

ORGANIZADORES

Joel Haroldo Baade

Joel Cezar Bonin

Levi Hülse

# Interdisciplinaridade, Cