard

Maria José Nascimento Soares

Eduardo Oliveira Freire

Péricles Morais de Andrade Júnior

José Raimundo Galvão

Vera Lúcia Correia Feitosa

Débora Santos Santana

CAPA, PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO ELETRÔNICA



Cidade Universitária "Prof. José Aloísio de Campos"
CEP 49.100-000 – São Cristóvão – SE.
Telefone: 2105 – 6922/6923. e-mail: editora@ufs.br
www.ufs.br/editora editoraufs.wordpress.com

Este livro, ou parte dele, não pode ser reproduzido por qualquer meio sem autorização escrita da Editora.

Este livro segue as normas do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, adotado no Brasil em 2009.

REVISTA TEMPOS E ESPAÇOS EM EDUCAÇÃO

Revista Semestral do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. Número 08, janeiro/junho 2012 | ISSN: 1983-6597

A REVISTA TEMPOS E ESPAÇOS EM EDUCAÇÃO é uma publicação destinada ao público acadêmico da área de Educação.

Os conteúdos dos artigos são de inteira responsabilidade dos seus autores.

Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, desde que devidamente citada a fonte.

Editora

Eva Maria Siqueira Alves

Editor Assistente

Fábio Alves

Conselho Editorial

Ana Maria Freitas Teixeira - Universidade Federal de Sergipe
Bruno Bontempi Júnior – Universidade de São Paulo
Écio Antônio Portes – Universidade Federal de São João Del Rei
Edmilson Menezes - Universidade Federal de Sergipe
Henrique Nou Schneider - Universidade Federal de Sergipe
Iran Abreu Mendes – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Jorge Carvalho do Nascimento - Universidade Federal de Sergipe
Luiz Eduardo Oliveira - Universidade Federal de Sergipe
Margarida Louro Felgueiras – Universidade do Porto, Portugal
Maria Helena Santana Cruz - Universidade Federal de Sergipe
Maria Inêz Oliveira Araujo - Universidade Federal de Sergipe
Ronalda Barreto Silva – Universidade do Estado da Bahia
Paulo Sérgio da Costa Neves - Universidade Federal de Sergipe
Sônia Meire Azevedo de Jesus - Universidade Federal de Sergipe

Pareceristas ad hoc deste número

Marlécio Maknamara Cunha
Maria José Nascimento Soares
Marco Antonio Barzano
Leda Maria de Almeida
Fabiano Ferreira de Castro
Marizete Lucini
Maria Bernadete Sarti da Silva Carvalho
Rosa Maria Feiteiro Cavalari
Suely Cristina Silva Souza

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Angelo Roberto Antonioli

REITOR

André Maurício Conceição de Souza

VICE-REITOR

Marcus Eugênio Oliveira Lima

PRÓ-REITOR DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA

Profª Drª Eva Maria Siqueira Alves

COORDENADORA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Prof. Dr. Edmilson Menezes Santos

VICE-COORDENADOR DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Correspondências e assinaturas:

Núcleo de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe

Editor: Profª Drª Eva Maria Siqueira Alves

Cidade Universitária José Aloísio de Campos

Avenida Marechal Cândido Rondon

CEP: 49000-000 – São Cristóvão – SE

Tel: (79) 2105 6856

E-mail: npged@ufs.br

Homepage: <http://www.ufs.br>

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Revista Tempos e Espaços em Educação / Núcleo de Pós-Graduação em Educação,
Universidade Federal de Sergipe. – n.8 (Jan./Jun. 2012)- . – São Cristóvão :
Editora UFS, 2011-

Semestral

ISSN: 1983-6597

1. Educação. 2. Educação ambiental. 3. Educadores. I. Universidade Federal de
Sergipe. Núcleo de Pós-Graduação em Educação

CDU 37

Esta Revista é integrante da Plataforma dos Periódicos Eletrônicos/ UFS (www.posgrap.ufs.br/periodicos) e conta com o apoio institucional da Pró-Reitoria de Pós-graduação e Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe.

Política Editorial

A Revista Tempos e Espaços em Educação é uma Revista semestral do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, com contribuições de autores do Brasil e do exterior. Publica trabalhos em educação e ciências humanas sob a forma de artigo, relato de pesquisa e resenha de livro.

Pede-se permuta

Se pide canje

We ask for exchange

On demande l'échange

Man bittet um Austausch

Si richiede lo scambio

Sumário

ARTIGOS

DA PRÁXIS PARTICIPATIVA À EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA: ANÁLISES DE PROPOSTAS FORMATIVAS DE EDUCADORES AMBIENTAIS DA BAIXADA FLUMINENSE	11	<i>Aline Lima de Oliveira</i> <i>Mauro Guimarães</i>
AMBIENTE, EDUCAÇÃO E INTERCULTURALIDADE	27	<i>Maria da Conceição Pereira Ramos</i>
MEIO AMBIENTE, TRANSPORTES E POLUIÇÃO	41	<i>Olívio Patrício</i>
EDUCAÇÃO EM SAÚDE: UMA ANÁLISE SOBRE A ATUAÇÃO PEDAGÓGICA DOS PROFISSIONAIS DE SAÚDE DA UNIDA- DE DE SAÚDE JOÃO BEZERRA EM ARACAJU - SERGIPE	57	<i>Valéria Barreto Soares</i> <i>José Adelmo de Oliveira</i>
OS MAPAS MENTAIS COMO SUPORTE À CARTOGRAFIA: UM ESTUDO COM FUTUROS PEDAGOGOS	65	<i>Ana Luzia de Barros Andrade Marques</i> <i>Deise Juliana Francisco</i>
FORMAÇÃO CONTINUADA NO AMAPÁ: AS PERCEPÇÕES DOS EDUCADORES SOBRE O ENCONTRO PEDAGÓGICO DOS MUNICÍPIOS	75	<i>Elidete Coelho Bezerra</i> <i>João Augusto Gentilini</i>
A PEDAGOGIA INTERCULTURAL NA FORMAÇÃO DOCEN- TE PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – COMPRO- MISSO SOCIAL DAS IES NO BRASIL	95	<i>Maria Josefa de Menezes Almeida</i>
PROCESSO DE BOLONHA E INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR	107	<i>Maria Neide Sobral</i> <i>Natália Ramos</i>
NORMAS PARA PUBLICAÇÃO	117	

Editorial

De maneira geral, a escola e a comunidade começam, nos dias atuais, a desenvolver um modo especial de ver o mundo. Esse modo de ver, busca compreendê-lo em todos os seus setores e avanços, principalmente os científicos e tecnológicos que, se por um lado, promove bem-estar da população, por outro, quando mal utilizado, provoca danos muitas vezes irreversíveis. Nesse sentido, a sociedade requer da educação uma nova mentalidade que avance no caminho para compreensão das relações que envolvem o ser humano e seja capaz de sensibilizá-lo, mediante aquisição de conhecimento para formação de valores de convivência social.

Na expectativa de empreender uma leitura para o emergente fazer pedagógico, ao revisitar e validar os princípios, objetivos, posturas, conceitos, contextos e limites de uma nova mentalidade de educação, é que fui convidada a organizar essa edição.

Nessa edição da Revista Tempos e Espaços em Educação, a discussão sobre questões relativas à educação se apresentam em tela mediante textos que abordam desde temas referentes às questões ambientais até ferramentas tecnológicas de apoio ao processo de ensino.

O primeiro artigo ***“Da Praxis participativa a educação ambiental crítica: análises de propostas formativas de educadores ambientais da baixada Fluminense”***, escrito por Aline Lima de Oliveira e seu orientador Mauro Guimarães, tem como origem discussões realizadas no Curso de Mestrado em Educação, Contextos Comtempo, ambos pertencentes à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e propõem a reflexão sobre caminhos para consolidação da educação ambiental crítica, a partir de metodologias participativas.

O segundo artigo, ***“Ambiente, Educação e Interculturalidade”***, escrito pela doutora Maria da Conceição Pereira Ramos – professora e investigadora da Faculdade de Economia da Universidade do Porto, de Portugal –, dá

continuidade à reflexão ao propor a discussão sobre as relações entre educação, emprego, ambiente, migração e responsabilidade social, com o objetivo de refletir sobre estratégias, no que concerne à educação, para o desenvolvimento sustentável. Esse artigo repousa sua importância no alerta dado à necessidade de inserção das questões cotidianas no processo educativo e, assim, torná-lo significativo para a formação do cidadão.

O terceiro artigo "**Meio Ambiente, transportes e Poluição**", de autoria de Olívio Patrício, da Universidade Técnica de Lisboa, coloca em tela um dos principais problemas ambientais da atualidade na vida urbana. O autor toma como referência o contexto da população portuguesa e europeia, mas que pode ser incorporado à realidade brasileira. Assim, o referido artigo faz denúncias que alertam para urgência de se implementar uma educação que se preocupe com a saúde da população e, conseqüentemente, promova a adoção de atitudes participativas no processo de sustentabilidade ambiental e bem-estar da população.

O quarto artigo, "**Educação em saúde: uma análise sobre a atuação pedagógica dos profissionais de saúde da unidade de saúde João Bezerra em Aracaju – Sergipe**", de autoria de Valéria Barreto Soares e seu orientador José Adélmo de Oliveira, professor do Centro Federal de Educação Tecnológico Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ, aborda a importância que o setor de saúde tem ao assumir atitudes pedagógicas como estratégia de prevenção e promoção de saúde, a serviço da melhor qualidade da saúde pública. De acordo com os autores, educar em saúde ultrapassa os limites da transmissão/aquisição do conhecimento para estimular a participação ativa nas ações de saúde.

Voltando a refletir sobre a educação que a sociedade necessita nos dias atuais e na construção do amanhã, essa edição também propõe refletir sobre a formação dos professores que vão agir nesse contexto. Dessa forma, os próximos quatro artigos estão dedicados a refletir sobre temática que é tão importante para implementação da emergente mentalidade educativa.

O quinto artigo "**Os mapas mentais como suporte à cartografia: estudo com futuros pedagogos**" de autoria de Ana Luzia de Barros Andrade Marques e sua orientadora

Deise Juliana Fransisco, professora do Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação da Universidade Federal de Alagoas, traz uma pesquisa sobre a utilização de mapas mentais como ferramenta para verificar a percepção que alunos do curso de Pedagogia têm a cerca do ambiente universitário. Esse recurso é muito utilizado para verificar a forma como as pessoas organizam os conteúdos e as relações entre eles. Particularmente nesse trabalho, os mapas mentais evidenciaram que os alunos têm desenvolvido o sentimento de pertencimento, como importante instrumento para construção da nova visão de mundo.

O sexto artigo "**Formação continuada no Amapá: as percepções dos educadores sobre o Encontro dos Municípios**", de autoria de Eliodete Coelho Bezerra e seu orientador João Augusto Gentilini, professor da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, aborda as questões sobre a formação continuada de professores.

O sétimo artigo, "**A Pedagogia intercultural na formação docente para educação de jovens e adultos – compromisso das IES no Brasil**", de autoria da professora Maria Josefa de Menezes Almeida do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe, discute a problemática da ausência de formação de professores para agir na referida modalidade de ensino.

Encerra essa edição oitavo artigo "**Processo de Bolonha e internacionalização de um modelo de formação docente**", de autoria da professora Neide Sobral e sua colaboradora no pós-doutoramento – professora Natália Ramos, da Universidade Aberta de Portugal –, apresenta uma reflexão sobre a Declaração de Bolonha e seu impacto na internalização da formação docente na Europa.

Por fim, esperamos que os artigos aqui apresentados contribuam, à medida que transitam por questões e enfoques epistemológicos, para tecer um cenário educativo de qualidade sobre os debates contemporâneos produzidos no campo das relações entre ambiente, educação e formação de professores.

Maria Inêz Oliveira de Araujo

ARTIGOS

Da Práxis Participativa À Educação Ambiental Crítica: Análises De Propostas Formativas De Educadores Ambientais Da Baixada Fluminense

Aline Lima de Oliveira¹

Mauro Guimarães²

Resumo:

Discute-se, neste estudo, a importância da participação em sintonia com a EA Crítica para a formação de educadores ambientais, como ferramentas de mudança de uma sociedade subversiva ao capital financeiro. Assim, esta pesquisa é orientada pelo seguinte problema: como e em que sentido a perspectiva participativa é apropriada pelos educadores na implementação da EA em escolas da Baixada Fluminense? E é demarcada no seguinte objetivo: refletir e apontar caminhos de consolidação da EA Crítica, a partir do viés participativo contra-hegemônico. Investigaram-se as concepções de EA, participação e cidadania, dos seguintes processos formativos: “Educação Ambiental e Agenda 21 escolar: formando elos de cidadania a distância”; e “Educação Ambiental Crítica para a Baixada Fluminense: a ecologia política dos Recursos Hídricos”, e de seus responsáveis pedagógicos. Para tanto, realizou-se a pesquisa documental, a partir dos projetos pedagógicos dos cursos e entrevistas semiestruturadas com os responsáveis, analisadas através de adaptações da ATD (Análise Textual Discursiva). Acredita-se que, para formar educadores ambientais e, sobretudo, para obter práticas pedagógicas que vislumbrem a transformação do padrão societário vigente, em um movimento contra-hegemônico participativo, é fundamental romper com perspectivas participativas cooptadas e tornar as discussões sobre cidadania plena mais presentes nos processos formativos.

Palavras-chave: Educação Ambiental Crítica. Participação. Formação de Educadores.

Praxis Participatory Of Critical Environmental Education: Analysis Of Proposals Of Environmental Educators Formative Baixada Fluminense

Abstract:

It is argued in this study, the importance of participation in line with EA Critical to the formation of environmental educators, as tools for change in a society subversive financial capital. Thus, this research is guided by the following problem: how and in what sense the participatory approach is appropriate for educators in the implementation of EE in schools in the Lowlands? It is marked on the following goal: to reflect and indicate ways of consolidating EA Criticism from the bias participatory counter-hegemonic. We investigated the views of EA, participation and citizenship, the following training processes “Educação Ambiental e Agenda 21 escolar: formando elos de cidadania a distância”; and “Educação Ambiental Crítica para a Baixada Fluminense: a ecologia política dos Recursos Hídricos”, and those responsible for teaching. To this end, we carried out documentary research, from the pedagogical courses and semi-structured interviews with officials, analyzed through adaptations of ATD (Textual Analysis Discursive). It is believed to form environmental educators, and especially for teaching practices that envisage the transformation of existing corporate standard, in a counter-hegemonic movement participatory perspective is fundamental break with co-opted and participatory discussions about making citizenship more gifts in the formative processes.

Keywords: Critical Environmental Education. Participation. Training of Teachers.

¹ Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ); Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental, Diversidade e Sustentabilidade (GEPEADS/IM-UFRRJ).

E-mail: aline_limadeoliveira@yahoo.com.br.

² Professor-pesquisador do Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/DES/IM/UFRRJ); Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental, Diversidade e Sustentabilidade (GEPEADS/IM-UFRRJ).

E-mail: guimamauro@hotmail.com.

Iniciando a discussão

Nas últimas décadas do século XX e neste início de século, o debate sobre a questão ambiental ganhou uma extraordinária dimensão, principalmente no âmbito das políticas públicas. Frente aos inúmeros problemas criados pelos próprios desmandos do modelo de desenvolvimento econômico, fruto da inserção passiva e tardia da realidade brasileira no capitalismo e em suas formas de produtivismo desenvolvimentista, muitos governantes e legisladores se sentiram pressionados a desenvolver propostas e ações adequadas aos apelos dos movimentos socioambientais. Nesse sentido, a Educação Ambiental (EA) passou a ser apresentada como uma importante estratégia para a formação de indivíduos partícipes na construção de uma sociedade sustentável, socialmente justa e ecologicamente equilibrada.

No entanto, apesar da difusão crescente da EA, sobretudo no processo educacional, as ações se apresentam ainda hoje fragilizadas em sua prática pedagógica (GUIMARÃES, 2004). O que se percebe na maior parte das escolas é que a EA geralmente é trabalhada de forma fragmentada e descontextualizada, o que caracteriza as práticas conservadoras (TRAJBER, MENDONÇA, 2006).

Em virtude dessas ações pouco efetivas no campo da EA, surgiu a motivação para esta pesquisa, que é parte integrante de um estudo maior de mestrado. Assim, buscam-se respostas para alguns desafios enfrentados na implementação da EA, principalmente no tocante ao campo da participação, vista como importante e essencial ferramenta de concretização do trabalho em EA como processo educativo, logo formativo, assumido em sua perspectiva crítica de transformação da realidade.

A busca por ações participativas que realmente estejam engajadas na superação dos problemas socioambientais, para além da visão reduzida e homogeneizante de participação silenciadora das diferenças, justifica-se, pois, a partir desse tipo de ação, os oprimidos - porém não excluídos, já que estão inseridos no processo, embora em condições precárias - poderão transformar a realidade social criticamente. Tal realidade não existe por acaso e não se transforma por acaso, mas realiza-se como produto da ação dos homens.

Nessa perspectiva de pensar a EA que vem se constituindo, neste estudo, o recorte principal é a dimensão ambiental, participativa e cidadã dos cursos de formação de educadores ambientais na Baixada Fluminense/RJ e seus responsáveis pedagógicos, tornando-se uma forma de: aprofundar reflexões; produzir subsídios que consolidem o campo crítico em construção da EA; e, com isso, repensar as ações formativas as quais se intitulam transformadoras.

A análise dos dados coletados foi realizada com base em um referencial teórico que abarca: a perspectiva da participação como ato político de transformação da realidade, superando a visão hegemônica e reduzida; e a EA Crítica, como prática pedagógica contextualizada, emancipatória e transformadora. Essa opção se deu, uma vez que se acredita ser esta vertente a que está mais alinhada com o pensamento contra-hegemônico e que colabora para com uma sociedade mais justa, mais democrática e menos excludente. Essas escolhas se aproximaram da Análise Textual Discursiva – ATD (MORAES, GALIAZZI, 2006; MORAES, 2003) como metodologia de análise dos dados coletados, de forma adaptada, em documentos e entrevistas semiestruturadas e como capaz de subsidiar a análise crítica da realidade estudada.

Dessa forma, acredita-se ser possível tomar consciência de nosso poder crítico e de transformação e buscar uma sociedade mais participativa e menos estratificada, consolidando uma realidade social mais justa. Além disso, com esta pesquisa, pretende-se contribuir com o campo de discussão que desvela apropriações e ressignificações de importantes categorias referenciadas por uma práxis pedagógica contra-hegemônica, capaz de intervir na realidade e contribuir com o enfrentamento da grave crise socioambiental da atualidade.

Educação Ambiental Crítica e Processos Formativos

A supervalorização da EA em nível mundial trouxe a reboque a crescente institucionalização desse processo educativo no Brasil. No entanto, muitas vezes, esse processo não se dá devidamente acompanhado de uma discussão mais ampla e profunda por parte dos professores brasileiros e da sociedade de modo geral.

Para Guimarães (2004) o predomínio desse fazer pedagógico de caráter conservador é orientado e, de certa forma, condicionado pelos paradigmas da sociedade moderna que levam à reprodução de uma realidade estabelecida pela racionalidade hegemônica. Nesse caso, os professores/educadores estão submersos (inconscientes) na visão (paradigmática) fragmentária, simplista e reduzida da realidade e, ao perceberem-na assim (e, portanto, não a problematizarem), reproduzem (inconscientes) esses referenciais (paradigmáticos) em suas ações pedagógicas, o que resulta em práticas ingênuas e fragilizadas de EA. Essas práticas se mostram pouco eficazes para intervir de forma significativa no processo de transformação da realidade socioambiental, portanto são conservadoras por não mudar o que já é. Afirma-se, desse modo, uma tendência a reproduzir um discurso e uma ação “ambientalizados”, no sentido do discurso verde esvaziado e superficial. Esse é o sentido de “armadilha paradigmática” cunhado por Guimarães (2004) para se pensar um dos enfrentamentos da formação do educador ambiental.

Muitas dessas fragilidades refletem a falta da discussão e da inserção da dimensão ambiental no processo de formação inicial do docente. Além disso, ainda se destaca o fato de haver poucas oportunidades de participação em espaços de discussão sobre o assunto na sociedade, já que isto normalmente se dá em fóruns, conferências e outros espaços instituídos e, muitas vezes, restritos ao meio acadêmico, tão distante do cotidiano escolar. Indica-se, com isso, minimamente, a ausência de políticas públicas de formação continuada que incentivem a reflexão permanente dos docentes na participação nesses espaços. Entretanto, acredita-se aqui na potencialidade dos processos formativos dos educadores para romper com tais fragilidades.

O movimento de pensar criticamente a ação deve propiciar a fusão entre prática e teoria (práxis), alicerce da construção de uma pedagogia apropriada para a EA (ARAÚJO, 2004). A formação dos educadores para o trabalho com a EA deve possibilitar a articulação entre o saber pedagógico e o saber ambiental. Para tanto, faz-se necessária a superação do modelo tradicional de formação, construindo práticas pedagógicas para além de propostas centradas na racionalidade constituinte/constituída que objetivam o controle do saber e o exercício do poder.

O aprofundamento dessas questões serve para refletir sobre os princípios constitutivos do ambiente educativo para a formação de educadores enquanto “sujeitos ecológicos” (CARVALHO, 2008a). Ademais, contribui com o desenvolvimento da delimitação da EA de caráter crítico, em consonância com o esforço teórico de alguns pesquisadores do campo no Brasil, como muitos citados anteriormente.

A partir da formação pedagógica e ambiental de professores como intelectuais críticos e transformadores (GIROUX, 1997), é possível combinar a reflexão e a prática a serviço da educação dos estudantes a fim de que sejam cidadãos reflexivos e ativos, exerçam a cidadania e contribuam para uma sociedade ambientalmente justa e sustentável. Dessa forma, o educador é considerado um intelectual transformador com o compromisso político de promover a formação de cidadãos capazes de analisar e de se colocar criticamente frente à ordem social em que vivem.

Em resumo, é preciso que educadores e educadoras ambientais “troquem suas lentes” (CARVALHO, 2008), no sentido de compreender a natureza como ambiente, ou seja, de superar a visão dicotomizada hegemônica. Com essa mudança, será possível o deslocamento do mundo estritamente biológico das ciências naturais, por exemplo, para o mundo da vida, das humanidades e também dos movimentos sociais, mundo este bem mais complexo e abrangente, pois atinge as mentalidades, as palavras e os conceitos. Assim, uma das formas de reverter a fragilidade das práticas de EA se localiza no incentivo à instrumentalização da formação crítica dos educadores.

Práxis participativa e Educação Ambiental Crítica

À luz da EA Crítica, torna-se importante refletir sobre práticas políticas do exercício da cidadania e da gestão democrática, cuja participação se coloca como sentido estruturante. Ou seja, é oportuno discorrer sobre participação, conceito polissêmico, muito dito e pouco praticado em sua plenitude. Pensar a participação como exercício da autonomia, com responsabilidade juntamente com a alteridade, com a convicção de que a individualidade se completa na relação com o outro e o mundo,

em que a liberdade individual perpassa a coletiva, tem implicações profundas na EA.

Em vista disso, salienta-se o processo de re-significação dos sentidos de participação, colocando-a no âmbito da “participação solidária” (DAGNINO, 2004), ou seja, uma participação com ênfase na responsabilidade social, tanto de indivíduos como de empresas. Promove-se, desse modo, a despolitização do projeto participativo, na medida em que essas novas definições dispensam os espaços públicos onde o debate dos próprios objetivos da participação pode ter lugar. O significado político do termo e seu potencial democratizante são, assim, substituídos por formas estritamente individualizadas de tratar questões como, por exemplo, a desigualdade social.

Junto a isso, é preciso superar a visão dicotomizada como a que separa ser humano-natureza, no sentido de, também, superar a visão de mundo hegemônica. No viés participativo, essa visão dicotomizada reduz o sentido da participação em uma perspectiva de consolidação de ideais liberais e ideias autocráticas burguesas e reforça as iniciativas individualizadas e as relações de dominação e exploração em seus princípios de opressor-oprimido.

Por isso, torna-se tão importante (re)pensar e praticar (práxis) a participação dentro do escopo crítico, para que, dessa forma, possa se concretizar a cidadania plena em suas múltiplas dimensões em busca de justiça socioambiental e possam se negar diretamente as práticas assistencialistas e paternalistas.

Nessa perspectiva, discorrer sobre a participação é crucial para a consolidação da verdadeira cidadania, pois esta é o centro da aprendizagem política e é por meio dela que se vincula a educação à cidadania e se concretiza a cidadania em suas múltiplas dimensões (LOUREIRO, 2004b). É por intermédio da participação que o indivíduo desenvolve a sua capacidade de ser senhor de si mesmo.

Nesse sentido, é importante compreender que não há EA sem participação política, pois ela é fundamentalmente uma pedagogia de ação. Assim sendo, ao se configurar a formação do educador crítico, cidadão ativo, como um elemento essencial para a EA, é importante ressignificar o

conceito de cidadania entendendo-a como um campo de ação política emancipatória e participativa. Logo, a EA é elemento inserido em um contexto maior, que produz e reproduz as relações da sociedade, inclusive o embate hegemônico, as quais, para serem transformadas, dependem de uma educação crítica e de uma série de outras modificações nos planos político, social, econômico e cultural.

Caminhos Metodológicos

Para a realização da pesquisa, escolheram-se, como campo empírico, os seguintes processos formativos de educadores ambientais: “Educação Ambiental e Agenda 21 escolar: formando elos de cidadania a distancia” (*Curso A*), e o curso de extensão intitulado “Educação Ambiental Crítica para a Baixada Fluminense: a ecologia política dos Recursos Hídricos” (*Curso B*); os quais enunciam propostas metodológicas participativas.

O *Curso A*, existente desde abril de 2007, em modalidade presencial, foi financiado com recursos do Fundo Estadual de Conservação Ambiental – FECAN e desenvolvido em parceria com as Secretarias de Estado do Meio Ambiente, de Educação e de Ciência e Tecnologia. Entretanto, a segunda fase do curso foi executada pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e pelo Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ). O curso, no ano de 2010, atendeu a todas as regiões do Estado fluminense. Este curso é ofertado, de forma gratuita, a professores, alunos, diretores, coordenadores acadêmicos, animadores culturais, entre outros agentes educadores públicos interessados. As aulas do curso são escritas e coordenadas por professores e profissionais da educação de diversas instituições, como os órgãos parceiros. Dessa forma, o curso se dá no modelo semipresencial (há encontros presenciais e atividades a distância), totalizando uma carga horária de 120 horas/aula. Os conteúdos desenvolvidos a distância são disponibilizados no formato de aulas tanto na Plataforma do Cederj quanto em materiais instrucionais impressos. Ou seja, os participantes do curso recebem um livro: são 19 aulas/atividades - livro do professor - e 9 aulas/atividades - livro do estudante. Cada polo fica sob a responsabilidade de um tutor, esse profissional, além de orientar e tirar dúvidas sobre os conteúdos e as

atividades desenvolvidas, funciona como um elo entre os cursistas e a equipe de coordenação do curso.

O *Curso B* foi promovido pelo Laboratório de Estado, Trabalho, Território e Natureza (ETTERN)/Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional (IPPUR)/Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no período de agosto a novembro de 2010, em parceria com o Laboratório de Investigações em Educação, Ambiente e Sociedade (LIEAS)/Faculdade de Educação/UFRJ, o Núcleo de Educação Continuada (NEC)/Faculdade de Educação da Baixada Fluminense/UERJ, o Núcleo Interdisciplinar de Estudos do Espaço da Baixada Fluminense (NIESBF)/Faculdade de Educação da Baixada Fluminense/UERJ, o Aberdeen Centre for Environmental Sustainability (ACES)/Universidade de Aberdeen (Reino Unido) e a Secretaria Municipal de Educação (SME)/Duque de Caxias, sob a coordenação geral do Professor Dr. Henri Acselrad (IPPUR/UFRJ). O curso foi oferecido de forma gratuita e teve como público-alvo prioritariamente professores do ensino fundamental e médio, com regência de sala de aula em escolas da Baixada Fluminense (das redes pública e privada), sendo também aceitos profissionais, estudantes e representantes de movimentos sociais atuantes na região em áreas relacionadas ao tema do curso. Com uma periodicidade de 15 dias e com encontros aos sábados, o curso somou um total de 13 encontros. Além disso, houve o período de acompanhamento supervisionado dos participantes em suas respectivas atividades pedagógicas de sala de aula, para eventual apoio da equipe que ministrou o curso. A carga horária total do curso foi de 120 horas para os que apresentaram monografia e de 80 horas para os que não apresentaram.

A análise dos dados foi concretizada através da pesquisa documental, em que se buscou-se documentos, tais

como: projetos pedagógicos, editais, bibliografia, materiais de apoio de ambos os cursos investigados. Todos os documentos coletados estão disponíveis publicamente em internet e/ou livros didáticos.

Numa etapa seguinte, foram realizadas as entrevistas semiestruturadas, para informações diretas e coleta de dados com os responsáveis pedagógicos dos já citados cursos. As entrevistas foram feitas por captação de áudio. Entre os entrevistados, um foi do curso realizado no município de Nova Iguaçu e dois no de Duque de Caxias. Neste último município, foi realizada mais de uma entrevista, porque se tratava de um grupo de responsáveis e, nesse sentido, selecionaram-se os que estiveram envolvidos diretamente com as atividades do curso. Intencionou-se, com as entrevistas, elucidar as concepções político-pedagógicas das propostas dos cursos investigados, para assim ser traçado um paralelo entre as concepções encontradas nos documentos oficiais dos cursos, as concepções de sua equipe pedagógica e suas práticas formativas.

Assim, procurou-se, nas fontes-documento analisadas, as unidades de sentido referentes às temáticas ambientais, participativas e cidadãs, como eixos já preestabelecidos de acordo com os referenciais, que permitiram aproximá-las a sentidos construídos nesta pesquisa. É importante salientar que esses eixos não esgotam as possibilidades de apresentação de ideias centrais contidas nos documentos. Outro ponto importante é que as unidades de sentido podem compor diferentes temas, na medida em que se aproximam das diferentes ideias contidas nesses eixos.

Para o eixo da temática Educação Ambiental, subdividiram-se as seguintes categorias analíticas - cientes de que outrora algumas destas categorias foram desveladas por estudiosos da área:

Categorias/Tendências	Características
1.1 Concepção cognitiva focada no individual	Centrada exclusivamente no indivíduo, tomado como unidade atomizada. Predomínio de práticas educativas que investem em ações individuais e comportamentais no âmbito doméstico e privado, de forma a-histórica, apolítica, conteudista, instrumental e normativa.
1.2 Concepção romântica, preservacionista	Tem como horizonte o despertar de uma nova sensibilidade humana para com a natureza, desenvolvendo-se a lógica do “conhecer para amar, amar para preservar”, orientada pela conscientização “ecológica”. Sua característica principal é a ênfase na proteção ao mundo natural.

1.3 Concepção comportamentalista	Há ênfase na mudança de comportamento individual, por meio da quantidade de informações transmitidas aos indivíduos e de normas. Os problemas socioambientais são entendidos como uma desordem (desarmonia de uma ordem harmônica), uma disfunção de indivíduos equivocados em seus comportamentos.
1.4 Concepção sensibilizadora	Trabalha focando a emoção (afetivo) do ser humano e, com isso, reforçam-se práticas individuais e comportamentalistas. Com maior ênfase da motivação pelo sensível, com menor peso para a razão, viabilizam reproduções de padrões dominantes e homogêneos e favorecem a proliferação dos discursos ingênuos e naturalistas.
1.5 Concepção Crítica	Práxis Se concretiza pela práxis, pela reflexão e pela ação em seu fazer imbricado em interação de um com o outro e de todos com o mundo. Assim, a questão ambiental, ao exigir outro modo de conhecer (interativo e relacional), que supere a visão dicotomizada da realidade, coloca também o desafio de se organizarem processos de ensino-aprendizagem, cuja prática pedagógica seja um ato de construção coletiva do conhecimento sobre a realidade, num processo dialético de teorizar-praticar, ou seja, de exercício da práxis.
	Relacional Busca integrar conhecimentos, aptidões, valores, atitudes e ações, construindo uma ação social que expressa contradições e possibilidades de relacionar e integrar as múltiplas dimensões da realidade socioambiental.
	Dimensão Política Propõe-se a desvelar a realidade, para, ao inserir-lhe o processo educativo, contribuir na transformação da sociedade atual, assumindo de forma inalienável a sua dimensão política. Acredita-se que com desvelamento das relações de poder, dos mecanismos ideológicos estruturantes da realidade, instrumentalize-se uma inserção política no processo de transformação da realidade socioambiental.

Quadro 1 - Categorias de análises relação às concepções de EA.

Da mesma forma, elencaram-se categorias do sentido de Participação *a priori* a partir da síntese do referencial teórico com os sentidos que emergiram das unidades de sentido.

Categorias/Tendências	Características
2.1 Concepção homogeneizadora	Objetiva a reunião de todos em prol de algo, em favor de alguma causa colocada como um interesse comum, que a todos uniformiza, como uma incubadora de consensos absolutos que silencia conflitos homogeneizando os sujeitos sociais, subtraindo suas desigualdades, a partir de uma lógica neoliberal de participação individualizada e amorfa.
2.2 Concepção executora	Participar é consentir, conviver, reforçar, retroalimentar e legitimar a lógica de acumulação do capital, em um sentido de domesticação da participação popular, mediante políticas restritivas de tal participação, baseadas numa concepção individualista da sociedade civil.
2.3 Concepção individualista	Cada pessoa participa como cumprimento de mais uma atividade, executando o seu papel como ser socialmente inserido, independentemente do que esteja sendo reforçado, da necessidade do coletivo.
2.4 Concepção representativa	Participar é escolher alguém para que este possa decidir os rumos da sociedade, mesmo que esses processos decisórios perpetuem assimetrias e inibam a instauração de padrões contra-hegemônicos de participação capazes de neutralizar as relações clientelísticas entre atores com recursos desiguais de poder.
2.5 Concepção Crítica	<p>Práxis</p> <p>Entende que os movimentos participativos devem estar ancorados em uma reflexão dialética, em movimento real com a teoria, pela unicidade teoria e prática, com a práxis.</p>
	<p>Relacional</p> <p>É a ação política que compreende o meio social como integrador e, ao mesmo tempo, como integrante de relações multidimensionais. Logo, por coletivo, entende-se a reunião/organização de sujeitos sociais mobilizados que buscam justiça social e transformação social e assumem, de forma inalienável, sua dimensão emancipatória, entendendo que participação que dá certo traz problemas.</p>
	<p>Dimensão Política</p> <p>Propõe-se, nessa tendência, repensar a participação como formação de ação política e, sobretudo, sem desconsiderar as construções já realizadas, mesmo que se deem a partir de um amálgama homogeneizante. A participação política é mobilizadora e é um constante repensar dialogicamente e agir dialeticamente sobre/na realidade social.</p>

Quadro 2 - Categorias de análises em relação às concepções de Participação.

A EA é situada nesta pesquisa em contexto mais amplo, o da educação para a cidadania, já que é um elemento determinante para a consolidação de sujeitos cidadãos. Isto é, pensar em EA Crítica é, sobretudo, pensar em cidadania, em emancipação e em atores sociais com o objetivo de superar formas de dominação e de uma cultura política calcada na

tutela. Por isso, a categoria Cidadania é considerada como instrumento essencial para a implementação de um processo educativo comprometido com mudanças sociais de superação da lógica neoliberal. Com isso, emergiram diante das análises dos dados as seguintes categorias:

Categorias/Tendências		Características
3.1 Cidadão Consumidor		Entende-se, por cidadão o indivíduo que pode dissipar o seu salário em serviços de proteção básica ou meramente dissipá-lo no consumo; isto é, para ser "cidadão" é preciso, antes, ser consumidor.
3.2 Cidadão Indivíduo		Se corporifica por meio de práticas paternalistas, caridade, comunitarismo e, sobretudo, filantropia, como resultado de motivação individual. Logo, o comprometimento junto ao trabalho coletivo, as práticas de cooperativismo e a ação comunitária estão sob a égide da responsabilização do indivíduo.
3.3 Cidadão Cívico		Essa concepção se limita às provisões legais, ao acesso a direitos definidos previamente ou à efetiva implementação de direitos consentidos. Um dos traços é a ênfase à igualdade moral de todos, igualdade mais de deveres do que de direitos.
	Práxis	Prática cidadã capaz de inserir os sujeitos sociais em uma relação histórica e, também, dialógica entre a teoria e a prática, a partir do processo educativo politizado.
3.4 Cidadania plena/ativa	Cidadania Planetária	Educar para a cidadania planetária significa discutir questões como meio ambiente e desigualdade social, contudo, buscando uma compreensão global dos conflitos, vendo os fatos como interdependentes, percebendo o conflito do país relacionado a conflitos de outros países sejam eles próximos, sejam eles longínquos.
	Dimensão Política	Está ligada a uma cultura democrática, isto é, a noção de cidadania constitui-se como fato de que ela organiza uma estratégia de construção democrática, de transformação social, que afirma um nexo constitutivo entre as dimensões da cultura e da política.

Quadro 3 - Categorias de análises em relação às concepções de cidadania.

Análise dos Resultados

Analisando as propostas dos cursos

– *Concepções de educação ambiental*: Nos documentos apresentados, principalmente nos referentes ao *Curso A*, é comum encontrar passagens que fazem menção a propostas de construção de sociedades sustentáveis. Essas propostas têm traços indicativos de serem mais críticas do que aquilo que predomina em propostas similares e se aproximam um pouco mais da prática por uma transformação da realidade socioambiental, diante de propostas de soluções socialmente justas e ambientalmente sustentáveis, por meio de ações coletivas. Indicam os trechos a seguir do *Curso A*:

(...) não estamos falando de qualquer tipo ou categoria de Educação Ambiental, mas de uma Educação Ambiental que é comprometida com a transformação da realidade (...) Adotamos uma Educação Ambiental que, apoiada numa vertente crítica, busca a transformação da realidade socioambiental por intermédio da observação, do questionamento, da análise e da avaliação da realidade (...) (Curso A).

A EA Crítica deve instigar a investigação e considerar os aspectos de ordem política, econômica e social que também se caracterizam como determinantes e fundamentais na construção e no entendimento dos conhecimentos. Chama-se a atenção, sobretudo, para a dupla função que a EA se encontra submetida nos discursos e, principalmente, nas práticas: a clássica *função moral de socialização humana* (LAYRARGUES, 2009) com a natureza e a pouco compreendida *função ideológica de reprodução das condições sociais* (LAYRARGUES, 2009), reprodução esta que pode contemplar a possibilidade tanto de manutenção como de transformação social.

Na proposta do *Curso B*, a concepção de EA não fica tão evidente, há somente a citação, nos objetivos do curso, de que será focada durante o curso a EA em sua dimensão Crítica, mas não delimita de qual campo crítico se trata.

– Atualização e formação continuada de professores em educação ambiental crítica.

– *Construir com os alunos a aplicação de metodologias envolvendo educação ambiental crítica nas escolas e em outros espaços nos quais atuam (Curso B)*.

Entretanto, arrisca-se afirmar que a EA Crítica esteve muitas vezes presente durante o curso, o que foi notório no acompanhamento de alguns encontros. Além disso, a proposta do curso partiu de grupos de grande reconhecimento e repercussão na discussão da EA Crítica. Revela-se ainda que o *Curso B* não disponibilizou um projeto para a análise, mas somente o Edital, o que pode ser uma justificativa para a superficialidade com que tratou a EA Crítica, afinal o Edital não é um documento afeito a discussões teóricas.

– *Concepções de participação*: Considerando o objeto deste estudo, analisaram-se também os documentos dos cursos quanto à perspectiva participativa. Reitera-se a importância desse tipo de prática, com o sentido crítico aqui defendido, na consolidação de uma ação sociopolítica formativa promotora da cidadania e da transformação socioambiental, ou seja, com fins para a EA Crítica. Nesse sentido, afirma-se que as metodologias participativas são as mais propícias ao fazer educativo ambiental em sua apropriação do sentido crítico pela práxis.

Com isso, a partir dos documentos analisados do *Curso A*, notou-se que a perspectiva participativa se associa à intenção de transformar a escola num espaço politizado capaz de funcionar como fonte produtora de informações e ações voltadas para a busca por soluções coletivas diante dos problemas socioambientais existentes. A participação, nessa perspectiva, está associada ao controle social:

A participação e o controle social na gestão ambiental dependem da superação de assimetrias. Assim o programa visa criar as condições para a participação social de forma permanente, responsável e politizada nos processos decisórios, sobre o acesso e uso dos recursos, ambientais, realizando processos educativos com grupos sociais diretamente afetados pelas atividades

de gestão ambiental - no caso a comunidade escolar em associação com a sua vizinhança - para que possam desenvolver talentos e as habilidades necessárias para o exercício do controle social, expressos através do monitoramento da qualidade do ambiente no qual estão inseridos, acompanhamento e controle dos recursos públicos e investimentos feitos, geração e execução de políticas públicas, entre outros (Curso A).

Por dentro dessa ideia de controle social, alerta-se para o perigo tanto do forjamento de consensos em relação a determinadas situações quanto da continuidade na legitimação do que está posto. Acredita-se que, no conflito entre “os de baixo”, “os oprimidos” e “os desiguais”, um consenso será alcançado, mas não com objetivo de igualar ou homogeneizar, e sim de enfrentamento da exclusão. Nas diferenças, encontram-se os pares por meio da participação social e cidadã.

A primeira atividade proposta pelo *Curso A* na construção da Agenda 21 Escolar é o diagnóstico participativo seguindo um planejamento participativo. Para Loureiro (2004a), o planejamento participativo é um dos objetivos norteadores de metodologias participativas em educação. Assim, a participação visa “[...] conduzir os problemas da educação de maneira integrada, em processo participativo das forças sociais locais, numa perspectiva de educação permanente, a partir da formação de consciência crítica” (LOUREIRO, 2004a, p. 72). Nessa dimensão, a posposta do curso considera que:

Existe uma forte afinidade entre planejamento e participação. Como já vimos no início da aula, podemos concluir que participar é a ação de fazer parte de, tomar parte em. Para que isso ocorra, ou seja, para que haja um enfoque participativo, é necessário levar em conta alguns aspectos fundamentais, como: o diálogo ativo; a problematização; a condução compartilhada do processo (Curso A).

Logo, percebe-se a importância da contextualização e da problematização na implementação de práticas participativas, sobretudo, no processo educativo, a fim de construir da cidadania plena, questões indissociáveis da EA Crítica. Para Santos (2007), esse tipo de abordagem se ancora no caráter reflexivo sobre as contradições básicas

de situações existenciais, contradições estas que geralmente envolvem aspectos econômicos, políticos, culturais, éticos e ambientais.

Ainda em consonância com os documentos do *Curso A*, foi possível retirar o seguinte trecho quanto ao sentido que é dado ao ato participativo:

Participar vai muito além de estar presente, pois significa tomar parte no processo, emitir opinião, concordar/discordar (Curso A).

Percebe-se que, nesse momento, o sentido de participação é reduzido à ação de expressar opinião, discordando ou não. No entanto, encarar a participação dessa forma é, mais uma vez, subjugar e simplificar o ato participativo como prática política emancipatória, não existindo, portanto, preocupação em alterar a estrutura do sistema político-econômico hegemônico.

No tocante à perspectiva participativa na proposta do Curso B, não há explicitamente essa menção. No entanto, a partir de indicativos apresentados no cronograma do curso quanto aos temas a serem abordados durante os encontros e de constatações durante os dias de acompanhamento do curso, torna-se possível afirmar que a participação esteve presente na concretização do mesmo. Porém, cabe chamar a atenção para uma aparente indiferença relacionada à dimensão participativa nos documentos analisados, principalmente quando se trata de um processo formativo em EA Crítica. Embora seja claro que tal fato não exclui, nesse caso, a possibilidade de influências participativas diretas na consolidação desse processo formativo.

– *Concepções de cidadania*: Na tentativa de entender possíveis relações entre participação, EA Crítica e cidadania nos processos formativos dos cursos, serão analisadas as concepções de cidadania presentes nesses documentos, uma vez que a discussão acerca da cidadania é intrínseca às práticas políticas emancipatórias, transformadoras e participativas.

Analisando os documentos dos dois cursos investigados, poucas inferências sobre o sentido de cidadania foram encontradas. Esse fato prende a atenção, já que, como revelado anteriormente, tais cursos se dizem, mi-

nimamente, processos formativos ancorados na perspectiva crítica da EA. Desvincular o fazer ambiental educativo do exercício da cidadania é, novamente, re-produzir o embate hegemônico, em uma leitura acrítica e ingênua da crise socioambiental.

Na proposta analisada do *Curso A*, foi possível retirar o único e seguinte trecho que abordou a temática da cidadania:

Os processos participativos contribuem para mudanças de comportamentos, para a aprendizagem coletiva, para o fortalecimento da cidadania (*Curso A*).

É interessante constatar que a indiferença das pospostas analisadas quanto ao campo da cidadania é um indicativo importante de como essa dimensão vem sendo pouco afirmada e formulada nos processos formativos e, conseqüentemente, nos processos educativos, mesmo quando se classificam como críticos. Repensar que formações estão sendo propostas, e que educadores estão sendo concebidos é, mais uma vez, repensar o processo educacional como lugar constitutivo dos sujeitos sociais.

Analisando as entrevistas com os responsáveis pedagógicos

Serão apresentados, neste momento, os resultados e as análises das entrevistas semiestruturadas com os responsáveis pedagógicos (RP) dos cursos investigados. Reitera-se que foi entrevistado um responsável do *Curso A* e dois do *Curso B* por motivos já apresentados anteriormente.

Com a intenção de facilitar o entendimento e o tratamento para a análise dos dados, e seguindo a adaptação da metodologia adotada Análise Textual Discursiva – ATD (MORAES, GALIAZZI, 2006; MORAES, 2003), nas análises, serão ressaltadas, sobretudo, as concepções que se destacam por meio das unidades de análise. No entanto, algumas contradições que se fazem presentes, comuns em se tratando de subjetividades, não se perderão de vista.

– *Concepções de educação ambiental*: Diante das respostas e das unidades de sentido identificadas, pode-se afir-

mar que os entrevistados apresentam em seus discursos uma visão crítica de EA, principalmente em sua perspectiva *Relacional*, relatando, de forma associada, esse fazer educativo com a prática participativa, como ilustra o seguinte depoimento:

Se a gente for pensar na Educação Ambiental Crítica ela não vai existir se não existe a participação. A Educação Ambiental Crítica ela não é crítica simplesmente porque você adota um ou outro referencial teórico, mas porque ela se encontra nos moldes do operando. Quer dizer, eu adoto tal referencial teórico e faço com que ele fique presente no meu fazer Educação Ambiental. Tem formas da participação aparecer na Educação Ambiental Crítica no momento em que você, por exemplo, se você pensar numa escola e vai fazer um projeto de Educação Ambiental, a participação de representantes de diversos setores, outras pessoas interessadas, como é que se constrói isso o mais coletivo possível, como é que nessa construção coletiva você garante, porque às vezes a construção coletiva, por incrível que pareça, você consegue perceber que você tem que criar possibilidades de participação de outras pessoas, de agregar outras pessoas e ouvir o que elas falam. É muito complicado! É muito complicado até porque muitas vezes você não consegue, não é nem que a instituição te barra, mas você tem um desânimo no seu colega, você fez o projeto sozinho, isso tudo pensando em escola.(RP3)

Nessa perspectiva, entende-se que a proposta da visão socioambiental (CARVALHO, 2004) (em que o meio ambiente é considerado espaço relacional, integrante e/ou integrador, e no qual a presença humana está longe de ser percebida como destruidora e intrusa) aparece como um agente que pertence à teia de relações da vida social, natural e cultural e interage com ela. Ela é a mais adequada para superar a dicotomia e contemplar as relações entre o ser humano/natureza. Diante disso, Carvalho (2006) identifica que questões socioambientais ultrapassam o aspecto meramente técnico do debate ecológico. Tais questões colocam os indivíduos perante os aspectos político-ideológicos, isto é, a EA crítica tende a compreender, para além de um ecossis-

tema natural, um espaço de relações socioambientais historicamente configuradas e dinamicamente movidas pelas tensões e pelos conflitos sociais.

Autores como Reigota (1995), Carvalho (2004; 2008ab), Guimarães (2004ab), Loureiro (2004a, 2006ab, 2007, 2011), dentre outros, destacam a essencial importância da dimensão política da EA, sem a qual não seria possível uma formação na perspectiva crítica, e que é relacional. Dessa forma, percebe-se uma indicação de que o “ambiental” vem sendo pensado como um sistema complexo de relações e interações de base natural e social e, sobretudo, é definido pelos modos de sua apropriação pelos diversos grupos e populações e interesses sociais, políticos e culturais que aí se estabelecem.

Todos os RP entrevistados apontam para essa questão da EA como também um processo educativo de formação política, de intervenção e de superação das injustiças socioambientais. Eles ainda argumentam que esse fazer educativo só é possível quando incorporado sobre/na dimensão participativa, sem a qual a EA Crítica se restringiria apenas ao discurso. Contemplar os aspectos políticos e sociais da problemática ambiental, bem como incentivar a participação coletiva, que se atrela à perspectiva de EA Crítica aqui adotada, é, acima de tudo, uma ação política, emancipatória e transformadora da realidade desigual e mercadológica. Como se vê abaixo:

Não dá para você pensar numa Educação Ambiental Crítica de uma forma fechada, descontextualizada, onde a pessoa vai estar ali só seguindo um protocolo que foi definido por uma outra pessoa.(RP1)

Trata-se, assim, de destacar uma dimensão, ênfase ou qualidade que, embora possa ser pertinente aos princípios gerais da educação, permanecia subsumida, diluída,

invisível ou mesmo negada por outras narrativas ou versões predominantes (CARVALHO, 2004).

Uma vez legitimada a esfera da educação ambiental, emerge uma nova exigência de escolha ético-política. Afinal, a definição da educação como ambiental é um primeiro passo importante, mas também insuficiente se queremos avançar na construção de uma práxis, uma prática pensada que fundamenta os projetos e põe em ação. É possível denominar educação ambiental as práticas muito diferentes do ponto de vista de seu posicionamento político-pedagógico. Assim, torna-se necessário situar o ambiente conceitual e político onde a EA pode buscar sua fundamentação enquanto projeto educativo que pretende transformar a sociedade (CARVALHO, 2004, p. 18).

Nesse sentido, o projeto político-pedagógico de uma EA Crítica é o de contribuir para a mudança de valores e atitudes e o de colaborar com a formação de um sujeito ecológico (CARVALHO, 2008b). Ou seja, trata-se de um tipo de subjetividade orientada por sensibilidades solidárias com o meio social e ambiental, em sua complexidade e de forma dialética e dialógica. É um modelo para a formação de indivíduos e grupos sociais capazes de potencializar posturas reflexivas e participativas que corroborem para com a construção sustentável da sociedade.

É importante constatar esse tipo de concepção crítica nos discursos dos RP, revelando que eles estão conscientes do papel da EA. Esse fator conflui na proposta dos processos formativos que tais RP administram e idealizam, ao reafirmar o referencial político que esteve presente na proposta pedagógica dos cursos, mesmo que por vezes não tão explícitos. Logo, essas entrevistas, assim como proposto, se constituem em ferramentas essenciais na investigação dos discursos e das práticas, neste caso, dos RP.

Eixos Temáticos	Categorias/Tendências	Nº unidades de análise/sentido	
1- Concepções de Educação Ambiental	1.1 Cognitiva focada no individual	-	
	1.2 Romântica, preservacionista	-	
	1.3 Comportamentalista	-	
	1.4 Sensibilizadora	-	
	1.5 Crítica	1.5.1 Práxis	4
		1.5.2 Relacional	6
1.5.3 Dimensão política		3	

Quadro 4 - Categorias e número de unidades de análise obtidas nas entrevistas semiestruturadas com os RP com relação às Concepções de EA.

– *Concepções de participação*: A partir das respostas dos RP coletadas, percebe-se que o sentido de participação revelado é, predominantemente, o relacional. A participação é pensada e concebida como um ato integrador, que contempla uma ação política em conjunto, sem omitir as diferenças de seus integrantes. É pensar e agir em conjunto como forma de pressão social e para reforçar e tornar consequente, reconhecido e ativo o movimento participativo. Como o próprio responsável coloca:

[...] que as pessoas não se tornem os donos da verdade sobre alguma coisa, nem massa de manobra, que elas consigam atuar no coletivo, contribuindo com a formação de outras pessoas, e consigam atuar da maneira mais ética possível, também, chegando aos coletivos e coletivos.(RP2)

Dessa forma, educar para um novo paradigma de participação e de decisão democrática sobre questões socioambientais requer a definição de políticas efetivas que levem em conta: a mobilização para uma cidadania plena, o princípio do reconhecimento da diversidade e o máximo de aproveitamento dos saberes das diferentes culturas do planeta em um movimento de práxis participativa. Para participar, é necessária consciência das necessidades e um constante movimento de engajamento social (GUIMARÃES, 2004a).

Enfatiza-se que os entrevistados colocam, em muitos momentos das entrevistas, que participar é, também, sinônimo de dar voz aos sujeitos, de deixar e permitir que todos possam se posicionar quanto a uma determinada situação. Chama-se a atenção para esse sentido de participação, pois existem práticas que são *processos* participativos e outras que, diferentemente, são *momentos* participativos. Isto é,

os processos participativos constroem-se cotidianamente e são resultado da interação entre seus protagonistas. Opostamente os momentos participativos resultam de um espaço temporal determinado e concedido que poderá servir, apenas, para consultar e recolher opiniões ou sugestões de propostas, como, por exemplo, aulas participativas, palestras participativas, fóruns e audiências públicas. Tal ideia pode ser percebida no fragmento a seguir:

[...] eu acho que isso é uma forma de participação, é o momento em que você socializa o conhecimento e ao mesmo tempo esse conhecimento é interativo. Eu reconheço ali uma questão na elaboração do trabalho, eu acho que se buscou, mas não sei se conseguiu pela própria maluquice da vida das pessoas, mas eu acho que o trabalho ele foi concebido, no sentido de que o aluno tivesse uma produção efetiva. A participação na produção do conhecimento do curso é que é a participação a meu ver, eu acho que é a própria elaboração do trabalho. (RP3)

Cair nessa retórica de participação é o que tem acontecido com muitos educadores, os quais acabam por escamotear, mais uma vez, o verdadeiro sentido do ato participativo e por legitimar a lógica hegemônica, mesmo que eles possuam uma visão crítica dos processos sociais.

Aprender a prevenir e enfrentar as ameaças numa sociedade de risco implica a criação de espaços de (inter)locação para novas formas de participação política e vivência da vida democrática (SANTOS, 2005). Nesse sentido, a participação passa a ser finalidade e viabilidade da educação e, acima de tudo, estratégia para superar o sentimento de distanciamento ao qual nos relega uma enormidade de fatores da vida moderna (LOUREIRO, 2006a).

Eixos Temáticos	Categorias/Tendências	Nº unidades de análise/sentido	
2- Concepções de Participação	2.1 Homogeneizadora	-	
	2.2 Executora	-	
	2.3 Individualista	1	
	2.4 Representativa	-	
	2.5 Crítica	2.5.1 Práxis	3
		2.5.2 Relacional	14
2.5.3 Dimensão política		2	

Quadro 5 - Categorias e número de unidades de análise obtidas nas entrevistas semiestruturadas dos RP com relação às Concepções de Participação.

– *Concepções de cidadania*: Percebe-se, por meio das unidades de análise, um número pouco expressivo quando se fala em Concepções de Cidadania. Tal fato revela associação e incorporação mínimas traçadas entre EA e cidadania; e conseqüentemente entre cidadania e processos participativos, mesmo que o discurso evidencie traços de uma visão crítica do processo educativo ambiental. Isto mostra que ainda que se fale criticamente, pense criticamente, em alguns momentos é possível cair em “armadilhas paradigmáticas” (GUIMARÃES, 2004a), presas às artimanhas disjuntivas da lógica dominante, o que acaba por se refletir nas práticas educativas também.

Nesse caminho, essa não associação entre EA e cidadania, e/ou o silenciamento sobre essa relação, vem sendo notadamente vista nos discursos de educadores ambientais. Pensar separadamente ou, de forma distanciada esses dois processos de conquista é recorrente em processos educativos e formativos, sobretudo, os ambientais. Alerta-se para esse fato, pois essas duas atitudes políticas estão intimamente imbricadas uma na outra. E quando isso não se faz em uma *práxis*, recai-se numa retórica pouco significativa na consolidação de transformações e superações do paradigma mercadológico e utilitarista. Compreender e executar essa relação íntima entre cidadania e EA, é entender o ser humano como ser histórico que se constrói dialeticamente em suas relações sociais, políticas, culturais e ambientais.

Desse modo, o despertar da cidadania é um dos mais libertários e pedagógicos momentos da vida do ser humano. Ocorre quando a noção de direitos e deveres transcende meros interesses individuais para traduzir uma nova visão de mundo que reflete a responsabilidade de cada pessoa na construção de valores coletivos plenos, plurais, democráticos, e que assegurem o bem estar humano e o respeito a todas as formas de vida em suas mais variadas manifestações. Preconiza-se, portanto, a indissociabilidade entre EA e cidadania, como um exercício participativo.

Assim, não há fazer único em EA. Há educações ambientais, cada um legitimando um tipo de sociedade e um tipo de ser humano que se quer perpetuar ou transformar. Como uma via de mão dupla, em um sentido, a EA é voltada para os direitos sociais, como um instrumento

pedagógico para a ação coletiva – para a participação democrática–, cujo interesse coletivo pode se sobrepor ao individual. E, no sentido oposto, há uma EA conservadora, de coisificação/mercantilização da natureza, de alienação do ser humano na redução de seus valores cidadãos e participativos.

Por outro lado, nos depoimentos dos RP, quando a cidadania se faz presente, vem acompanhada de um sentido político ainda ingênuo, que carece de uma maior evidência da práxis no exercício da cidadania.

Visando, no caso específico de professores, um trabalho com alunos que pudesse levar a algum tipo de transformação da realidade local, comunitária, sem o enfoque em atitudes individuais comportamentalistas, mas que as pessoas pudessem entender componentes estruturais que estão ligados às condições sociais e ambientais que aquelas pessoas vivem, que aquela escola vive, no caso dos movimentos, onde os movimentos estão atuando, etc. Então, permitir a essas pessoas outras visões, além daquelas que eles já dispõem, de maneira que eles pudesse distinguir nessas diferentes visões sobre o ambiente em que atuam e escolher aquelas que, na perspectiva deles, pudesse contribuir para emancipação deles, para melhorias nas condições de vida, etc. (RP2)

“A dimensão política da educação se caracteriza pela práxis humana, por meio da participação coletiva dos indivíduos na construção do ideal de cidadania e de uma sociedade democrática” (CARVALHO, 2006, p. 36). O que leva a vislumbrar possíveis superações do padrão hegemônico de sociedade é que uma EA Crítica, cidadã e participativa não é utopia e que ela pode sim se fazer presente. Nesta direção, surge o seguinte questionamento: Como um processo educativo, como o que se vislumbra, pode superar a hegemonia constituinte da atual realidade social?

Eixos Temáticos	Categorias/Tendências		Nº unidades de análise/sentido
3- Concepções de Cidadania	3.1 Cidadão consumidor		-
	3.2 Cidadão Indivíduo		-
	3.3 Cidadão Cívico		-
	3.4 Cidadania plena/ativa	3.4.1 Práxis	3
		3.4.2 Cidadania planetária	-
3.4.3 Dimensão política		4	

Quadro 6 - Categorias e número de unidades de análise obtidas nas entrevistas semiestruturadas dos RP com relação às Concepções de Cidadania.

Algumas Considerações

Acredita-se que, mediante tais análises, foi possível elaborar um panorama das concepções do fazer educativo ambiental, de participação e de cidadania dos entrevistados. Conhecer e entender essas concepções tornou-se essencial para que se pudesse identificar nas práticas e nos discursos como vêm se concretizando os processos formativos de educadores ambientais, sobretudo na Baixada Fluminense.

Pode-se afirmar, diante das análises dos cursos investigados que ainda é tangível, principalmente na perspectiva crítica, a predominância de uma visão reduzida. Seja por uma prática pouco transformadora, seja por condições hegemônicas que insistentemente se fazem presentes, esse tipo de formação acaba negligenciando seus criadores e sua criação. Pensando nesse contexto, a educação como campo de disputa e como espaço habitado por multissubjetividades, na percepção de um movimento dialético de superação-persistência, a manutenção prevalece sobre a contra-hegemonia e, opostamente, a resistência favorece a transformação; ou se liberta da *armadilha paradigmática* e, por conseguinte, da burocratização da mente, ou se prossegue alimentando as ideias parasitas reformistas.

Surge, veementemente, nessa direção, a necessidade de investimento na formação de educadores ambientais críticos, já que se reconhece a educação como ato político e não neutro, como utopia e práxis. Distante do processo de alienação que acaba por inibir a criatividade e próximo à utopia e à esperança, luta-se por uma pedagogia da humanidade em constante processo de libertação, pensada na/para a formação plena do ser humano, sem estranhamento, sem dominação e sem exclusão. Ter es-

ses princípios inseridos nos processos formativos dos educadores ambientais, eis o nosso sonho, nossa meta, nossa ação como professores, pesquisadores e alunos, sujeitos históricos que militam neste ambiente acadêmico no embate por outra hegemonia.

Referencias Bibliográficas

- ARAÚJO, M. I. O. A universidade e a formação de professores para a educação ambiental. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, Brasília, n. 0, p. 71-78, nov. 2004.
- CARVALHO, I. C. de M. Educação Ambiental Crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, P. P. (Org.). **Identities da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 13-25.
- _____. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez Editora, 2008a.
- _____. **A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil**. 3. ed. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2008b.
- CARVALHO, L. M. de. A temática ambiental e o processo educativo: dimensões e abordagens. In: CINQUETTI, H. S.; LOGAREZZI, A. (Orgs.). **Consumo e resíduos: fundamentos para o trabalho educativo**. São Carlos: Editora da UFSCar, 2006. p. 19-41
- DAGNINO, E. Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando? In: MATO, D. (Org.). **Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización**. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela, 2004. p. 95-110.
- GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Artes Médicas: Porto Alegre, 1997.
- GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais**. São Paulo: Papyrus, 2004.
- LAYRARGUES, P. P. Educação ambiental com compromisso social: o de-

safo da superação das desigualdades. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P., CASTRO, R. S. (Orgs.). **Repensar a educação ambiental: um olhar crítico**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 11-31.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental transformadora. In: LAYRARGUES, P. P. (Org.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004a. p. 65-86.

_____. Educar, participar e transformar em educação ambiental. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, Brasília, n. 0, p. 13-20, 2004b.

_____. **O movimento ambientalista e o pensamento crítico: uma abordagem política**. 2. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2006a.

_____. Teoria social e questão ambiental: pressupostos para uma práxis crítica em educação ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de. (Orgs.). **Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006b. 13-51 p.

_____. Pensamento crítico, tradição marxista e a gestão ambiental: ampliando debates. In: LOUREIRO, C. F. B. (Org.). **A questão ambiental no pensamento crítico natureza, trabalho e educação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2007. p. 13-60.

_____. Educação ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e planetária. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de. (Orgs.). **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 73-103.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. Análise textual discursiva: processo reconstitutivo de múltiplas faces. **Ciência e Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

REIGOTA, M. **Meio ambiente e representação social**. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, B. S. **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SANTOS, L. G. de. Brasil contemporâneo: estado de exceção? In: OLIVEIRA, F. de; RIZEK, C. S. (Orgs.). **A era da indeterminação**. São Paulo: Boitempo, 2007, p. 258-325.

TRAJBER, R.; MENDONÇA, P. R. (Orgs.). **Educação na diversidade: o que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental?** Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/MEC/UNESCO, 2006.

Ambiente, Educação e Interculturalidade

Environment, Education And Interculturality

Maria da Conceição Pereira Ramos

Resumo

O desenvolvimento das sociedades contemporâneas faz-se acompanhar por desafios ambientais crescentes. As questões do ambiente são uma preocupação central em nível mundial e a adoção de estratégias de desenvolvimento sustentável suscita a pertinência da consideração das relações entre educação, emprego, ambiente e responsabilidade social. A preservação ambiental não está dissociada do modelo económico e da ética a que estamos submetidos. A promoção da pluridisciplinaridade é importante para a melhoria da prevenção dos riscos ambientais, sendo a participação dos especialistas das diferentes ciências essencial para a promoção da sustentabilidade e o diálogo entre os diferentes saberes e práticas. Através de uma abordagem interdisciplinar e transdisciplinar analisam-se as seguintes questões: desenvolvimento sustentável; migrantes e refugiados ambientais; ética e responsabilidade socioambiental; economias e empregos verdes; educação e formação ambiental. É necessário prosseguir os esforços ao nível educativo e da cidadania, nomeadamente nos domínios da consciencialização ambiental, da educação e da formação. A investigação do tema ambiente, educação e interculturalidade é multifacetada e multidimensional, proporcionando uma ampla margem de inovação na intervenção e na educação.

Palavras-Chave: Educação ambiental e empregos verdes; Desenvolvimento sustentável e responsabilidade social; Migrantes ambientais

Abstract

As contemporary societies develop, they are faced with growing environmental challenges. Environmental issues are a key concern globally and when sustainable development strategies are adopted, the relationship between education, employment, environment and social responsibility must be considered. Environmental conservation is linked to our economic and ethical model, which means a multidisciplinary approach should be promoted to help prevent environmental hazards. It is therefore essential for specialists from the various scientific fields to participate in promoting sustainability and in discussion involving the different experiences and practices. Through an interdisciplinary and transdisciplinary approach, the following questions are analysed: sustainable development; environmental migrants and refugees; ethics and socio-environmental responsibility; green economics and employment; environmental education and training. Efforts must continue at the level of education and citizenship, particularly with regard to environmental awareness, education and training. Research into the theme of the environment, education and interculturality is multifaceted and multi-dimensional, providing a wide margin for innovation in intervention and education.

Keywords: Environmental education and green jobs. Sustainable development and social responsibility. Environmental migration.

Professora na Faculdade de Economia da Universidade do Porto (Portugal). Investigadora no Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais (CEMRI), UAb (Portugal). Doutora em Ciência Económica pela Universidade de Paris I, Sorbonne (França). Mestre em Economia dos Recursos Humanos pela Universidade de Paris I, Sorbonne (França). Graduada em Economia pela Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra (Portugal).

cramos@fep.up.pt

Introdução

O desenvolvimento das sociedades contemporâneas faz-se acompanhar por desafios ambientais crescentes: poluição do ar e da água, riscos químicos e toxicológicos, riscos de acidentes industriais, por vezes de grande envergadura (Bhopal, Seveso, Tchernobyl, Fukushima, entre outros). As questões ambientais tornaram-se uma preocupação central em nível mundial, especialmente nos países desenvolvidos, assim como a tomada em consideração das interdependências económicas, demográficas, educativas e dos recursos naturais. Dentre os desafios enfrentados pelas sociedades contemporâneas, os problemas ambientais estão entre aqueles que de forma mais globalizada se apresentam. A temática ambiental tem evoluído nos diversos segmentos da sociedade como forma de autopreservação da espécie, ganhando visibilidade em nível global, assim como uma maior consciência ambiental, de modo a assegurar o desenvolvimento de maneira sustentável.

A partir do surgimento do conceito de desenvolvimento sustentável, passou a existir um discurso que procura condicionar a busca de um novo modelo de desenvolvimento aliado à conservação do meio ambiente e à responsabilidade social. O estudo das relações entre educação, emprego, desenvolvimento económico, responsabilidade social e ambiente é da maior atualidade. É preciso analisar a questão da formação e do emprego no quadro da proteção do ambiente e do desenvolvimento sustentável, uma vez que o ambiente constitui um importante potencial de emprego e de formação. O sistema educativo tem um papel decisivo na satisfação das necessidades de qualificações, sendo necessário definir profissões estratégicas e formações prioritárias e fazer uma gestão antecipada das competências e das qualificações necessárias na área ambiental.

A investigação do tema ambiente é multifacetada, multidimensional e interdisciplinar, o que traz grandes desafios e proporciona uma ampla margem de inovação na intervenção e na educação.

Propomo-nos, neste artigo, abordar as seguintes problemáticas: ecodesenvolvimento, desenvolvimento sustentável e

diferentes dimensões da sustentabilidade; desafios atuais e culturais dos migrantes e refugiados ambientais face a mudanças climáticas e catástrofes ambientais; importância da ética empresarial e responsabilidade socioambiental no processo educativo; economias e empregos verdes, potenciais de crescimento e de formação; necessidade de educação, formação, gestão ambiental e cidadania. Trata-se de considerar importantes aspetos sociais e éticos da educação, da economia, da sociedade e da responsabilidade social das organizações e dos cidadãos, visando a obtenção de um desenvolvimento sustentável que respeite o ambiente natural e melhore a qualidade de vida.

Ecodesenvolvimento, Desenvolvimento Sustentável, Local E Global - Sustentabilidade Ambiental, Económica, Social E Cultural

O desenvolvimento sustentável, local e global integra preocupações ambientais, económicas, sociais e culturais, por isso falamos de diferentes pilares da sustentabilidade: o ambiental, o sociocultural e o económico (Ramos, 2008, 2009). Neste artigo, focaremos principalmente no pilar ambiental, dada a particular relevância que tem vindo a assumir nos últimos anos.

Neste pilar, encontramos a necessidade de gerir os recursos a longo prazo, fruto da escassez dos mesmos e de alterações climáticas, muitas vezes associadas a catástrofes ambientais. No que se refere ao conceito de desenvolvimento sustentável, foi a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, em 1992, que fez ecoar num grande número de países estas questões, levando à divulgação, em nível internacional, deste conceito, proposto no relatório da Comissão Mundial para o Ambiente e o Desenvolvimento, conhecido por *Relatório Brundtland*, um dos autores e coordenador do relatório. O conceito de desenvolvimento sustentável considera que o uso dos recursos naturais para a satisfação das necessidades presentes não pode comprometer a satisfação das necessidades das gerações futuras (WCED, 1987).

Podemos qualificar de sustentável todo o processo de transformação humana ou material que garante repro-

dução, sobrevivência e melhor qualidade de vida num horizonte temporal longo, pelo que também a economia terá que ser sustentável, sendo o social um dos seus atributos intrínsecos, de modo a gerir, permanentemente, a inclusão. A sustentabilidade deve ser entendida nas suas múltiplas vertentes, ambiental, económica e social, atingindo um desenvolvimento social e económico e preservando os recursos naturais e culturais. A Conferência das Nações Unidas teve subjacente a necessidade crucial de conciliar o desenvolvimento socioeconómico com a conservação e proteção dos ecossistemas da Terra.

Para Leff (2001), os princípios da sustentabilidade surgem no contexto da globalização como marco de um limite que reorienta o processo civilizatório da humanidade.

O surgimento do conceito de ecodesenvolvimento, proposto por Ignacy Sachs em 1973, defendeu a possibilidade de crescimento, desde que de forma sustentada, implicando uma mudança de paradigma (Sachs, 1986). Este autor ampliou o conceito de *sustentabilidade*, envolvendo estas diferentes dimensões interligadas entre si: as dimensões social, ambiental, económica, espacial ou territorial, cultural e política, entre outras. Para Sachs (2002, p. 58), a sustentabilidade do desenvolvimento é um desafio planetário, que procura conciliar o interesse económico com os objetivos de políticas sociais e ambientais. Sachs (2004) assinala aspetos imprescindíveis para o desenvolvimento “socialmente incluyente, ambientalmente sustentável e economicamente sustentado”: a ênfase no mercado interno, estimulando o emprego em setores com baixo conteúdo de importações visando o desenvolvimento endógeno; a promoção de emprego decente e/ou autoemprego para todos, de forma a assegurar a sustentabilidade social e o crescimento económico. Com este objetivo são apontadas algumas políticas, como o incentivo ao emprego em atividades de conservação de energia e de recurso à reciclagem de materiais, à consolidação da agricultura familiar, ao estímulo do desenvolvimento rural e à pluriatividade.

A economia social e solidária é uma componente do desenvolvimento sustentável assistindo-se à expansão de iniciativas económicas diferentes das capitalistas, demonstrando que existem outras formas de produção

e consumo, regidas por lógicas sustentáveis e solidárias (Santos, 2003; Ramos, 2011a). O termo “economia solidária” pretende abranger elementos como a sustentabilidade, o meio ambiente, a diversidade cultural, o desenvolvimento local e uma outra mundialização. As organizações desta economia contribuem para o reforço da identidade local e têm potencial para colmatar desigualdades sociais e económicas e, simultaneamente, fomentar o desenvolvimento endógeno de base local e territorial, de importância crescente face às fragilidades territoriais incutidas pela globalização e aos problemas económicos, sociais, culturais, ambientais e políticos dela resultantes. O crescimento sustentável assenta na melhoria das formas de repartição do rendimento e na geração de “economias de inclusão” para introduzir dinâmicas sustentáveis na vida coletiva. O conceito de *economia solidária* também se associa à ideia de consumo consciente, à defesa do meio ambiente e à produção de orgânicos. À medida que se promove o consumo consciente, os recursos existentes no planeta são utilizados de forma mais adequada, evitando que se chegue a uma exaustão de recursos naturais (Bauman, 2011).

Na problemática do desenvolvimento local sustentável, há que satisfazer necessidades essenciais e qualidade de vida, economia e emprego, inclusão social, organizações democráticas e administração territorial, que evitem o êxodo das populações. O desenvolvimento local promove o dinamismo económico e está associado a processos de melhoria das condições de vida das pessoas que habitam num determinado território, através da sua participação e exercício de uma cidadania ativa (Ramos, 2011b). A noção de desenvolvimento local está relacionada ao desenvolvimento endógeno, à diversificação das atividades económicas e sociais e à conservação da paisagem cultural e natural. O desenvolvimento endógeno reforça a importância dos aspetos económicos, sociais e culturais da sustentabilidade, como pilares de uma situação territorial mais homogénea, reenviando para o conceito de ecodesenvolvimento de Sachs (2007, p. 64): “ecodesenvolvimento é um estilo de desenvolvimento que, em cada ecorregião, insiste na busca de soluções específicas para seus problemas particulares, levando em conta não só os dados

ecológicos, mas também os culturais, bem como as necessidades imediatas e de longo prazo”.

Há um alargamento da dimensão económica, com a percepção social do ambiente. As noções de ambiente e de natureza têm larga disponibilidade semântica, mesmo quando utilizadas no campo científico. Podemos referir uma definição ampla de “ambiente” enquanto “lugar determinado ou percebido no tempo onde os elementos naturais e sociais estão presentes em relações dinâmicas e em interação” (Reigota, 1995, p. 14).

Procura-se uma abordagem ecológica na mistura de visões naturalista, ecologia global e conceção crítica e alargada dos fenómenos económicos (Vivien, 1994). Economia e ecologia tentam abrir-se uma à outra. A economia é “bárbara” (Saint Marc, 1994) pela degradação alarmante do nosso ambiente físico e social, sendo necessário conceber o ambiente na base de uma nova ética. Em 1985, Passet mostrava o equilíbrio cósmico entre o mundo dos homens e o da natureza, analisava o ciclo e as formas das trocas que é preciso respeitar, caso a humanidade não se queira destruir a ela própria. A preservação e melhoria do ambiente, por serem inerentes ao aumento da qualidade de vida e defenderem o nosso património de recursos, são inerentes ao conceito de desenvolvimento.

Migrantes e Refugiados Ambientais – Desafios Atuais e Culturais

As alterações climáticas constituem um dos maiores desafios do século XXI e as suas respostas devem ser integradas nas estratégias nacionais, territoriais, locais e culturais de desenvolvimento. A degradação ambiental percebida pelo desequilíbrio ecológico e a desigualdade social advindas do processo de desenvolvimento socioeconómico impuseram à população mundial um ónus incalculável.

O processo das alterações climáticas e as múltiplas catástrofes naturais, como as secas ou as enchentes, e, a longo prazo, a desertificação ou a subida do nível médio da água do mar forçam milhões de pessoas a deslocar-se. O desenvolvimento sustentável reduz a vulnerabilidade

a catástrofes ambientais e alterações climáticas, podendo esta redução atenuar um dos importantes problemas atuais – o da migração forçada, ou dos chamados refugiados ambientais (IOM, 2008, 2009; Gemene *et al.*, 2011; Piguet *et al.*, 2011). Segundo a definição do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), os refugiados ambientais são “pessoas que foram obrigadas a abandonar, temporária ou definitivamente, a zona onde tradicionalmente vivem devido ao visível declínio do ambiente (por razões naturais ou humanas), perturbando a sua existência e/ou a qualidade da mesma, de tal maneira que a subsistência entra em perigo”.

Ao longo da história sempre existiram, com maior ou menor intensidade, os movimentos populacionais, em resposta ao crescimento demográfico, às alterações climáticas e às necessidades económicas (Castles, 2005).

Até 2050, cerca de 200 milhões de pessoas poderão abandonar as suas cidades devido a alterações climáticas, de acordo com dados da Organização das Nações Unidas (ONU). O Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR) estima que, na atualidade, existam 25 milhões de refugiados ambientais.

Segundo um documento do Banco Mundial (World Bank, 1994), 10 milhões de pessoas são anualmente forçadas a deslocar-se pelos grandes projetos de desenvolvimento. Destes, 4 milhões seriam expulsas das suas terras e casas para dar lugar aos lagos artificiais criados por grandes barragens. Outras 6 milhões seriam forçadas à mobilidade compulsória por outros grandes projetos: renovação urbana, trabalhos rodoviários e ferroviários, polos industriais, entre outros.

Para o Banco Mundial, estes processos fazem parte da história natural do capitalismo e estão inscritos na evolução, tanto dos países industrializados, como dos países em desenvolvimento. Mas há que referir que esses projetos estão também inscritos nos processos de produção e reprodução da pobreza e da desigualdade a que as migrações/mobilidades forçadas estão, quase sempre, associadas.

O impacto dos fatores ambientais nos deslocamentos deve ter em conta as percepções socioculturais e as representações dessas ameaças pelas populações afetadas. A

mudança climática é vivida de forma diferente segundo as regiões e as categorias sociais afetadas, uma vez que a vulnerabilidade relativa ao ambiente é o resultado de fatores socioeconómicos, culturais e geográficos específicos, que modelam cada sociedade. As relações dinâmicas e interativas apontam para a constante mutação resultante da dialética das relações entre os grupos sociais e o meio “natural” e construído, implicando um processo de criação permanente que caracteriza culturas, em tempos e espaços específicos (Reigota, 1995).

As consequências das alterações climáticas variam entre as regiões, as gerações, a idade, as classes sociais, os níveis de rendimento, as profissões e o sexo, afetando sobretudo os mais desfavorecidos. As mulheres funcionam como agentes de mudança na gestão dos recursos naturais da comunidade, na inovação, na agricultura e cuidados básicos e têm um papel-chave na adaptação às mudanças climáticas e no desenvolvimento sustentável (Braidotti *et al.*, 1994; OIT, 2009). Há que criar oportunidades, em nível nacional e local, para educar e formar as mulheres no domínio das mudanças climáticas e aproveitar os seus conhecimentos e capacidades de gestão dos recursos naturais quando se elaboram políticas e iniciativas de adaptação e redução das consequências das alterações climáticas. As contribuições dos impactos das mulheres no meio ambiente e no âmbito de projetos de desenvolvimento precisam de estar interligados.

É igualmente importante dar respostas aos desafios colocados pela vulnerabilidade de migrantes urbanos. Os fluxos contínuos de migrantes, refugiados e outros deslocados são um dos fatores que levam ao rápido crescimento das cidades. Muitas destas pessoas vêm de zonas rurais ou pequenas cidades. Embora sejam atraídas para os grandes centros urbanos em busca de melhores condições de vida, elas também migram devido a fragilidades ambientais ou para se adaptar às mudanças climáticas. Estas pessoas forçadas a migrar buscam frequentemente proteção e oportunidades que as cidades podem oferecer, mesmo que terminem vivendo em comunidades carentes superpovoadas ou em bairros periféricos sem os mínimos serviços básicos.

A gestão da diversidade cultural nas zonas urbanas constitui uma das grandes preocupações do Conselho da Eu-

ropa e da Comissão Europeia, instituições que lançaram, em 2008, o projeto “cidades interculturais”, de modo a fazerem da cidade um espaço aberto e plural e um lugar privilegiado de diálogo intercultural. A migração ocorre essencialmente do campo para a cidade, o que resulta num aumento sem precedentes de contactos entre as culturas, colocando também sérios desafios à gestão da diversidade cultural, à comunicação intercultural e ao planeamento urbano (Ramos N., 2008).

Perante tudo isto, é necessário encontrar meios inovadores e sustentáveis para apoiar as pessoas deslocadas e quem as acolhe.

Importância Da Cidadania Empresarial E Responsabilidade Social, Ética E Ecológica No Processo Educativo

As empresas estão no centro do problema ambiental: ao criar e transformar produtos para satisfazer os consumidores, resultam impactos sobre a natureza (poluição e consumo de recursos) e sobre o Homem (agressão à saúde pública e segurança). Torna-se assim necessário introduzir novas tecnologias de processos menos poluentes e compatíveis com a proteção ambiental e criar novas formas de organização na empresa que incorporem o fator ambiente, a qualidade e a segurança no trabalho. Como afirma Winter (1989), é preciso integrar o ambiente através de uma reorganização interna da empresa e de uma reafecção de recursos. O desenvolvimento de normas de ambiente mais restritivas pode encorajar as empresas a adaptar-se a tecnologias menos poluentes e a investir em novos domínios de produção que respeitem o mesmo.

Estamos perante uma mudança na visão e estratégia empresarial que é notada por Porter e Van der Linde (1995): “para evitar incorrer nos mesmos erros, os gestores têm de começar a reconhecer a melhoria ambiental como uma oportunidade económica e competitiva, não como um custo irritante ou uma ameaça inevitável”. Para estes autores, “programas ambientais bem desenhados podem espolpear inovações e baixar o custo total do produto ou melhorar o seu valor”, pelo que o investimento de

muitas empresas em programas ambientais é um aspeto fulcral da sua competitividade.

A necessidade de promover uma melhor coordenação entre empregados e empregadores, no sentido de considerar o impacto dos sistemas de produção, no ambiente e nas condições de trabalho faz-se sentir. Os poderes públicos devem encontrar os meios mais eficazes de regulamentar os comportamentos, a fim de minimizar os custos de gestão e de adaptação das empresas.

É necessário conceber o ambiente na base de uma nova ética, ter em atenção as relações entre empresas e sociedade, a responsabilidade social, cidadania e sustentabilidade empresarial, o que exige a adoção de estratégias que passam pela formação de competências e qualificações técnicas e éticas para a construção de uma consciência de responsabilidade social das empresas e dos cidadãos (Ramos, 2008, 2009). O estudo da responsabilidade social empresarial deve ser entendido como “uma área de interesse inter e multidisciplinar”, para cuja compreensão se torna indispensável mobilizar contributos das mais variadas ciências sociais e humanas, seja a educação, a economia ou a gestão (Puppim de Oliveira, 2008, p. 10). Os conteúdos curriculares incorporam cada vez mais os conceitos e as questões de sustentabilidade e de responsabilidade social.

A cidadania empresarial ou responsabilidade social ganha importância e desperta responsabilidades alargadas na comunidade empresarial e no processo de formação, ultrapassando o contributo para o crescimento da economia e do emprego e abrindo caminho a uma intervenção mais globalizante da gestão empresarial: incentivar o exercício da cidadania, acautelar a dimensão ética dos negócios, participar no desenvolvimento social, cultural e ambiental das comunidades e contribuir ativamente para o reforço da coesão social. A responsabilidade social empresarial (RSE) é a forma de gestão que se define pela relação ética e transparente da empresa com os públicos com que se relaciona e pelo estabelecimento de metas empresariais compatíveis com o desenvolvimento sustentável da sociedade, preservando recursos ambientais e culturais para gerações futuras, respeitando a diversidade e promovendo a redução das desigualdades sociais.

No Livro Verde *Promover um quadro europeu para a responsabilidade social das empresas* (18/06/2001), a Comissão Europeia define a responsabilidade social empresarial da seguinte forma: “é essencialmente um conceito segundo o qual as empresas decidem, numa base voluntária, contribuir para uma sociedade mais justa e para um ambiente mais limpo (...). Esta responsabilidade manifesta-se em relação aos trabalhadores e, mais genericamente, em relação a todas as partes afetadas pela empresa e que, por seu turno, podem influenciar os seus resultados” (parágrafo 8).

O Livro Verde da Comissão Europeia (2001) faz uma análise detalhada sobre duas grandes dimensões da responsabilidade social empresarial (RSE): a interna e a externa. A dimensão interna diz respeito aos trabalhadores e, nomeadamente, a questões como o investimento no capital humano, na gestão dos recursos humanos, na saúde e segurança no trabalho, na gestão da mudança e adaptação à mudança (critérios de reestruturações), e incorpora aspetos relativos à gestão do impacto ambiental e dos recursos naturais. A dimensão externa da RSE incide sobre as comunidades locais, os parceiros comerciais, os fornecedores e consumidores, as autoridades públicas e as ONG, direitos humanos e preocupações ambientais globais.

A necessidade de construir uma Europa Social exige formação em nível da responsabilidade social centrada em diferentes dimensões: aprendizagem ao longo da vida; empregabilidade ativa; prevenção de riscos profissionais; promoção e desenvolvimento sustentado; ecoeficiência; diálogo social; respeito e promoção de um ambiente saudável.

A Carta da Terra, aprovada pelas Nações Unidas em 2002, é uma declaração universal redigida para orientar a humanidade no sentido de uma consciência ambiental e criar uma ética global generalizada, um código de conduta planetário para pessoas e nações, rumo a sociedades sustentáveis. Os seus valores e princípios são os seguintes: respeitar e cuidar a comunidade da vida; integridade ecológica; justiça social e económica; democracia, não-violência e paz.

Economias e Empregos Verdes, Potencial De Crescimento e De Formação

A economia verde é um setor motor de crescimento, criador de emprego e de redução da pobreza, favorecendo o poder de compra e o bem-estar. Os empregos verdes proporcionam trabalho digno e rendimentos que contribuem para um crescimento sustentável da economia. Assistimos a uma tomada de consciência crescente das potencialidades das medidas de proteção e de melhoria do ambiente para a criação de emprego e o desenvolvimento de novas atividades (CE, 1995; Ramos, 1995, 1996, 2000).

O conceito de “emprego verde” (re)emerge no discurso político internacional, não só na perspetiva do setor do ambiente como fonte de emprego, mas integrado numa dinâmica mais vasta de transição para uma economia sustentável ou economia verde, encontrando exemplo nas eco-indústrias, que têm conhecido um grande desenvolvimento nos últimos anos.

Segundo a definição de B. Sousa Santos (2004) na obra, que organizou, *Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*, “o termo biodiversidade, de facto, designa a diversidade de organismos, génotipos, espécies e ecossistemas, mas também os conhecimentos sobre essa diversidade”¹.

As mais recentes definições de *emprego verde* ultrapassam a lógica de articulação de políticas de emprego com políticas de ambiente e integram os pilares do desenvolvimento sustentável em todas as atividades, ultrapassando as fronteiras estritas da dimensão ambiental, incluindo aspetos de equidade social, eficiência e eficácia económicas, proteção e gestão do ambiente, boa governação e dinâmica institucional.

Os “empregos verdes” têm contribuído para o crescimento e as dinâmicas locais do mercado de trabalho, abrangendo “uma grande variedade de funções na organização do território, desenvolvimento local, economia urbana e industrial, ecologia rural e local, educação e formação dos trabalhadores” (Ramos, 2009, p. 12). O termo *emprego verde* considera tanto os empregos dire-

tos como indiretos: os técnicos que medem a poluição de um rio; as secretárias e o pessoal administrativo das grandes eco-indústrias; o lixeiro; o técnico comercial de uma empresa de despoluição; o jurista especialista em direito ambiental, entre outros.

Assinalamos as novas oportunidades de emprego com o crescimento das atividades económicas associadas ao ambiente (nomeadamente no sector dos resíduos sólidos urbanos) e a necessidade de se definir áreas prioritárias de formação neste domínio (perfis profissionais, perfis de emprego, entre outros) e profissões estratégicas (que se afiguram absolutamente indispensáveis para as transformações tecnológicas e/ou organizacionais) (Ramos, 1995, 1996, 2000).

Associam-se à economia verde um elevado potencial de criação de emprego e uma significativa capacidade de racionalização dos consumos energéticos, procurando organizar as atividades e as infraestruturas no sentido dos melhores resultados em termos naturais e humanos, com redução de emissões nocivas e melhor uso de recursos. Estas preocupações estão por detrás de iniciativas de carácter supranacional, como a estratégia “Europa 2020”, da Comissão Europeia, a “Green Economy Initiative”, das Nações Unidas, e a “Green Growth Strategy”, da OCDE. Em Junho de 2012, a Conferência Rio+20 centrou-se em dois tópicos principais: a economia verde no contexto do desenvolvimento sustentável e da erradicação da pobreza e o quadro institucional para o desenvolvimento sustentável.

O projeto ambiental TEEB, da Organização das Nações Unidas (ONU), sobre “A economia dos ecossistemas e da biodiversidade” chamou a atenção para os benefícios económicos globais da biodiversidade e para os custos crescentes da sua perda e da degradação dos ecossistemas. Segundo as últimas estimativas da ONU, se não forem tomadas as medidas adequadas para travar as tendências atuais de degradação ambiental, os custos dos danos na biodiversidade e nos ecossistemas poderão atingir 18% do PIB mundial em 2050 (Sukhdev *et al*, 2010).

Há que identificar e aplicar programas destinados a apoiar a educação e iniciativas de formação que facilitem o desenvolvimento das competências necessárias

para criar novos empregos verdes (Dias; Ramos, 2010). O mercado de trabalho exigirá diferentes aptidões profissionais, adaptadas às novas realidades da economia verde, pelo que as instituições de formação terão de saber ajustar a sua oferta formativa e desenvolver novos perfis profissionais.

Debatem-se, atualmente, os impactos económicos, socio-culturais, ambientais e locais do “turismo sustentável” e atividades relacionadas. Há que promover o turismo sustentável e o eonegocio de diversas formas, respeitando a herança cultural, os recursos naturais, os modos de vida e o desenvolvimento económico e mantendo, ao mesmo tempo, a coesão social e a sua identidade. No turismo, a adaptação às mudanças climáticas modifica a forma de viajar das pessoas, podendo afetar o emprego neste setor, importante polo de criação de postos de trabalho. No turismo, um setor trabalho-intensivo, o crescimento do emprego tem sido superior ao observado nos restantes setores da economia, ainda que muito deste acréscimo se deva a emprego de cariz sazonal. A formação em turismo é uma componente importante da qualificação profissional e deve estar em conformidade com as exigências do desenvolvimento sustentável, que respeite as dimensões ambientais, sociais e culturais. O acesso do profissional a formação superior em turismo *sustentável* é elemento de responsabilidade social das instituições de educação. São notórios os avanços académicos e profissionais que vêm ocorrendo neste setor, com cursos de profissionalização e especialização, estudos de impactos sócio-económico-ambientais e processos de certificação. Com o turismo, sobretudo para as cidades, tem-se registado um aumento sem precedentes de contactos entre as culturas, colocando importantes desafios à formação e qualificação dos recursos humanos na área turística (Araujo, 2011).

É importante conhecer a diversidade dos novos empregos verdes, a sua estabilidade e as condições de trabalho associadas. A importância dos problemas do ambiente, saúde e proteção no trabalho estão presentes nas diferentes regulamentações. A crescente globalização da economia põe o problema da harmonização da regulamentação ambiental em nível regional e internacional, mas também o da consciencialização e educação ambiental a nível global.

Necessidade de Educação, Formação, Gestão Ambiental E Cidadania

Em cumprimento da recomendação feita na Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, promovida pela ONU, em Estocolmo, em 1972, foi lançado em 1975, pela UNESCO e pelo Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), o Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA). No quadro deste programa, realizaram-se várias reuniões internacionais que culminaram na Conferência Intergovernamental de Tbilisi (URSS), em 1977, na qual definiu que “a educação ambiental deve ajudar a criar uma consciência de interdependência económica, política e ecológica do mundo moderno, com a finalidade de acentuar o espírito de responsabilidade e de solidariedade entre as nações. Trata-se de um requisito básico para resolver os graves problemas ambientais”. Em 1987, teve lugar em Moscovo o Congresso Internacional UNESCO-PNUMA sobre a educação e a formação relativa ao meio ambiente, de que resultou um documento denominado *Estratégia Internacional de Ação em Matéria de Educação e Formação Ambiental*, para o decénio de 1990. Também em 1992, o “Tratado de Educação Ambiental para as Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global”, produzido na Jornada de Educação Ambiental, durante o Fórum Internacional das ONGs – Rio/92, delimitou princípios básicos de educação para as sociedades sustentáveis e responsabilidades globais.

A educação ambiental é um processo permanente, no qual os indivíduos e a comunidade tomam consciência do seu meio ambiente e adquirem conhecimentos, habilidades, experiências, valores e a determinação que os tornam capazes de agir, individual ou coletivamente, na busca de soluções para os problemas ambientais, presentes e futuros (UNESCO, 1987).

Em Portugal, a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, vem reconhecer a Educação Ambiental (EA) nos novos objetivos de formação dos alunos, definição abrangente a todos os níveis de ensino. A EA desenvolveu-se especialmente durante os anos 90 do século XX, com um conjunto de atividades cívicas e educacionais, assim como determinações governamentais. O Ministério da Educação introduziu gradualmente refe-

rências à educação cívica e educação para a cidadania com carácter transversal, o que tem contribuído para a implementação de projetos de educação ambiental em nível do sistema educativo.

É necessário melhorar a tomada no tocante ao impacto ambiental sobre as condições de vida e de trabalho e a formação. A adoção de estratégias de desenvolvimento sustentável suscita a pertinência da consciência das relações entre formação, emprego e ambiente. Desde os anos 90 do século XX que chamamos a atenção para a necessidade de reforçar a componente ambiental no sistema educativo e no sistema de formação para a preparação dos agentes indispensáveis à implementação e desenvolvimento da política ambiental em Portugal (quadros da administração pública, membros do poder local, empresários, entre outros) (Ramos, 1995, 1996, 2000).

Ao discutirmos sobre a necessidade da dimensão ambiental como uma importante característica da formação profissional, enfatizamos a necessidade da interação de temas relativos ao meio ambiente nos currículos escolares e académicos, atendendo não só à exigência do mercado de trabalho, mas principalmente como função inerente a uma formação holística que se relaciona diretamente com o exercício da cidadania (Ramos, 2008, 2009).

É importante discutir as questões ambientais aliadas à necessidade de se construir uma nova visão do mundo e do processo educativo, elucidando os princípios da educação ambiental na formação da cidadania (Araujo; Ramos, 2011). Uma educação ambiental para a cidadania deve proporcionar a compreensão individual e coletiva de como se processa o modo de vida das pessoas, no contexto de uma determinada formação histórico-social, e contribuir para a solução de problemas concretos que afetam o meio ambiente, assim como motivar o cidadão a assumir uma postura crítica frente à realidade.

“A médio e longo prazos, a chave central desse futuro sustentável da política de ambiente passa, sem nenhuma **dúvida, pelo entendimento da Educação Ambiental como elemento decisivo da competência cívica do nosso tempo: nos dias que correm não se pode ser**

cidadão sem algumas competências ambientais mínimas. Trata-se de uma outra e nova forma de alfabetização” (Soromenho-Marques, 1998, p.104).

A escola constitui-se num espaço com potencialidade estratégica, capaz de articular diferentes saberes, sistematizando uma nova cultura, uma ecopedagogia ou pedagogia da sustentabilidade, o que remete para a emergência do “ecoprofessor”, capaz de educar para a construção da cidadania planetária (Gutiérrez; Prado, 1999).

A educação ambiental apresenta maior vitalidade nos anos iniciais de formação, adquirindo papel estratégico na educação de jovens e adultos como protagonistas no processo de transição para uma sociedade sustentável (Schmidt, Nave e Guerra, 2010). Em Portugal, identifica-se uma forte presença das Organização **não-Governamentais do Ambiente – ONGAs, tanto em relação à educação não formal, como à educação formal.**

No que se refere ao meio ambiente e educação ambiental, estudando os casos das universidades portuguesas e brasileiras, observamos que em Portugal e no Brasil a temática ambiental chega ao ensino superior de forma bastante difusa, não se constituindo ainda em projetos institucionais de inserção da educação ambiental, mas antes em projetos de inserção de disciplinas relacionadas com o meio ambiente em cursos de graduação e pós-graduação ou de oferta de cursos específicos da área ambiental, respondendo a necessidades da realidade económica e preterindo a formação cidadã (Batista; Ramos, 2011).

Existe no entanto um esforço institucional para o desenvolvimento de um processo de sensibilização das questões ambientais nos espaços académicos, o que é visível, por exemplo, na Faculdade de Economia da Universidade do Porto (FEP), onde medidas importantes, como a reciclagem de resíduos sólidos, vêm sendo adotadas com o envolvimento da comunidade académica ou de sensibilização dos alunos e da comunidade educativa para esta problemática, como ilustra o projeto *FEP Solidária*. Estas preocupações estendem-se aos estudantes da Universidade do Porto. Num recente concurso de negócios sociais (Abril 2012), os estudantes foram incentivados a desenvolver um plano de negócio social a ser implementado na

região. Ganhou o projeto “Separar para ganhar, do plano à prática”, consistindo em remunerar os particulares que decidam separar e entregar o lixo reciclável. As escolas, associações e outras entidades coletivas poderiam receber determinado valor monetário por separar o lixo e entregá-lo à empresa idealizada. Ao existir um incentivo monetário, o incremento da separação dos resíduos seria muito maior e traria benefícios a vários níveis. Ganhou a ideia, a análise económica do negócio e a sustentabilidade das conclusões, vencendo o projeto que alia a componente social à geração de receitas e lucros. Dentro dos critérios, estiveram a implementabilidade do modelo, a pertinência, o impacto socioeconómico, a criatividade e inovação.

É preciso assinalar a importância das atividades de natureza pedagógica na responsabilidade social das universidades e enfatizar as responsabilidades relativas ao plano pedagógico dos universitários. Na universidade, forma-se simultaneamente o profissional e o cidadão que atuará na sociedade, nas empresas e noutros tipos de organizações, sendo necessário desenvolver as capacidades dos estudantes para que sejam futuros geradores de sustentabilidade nos negócios e na sociedade e trabalhem por uma economia global inclusiva e sustentável (United Nations Global Compact, 2008). Nas questões de ambiente e transversalização curricular, há que atender às experiências dos alunos, consideradas essenciais para a sua capacitação e *empowerment* no domínio ambiental.

É necessário integrar a compreensão das questões ambientais nos programas escolares e universitários e faz falta formação permanente para o grande público, dinamizadores do setor rural, técnicos, engenheiros e outros recursos humanos que trabalham nas empresas, autarquias e administração pública (Ramos, 1995, 1996, 2000, 2008, 2009). Deste modo, a formação de estudantes, professores, pesquisadores e outros profissionais pode permitir à universidade desenvolver um papel ativo na formação de pessoas qualificadas em relação ao tema meio ambiente, sendo que a formação profissional em Portugal, na área do ambiente e desenvolvimento sustentável, é ainda insuficiente.

Considerações Finais

A necessidade de uma educação centrada nas questões ambientais tem a sua origem nos problemas ecológicos e sociais, expressos nas condições e qualidade de vida a que a maioria da população está submetida. A escola não é o único, mas é um dos principais locais para esse desafio. A educação ambiental procura desenvolver a consciência e a participação do cidadão ao nível nacional, mas também planetário, procura torná-lo apto a enfrentar diferentes situações em contextos sociais e culturais diversos, pois o cidadão bem formado poderá ser peça-chave na consolidação de um desenvolvimento sustentável.

As “economias verdes” associam-se a um conjunto de atividades com preocupações de sustentabilidade e objetivos de desenvolvimento que promovam valores cooperativos e solidários, capacidades educativas, cívicas e organizacionais, lógicas inclusivas de equidade e de justiça social, relações sociais mais equilibradas e novos saberes. A preservação ambiental não está dissociada do modelo económico e da ética a que estamos submetidos.

A capacidade de apontar novos caminhos para o modo de organização social que consome os recursos naturais do planeta está associada à competência de desenvolvermos tomadas de decisão baseadas na consciência da realidade planetária. Há necessidade de um desenvolvimento sustentável local, mas também global, na procura de uma melhoria sistémica planetária. A problemática ambiental, para que melhor se compreenda, requer uma visão holística, sistémica e interdisciplinar dos factos que a desencadeiam como forma de perceber a sua extensão e complexidade. A sustentabilidade planetária implica um conjunto de transformações sociais, económicas, políticas, ambientais e culturais.

A Declaração do Milénio, adotada em 2000 por 189 Estados Membros da Assembleia Geral das Nações Unidas, lançou um processo decisivo de cooperação global e aprovou os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio para a comunidade internacional, que deverão ser atingidos até 2015 (ONU, 2000). Um dos objetivos visa garantir a sustentabilidade ambiental: integrar os princípios do

desenvolvimento sustentável nas políticas e programas nacionais e inverter a atual tendência para a perda de recursos ambientais; reduzir para metade, até 2015, a percentagem de população sem acesso permanente a água potável e melhorar significativamente, até 2020, a vida de pelo menos 100 milhões de habitantes em bairros degradados. Outros objetivos visam erradicar a pobreza extrema e a fome, assim como criar uma parceria global para o desenvolvimento.

A promoção da pluridisciplinaridade constitui uma etapa importante para a melhoria da prevenção dos riscos ambientais. A participação dos especialistas das diferentes ciências humanas e sociais e o diálogo entre diferentes saberes e práticas são essenciais para a promoção do desenvolvimento sustentável, havendo ainda muito a fazer, nomeadamente nos domínios da consciencialização ambiental, da educação e da formação. É necessário conjugar também as diferentes políticas e cooperação interinstitucional, isto é, os esforços dos diferentes níveis da administração pública e ministérios (Ambiente, Educação, Emprego, Economia, Agricultura, entre outros).

As políticas ativas de emprego e o sistema educativo devem instaurar programas específicos de formação, a fim de responder às novas competências necessárias na área ambiental e cívica. A educação ambiental tem por alicerce o respeito à vida e a cidadania. A inserção das questões ambientais no processo educativo requer uma prática, nos espaços formais e não formais, que promova o desenvolvimento de conhecimentos e atitudes que permitam ao cidadão e ao educador agir ativamente na sociedade e no bom desempenho da sua profissão. As questões do ambiente exigem a adoção de estratégias que passam pela formação de competências e qualificações técnicas e éticas para a construção de uma consciência da responsabilidade social das empresas, das organizações e dos cidadãos.

É necessário um novo paradigma socioeconómico, uma economia multidimensional que reconheça a paridade entre os diferentes pilares do desenvolvimento sustentável, em que os bem-estares social, económico, ambiental e cultural são inseparáveis, para construir um mundo mais igualitário, culturalmente diverso,

ecologicamente viável e competente do ponto de vista das respostas cívicas e educacionais.

Notas

¹ SANTOS, B. Sousa; MENEZES, M. P. G.; NUNES, J. Arriscado. "Para ampliar o cânone do reconhecimento, a diversidade epistemológica do mundo". In Santos, 2004, vol. 4, p. 51.

Referências Bibliográficas

- Adams, W. A. Green development theory: Environmentalism and sustainable development. In CRUSH, J. (Ed.) **Power of development**. London: Routledge, 1995.
- ALMEIDA, A. **Educação ambiental. A importância da dimensão ética**. Lisboa: Livros Horizonte, 2007.
- ARAUJO, D. F. A. Formación Profesional en Turismo e Inserción en Mercado Laboral: Un estudio de caso del Polo Turístico Salvador/Bahia, Brasil y su Entorno. Estudios e Perspectivas en Turismo. Volumen 20, Revista CIET, 2011, Buenos Aires.
- ARAUJO, M. Inêz Oliveira; SOARES, M. José Nascimento (Orgs.) Educação ambiental. Aracaju: Editora Criação, 2010.
- ARAUJO, M. Inêz Oliveira; RAMOS, M. Conceição Pereira. A educação ambiental e seu papel na formação da cidadania. In ANAIS Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste XX EPENN, Educação, Culturas e Diversidades. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 23-26/8/2011.
- BATISTA, M. Socorro Silva; RAMOS, M. Conceição Pereira. Desafios da educação ambiental no ensino superior – das políticas às práticas no Brasil e em Portugal. In **Políticas Públicas e Gestão da Educação**. XXV Simpósio Brasileiro e II Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), 26-29/4/2011 (www.anpae.org.br/simposio2011).
- BAUMAN, Z. **A ética é possível num mundo de consumidores?** Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- BRAIDOTTI, R.; CHARKIEWICZ, E.; HAUSLER, S.; WIERINGA, S. **Women, the environment and sustainable development: towards a theoretical synthesis**. London: Zed Books with In straw, 1994.
- CASTLES, S. **Globalização, transnacionalismo e novos fluxos migratórios**. Lisboa: Ed. Fim de Século, 2005.

- COMISSÃO EUROPEIA. **Promover um quadro europeu para a responsabilidade social das empresas. Livro Verde.** Bruxelas, 2001 (COM-2001-366).
- COMMISSION EUROPÉENNE. **L'emploi en Europe.** Luxembourg : Publications des CE, 1995.
- DIAS, G. Prata; RAMOS, T. B. (Coord.). **Estudo sobre empregos verdes em Portugal.** Lisboa: GEP, MTSS, col. Cogitum, n.º 35, 2010.
- EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E CULTURAS. **Educação e ambiente. Temas transversais.** N.º 21, 2003, CIEE, Porto: Afrontamento.
- GEMENE, F.; BRUCKER, P.; GLASSER, J. (Ed.). **The state of environmental migration (SEM) 2010,** Study n.º 07/2011, décembre, IDDRI/OIM, 2011.
- GUEVARA, A. J. Hoyos *et al.* (Orgs.). **Consciência e desenvolvimento sustentável nas organizações.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.
- GUTIÉRREZ, F.; PRADO, C. **Ecopedagogia e Cidadania Planetária.** São Paulo: Cortez, 1999.
- HOGAN, D. J. Mobilidade populacional, sustentabilidade ambiental e vulnerabilidade social. **Revista Brasileira de Estudos de População.** São Paulo, vol. 22, n.º 2, p. 323-338, Jul/Dez. 2005 <http://www.scielo.br/pdf/rbepop/v22n2/v22n2a08.pdf>
- IOM. **Migration and climate change: assessing the evidence.** Geneva: International Organization for Migration, 2008.
- IOM. **Migration, environment and climate change: assessing the evidence.** Geneva: International Organization for Migration, 2009.
- LEFF, E. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder.** Petrópolis: Vozes, 2001.
- LOBINO, M. G. Ferreiro. **A praxis ambiental educativa: diálogo entre diferentes saberes.** Vitória: EDUFES, 2007.
- LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Orgs.). **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania.** São Paulo: Cortez, 2002.
- MCLEMAN, R.; SMIT, B. Migration as an adaptation to climate change. **Climate Change,** vol. 76, p. 31-53, may 2006.
- MENDES, A. Carvalho; PROST, M. Th.; CASTRO, E. (Orgs.). **Ecosistemas amazônicos – dinâmicas, impactos e valorização dos recursos naturais.** Belém: FAPESPA, 2011.
- MOTA, I. *et al.* **Estratégia nacional para o desenvolvimento sustentável 2005/2015.** Lisboa: Pandora, 2005.
- MUELLER, Ch. C. **Os economistas e as relações entre o sistema econômico e o meio ambiente.** Brasília: UNB, 2007.
- NETO, A. Cabral; FILHO, F. D. Macedo; BATISTA, M. S. Silva (Orgs.). **Educação ambiental.** Brasília: Liber Livro Editora, 2010.
- OCDE. **L'Éducation à l'environnement pour le XX^e siècle.** Paris: OCDE, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, 1995.
- OECD. **Towards green growth.** Paris: OECD, 2011.
- OIT. **Green jobs. Facts and figures.** Geneva: International Labour Organization, 2008.
- OIT (Organização Internacional do Trabalho). **Empregos verdes: melhorar o clima também para promover a igualdade de género.** Genebra: BIT, 2009.
- ONU. **Objectivos do desenvolvimento do milénio.** Nova Iorque: Organização das Nações Unidas, 2000 (www.onu.org).
- PASSET, R. **L'économique et le vivant.** Paris: Payot, 1979.
- PASSET, R. L'économie: des choses mortes au vivant. In **Encyclopédia Universalis,** vol. Symposium les enjeux, 1985, p. 831-841.
- PATRÍCIO, O. Educação ambiental – Riscos e prevenção. In **Seminário Internacional Educação, Desenvolvimento e Culturas - Perspetivas Interdisciplinares e Transnacionais.** Porto: Faculdade de Economia da Universidade do Porto, 02/03/2010.
- PHILLIPE, JR, Arlindo ; PELICIONI, M. C. Focesi. **Educação ambiental e sustentabilidade.** São Paulo: Manole, 2005.
- PIGUET, E.; PÉCOUD, A.; GUCHTEIEIRE, P. **Migration and climate change.** Cambridge: University Press/UNESCO Publishing, 2011.
- PORTER, M.; VAN der LINDE, C. Green and competitive. Ending the stalemate. **Harvard Business Review,** p. 120-134, 1995.
- PUPPIM de OLIVEIRA, J. A. **Empresas na sociedade: sustentabilidade e responsabilidade social.** Rio de Janeiro: Editora Campus-Elsevier, 2008.
- RAMOS, M. Conceição Pereira. Promoção dos recursos humanos no ambiente. In Seminário **O Emprego, as Relações Industriais e o Ambiente.** Rede IRENE (Industrial Relations and Environment Network Europe). Lisboa: APEMETA (Associação Portuguesa de Empresas de Tecnologias Ambientais), 06/07/1995.
- RAMOS, M. Conceição Pereira. Desenvolvimento de oportunidades de formação e de emprego no setor. In Encontro Nacional **Resíduos Sólidos Urbanos - Tecnologia e Gestão.** Lisboa: APEMETA (Associação Portuguesa de Empresas de Tecnologias Ambientais), 20-21/06/1996a.
- RAMOS, M. Conceição Pereira. Emploi, formation et politiques de travail pour l'environnement. In Colloque International **Ecologie, Société, Economie.** Paris: Centre Économie et Ethique pour l'Environnement et le Développement, Université de Versailles, 23-25/05/1996b.
- RAMOS, M. Conceição Pereira. Locurile de muncă, pregătirea profesională și politicile privind munca pentru mediul inconjurător. **Economistul,** Bucureste, n.º 617, suplemento n.º 186, p. I-IV, 2000.
- RAMOS, M. Conceição Pereira. Training, employment and new competences for a sustainable development. **Review of International Comparative Management,** n.º 9, vol. 2, p. 15-32, 2008.
- RAMOS, M. Conceição Pereira. Questions de l'environnement et contemporanéité. **Contemporanea – Revista de Comunicação e Cultura –** vol. 7, n.º 1, 2009, 24 p., UFBA, <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/contemporanea/poscom/article/view/3601/2669>
- RAMOS, M. Conceição. Economia solidária, plural e ética, na promoção do emprego, da cidadania e da coesão social. **Revista Laboreal,** 7, (1),

- p. 81-104, 2011a, <http://laboreal.up.pt/revista/artigo.php?id=48u560TV658223533894:245552>
- RAMOS, M. Conceição Pereira. Economia solidária, inovação social, empreendedorismo e desenvolvimento local. In ALCOFORADO, L. *et al.* **Educação e formação de adultos – Políticas, práticas e investigação.** Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2011b, p. 259-270.
- RAMOS, Natália. A diversidade cultural da cidade : problemas e desafios. In RUBIM, L; MIRANDA, N. (Orgs.). **Transversalidades da cultura.** Salvador: EDUFBA, 2008, p. 133-179.
- REIGOTA, M. **Meio ambiente e representação social.** São Paulo: Cortez Editora, 1995.
- SACHS, I. **Codesenvolvimento, crescer sem destruir.** São Paulo: Vértice, 1986.
- SACHS, I. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável.** Rio de Janeiro: Garamond, 2002.
- SACHS, I. **Desenvolvimento: incluyente, sustentável, sustentado.** Rio de Janeiro: Garamond, 2004.
- SACHS, I. **Rumo à ecossocioeconomia: teoria e prática do desenvolvimento.** São Paulo: Cortez, 2007.
- SAINT MARC, Ph. **L'économie barbare.** Paris: Frison Roche, 1994.
- SANTOS, B. Sousa (Org.). **Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista.** Porto: Afrontamento, 2003.
- SANTOS, B. Sousa (Org.). **Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais.** Porto: Afrontamento, 2004.
- SCHMIDT, L; NAVE, J. Gil; GUERRA, J. **Educação ambiental.** Lisboa: ICS, 2010.
- SOROMENHO-MARQUES, V. **O futuro frágil. Os desafios da crise global do ambiente.** Mem Martins: Publicações Europa-América, 1998.
- SUKHDEV, P. *et al.* **A economia dos ecossistemas e da biodiversidade. Integrando a economia da natureza. Uma síntese de abordagens, conclusões e recomendações do TEEB.** Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente, 2010.
- UNEP, ILO, IOE, ITUC. **Green jobs: towards decent work in a sustainable, low-carbon world. Policy messages and main findings for decision makers.** Nairobi: United Nations Office, 2008.
- UNESCO. **Environmental education.** Geneva: UNESCO – UNEP International Environmental Education Programme, 1990.
- UNITED NATIONS GLOBAL COMPACT. **Principles for responsible management education PRME – A global initiative, a global agenda.** United Nations Global Compact Office, 2008.
- UZAWA, H. Instituições, desenvolvimento, ambiente. In SILVA, M. e outros. **Aspectos sociais e éticos da economia.** Lisboa: Comissão Nacional Justiça e Paz, 1994, p. 155-170.
- VIVIEN, F.-D. **Économie et écologie.** Paris: La Découverte, 1994.
- WCED. **Our common future,** World Commission on Environment and Development. Oxford: Oxford University Press, 1987 (Brundtland Report).
- WELFORD, R. **Environmental strategy and sustainable development: the corporate challenge for the 21st century.** London: Routledge, 1995.
- WINTER, G. **Entreprise et environnement, une synergie nouvelle.** Paris: Ediscience international, 1989.
- WORLD BANK. **Resettlement and development: the bank wide review of projects involving involuntary resettlement 1986-1993.** Washington: World Bank/Environment Department, 1994.

Meio Ambiente, Transportes e Poluição

Environment, Transport and Pollution

Olívio Patrício, Universidade Técnica de Lisboa

Resumo:

Este texto trata alguns aspectos relacionados com o ruído e a poluição atmosférica os quais constituem dois dos principais problemas ambientais que contribuem para a degradação da qualidade de vida de grande parte da população no mundo e afectam o Homem nos planos físico, psíquico e social. Este problema assume uma dimensão particular nos meios urbanos, onde vive a maior parte da população portuguesa e europeia. Esta problemática é ainda reforçada pelo aumento incessante do número de veículos accionados por motores de combustão interna, consumindo combustíveis fósseis.

Os transportes terrestres têm contribuído em grande parte para a degradação da qualidade de vida nos centros urbanos, onde a poluição atmosférica e a poluição sonora afectam praticamente toda a população. O aumento dos problemas ambientais ligados à poluição do ar, da água, dos solos, ao ruído, à produção de resíduos e à utilização da energia reflectem sobretudo, o comportamento e a interacção do Homem com o ambiente. A Educação ambiental deverá promover simultaneamente a construção do conhecimento nesta área, o desenvolvimento de comportamentos e atitudes necessários à utilização racional dos transportes e de todas as infra-estruturas, de modo a diminuir os efeitos nefastos para o ambiente e a consciencialização sobre os efeitos prejudiciais do ruído e da poluição atmosférica para o Homem e em nível ambiental.

Palavras Chave: Meio Ambiente; Poluição Atmosférica; Ruído.

Abstract:

This text is about some aspects concerning the noise and the atmospheric pollution which constitute two of the main environmental problems that contribute for the degradation of quality of life of great part of the world's population. They affect the Man considering his physical, psychic and social orders. This problem assumes a particular dimension in the urban areas, where most of the Portuguese and European populations live. This trouble has been strengthening by the increase in the number of vehicles with internal combustion engines using fossil fuel. The terrestrial transport has contributed to a large extent of the degradation of the quality of life in the urban centers, in which the atmospheric pollution and the sonorous pollution practically affect all the population. The increase of environmental problems Concerning to the air pollution, the water, the soils, the noise, the production of residues and the use of the energy reflect the Man's behavior and his interaction with the environment. The Environmental Education will need to promote the construction of the knowledge in this area, the development of behaviors and necessary attitudes related to the rational use of the transports, and the infrastructure systems as a whole, in order to diminish the ominous effects on the environment as well as to raise awareness on the harmful effects of the noise and the atmospheric pollution on *man* and the *environment*.

Keywords: Environment; Atmospheric Pollution; Noise.

Introdução

“A protecção e valorização ambientais não são fins em si mesmos, antes servem valores essenciais como a dignidade e a integridade do homem e da sua relação com a natureza”.

MARN (1995) Plano Nacional da Política de Ambiente

A poluição acústica, assim como, a poluição das águas e a poluição atmosférica constituem os maiores problemas ambientais com que a sociedade moderna se confronta. O aumento da poluição atmosférica é responsável por efeitos nefastos na saúde de todos os seres vivos, em particular do homem, nas florestas, na diminuição da produção agrícola e provoca grandes desequilíbrios nos ecossistemas.

Os transportes constituem, provavelmente, um dos melhores exemplos da relação entre o paradigma social, a tecnologia, a economia e o ambiente.

Os transportes interagem com o ambiente e a sociedade a vários níveis. Interação em nível da mobilidade, da saúde e da segurança. No âmbito da economia interagem com o emprego, o comércio, o turismo e a competitividade e em nível do ambiente originam poluição atmosférica, ruído, influenciando as mudanças climáticas e a poluição das águas.

O aumento incessante dos níveis sonoros, especialmente nos meios urbanos, suburbanos e nas proximidades dos grandes eixos rodoviários, com todas as consequências negativas para o bem-estar físico e psíquico dos indivíduos, tem levado as diferentes entidades públicas e privadas a tentar solucionar este grave problema ambiental. As novas Directivas e Normas Europeias que têm sido publicadas sobre o ruído ambiental, isolamento acústico em edifícios, ruído na indústria, ruído emitido por equipamentos e veículos, têm sido igualmente transpostas para a legislação portuguesa.

As questões ambientais têm sido uma preocupação presente em Portugal a diferentes níveis desde há algum tempo.

Em Portugal, as primeiras referências em relação a questões ambientais encontram-se no III Plano de Fomento (1968 a 1973).

A Constituição Portuguesa de 1976, no seu Artigo 66º, estabelece os “direitos do ambiente”:

1. Todos têm direito a um ambiente de vida humano, sadio e ecologicamente equilibrado e o dever de o defender.

2. Para assegurar o direito ao ambiente, no quadro de um desenvolvimento sustentável, incumbe ao Estado, por meio de organismos próprios e com o envolvimento e a participação dos cidadãos: Prevenir e controlar a poluição e os seus efeitos e as formas prejudiciais de erosão; Ordenar e promover o ordenamento do território, tendo em vista uma correcta localização das actividades, um equilibrado desenvolvimento sócio-económico e a valorização da paisagem; Criar e desenvolver reservas e parques naturais e de recreio, bem como classificar e proteger paisagens e sítios, de modo a garantir a conservação da natureza e a preservação de valores culturais de interesse histórico ou artístico; Promover o aproveitamento racional dos recursos naturais, salvaguardando a sua capacidade de renovação e a estabilidade ecológica, com respeito pelo princípio da solidariedade entre gerações; Promover, em colaboração com as autarquias locais, a qualidade ambiental das povoações e da vida urbana, designadamente no plano arquitectónico e da protecção das zonas históricas; Promover a integração de objectivos ambientais nas várias políticas de âmbito sectorial; Promover a educação ambiental e o respeito pelos valores do ambiente; Assegurar que a política fiscal compatibilize desenvolvimento com protecção do ambiente e qualidade de vida.”

Constata-se que desde 1977 se inicia no domínio ambiental uma participação activa nas reuniões organizadas em nível internacional, em seminários organizados pelo Conselho da Europa e na Conferência Internacional de Educação Ambiental que teve lugar na Geórgia, promovida pela UNESCO e pelo Programa das Nações Unidas para o Ambiente. Desta Conferência resultou a Declaração de Tbilissi, no qual são assinalados os conceitos e princípios de Educação Ambiental, que a partir daí têm

orientado as acções empreendidas aos diferentes níveis.

Em 1986 a entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia (CEE), constituiu outra etapa decisiva para dar mais visibilidade e consistência à política ambiental no nosso país. Foi igualmente desenvolvido o processo de institucionalização da Política Pública de Ambiente, conduzindo, nomeadamente, à publicação, em 1987, de dois diplomas legais fundamentais: a Lei de Bases do Ambiente (Lei 11/87 de 7 de Abril) e a Lei das Associações de Defesa do Ambiente (Lei nº10/87 de 4 de Abril) e ao início do processo de transição e integração de directivas comunitárias em diferentes áreas.

No quadro da Lei de Bases do Ambiente foi criado o Instituto Nacional do Ambiente (INAmb) com competências no domínio da formação e informação dos cidadãos, através do “estudo e promoção de projectos especiais de educação ambiental, de defesa do ambiente e do património construído”, o qual veio promover significativamente as práticas de Educação Ambiental em Portugal.

A publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, vem reconhecer a Educação Ambiental nos novos objectivos de formação dos estudantes em todos os níveis de ensino.

A Comunidade Europeia em Maio de 1988 sobre a educação em matéria de ambiente, sublinhava a necessidade de iniciativas que melhorassem a cooperação entre os sistemas educativos com o objectivo de facilitar a transferência e a comparação das iniciativas de Educação Ambiental tomadas pelos diferentes Estados Membros.

A Educação Ambiental é considerada um instrumento importante no processo de mudança de valores, atitudes e comportamentos que visam a diminuição dos problemas ambientais, reconhecidos como uma ameaça para o planeta e simultaneamente para o bem-estar e para a qualidade de vida.

O problema das relações entre o homem e o ambiente não nasceu agora, é de sempre, mas assumiu uma dimensão nova que envolve riscos que poderão ser fatais se não se integrar com rapidez nos objectivos prioritários da for-

mação do homem. A Educação Ambiental (...) é um modelo integrador de toda a aquisição de conhecimentos advindos dos ensinos formal e não formal e da própria vida, como força geradora de um novo humanismo capaz de conciliar três componentes até agora sempre desencontradas: o desenvolvimento, a que todos os povos aspiram com direito, a identidade cultural, matriz da sociedade, e o ambiente que a enquadra. (EVANGELISTA, p. 117-118, 1992).

A Educação Ambiental deve promover simultaneamente, a construção do conhecimento, o desenvolvimento de atitudes necessárias à preservação e melhoria da qualidade ambiental e a cidadania activa.

A médio e longo prazos, a chave central desse futuro sustentável da política de ambiente passa, sem nenhuma dúvida, pelo entendimento da Educação Ambiental como elemento decisivo da competência cívica do nosso tempo: nos dias que correm não se pode ser cidadão sem algumas competências ambientais mínimas. Trata-se de uma outra e nova forma de alfabetização. Essas competências que hoje se afirmam e desenvolvem nas escolas, no trabalho muitas vezes silencioso e invisível de animadores culturais, de professores, de organizações não governamentais, são tão fundamentais como o falar e sempre serão o ler, o escrever e o contar. (SOROMENHO-MARQUES, p. 104, 1998).

Os objectivos deste texto situam-se no âmbito da promoção do conhecimento e da sensibilização dos diversos actores sociais sobre questões ambientais, em particular, sobre as implicações para o ambiente e para o homem da poluição sonora e atmosférica originada pelos transportes na sociedade contemporânea.

Transportes, Poluição Atmosférica e Ruído

De acordo o Decreto-Lei nº 276/99, de 23 de Julho, *Poluente Atmosférico* são “substâncias introduzidas, directa ou indirectamente, pelo homem no ar ambiente, que exercem uma acção nociva sobre a saúde humana e ou meio ambiente”.

Apesar dos esforços feitos pelos construtores de veículos accionados por motores de combustão interna, no sentido de respeitarem os níveis de emissões impostos pelas normas europeias, cada vez mais limitantes, e como o número desses veículos em circulação tem vindo a aumentar, esta situação faz dos transportes o principal responsável pelas emissões dos diferentes poluentes atmosféricos.

Dados da comunidade Europeia indicam que os transportes são responsáveis por cerca de um quarto das emissões de CO₂ da UE e contribuem de forma significa-

tiva para a perda de qualidade do ar (partículas, NO_x, HC e CO) e problemas de saúde associados, em especial nas zonas urbanas (COMISSÃO EUROPEIA, 2010).

A Partir de 1992 (Euro I) os níveis de emissões de poluentes limitados por legislação têm vindo a diminuir, havendo actualmente legislação diferente para veículos com motores a gasolina e a Diesel, voltou-se a introduzir limites para os HC e NO_x e introduziu-se limitação na produção de CO₂ (Quadro 1).

	Directiva	data	Tipo	CO(g/km)	HC(g/km)	NO _x (g/km)	HC+NO _x (g/km)	part. (g/km)	CO ₂ (g/km)
Euro I	91/441/CEE	1992		2.72			0.97	0.19	
Euro II	94/12/CE	1997	gasolina	2.2			0.5		
			Diesel	1.0			0.7	0.08	
EuroIII	98/69/CE	2000	gasolina	2.3	0.2	0.15	-	-	
			Diesel	0.64	-	0.5	0.56	0.05	
EuroIV	98/69/CE	2005	gasolina	1.0	0.1	0.08	-	-	
			Diesel	0.5	-	0.25	0.3	0.025	
EuroV		2008	gasolina	1.0	0.075	0.06	-	0.005	
			Diesel	0.5	-	0.20	0.25	0.005	140

Quadro 1 - Limites dos níveis de emissões de poluentes para automóveis na União Europeia. Fonte: (Martins, 2011)

Verifica-se que nos últimos 20 anos, houve uma redução importante dos teores das emissões regulamentadas pelas normas, particularmente em nível das partículas que passaram de 0,19 g/km na Norma Euro I em 1992, para 0,005 g/km na Norma Euro V em 2008.

O Regulamento da União Europeia, n.º 459/2011 da Comissão, de 12 de Maio, chama a atenção para o perigo das partículas: Estas partículas emitidas pelos veículos podem depositar-se nos alvéolos dos pulmões humanos, causando eventualmente doenças respiratórias e cardiovasculares e uma crescente mortalidade. É, pois, do interesse público, assegurar um nível elevado de proteção contra essas partículas. A Figura 1 representa a evolução dos níveis de emissão de poluentes na União Europeia, para veículos pesados e semi-pesados, limitados pela aplicação das várias Directivas até aos nossos dias.

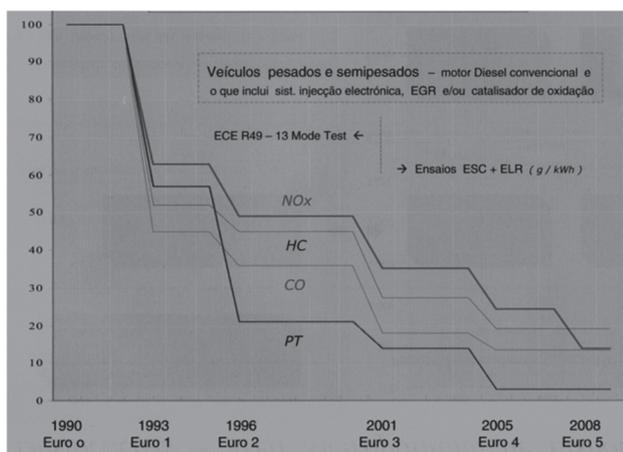


Figura 1: Evolução dos níveis de emissão de poluentes na União Europeia (Nabais, 2005)

As partículas são produzidas em grande parte pelos motores Diesel. Estas partículas, extremamente pequenas após saírem dos escapes dos veículos, podem permanecer em suspensão no ar durante várias horas. São muito nocivas para a saúde e consideradas cancerígenas. Ao serem aspiradas pelo aparelho respiratório humano, permanecem nos alvéolos dos pulmões muito tempo após a sua inalação e têm efeitos respiratórios e cardiovasculares bem identificados: bronquepatias, alergias e doenças cardíacas. De acordo com a OMS a poluição ligada aos transportes mata cada ano 500 000 pessoas no mundo.

Em 2004, um estudo do IIASA (*Internacional Institute for Applied Systems Analysis*) mostra que as partículas poluentes emitidas pela combustão reduzem de dois a oito anos a esperança de vida dos Europeus.

Quanto ao ruído e às consequências da poluição acústica sobre o Homem, a maior parte dos especialistas são unânimes em considerar que a exposição a ruídos intensos pode causar graves problemas à saúde, provocar sinais patológicos, como a diminuição da capacidade de concentração, dificultar a comunicação e a aprendizagem, originar irritabilidade, fadiga, dores de cabeça, aumento da frequência cardíaca e da pressão arterial, provocar interferências no metabolismo do organismo com riscos de distúrbios cardiovasculares, podendo ainda, tornar a perda auditiva irreversível.

O ruído ambiente, causado pelo tráfego, pelas actividades industriais e de recreio e o ruído de vizinhança, constituem um dos principais problemas ambientais e são fonte de um número crescente de reclamações por parte da população.

O ruído é, também, responsável por numerosos efeitos psico-sociais, principalmente degradação da qualidade de vida, modificação das atitudes e do comportamento social, nomeadamente agressividade e perturbações do comportamento, conflitos interrelacionais e familiares e diminuição do respeito em relação ao outro.

O ruído vem reforçar as desigualdades sociais, na medida em que incide, sobretudo, nas classes sociais mais desfavorecidas que não têm meios de se protegerem do mesmo, seja em nível habitacional, como seja em nível do trabalho.

Nas diferentes partes do mundo, cada lugar é caracterizado por um conjunto de sons/ruídos. A percepção que cada um tem acerca dos sons/ruídos pode apresentar significados diferentes de acordo com o meio cultural, habitacional, profissional ou recreativo em que se encontra. Esta percepção depende, do nível e duração do ruído, da composição do espectro sonoro, da sensibilidade auditiva, estado de espírito, história e cultura de cada um. Contudo, diversos aparelhos de medida, nomeadamente os sonómetros e os dosímetros, permitem quantificar as componentes objectivas do ruído.

O ruído tem sido tema de inúmeras investigações que visam compreender os seus modos de acção e os seus mecanismos de funcionamento e interacção. Apesar disso, o ruído continua a ser um dos domínios menos conhecidos, tanto no que diz respeito aos seus efeitos sobre o homem, como sobre as suas repercussões económicas e sociais. Este desconhecimento deve-se, em primeiro lugar, à dificuldade em avaliar as consequências reais a curto, médio ou longo prazo, devido aos seres humanos serem susceptíveis de se adaptarem ao ruído e, por conseguinte, esta adaptação vem “mascarar” a totalidade ou parte destes efeitos a vários níveis: no plano físico (lesões nos órgãos auditivos, perturbações da circulação, perturbações do sono); no plano psicológico (irritação, stress e incomodidade); no plano social (perturbação da comunicação, diminuição do rendimento no trabalho).

Esta dificuldade é reforçada pelo facto de o ruído comportar um grande número de componentes subjectivas, podendo ser percebido de maneiras muito diferentes

por duas pessoas, com reacções variáveis, as quais podem dar lugar a interpretações geralmente contraditórias ou ambíguas.

Funcionamento do Sistema Auditivo

Para a existência de som/ruído é necessário que haja uma fonte sonora (emissão), um meio de transmissão e um receptor (Figura 2).

O som/ruído tem por origem as vibrações mecânicas que se produzem num meio elástico, sólido, líquido ou gasoso (por exemplo cordas vocais, colunas de som, órgãos de máquinas, etc.). Estas vibrações propagam-se no meio ambiente que geralmente é o ar, e atingem os nossos ouvidos, no qual são captadas pelo ouvido externo e encaminhadas pelo canal auditivo para a membrana do tímpano que entra em vibração.

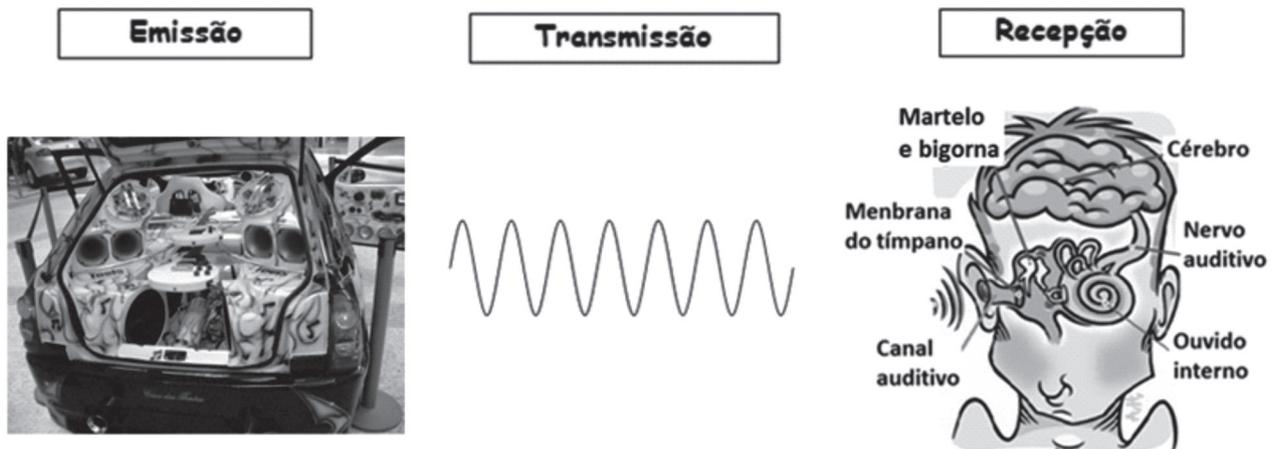


Figura 2: Funcionamento do sistema auditivo

Esta vibração é amplificada ou atenuada no ouvido médio pelos ossículos (martelo, bigorna e estribo) e transmitida ao ouvido interno que transforma essa vibração mecânica em sinais eléctricos, que são transmitidos pelo nervo óptico ao cérebro, que tem a função de os interpretar. Se as informações recebidas pelo cérebro forem desagradáveis, se produzirem incómodo e se não tiverem qualquer significado, então, são identificadas como sendo ruído. Se as informações recebidas pelo cérebro forem agradáveis ou se transmitirem uma mensagem, então são identificadas como sendo um som. Porém o que é *som* para nós, pode ser ao mesmo tempo *ruído* para os nossos vizinhos. É este tipo de conflitos que o Estado tem de gerir através do Regulamento Geral do Ruído e para a qual a população deve estar sensibilizada, através de medidas apropriadas.

O sistema auditivo humano de jovens com audição normal, é sensível a sons cuja frequência está compreendida sensivelmente entre 20 Hz e os 20000 Hz. Abaixo dos 20 Hz temos os infrasons, acima de 20000 Hz temos os ultra-sons. Em relação à exposição prolongada a infra-sons e a ultra-sons, apesar de estarem fora da nossa zona de audição, não se exclui a possibilidade de serem nefastos para a saúde humana, principalmente se o nível sonoro e o tempo de exposição for muito elevado. A zona de audição dos jovens está compreendida entre o limiar de audibilidade, que varia segundo a frequência de 0 a 40 dB, e o limiar de dor, que se situa por volta de 120 dB.

A sensibilidade do ouvido humano varia com a frequência do ruído. O ouvido humano é menos sensível aos sons graves e agudos. Para ter em conta esta característica do ouvido os níveis sonoros devem ser corrigidos com as ponderações dadas na Figura 3.

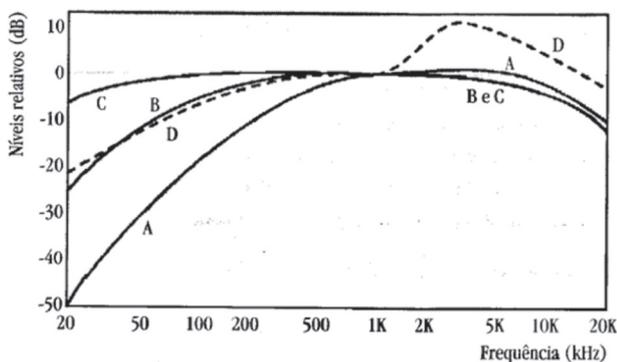


Figura 3: Malhas de ponderação: A, B, C, D (Fonte: Patrício, 2010)

O sonómetro está equipado com filtros de ponderação e o mais correntemente utilizado de acordo com a nossa legislação é o filtro A, que corrige o nível sonoro recebido como está indicado na figura, dando assim a pressão sonora percebida pelo ouvido humano, tendo em conta as variações da sua sensibilidade em função da frequência.

O nível de pressão acústica medida em dB e ponderado com o filtro “A” exprime-se em dB(A).

A propagação do ruído ao ar livre é influenciada por diversos factores que contribuem para a sua atenuação. Em qualquer ponto, do campo acústico, o nível de pressão sonora num receptor é consequência directa do nível de potência sonora da fonte emissora e da atenuação total verificada ao longo de todo o percurso da onda sonora entre o emissor e receptor. Esta atenuação é influenciada pelos seguintes factores: atenuação por divergência geométrica; atenuação devido ao ar; atenuação devido à absorção pelo solo; acção dos gradientes de temperatura e velocidade do vento; atenuação devida a densa vegetação; atenuação devido a propagação em zona industrial; atenuação devida à proximidade de paredes (edifícios); acção do nevoeiro e da chuva.

Os níveis sonoros elevados provocam uma alteração do sistema auditivo, pouco adaptado a suportá-los durante longos períodos. Trata-se principalmente, da degradação de uma parte das células ciliadas da orelha interna, células frágeis, pouco numerosas e que não se renovam, o que provoca uma perda definitiva da audição.

É considerado que perturbações auditivas podem ser observadas após uma exposição a um nível de 85 dB(A) (por exemplo, rua com muito trânsito) e, sobretudo uma exposição a um nível próximo de 100 dB(A) (por exemplo, discotecas, concertos). Estes ruídos, parecendo não ter consequências e gravidade imediatas, contudo, o sistema auditivo humano sofre um envelhecimento prematuro além do envelhecimento normal, o que pode conduzir a uma surdez precoce, ou a uma menor sensibilidade auditiva em determinadas bandas de frequência.

De um modo geral, os ruídos podem ser classificados em 3 tipos:

Ruídos contínuos - são aqueles cuja variação de nível de intensidade sonora é muito pequena em função do tempo.

Ruídos flutuantes - são aqueles que apresentam grandes variações de nível em função do tempo. São os ruídos mais comuns a que estamos expostos diariamente.

Ruídos impulsivos, ou de impacto - apresentam altos níveis de intensidade sonora, num intervalo de tempo muito pequeno. São os ruídos provenientes de explosões e impactos.

Exposição ao Ruído da População Europeia e Portuguesa

O Ruído constitui, actualmente, um dos principais problemas ambientais nas principais cidades europeias, contribuindo para a diminuição do bem-estar de grande parte da população e afectando o Homem nos planos somático, psicológico e social.

Os ruídos urbanos estão cada vez mais presentes no quotidiano, invadindo residências, locais de trabalho, de lazer, hospitais e escolas, podendo prejudicar as relações sociais, a comunicação, o comportamento, o rendimento escolar e a saúde.

A preocupação com o ruído já existia nos tempos mais remotos. Uma das primeiras referências escritas sob o ruído foi feita por Phínio o Velho cerca de 600 a.C. deixando na sua obra *Naturalis* referência ao ensurdecimento de pessoas que viviam perto das cataratas do Nilo, relacionando desta forma a exposição ao ruído à surdez.

A OMS e a Comissão Europeia (CE), desenvolveram um estudo na região parisiense sobre as percepções do ambiente e os seus efeitos sobre a saúde na população. O estudo mostrou que quase 75% da população parisiense se declara afectada pelo ruído no seu domicílio, e 25% está submetida frequentemente ou permanentemente ao ruído. O ruído figura, assim, entre os danos mais sentidos pelos parisienses na sua vida diária. No entanto, o ruído é, sobretudo, percebido pelos parisienses como um problema local de qualidade de vida, antes de ser objecto de preocupações sanitárias. Ainda que dois terços

dos parisienses percebam o risco sanitário ligado ao ruído como elevado, as preocupações sanitárias declaradas para outros danos, como o amianto ou a poluição do ar, são claramente mais importantes.

No entanto, os efeitos do ruído ambiental sobre a saúde são numerosos. A OMS e a CE avaliaram a escala europeia, para cada um dos impactos sanitários atribuídos ao ruído (perturbações do sono, doenças cardiovasculares, perturbações da aprendizagem, zumbidos e incómodos), a carga de doença através do indicador quantitativo “anos de vida em boa saúde perdidos”. Assim, foi estimado que pelo menos um milhão de “anos de vida em boa saúde são perdidos” cada ano na Europa ocidental sob o efeito do ruído causado pelas infraestruturas dos transportes (WHO, 2011).

Como refere este organismo (WHO, 2000), o ruído constitui um risco para a saúde pública, principalmente em situações de exposição a níveis de ruído elevados.

As principais fontes de ruído no interior dos locais são os sistemas de ventilação, as máquinas de escritório, os electrodomésticos, rádio, televisão, alta voz dos vizinhos. Existem outras fontes de ruído no exterior, como, por exemplo, as actividades de cafés e restaurantes, os desportos, os campos de jogos, as máquinas de cortar relva, as máquinas e os trabalhos da construção civil, por último, mas a mais importante, são os ruídos relacionados com as actividades de transporte (Fotografia 1).



Fotografia 1: Principais fontes de ruído em Lisboa

O ruído dos transportes representa igualmente um custo para a colectividade, na medida em que causa prejuízos na saúde física e psíquica e prejuízos económicos, geralmente suportados por quem não produziu esses ruídos. Distinguimos, assim, vários tipos de ruído.

1 - O nível de potência acústica de um veículo varia de forma complexa em função dos parâmetros de construção, do estado de conservação, da manutenção e dos parâmetros de utilização (regime motor, plena carga/carga parcial, velocidade e aceleração). Especial atenção deve ser dada aos veículos não conformes com o regulamento e os motociclos alterados.

Num veículo destacamos os seguintes ruídos:

- O ruído do motor e o ruído produzido por todos os sistemas auxiliares, e mecanismos de transmissão de potência; o ruído devido ao pavimento e à técnica de condução; o ruído de contacto pneu/pavimento; o ruído de interacção entre o pneu e o veículo; o ruído aerodinâmico;

2 - O ruído do tráfego aéreo cujas características dependem do tipo de aeronave;

3 - O ruído dos comboios, constituídos pelos ruídos de rolamento, preponderante até às altas velocidades e os ruídos de origem aerodinâmica;

4 - Os ruídos ligados a actividades festivas e desportivas, os quais podem gerar níveis sonoros que incomodam bastante os residentes;

5 - Os ruídos de origem industrial os quais têm frequentemente a sua origem na utilização de numerosas máquinas e equipamentos, induzem ruídos complexos e embora temporários, são muito incomodativos;

Como se pode verificar no Quadro 2, na União Europeia, cerca de 21% da população habitando em meio urbano está sujeita a níveis de ruído superiores a $L_{eq} = 65 \text{ dB(A)}$ resultantes principalmente, do tráfego rodoviário. Este

valor é considerado em muitos países como inaceitável.

Nível de exposição diurno dB(A)	% da população exposta
< 55	28,9
55 - 60	26,9
60 - 65	21,9
65 - 70	14,7
70 - 75	6,2
Total	100

Quadro 2. Exposição da população da União Europeia ao ruído dos transportes

(Fonte: Lambert, 2000)

Segundo Lambert (2000), cerca de 80 milhões de pessoas na União Europeia estão expostas durante o dia a níveis sonoros que excedem 65 dB (A). Durante a noite mais de 100 milhões de Europeus estão expostos a níveis que excedem 55 dB (A). Nestas situações inaceitáveis, o risco de perturbação do sono é muito importante (Figura 4).

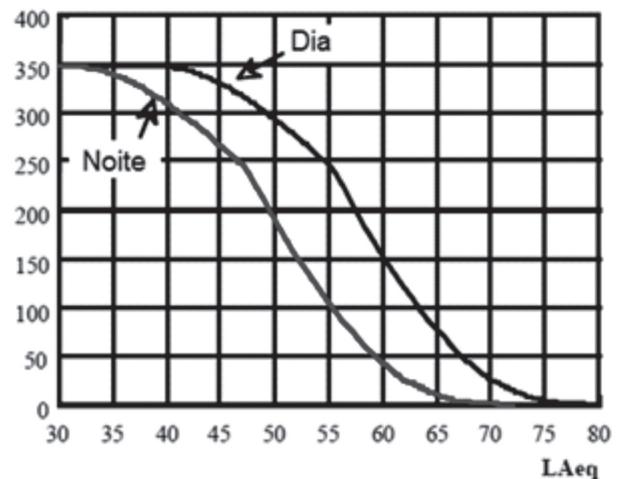


Figura 4. Exposição da população da União Europeia ao ruído dos transportes (população acumulada em milhões). (Fonte: Lambert, 2000)

Verifica-se no Quadro 3, que para metade da população portuguesa o ruído emitido pelo tráfego automóvel é incomodativo. Contudo, o ruído que mais incomoda 70% da população portuguesa é o ruído emitido pelos motociclos.

Fontes de ruído mencionadas	% da população
Motociclos	69,5
Tráfego automóvel	49,2
Buzinas de automóveis	12,8
TV/rádios/gravadores/música alta	12,5
Fábricas em funcionamento	10,5
Pessoas a falarem alto	9,7
Aviões	9,6
Obras	8,8
Sirenes	6,2
Ruídos de vizinhança	6,2
Comboios	4,7
Bares/Discotecas	3,5
Oficinas	3,3
Festas/Feiras	2,8
Alarmes	2,3
Outras	2,2

Quadro 3. Ruídos considerados pela população portuguesa como mais incomodativos.

(Fonte: Domingues, 2000)

Enquadramento Legal da Poluição Sonora

Em Portugal, o Decreto-Lei n.º 9/2007, de 17 de Janeiro, aprovou o Regulamento Geral do Ruído (RGR) e revogou o Regime Legal da Poluição Sonora (RPLS), aprovado pelo Decreto-Lei n.º 292/2000, de 14 de Novembro, com as alterações introduzidas pelo Decreto -Lei n.º 259/2002, de 23 de Novembro. O RGR estabelece o regime legal aplicável à prevenção e controlo da poluição sonora, harmonizando o regime com o Decreto -Lei n.º 146/2006, de 31 de Julho, que transpõe para a ordem jurídica interna a Directiva n.º 2002/49/CE, relativa à avaliação e gestão do ruído ambiente. O Decreto-Lei n.º 9/2007, de 17 de Janeiro, entrou em vigor parcialmente a 1 de Fevereiro de 2007, tendo sido posteriormente rectificado pela Declaração de Rectificação n.º 18/2007, de 16 de Março de 2007 e alterado pelo Decreto-Lei n.º 278/2007, de 1 de Agosto.

No Regulamento Geral de Ruído destacam-se três períodos de referência: *Período diurno* – das 7 às 20 horas; *Período do entardecer* – das 20 às 23 horas; *Período nocturno* – das 23 às 7 horas.

O RGR aplica-se às actividades ruidosas permanentes e temporárias e a outras fontes de ruído susceptíveis de causar incomodidade, designadamente:

- a) Construção, reconstrução, ampliação, alteração ou conservação de edificações;
- b) Obras de construção civil;
- c) Laboração de estabelecimentos industriais, comerciais e de serviços;
- d) Equipamentos para utilização no exterior;
- e) Infraestruturas de transporte, veículos e tráfegos;
- f) Espectáculos, diversões, manifestações desportivas, feiras e mercados;
- g) Sistemas sonoros de alarme.

O RGR é igualmente, aplicável ao ruído de vizinhança, contudo, não se aplica à sinalização sonora de segurança das passagens de nível.

As câmaras municipais devem elaborar mapas de ruído para apoiar a elaboração, alteração e revisão dos planos directores municipais e dos planos de urbanização. Por seu lado, as autoridades policiais podem suspender actividades ruidosas temporárias e obras no interior de edifícios durante o período nocturno. Se o ruído se verificar no período diurno ou entardecer, as autoridades policiais podem fixar, ao produtor de ruído de vizinhança, um prazo para cessar a incomodidade.

Nas definições destacam-se novos indicadores de ruído:

Indicador de ruído diurno-entardecer-nocturno (L_{den}): o indicador de ruído, expresso em dB(A), associado ao incómodo global, dado pela expressão:

$$L_{den} = 10 \times \log \frac{1}{24} \left[13 \times 10^{\frac{L_d}{10}} + 3 \times 10^{\frac{L_e+5}{10}} + 8 \times 10^{\frac{L_n+10}{10}} \right]$$

Em que L_d «Indicador de ruído diurno» é o nível sonoro médio de longa duração, determinado durante uma série de períodos diurnos representativos de um ano;

Em que L_e «Indicador de ruído entardecer» é o nível sonoro médio de longa duração, determinado durante uma série de períodos do entardecer representativos de um ano;

Em que L_n «Indicador de ruído nocturno» é o nível sonoro médio de longa duração, determinado durante uma série de períodos nocturnos representativos de um ano.

O RGR estabelece valores limites de exposição:

Em função da classificação de uma zona como mista ou sensível, o RGR estabelece no artigo 11º os seguintes valores limites de exposição ao ruído ambiente exterior (Quadro 4).

Tipo de zona	Descritor Lden (dB(A))	Descritor Ln (dB(A))
Zona Mista	a)	a)
Zona Sensível	a)	a)
Zona Sensível com uma grande infra-estrutura de transporte em exploração na proximidade		
Zona Sensível com uma grande infra-estrutura de transporte aéreo projectada para a proximidade		
Zona Sensível com uma grande infra-estrutura de transporte que não aéreo projectada para a proximidade		
Zona não classificada	b)	b)

- a) Os municípios podem estabelecer em espaços delimitados, designadamente em centro histórico, valores inferiores em 5 dB(A)
- b) Valores limites a aplicar aos receptores sensíveis

Quadro 4. Valores limites de exposição ao ruído ambiente exterior (Fonte: RGR, 2007)

Quanto aos veículos rodoviários a motor, é proibido, nos termos do disposto no Código da Estrada e respectivo Regulamento, a circulação de veículos com motor cujo valor do nível sonoro do ruído global de funcionamento exceda os valores fixados no livrete, considerado o limite de tolerância de 5 dB(A).

A Figura 5 indica a evolução do nível de ruído exterior na legislação europeia para veículos ligeiros e pesados.

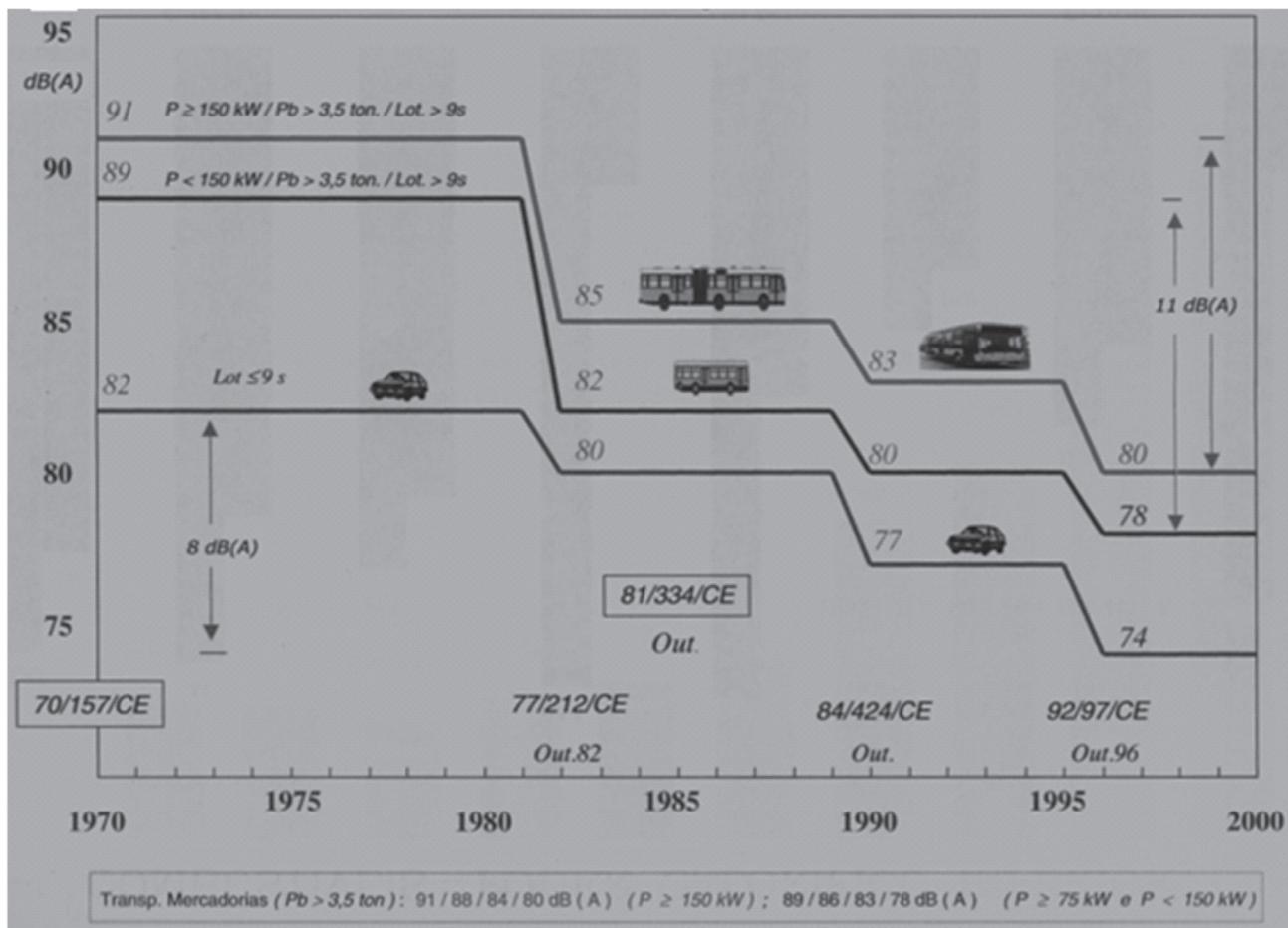


Figura 5 – Evolução dos limites do nível de ruído exterior (Nabais, 2005)

No caso de veículos de duas ou três rodas cujo livrete não mencione o valor do nível sonoro, a medição do nível sonoro do ruído de funcionamento é feita em conformidade com a NP 2067, com o veículo em regime de rotação máxima, devendo respeitar os limites constantes no presente Regulamento.

Redução do ruído do tráfego em meio urbano

Um veículo é composto de um grande número de peças. Quase todas são susceptíveis de produzir um som/ruído; todas estão em contacto e transmitem vibrações. Estamos perante uma cadeia de ruído extremamente complexa.

A luta contra a principal fonte de ruído em meio urbano pode ser conseguida através da implementação de várias medidas entre as quais: agindo sobre as fontes

de ruído e deste modo reduzir o ruído na origem; agindo sobre a propagação do ruído, interpondo entre as fontes e os receptores sistemas de protecção passiva; restrições do tráfego urbano, privilegiando os transportes públicos; conectar os transportes em comum com as grandes infra-estruturas de transportes rodoviários, ferroviários, aéreos, etc; painéis que absorvem o ruído nas zonas com densidade de tráfego mais elevada; sanções efectivamente dissuasivas para os veículos que ultrapassam os limites de emissões sonoras; controlos do ruído mais adaptados às condições “normais” de utilização dos veículos; intervenções eficazes para descongestionar o tráfego, dando uma atenção particular à difusão dos corredores preferenciais e às vias reservadas ao transporte público; melhorar a qualidade do pavimento; reservar os estacionamento aos residentes; favorecer a deslocação dos peões e dos ciclistas em condições de segurança.

O nível do ruído rodoviário depende do tipo e do número total de veículos, da sua velocidade, da percentagem de veículos pesados e de veículos em aceleração e, por último, do revestimento do pavimento. Na cidade, devido aos limites de velocidade e à densidade de tráfego, os ruídos do motor e de escape são preponderantes. Além destes ruídos inevitáveis, existem outros ruídos que poderiam ser evitados ou pelo menos minimizados. São os apitos, os ruídos dos travões, os camiões de recolha do lixo indiferenciado e do camião de recolha do ecoponto, as motos em fase de aceleração e desaceleração brusca. São fundamentalmente estes ruídos que fazem aumentar bastante a incomodidade do ruído urbano. Estes ruídos podem e devem ser minimizados, através de soluções técnicas e alteração dos comportamentos.

As medidas de planificação da circulação podem ter uma influência sensível sobre a diminuição do ruído em zona urbana. Visam essencialmente agir sobre o volume e a natureza do tráfego, bem como, sobre a velocidade e a fluidez. Assim por exemplo:

- diminuir o número de veículos para metade, reduz o nível sonoro de 3 dB;
- diminuir o número de veículos para um terço, reduz o nível sonoro de 5 dB;

- diminuir o número de veículos para um décimo, reduz o nível sonoro de 10 dB.

Medidas regulamentares podem ser adoptadas que limitem ou proíbem a circulação de determinados veículos ruidosos e poluentes e favoreçam a circulação de determinados veículos mais silenciosos e menos poluentes, como os veículos eléctricos.

Barros (2011) realizou um estudo que coordenámos, sobre o ruído ambiente, num bairro habitacional na área metropolitana de Lisboa. Os objectivos do estudo consistiam na caracterização do ruído ambiente urbano de um bairro habitacional, bem como o seu incómodo para a população. Sendo o ruído ambiente urbano uma combinação de fontes sonoras, a avaliação adoptada foi baseada numa análise contínua do ruído durante um período de 7 dias consecutivos, 168 horas de medição. Durante sete dias e de forma contínua, fez-se a aquisição de níveis de pressão sonora e com um sistema de *Trigger* fez-se a gravação audio durante 1 minuto, sempre que o nível de pressão sonora ultrapassava 65 dB. Os resultados mostraram o ruído característico de um bairro habitacional e misto da cidade de Lisboa, bem como permitiram identificar quais as suas principais fontes (Figura 6).

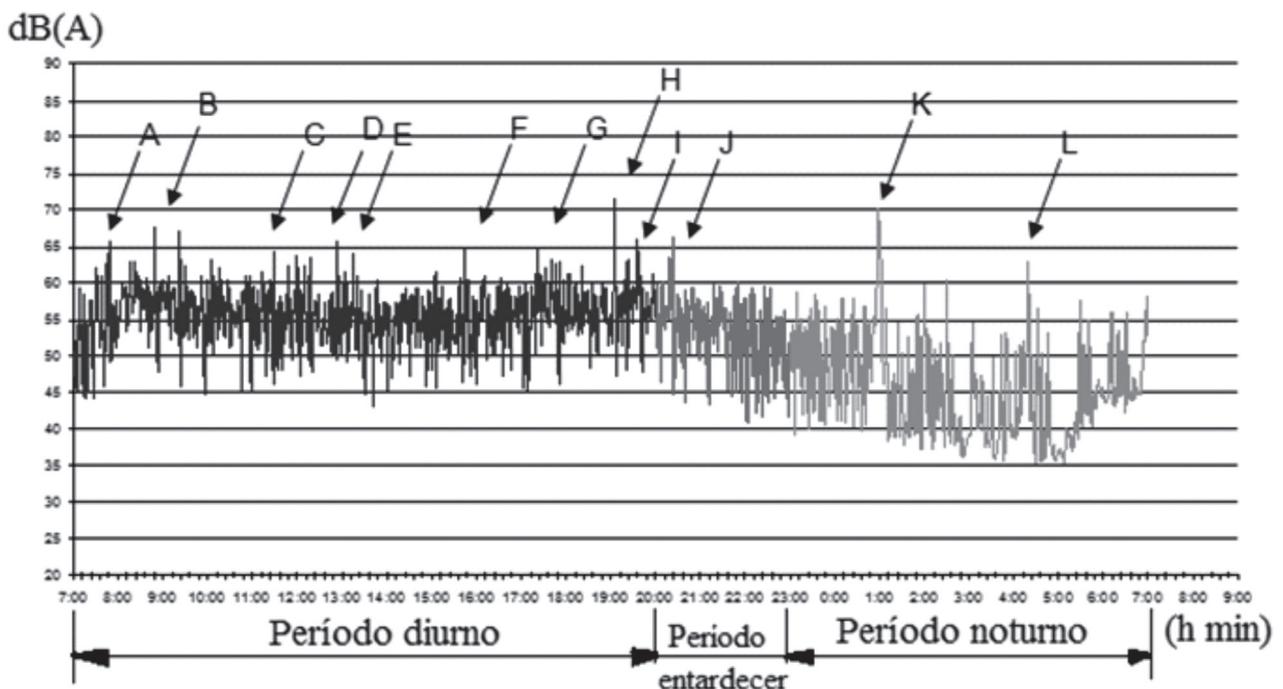


Figura 6 – Histórico temporal do dia 24 de Maio 2011 – 3ª feira (Barros, 2011)

Através da análise do histórico temporal dos níveis de pressão sonora e da gravação áudio foi possível identificar para o dia 24 de Maio os seguintes acontecimentos: *A.* Evento não identificável – “algo cai na estrada”; *B.* Veículo pesado a subir rua; *C.D.G.H.* Carro a buzinar; *E.* Algo a ser colocado em veículo de caixa aberta; *F.I.J.* Moto; *K.L.* Camião de recolha de lixo indiferenciado.

O gráfico do histórico temporal dos níveis de pressão sonora para um dia da semana permitiu identificar as principais fontes de ruído urbano, nomeadamente os eventos acima de 65 dB(A), nomeadamente carros a buzinar ao longo do dia (eventos assinalados com C, D, G, H), sendo o evento assinalado com H correspondente a um carro a buzinar às 19 h 06 constituído o evento com nível mais elevado de ruído durante o período diurno com um nível de 71,1 dB(A).

Durante o período noturno, os dois eventos que se destacam correspondem à passagem dos camiões de recolha do lixo. O primeiro evento assinalado com K verificou-se às 0 h 58 min e registou um nível de 70,1 dB(A). O segundo evento embora com um nível inferior, não deixa de ser bastante incomodativo, dada a hora tardia a que se registou. Verificou-se às 4 h 19 min e teve um nível de 63 dB(A). Apesar de haver razões para que a recolha do lixo se realize durante a noite, poder-se-ia tentar minimizar o ruído emitido pelos carros de recolha do lixo.

Considerações Finais

A poluição acústica e a poluição ambiental constituem na sociedade contemporânea dois dos principais problemas ambientais nas principais cidades do mundo, nomeadamente europeias, contribuindo para a degradação da qualidade de vida e da saúde de grande parte da população. Estas problemáticas exigem, igualmente, uma abordagem multi/interdisciplinar e multissetorial.

A invenção do automóvel accionado pelo motor de combustão interna, representou uma solução para a mobilidade, tornou-se objecto de desejo e de estatuto social. Contudo, um século mais tarde, quando reflectimos sobre as questões ambientais, a sustentabilidade, a qualidade de vida, constatamos que o automóvel representa o maior

problema para o meio ambiente, dado que consome os recursos não renováveis, produz ruído e liberta gases com efeito de estufa e emite partículas de dimensões extremamente pequenas, mas potencialmente perigosas.

As tecnologias modernas ajudaram-nos a resolver muitos problemas, mas deram-nos também, o poder de perturbar e talvez de destruir o equilíbrio ambiental do nosso planeta.

Torna-se urgente reinventar o transporte ecológico, silencioso, inteligente e económico na aquisição, utilização, manutenção e em fim de vida, na sua reciclagem.

Para reduzir os ruídos, existem soluções de ordem legislativa e técnica. A aplicação das soluções de ordem legislativa e técnica relativa ao ruído são fundamentais. A luta contra o ruído deverá inscrever-se numa lógica de desenvolvimento sustentável. Só a tomada de consciência individual e colectiva sobre as consequências do ruído sobre o Homem, e o conhecimento dos mecanismos inerentes à origem, propagação e atenuação do ruído, poderá minimizar os seus efeitos nefastos e contribuir para a prevenção e resolução deste grave problema ambiental e de saúde pública.

A luta contra o ruído e a poluição deve ser feita em várias frentes simultaneamente: em nível dos transportes terrestres, aéreos, caminhos de ferro, das actividades industriais, da saúde pública, da educação ambiental, das liberdades individuais e das relações de vizinhança. Por outro lado, um reforço das sanções é necessário, mas não é suficiente.

São de maior relevância todas as propostas que vão no sentido da prevenção, da formação e da informação, sendo necessário unir esforços para uma cooperação eficaz entre todos os sectores e actores em causa.

Em relação ao ruído dos transportes são necessárias acções conjuntas dos construtores de automóveis, dos fabricantes de pneus, das empresas responsáveis pela construção das estradas e dos pavimentos e por fim, a mais importante contribuição vem, sem de dúvida, do condutor e da técnica da sua condução ecológica e silenciosa.

Em meio urbano, a principal fonte de ruído, é constituída pelos transportes, essencialmente rodoviários, mas também os caminhos de ferro e os transportes aéreos. Poderá tentar-se diminuir o ruído, recorrendo a protecções acústicas clássicas que limitam a propagação das ondas sonoras. Contudo, uma concepção urbanística e arquitectural mais elaborada permite frequentemente obter a menor custo resultados mais satisfatórios. De igual modo, a aplicação das técnicas de isolamento acústico nas construções, nomeadamente, nas de habitação e serviços, permite melhor proteger os ocupantes dos danos de origem externa ou interna, reduzindo as perturbações de vizinhança.

A utilização massiva principalmente nos centros urbanos dos veículos eléctricos ajudará a resolver o problema do ruído de tráfego automóvel e da poluição atmosférica.

O ruído e a poluição sempre foram percebidos como danos a combater, embora haja ainda muito a fazer, tanto em nível dos comportamentos, das atitudes, da legislação e da educação da população, como em nível da implementação de medidas de prevenção e do desenvolvimento da investigação nesta área.

Bibliografia

- ACAP, estatísticas várias, <http://www.acap.pt/autoinforma/>
- AGÊNCIA PORTUGUESA DO AMBIENTE. *O ruído e a cidade* <http://www.apambiente.pt/politicasambiente/Ruido/SomRuidoIncomodidade/Paginas/default.aspx>
- AGÊNCIA PORTUGUESA DO AMBIENTE. *Projecto de Mobilidade Sustentável, Manual de Boas Práticas para uma Mobilidade Sustentável*. Amadora, 2010.
- ARAÚJO, M.I., SOARES, M. J. *Educação Ambiental: o construto de práticas pedagógicas consolidadas na pesquisa de professores em escolas públicas*. Ed. Criação, Aracaju, 2010.
- AREND, M. Le bruit, phénomène social. In *Bruit*. Publication du Cercle Bruit Suisse, Lucerne, Septembre 1998.
- BARROS, D. *Análise e Caracterização do Ruído Ambiente Urbano – Cidade de Lisboa, Bairro Habitacional*. Dissertação de Mestrado. Instituto Superior de Agronomia. Universidade Técnica de Lisboa, 2011.
- COMISSÃO EUROPEIA. *Comunicação da Comissão ao Parlamen-*
- to Europeu, ao Conselho e ao Comité Económico e Social Europeu*. Bruxelas, 2010.
- DOMINGOS, O. *Ruído Ambiente. Ambiente em Edifícios Urbanos*. Coord. J. Patrício & A. Santos. Laboratório Nacional de Engenharia Civil, Lisboa, 2000.
- EEA . *The European environment - State and outlook 2005*. European Environment Agency, 2005.
- EEA. *Climate for a transport change - TERM 2007: indicators tracking transport and environment in the European Union*. EEA Report No 1/2008, European Environment Agency, 2008a.
- EEA. *Energy and environment report 2008*. EEA Report No 6/2008, European Environment Agency, 2008b.
- EVANGELISTA, J. *Razão e Porvir da Educação Ambiental*. Instituto Nacional do Ambiente, Lisboa, 1992.
- GOOD PRACTICE GUIDE FOR STRATEGIC. *Noise Mapping and the Production of Associated Data on Noise Exposure, Version 2*, 2007.
- GUEDES, I. C. M. *Influência da forma urbana em ambiente sonoro, Um estudo no bairro Jardins em Aracaju (SE)*. Univ Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- HEIMANN, D.et al. (Eds.). *Vivre à proximité des axes de transit - Pollution atmosphérique, bruit et santé dans les Alpes*. ALPNAP brochure. Università degli Studi di Trento, Dipartimento di Ingegneria Civile e Ambientale, Trento, l'Italie, 2007.
- JOHNSON, D. What are we still doing wrong in assessing occupational noise exposure?, *J. Acoust. Soc. Am.*, vol. 103(5), p. 2921, 1998.
- LAMBERT J. Le bruit des transports en Europe: exposition de la population, risques pour la santé et coût pour la collectivité. *Colloque du Conseil National du Bruit*, Paris, 12-13 Décembre 2000.
- MARN. *Plano Nacional da Política de Ambiente*. Ministério da Agricultura e dos Recursos Naturais, Lisboa, 1995.
- MARTINS, J. *Motores de combustão interna*. Publindústria, Edições Técnicas, Porto, 2011.
- NABAIS, J. *Sector dos Transportes: Uma perspectiva energética e ambiental*. ETEPE, Edições Técnicas e Profissionais, 2ª Edição, Lisboa, 2005.
- PATRÍCIO, J. *Acústica nos edifícios*. Verlag Dashöfer, Lisboa 2010.
- PORTUGAL. *Constituição da República Portuguesa*. VII Revisão Constitucional, 2005.
- PORTUGAL. *Gestão e Avaliação do Ruído Ambiente*. Decreto-Lei n.º 146/06, de 31 de Julho.
- PORTUGAL. *Regulamento Geral do Ruído (RGR)*. Decreto-Lei n.º 9/07, de 17 de Janeiro.
- ,SOROMENHO-MARQUES, V. *O futuro frágil*. Publicações Europa-América, Lisboa, 1998.
- WHO (2000). *Guidelines for Community Noise*.

WHO (2011). *Impact sanitaire du bruit dans l'agglomération parisienne: qualification des années en vie en bonne santé perdues*. OMS, ORS, BruitParif, Paris.

<http://vancouver.ca/ctyclerk/cclerk/970513/citynoisereport/index.htm#membership>

<http://biblioteca.sinbad.ua.pt/teses/2009000599>

Website: www.iambiente.pt

Website: www.europa.eu.int/comm/environment/noise/greenpap.htm

Website:<http://eur-law.eu/PT/Parecer-Comite-Economico-Social-Europeu-sobre-tema-Emissoes,402884,d>

Educação em Saúde: Uma Análise Sobre a Atuação Pedagógica dos Profissionais de Saúde da Unidade de Saúde João Bezerra em Aracaju - Sergipe

Valéria Barreto Soares¹
José Adelmo de Oliveira²

Resumo

A educação em saúde é uma combinação de experiências vividas em um nível de relações entre profissionais de saúde e uma comunidade ativa na sua participação social, construindo assim um conhecimento mútuo modificando suas próprias percepções, em busca de uma melhor qualidade de vida. Assim, este artigo propõe apresentar uma análise qualitativa dos métodos pedagógicos utilizados na educação em saúde, por profissionais da Unidade de Saúde João Bezerra, localizado no povoado Areia Branca, Aracaju – Sergipe, além de elucidar qual tendência pedagógica embasa a prática educativa em saúde dos trabalhadores da UBS supracitada e identificar os principais métodos e técnicas pedagógicas que são utilizadas pelos profissionais de saúde da referida UBS. Para tanto, a pesquisa foi desenvolvida com dados coletados através de entrevista com profissionais de saúde da Unidade supracitada, possibilitando respostas abertas com livre expressão. Concluímos que educar em saúde é muito mais do que transmitir conhecimentos, é facilitar o entendimento do processo saúde-doença, promovendo a valorização do saber popular, estimulando a participação ativa nas ações de saúde, através de uma prática educativa norteada pela pedagogia dialógica. Dentro desse perfil, percebe-se que os profissionais de saúde possuem frágil preparação pedagógica para enfrentar o que realmente é a educação em saúde, mesmo acreditando que a educação é uma grande aliada para a melhoria da saúde coletiva.

Palavras chaves: Tendências pedagógicas. Educação em saúde. Educação popular.

Health Education: an Analysis of the Performance of Pedagogical Health Professionals Health Unit in John Bezerra Aracaju - Sergipe

Abstract

Health education is a combination of experiences at a level of relations between health professionals and an active community in their social participation, thereby building an understanding by modifying their own perceptions, in search of a better quality of life. Thus, this article proposes to present a qualitative analysis of teaching methods used in health education for professionals in the Health Unit João Bezerra, located in the village Areia Branca, Aracaju - Sergipe, besides presenting the characteristics of pedagogical trends, clarify which design education and trend that supports health education and affinity of health professionals with the methodology of health education. For both the research was developed with data collected through interviews with professionals of the unit above, allowing open answers with free expression. We conclude that health education is much more than imparting knowledge, is to facilitate the understanding of the health-disease process, promoting the appreciation of popular knowledge, encouraging active participation in health care through an educational practice guided by the dialogical pedagogy. Within this profile, it is perceived that health professionals are not educationally prepared to face what really is the health education, even believing that education is a big help to improve health.

Keywords: Trends in educational. Health education. Popular education.

¹ Especialista em Docência no Ensino Superior. Faculdade de Sergipe – FASE. Valeriabarreto2010@hotmail.com

² Mestre em Tecnologia da Educação – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ.

Introdução

Na perspectiva de atender às necessidades da sociedade o processo educativo em saúde requer da prática docente a promoção do desenvolvimento de habilidades e atitudes que possibilite ao profissional de saúde a aquisição constante de novas atitudes necessárias ao bom desempenho de sua profissão preparando-o para incutir na população valores de prevenção que a estimule para agir ativamente na sociedade com vistas a saúde pública, atendendo dessa maneira, as exigências sociais, na perspectiva de alcançar os objetivos propostos por essa nova forma de conceber a saúde.

Nesse cenário, surgem algumas relações que desafiam o profissional de saúde a ocupar o espaço de mediador da aprendizagem dos seus assistidos. A visão tradicional profissional da saúde como “dono” do saber dá lugar à figura do profissional da saúde como cuidador da aprendizagem e orientador de seus assistidos. A relação vertical entre profissional da saúde e assistidos abre espaço para uma relação de transmissão de opiniões e estratégias de ações preventivas e curativas. Dessa forma, o profissional da saúde deixa de ser o cuidador da saúde de seus assistidos, para junto ser o promotor de saúde mediante a educação.

Nesse sentido, e considerando a forma atual de se pensar a saúde, espera-se hoje que o profissional da saúde assumira um comportamento de parceiro na aprendizagem de seus assistidos, fazendo emergir uma nova relação de compartilhamento de opiniões e atitudes. Essa relação tem sido mais enfaticamente difundida nas últimas décadas, a qual pressupõe que o profissional deve ter sua formação inicial e continuada baseada no exercício de suas atividades a partir do fazer-aprendendo, aprender-fazendo e aprender a aprender. Concordando com Araujo (2004) ao refletir sobre formação profissional, quando ela afirma que

[...] o desafio de criar espaço de construção ativa do conhecimento, requer que o fazer-aprender não seja uma atividade externa, mas conjunta, envolvendo o potencial intelectual do aluno/ usuário e do professor/profissional de saúde aos meios de aquisição de novas informações passíveis de serem transformadas em conhecimento. Espera-se que nesse processo, ao mes-

mo tempo em que o professor cria os espaços para facilitar o aprendizado do aluno, promova seu próprio aprendizado (p.64).

A formação profissional com base nessas atividades tem o desejo de unir a teoria à prática, de transformar o processo de aprendizagem indissociável do conteúdo que se deve aprender e de aproximação entre profissionais e usuários do sistema de saúde pública.

Sob esse aspecto, analogamente a esse pensamento, o profissional de saúde deve buscar meios que facilitem o usuário a resolver problemas relacionados ao processo saúde/doença do seu cotidiano de maneira crítica, criativa e contextualizada. Esse contexto nos levou ao seguinte problema: Como os profissionais da saúde compreendem a relação entre saúde e educação?

Assim, a pesquisa teve como desafio central verificar qual a tendência pedagógica que norteia a prática educativa em saúde, da equipe da Unidade de Saúde João Bezerra, localizada no povoado Areia Branca, Município de Aracaju. Para tanto, foi necessário alcançar os seguintes objetivos:

- (1) Elucidar em que medida os profissionais de saúde inserem o ensino ao lidar com os usuários da referida Unidade;
- (2) Verificar se os profissionais desenvolvem sua prática educativa de maneira intencional embasada por alguma tendência pedagógica; e
- (3) Identificar os principais métodos e técnicas pedagógicas que por ventura são utilizadas pelos profissionais de saúde da referida UBS, no decurso de sua prática profissional, especificamente de cunho educativo.

Nesse sentido, na perspectiva de refletir sobre as causas e concepção das abordagens na educação em saúde, é que desenvolvemos a pesquisa de abordagem qualitativa, com dados coletados através de entrevista com profissionais de saúde da Unidade supracitada, agrupados em categorias e posteriormente analisados sob a luz da literatura do campo da educação e da saúde.

Reflexões Sobre A Educação Em Saúde

Educação em Saúde é definida por L'Abbate (1994) como um campo de práticas que se dão no nível das relações sociais normalmente pelos profissionais de saúde com os usuários, no desenvolvimento cotidiano de suas atividades. O Ministério da Saúde (2007) assevera que, a educação em saúde afirma-se como prática na qual existe a participação ativa da comunidade, que proporciona informação, educação sanitária e aperfeiçoa as atitudes indispensáveis para a vida.

A educação em saúde nada mais é do que o processo de facilitar o entendimento da população no que diz respeito às ações de saúde, buscando meios para a melhoria da qualidade de vida. Sendo a população o sujeito primordial neste processo, é importante lembrar que dentro de todo o processo de educação em saúde e de todas as formas de transmissão de conhecimento e práticas deve-se respeitar o espaço e o conhecimento da população.

Educar é facilitar o processo de entendimento, é levar o ser humano a querer buscar sua autonomia de conhecimentos e aprendizado e, com isso, chegar às suas próprias conclusões, desenvolvendo uma análise crítica sobre a realidade. Assim, quando se pensa em saúde implica ir além da assistência curativa, que significa dar prioridade a intervenções preventivas e promocionais. (ALVES, 2004). É fazer com que a população entenda o processo saúde-doença e busque a melhor forma de transformar seus hábitos de vida em mecanismos que melhore sua qualidade de vida.

Segundo Brandão (2001), em pleno anos sessenta, houve uma grande busca pelas raízes culturais populares a serem acrescentadas a trabalhos de arte-para-o-povo ou de alfabetização conscientizadora, o que sempre se chegava à "medicina popular", porém, nada perto de ações de saúde.

Na década seguinte, 1970, em pleno regime militar no Brasil, a educação em saúde permaneceu inexpressiva, havendo uma expansão da medicina curativa, (ALVES, 2004). Diante da insatisfação da população, movimentos sociais surgiram e foram retomadas as propostas peda-

gógicas de Paulo Freire, nas quais os profissionais de saúde revisaram suas práticas. Em busca de romper com a tradição autoritária e normalizadora da relação entre os serviços de saúde e a população, surgiu o movimento da Educação Popular em Saúde.

Uma proposta nova que pretende substituir a "assistência" pela "presença", a "saúde pública" por uma "medicina de compromisso popular" e a "atenção médica" ao cliente pela vocação pedagógica e crítica do trabalho do médico como um também educador junto a um cliente, pessoal ou coletivo (BRANDÃO, 2001, p. 57).

Ao se analisar documentos do Ministério da Saúde no ano de 2007, a Educação Popular na Saúde implica atos pedagógicos que fazem com que as informações sobre a saúde dos grupos sociais contribuam para aumentar a visibilidade sobre sua inserção histórica, social e política. Permite a produção de sentidos para a vida e engendra a vontade de agir em direções às mudanças que se julguem necessárias.

A metodologia da Educação Popular em Saúde contrapõe-se à passividade usual das práticas educativas tradicionais; prioriza a relação educativa com a população, rompendo a verticalidade da relação profissional-usuário, valoriza as trocas interpessoais, as iniciativas da população e, pelo diálogo, buscam-se a explicitação e compreensão do saber popular (ALVES, 2004 p. 36).

O processo pedagógico da Educação Popular em Saúde leva o indivíduo e a coletividade a ter uma visão mais ampla sobre o meio que os rodeiam, facilitando a compreensão do processo saúde-doença e, com isso, possibilita uma maior participação da população no processo de transformação de hábitos e atitudes em prol de uma melhor qualidade de vida.

Para Brandão (2001), a face cotidiana e concretamente pedagógica da Educação Popular nasceu e se desenvolveu em diálogo com novas teorias e práticas de um "ouvir o outro" para educá-lo, e para educar-se com ele. Alves (2004) diz que, dentre os modelos de educação em saúde, o modelo dialógico conforma-se à proposta da integralidade uma vez que favorece o reconhecimento dos usuários enquanto su-

jeitos portadores de saberes sobre o processo saúde-doença-cuidado e de condições concretas de vida.

Amparado nas ideias dos pensadores acima expostos, pode-se depreender que esse modelo pedagógico tem no diálogo sua base de sustentação, isso porque o sujeito que utiliza o serviço de saúde é reconhecidamente portador de um conhecimento que, embora não seja técnico, não é menos importante e não deve ser desconsiderado.

Dentro dessa visão, o método educativo em saúde, busca desenvolver não só a autonomia, mas fazer com que cada indivíduo também tenha responsabilidade no trato com a sua saúde, de modo a melhor compreender a situação da saúde e não somente obter um saber determinado pelo profissional de saúde.

A Prática Educativa em Saúde: das Intenções dos Profissionais à (In)Consistência de Sua Preparação Pedagógica

A pesquisa de abordagem qualitativa, envolveu profissionais de saúde de nível superior e médio, que desenvolviam suas atividades na Unidade de Saúde João Bezerra. Dentre os entrevistados de nível superior, um médico efetivo, com residência em medicina da família e comunidade, uma médica residente em medicina da família e comunidade, uma enfermeira, pós-graduada em Saúde da Família, uma Assistente Social, atuando como gerente da USF, um total de 10 (dez) profissionais. Também fizeram parte da comunidade pesquisada seis profissionais de nível médio, sendo dois auxiliares de enfermagem, uma técnica de enfermagem, que atua na farmácia da USF e três agentes comunitários.

Ao serem questionados se a educação em saúde pode ser uma aliada na melhoria da saúde coletiva, todos os entrevistados do nível superior apresentaram a defesa da articulação entre educação e saúde, afirmando estarem certos que a educação “é a melhor aliada do processo da saúde” e sua prevenção. Nesse sentido, considerando que se trata de mudança de paradigma no setor da saúde o médico da Unidade, argumenta “Como é um

trabalho em longo prazo um dos objetivos é estimular a responsabilidade do paciente e sua autonomia”.

O depoimento do médico pode ser corroborado pela afirmação de Vasconcelos e Oliveira (2009), quando argumentam que aquele que não acredita em sua própria capacidade não se encontra em condições de agir autonomamente em busca de uma melhor qualidade de vida. Para os autores, um dos propósitos da Educação Popular é lograr a autonomia daqueles a quem se dirige o trabalho.

Para a médica-residente, há importância da educação no processo da saúde e acrescenta que a população esclarecida procura menos a Unidade de Saúde para pequenas queixas, além do que mais esclarecido o paciente figura como um colaborador na prevenção pessoal e na da comunidade. Nesse sentido, Albuquerque & Stotz (2004) afirmam que no momento em que atores sociais tomam consciência das causas mais profundas dos problemas de saúde e das relações sociais que os permeiam, podem apontar para a luta social de forma mais conseqüente, ficando também mais comprometidos com a saúde da comunidade.

Dentre os entrevistados de nível médio, todos afirmaram que a educação em saúde pode ser uma aliada para a melhoria da saúde coletiva. Para eles, quanto mais a população aumenta seu conhecimento com relação ao processo saúde-doença, ela passa a se cuidar melhor. Segundo o Auxiliar de enfermagem B; “A partir do momento que a pessoa se educa ela passa a se tratar melhor e vai gerar não só essa educação para si, como no seu bairro, na sua comunidade as pessoas já vão ver de uma outra forma”.

Nessa perspectiva, Vasconcelos (2001) acrescenta que a educação popular busca trabalhar pedagogicamente o homem e os grupos envolvidos no processo de participação popular, fomentando formas coletivas de aprendizado e investigação de modo a promover o crescimento da capacidade de análise crítica sobre a realidade e o aperfeiçoamento das estratégias de luta e enfrentamento.

O auxiliar de enfermagem A; além de reafirmar com o supra mencionado, dá outra abordagem ao assunto, ao destacar que a educação em saúde trás uma grande economia ao Governo, diminuindo os custos em investimentos. O agen-

te comunitário B asseverou que muitas coisas acontecem por falta de conhecimento da comunidade. No pensar do agente comunitário C, o paciente que tem educação em saúde é orientado e tem mais qualidade de vida, “quando se há educação com prevenção é uma parceria maravilhosa”.

Questionados se todos tiveram alguma disciplina voltada para a saúde coletiva durante sua formação e se essa disciplina teve alguma importância para a atuação profissional, os médicos e a enfermeira afirmaram que tiveram, porém, de forma muito superficial. A médica-residente asseverou que, nesse aspecto, a academia deixou muito a desejar. Segundo a médica-residente,

Durante a formação deveria ter um estágio maior em saúde coletiva, justamente porque nos formamos como médicos generalistas e onde estamos atuando a tendência da saúde é a prevenção. (médica-residente)

A gerente da unidade, graduada em Serviço Social, afirmou não ter tido nenhuma disciplina voltada para esse assunto em sua formação. Com relação à importância da disciplina para o fortalecimento de sua atuação, todos acreditam que se tivesse tido um aprofundamento maior durante a graduação em muito suas práticas seriam de melhor qualidade.

Para ela os currículos precisam incorporar a temática em questão. O pensamento do médico é que tal conteúdo é fundamental para entender seu papel dentro da estratégia saúde da família. Observa-se que o conhecimento sobre o Sistema Único de Saúde, Saúde Pública e Saúde Coletiva depende exclusivamente do interesse do aluno, ao sair da academia. Tal conteúdo aparece de forma tímida e aligeirada nos cursos de graduação em saúde.

No que diz respeito aos profissionais do nível médio, somente dois tiveram alguma disciplina voltada para saúde coletiva em sua formação. De acordo com o agente comunitário C,

Uma coisa importante em saúde coletiva é o planejamento e a avaliação que a gente faz quando se capacita; é muito bom receber essas instruções, como a equidade do SUS, a integralidade, a porta aberta, são coisas que você sabe, mas no conteúdo quando você se capacita se sente parte” (agente comunitário C)

Os profissionais que não cursaram essa matéria acreditam que sua atuação profissional seria melhor se tivessem visto o assunto; segundo o auxiliar de enfermagem A:

Teria sido melhor porque quando chegasse ao mercado de trabalho já ia entrar com essa idéia. Quando eu fiz o curso era só visto a parte do cuidar, não falava ainda sobre prevenção. (auxiliar de enfermagem A)

Outro questionamento feito foi se durante a formação acadêmica tiveram alguma disciplina de cunho pedagógico. Os profissionais de nível superior foram unânimes ao afirmar que não tiveram nenhuma formação pedagógica, exceto a enfermeira, durante a Pós-Graduação em Saúde da Família. Não obstante, a quase absoluta ausência de uma disciplina dessa natureza, todos os entrevistados destacaram sua relevância, pois, para eles, o processo educativo é algo primordial, através da educação a população é despertada para construir junto um processo de saúde. O depoimento da enfermeira corrobora o pensamento de todos os entrevistados ao afirmar que;

Passei a acreditar que temos que fazer com que as pessoas construam, não jogar as coisas prontas, construir a partir do que já sabem. Muitas vezes achamos que somos os donos do saber e muitas coisas que a população sabe ajuda também na prevenção e no cuidado (Enfermeira).

Só podemos ensinar e aprender partindo do conhecimento de que o aprendiz dispõe, não podendo ignorar e subjugar a sabedoria popular. Os profissionais tornam-se detentores do saber científico, inacessível à população, tornando-se “mestres” que ditam o certo e o errado, impondo comportamentos que julgam eficazes, no caso da saúde, para a melhoria da qualidade de vida e da promoção da saúde (Rios et al. 2005 p. 7).

No entender da médica residente, quem trabalha como médico no Programa Saúde da Família necessita de sólida base pedagógica, visto que a educação é a base de tudo. Para o médico da unidade, seu trabalho é sempre ensinar e que para tanto seria ideal ter recebido formação adequada, também tendo sido constatado no processo de formação dos profissionais de saúde de nível médio.

Ao perguntar como se situa o princípio pedagógico em relação à saúde coletiva e quais os pressupostos pedagógicos que norteiam a prática profissional, a enfermeira respondeu que é a construtivista; a médica-residente não soube responder; o médico respondeu que não entende sobre saberes pedagógicos, mas afirma que o processo dialógico depende da relação professor-aluno, pois acredita que tudo isso se baseia no método Freiriano. Os profissionais de nível médio não souberam identificar os pressupostos pedagógicos presentes em suas ações cotidianas referentes ao trabalho em sua Unidade Básica de Saúde. Esses dados evidenciam que, mesmo sendo a favor de que a educação deve ser associada ao processo educativo, os profissionais ainda não conseguem explicar como na prática os princípios educacionais estão presentes no seu fazer profissional.

Questionados sobre o que em sua prática educativo-profissional é resultado de sua própria criação, a enfermeira afirmou acreditar que não há nada na sua prática que seja somente seu, pois aproveita sempre os momentos antes dos exames com os usuários da UBS para falar sobre algum assunto relevante na área da saúde e acredita que isso surte muito efeito, sobretudo com as mulheres, trazendo-as mais para a unidade de saúde. O aprender fazendo é a forma que a equipe encontrou para desenvolver um trabalho de cunho educativo com a população assistida. Para a médica-residente depende do nível de informação do paciente, mas tenta passar em uma linguagem mais simples fazendo comparações, mas sempre levando a responsabilidade para o paciente.

Segundo o auxiliar de enfermagem A, sua contribuição de cunho pedagógico se potencializa nas ações relacionadas a imunização, pois incentiva, explica as reações das vacinas e mostra a importância de se vacinar as crianças. Para tanto, utiliza-se da variação do tom de voz, da expressão do rosto, pois acredita que desse modo deixa as pessoas mais tranquilas e confiantes.

Percebe-se, com a análise destes dados, que não há clareza da parte dos trabalhadores envolvidos nesta pesquisa sobre os princípios pedagógicos que norteiam sua prática no processo de articulação saúde-educação. Mesmo existindo um grande entrosamento entre os profissionais e um consenso em relação à importância da educação,

para a cura e prevenção de doenças, não há uma diretriz pedagógica, claramente definida que norteie as ações da equipe com relação à educação em saúde.

A educação em saúde busca trabalhar pedagogicamente o homem e os grupos envolvidos no processo de participação popular, fomentando formas coletivas de aprendizado, (MS, 2007). Os elementos pesquisados revelaram a ausência, por conseguinte, a necessidade, de dotação dos profissionais que atuam no campo da saúde coletiva uma formação pedagógica densa, pois só assim será possível a participação mais efetiva na construção do conhecimento e no processo saúde-doença-cuidado.

Observou-se um grande empenho dos entrevistados em desenvolver práticas educativas, porém, demonstraram dificuldade em pontuar quais os procedimentos metodológicos adotados frente às ações que envolvem o processo saúde-educação. Os métodos pedagógicos usados são individualizados e, muitas das vezes, criados pelos próprios profissionais de acordo com sua prática profissional diária, a despeito do rigor didático-pedagógico.

De acordo com Freire (1987, p.68) “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (p. 68). Assim, partindo dos resultados encontrados e dos pressupostos de Paulo Freire e Carlos Brandão para a educação popular, pode-se inferir que a prática educativa mais adequada à prática da educação em saúde é a apoiada na pedagogia dialógica, pois é por meio dela que o profissional da saúde e o assistido refletem o problema e encontram caminhos para solucioná-lo num movimento de formação profissional e de cidadania. A partir dessa postura, torna-se mais viável promover a valorização do saber popular, estimular a participação ativa nas ações de saúde, e o desenvolvimento das habilidades humanas e técnicas do profissional de saúde.

Considerações Finais

O conceito social de saúde era anteriormente ligado a idéia de ser o profissional de saúde o detentor absoluto do conhecimento. A relação profissional-paciente era re-

alizada de tal forma que o paciente não podia acrescentar qualquer informação a atuação do profissional por ser entendido que o mesmo não possuía conhecimento especializado para isso.

Tal princípio começa a mudar com a criação do SUS – Sistema Único de Saúde, que passa a implantar a ideia de que para uma melhora na saúde coletiva seria imperioso a integração entre o profissional de saúde e o paciente. A ideia é que o profissional de saúde poderia agregar aos seus conhecimentos técnicos o conhecimento popular, para atingir uma melhora no processo saúde-doença-cura.

O que se percebeu na evolução da pesquisa realizada é que embora haja uma consciência do profissional de saúde da necessidade de utilização de métodos pedagógicos para facilitar a interação entre eles e os seus pacientes, poucos são aqueles que possuem alguma noção acadêmica de tal aplicabilidade e de qual teoria ou método melhor se adéqua ao seu trabalho.

Dos profissionais questionados apenas uma pequena parcela havia recebido direcionamento pedagógico para que assim pudesse facilitar a evolução dos seus trabalhos como agentes de saúde, embora houvesse entre os outros a consciência de que se possuíssem algum tipo de conhecimento nessa área teria tanto o seu trabalho como a relação destes profissionais com a população sido facilitada.

Acredita-se que a melhoria da qualidade de vida é uma consequência das mudanças de hábito do ser humano. Vislumbrando tais mudanças, é necessário que os atores envolvidos no processo sejam educados e compreendam a necessidade dessa mudança.

Nesta perspectiva, educar em saúde é facilitar o processo de entendimento, é levar o ser humano a alcançar sua autonomia de conhecimentos e aprendizado, desenvolvendo uma análise crítica sobre a realidade, compreendendo que é ele o maior responsável pela sua saúde.

Faz-se necessário que os profissionais da saúde compreendam o elo entre a ciência e o senso comum, que acreditem na grande afinidade entre saúde e educação. Aprendam a criar um espaço de construção ativa do co-

nhecimento, que seja uma atividade conjunta entre os usuários do sistema de saúde e os profissionais de saúde e que essa mudança no olhar, transforme a dinâmica do processo, onde ao mesmo tempo em que o profissional de saúde cria o espaço para facilitar o entendimento do usuário, promova seu próprio aprendizado.

É evidente que para ensinar algo não é necessário ser um docente, porém, quando se está inserido em um contexto específico, é necessário se conhecer os princípios que norteiam as ações envolvidas. Educar em saúde é muito mais do que transmitir conhecimentos; é facilitar o entendimento, a integração e a participação do indivíduo no processo saúde-doença-cura, transformando hábitos e atitudes em prol de uma melhor qualidade de vida.

Percebe-se com tudo isso que a prática educativa mais adequada à prática da educação em saúde é a pedagogia dialógica. Promover a valorização do saber popular e estimular a participação ativa nas ações de saúde, assim como o desenvolvimento nas habilidades humanas e técnicas do profissional de saúde.

Concluimos com esta pesquisa que os profissionais de saúde possuem frágil preparação pedagógica para enfrentar o que realmente é a educação em saúde, mesmo acreditando que a educação é uma grande aliada para a melhoria da saúde coletiva, não obstante apareçam em suas falas terminologias que coincidem com pressupostos pedagógicos mais progressistas e igualmente complexos.

Todavia, ao se aprofundar o debate notou-se que tais profissionais lidam com esses pressupostos ao sabor da impressão, carecendo, contudo, de ampla consistência teórica e epistemológica.

Referencial Bibliográfica

ALBUQUERQUE, P. C., STOTZ, E. N. **A educação popular na atenção básica à saúde no município**: em busca da integralidade. Interface – comunic, saúde, educ., v.8, n.15, p.259-74, mar/ago, 2004. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832004000200006> Acesso em: 29 jun. 2009.

- ALVES, Vânia Sampaio. **Um modelo de educação em saúde para o programa saúde da família:** pela integralidade da atenção e reorientação do modelo assistencial. *Interface – comunic, saúde, educ*, v.9, n. 16, p.30-42, set.2004/fev.2005. Disponível em:<www.scielo.br/pdf/icse/v9n16/v9n16a04.pdf> Acesso em: 14 out. 2009.
- ARAUJO, Maria Inêz Oliveira. **A Dimensão ambiental nos currículos de formação de professores de Biologia.** Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da USP. São Paulo, 2004.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na área da saúde.** *Interface*, vol. 5, n. 8, Botucatu, fev. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32832001000100010&script=sci_arttext&lng=pt>Acesso em: 14 out. 2009.
- CANDEIAS, N. M. F. **Conceitos de educação e de promoção em saúde:** mudanças individuais e mudanças organizacionais. *Rev. Saúde pública*, v.31, n. 2, São Paulo, abr, 1997. Disponível em: <http://www.scielosp.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89101997000200016>Acesso em: 29 jun. 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 22ªed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1987
- GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas.** Série educação, São Paulo, Ática, 1993.
- L'ABBATE, Solange. **Educação em saúde:** uma nova abordagem. *Cad. Saúde Pública*, v. 10, n. 4, Rio de Janeiro, out/dez. 1994. Disponível em: <http://www.scielosp.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X1994000400008>Acesso em: 26 ago. 2009.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação.** São Paulo, Editora Cortez, 1994.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública.** A pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo, 20ª ed. Loyola, 2005.
- MINISTÉRIO DA SAÚDE, Secretaria de Gestão Estratégia e Participativa. **Caderno de educação popular e saúde.** Brasília, Ministério da saúde, 2007.
- PEREIRA, A. L. F. **As tendências pedagógicas e a prática educativa nas ciências da saúde.** *Cad. Saúde pública*, Rio de Janeiro, 19(5):1527-1534, set-out, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2003000500031>Acesso em: 16 set. 2009
- RIOS, Ediana Rabello Girão et al. **Senso comum, ciência e filosofia – elo dos saberes necessários à promoção da saúde.** Rio de Janeiro: Ciências saúde coletiva. Vol. 12 n.2, 2005. Disponível em: <http://www.scielosp.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232007000200026>Acesso em: 17 out. 2009.
- VASCONCELOS, E. M. **Redefinindo as práticas de saúde a partir de experiências de educação popular nos serviços de saúde.** *Interface – Comunic., Saúde, Educação*, v.5, n.8, p.121-6, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v5n8/09.pdf>> Acesso em: 16 set. 2009
- VASCONCELOS, V. O, OLIVEIRA, M. W. **Educação popular:** uma história, um que-fazer. *Educação Unisinos*, 13(2): 135-146, maio/agosto 2009. Disponível em:< > Acesso em: 14 out. 2009

Os Mapas Mentais como Suporte à Cartografia: um Estudo Com Futuros Pedagogos

Ana Luzia de Barros Andrade Marques¹

Deise Juliana Francisco²

Resumo:

A partir da preocupação com o ensino de geografia, o presente artigo buscou compreender como futuros pedagogos representam o espaço universitário por meio do mapa mental. A mesma referenciou-se teórica e metodologicamente na cartografia no ambiente educativo e nos mapas mentais. Participaram do estudo 25 graduandos do sétimo período do curso de Pedagogia de uma universidade pública federal. Adotou-se o método qualitativo do tipo pesquisa participante. Foram utilizados como instrumentos de pesquisa mapa mental, entrevista e diário de campo. Os resultados apontaram que a universidade foi representada como lugar de vivência, em que os sujeitos revelaram familiaridade e pertencimento. Assim, a perspectiva subjetiva marcou as representações gráficas, o que reforçou a necessidade de se utilizar outras formas de representação que mobilizem o encontro/confronto espacial.

Palavras-chave: Ensino de geografia. Cartografia. Mapa mental. *Google Earth*.

Mental Maps as Support to Cartography: a Study With Future Educators

Abstract:

The research sought to understand how future educators represent the university space through the mind map. Participants were 25 undergraduates of the seventh period of Pedagogy course of a Public University. Referenced to theoretically and methodologically authors concerned with mapping the educational environment and with that question the perspective of mental maps. We adopted the method of qualitative research participant type. Were used as research tools mental map, interview and field diary. The results showed that the university was represented as a place of experience, in which the subjects showed familiarity and belonging. Thus, the subjective perspective scored graphical representations, which reinforced the need to use other forms of representation that mobilize the encounter / confrontation space.

Keywords: Teaching geography. Cartography. Mental map. *Google Earth*.

¹ Licenciada em Geografia, Mestra em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação/ Universidade Federal de Alagoas - PPGE/UFAL, professora de Geografia da rede estadual de Alagoas. E-mail: analuzya@hotmail.com.

² Psicóloga, Doutora em Informática na Educação pelo Programa de Pós Graduação em Informática na Educação/Universidade Federal do Rio Grande do Sul, orientadora de Mestrado pelo PPGE/UFAL, Docente da UFAL. E-mail: deisej@gmail.com.

Este artigo é fruto de uma dissertação que teve como foco o reconhecimento espacial de futuros pedagogos, pois se entende que este público faz parte de um segmento importante de atuação na Educação Básica, sendo a base inicial para a alfabetização cartográfica. Assim, os pedagogos são os responsáveis pelas séries iniciais e possuem a relevante tarefa de estimular os alunos a desenvolver as noções de espaço. Entende-se que o exercício de reconhecimento do espaço, da orientação e da representação é importante para o conhecimento daquele que irá se graduar em Pedagogia. Portanto, é interessante que futuros pedagogos recebam em sua formação as abordagens da Geografia que contemplem o estudo sobre a percepção espacial.

Dentre os desafios enfrentados na formação do pedagogo, vê-se o pouco conhecimento que os mesmos possuem sobre noções da Cartografia e isso se evidencia através da formação que receberam ainda na Educação Básica (PASSINI, 2007). Nesse sentido, decidiu-se desenvolver uma pesquisa que contempla a discussão acerca da leitura que os graduandos de Pedagogia possuem e fazem sobre o *campus* universitário que é o espaço por eles vivido.

Sendo o reconhecimento do lugar e a observação das diferentes paisagens um dos assuntos mais importantes da Geografia, analisa-se que a visualização desses setores, avançando-os para noções de mapeamento, possui sentido importante para o conhecimento discente. Ou seja, o que se vê pode-se também mapear para dar forma a um lugar por meio do mapa mental, àquilo que se conhece através do contato visual.

Observando uma turma de pedagogos do sétimo período de uma Universidade Pública Federal, vivenciou-se a realidade de futuros pedagogos frente ao desafio do estudo sobre a alfabetização cartográfica. É interessante que os pedagogos conheçam a Cartografia para exercitar com seus alunos a leitura crítica dos diversos acontecimentos do mundo globalizado. Essa preparação envolve, também, a leitura dos mapas. Com o mundo em constante transformação, torna-se necessário compreender a dimensão de um espaço, o que ele representa em diferentes escalas para que se possa entender e visualizar as ocorrências que se fazem presentes na superfície terrestre.

Além disso, vivemos em uma era em que as inovações tecnológicas têm ganhado espaço em vários contextos: fala-se da agricultura, das telecomunicações, da informática, entre outros. Esses diferentes setores ganharam, com a introdução tecnológica, maiores possibilidades de acesso, difusão de informações e de produção (KENSKI, 2004). A partir da difusão da tecnologia no meio escolar é interessante pensar como ela pode ser uma aliada para o ensino da Cartografia. E, neste sentido, entender como as noções espaciais e sua aplicabilidade ocorrem no contexto professor e aluno. É importante que o professor esteja preparado para estimular os alunos a desenvolver as noções da Cartografia junto ao que a tecnologia oferece como suporte ao aprendizado.

A pesquisa norteou-se a partir da seguinte questão: como os alunos de pedagogia realizam leituras do *campus* universitário a partir da representação gráfica, por meio do mapa mental? E, como objetivos da pesquisa, elencou-se, primeiramente, como geral: compreender como os alunos de Pedagogia constroem a noção de espaço e representação a partir da percepção do espaço vivido: o *campus* universitário da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Outro objetivo foi: diagnosticar por meio de mapas mentais o conhecimento espacial dos alunos do sétimo período do curso de pedagogia da UFAL.

1. Formação Pedagógica e o Ensino da Cartografia

Para representar e demarcar espaços, o homem, desde cedo, se apropriou da confecção de mapas para orientar-se no espaço. Segundo Timbó (2001), o homem primitivo já sentia necessidade de registrar o espaço a sua volta a fim de marcar os lugares mais importantes para sua sobrevivência. Desde então, a Cartografia veio evoluindo em relação a instrumentos e métodos utilizados para seu desenvolvimento. Conta-se hoje com as ferramentas tecnológicas que auxiliam e produzem equipamentos cartográficos para diversas finalidades e aplicações.

A alfabetização cartográfica dá-se como importante para a formação do aluno, sendo que a orientação, a localização e a representação são itens que devem ser explora-

dos na Cartografia. Não se pensa em apenas levar o mapa para a sala de aula e mostrá-lo aos alunos, mas também é interessante contextualizá-lo, demonstrando que espaço é aquele que está sendo estudado. Deve-se desenhar o mapa e não apenas decalcá-lo e, assim, estudar o mapa dentro da realidade do aluno torna-se um exercício interessante, pois o aluno demonstrará seus entendimentos e percepções visuais do espaço de vivência. De acordo com Archela e Pissinati (2007), os alunos já possuem noções cartográficas que fazem parte de sua ação rotineira. É nesse sentido que estudar a área de vivência é um passo importante para a compreensão cartográfica, pois as ações rotineiras dos alunos em seu cotidiano podem ser incorporadas em um saber formal a partir da inserção de conceitos mais elaborados.

O pedagogo, responsável pelo ensino nas séries iniciais, possui um importante papel não só como alfabetizador, mas também como formador humano e social. Os alunos, estimulados ao estudo cartográfico, podem pensar sobre seu espaço que é um espaço humanizado, abrindo a possibilidade de conhecer o espaço como produzido e mutável. Isso favorece a formação do aluno como cidadão (CALLAI; CALLAI, 2003).

Autoras como Castellar (2007), Almeida (2007) e Almeida e Passini (2010), apresentam estudos que discutem a importância da construção do mapa pela criança levando em consideração seu espaço de vivência diária (casa, escola, trajeto casa-escola). Os mapas mentais, de crianças ou de adultos, demonstram como estes veem o espaço e como o percebem como lugar com o qual possuem interação e intimidade com a paisagem.

O conhecimento, no que tange à compreensão sobre localização, requer que o aluno aprecie conceitos geográficos para que possa construir sua informação. Portanto, entende-se a importância do estímulo ao estudo do que significa uma fronteira, o espaço em torno, entre outros fatores importantes à compreensão da espacialidade.

As relações projetivas junto com as euclidianas compreendem as noções de área, tamanho, parte e todo (CASTELLAR, 2005). Porém, cabe ressaltar que as euclidianas se utilizam de conceitos matemáticos para a represen-

tação espacial. Diferente da criança, “a organização espacial do adulto envolve perspectiva e coordenadas, de modo que é capaz de localizar-se e orientar-se usando referenciais abstratos, baseados em relações espaciais projetivas e euclidianas” (ALMEIDA e PASSINI, 2010, p. 23). Quando o espaço se projeta, o aluno dá significados e o compreende como um espaço que pode ser localizado através de referenciais da simbologia como a legenda. Nesse sentido, observa-se que o aluno está passando de um nível elementar da compreensão do espaço para um do campo mais requintado e composto de elementos que compõem significados.

Nas aulas de Geografia, quando o professor faz uso de mapas, entende-se que é importante apresentar os diferentes elementos que compõem o espaço. Esses elementos estão baseados no uso de símbolos que estão distribuídos e que se aproximam da imagem real. De acordo com Castrogiovanni, Callai e Kaercher (2010, p. 51), “A representação do mundo necessita de simbolização cartográfica”. Esses símbolos são sinais gráficos que a partir de seu uso se configuram como legenda. Os símbolos, signos e legendas representam a leitura cartográfica e, sendo assim, devem ser construídos pelo aluno quando se trabalha com mapas.

Ao se mapear um determinado lugar, além de se preocupar com a simbologia, caminhar e observar com interlocuções geográficas o espaço de vivência, medir e reduzir objetos para reproduzir em escala menor no papel é uma prática necessária para auxiliar na construção dos conceitos cartográficos e geográficos. Segundo Romano (2007, p. 158), “O processo de alfabetização cartográfica envolve a compreensão e construção dos seguintes conceitos: visão vertical e oblíqua; lateralidade e orientação; proporção e noções de escala e legenda”. A construção desses conceitos contribuirá para a compreensão e ajudará o aluno a entender de forma mais clara a leitura e interpretação do mapa.

1.1 OS MAPAS MENTAIS

Pensar em Geografia é também pensar em imagens. Imagens que determinam um lugar que tem sua historicidade, seu povo, sua cultura. Os mapas surgiram “pela

necessidade de referenciar rotas, caminhos e territórios, integrando o vivido e as práticas socioculturais, incorporando ao longo dos tempos novos valores” (KOZEL, 2007, p. 25). Cosgrove (1998) entende que um mapa nunca deve ser visto como algo isolado, pois a ele se incorpora uma série de processos culturais complexos que dão abertura a outros mapeamentos.

Autoras como Kozel e Nogueira (1999) salientam que os mapas mentais se constituem através de questões históricas reais, onde o sujeito se incorpora dando existência a lugares vividos, produzidos e construídos. Nesse sentido, entende-se que a apreensão do real se dá através da percepção e das lembranças conscientes e inconscientes (KOZEL, 2006).

Partindo do pressuposto dos mapas mentais, cuja representação espacial se dá através da visão humanista, no qual são dados valores e marcas inerentes ao lugar vivido, desenvolveu-se o tipo de visão pelo fato de entender que a um mapa mental são dados valores humanos, deixando de lado a visão técnica do mapa que servia antes, apenas, como ponto de orientação no espaço. A concepção de mapa mental é remetida a Geografia das Representações. O termo representação se configura para Kozel (2005, p. 140-141) “como o processo pelo qual são produzidas formas concretas ou idealizadas, dotadas de particularidades que podem também se referir a outro objeto, fenômeno relevante ou realidade”. Então, entende-se que a Geografia das Representações possui significativa importância às pesquisas ao que se refere aos mapas mentais.

2. Metodologia

A pesquisa visou descrever e analisar como alunos de Pedagogia representam espacialmente o *campus* universitário com mapa mental. Foi realizada pesquisa qualitativa, exploratória - descritiva e pesquisa participante.

Os sujeitos da pesquisa foram 25 alunos do sétimo período matriculados na disciplina Geografia 1 do curso de pedagogia da UFAL. O número de alunos que participaram, efetivamente, da pesquisa variou entre 25 e 13 pessoas,

englobando desde a fase de desenvolvimento do mapa mental do *campus* até a reescrita da trajetória mapa mental e oficina de *Google Earth*. Neste artigo será analisada apenas a parte referente aos mapas mentais.

Como instrumentos da pesquisa utilizaram-se a observação e o diário de campo. A observação se deu em toda a fase de coleta de dados, desde a elaboração do mapa mental à oficina. Nessas sessões, foram registradas as interações do grupo, bem como as falas consideradas importantes para a consecução desse trabalho.

4 Análise Dos Dados

A análise é resultado da vivência com a turma de futuros pedagogos, no qual serviu de apoio para responder o problema da pesquisa. Os alunos foram estimulados a representar por meio do mapa mental o *campus* universitário, buscando estabelecer os pontos e itens encontrados em todo espaço, em uma folha de papel A4 para que pudessem, através de seu conhecimento e de sua experiência com o lugar, representar com detalhes o *campus*. Esta tarefa foi realizada no primeiro dia de observação na sala de aula de Geografia 1, sob autorização prévia da professora responsável pela disciplina.

Para categorizar a análise dos mapas mentais realizados pelos estudantes de pedagogia, foi utilizada a metodologia desenvolvida por Kozel (2001), que consiste em uma apreciação no que tange à interpretação de representações gráficas que, no caso dessa pesquisa, tratou-se do mapa mental do *campus*.

Assim, são analisados: 1. Interpretação quanto à forma de representação dos elementos da imagem (ícones, letras e mapas); 2. Interpretação quanto à distribuição dos elementos na imagem (em perspectiva, em forma horizontal, em forma circular, em forma de quadros, em forma de quadras, de maneira dispersa, isoladas, vertical); 3. Interpretação quanto à especificação dos ícones (Paisagem natural; Paisagem construída; Elementos móveis; Elementos humanos); 4. Apresentação de outros aspectos ou particularidades.

Segundo a metodologia Kozel (2001), determinados aspectos são relevantes para análise sobre os mapas mentais, pois delinham pontos nos quais o aluno quis demonstrar em seu mapa mental. Ao observar os alunos desenvolvendo o mapa mental, foi possível perceber que grande parte possuía dificuldade em representar os prédios que estavam mais distantes de seu percurso habitual, ou seja, desde a entrada até o final do *campus*. Outro aspecto observado foi a razoável resistência por parte dos alunos para a realização do mapa mental, pois alegaram não saber desenvolver um trabalho desse tipo. Como o bloco do curso de pedagogia fica mais ao centro do *campus* e as partes administrativas estão situadas no início, alguns alunos se restringiram apenas à representação até o bloco e salas de aula do curso de pedagogia. Os alunos que representaram os blocos posteriores ao de Pedagogia possuíam dificuldade em representar os prédios em relação ao lado direito ou esquerdo, levando em consideração a entrada principal do campus. Sobre isso, o aluno ora intitulado 01 relata: “Mesmo não sabendo desenhar, aceitei o desafio e de certa forma consegui representar o campus. Não desenhei detalhes justamente pela dificuldade que tenho, mas exercitei a memória e consegui representar a via principal e a maioria dos blocos”. O aluno 02 afirma:

Essa atividade pressupõe que o lugar a ser representado seja conhecido e vivenciado pelos alunos. Ao começar o desenho é necessário idealizar todo ambiente, pensar nas principais partes, ou seja, fazer uma representação mental de como é essa realidade. Além disso, todo o espaço deve ser limitado a uma folha de papel.

No que se refere à espacialização no papel, observou-se que, pelo fato de não haver a preocupação na utilização da escala para a compreensão e delimitação dos espaços, a representação do campus universitário não se deu de maneira mais abrangente. A redução ou ampliação feita com o uso da escala torna possível a representação de forma mais completa.

Quanto ao desconhecimento do campus universitário, observou-se que este fator também se relaciona às atividades docentes, ou seja, ao passo que a atividade docente se restringe a apenas a um lugar (a sala de aula) não há a interação com outros espaços da universidade.

Entende-se que conhecer o espaço vivido através da mobilidade no espaço da Universidade, torna-se um exercício interessante, pois o aluno não se limita apenas ao seu lugar diário das salas de aula (ALMEIDA, 2007). Destacamos a fala do aluno 03:

Preocupe-me em fazer uma representação nítida e coerente, portanto iniciei desenhando as vias de trânsito e em seguida acrescentei os espaços que mais frequento: reitoria, biblioteca, bloco de Pedagogia, fotocopiadora, restaurante universitário, bancos e posto de venda de passagem estudantil. Não consegui lembrar a distribuição dos blocos e também o espaço do papel não foi suficiente, em virtude disso ao analisar o desenho identifica-se a ausência de muitos elementos.

A materialização da representação do espaço por intermédio da produção de um mapa dá maior vivacidade aos elementos que são perceptíveis à realidade do aluno, pois traduz um espaço cotidiano de interação contínua (KOZEL, 2007).

A atividade foi realizada com 25 alunos e 3 deles solicitaram mais uma folha para realizar o mapa mental, pois argumentaram não caber todos os itens que compõem a Universidade. Quanto a isso, Martinelli (2008) propõe que a atividade de representação do espaço com o uso da escala, torna-se essencial para que o aluno estabeleça o conhecimento de que um espaço a ser representado pode ser ampliado ou reduzido, de acordo com a escala. Entende-se que a atividade de elaboração do mapa mental proporcionou a interpretação de como os alunos veem e percebem o espaço em que interagem há quase quatro anos.

Quanto aos espaços que os estudantes representaram, observou-se que 80% dos alunos destacaram que aqueles prédios em que mais eram solicitados a realizar alguma atividade de interesse de grupo ou pessoal foram mais bem delineados e destacados como a reitoria, local de ida frequente dos alunos para a resolução de problemas referentes à vida acadêmica; a praça onde se localizam os bancos e posto de venda de passagem de ônibus, e a biblioteca, ponto de encontro dos alunos para desenvolvimento de atividades acadêmicas.

Encontrou-se no mapa mental 6 maior visibilidade à pista de circulação de meios de transporte. Os elementos da natureza não aparecem na representação, dando a impressão de imagem sem movimento. De acordo com a fala do aluno 05: “Não consegui desenhar o *campus* por completo, pois não lembrei os nomes de cada faculdade no qual representei nessas formas retangulares”. A partir da escrita dos alunos sobre a experiência com mapa mental do espaço universitário, visualizou-se que grande parte indagou sobre não saber exatamente o que corresponde cada prédio que há no *campus*. Entendeu-se que por esse motivo foi encontrado, além do mapa mental do aluno 05, outros semelhantes, nos quais os alunos apontam em sua escrita o mesmo ponto de vista.

Em relação à categoria 4 (Apresentação de outros aspectos ou particularidades), observou-se, nos mapas mentais, representações que marcam limites fora do *campus* universitário, ou seja, o acesso pela passarela ou pela pista de ligação de outro lugar para dentro da Universidade. Kozel (2001) chama atenção para a categoria que se configura como outros aspectos ou outras particularidades na análise dos mapas mentais. Assim, a demarcação de área fora do limite da Universidade demonstra a preocupação em situar o acesso a esse espaço, ou seja, através de ruas, avenidas, entre outros. Como outro exemplo tem-se o mapa mental do aluno 03, que apresenta a praça e a organização da mesma, demonstrando um lugar de relacionamento entre pessoas.

Considerações finais

De acordo com o problema da pesquisa, afirma-se que os alunos de Pedagogia compreendem seu espaço vivido (*campus*) como um espaço cotidiano, ao qual é dado valor humano, com características que fazem parte desse lugar, ou seja, a partir da distribuição dos elementos da imagem.

De acordo com a metodologia Kozel (2001), observou-se que a maioria dos mapas mentais possuíam informações que fazem parte das ações rotineiras dos estudantes, isto é, de atos costumeiros que se realizam em um lugar. Ao representar o *campus* universitário o aluno através de sua mente buscou conceber o mapa mental a partir de

sua interação diária com o lugar. Afirma-se que esse tipo de representação do espaço através dos mapas mentais, pelos alunos de Pedagogia, pode alterar a percepção do espaço. Isso se configura a partir da etapa ao qual Del Rio e Oliveira (1996), denominam como estruturas projetivas e euclidianas. Essas estruturas demandam um conhecimento mais complexo no sentido de representar as distâncias de forma proporcional em relação aos objetos apresentados no mapa mental.

O espaço é uma construção contínua no qual Piaget e Inhelder (1992) denominam como espaço representativo. De acordo com os mapas mentais analisados, observou-se que as relações projetivas estavam sendo construídas na esquematização mental apresentada nos mapas mentais dos futuros pedagogos.

Referências

- ALMEIDA, Rosângela D. **Cartografia escolar**. São Paulo: Contexto, 2007.
- ALMEIDA, Rosângela D; PASSINI, Elza Y. **O espaço geográfico: ensino e representação**. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- ARCHELA, R. S.; PISSINATI, M. C. A Alfabetização Cartográfica: simples e prática. In: ARCHELA R. S.; GRATÃO, L. H. B.; CALVENTE, M. del C. M. H. (Org.). **Múltiplas geografias: ensino – pesquisa – reflexão**. Londrina: Humanidades, 2007. p.109-127
- CALLAI, Helena C; CALLAI, Jaeme L. Grupo, espaço e tempo nas séries iniciais. In: CASTROGIOVANNI, Antonio C. et. al. **Geografia em sala de aula: prática e reflexões**. 4. ed. Porto Alegre: UFRGS editora, 2003. p. 65-75
- CALLAI, Helena C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antonio C. (Org). **Ensino de Geografia: práticas e atualizações no cotidiano**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 83-131.
- CASTELLAR, Sônia. A Psicologia genética e a aprendizagem no ensino de geografia. In: CASTELLAR, Sônia (Org). **Educação Geográfica: Teorias e práticas docentes**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 38-50.
- CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. **Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar**. São Paulo, 2005.
- CASTROGIOVANNI, Antonio C; CALLAI, Helena C; KAERCHER, Nestor, A. **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- DEL RIO, O. V.; OLIVEIRA, L. **Percepção Ambiental**, A Experiência Brasileira. São Paulo: Studio Nobel e UFSCAR, 1996.

KENSKI, Vani M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2004.

KOZEL, Salete T. **Das imagens às linguagens do geográfico**: Curitiba a capital ecológica. São Paulo: FFLCH/USP, 2001. (tese de doutorado)

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **A representação do espaço na criança**. Porto Alegre: Artmed, 1993.

ROMANO, Sonia M. Alfabetização cartográfica: a construção do conceito de visão vertical e formação de professores. In: CASTELLAR, Sonia. **Educação geográfica**: teorias e práticas. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 157-167.

TIMBÓ, Marcos A. **Elementos da Cartografia**. Disponível em: <http://www.uff.br/cartografiabasica/elementoscartografia.pdf>. Acessado em: 22 de jun de 2011.

SILVA, Vanessa O.; CASSOL, Roberto. **Evolução da Cartografia no ensino da Geografia**: um olhar sobre os caminhos percorridos. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistageografia/index.php/revistageografia/article/viewFile/175/122>. Acessado em: 03 ago. 2011.

Formação continuada no Amapá: as percepções dos educadores sobre o Encontro Pedagógico dos Municípios

Eliodete Coelho Bezerra*

João Augusto Gentilini**

Resumo:

Este artigo apresenta as percepções dos professores participantes e dos técnicos que elaboraram e ministraram cursos dentro do Projeto de Formação Continuada de professores no estado do Amapá, intitulado *Encontro Pedagógico dos Municípios*, e baseia-se nos resultados de pesquisa do Mestrado em Educação que teve como objetivo central analisar e descrever o referido Projeto, bem como estudar o impacto que este causou no contexto educacional dos municípios. Foi realizado um estudo da trajetória desse Projeto, compreendendo sua concepção teórica, implementação e, principalmente, alguns dos resultados obtidos. A metodologia da pesquisa consistiu na coleta e análise de documentos e na realização de 14 entrevistas com os sujeitos da pesquisa. Os depoimentos obtidos deixam claro que o Encontro Pedagógico teve um grande impacto na realidade educacional dos municípios, apresentando mais resultados positivos do que negativos tanto para os professores quanto para os ministrantes e os coordenadores das ações. Os depoimentos permitem concluir também que ações de formação continuada não atingirão o objetivo almejado se não vierem acompanhadas de políticas públicas direcionadas à melhoria das condições de vida e trabalho dos professores.

Palavras Chave: formação de professores. Formação continuada. Política pública

***Eliodete Coelho Bezerra:** Pedagoga. Especialista em MBA em Gestão de Pessoas. Mestre em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (UNESP-campus Araraquara). Professora do curso de Especialização PROEJA do IFES-SE. Desenvolve pesquisa na área de formação continuada, políticas públicas e educação de jovens e adultos. Email: eliodete@ig.com.br

****João Augusto Gentilini:** Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor Assistente da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP-campus Araraquara). Pesquisador na área de Educação, com ênfase em Planejamento e Gestão Educacional e Política Educacional Brasileira, atuando principalmente nos seguintes temas: gestão educacional e escolar, planejamento educacional, sistemas de ensino. Editor da Revista Eletrônica de Política e Gestão Educacional. Pertence ao Grupo de Estudos Organizações Educacionais: processos de planejamento e gestão (GEOPLAG). Email: jagentilini@bol.com.br

Continuing Education of Amapá State: teacher's perception about the Pedagogical Encounter of the Municipalities

Abstract

This paper presents the perceptions of participating teachers and technicians who produced and ministered courses in the Project of Continuing Education of teachers of Amapá State, called Pedagogical Encounter of Municipalities and is based on research results of the Master Degree in Education that was aimed to analyze and describe the referred project as well as studying the impact that it had on educational context of the municipalities. It was conducted a study of the Project's trajectory including its theoretical basics, implementation and, mainly, a number of Project's results. The methodology consisted of acquiring and analyzing official papers and interviewing 14 teachers and technicians. The statements obtained make it clear that the Pedagogical Encounter had a major impact on the educational reality of the municipalities, with more positive than negative results not only for teachers but also for instructors and coordinators. The statements can also be concluded that the continuing education actions will not achieve its objectives if they are not accompanied by public policies direct to improve living and job conditions of the teachers.

Key-words: teacher's education. Continuing education. Public policy.

Introdução

Um dos reflexos mais importantes das transformações ocorridas no Amapá é percebido no âmbito das políticas públicas, especialmente na área educacional do Estado. Ao longo da história o controle das políticas públicas no antigo Território Federal do Amapá viveu sob a égide dos governantes nomeados pelo Governo Federal que, em geral, desenvolviam um tipo de política centralizada, personalista, próxima a um modelo coronelista (PAIVA, 2001).

Neste cenário, durante muito tempo não se traçou uma política educacional consistente e a Secretaria de Estado da Educação do Amapá (SEED/AP) não tinha uma estratégia definida de ação. Com a transformação do Amapá em Estado da Federação em 1988, iniciou-se um processo de mudança de perspectiva em relação à educação pública e alguns projetos foram implementados pela SEED/AP e, dentre estes, talvez o de maior impacto tenha sido o Projeto *Encontro Pedagógico dos Municípios*, elaborado no ano de 1997. Este evento relaciona-se com as práticas dos governos locais em atender a um item da agenda de políticas públicas na área educacional, seguindo a orientação da Conferência Mundial de Educação para Todos.

Essa preocupação dos governos se traduziu em cursos, seminários e palestras, sendo o *Encontro...* uma manifestação desta preocupação no Estado do Amapá. Este Projeto consistiu, principalmente, em cursos de formação continuada para professores das escolas do ensino fundamental da rede pública estadual. O Projeto Encontro Pedagógico dos Municípios foi elaborado, planejado e executado por técnicos da SEED/AP. O Projeto foi aplicado em 15 municípios do Estado ao longo do ano de 1997, e foi realizado em três momentos (entre os meses de abril a junho), sendo uma semana o tempo de trabalho destinado às atividades pedagógicas com um total de 50 horas (10 horas/dia). De acordo com a Secretaria de Educação do Amapá, o objetivo deste Encontro... foi “sedimentar elementos que [pudessem] refletir em uma análise a real situação político-pedagógica e, ao mesmo tempo, buscar em conjunto estratégias que [levassem] a um novo redimensionamento, que [atendesse] ao anseio da comunidade escolar rural” (AMAPÁ, 1997, p. 3).

A partir dessas questões, sentiu-se a necessidade de um aprofundamento maior de estudos sobre a formação docente e em especial acerca da formação continuada neste contexto educacional (BEZERRA, 2005). Desse modo, a presente pesquisa foi desenvolvida com o propósito de contribuir com um estudo analítico-descritivo a respeito da ação de formação continuada implementada no Estado do Amapá através do *Encontro*. O objetivo específico foi o de verificar as percepções dos professores participantes, técnicos ministrantes e coordenadores envolvidos naquele evento e saber qual foi, realmente, o impacto do Projeto na visão desses atores. Além disso, tem-se a perspectiva de que este trabalho pode contribuir como um registro do Projeto, resgatando sua trajetória histórica e importância, constituindo-se assim uma fonte para trabalhos futuros, uma vez que a falta de fontes bibliográficas sistematizadas sobre a educação no Amapá tem sido uma das dificuldades enfrentadas pelas pessoas que atuam na área da Educação no estado.

Os autores entendem que um estudo sobre formação continuada de professores justifica-se pela preocupação em compreender como esta formação vem sendo tratada não apenas na literatura especializada, mas também, e principalmente, durante o processo das ações de formação profissional, bem como quais têm sido os resultados obtidos. Neste artigo são descritas e analisadas as percepções de professores participantes, de técnicos que ministraram os cursos e de coordenadores, destacando-se as diferentes visões acerca do que foi e o que representou o Projeto para cada uma das categorias profissionais envolvidas. Por último, as considerações acerca do representou os resultados obtidos.

Metodologia da pesquisa

Na pesquisa optou-se por um estudo *descritivo-analítico* utilizando-se uma *abordagem qualitativa*, em decorrência de esta ser “caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos” (RICHARDSON, 1999, p. 90).

Os sujeitos da pesquisa foram escolhidos visando-se obter diferentes pontos de vista acerca do Projeto a ser investigado. Foram selecionados dois técnicos que elaboraram o *Encontro Pedagógico dos Municípios* (coordenação), dois técnicos que ministraram os cursos e oito professores do ensino fundamental da rede estadual.

As entrevistas foram realizadas com os sujeitos da pesquisa em locais escolhidos pelos mesmos e seguindo roteiros previamente elaborados. Não obstante, no decorrer das entrevistas, foram acrescentadas outras perguntas a partir das respostas dos entrevistados. O tempo de duração das entrevistas foi em média de 60 minutos. Todas as conversas foram gravadas com a devida autorização dos entrevistados, para posterior análise, a partir das transcrições das fitas, garantindo-se o anonimato dos participantes.

As percepções dos professores

Nas entrevistas com os professores, além de informações sobre os aspectos pessoais e profissionais, foram formuladas questões semi-abertas para conhecer as suas representações acerca do *Encontro*.

Uma questão diz respeito às expectativas que eles tinham em relação ao *Encontro*. Para alguns a expectativa maior era que o evento fosse um curso que trouxesse “novidades” para suas práticas pedagógicas, onde pudessem estudar determinados assuntos e aplicá-los na prática. Outros professores tinham uma expectativa negativa, pois esperavam que o *Encontro...* fosse ser um curso monótono e cansativo, sem conexão com sua prática em sala de aula.

Ah! Eu pensei que ia se tornar um curso chato, monótono. Foi isso que eu pensei. Foi diferente. Foi bem ativo, todo mundo participou das atividades que tinha. Eu digo monótono assim: porque tem uns [cursos] que só fazem jogar apostilas e lê, lê, lê e não bota aquilo em prática. Esse não. Nós trabalhamos na prática mesmo, a mão na massa, fazendo o material [didático]. Por exemplo: se eles [ministrantes] dessem assim uma atividade pra gente, aí a gente ia botar na prática

confeccionando material e depois em grupos na frente da turma dizer como fez e como se deve trabalhar aquele material (PROFESSORA 4).

Depreende-se dos depoimentos acima que os professores com expectativas positivas não se decepcionaram com as atividades desenvolvidas durante o *Encontro*. Aqueles com expectativas negativas foram surpreendidos e também ficaram satisfeitos, pois o curso foi diferente daquilo que esperavam, sendo “dinâmico e proveitoso”, cheio de “atividades” e “muito bom”.

Uma professora esperava que o curso fosse como um daqueles que já havia participado anteriormente, um curso que apresentasse algo bem específico, voltado para o trabalho na sala de aula:

[esperava um curso] igual a maioria dos outros, que vem ensinar como a gente trabalhar na sala de aula, com alguma disciplina. Eu pensei que fosse assim, mais ou menos para esse lado (PROFESSORA 3).

Com esta perspectiva, a professora parece ter-se decepcionado, pois o curso não aconteceu da forma esperada:

Foi diferente [...] eles [ministrantes] vieram com outros assuntos pra ser trabalhados, muitas apostilas, foi muito diferente desses outros [cursos] que eles trazem [que são] para trabalhar a dificuldade do aluno (PROFESSORA 3).

A percepção desta professora pode ser compreendida com a análise de Herneck e Mizukami (2002, p.322) que, baseadas no estudo de Garcia¹, afirmam ser “preciso que as inovações sejam vistas com qualidade e sejam valorizadas pelos docentes, uma vez que eles significam e valorizam o que tem maior probabilidade de aplicação imediata e direta nas suas classes, assim como de resolução/superação de problemas por eles detectados”.

Por outro lado, houve professores que não tiveram tempo ou oportunidade de refletir sobre o evento que iria acontecer:

Eu não tinha ainda na verdade assim uma expectativa [...] eu não tinha pensado ainda; eu estava pronto pra receber o que viesse de novidade (PROFESSOR 7).

Os depoimentos dos professores sinalizam que eles não conheciam os objetivos do *Encontro...*, nem sabiam sobre a metodologia a ser aplicada ou os temas que seriam trabalhados. Isto sugere que a divulgação do evento não foi eficiente, ou ainda, que não houve nenhuma consulta aos professores por parte da SEED a fim de subsidiar o planejamento das atividades do evento. De fato, quando perguntados sobre esta última questão, a maioria dos professores simplesmente disse “não”. Um professor foi mais específico, acreditando que uma consulta prévia à escola propiciaria melhores resultados:

Eu acho que se realmente antes de fazer um curso desse, viessem na escola pra vê: “qual é o problema de vocês? que vocês têm aqui?” “Ah! Nosso problema é saída de aluno, evasão escolar; não, nosso problema é delinquência juvenil; ah! nosso problema é violência; ah! nosso problema é a saúde”. Então eu acho que a partir do momento que eles viessem pra cá, fizessem uma pesquisa de campo, em cima dessa pesquisa um Projeto com todos esses pontos abordados: olha, o problema da escola é que, digamos, os alunos de 5ª série em geografia, as notas deles são aquém do que deveria, então vamos fazer uma semana pedagógica em cima desses pontos negativos ou então dos pontos positivos relacionados a isto, eu acho que se antes deles virem com o tema eles fizessem a pesquisa, detectar que problema é que ocorre naquela determinada escola, eu acho que o êxito de uma semana pedagógica seria muito maior (PROFESSOR 7).

Em relação à participação no *Encontro...*, na avaliação dos professores entrevistados, ela aconteceu de forma efetiva, onde a maioria dos participantes demonstrou interesse e empolgação com a realização do evento.

É como eu te disse, esse curso de 97 foi muito diferente dos outros que aconteceram dessa forma, porque nessa época todo mundo ficava empolgado, conseguia trabalhar junto. [...] todo mundo estava participando, as idéias iam se juntando e formando trabalhos muitos bonitos, muitos bons e ricos também (PROFESSORA 6).

Os meus colegas, assim como eu, nos empenhá-vamos bastante. Todo mundo falava alguma

coisa, todo mundo dava opinião nos assuntos abordados durante esse período. Eu acredito que assim como eu todos eles conseguiram ter proveito durante esse evento (PROFESSOR 2).

Entretanto, houve professores que, de início, não se sentiram satisfeitos. No caso específico de um determinado município, por exemplo, dois professores relataram que houve pressão da direção da escola para que eles participassem, porque a frequência no evento contava como uma obrigação do cumprimento do dia letivo:

[...] praticamente, nós éramos obrigados a participar, valia como dia letivo pra gente (PROFESSORA 8).

Na época existia a questão da vontade própria, mas também havia um pouco de pressão [...] era um período também de pagamento dos funcionários públicos [...] o que aconteceu: não liberaram a gente pra ir receber [salário], teve o curso e fomos, na época, pressionados realmente a participar. Eu, pelo menos me senti assim, não tenho certeza se outros colegas se sentiram da mesma forma (PROFESSOR 7).

Essa questão remete a mais duas: primeiro, o poder que o diretor exerce na escola, que é ainda muito marcante e, segundo, a situação dos professores em seus municípios ao se sentirem aprisionados e sem poder de decisão perante a uma situação que necessita de diálogo.

De acordo com Dourado (2001), quando o diretor de escola é indicado pelo poder público, caso que ainda ocorre no Amapá, essa modalidade pode configurar em uma forma de clientelismo, que numa linguagem do cotidiano político pode ser designada como “curral” eleitoral, caracterizando-se como uma política de favoritismo ao prescindir do respaldo da comunidade escolar. O diretor aproveitava-se dessa posição e assume uma prática autoritária.

Por outro lado, a gestão democrática na escola foi um dos motivos para a implementação do *Encontro...* sendo, inclusive, como será mais bem evidenciado nos depoimentos da coordenação, um dos temas presentes nas discussões durante o evento, porque o processo de descentralização, que faz parte de uma gestão democrática, já havia se iniciado no Amapá (BEZERRA, 2012).

Não obstante, essas questões não atrapalharam o andamento do trabalho naquele município e nem a participação dos professores. O que prevaleceu, para grande maioria dos professores entrevistados, como fator decisivo para garantir a participação dos mesmos, foi a possibilidade de adquirirem e trocarem conhecimentos para enriquecer sua prática pedagógica:

Pra mim tudo que você pode aprender da vida é uma experiência, aí você pode botar em prática depois com seus alunos, é muito válido (PROFESSORA 1).

Bom, quando se fala em adquirir conhecimentos pra melhorar a qualidade do ensino, então tudo isso é válido (PROFESSORA 2).

Eu sempre gostei de trocar experiências, de aprender coisas novas e naquele curso o que a gente poderia esperar era que houvesse muito isso. (PROFESSORA 6).

Em relação à metodologia utilizada no *Encontro...*, esta foi considerada pela maioria dos professores como adequada e compreensível, com atividades práticas que os levaram a se sentir participantes efetivos das ações. Isto é notório nos seguintes depoimentos:

Eles [ministrantes] foram trabalhando conforme os temas e as oficinas pedagógicas, como por exemplo, [o tema] caixa escolar. [Os temas] eram divididos por turma e dentro do que a gente escolhia era feito o trabalho deles [...]. A gente conseguia se identificar porque trabalhava com arte, eu prefiro alguma coisa que me chame atenção através da arte e os outros professores também (PROFESSORA 8).

Pra mim foi adequado, porque eu aprendi como se trabalhar [...] uma disciplina englobando duas ou três [disciplinas] (PROFESSORA 1).

Acredito que [a metodologia] foi bem viável, bem acessível, foi legal [...] foi bem melhor que a dos outros [cursos], com dinâmica, tinha leitura, mas também tinha bastante dinâmica! (PROFESSOR 2).

Outra professora, no entanto, teve impressão bem diferente da metodologia utilizada:

Se eles tivessem usado outra metodologia teria sido mais proveitoso, porque foi mais assim... exposição, mais aula expositiva, eles "dialogavam" muito (PROFESSORA 3).

Em alguns casos parece que os professores fazem alguma confusão entre "metodologia" e "planejamento", como se pode comprovar do depoimento a seguir:

Eles se esforçaram, foi legal algumas coisas, mas a gente vê que têm pontos que precisam melhorar [...] talvez esteja sendo contraditório ao que eu disse no início, mas parte do material, digamos assim da logística, porque quando você vem pra um Encontro desse, você sabe que tem "ene" coisas ao redor e depois ele [o Encontro] tem algumas interferências sim, porque [existem] pessoas que moram distantes, que não pensam na realidade de cada município. Assim, a parte da metodologia eu acho que eles precisam melhorar. (PROFESSORA 5).

Sobre as impressões que tiveram dos ministrantes, alguns professores elogiaram a "preparação" deles para passarem o conteúdo e coordenarem as atividades:

[os ministrantes] vieram muito bem preparados e eu acho que o que deu certo foi isso, a organização, a preparação deles...pra trazer pra gente (PROFESSORA 6).

Outra professora, no entanto, foi enfática ao afirmar que os ministrantes não estavam preparados para o evento:

O que não deu certo, eu acho que foi assim o despreparo [dos ministrantes] [...] era uma coisa nova pra eles [...]. Pela maneira deles encaminharem o trabalho, se explicarem, a gente percebia que eles ainda estavam, meio assim, perdidos nos temas, nos assuntos pra abordar, discutir, ensinar e tudo (PROFESSORA 3).

Houve, ainda, uma professora que relatou que os ministrantes demonstraram não estarem preparados para as discussões, acontecendo algumas divergências durante as atividades:

Houve sim [clareza e entendimento]. Você sabe que às vezes tem ministrante que acha que está passando o melhor, mas tem aquele [professor] que discorda lá atrás, que não concorda com aquilo. Então, existiam sim divergências [...] tem aqueles momentos de discordâncias, que às vezes você vai lá e coloca seu ponto de vista e você até convence quem está ministrando que por aquele caminho é sensato. Têm coisas que são aproveitáveis, mas têm coisas que precisam melhorar, ser acrescentado [...] (PROFESSORA 5).

Um professor fez considerações sobre a motivação dos ministrantes, questionando o interesse deles no desenvolvimento das atividades:

Havia professores [ministrantes] realmente bem compromissados em colaborar, em ajudar os professores que estavam aí, enquanto que outros estavam, creio eu, somente pra receber a sua diária e nada mais do que isso (PROFESSOR 7).

É interessante notar que os depoimentos da professora 3 explicitaram que ela teve percepção, de certa forma, negativa do *Encontro...*, em contraste com os depoimentos dos outros professores entrevistados, que manifestaram ter gostado da metodologia aplicada e dos conteúdos trabalhados. Segundo Monteiro e Giovanni (2000, p. 131), estas percepções podem estar associadas a diferentes “atitudes em relação ao novo”, de resistência ou aceitação:

Diante do reconhecimento de que não conhecem ou não dominam um determinado conteúdo ou aspecto de seu trabalho, as reações dos professores podem variar desde o desejo e o esforço de aprendizagem até o total bloqueio e resistência ao novo. Nesse sentido, vale lembrar que a presença, no grupo de professores, de profissionais competentes e que se destacam pela receptividade a propostas alternativas e a novas idéias, tem-se mostrado um fator fundamental para estimular atitudes de interesse e envolvimento no grupo como um todo.

Entretanto, as diferentes percepções dos professores sobre a metodologia empregada e também sobre o preparo dos ministrantes decorrem não apenas de visões e motivações particulares, mas também do fato que cada município teve

uma equipe de ministrantes e, também, pela própria natureza lúdica, as atividades desenvolvidas podem ter apresentado diferentes resultados em cada turma.

Sobre se havia conexão entre as discussões realizadas durante o curso e a realidade vivenciada pelos professores, a grande maioria dos professores respondeu que sim:

Eles sempre procuravam trabalhar aquilo que realmente acontece, por exemplo, a nossa realidade. A realidade da sala de aula, sempre trabalharam nisso. Todos os assuntos que foram abordados eram em função da realidade (PROFESSOR 2).

Por outro lado, uma professora tem a percepção que os técnicos ministrantes e a SEED não conhecem de fato a realidade dos municípios, enfatizando que, devido à existência de muitas vilas e comunidades distantes uma das outras, cada uma dessas comunidades vivencia uma realidade diferente. Assim, as discussões e atividades desenvolvidas durante os cursos não refletem a realidade que os professores vivenciam no seu cotidiano.

Quando perguntados se conseguiam identificar, nas suas práticas em sala de aula, algum aspecto aprendido no *Encontro...*, os professores foram unânimes em dizer que passaram a aplicar os conhecimentos adquiridos no evento na sua prática pedagógica:

Eu lembro muito bem que ele [ministrante] fez uma pergunta pra turma, foi sobre um plano [...], ele praticamente falou o modelo de um plano de aula, aí ele disse assim: o que viria primeiro seria o tema ou o objetivo? Teve alguém que respondeu: o tema. Ele disse não, não é o tema, o que vem primeiro é o objetivo. E aí nós estávamos até acostumados com o tema, que primeiro a pessoa pensa no que vai trabalhar pra depois criar os objetivos. E eu fiquei observando e fiquei com isso na cabeça, até hoje não esqueço. Pelo o que ele orientou tem, digamos assim, fundamento vir primeiro o objetivo, pra depois surgir o tema (PROFESSORA 3).

Além disso, alguns professores perceberam, observando a metodologia adotada pelos ministrantes quando trabalhavam os temas, que poderiam utilizar essa mesma

metodologia quando estivessem trabalhando os conteúdos com seus alunos:

Eles [ministrantes] tinham sugestões: “a gente tem que fazer tal coisa, como é que a gente vai fazer?” “Qual tema a gente vai pegar?” A gente entendeu, através do texto, pegava o tema. Na verdade, eu acho que isso ajudou muito a gente trabalhar na sala de aula, era isso que faltava, trabalhar com nossos alunos assim também, deixar eles construírem, e não entregar pronto pra eles. Foi muito bom (PROFESSORA 6).

Tinham. Por exemplo, alguns pontos que eu me lembro, questão de alguns trabalhos, dinâmicas, essas dinâmicas não só eram compatíveis ao que estava se querendo no momento, mas também eram dinâmicas que nós poderíamos fazer dentro de sala de aula. No início, no meio, no final da aula pra ajudar, para que os próprios alunos eles também tivessem não somente aquela aula expositiva, mas um momento de lazer, momento de brincadeira, no caso sobre dinâmica (PROFESSOR7).

Não era um dos objetivos das dinâmicas de grupo que os professores aprendessem a utilizá-las na sua prática pedagógica, tampouco foi dito diretamente aos professores que eles poderiam também aplicá-las em suas salas de aula. Parece, portanto, que os professores, na posição de alunos, se identificaram com os seus alunos e com as dificuldades que enfrentam para aprender. O interessante nos depoimentos dos professores é que eles revelam como eles estavam envolvidos nas atividades do *Encontro...* e, ao mesmo tempo, preocupados com sua prática pedagógica.

Analisando as entrevistas de uma maneira mais ampla, observa-se que um tópico comentado pelos professores foi que o *Encontro...* os ajudou a repensar suas ações educativas:

[...] eu pensava que um aluno, aqueles alunos bem “capetinhas”, sabe? que a gente não consegue, tenta de todas as formas dentro da sala de aula fazer com que ele aprenda alguma coisa. Então, muitas das vezes a gente acaba colocando ele pra fora da sala de aula. E hoje eu já acredito que o professor que bota o aluno fora da sala de aula, por ele estar bagunçando, fazendo

qualquer tipo de coisa, isso é sinônimo de incompetência. Quando você tem um aluno dentro da sala de aula, que ele é assim... superativo, que bate no colega, que derruba a carteira. Eu acho que o professor tem que procurar, dar uma responsabilidade pra ele de uma forma que é... tentar mudar. Quer dizer, não colocar o aluno pra fora de sala. Eu acredito que o professor tem de procurar mecanismos pra manter aquele aluno dentro da sala de aula e ajudar ele de alguma forma. Então, isso aí foi reflexão que eu adquiri durante o Encontro Pedagógico (PROFESSOR 2).

O desenvolvimento de processos reflexivos tem sido apontado por diversos autores como uma forte tendência da formação continuada dos profissionais da educação. No caso específico do *Encontro...*, as atividades desenvolvidas motivaram uma análise reflexiva por parte dos professores. Refletindo a sua prática enquanto aluno no Projeto (reflexão na ação), o professor passou a refletir a sua prática enquanto educador (reflexão sobre a ação). Posteriormente, na sua prática educativa, o professor refletiu durante suas ações, novamente uma reflexão na ação, mas agora sob outro ponto de vista. Este processo relaciona-se, assim, diretamente com as idéias desenvolvidas por Schön (1995). A esse respeito é válido comentar que Libâneo (2002) identificou uma raiz comum no conceito de reflexividade encontrado em Schön e Paulo Freire, sendo que este último se constituiu numa referência teórica para o Projeto ora analisado.

Devido ao processo reflexivo iniciado durante as atividades do *Encontro...*, alguns professores comentaram que houve mudança em suas práticas de sala de aula:

Nós professores termos uma metodologia diferente e o que eles [ministrantes] queriam era que nós começássemos a ver, a ter uma visão diferente de educação, então isso proporcionou com que nós viéssemos até a mudar nossa metodologia de ensino na escola (PROFESSORA 8).

Vistas em conjunto, as declarações dos professores deixam claro que eles foram influenciados pelo trabalho desenvolvido no *Encontro...* a refletir sobre sua prática e iniciar o processo de mudança. Mas, além disso, e de

acordo com os seus depoimentos, é patente que estes professores têm consciência deste processo:

[...] Então, isso aí foi reflexão que eu adquiri durante o Encontro Pedagógico [...]. Olha, em geral foi um trabalho assim, pra mim foi ótimo. Serviu pra nos trazer bastante conhecimento e com certeza depois disso acho que eu mudei, eu, particularmente, mudei. [...] a minha concepção mudou (PROFESSOR 2).

Eu acho que aqueles professores que aprenderam alguma coisa, que se prontificaram a aprender, eles puderam fazer em suas salas de aulas mudanças, mudanças no seu próprio método, no seu modo de agir, eu tenho certeza que foi muito melhor, eu digo isso por mim, eu aprendi muito nessa época, apesar de que eu não me lembro de muitas coisas, por exemplo, o que foi que eles deram não tenho muita lembrança, mas eu me lembro que foi um período que tive bastante êxito, pelo menos, na minha sala de aula (PROFESSOR 7).

Segundo Mizukami et al (2002, p.147), existem muitas dificuldades em produzir estudos mais detalhados sobre o processo de aprendizagem do professor, que acontece por meio das diversas experiências profissionais:

É difícil estabelecer limites – com relativa segurança e precisão – sobre os impactos na prática, mesmo quando a fonte são os relatos dos professores. Em geral, é mais seguro considerar os indicadores de que os professores aprendem a falar em grupos, a analisar criticamente as práticas e idéias dos pares, a adquirir conhecimento do discurso profissional e de suas normas do que considerar as relações desses com correspondente mudança de suas práticas pedagógicas e/ou mesmo de suas crenças/valores/teorias implícitas.

Não obstante, foram mencionadas algumas ações concretas na prática cotidiana dos professores, que podem ser consideradas como resultado direto das experiências vivenciadas por eles no *Encontro...*, tais como fazer um plano de aula e utilizar jogos, brinquedos e material alternativo como recursos didáticos.

Determinados aspectos do *Encontro...* foram percebidos como negativos pelos professores. Alguns deles reclamaram que uma semana foi insuficiente para trabalhar todos os assuntos abordados de maneira satisfatória:

O ponto negativo eu acredito que seja o tempo. Acho que se fosse mais tempo e que eles viessem mais vezes também, que acontecessem mais vezes esses encontros, seria bem melhor pra gente (PROFESSOR 2).

Eu acho que a única coisa [que não deu certo] é que o período foi muito curto. Deveria ser mais longo, foi muito corrido (PROFESSORA 4).

Os professores também criticaram o período em que foi realizado o evento, considerado por eles inadequado por ser no meio do semestre escolar. Os professores acreditam que este equívoco se deve à falta de articulação entre a SEED e as escolas, o que impede que as programações de ambas sejam compatíveis. Ao mesmo tempo foi também expressada pelos professores uma vontade que o Projeto deveria ter continuado:

[deveria ter] todos os anos, de preferência [...]. Houve essa falha, essa quebra, porque aquele seria o primeiro [curso], depois haveria mais pra completar, pra concluir, [mas] não houve mais isso, quando teve esse agora já no final do ano passado, em 2002, já foi uma coisa muito restrita (PROFESSORA 6).

Um ponto negativo é que eles deviam se preocupar mais com isso, de ter pelo menos um por ano [...] [deveria] retomar isso aí tudo novamente, vê onde parou, o que devemos fazer, onde devemos melhorar e levar adiante o projeto, concluir [...] foi talvez frustrante, porque ficou de voltar e não houve bem a conclusão do Encontro. (PROFESSORA 5).

Duas professoras observaram que a descontinuidade e os problemas na administração do Projeto eram decorrentes de questões políticas no âmbito do Governo estadual:

Talvez a política, a falta de compromisso, que muda muito as pessoas, e aí você está numa linha de trabalho e de repente você sai do cargo

aí entra outro e aquele outro já acha que seu plano é bobo ou idiota, já pensa em outra coisa, não dá continuidade, quer dizer, não procura estudar o que você já tinha estudado há tanto tempo (PROFESSORA5).

Depois houve outros [cursos], mas não foram como aquele, como o primeiro, até mesmo porque houve questões políticas que interferiram, a gente esperava os outros [cursos] como aquele e não aconteceu [...] Nós estávamos no ano político e tal..., interferiu e não houve mais projetos (PROFESSORA 6).

Em geral, para os professores entrevistados, o *Encontro...* foi considerado como uma ação válida, proveitosa e que, de certa forma, acrescentou conhecimentos que os fizeram melhorar sua prática pedagógica:

Eu gostei, achei que [o evento] foi muito rico e o grupo, tava todo mundo participando, todos gostaram e todo mundo ativo, se mostrando animado mesmo, então foi muito bom o Encontro de 97 (PROFESSORA 6).

Foi útil. Foi proveitoso porque nós aprendemos, nós passamos a conhecer coisas que nós não tínhamos conhecimento. Apesar da localidade, nós trabalhávamos em outros municípios distantes da cidade, têm certas coisas que nós ficamos alheios e com a vinda do pessoal da SEED nós passamos a conhecer certos assuntos que nós não tínhamos conhecimento (PROFESSORA 8).

Houve, no entanto, professores que consideraram bom o evento, mas, de certa forma, apresentaram ressalvas quanto ao êxito completo do Projeto, fazendo críticas principalmente ao planejamento:

O que eu achei do curso? Foi bom. Foi bom, assim em parte. Porque foi uma iniciativa que eles trouxeram pra gente, mas como eu falei antes, não teve assim aproveitamento máximo, porque, devido à situação deles, eu acredito que foi uma coisa assim de imediato, que eles decidiram lá [na SEED] e vieram logo pra cá, mas foi bom sim (PROFESSORA 3).

Foi, foi útil. Até das coisas ruins a gente tem alguma utilidade, basta você pensar e vê no que aquilo foi proveitoso pra você, não é só nas coisas boas, geralmente as pessoas vêem as coisas boas como se fossem as únicas que se podem tirar algum proveito, eu creio que as próprias coisas ruins, as coisas com defeitos, as coisas que não foram bem feitas, as coisas que deveriam ser feitas melhor, a gente também pode ter um proveito muito grande (PROFESSOR 7).

Como um apanhado geral das principais percepções que os professores têm do evento, podem-se citar como aspectos positivos que proporcionaram o enriquecimento da prática pedagógica: a descoberta de novas metodologias de trabalho, a oportunidade para refletir sobre o ensino e a prática em sala de aula, a integração das escolas estaduais e municipais e a troca de experiências entre os professores.

Os pontos considerados negativos pelos professores estão relacionados principalmente com o planejamento do evento: o tempo curto de apenas uma semana, a jornada cansativa de três horários e a época em que aconteceram as atividades, durante o período das aulas. Os professores também têm a percepção que os ministrantes e a SEED desconhecem a realidade local e não sabem os problemas e dificuldades que as escolas enfrentam. Isso pode ter prejudicado as discussões, porque não foi proposto nenhum tema de interesse particular da comunidade. Além disso, os professores reclamaram que não houve continuidade das ações de formação continuada iniciadas com o *Encontro Pedagógico dos Municípios*.

Percepções dos técnicos ministrantes

As duas ministrantes entrevistadas relataram que participaram do Projeto devido ao fato de estarem trabalhando na SEED na época, sem citarem uma motivação específica. As duas ministrantes disseram, a princípio, ter tido acesso ao documento sobre o Projeto. Entretanto, quando foram perguntados mais detalhes, como, por exemplo: o referencial teórico, os objetivos, etc., uma das ministrantes afirmou em seu depoimento que não se lembrava mais o

que continha nele, enquanto a outra ministrante confundiu a proposta elaborada para a execução do *Encontro...* com o planejamento feito para definir os temas e a metodologia a ser trabalhada durante as atividades.

Os depoimentos sinalizam que as duas ministrantes não tomaram conhecimento do documento do Projeto, onde deveria constar toda a etapa de trabalho e seria o plano que daria o direcionamento para o planejamento das atividades a serem desenvolvidas durante o *Encontro*. Após algum esclarecimento do que seria o documento do Projeto, uma das ministrantes demonstrou certa surpresa por tal desconhecimento e deu a impressão que foi naquele momento da entrevista que percebeu que não havia lido o Projeto, mas tinha participado apenas de uma parte do trabalho, que era o planejamento das ações:

[...] Esse projeto aí eu não tive acesso, não tive acesso! (MINISTRANTE 1).

Em relação à proposta e aos objetivos do *Encontro...*, uma das ministrantes inicialmente afirmou que não lembrava, acrescentando depois que:

[a preocupação central] era dar suporte para o professor sobre a questão do currículo, sobre a questão da própria forma que eles trabalhavam a parte prática também, [por exemplo] o que é o planejamento, qual a importância do planejamento (MINISTRANTE2).

Contudo, a outra ministrante estava convencida que a proposta do Projeto era a de democratização das escolas:

A proposta maior seria, ao meu ver, a democratização das escolas em todos os seus aspectos. Foi o momento em que se estava colocando vários temas, que deveriam ser trabalhados na escola [...] o principal tema, salvo engano, era “Currículo e a construção do conhecimento”, esse seria o tema central do trabalho e atrelado a esse tema a gente vai ter, por exemplo, avaliação, a gente vai ter conselho escolar, a gente vai ter caixa escolar, [...] que é um exemplo de como seria, vamos dizer assim, o passo principal da democratização da escola, como a escola poderia caminhar sozinha, teria um leque de opções para melhorar em termos quantitativos e qualitativos [...] [o objetivo] era plantar essa semente da descentralização da escola, esse processo de descentralização,

[mas também] o processo da metodologia de trabalhar com o aluno, de sair daquela mesmice. A gente tentou passar a imagem que se pode trabalhar uma aula bastante dinâmica mesmo sem ter recurso (MINISTRANTE 1).

Para uma das ministrantes, o curso era destinado apenas aos professores do ensino fundamental. A percepção da outra ministrante, dentro da perspectiva da gestão democrática, foi a de que o público alvo seria muito mais amplo:

Eu posso até colocar que era a comunidade escolar e quando eu falo a comunidade me refiro a todos: representação de pais alunos, representação de alunos..., mas o principal era o corpo docente da escola, corpo docente e administrativo da escola, principalmente, o corpo docente da escola, que são eles que são formadores de opinião, então foi direcionado mais a eles (MINISTRANTE 1).

Observa-se que os conceitos de gestão democrática e descentralização estavam presentes no discurso das ministrantes. Entretanto, no Projeto existem apenas algumas indicações nesta direção, sem fundamentação teórica explícita, respaldada na literatura especializada sobre o assunto. Foi também observado nos depoimentos que não havia, por parte das ministrantes entrevistadas, clareza ou consciência da necessidade de conhecer o documento oficial do Projeto para planejarem suas ações.

As referências que as ministrantes possuíam eram de teóricos como Emília Ferreiro e Paulo Freire, que não abordam especificamente aspectos da gestão educacional, voltando-se mais para aspectos da prática educativa. Mesmo assim, essas referências serviram de apoio apenas para a discussão de alguns dos temas propostos, como a construção do conhecimento e a necessidade de respeitar os saberes e a perspectiva do aluno.

Sobre a metodologia aplicada, parece que ela não estava clara para os técnicos que ministraram os cursos no *Encontro*. Uma das ministrantes falou de uma “exposição dialogada”:

Bom, exposição dialogada e apresentação de trabalhos, dinâmicas, era mais ou menos isso. Texto,

parte teórica, parte prática e dinâmica dentro da parte teórica também (MINISTRANTE 1).

A outra ministrante expôs que não havia uma única metodologia, mas sim várias orientações, confundindo mais uma vez a metodologia a ser aplicada com os temas a serem abordados.

Eu acho que não havia assim uma [metodologia] específica, uma metodologia assim: nós vamos adotar esta metodologia e fechar. Eu acho que foram usados vários tipos, várias metodologias pra trabalhar. É claro que quando a gente fala em construção do conhecimento a gente lembra da Emília Ferreiro, a gente lembra o Paulo Freire [...] eles foram o que a gente mais se inspirou para fazer o trabalho, porque a gente partia muito do conhecimento empírico (MINISTRANTE 2).

Nessa confusão de ideias do que seria o Projeto, seus objetivos, a proposta de trabalho e a metodologia, foi relatado pelas ministrantes que houve a elaboração de uma cartilha, que seria utilizada pelos participantes durante as atividades no *Encontro...* e seria, portanto, o suporte técnico para a realização das ações.

[...] foi construído um livreto com todas as metodologias de trabalho, todos os passos que nós iríamos dar, com os temas que nós iríamos desenvolver nas escolas (MINISTRANTE 1).

Analisando-se a cartilha, verificou-se que constam apenas os textos ilustrando os temas que foram abordados durante o evento, com algumas sugestões de atividades para a sala de aula (AMAPÁ, 1997). Contudo, não aparece na cartilha o que levou à escolha dos temas, quais critérios foram utilizados e como se selecionaram os textos e de que forma eles seriam trabalhados. Todavia, foi encontrado um cronograma das atividades desenvolvidas pelas ministrantes, no qual consta o planejamento dessas atividades, com detalhamento de como seriam desenvolvidas.

Segundo uma das ministrantes os temas foram escolhidos a partir da necessidade de esclarecer questões que estavam presentes no cotidiano dos professores, mas que eram por eles pouco entendidas. Assim, estes assun-

tos precisavam ser discutidos e refletidos com os professores. Um desses assuntos seria o caixa escolar:

[...] a maioria das escolas ouviu falar [do caixa escolar] e não sabiam o que era e nem como proceder. Então a gente ensinava todos os passos como deveria ser criado, sabe? Informando, colocando a questão da necessidade da conquista desses espaços na escola [...] existia em várias escolas, principalmente nos municípios, uma centralização de poder na figura do diretor, do gestor da escola. Este gestor, além de ser responsável pela essa parte administrativa, era responsável também pela parte pedagógica, porque ele fazia papel de supervisor, orientador e muitas vezes presidente do caixa escolar, acumulava “ene” tarefas, então a gente foi colocar pra eles [os professores] a necessidade de se criar o conselho escolar, a necessidade do caixa escolar para que a merenda fosse regionalizada, que a merenda quando chegava na escola já chegava deteriorada, através do caixa escolar ele poderia promover esses eventos, como esse que a gente estava fazendo [o *Encontro...*]. A escola poderia criar o projeto e através do caixa escolar alocar recursos de capacitação para os professores (MINISTRANTE 1).

A ministrante acrescenta que o caixa escolar representou, à época do evento, uma inovação no Amapá, sendo percebido como um passo importante para democratização escolar:

Na época sim [era considerado uma inovação]. Hoje já é normal, todas as escolas já sabem da importância que é o caixa escolar. A maioria das escolas está dando seus passos sozinhas [...] cada escola está procurando resolver o seu problema junto com a comunidade escolar, então isso a gente vê essa grande melhoria, porque descentralizou. É claro que ainda tem um eixo central que é a Secretaria de Educação, mas descentralizou uma série de atividades, que eles não conseguiam caminhar. Na época estavam sempre na Secretaria, porque eles não sabiam como usar a liberdade. Hoje, a maioria das escolas já sabe caminhar sozinha (MINISTRANTE 1).

Ainda sobre a metodologia, as ministrantes afirmaram nas entrevistas que foi muito dinâmica e que esse fator contribuiu bastante para garantir a participação dos professores.

Foi muito dinâmico [...] até a parte teórica foi apresentada para os professores de uma forma bem dinâmica, onde eles realmente participaram e puderam, pelo menos na época, a gente percebeu que eles puderam entender alguma coisa do que a gente tava querendo passar (MINISTRANTE 2).

É válido registrar que, durante a entrevista, notou-se uma certa emoção da ministrante 1 ao descrever esse trabalho como sendo prazeroso, tanto para os técnicos da SEED como para os professores:

Era uma festa! o nosso trabalho era uma festa de tão agradável que era, não era algo assim pesado. Como eu falei era algo assim *light*, a gente trabalhava brincando, a gente aprendia brincando, porque no momento que eu estava passando esses conhecimentos, eu não estava apenas passando, eu estava trocando, eu estava aprendendo junto com eles [professores], então eu aprendi muito junto com eles, porque cada município por onde eu passei era uma realidade, e a gente só fazia acumular as experiências e repassar no momento que fosse necessário (MINISTRANTE 1).

Na opinião das ministrantes o *Encontro...* foi diferente porque conseguiu ser abrangente, uma vez que todos os municípios do Estado foram contemplados com a ação, e foram dadas oportunidades para que todos os professores participassem. A participação dos professores e a construção do conhecimento também foram colocadas como fatores que tornaram o *Encontro...* diferenciado em relação a outras ações realizadas pela SEED:

Eu acredito que o Encontro Pedagógico foi diferente porque foi nos municípios, não ficou centrado na capital. Foi dada a oportunidade para os professores não terem que sair de lá pra vir pra capital (MINISTRANTE 2).

Foi diferente em todos os sentidos. As pessoas estavam envolvidas, elas construíam junto conosco conhecimento [...] A participação deles

[professores] era bastante efetiva, logo no início é... em determinados locais, às vezes eles estavam tímidos [...] mas o trabalho era tão dinâmico que eles se soltavam, eles participavam, eles criavam e a gente tinha verdadeiras revelações na sala de aula, de talentos mesmo, que surpreendiam a gente na sala de aula. Então houve uma participação muito grande, até no sentido mesmo de questionar aquele trabalho e por quê a gente estava fazendo aquilo, se depois a gente ia sumir, não ia voltar mais, como é que era? (MINISTRANTE 1).

Segundo uma das ministrantes, esta participação efetiva dos professores, e também da comunidade, resultou de um bom planejamento:

Cada grupo de trabalho que saía pra campo ia com todo trabalho planejado, porque nós planejamos e todo trabalho que há um planejamento consistente tende a ter um bom resultado [...] nós nos preparamos, cada grupo de trabalho que saía pra campo ia com todo o trabalho planejado, e onde há um planejamento consistente, ele tende a ter um bom resultado. Então quando nós chegávamos no município pra trabalhar a gente envolvia, não só os professores da rede estadual, mas os professores das escolas municipais [...] foi também com participação do aluno (MINISTRANTE 1).

Para a outra ministrante, frequentemente não ocorria o acompanhamento do trabalho em uma segunda etapa das ações de formação continuada, principalmente quando isto dependia da administração da SEED:

As outras ações elas têm... acredito que elas têm uma continuidade. Assim... principalmente quando se está em escola. Acredito que as próprias pessoas que estão na escola levam adiante não dependendo da Secretaria de Educação aí tem continuidade, mas assim dependendo da Secretaria, eu acho que ela [SEED] deixa muito a desejar nesse sentido (MINISTRANTE 2).

De acordo com depoimentos das ministrantes, com o *Encontro Pedagógico dos Municípios* não foi diferente, pois não houve a continuidade prevista para a execução de uma segunda etapa do evento:

[...] não houve continuidade, foi só uma vez e aí não teve mais e eles [professores] ficaram do mesmo jeito que estavam antes (MINISTRANTE 2).

Após o evento a maioria dos técnicos da SEED/AP envolvidos no Projeto assumiu cargos de confiança na capital, desse modo, a equipe técnica se desfez.

Outra questão perguntada às ministrantes durante as entrevistas foi referente ao que elas consideraram o que *deu certo* e o que *não deu certo* no evento. Para uma das ministrantes, o que *deu certo* foi a forma como o *Encontro...* aconteceu e a oportunidade de todos os professores do Estado participarem do evento. Para a outra ministrante, no entanto, o processo de descentralização foi considerado um ponto positivo, pois a partir do evento os gestores das escolas passaram a resolver, junto à comunidade escolar, a maioria de seus problemas, sem necessariamente ter que pedir auxílio, a todo o momento, à Secretaria de Educação, coisa que antes acontecia com bastante frequência.

Em relação ao que *não deu certo*, foi reforçado o fato da descontinuidade das ações e que isto foi consequência, no ponto de vista de uma das ministrantes, da falta de compromisso daqueles que têm a autoridade de resolver os problemas existentes. No ano seguinte ao *Encontro Pedagógico*, houve a nomeação de outro Secretário de Educação e seus assessores, os quais interromperam os trabalhos iniciados sem uma avaliação dos resultados obtidos pelas ações de formação continuada desenvolvidas no Projeto. Contudo, para as ministrantes entrevistadas, o *Encontro Pedagógico dos Municípios* foi uma ação que possibilitou repensar o sistema educacional.

Percepções da Coordenação

A primeira questão abordada foi sobre como surgiu a ideia de criar o *Encontro*. Para uma das coordenadoras, a ideia do evento nasceu de um diagnóstico realizado no Estado, com base em dados do SAEB, sobre os principais problemas verificados em relação à Educação Básica no

Amapá, especialmente no que diz respeito à formação de professores.

A partir desse diagnóstico, percebeu-se a carência de uma ação de formação continuada para os professores que atuam no ensino fundamental, a maioria apenas com o curso de Magistério e impossibilitados de continuar sua formação na Universidade por fatores de distância geográfica, recursos financeiros, dentre outros.

Durante um evento que reuniu as escolas de formação de professores do Estado, elaborou-se um documento, no qual ficou sugerido que seria bem recebida uma proposta de formação continuada, através de um curso coordenado pela SEED/AP e com a participação das escolas de formação.

Para a outra coordenadora, entretanto, a realização do *Encontro...* nasceu de uma visão mais ampliada da questão educacional. Havia na época (1995-96) discussões internas na SEED/AP, de que se estava diante de um novo modelo de educação, ou melhor dizendo, de um novo modelo de gestão escolar, a partir de um amplo processo de descentralização e por isso, fazia-se necessário um curso que viesse discutir essa questão com os professores.

Percebe-se novamente, de acordo com os depoimentos das coordenadoras, que o processo de gestão democrática foi um dos motivos para a execução do *Encontro...*, porque com a descentralização, segundo uma das coordenadoras, as escolas seriam investidas de muita autonomia e precisariam estar esclarecidas sobre como proceder neste novo processo, o que implicaria fortalecimento da ação docente, preparação dos seus diretores escolares, capacidade, inclusive, de identificar as falhas de atuação. Tal constatação, de acordo com a coordenadora, surgiu em 1995-96 quando foi realizado um levantamento desses problemas.

Para uma das coordenadoras, no novo modelo descentralizado de gestão, foram criadas as caixas escolares para que as escolas recebessem e administrassem os recursos enviados pelo Estado e os municípios tiveram que assumir responsabilidades, como o transporte escolar, a alimentação, criando-se, além disso, as unidades com os Geoducacionais² para darem apoio técnico e pedagógico às

escolas dos municípios. Ao mesmo tempo, a descentralização obrigava que os gastos públicos em educação ficassem mais transparentes, implantando-se o sistema de prestação de contas dos municípios e escolas. Por isso, segundo o depoimento da coordenação, o mais importante foi a implantação de uma gestão democrática:

A gestão democrática foi uma diretriz de Governo, que na época quando o então governador (Capiberibe) com o apoio da base aliada ele criou, quer dizer, ele lançou como plataforma de governo dele um programa de desenvolvimento sustentável pro Amapá. Este programa tinha seis diretrizes básicas e dentro delas vários eixos pra serem sempre trabalhados. Em a descentralização tendo sido uma diretriz de governo ela obrigatoriamente requer a gestão democrática senão não faz sentido descentralizar, porque só fica centralizado as coisas quando você não tem coragem de dividir o poder e dividir o poder significa que você vai ter que ter outras pessoas compartilhando com você responsabilidade, compartilhando decisões e todos assumindo conjuntamente os êxitos e não êxitos. Então gestão democrática eu posso afirmar sem medo, foi um dos pontos fortes da época dos oito anos de mandato pelo qual passou o então governador Capiberibe (COORDENADORA 2).

Destaca-se, desse modo, a ideia de capacitar professores, diretores, técnicos para exercerem a gestão democrática. *O Encontro...*, na percepção da coordenação, mostrou como a escola deveria ser vista e mostrou também a SEED como uma instituição que precisa dar suporte técnico-pedagógico e não apenas uma instituição controladora, burocrática e fiscalizadora. Também motivou uma integração maior entre professores e diretores e as escolas passaram a elaborar suas análises, diagnósticos, etc., com maior fundamentação e conhecimento. Isto é notório no seguinte depoimento:

[O Encontro seria uma forma de viabilizar] de capacitar os professores pra esse novo modelo de gestão já que eles nunca tinham vivido isso. As escolas, as diretoras eram as todas poderosas, a comunidade não tinha como entrar na escola e os professores não tinham noção do

que era trabalhar democraticamente na escola, porque eles nunca tinham vivido isso, então os Encontros Pedagógicos eles foram assim fundamentais para que o próprio professor, os diretores vissem a escola existindo em função do aluno e da comunidade e pra isso tinha que fazer essa capacitação dos interesses das necessidades e nisso parece-me que eles ficaram assim bem mais aptos, porque eles até aprenderam que eles enquanto gestores também tinham que buscar na SEED apoio, parceria pra aquilo que eles não estavam conseguindo deslanchar, vê na SEED um ponto de apoio não aquela toda poderosa. Então foi realmente uma inversão de valores, uma inversão não, uma mudança de papéis, o que era centralização não existia mais e também os professores sentiram que quando uma escola não vai bem nem sempre a responsabilidade é toda só do professor. Cada um tem a sua parte de responsabilidade, uma parte era da SEED, uma parte da direção da escola, uma parte do professor e isso também fez com que eles se sentassem mais [...] eu pude acompanhar isso, eles já conseguiam se sentar nas escolas, discutir os problemas e quando chegavam os documentos na SEED [...] eles tinham mais fundamentação, mais argumentação, não eram coisas soltas como antes em 95, 96, eles [professores] estavam mais capacitados para colocar os problemas deles (COORDENADORA 2).

A escolha do nome “Encontro Pedagógico”, para uma das coordenadoras, foi decorrência da constatação de que faltava aos professores alternativas metodológicas de ensino, distância entre a teoria e a prática, necessidade de vincular conhecimento (pedagógico) com a reflexão sobre este conhecimento, não apenas como uma questão didática, mas como de produção mesma deste conhecimento. Foi verificado pela SEED que os professores do interior enfrentavam grandes dificuldade de acesso a livros, a novas informações, a novas metodologias para dinamizar seu trabalho. Pensava-se também em capacitar os especialistas da educação (orientadores e supervisores), considerando-se a importância de seu trabalho como “dinamizador” das ações das escolas e que para isto, também eles necessitavam de capacitação.

Para a outra coordenadora, o nome do Projeto foi escolhido para diferenciar-se bem de outros eventos que eram rotulados como de capacitação, mas que na verdade eram simples reuniões pedagógicas ou administrativas, sem grandes diretrizes e que não alcançaram seus resultados e foram feitas em uma gestão altamente centralizada. Ademais, em uma visão mais ampliada, pretendia-se passar uma idéia de que a função da escola é pedagógica e educativa e não apenas cumpridora de ordens e reprodutora do sistema. Assim, foi pensado no *Encontro...* que, segundo a coordenadora, refletia a ideia de um “encontro” entre as escolas dos municípios:

Porque se compreendeu na época hoje poderia nem ser esse nome, mas na época já tinha tantos rótulos de coisas que tinham sido feitas na outra gestão, na gestão centralizada, tipo: reunião das escolas, reunião com a secretaria, reunião com os diretores, que o que se quis foi realmente passar uma idéia de um “encontro”. Por que pedagógico? Porque a função da escola é essencialmente pedagógica, educativa e que passa pela pedagogia pura, pelas metodologias. Então, na época, foi o nome que a gente encontrou depois de discutir vários outros, o mais apropriado pro momento que a gente estava vivendo, tanto que hoje ainda existem encontros sabe assim nas outras escolas, de Macapá, que estão organizadas por NAE's e eles fazem encontros mensais, não dão nome de “Encontro Pedagógico”, mas a filosofia do encontrar continua, permanece (COORDENADORA 2).

Uma constatação altamente preocupante para uma das coordenadoras era que a necessidade do *Encontro...* colocava-se diante do fato que os alunos do Ensino Fundamental do Amapá ficaram em penúltimo lugar em relação a conhecimentos de matemática e português, após a aplicação de testes do SAEB. Para a SEED, o grande “nó” da questão, possivelmente explicativa deste fato, era a falta de metodologias adequadas e atualizadas do professor das séries iniciais, em que se verificava um alto nível de evasão e repetência. Neste sentido, a SEED entendia que era necessário um evento que possibilitasse a reflexão por parte do professor sobre aquilo que estava ensinando:

[...] a carência deles era muito grande [...] eu fui ver que o grande problema que estava fazendo

com que o índice de reprovação fosse alto, que a evasão fosse alta no município [...] era em decorrência também da formação do professor [...] a gente chegava pra conversar com o professor a gente percebia que o conhecimento que ele tinha era totalmente incipiente pra prática que estava sendo exigida dele, então como fazer isso? Como ajudar o professor em relação a essa questão? Então se pensou: nossa! Se o professor da área urbana, que tem toda uma possibilidade, tem a Universidade, tem livros, tem livreria, ele tem toda essa dificuldade imagina o professor do interior (COORDENADORA 1).

Em relação à implementação do Projeto, foi pensado que ele deveria abranger todos os municípios do Estado do Amapá e, para isso, de acordo com a coordenação, reuniram-se vários grupos para planejem as ações a serem executadas durante o evento. Uma equipe pensou a ação em nível macro e a outra a executou, como demonstrado nos depoimentos abaixo:

A implementação foi feita primeiro através de um Projeto maior, que foi organizado, sistematizado. Foi nomeada uma comissão que escreveu o Projeto maior e apresentou para o secretário de educação, na época Ruben Bermeguy. Esse Projeto foi aprovado, depois ele retornou pra Divisão Técnica Pedagógica e foram construídos os grupos de trabalho e a partir desses grupos de trabalho cada equipe sistematizou um projeto numa área diferente, por exemplo, tinha o grupo que ia trabalhar a questão da avaliação, outro grupo que ia trabalhar a parte da fundamentação, da experiência pedagógica, das questões, outros trabalhar especificamente metodologia aplicada à alfabetização [...]. Cada equipe elaborou um projeto para determinado município, então quem ia para o Laranjal do Jarí elaborou como seria a capacitação naquele município, então essas pessoas que eram formadas por professores de diversas áreas do conhecimento, técnicos, outros professores de 1ª a 4ª também, tinham pessoas de todos os segmentos, elas faziam e refaziam [o planejamento] e essas pessoas que iam dar os cursos de capacitação (COORDENADORA 1).

Deu um trabalho, porque o Estado tem 16 municípios e as pessoas [professores] precisavam [de formação]. Nós queríamos cobrir em um determinado tempo todos os municípios e as pessoas foram designadas pra determinados municípios, mas antes disso todos foram capacitados internamente, foi feita uma cartilha, foram pensadas as técnicas dos encontros, deixou-se abertura para o aparecimento de coisas novas e tinha uma coordenação e uma equipe de execução [das oficinas] [...] O encontro foi todo em cima de oficina: oficina de teatro, todo tipo, inclusive com conteúdos de determinadas disciplinas caso aquela área estivesse fraca, quer dizer fraca não, precisando de mais suporte (COORDENADORA 2).

Depreende-se, portanto, a partir dos depoimentos das coordenadoras, que houve uma clara divisão do trabalho. O problema reside no fato de que uma equipe elaborou o Projeto e a outra que não tomou conhecimento do que estava escrito e, sem fundamentação, planejou as ações como visto anteriormente nos depoimentos das ministrantes.

Foi consensual para as coordenadoras que a receptividade ao *Encontro...* por parte dos professores foi muito boa, face à carência de conhecimentos, principalmente quanto às metodologias de ensino. Segundo uma das coordenadoras, até então, as instituições públicas (incluindo a SEED) não tinham uma preocupação muito grande com os professores do interior:

Conforme com o depoimento da coordenação do evento, a aceitação do mesmo foi rápida, verificando-se que os professores dos municípios se mostraram, durante a realização do *Encontro...*, muito interessados, preocupados em efetuar mudanças no ensino. Segundo uma coordenadora, a mobilização e o interesse dos professores do interior são muito grandes, porque estes professores só têm aquele emprego e estão disponíveis para aprender coisas novas em sua área.

Segundo com a coordenação, existe um estereótipo com relação ao pessoal do interior, “como se ele não quisesse nada”, “tivesse baixa escolaridade”, mas eles se mostram muito mais dedicados. Devido ao estereótipo, ainda de acordo com coordenadora, a expectativa da coordena-

ção do *Encontro...* era que houvesse uma certa resistência às atividades.

Segundo os depoimentos, o Projeto de formação continuada, inicialmente planejado para professores das primeiras séries do Ensino Fundamental, acabou por envolver profissionais da educação de diversas áreas, níveis e modalidades de ensino. Além disso, atendeu também a técnicos e até pessoal de serviços das escolas, como merendeiras. Foi aberto a todos e contou com o apoio das direções das escolas que estimulavam e autorizavam os professores a participarem.

Nesse contexto, perguntou-se a coordenação se a participação dessa nova “clientela” não prejudicou o trabalho, uma vez que havia uma preocupação com questões relacionadas especificamente ao professor e o curso era, inicialmente, direcionado a este profissional. A resposta foi que:

Dificultou em parte, do ponto de vista teórico, mas do ponto de vista de desenvolvimento da escola facilitou, porque até então parece que o professor ele é um sujeito à parte da escola, ele é só aquela pessoa que dá aula, não tem nada haver com a cozinha, não tem nada haver com a merenda, não tem nada haver com nada. Quando as pessoas estavam lá, as outras pessoas que eram da merenda e estavam lá, elas participavam da escola e elas mostravam também que elas precisavam conhecer algumas coisas, então essas pessoas elas não falavam muito, elas estavam em grupo e com certeza eu acho que elas é... o grau de dificuldades delas não foi muito diferente do grau de dificuldades que tinha os professores, a única questão era de hierarquia mesmo de participar (COORDENADORA 1).

Esse depoimento sinaliza um grau de carência muito grande nos municípios do Estado do Amapá, no que diz respeito à formação dos professores, fato já demonstrado pelos dados estatísticos. Entretanto, não se pode considerar que os demais profissionais que trabalham na escola tenham as mesmas dificuldades dos professores, pois executam tarefas diferentes. É válida a intenção de que todos conheçam o processo educativo e todos estejam a par um do trabalho do outro, entretanto, há que se

pensar e fazer uma avaliação em que momentos devem participar do mesmo evento.

Além disso, essa atitude de colocar todos os demais atores envolvidos no processo educativo em um mesmo curso, o qual era direcionado aos professores, é contraproducente porque, segundo a própria coordenadora que declarou tal posição, para a elaboração do *Encontro...* foi feito antes um diagnóstico da situação de ensino-aprendizagem dos alunos nas escolas estaduais, tendo por base os resultados do SAEB, no qual foi identificado um nível baixo da aprendizagem nas séries iniciais, o que seria principalmente uma questão da formação do professor, que motivou a realização do Projeto.

Por outro lado, segundo uma das coordenadoras, o fato de professores, pessoal técnico-administrativo, pessoal de serviços, etc. frequentarem os cursos, possibilitou uma grande interação e integração, mostrando que a escola é um todo.

Para ambas as entrevistadas, os resultados do Projeto tiveram aspectos altamente positivos. Houve produção de material pedagógico por parte dos professores, discussão sobre o que era e como se elaborava um projeto pedagógico na escola, discussão sobre modelos de avaliação. Em decorrência disso, ainda para a coordenação, os professores sabem o que é um projeto político-pedagógico, têm conhecimento das tendências didático-pedagógicas e aplicam muitas teorias em suas práticas.

Outra coordenadora apontou como um efeito positivo a conscientização dos professores sobre o modelo de gestão a ser desenvolvido e que eram, em última análise, responsáveis diretos pelos rumos e resultados do ensino. Uma coordenadora acrescentou que o *Encontro...* iniciou um processo de formação dos professores, no qual o Estado passou a ter consciência da necessidade desses cursos, que convergiu na implantação, em parceria com a Universidade, de um programa para formar professores em nível superior.

Como um dos aspectos negativos, também foi citado pela coordenação a não-continuidade do Projeto, causada, segundo eles, por interferência política e também devido à dificuldade de locomoção até os municípios.

A avaliação geral feita pela coordenação durante as entrevistas foi a de que a SEED plantou uma semente nos municípios do Amapá com aqueles cursos. Hoje, os professores estão muito mais conscientes e estão buscando a Universidade para prosseguirem sua formação. Além disso, buscam sua formação mesmo sem apoio do Estado, ou seja, procuram investir em sua formação continuada.

Observa-se com esta afirmativa da coordenação pedagógica que é preciso relativizar a sua opinião com a dos professores, pois como já apresentado anteriormente, os professores entrevistados não têm nível superior e tampouco mencionaram o fato de buscar este nível de ensino, entretanto, deve-se considerar também o número de professores entrevistados com a abrangência do Projeto e o número total de professores que atuam no ensino fundamental em relação a esse ponto de vista diferente. Desta forma, pode ser que os professores estejam realmente preocupados com a sua qualificação, assim como o Estado não está totalmente isento de sua responsabilidade na formação de seus professores, uma vez que o Estado vem investindo na formação continuada dos educadores através de um Sistema de Organização Modular de Ensino³.

Sobre a não-continuidade do *Encontro...* lamentada pelos coordenadores, a prática das escolas resolverem seus problemas na própria localidade, supostamente com as novas competências adquiridas, teve continuidade na medida em que se transformou em uma filosofia de atuação da SEED, sendo um marco inicial de uma série de ações que, aparentemente, estão mudando o quadro educacional do Amapá:

Não sei se eu digo que é uma pena por não ter continuado ou se eu digo que ele [o Projeto] teve a sua vida útil no tempo certo, já que a gente talvez não tivesse como continuar só com Encontros Pedagógicos. Há demandas, há necessidade de adequar professores, esse cronograma aí de ano letivo com os professores estudando, não daria para comprometer o ano letivo dos alunos... Mas para a época foi a medida certa, adequada para o momento que estava se vivendo, foi o ponta pé [inicial] (COORDENADORA 2).

A coordenação lamenta, portanto, a não-realização de outros encontros com a mesma estrutura, planejamento, finalidades e mobilização do que aconteceu na época, uma vez que, havendo uma expectativa de, sendo o processo de descentralização irreversível, por alguns dos aspectos do *Encontro* – a transparência de gastos públicos na educação, o controle local, a participação – este poderia ter continuado até para fortalecer e acelerar o processo de transformação da realidade educacional.

Considerações finais

O Projeto *Encontro Pedagógico dos Municípios* foi uma ação inserida em um contexto de mudança política no Estado do Amapá. O *Encontro...* gerou uma mobilização inédita dos profissionais da educação no estado abrangendo todos os professores da rede estadual.

O Projeto se desenvolveu com a formação de equipes de trabalho constituídas de técnicos da SEED, que elaboraram uma cartilha na qual constava a programação das atividades e os textos que seriam lidos e debatidos com os professores durante o evento. Entretanto, foi verificado a partir da análise dos documentos e das entrevistas com os participantes, que as equipes técnicas, que ministraram os cursos não receberam um documento com as diretrizes do Projeto e também não tiveram um referencial teórico preciso para o desenvolvimento da metodologia de trabalho e nem para discutir os temas propostos. Talvez devido a esta ausência, a metodologia utilizada não estava clara para os ministrantes entrevistados, embora ambos tenham se referido a “aulas” muito dinâmicas, tendo o lúdico como elemento fundamental.

Segundo as ministrantes o objetivo da dinâmica era fazer com que os professores participassem das discussões e construíssem o conhecimento ao longo do processo. De fato, os professores declararam que esta dinâmica foi muito positiva, contribuindo bastante para a participação deles. Além disso, alguns professores perceberam que a metodologia aplicada no evento poderia também ser utilizada por eles, a fim de tornar suas aulas mais interessantes e motivar os seus alunos a participar.

Neste contexto, os professores refletiram sobre a sua atividade e consideraram a possibilidade de mudança, realizando, de certa forma, o processo de reflexão-ação que constitui uma das mais fortes tendências da formação continuada. Alguns, inclusive mencionaram que efetivamente modificaram suas concepções e sua prática pedagógica. Os professores também afirmaram que absorveram muitas ideias das oficinas confeccionando novos materiais didáticos, jogos e brincadeiras nas suas aulas. Segundo eles, isso melhorou o aprendizado dos alunos. Entretanto, todos estes processos de mudança precisam ser confirmados com outros estudos mais específicos *in loco*.

Um ponto consensual entre todos os participantes entrevistados foi que o *Encontro...* promoveu a integração dos professores da rede estadual e municipal, além de outros profissionais e membros da comunidade. Isto foi tomado como muito positivo, pois possibilitou uma troca de experiências entre os professores que vivenciam as mesmas dificuldades associadas à prática pedagógica em municípios carentes.

De maneira geral, todos os participantes do Projeto afirmaram que ele foi muito bom e contribuiu para a melhoria do sistema educacional no Amapá. Os participantes também foram unânimes ao afirmar que o Projeto foi diferente das outras ações de formação continuada realizadas pela SEED, pois inovou em muitos aspectos, tais como: envolver todos os departamentos da Secretaria e ser realizado em todos os municípios com uma única proposta de trabalho. Para os professores entrevistados a proposta do *Encontro...* foi bem recebida, sendo avaliada como muito proveitosa. Foi também verificado que atendeu a muitas das expectativas desses professores.

A compreensão dos professores sobre o processo de descentralização e democratização era um dos principais objetivos do Projeto. Os coordenadores enfatizaram que o *Encontro...* foi um embrião de um processo longo que deve culminar com uma verdadeira democratização do ensino. Esta opinião também é compartilhada pelos ministrantes e funcionários entrevistados. Entretanto, a partir das entrevistas, não se pode afirmar que este objetivo foi alcançado, pois os professores não mencionaram este assunto, concentrando-se na relação entre a metodologia

e os conteúdos trabalhados no evento com suas práticas de sala de aula. Pode-se supor que os professores estavam assim muito preocupados com os aspectos pedagógicos ou não compreenderam os temas abordados com o processo de mudança educacional que se iniciava.

Isto leva à idéia de que os coordenadores e os ministrantes tinham preocupações centrais diferentes dos professores. Parece, portanto, que realmente houve uma falha na comunicação entre eles durante o planejamento das atividades. Por outro lado, devido ao fato de que não houve, posteriormente, uma avaliação das atividades, os coordenadores e ministrantes podem estar equivocados quanto ao alcance dos resultados. Desta forma, além de não saberem com certeza se os professores assimilaram as ideias relacionadas com a gestão democrática, os técnicos da SEED desconhecem o fato de que o processo de reflexão sobre a prática pedagógica, relatado pelos professores foi, talvez, o resultado mais importante do Projeto.

Neste ponto aparece com destaque o fato de todos os participantes reclamarem da não continuidade das ações implementadas no *Encontro*. Acredita-se que seria muito importante ter havido um acompanhamento sistemático das atividades escolares, após a realização do evento, a fim de sedimentar os conhecimentos adquiridos e preencher lacunas ou corrigir possíveis falhas ocorridas na semana do evento. Além disso, apenas com esse acompanhamento se poderia avaliar o efeito do trabalho desenvolvido.

É interessante notar que os professores não viram uma interferência política ao longo do Projeto, nem mesmo mencionaram que esta poderia ter interferido para não continuidade do mesmo. Percebe-se, desta forma, que as “questões políticas” não se incluem entre as principais preocupações do professor. Mais uma vez cabe perguntar se as ideias relacionadas com o processo de mudança em direção à gestão democrática foram realmente assimiladas pelos professores.

Em relação à descontinuidade dos projetos, o Amapá não se constitui, entretanto, em um caso isolado, haja vista outras pesquisas apontarem pra esse recomeço cíclico. No caso específico do *Encontro...* a equipe técnica responsável pelas atividades nos diversos municípios

foi desfeita após a execução do evento, ainda no ano de 1997. A maioria dos técnicos assumiu cargos de confiança e os docentes dos municípios ficaram sem a necessária assessoria pedagógica. Conclui-se, portanto, que se o governo estadual desmontou a equipe e “premiou” os componentes com chefias, deve ter considerado que o trabalho estava concluído e que fôra bem feito.

A partir das análises dos documentos e das entrevistas, não foi possível estabelecer uma ligação da ação do *Encontro...* com outras ações de formação continuada anteriormente implementadas pela SEED. As pesquisas realizadas sobre ações de formação continuada implementadas em outros Estados do Brasil, têm apontado este fato como prejudicial para aqueles a quem é direcionado o curso (ARAÚJO, 1998; DANTAS, 1991; GUIMARÃES, 1992; ONOFFRE, 2000; PENA, 1999). As ações de formação continuada, geralmente, são ações isoladas nas quais os resultados são de menor interesse para aqueles que as implementam, valendo mais a novidade da ação em si, ou seja, há um imediatismo que não privilegia os ganhos que esta ação poderá trazer para a formação do profissional da educação e, em última análise, para os alunos e a sociedade.

Considerando ainda os dados educacionais desses municípios, pode-se dizer que uma ação de formação continuada, por si só, não dará conta de atender ao objetivo almejado enquanto, realmente, não houver uma política pública direcionada à melhoria das condições de vida e trabalho da população dos municípios investigados, incluindo além da educação, saúde, moradia, etc.

A situação em que se encontram os professores dificulta a realização de qualquer atividade que possa contribuir para seu desenvolvimento profissional, o que afeta diretamente o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. A formação continuada é um direito e para sua realização são necessárias condições dignas de trabalho.

Finalmente, considerando-se que as entrevistas foram realizadas após seis anos da realização do evento, os depoimentos deixam claro que o *Encontro Pedagógico* teve um grande impacto na realidade educacional dos municípios, apresentando mais resultados positivos do que negativos tanto para os professores quanto para os

ministrantes e os coordenadores das ações. Estes últimos consideram, inclusive, que houve um grande salto na educação do Amapá, sendo plantada uma “semente de mudança”.

NOTAS

¹ As autoras referem-se ao seguinte estudo: GARCIA, C.M. **Formação de professores – para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999.

² Os Geo-Educacionais são técnicos da SEED que trabalham e moram nos municípios. Eles fazem a interlocução entre a SEED e os municípios, levando para a capital os problemas educacionais ocorridos nas escolas dos municípios

³ A modalidade de ensino médio funciona nos interiores do Estado através de um projeto chamado de Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME). Este projeto, segundo a SEED/AP, representa uma proposta alternativa para atender ao interior do Estado, utilizando professores habilitados e de forma itinerante, que se deslocam de uma localidade para outra, em sistema de rodízio. É um projeto desenvolvido através de séries, no qual cada série corresponde a quatro módulos anuais e cada um destes com 50 dias letivos, adotando-se os mesmos conteúdos programáticos, grade curricular e sistemática de avaliação do ensino regular.

Referências

- AMAPÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Cartilha do I Encontro pedagógico**. Macapá, 1997.
- ARAÚJO, F. M. B. **Programas para a formação continuada de professores nas propostas da secretaria de estado de educação do Rio de Janeiro no período de 1990 a 1998**. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, UERJ, 1998.
- BEZERRA, E. C. A gestão democrática e sua influência em um projeto de formação continuada. In: V ENCONTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES. **Anais...** Aracaju, 2012. Disponível em <http://ww3.unit.br/encformacaoprofessores/>
- BEZERRA, E. C. **Formação continuada de educadores no Estado do Amapá**. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, UNESP/Araraquara, 2005.
- DANTAS, L. A. **Capacitação de educadores numa proposta de governo popular**. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, UFPe, 1991.
- DOURADO L. F. A escolha de dirigentes escolares: política e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, p. 77-95, 2001.
- HERNECK, H. R.; MIZUKAMI, M. G. N. Desenvolvimento e aprendizagem profissional da docência: impacto de um programa de formação continuada. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Org.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, p. 315-337, 2002.
- GUIMARÃES, V. S.. **A capacitação docente em serviço: intenções e resultados**. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar Brasileira, Faculdade de Educação, UFGO, 1992.
- LIBÂNEO, J. C.. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, p. 53-79, 2002.
- MIZUKAMI, M. G. N. et. al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.
- MONTEIRO, D. C.; GIOVANNI, L. M. Formação continuada de professores: o desafio metodológico. In: MARIN, A. J. (Org.). **Educação continuada: reflexões, alternativas**. Campinas: Papyrus, p. 129-143, 2000.
- ONOFRE, M. R. **Programa de educação continuada no Estado de São Paulo (SEE-SP 1997/98) na visão dos docentes formadores, professores participantes e especialistas da educação**. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara, UNESP, 2000.
- PAIVA, A. R. **O público, o privado e a cidadania possível: a construção do espaço público brasileiro**. Rio de Janeiro: SENAC Nacional, 2001.
- PENA, G. A. C. **A formação continuada de professores e suas relações com a prática docente**. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, UFMG, 1999.
- SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995, p.77-91.

A Pedagogia Intercultural na Formação Docente para Educação de Jovens e Adultos – Compromisso Social das IES no Brasil

Maria Josefa de Menezes Almeida

Resumo

Este trabalho discute a problemática da ausência de formação docente específica para Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil e, inserindo-se neste contexto apresenta o estudo que avalia uma proposta para a formação do professor em exercício da EJA. Esta análise se realiza através de estudo quaseexperimental intragrupal - pré e pós-teste com o objetivo de determinar os impactos da participação de professores no Curso: "Pedagogia Intercultural com ênfase na identidade cultural". Ao seu final, apresentam-se como resultados: a) positiva influência desta formação na prática docente dos participantes; b) aporte teórico a favorecer futuros estudos acerca do referido tema; e por fim, c) compromisso da Instituição de Ensino Superior financiadora do estudo com a referida formação docente.

Palavras-chave: Formação Docente; Pedagogia Intercultural; Instituição de Ensino Superior.

Intercultural Pedagogy in the training of Teachers for Education of Young People and Adults – Social Commitment of Higher Education Institutions in Brazil

Abstract

This paper analyzes the problem of teacher formation specific to work with the Youth and Adult Education in Brazil and, inserting in this context present the study that evaluate a proposal for the teaching formation in EJA. This analyze presents itself though the quasi-experimental intragroup study (pre and post-test) with the objective to determine the impacts of participation of the teachers on the Course: "Intercultural Pedagogy with emphasis on cultural identity". By its end, present themselves: a) positive influence on the teaching practice of the participants, b) theoretical approach produced to promote future studies; intended for the study, c) that it confirms the commitment of Higher Education Institutions with the referred teacher formation.

Keywords: Training of Teachers. Intercultural Pedagogy. Higher Education Institution.

Introdução

Este artigo apresenta um estudo originado na complexidade epistemológica que circunscreve a Educação de Jovens e Adultos (EJA) a exemplo da problemática em relação à exiguidade de ações para a formação docente específica para o professor desta modalidade educativa e suas graves consequências conforme Cury (2000), Haddad (2002; 2004; 2005), Di Pierro (2001; 2005), Machado (2007), Soares (2003; 2005; 2010). Estudos que enfatizam também o compromisso social das Instituições de Ensino Superior (IES) para que se efetive esta formação e a reivindicam tanto em âmbito inicial quanto para a formação continuada.

Por isso, estudando a possibilidade de atender a esta reivindicação, apoia-se na visão crítica a respeito desta formação em Nóvoa (1995), Marin (2000), Lawn (2001), Canen e Moreira (2001), Ball (2005), Candau e Moreira (2008), dentre outros e gesta-se a ideia e execução do Curso: “Pedagogia intercultural com ênfase na identidade cultural”. Instrumento de intervenção pedagógica, baseado em paradigmas da Pedagogia da Autonomia (FREIRE, 2010) e da Pedagogia Intercultural (AGUADO, 2003) a refletir sobre a Educação para a Diversidade em Canen (2005; 2007) Candau (2003; 2005), Freuri (2000; 2003), Moreira (2003) e Moreira e Candau (2008) dentre outros.

Neste trabalho explicitam-se os resultados do estudo sobre esta proposta de formação docente para EJA, tese defendida para a obtenção do título de Doutor (a) em Ciências da Educação na Universidade Autônoma de Assunção com o objetivo de: Determinar a influência do Curso: “Pedagogia Intercultural com ênfase na identidade cultural” sobre a atuação docente na EJA. Para seu desenvolvimento, toma-se a competência intercultural (ANEAS, 2003) como dimensão da pedagogia intercultural a partir da Identidade Cultural (HALL, 2000; SILVA, 2000; CANCLINI, 2004), ponto de partida para esta aprendizagem conforme referidos autores.

Este estudo analisa uma tentativa de preparar o professor para atuar junto ao público da EJA, encarado ainda no país, sob a égide de estigmas históricos (GALVÃO & DI PIERRO, 2007). Espera-se assim con-

tribuir para que esta modalidade educativa passe a ser contemplada no âmbito da Educação Básica brasileira a partir do que preconiza o Relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura (UNESCO, 1997) e reafirma-se no Marco de Belém (UNESCO, 2010), que recomendam a consideração ao aspecto intercultural.

Contextualizada a problemática que envolve este estudo, propõe-se determinar impactos advindos da participação do professor neste programa de formação cuja finalidade é prepará-lo para exercer o seu poder de reflexão acerca da diversidade que caracteriza o público da EJA, bem como aprender a lidar com questões que envolvem a convivência em meio às diferenças. Através de revisão bibliográfica constata-se que no Brasil, diferente do que se analisa em contexto europeu (AGUADO, 2003; 2004) e norte-americano (PANG, 2005), há um escasso estado de arte a caracterizar ações, projetos, programas a Formação Docente a partir da perspectiva do multiculturalismo crítico ou pedagogia intercultural (CANDAU, 2005). Se em nível nacional, são raros os estudos em torno do tema, o nível da problemática acentua-se ainda mais quando se delimita esta formação para a EJA. Muitos dos trabalhos publicados discorrem acerca da necessidade de projetos para atender a esta demanda, mas não explicitam uma proposta a atendê-la. Iniciativa que se almeja assumida, cada vez mais, pelas IES brasileiras (SOARES, 2005; 2010).

Dentro deste estado de arte traçado como antecedente mais próximo deste estudo, indicam-se apenas os trabalhos de: a) Arbache (2000) que enfoca a formação de professores a partir do multiculturalismo crítico para a EJA, trabalho desenvolvido junto a estudantes da licenciatura em Pedagogia; e b) Candau e Leite (2007), também desenvolvido no âmbito da graduação, na Disciplina Didática, com estudantes de Pedagogia. Ambos distinguem-se quanto à população alcançada e metodologia adotada deste que explicita uma proposta para a formação do docente da EJA – Ensino Fundamental, desencadeada a partir de uma intervenção pedagógica avaliada através do desenho quaseexperimental.

Caminhos da Investigação

Inicia-se a investigação com a revisão bibliográfica sobre o texto dos projetos curriculares da EJA no estado de Sergipe a partir das categorias de análise: a) identidade curricular; e b) modelo adotado para a formação docente. Passo que marca a fase caracterizada como exploratório-descritiva (SAMPIERI, 2006) sobre a realidade até então desconhecida, já que não há registros de estudos anteriores acercando-se assim destas variáveis a serem relacionadas na fase posterior. A seguir, desencadeia-se o trabalho de campo através da intervenção pedagógica com o Curso: “Pedagogia Intercultural com ênfase na identidade cultural”, 80h de atividades presenciais de aprendizagem colaborativa e experiencial.

Seus resultados são analisados a partir da aplicação do desenho quase experimental com provas standardizadas pré e pós-teste, criadas para avaliar a aplicação do Curso com a amostra intencional de docentes da EJA numa cidade do estado de Sergipe. Com este perfil, procurou-se atender ao desafio de configurar uma investigação educativa a partir de um paradigma diferente dos trabalhos com os quais guarda alguma semelhança e anterioridade (MOREIRA, 2001) conforme levantamento acerca dos trabalhos (teses e dissertações recentes) sobre a formação docente e educação para a diversidade, de abordagem predominantemente qualitativa.

Apresentação das Unidades de Análise

Suas primeiras unidades de análise são os projetos curriculares para a EJA em Sergipe. Dois volumes dedicados respectivamente à 1ª e 2ª fase da Educação de Jovens e Adultos - Ensino Fundamental (EJAEF) textos de 2008 em revisão aos anteriormente aprovados pela resolução 280/2006/CEE/SE. Contêm, respectivamente, 48 e 100 páginas assim distribuídas: 01 de apresentação, 02 para justificativa, 02 para fundamentação legal, 02 para objetivos da proposta, 02 para estratégias operacionais e demais para estrutura e funcionamento de cada uma das etapas escolares. Mantem entre si a mesma estrutura, inclusive a mesma redação no que se refere a estratégias para a execução e recomendações ao professor no tocante à ava-

liação do aluno. Da sua leitura, seguindo pauta definida, extraíram-se as seguintes categorias informativas:

Quadro Nº 01 – Projetos Curriculares para a EJAEF em Sergipe

Categoria Investigada	Informação Coletada
Função atribuída à EJA	Ensino supletivo
Reconhecimento da Diversidade na EJA	Sugestão de tratamento especial do professor na avaliação do aluno.
Referência à Diversidade Cultural	Reconhecimento e Trabalho a partir das diferenças. Alunos de diferentes níveis de conhecimento, interesses específicos, diferentes valores. ETHOS ou alteridade – Disciplina Religião. Diversidade cultural – Disciplina Cultura e Arte.
Referência ao Atendimento à Diversidade	Nenhuma
Referência a Universos Culturais do Aluno Adulto	Nenhuma
Referência à Cultura Local	Nenhuma
Referência ao Intercultural	Nenhuma
Elementos de Identidade Sociocultural	Presença da palavra SERGIPE na capa dos projetos
Referência à Formação para o Docente	Orientar, capacitar e/ou aperfeiçoar os envolvidos.

Fonte: Elaboração Própria a partir de Análise Documental - 2009

A partir desse resgate, afirma-se a respeito da identidade cultural desses projetos curriculares:

Quase inexistem indicadores de referência ao espaço sociocultural a que se destinam. Verifica-se apenas, a palavra “Sergipe” nas capas dos projetos e a expressão: “governo de Sergipe” no interior destes, uma única vez.

Discurso dos Gestores Públicos

Da aplicação da técnica da entrevista a gestores públicos, chega-se aos dados contidos em quadro a seguir:

Quadro Nº 02 - Dados sobre a EJA em Sergipe

Tema Pesquisado	Dados Recolhidos
Data de início do atendimento à EJA no estado	1969 – Curso Madureza
Documentos/Projetos mais atuais relativos à EJAEF	Projetos EJAEF 1 e 2 aprovados pela Resolução 280/2006- CEE
Professores que atuam na rede junto à EJA	1127 na capital e 582 da rede municipal conveniada
Cultura Local na proposta curricular	Contemplada/Existente/Considerada
Último processo de formação docente para a EJAEF	Agosto/2009 – 16h – “Como trabalhar com o Livro didático” – 125 participantes
EJAEF e municípios sergipanos	74 municípios - Apenas General Maynard não oferece
Quantitativo de municípios sergipanos assistidos pedagogicamente pela SEED	55 municípios conveniados

Fonte: Elaboração Própria a partir de Entrevista ao Coordenador Estadual da EJA- 2009

Dentre as informações coletadas destacam-se as referentes ao processo de formação docente para EJA a declarar:

Raros indicadores apontam a ocorrência de processo formativo específico para o docente da EJA em Sergipe. Localiza-se uma capacitação aligeirada (16h), para um restrito quantitativo de professores (125 participantes) da rede estadual em relação ao seu total (1709 professores).

Posteriormente, em consulta semelhante à gestão da EJA em Arauá, informa-se:

No município em estudo, cujo modelo curricular é uma reprodução do estadual pela condição de município conveniado, afirma-se que até 2009, nunca houve ação para a formação do docente da EJA, modalidade educativa implantada desde 2006. Bem como não se registrara nenhuma informação a respeito da sua condução pedagógica até a data da aplicação deste instrumento de pesquisa.

Na conclusão desta fase, configura-se a contextualização desta investigação, ao tempo em que se procede à elaboração dos demais instrumentos utilizados neste estudo: a) O projeto de intervenção pedagógica – “Curso: Pedagogia Intercultural com ênfase na Identidade Cultural”, b) as provas estandardizadas “Entre-culturas” - pré e pós-teste para verificar o nível de competência intercultural do professor na entrada e saída do Curso, e c) as pautas para análise documental de planejamentos pedagógicos e diários de classe dos professores informantes.

Observadas as condições de confiabilidade, validação e ética para a elaboração e utilização dos respectivos instrumentos, parte-se para a execução do desenho quase-experimental, opção metodológica adotada (CANO, 2002) para relacionar as variáveis: Aplicação da Intervenção Pedagógica (Variável Independente), Aquisição de Competência Intercultural (Variável Dependente 1) e Manutenção da Competência Intercultural (Variável Dependente 2) e separar os efeitos da intervenção que se deseja avaliar dos demais efeitos (CANO, 2002).

Desempenho do Professor no Pré-Teste

Para avaliar o desempenho do professor informante, toma-se como referência a escala ordinal do Índice de Desenvolvimento Intercultural (IDI) de Bennett e Hammer (2003) validada internacionalmente para medir o desenvolvimento da sensibilidade ou competência intercultural conforme tabela a seguir:

Tabela Nº01 – Escala Ordinal do IDI

Nível	Conceito	Expressão
1	DD	Negação do outro
2	R	Trivialização do outro
3	M	Assimilação do outro
4	AA	Aceitação do outro
5	EM	Integração ao outro

Fonte: Elaboração Própria a partir de Bennett e Hammer (2003)

Tomando esta escala ordinal para avaliar o nível de competência intercultural manifestado pelo professor ao adentrar no Curso: "Pedagogia Intercultural...", observa-se que:

Nas oito questões fechadas, analisada a relação intrasujeito, identifica-se a ausência de competência intercultural em níveis como: 1-DD; 2-R ou próximos a 3-M que expressam respectivamente o etnocentrismo através da negação do outro, consideração cultural em patamar inferior ou sugestão de que se assimile a cultura dominante. Precisamente, 93% da amostra assim se identificam antes de fazer o Curso.

Competência Intercultural na Intervenção Pedagógica

Pesquisadores sobre o aspecto intercultural em contextos escolares como: Amorim (2001); Brayran, Nichols e Stevens, citados por Malik, apud. Aguado (2003); Arredondo, Toporek, Brown, Jones, Locke, Sánchez y Stadler (1996) citados por Malik (2002) apud. Aguado (2003); Aguado, Ballesteros, Malik, Herraz, Álvares, Sánchez, Téllez, Santos (2002) apud Aguado (2003); Hammer M R, Bennett, MJ (2003) e Acidi (2008), dentre outros, postulam o despertar para a consciência sobre atitudes no convívio escolar como: desrespeito aos pertences alheios, agressões físicas e psicológicas por questões de desrespeito ao outro, espírito de hegemonia cultural, práticas que apontam a intolerância e o etnocentrismo entre turmas, entre alunos, entre professor e aluno. Bem como apresentam sugestões para conduzir a educação intercultural em espaços diversos que serviriam como referência para a elaboração do Curso: "Pedagogia Intercultural com ênfase na identidade cultural" que define proposta para a formação continuada do docente em exercício da EJA, a se realizar a partir das ações de planejamento/execução/avaliação tendo em vista a aquisição da competência intercultural.

Seu desenvolvimento ocorre em espaço e horários definidos pelas partes envolvidas, através de atividades teóricas e práticas, partilhadas potencialmente em grupo, exercitando a aprendizagem colaborativa a partir de

eixos-temáticos com dimensões antropológicas como: direitos humanos, aculturação, formas de etnocentrismo (ações etnoconfessionais, etnolinguísticas, xenofobia, xenofilia), estereótipos e preconceitos, além de estratégias metodológicas para replicar em sala de aula este aprendizado. Com duração de 80 horas partilhadas especialmente através de jogos interativos e de simulação, construção de mapas conceituais, resolução de conflitos, exercícios de habilidades comunicativas de empatia cultural que se descrevem como:

- a) O Bloco I - apresentação dos participantes e preparação do grupo para a temática, metodologia adotada e rigor desta participação pelo estudo a se realizar através dela; aplicação do pré-teste "Entre-culturas";
- b) No Bloco II - reflexão crítica sobre a percepção de si e do outro – questões de direitos humanos e suas implicações - processo de conscientização dos elementos da própria cultura;
- c) No Bloco III – reflexão sobre estereótipos e preconceitos - possíveis equívocos destas interpretações/leituras - influências de concepções, valores, crenças, etc. - cultura hegemonicamente privilegiada;
- d) O Bloco IV - reflexão sobre a alteridade e suas complexidades – influências das experiências vividas na interação com modelos culturais – comparação entre culturas diferentes com a do grupo;
- e) O Bloco V - reflexão sobre habilidades para o desenvolvimento da competência intercultural - interpretação e comparação, aprendizagem e interação com "o outro"- trabalhos em grupo;
- f) No VI Bloco – reflexão a atitude intercultural - interferência da visão etnocêntrica - mobilização para a visão etnorrelativa cultural.
- g) O Bloco VII - vivências/ aplicações de jogos pedagógicos - desafios de tarefas guiadas por diferentes regras - causas e efeitos da integração, assimilação e exclusão – Consolidação da competência inter-

cultural a ser exemplificada com a elaboração do Planejamento Estratégico para o Desenvolvimento da Competência Intercultural (PEDECI).

h) A seguir, no bloco VIII – exploração da competência intercultural - fundamentação teórica da pedagogia intercultural, seus princípios e finalidades;

i) Bloco IX - Aplicação da reflexão-ação-reflexão sobre a competência intercultural - estratégias para divulgar e potencializar o desenvolvimento da competência intercultural - criação de um Workshop sobre o tema;

j) Bloco X- Aplicação do pós-teste: “Entre culturas” - promoção do cotejo entre os níveis (inicial e final) de competência intercultural.

Na aplicação da intervenção pedagógica, percebe-se a necessidade de associar a avaliação qualitativa à quantitativa já pretendida para o processo. Considerar atividades como a expressão cotidiana do participante, a elaboração do PEDECI (primeiro planejamento pedagógico coletivo), o Workshop ou Mostra Intercultural já indicavam o desenvolvimento da competência intercultural.

Desempenho do Professor no Pós-Teste

Avaliando o desempenho do professor ao término do Curso, encontram-se diferentes níveis de competência intercultural. Nestes destacam-se níveis AA- 4 e 5-EM que expressam respectivamente aceitação do outro e, por fim, integração cultural, sensibilidade intercultural, segundo Bennett e Hammer (2003). Tendência à atitude positiva em relação ao outro e à sua cultura, possibilidade de interação intercultural que se expressa com:

– Significativo decréscimo dos níveis de uma visão etnocêntrica expressa no desempenho do pré-teste. Saindo do patamar de 93% e baixando para 22% manifestos no pós-teste;

– Substancial incremento dos níveis de etnorrelativismo cultural ou identidade cultural, de 03% expressos no pré-teste para 78% no pós-teste;

– Posição inalterada se indica para o estágio M-3 que quer dizer, uma visão etnocêntrica, pois defende a assimilação do diferente ao já estabelecido pelo senso comum ou pelo poder, tanto no pré quanto no pós-teste, sua manifestação foi equivalente a 10%.

Expressão Cultural nos Planejamentos Didáticos e Diários de Classe

Nesta fase, através da análise documental dos planejamentos didáticos e registros dos diários de classe do professor observa-se a manutenção da aquisição de competência intercultural. Suas informações indicam a presença da competência intercultural conforme as dimensões: conhecimento, habilidade e atitude intercultural a se refletirem no âmbito escolar.

Análise dos Resultados

IDENTIDADE CULTURAL DOS PROJETOS CURRICULARES DA EJA EM SERGIPE

É possível afirmar em resposta ao primeiro objetivo específico deste trabalho: A identidade cultural dos projetos curriculares da EJA em Sergipe encontra-se fortemente marcada pelo estigma da suplência, pela ordem mercadológica e pela ausência da consideração à Diversidade que caracteriza este universo educacional. Análise de aspectos divergentes encontrados no interior dos referidos projetos indicam a sua incongruência à luz dos estudos de Haddad (2005), Arroyo (2005; 2008).

Tais elementos corroboram o modelo implicitamente declarado em relação à diversidade cultural, da adaptação ou assimilação cultural já criticado e rejeitado por estudos diversos por se constituir fator de prejuízo para o elemento social em desprestígio na relação social

(CANDAU, 2005; CANEN, 2007). Apresentando-se assim, ingenuamente ou não, o sistema educacional sugere o exercício da “violência simbólica” a que se referiu Bourdieu (ALMEIDA, 2006).

Elementos que caracterizam a identidade da EJA nos projetos curriculares em Sergipe revelam o ocultamento ou silenciamento da identidade da população a que se destinam e consequente prejuízo social conforme Hall (2000), Silva (2002) e Canclini (2004), que advertem sobre a noção de identidade como uma entidade móvel, em constante processo formativo, por isso constituindo-se base para os projetos curriculares. Sem esta consideração, predominam as ações discriminatórias, preconceituosas a expressarem exclusão em contextos marcados pela diversidade cultural.

PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE DA EJA EM SERGIPE

Em atendimento ao 2º objetivo proposto para este trabalho de indicar os processos formadores do docente da EJA em Sergipe, indica-se a ausência de uma ação consolidada para tal finalidade. A partir da teoria crítica, segundo Silva (2002), a ausência de formação oferecida ao professor na atualidade é elemento preocupante no contexto educacional, devendo esta existir a partir da consulta a sua satisfação ou atendimento às suas expectativas.

Em relação à EJA, especial atenção deve-se conferir à formação do professor, Soares (2005) e Machado (2007) mencionam o contexto legal que determina esta formação como: pertencendo **à educação básica**, usufruir de especificidade própria, e como tal, receber um tratamento consequente. No entanto, há um fosso existente em relação a esta formação afirmam Haddad (2003) e Soares (2010). Ademais, quando este processo se evidencia, na maioria das vezes, ocorre de forma esporádica ou como projeto particular de um governo, carece da feição de política pública, para afastar-se do formato de programa ou projeto específico de duração determinada. Tais constatações confirmam a necessidade deste estudo a avaliar uma proposta para a formação docente a partir do desenvolvimento da competência intercultural segundo Aneas (2003) e Aguado (2003).

NÍVEL DE COMPETÊNCIA INTERCULTURAL MANIFESTO NO PRÉ-TESTE

Respondendo-se ao terceiro objetivo específico de identificar menores índices de manifestação de competência intercultural na relação intrasujeito, antes da participação no Curso “Pedagogia intercultural com ênfase na identidade cultural”, afirma-se que a manifestação desta no pré-teste estão marcadas pelos estágios de expressão mais etnocêntrica por se relacionarem a visões ou representações portadoras de prejuízo no processo de interação social e, por isso, distante da perspectiva intercultural indicada a existir em espaço escolar de EJA (UNESCO, 1997). Associam-se à defesa de si em confronto com o outro, a polarização entre culturas e minimização do fenômeno cultural e caracterizam o professor como despreparado para atuar neste espaço educacional. Confirma-se na oportunidade, a necessidade de participar de um espaço formativo que o ajude a lidar com estas questões e a trabalhar a partir da Educação para Diversidade (AGUADO, 2003; CANDAU, 2003), ou seja, que oriente para “o desenvolvimento de competência intercultural em todos os alunos e professores” (Aguado, op. cit. p.15), especialmente onde pesam estigmas e estereótipos que se impregnaram culturalmente.

NÍVEL DE COMPETÊNCIA INTERCULTURAL MANIFESTO NO PÓS-TESTE

Atendendo ao quarto objetivo específico desta pesquisa, determina-se positiva influência deste Novo Programa para Formação Docente na EJA, a partir da identificação do avanço de nível manifestado para a expressão de sua competência intercultural expresso no pós-teste, na avaliação intrasujeito. Como num processo inverso ao identificado no pré-teste, identificam-se expressões caracterizadoras da intenção, da predisposição para ação pedagógica voltada para a identidade cultural, analisados a partir do IDI (BENNETT & HAMMER, 2003).

Todavia, face à complexidade da proposta, percebida e acompanhada no interior do processo, sobressaem-se, nesta análise, variantes intervenientes como: a) dificult-

dade para estudar uma amostra intencional tão pequena (N=17) e constituída de professores em exercício; b) dificuldade do participante e professor manifestar-se fielmente ou demonstrar ignorância em relação a alguns temas; c) dificuldade de formar docente em exercício com manifestada ausência de competência leitora e escritora.

Segundo Silva (2002), desde a década de 90, a formação continuada em serviço é considerada uma das principais estratégias para o desenvolvimento de novo perfil profissional do docente. Criar novas formas de promover aprendizagens, fora dos limites da organização escolar tradicional, é tarefa que impõe novo desafio para este processo principalmente no atual estágio de desenvolvimento social. A indicar-se na nova postura a se encontrar no professor como se demonstra no quadro a seguir:

Quadro Nº 03 – Indicadores de Desenvolvimento de Competência Intercultural Docente (IDECID)

Dimensões da Competência Intercultural		
Conhecimentos	Habilidades	Atitudes
A cultura como elemento de ensino	Interpretação de fatos, ideias, culturas	Demonstração de curiosidade e abertura para o outro
Reflexos da herança cultural - valores e prejuízos	Comparação entre culturas	Disposição para questionar os próprios valores
Avaliação da relação: identidade cultural e interculturalidade	Aprendizagem com a cultura de outros	Adoção do lugar do outro
Compreensão das diferenças como elemento de afetação no desenvolvimento pessoal	Trabalho em equipe	Crédito conferido ao potencial do outro
Identificação do enfoque pedagógico apropriado para respeitar as diferenças	Desenvolvimento de aprendizagem colaborativa	Valorização da expressão cultural do outro

Quadro Nº 03 – Indicadores de Desenvolvimento de Competência Intercultural Docente (IDECID)

Dimensões da Competência Intercultural		
Conhecimentos	Habilidades	Atitudes
Conhecimento do potencial dos preconceitos e estereótipos em instrumento de avaliação e interpretação de características culturais	Afrontamento e resolução de problemas/ conflitos de forma criativa	Envolvimento ativo com o problema enfrentado por outro
Perfil do Docente		
Flexibilidade/ abertura de se auto-avaliar	Solidariedade na percepção do outro	Autonomia para tomada de decisões para o bem do outro

Fonte: Elaboração própria/ 2010

AULAS CULTURALMENTE COMPATÍVEIS NA EJA

Em relação ao último objetivo firmado para esta realização, o de relacionar a manutenção da competência intercultural adquirida ao modelo de “aulas culturalmente compatíveis”, sugerido por estudiosos da psicologia social, a identificação de expressões sinalizadoras de interculturalidade nos planejamentos didáticos e diários de classe, pode ser analisada como motivação para atuar segundo o aprendizado adquirido. Tais resultados reforçam a necessidade de incorporar o intercultural no contexto da EJA, elemento precípua para o processo de aceitação e valorização das diferenças culturais, para além da assimilação ou compensação ainda sugerida em projetos curriculares. Ideia vinculada à reformulação de paradigmas que poderão se consolidar com uma nova formação e postura profissional docente, capazes de gerar novo olhar e nova prática social (CANEN, 2002).

Assumindo as limitações e problemas deste trabalho, ainda assim é possível indicar-lhe significado positivo no contexto da formação docente para EJA, perfil ainda inexistente no docente no estado e, quiçá, no país. Segundo os estudos que serviram de aporte teórico para este trabalho, desenvolver a consciência sobre as políticas edu-

cacionais a afetar o currículo explícito e enfatizar o currículo oculto em suas relações, diz respeito à construção de relações democráticas e à superação do autoritarismo fortemente arraigado nas culturas latino-americanas (FLEURI, 2003, CANEN, 2005, CANDAU; MOREIRA, 2008).

A proposta do Curso: “Pedagogia Intercultural com ênfase na Identidade Cultural”, partilhada e vivenciada para a construção desse perfil docente, conforme Días-Aguado (2000), Aguado (2003) e Pang (2005), comungam da ideia de que este processo se compreende como um desafio contínuo, pois exige inserir-se no contexto da constante problemática das diferenças culturais dentro do âmbito escolar para o entendimento de questões cruciais nas relações sociais. Assim, “todo programa de formação em pedagogia deveria incluir o desenvolvimento de competência intercultural” (AGUADO, 2003).

Considerações Finais

Por fim, este estudo apresenta-se como contribuição à construção de uma nova visão através do Curso: “Pedagogia Intercultural com ênfase na Identidade Cultural”, assim como destaca seu desenvolvimento com o público docente da EJA, pela maior carência deste profissional em relação a sua formação inicial ou continuada. Ao tempo em que sugere que outros estudos possam seguir seus passos para validá-lo ou ampliar-lhe as conclusões, bem como propagar sua ideia aqui defendida em outros espaços, reutilizando o aporte produzido e testado neste estudo conforme Almeida (2012):

- Instrumento de diagnóstico sobre a realidade (pré-teste)
- Instrumento Intervenção Pedagógica – Curso: Pedagogia Intercultural com ênfase na Identidade Cultural.
- Instrumento de verificação da aprendizagem desenvolvida (pós-teste)
- Manual para utilização dos respectivos instrumentos

– Sugestões Metodológicas para a educação intercultural a partir da identidade

Espera-se também que este trabalho possa contribuir para indicar uma perspectiva para os investimentos que podem se realizar para a promoção da formação específica do docente da EJA, bem como para que se firme o compromisso das IES com esta tarefa dentro do contexto do país. Também se almeja com a sua publicação, validar os investimentos da IES financiadora deste estudo, ação correspondente à responsabilidade social que cabe às IES com a construção epistemológica da visão intercultural em cursos de formação inicial e/ou continuada docente.

Propugna-se esta necessidade em especial no Nordeste, onde se registram altos índices de analfabetismo absoluto e funcional do país, assim como em Sergipe onde, segundo estudos diagnósticos da Agenda Territorial para EJA (2012), mais de 50% da população acima de 15 anos de idade encontra-se sem a escolaridade equivalente ao ensino fundamental. Potencial contingente a frequentar sala de aula da EJA e público que necessita de ações capazes de responder a questões de desenvolvimento humano e promoção social.

Como iniciativa de continuidade e impactos advindos deste estudo, indica-se o projeto de extensão universitária (PIBIX/UFS 2011-2012), Pró-docência para EJA, o qual atende graduados e alunos de graduações diversas da Universidade Federal de Sergipe, num processo de formação docente específica para EJA simultâneo ao exercício desta docência e construção de novo perfil curricular para esta modalidade educativa.

Referências

- AGUADO, M. T. O. *Pedagogía intercultural*. Madrid: Mc-Graw Hill, 2003.
- AGUADO, T.; Alvarez, B.; BALLESTEROS, B.; GIL JAURENA, I.; HERNANDÉZ, C.; MALIK, B.; MATA, P.; DEL OLMO, M.; SÁNCHEZ, M. F. Et TÉLLEZ; J.A. *Proyecto Inter – análisis de necesidades*. Programa Comenius, Comisión Europea, 2003. Disponível em: www.uned.es/interproject - Acessado março de 2009.
- AGUADO, T. *Investigação em educação intercultural*. Informe auspiciado por el Centro de Investigación y Documentación Educativas (CIDE, 2003/2004), inédito in *Educatio*, n.º 22 · 2004. p.p 39-57. Dispo-

- nível em: www.aulaintercultural.org/article.php. - Acessado março de 2009.
- ALMEIDA, M. J. M. *Representação social da cultura nordestina no livro didático de L. Portuguesa – um estudo de caso em Sergipe*, Dissertação de Mestrado, Assunção: UAA, 2006.
- ACIDI. (Alto Comissariado para Imigração e Diálogo Intercultural). *Estratégias Interculturais*. 2008. Disponível em: <http://www.acidi.gov.pt/>. Acessado em junho de 2009.
- ANEAS, A. M. A. Competencia intercultural, concepto, efectos e implicaciones en el ejercicio de la ciudadanía. Facultad de Pedagogía, Universidad de Barcelona, España, Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653), 2003. Disponível em: <http://201.134.110.181/biblioteca_digital/temas_especializados_epja/educ_intercultural/competencia_intercultural.pdf>- Acesso em: jan. 2010.
- ARBACHE, A. P. et CANEN, Ana. Pesquisando multiculturalismo e Educação: o que dizem as dissertações e teses. In: Educação e realidade. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v.26, n.1, p. 161-181, 2001.
- ARBACHE, A. P. R. B. *A formação de educadores de pessoas jovens e adultas numa perspectiva multicultural crítica*. Dissertação de Mestrado, 2000. Disponível em: <<http://www.forumeja.org.br/>> - Acesso em: jun. 2009.
- BALL, S. J. *Professionalismo, gerencialismo e performatividade*. In: *Cadernos de pesquisa*, v. 35, n.126, São Paulo, 2005.
- BASQUÉZ, J. L – *Guia de educación intercultural*. Conselleria de Educación, Cultura y Esport. Grupo Inter. Fundación Ceim y Bancaja, Valencia: Espanha, 2008. Disponível em: <http://www.aibr.org/antropologia/01v02/libros/010201.php> Acessado em: maio de 2009.
- BENNETT, Milton J. *Towards ethnorelativism: a development model of intercultural sensitivity*. In Paige, R. M. (Ed). *Education for the intercultural experience*. 2nd Ed. Yarmouth, ME: Intercultural Press, 2003. Disponível em: http://www.gee-geip.org/pdf/idi_theory.pdf. Acessado em: junho de 2009.
- Brasil. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*, Parecer nº 11 e Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, Brasília, em 8/5/2001.
- CANCLINI, N. G. *Sociedades del conocimiento: la construcción intercultural del saber*. Barcelona: Ed. Gedisa, 2004.
- CANEAU, V. M. (org.) *Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CANEAU, V. M. (org.) *Cultura(s) e Educação: entre o crítico e o pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- CANEAU, V. M Et LEITE M. S. *A didática na perspectiva multi/intercultural em ação: Construindo uma proposta*. Cadernos de pesquisa, v. 37, n. 132, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a1137132.pdf> Acessado em junho de 2011.
- CANEN, Ana. Et Moreira, A F. B. (org.) Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: *Ênfases e Omissões no Currículo*, São Paulo: Papyrus, p. 15-113, 2001.
- CANEN, A. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. Em: Lopes, A. R. C.; Macedo, E. (org.) *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.
- CANEN, A. *Avaliação a partir de uma perspectiva multicultural*. In: *Revista do conselho de reitores das universidades brasileiras*. Brasília/DF: v.27, n.54, p. 95-114, 2005.
- CANEN, A. *O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação*. In: *Comunicação & política*, Rio de Janeiro: CEBELA, v.25, n.2, p. 91-106, maio-agosto/2007.
- CANO, Ignácio. *Introdução à avaliação de programas sociais*. Rio de Janeiro: FGV, 2002.
- CONSELHO DA EUROPA. *Livro branco sobre o diálogo intercultural. "viver juntos em igual dignidade"* – Conselho da Europa, Estrasburgo, 2008. – www.coe.int/dialogue - acesso em julho de 2009.
- CURY, J. *Diretrizes para a educação de jovens e adultos*. Inep/Brasil, 2000. Disponível em: www.inep.org.br – Acessado em junho de 2009.
- DÍAS-AGUADO, M. J. *Educação intercultural e aprendizagem cooperativa*. Porto: Porto Editora, 2000.
- DI PIERRO, M. C. *Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos*. In: *Educação e pesquisa*, São Paulo, p. 321-338, 2001.
- DI PIERRO, M. C.; RIBEIRO, V. M.; Et JOIA, O. *Visões da educação de jovens e adultos no Brasil*. In: *Cadernos do Cedes*, Campinas, n. 55, p. 58-77, 2005.
- DI PIERRO, M. C. *Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil*. In: *Educação e sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial, Out/2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a18.pdf>. Acessado em outubro de 2010.
- FLEURI, R. M. (Org.). *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 20ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. 41ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- GIMENO SACRISTÁN, J. Et PÉREZ G. A. *Compreender e transformar o ensino*. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- HADDAD, S. A educação continuada e as políticas públicas no Brasil. In: Ribeiro, V. M.(org.). *Educação de Jovens e Adultos- Novos leitores, novas leituras*, Campinas-SP, Mercado de Letras, 2005.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 4 ed. Tradução: T. T. da Silva e G. L. Louro. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.
- LAWN, M. *Os Professores e a Fabricação de Identidades*. In: *Currículo sem*

fronteiras. vol. 01, n.2, 2001.

MACHADO, M. M. *A atualidade do pensamento de Paulo Freire e as políticas de Educação de Jovens e Adultos*. Conferência de abertura do IX Encontro nacional de educação de jovens e adultos – IX ENEJA, Pinhão/Faxinal do Céu/Paraná, setembro de 2007. Disponível em <http://www.reveja.com.br>. Acesso em dezembro de 2010.

MARIN, A. J. (org.). *Educação continuada: reflexões, alternativas*. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MOREIRA, A. F. *A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil: avanços, desafios e tensões*. In *Revista brasileira de educação*. São Paulo, 2001. Disponível em: < <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27501807> >. Acesso em: dez. 2009.

MOREIRA, A. F. B.; Candau, V. M. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995.

PANG, Valerie Ooka. *Multicultural education: a caring-centered, reflective approach*. 2ª ed. New York: McGraw- Hill, 2005.

SAMPIERI, H.R; COLLADO, F. C e BAPTISTA, L. P. *Metodología de la Investigación*. 4ª ed., México:Mc Graw-Hill, 2006.

SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SERGIPE. *Projeto para a EJAEF1 e 2.SEED/SE*.Aprovado pelo CEE/ 2006.

SILVA, T. T. (org.). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOARES, L. (org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. São Paulo: Autêntica, 2005.

SOARES, L. et al (org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

UNESCO. CONFINTEA V. *Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos - Plano de ação para o futuro*. Hamburgo: UIE/UNESCO, 1997.

UNESCO. CONFINTEA VI. *Marco de Belém*. Belém/Brasil: UIE/UNESCO, 2010.

Processo de Bolonha e internacionalização do ensino superior¹

Maria Neide Sobral²
Natália Ramos³

Resumo

A Declaração de Bolonha (1999) foi um marco no âmbito das políticas de Educação Superior da União Europeia na construção de um modelo educativo que tem assumido características internacionais. Os programas de intercâmbios, mobilidade de estudantes, professores e pessoal administrativo e a integração das Tecnologias da Informação e Comunicação à Educação têm fomentado novos desafios para as universidades. Um deles é incorporar a interculturalidade enquanto princípio educativo e comunicacional para dar conta da diversidade cultural de estudantes oriundos de diferentes países. Trata-se de um estudo de natureza bibliográfica e documental com o objetivo de mapear políticas e programas sobre o ensino superior e seu caráter transnacional. Além disso, evidenciam-se enunciados sobre o papel da União Europeia na difusão de uma cultura educativa intercultural, com tendência a constituir-se em uma nova ordem educativa mundial.

Palavras-chave: Ensino superior. Tecnologias da informação e comunicação e interculturalidade. Transnacionalidade.

The Bologna Process and the Internationalization of Higher Education

Abstract

The Bologna Declaration (1999) was a milestone in the policies of Higher Education of the European Union, the construction of an educational model that has taken on international characteristics. The exchange programs, mobilizing students, teachers and administrative staff and the integration of Information and Communication Technologies for Education have fostered new challenges for universities. One is to incorporate intercultural, educational and communicational as a principle to give against the cultural diversity of students from different countries. Mapping was policies and programs on higher education and its transnational character, it becomes clear statements about the European Union's role in the dissemination of a culture intercultural education, with a tendency to form themselves into a new world order education.

Keywords: Higher education. Information technology and communication and intercultural. Transnational

¹ Pesquisa financiada pela CAPES, em nível de pós-doutoramento, realizada na Universidade Aberta, em Portugal.

² Professora doutora da Universidade Federal de Sergipe, vinculada ao Departamento de Educação e ao Programa de Pós-Graduação em Educação. E-mail: neidesobral@hotmail.com

³ Professora Doutora Natália Ramos, Professora Associada da Universidade Aberta, vinculada ao Departamento de Ciências Sociais e de Gestão e Pesquisadora do Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais da UAb.

Aproximações iniciais

O provérbio português “Quem foi rei, nunca deixa a majestade” se encaixa perfeitamente na atual conjuntura do ensino superior europeu, com o papel assumido pela União Europeia (UE) na difusão de programas que intensificam a mobilidade e as trocas culturais entre sistemas educativos no mundo ocidental. Renascem e/ou afirmam-se razões etnocêntricas do velho continente em buscar a majestade perdida, após intensas lutas históricas de descolonização e de afirmação dos Estados-nações.

Sabemos que a Europa, através do processo de colonização, acabou por impor modelos educativos em vários locais por onde seu domínio foi estendido. Essa supremacia histórica de ordem política, econômica, religiosa e cultural foi perdendo força, especialmente após a Segunda Guerra Mundial, que deixou o continente devastado e assustado. Lutar pela paz e contra os movimentos políticos ultranacionalistas, e todas as consequências advindas,⁴ tornou-se um desafio e uma promessa de reconstruir a Europa e devolver seu sentimento de pertença e de identidade perante o mundo.

Foi nesse contexto que nasceu a Comunidade Econômica Europeia - CEE (1957) e que se transformou em UE em 1992. A Educação, ignorada a princípio, porém não esquecida, foi ganhando espaço discursivo nas décadas seguintes, constituindo-se em uma das principais políticas de estruturação dos anseios de transformação cultural da Europa. Ao longo da década de 1990, percebe-se que:

O processo de europeização apresenta, nesta fase, um significativo potencial de consolidação, concretizado através da legitimação jurídica e formal da integração da educação na esfera de competências da União Europeia, da institucionalização de organismos e instrumentos que facilitam e viabilizam essa intervenção e de instâncias que favorecem a conjugação de interpretações, orientações e formas de atuação, por parte dos Estados-membros (ANTUNES, 2008, p. 21).

As questões relativas ao ensino superior e investigação assumiram grandes proporções em razão das exigências

de formação profissional, em um contexto de mercado de trabalho em profundas transformações e uma Europa em crise. Esse olhar especial sobre o ensino superior tornou-se um ponto-chave na constituição de uma pedagogia da União Europeia (MONTEIRO, 2001) e/ou o marco de uma “revolução silenciosa” na educação que mexeu profundamente com a formação em geral (ANTUNES, 2008).

A Declaração de Bolonha (1999) e posteriores regras normativas e políticas que se sucederam ao longo da década de 90 do século passado,⁵ constituindo o que comumente se chama de “Processo de Bolonha”, foram um marco na constituição de um novo modelo educativo em nível superior, trazendo a definição de princípios educativos supranacionais, submetidos a um modelo econômico globalizante.⁶

A UE tem tentado realinhar-se no contexto de competitividade internacional e na inclusão da chamada sociedade do conhecimento e/ou sociedade cognitiva, como indica o Livro Branco da União Europeia (2000), utilizando-se de estratégias de criação de um novo sistema educativo. A princípio esteve focada nas questões do continente, posteriormente, internacionalizando-se através de parcerias bilaterais e multilaterais com países outros.

A partir de um mapeamento de natureza bibliográfica e das sucessivas legislações adotadas pela EU, procura-se neste texto, levantar enunciados discursivos sobre a atuação desse órgão no contexto do Ensino Superior, especialmente os indicativos de internacionalização desse nível de ensino, bem como a adoção do princípio de interculturalidade como eixo geral, apontando para a constituição de uma nova ordem educacional.

Processo de Bolonha e internacionalização do ensino superior

As universidades, de natureza multissecular, a despeito de terem compartilhado, ao longo de sua história, vários elementos de ordem administrativa e pedagógica, conseguiram criar modelos próprios dentro de determinadas ordens política, econômica, cultural e religiosa, estabelecendo, por conseguinte, relações diferenciadas

com o Estado, constituindo seus próprios estatutos jurídicos e seus projetos educativos e culturais.

É visível, com efeito, uma reforma da educação superior à escala europeia, sem precedentes, em que se destaca, em primeiro lugar, uma grande perda de protagonismo dos estados nacionais, a tal ponto que talvez se possa falar de uma espécie de “desnacionalização” da educação superior ou, de outro ponto de vista, de uma decisiva e definitiva “europeização” das universidades e outras escolas superiores, optando por políticas de liberalização e pela necessária harmonização para a emulação e a competitividade, vencendo barreiras e fronteiras tradicionais (LIMA; AZEVEDO; CATTANI, 2008, p. 12).

Uma breve síntese sobre as intervenções da UE no âmbito do ensino superior indica a passagem do quase esquecimento inicial para um processo acelerado e profundo de transformações nos seios das universidades europeias. As ações políticas e econômicas da Comunidade Econômica Europeia – CEE, instituída em 1957, foram incorporando metas e estratégias de desenvolvimento em outras áreas sociais e culturais, especialmente com a instituição do Conselho de Cooperação Cultural (CCC) -1961/62, constituído por três comitês: Ensino superior e investigação, Ensino geral e técnico, e Educação extraescolar (Juventude, Adultos, Educação Física) (MONTEIRO, 2001).

O Comitê do Ensino Superior e da Investigação, que desde a década de 1960 tem tratado da mobilidade de estudantes e professores com a criação de bolsas e redes de informações, na década de 1970, passou de CCC a ser Comitê Diretor de Cooperação Cultural (CDCC); e em relação ao ensino superior, foram instituídas conferências permanentes para os problemas universitários. Na década de 1990, já no âmbito da UE, foram constituídos quatro comitês: Educação, Cultura, Patrimônio Cultural e Técnico de Atividades Cinematográficas. Além disso, estabeleceu-se parceria entre União Europeia e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, sobre o reconhecimento das qualificações relativas ao ensino superior, desencadeando medidas efetivas de transformação das universidades europeias

para renovação do ensino⁷, conteúdos e métodos (MONTEIRO, 2001; CARDOSO, 2007).

A Declaração de Sorbonne (1998) constituiu-se em um primeiro passo na definição das políticas europeias para o ensino superior na Europa, tendo como foco a relação formação e educação. A Declaração de Bolonha (1999), por seu turno, propôs-se a criar o Espaço Europeu do Ensino, adotando sistemas com graus acadêmicos passíveis de possibilitar equivalências, além do estabelecimento de um sistema de créditos que facilitasse a mobilidade de estudantes, investigadores e pessoal administrativo, sem perder o foco da qualidade de ensino, promovendo a cooperação para o desenvolvimento de critérios e metodologias em sistemas comparáveis.

A Cimeira de Lisboa (2000) aprovou o Programa Educação e Formação (2010). Esse documento, reformulado ao longo da primeira década do século XXI, definiu os princípios de formação docente para a constituição de um modelo educativo, mediante a adoção do método aberto de ordenação de cada Estado-nação, através de políticas estabelecidas e aprendizagens mútuas, com uso de referências e de trocas pedagógicas, submetidas à avaliação.

O Programa Formação e Educação 2010 (2000) foi reafirmado em Bruxelas em 2004⁸ de modo a formatar um espaço europeu de educação superior compatível e competitivo, capaz de atrair os estudantes tanto da Europa como de outros países, com o desenvolvimento de competências, capacidades e atitudes adequadas a qualquer situação. A aprendizagem ao longo da vida perpassou esse documento como uma realidade concreta, cuja exigência era a validação de aprendizagens anteriores como forma de reconhecimento e de possibilidade de novas oportunidades no âmbito da formação profissional e da educação.

A aprendizagem ao longo da vida teve sua origem na chamada Educação Permanente, apontando elementos revolucionários na medida em que incorporava todas as experiências de vida dos seres humanos, como forma de garantir a equidade de oportunidades, de possibilidades de autogerirem sua formação. Esse programa, com uma visão integrada e vocacionado para o bem-estar das pessoas, sofreu um revés diante da crise econômica,

conjunto de documentos de carácter supranacional a carta de referência e a agenda para os diversos processos de desregulação/regulação regionais e nacionais (Dale, 1997, Antunes, 2005) (MADEIRA, 2011, p. 100).

A UE cresceu em colaboração com parcerias estabelecidas com outros países em atividades de investigação e relações com instituições internacionais, a exemplo do Programa TEMPUS,¹¹ para os países vizinhos da Europa, no programa de cooperação bilateral ou multilateral como o EU-EUA/Canadá,¹² O Asia-Link,¹³ o Edu-Link,¹⁴ os programas ALFA¹⁵ e ALBAN para América Latina¹⁶ e o Programa Nyerere, na África.¹⁷ O Programa ERASMUS MUNDUS, como um novo operador internacional, intensificando as relações internacionais no âmbito económico e cultural, na questão dos diplomas e certificações (MADEIRA, 2011).

Segundo Ramos (2011, p. 192),

No quadro do ERASMUS MUNDUS, calcula-se que 1.300 alunos fora da Europa vieram estudar, ao abrigo deste programa. Este aumento da mobilidade internacional estudantil e as alterações realizadas no Ensino Superior na Europa vão ao encontro da Declaração de Bolonha e reforçam a criação de um Espaço Europeu e Mundial de Ensino Superior e a promoção de relações interculturais.

Houve aproximação com a América Latina e com as Caraíbas, em particular com os países do Mercado Comum do Sul - MERCOSUL (Brasil, Uruguai, Paraguai e Argentina), em 1999, em que a “Comissão Europeia afirmou a vontade política de intensificar as relações entre estas regiões, considerando o ensino superior como uma prioridade para actuação no quadro do estabelecimento de parcerias estratégicas” (MADEIRA, 2011, p. 103). No ano seguinte, foi definido o Acordo entre União Europeia - América Latina – Caraíbas - UEALC, com relações bilaterais e multilaterais nesse novo espaço comum, com o propósito de facilitar o trânsito e a circulação de professores, técnicos e alunos, marcando decisivamente a internacionalização da educação superior, o intercâmbio cultural e de redes de informação e investigação.

Uma dessas parcerias deu-se entre a UE e o Brasil e foi ganhando fôlego no final da primeira década desse século, mediante intercâmbios no âmbito do treinamento, culminando com uma declaração conjunta em 2009,¹⁸ na qual se estabeleceram elementos para o diálogo político setorial. O antecedente dessa relação interinstitucional foi o Quadro de Cooperação entre o Brasil e a Comunidade Europeia, instituído em 1992. Nesse documento, explicitou-se a compreensão da educação como desenvolvimento das sociedades e economias baseadas no conhecimento e no desenvolvimento pessoal, e como necessária à coesão social, referendando a necessidade de diálogo entre os parceiros sobre o ensino superior.

No Plano de Ação Conjunta Brasil - União Europeia, em 2008 e 2009, presentificou-se o diálogo setorial para tratar de questões de interesses comuns, eficácia e equidade dos sistemas de educação, internacionalização da educação (mobilidade, princípios de garantia de qualidade, modelos de avaliação de desempenho, oportunidades não formais de aprendizagem, formação e treinamento vocacional). Defendeu-se a construção de conhecimento compartilhado, com a realização de seminários, oficinas de trabalho e reuniões de especialistas uma vez por ano e a realização de estudos comparativos.¹⁹

Esse mapeamento das políticas e dos programas estabelecidos pela UE, ainda que não exaustivo, traz indicativos importantes em nível mundial para a internacionalização de ações referentes ao ensino superior, assente em pressupostos e princípios que reforçam uma formação discursiva no campo, atravessada pela necessidade e emergência de aprofundar a interculturalidade comunicacional e educacional (RAMOS, 2011), para se construir pontes e diálogos capazes de formular uma nova cultura universitária.

O paradigma da interculturalidade e o ensino superior

As mudanças no ensino superior provocadas nos países membros da União Europeia têm tido um efeito cascata (ANTUNES, 2008) de forma impositiva, e a participação dos protagonistas diretamente envolvidos nas institui-

ções universitárias tem modificado profundamente o perfil da formação através de reformulações nos cursos e ampliação do acesso de estudantes de diferentes situações, países e culturas às universidades.

Nesse sentido, a transnacionalização do ensino superior colocou como grande desafio a incorporação do princípio educativo da interculturalidade para dar conta da diversidade e estabelecer pontos de diálogos e intercâmbios entre os diferentes modelos educativos, historicamente hibernados em sua própria localidade.

A interculturalidade - incorporada inicialmente como um elemento transversal de atendimento aos migrantes em países de acolhimento, especialmente na década de 60 do século passado - passou a ser assumida como princípio educativo, transformou-se em paradigma intercultural no âmbito da comunicação e da educação (RAMOS, 2011).

A noção intercultural é enfatizada por Ramos (2009, p. 151) como uma “relação, um processo, dinâmica, tomada em conta de identidades (individuais e sociais), de interações entre os indivíduos e os grupos”. Isso vem sendo discutido em outras instâncias e organismos internacionais, a exemplo da UNESCO, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, além da União Europeia, que explicita o respeito ao Outro, o sentido de pertencimento a uma comunidade para além do universo local e a formação de sociedades plurais, abertas em novos contextos e cenários de intensificação da mobilidade, das trocas em razão do desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação (RAMOS, 2011).

É visível o movimento intercultural que está se proporcionando nas universidades, por imposição ou adesão, e que se constitui também em um desafio do ponto de vista da democratização das oportunidades em nível superior. Como bons exemplos, pode-se citar além do que ocorreu com os programas difundidos e financiados pela União Europeia, o REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – no Brasil, que provocou uma reviravolta nas inter-relações entre os diferentes grupos e pessoas que tiveram acesso às universidades, especialmente com políticas afirmativas, dentro de uma estrutura universitária

pensada e montada para atender um determinado tipo de estudante. Além de aumentar consideravelmente o acesso às universidades públicas, tal acesso, em 2007,²⁰ foi feito através de algumas políticas afirmativas:

O REUNI compreende diretrizes de expansão de matrículas, em especial no turno noturno; diversidade da graduação; mobilidade estudantil ampla; articulação da educação superior com a educação básica, profissional e tecnológica; programas de inclusão social e assistência estudantil. (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 135).

Em Portugal, também a exemplo, a expansão do acesso à universidade (AMORIN; AZEVEDO; COIMBRA, 2011), estabelecida pelo Decreto-Lei 64/2006, responsabilizou as instituições de ensino superior pelo acesso, frente à agenda educativa mundial, com o eixo à aprendizagem ao longo da vida. Entretanto, os autores colocam em discussão a qualidade desse acesso, questionando se as instituições mudarão para acolher esse novo público ou se o público terá que se ajustar a essas práticas.

Aproximações e/ou distanciamentos

Os elementos em que estes pilares que assinalamos: interculturalidade, aprendizagem ao longo da vida e a incorporação das TIC nas práticas pedagógicas integram esse cenário atual no contexto do ensino superior da União Europeia e do processo de transnacionalização da educação. Parecem enunciados díspares, mas constituem fundamentos de uma pedagogia europeia que transcende o continente e fomenta o campo da formação discursiva (FOUCAULT, 2000) em nível superior, vincando formação e educação a um mercado transnacional universitário, no dizer de Santos (2008), em que a União Europeia é o principal eixo desse processo.

Essa teia construída de saberes no âmbito da União Europeia e as parcerias estabelecidas com a Organização das Nações Unidas - UNESCO, OCDE, Banco Mundial com países de outros continentes, especialmente pelo princípio da mobilidade de estudantes, professores e técnicos, têm apontado um campo fértil de inclusão da intercul-

turalidade (RAMOS, 2011) como um princípio educativo geral, bem como das TIC como potencializadoras de práticas pedagógicas integradas, transversais e criativas, mediante processos de mediação pedagógica *online* que apontam horizontes antes impensáveis para as trocas e os intercâmbios culturais (SOBRAL, 2009).

São as TIC que também desafiam, na atualidade, a aprendizagem ao longo da vida, exigência de um mercado de trabalho em profundas e contínuas transformações, exigindo sempre um processo de autoaprendizagem, adaptabilidade e flexibilidade, descaracterizando o sentido de carreira para toda a vida. É fundamento do campo de construção de uma autonomia no aprender, no reconhecimento biográfico dos sujeitos e suas experiências e vivências no campo do saber relativo ao trabalho, no vínculo efetivamente estabelecido entre formação e educação.

Esses pilares – aprendizagem ao longo da vida, educação intercultural e TIC integradas às práticas educativas – contribuem para a construção de um modelo educativo que se estende a um indicativo de universalização de saberes, obviamente tendo como carro chefe a Europa (cujo reinado se perdeu ao longo da história). A defesa dessa majestade a saber - como um movimento não só de afirmação enquanto continente, superando as contínuas disputas provocadas pelo nacionalismo exacerbado, mas um continente que tenta se autossuperar na fomentação original de uma comunidade que tecnicamente se apoia e se unifica- ainda não foi devidamente estudada.

Com o efeito dominó da crise econômica e a destruição do estado de bem-estar, a construção da sociedade do conhecimento tão bem desenhada no contexto da UE sofreu encolhimento em várias direções em razão de uma política econômica contraditória e intervencionista, com interferência direta no ensino superior.

Neste sentido, ficaram alguns questionamentos: em que medida esse movimento global em nível superior vai transformar a estrutura e as raízes culturais tão bem fincadas em tradições e construções de relações entre poder e saber dentro das instituições? Como essa política supranacional de arrumar a “aldeia global” da formação e da educação, amarrada no viés economicista, vai superar os movimentos

de resistência de outro viés, o humanista, do qual as universidades europeias, em especial, são herdeiras?

Transpondo as fronteiras, os territórios, as circularidades de uma nova arquitetura curricular de incorporação de princípios amplamente defendidos como fundamento de uma prática educativa emancipatória e dialógica, a educação e a comunicação intercultural podem se perder na aparente democratização facultada pelas TIC e pelos programas de mobilidade; porém, como fica a relação entre a identidade (do local) dos contextos históricos dos quais as universidades emergiram e se construíram como saber?

Essas questões emblemáticas em suas formulações e complexas em suas possíveis respostas deixam em aberto essa discussão, como possibilidades de se pensar a formação discursiva no campo superior que traz enunciados marcados pelas irregularidades, heterogeneidades e descontinuidades, no entendimento de Foucault (2005), dentro da formação discursiva que assenta e assevera a tentativa da Europa de manter sua majestade.

Notas

⁴ Morin (2005) faz uma análise sobre a cultura e barbárie europeias, especialmente no século XX, fruto do totalitarismo soviético, do nazismo e do fascismo.

⁵ Em 2001, o Comunicado de Praga; em 2003, o Comunicado de Berlim; em 2005, o Comunicado de Bergen; em 2007, o Comunicado de Londres; em 2009, o Comunicado de Lovaina; e, em 2010, o Comunicado de Budapeste e Viena. Disponível em <http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11088_pt.htm>. Acesso em 06 set. 2012.

⁶ Sobre a história da globalização, ler Sousa (2004).

⁷ Dentre essas mudanças no ensino, a ênfase dada à aprendizagem colaborativa e cooperativa, mediante a metodologia de projetos (GUEDES et al, 2007).

⁸ A urgência das reformas necessárias para o sucesso da Estratégia de Lisboa: Relatório intercalar conjunto do Conselho e da Comissão sobre

a realização do programa de trabalho de pormenorização relativo ao seguimento dos objetivos dos sistemas de ensino e formação na Europa. Disponível em <<http://register.consilium.europa.eu/pdf/pt/04/st06/st06905.pt04.pdf>>. Acesso em 08 set. 2012.

⁹ Declaração do Parlamento Europeu que estabelece um programa para o reforço da qualidade de ensino superior e a promoção da compreensão de interculturalidade através da cooperação de países terceiros (2004-2008).

¹⁰ Decisão do Parlamento Europeu e do Conselho, em 2003, que adota o programa plurianual (2004-2006) para a integração efetiva das TIC nos sistemas europeus de formação e educação – *e-learning*.

¹¹ TEMPUS – *Trans-european mobility scheme for university studies*, voltado para a modernização superior de países parceiros tais como Balcãs Ocidentais, Europa Oriental e Região Mediterrânea Central. Disponível em <<http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Reconhecimento/Uni%C3%A3o+Europeia/Tempus/>>. Acesso em 07 set. 2012.

¹² Acordo entre a Comunidade Europeia e os Estados Unidos da América que renova o programa de cooperação no domínio do ensino superior de formação profissional. Tratou-se da nova agenda transatlântica adotada pela União Europeia e Estados Unidos, em 1995. L 346/34 Jornal Oficial da União Europeia, 9.12.2006. Disponível em <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:346:0034:0040:PT:PDF>>. Acesso em 08 set. 2012.

¹³ Ásia- Link, Programa de Cooperação no Domínio do Ensino Superior entre a União Europeia, o Sul e Sudeste Asiático e a China, com o objetivo de incentivar parcerias e promover o intercâmbio cultural e cooperação econômica.

¹⁴ Acordo firmado entre a União Europeia e os países da África, Caribe e Pacífico, exceto Cuba, com o objetivo de fomentar projetos de cooperação no domínio do ensino superior. Disponível em <<http://www.acp-edulink.eu/pt-pt/content/o-programa>>. Acesso em 10 set. 2012.

¹⁵ O Programa ALFA (América Latina Formação Acadêmica) é um programa operacional desde 1994, que visa ao estabelecimento de reconhecimento de diplomas e difusão de novas tecnologias da informação, criando várias redes com a América Latina. Disponível em <http://ec.europa.eu/europeaid/who/index_pt.htm1>. Acesso em 10 set. 2012.

¹⁶ Programa de cooperação regional, com bolsas para estudantes da América Latina estudarem na Europa. Disponível.<<http://ec.europa>

<http://ec.europa.eu/europeaid/where/latin-america/regional-cooperation/alban/index_pt.htm>. Acesso em 7 set. 2012.

¹⁷ O Programa Nyerere foi um Plano de Ação para implementação do Quadro de Competência da Parceria África – Índia, destinada a doutoramento e mestrado em Agricultura, fornecendo bolsas para essa finalidade. Disponível em <www.africa-union.org>. Acesso em 07 set. 2012.

¹⁸ Declaração conjunta. Disponível em <http://ec.europa.eu/education/external-relation-programmes/doc/jointbrazil_pt.pdf>. Acesso em 11/09/2011. Acesso em 07 set. 2012.

¹⁹ EUBRASIL. V Cúpula Brasil – União Europeia – Declaração Conjunta/ Bruxelas. Disponível em <<http://www.eubrasil.eu/2011/10/05/v-cupula-brasil-uniao-europeia-declaracao-conjunta-bruxelas-4-outubro-de-2011/>>. Acesso em 08 set. 2012.

²⁰ Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Reuni 2008 – Relatório de Primeiro Ano. Disponível em <http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=25&Itemid=2>. Acesso em 10 set. 2012.

Referências

- ALCOFORADO, Luís; FERREIRA, Sónia Mairos. Educação e formação de adultos: nótulas sobre a necessidade de descomprometer a cindere-la depois do beijo do príncipe encantando. ALCOFORADO, Luís et AL. **Educação de adultos**: políticas, práticas e investigação. Coimbra, PT: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2011. p. 11-20.
- ALMEIDA FILHO, Naomar de. Sobre a reforma universitária no Brasil. SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A universidade no século XXI**: para uma universidade nova. Edições Almedina e GC. Gráfica de Coimbra, 2008. p. 131-138.
- AMORIN, José Pedro; AZEVEDO, Joaquim; COIMBRA, Joaquim Luís. E depois do acesso (de “novos públicos” ao ensino superior): a revolução não acabou. **Educação de adultos**: políticas, práticas e investigação. Coimbra, PT: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2011.
- ANTUNES, Fátima. **A nova ordem educacional**: espaço europeu de educação e aprendizagem ao longo da vida. Coimbra: Almedina, 2008.
- AZEVEDO, Joaquim. **Sistema educativo mundial**: ensaio sobre a regulação transnacional da educação. Vila Nova de Gaia-PT: Fundação Manuel Leão, 2007.

BARROS, Rosanna. As políticas educativas como práticas sociais: mapeando as transformações no mandato para a educação de adultos ho-dierna. ALCOFORADO, Luís et AL. **Educação de Adultos: políticas, práticas e investigação.** Coimbra: Imprensa da cidade de Coimbra, 2011.

CARDOSO, Elizabete Camilo. Procurando eficácia no ensino/aprendizagem no quadro do figurino de Bolonha. VIEIRIA, Flávia (org.). **Transformar a pedagogia na universidade: narrativas da prática.** Portugal: De Facto Editores, 2007. p. 57-77.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do discurso:** aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

_____. **Arqueologia do saber.** Tradução de Miguel Serra Pereira. Lisboa: Almedina, 2005.

GASPAR, Maria Ivone. Aprendizagem Colaborativa Online. AIRES, Luisa et al. Comunidades de Aprendizagem e identidades no ensino superior. Portugal: Universidade Aberta, 2007.

GUEDES, Maria Graça et al. **Bolonha:** ensino e aprendizagem por projecto. Lisboa: Centro Atlântico, 2007.

LIMA, Licínio; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CATANI, Afrânio Mendes. Processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar. 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n1/a02v13n1.pdf>>. Acesso em 15 jul. 2012.

MADEIRA, Ana Isabel. **A construção do saber comparado em educação:** uma análise sócio-histórica. Lisboa-PT: Fundação Calouste Gulbenkian; Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2011.

MONTEIRO, A. Reis. **Educação da Europa.** Porto: Campo das Letras, 2001.

MORIN, Edgar. **Cultura e barbárie europeias.** Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

RAMOS, Natália. Educar para interculturalidade e cidadania: princípios e desafios. **Educação de adultos:** políticas, práticas e investigação. Coimbra, PT: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2011. p. 189-2000.

_____. Educar e formar na sociedade multi/intercultural: contributos para a comunicação intercultural e cidadania. In: Machado, Gláucio José Couri; Sobral, Maria Neide (org.). **Conexões:** educação, comunicação, inclusão e interculturalidade. Porto Alegre: Redes Editora, 2009. p. 15 a 17.

SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A universidade no século XXI:** para uma universidade nova. Edições Almedina e GC. Gráfica de Coimbra, 2008.

SOBRAL, Maria Neide Sobral. Pedagogia *online*: discursos sobre práticas educativas em ambientes virtuais de aprendizagem. Machado, G. J. C. (Org.). **Educação e ciberespaço:** estudos, propostas e desafios. Aracaju, Virtus, 2010. p. 3-32. Disponível em http://virtuseditora.net/corpo_editorial_4_4_4.html. Acesso em 23 de janeiro de 2011.

SOUSA, Ivo Carneiro de. Ásia e Europa na história da globalização. Nova Vila de Gaia, 2004.

VALADARES, Jorge. **Teoria e prática de educação a distância.** Lisboa: Universidade Aberta, 2011.

Fontes Documentais Digitais

<http://register.consilium.europa.eu/pdf/pt/04/st06/st06905.pt04.pdf>. Acesso em 08 set. 2012.

http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11088_pt.htm. Acesso em 06 set. 2012.

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:346:0034:0040:PT:PDF>. Acesso em 08 set. 2012.

<http://www.acp-edulink.eu/pt-pt/content/o-programa>. Acesso em 10 set. 2012.

http://ec.europa.eu/europeaid/who/index_pt.htm1. Acesso em 10 set. 2012.

http://ec.europa.eu/europeaid/where/latin-america/regional-cooperation/alban/index_pt.htm. Acesso em 7 set. 2012.

http://ec.europa.eu/education/external-relation-programmes/doc/jointbrazil_pt.pdf. Acesso em 11 set. 2011.

<http://www.eubrasil.eu/2011/10/05/v-cupula-brasil-uniao-europeia-declaracao-conjunta-bruxelas-4-outubro-de-2011/>. Acesso em 08 set. 2012.

http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=25&Itemid=2. Acesso em 10 set. 2012.

www.africa-union.org. Acesso em 07 set. 2012.

Normas para publicação

O Conselho Editorial da Revista TEMPOS E ESPAÇOS EM EDUCAÇÃO, publicação do Programa de Pós-Graduação em Educação (NPGED) da Universidade Federal de Sergipe torna público que recebe trabalhos, sob a forma de artigos, resenhas, conferências e comunicações que contemplem as suas áreas de interesse: História, Sociedade e Pensamento Educacional; Formação de Educadores: Saberes e Competências. Os trabalhos deverão ter caráter inédito e serão encaminhados para apreciação do Conselho Editorial da Revista.

As colaborações para a *Revista Tempos e Espaços em Educação* da UFS, resultados de investigação ou ensaios científicos devem respeitar as seguintes especificações: artigos inéditos de autores brasileiros e estrangeiros, escritos em Português, Inglês e Espanhol, relacionados à educação, formatados em corpo 12, Times New Roman, espaço 1,5. As menções de autores no texto devem subordinar-se ao modelo (autor-data) ou (autor-data-página), como nos exemplos: (Adorno, 1983) ou (Adorno, 1983, p. 80). Para obras sem autoria, entrar pela primeira palavra do título em maiúsculo. Exemplo: (DISCURSO de Theodor W. Adorno, 1963). Aos diferentes títulos do mesmo autor, publicados no mesmo ano, adiciona-se uma letra depois da data. Exemplo: (Adorno, 1963a), (Adorno, 1963b) etc. Notas e bibliografia no final do texto. As referências bibliográficas devem seguir as normas da ABNT. Os trabalhos devem apresentar três palavras-chave, título em português e inglês, além de resumo/abstract que não ultrapasse 15 linhas. Os textos devem ser escritos com no mínimo 15 e no máximo 30 laudas, em papel tamanho A4. O autor deve também fornecer dados relativos à sua formação acadêmica e área de atuação profissional, bem como endereço eletrônico para correspondência com os leitores. O envio de qualquer colaboração implica automaticamente a cessão integral dos direitos autorais à Revista *Tempos e Espaços em Educação* da UFS. A Revista não se obriga a devolver os originais das colaborações enviadas.

O Conselho Editorial se reserva ao direito de recusar os trabalhos que não atendam as normas explicitadas.

A Editora da Revista comunicará ao autor (a) se o trabalho foi aceito sem restrições, aceito com sugestões de alteração parcial, ou se foi recusado, enviando o parecer emitido.

Caso o número de artigos enviados e aprovados pelo Conselho Editorial ultrapasse a quantidade prevista de artigos para a publicação na Revista *Tempos e Espaços em Educação* de um número, o Conselho Editorial se reserva ao direito de aproveitá-los para a publicação de um próximo número. Os autores dos textos selecionados receberão três exemplares do número que contiver sua colaboração.

Os trabalhos, com devido endereço postal do remetente, deverão ser enviados para o endereço eletrônico

npged@ufs.br, gravados em Word, ou remetidos com CD para o endereço: Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Sergipe, Didática II, sala 103, Jardim Rosa Elze, São Cristóvão, CEP: 49100-000.

Cidade Universitária Professor José Aloísio de Campos

Profa. Dra. Eva Maria Siqueira Alves
(Editora da Revista *Tempos e Espaços em Educação*)

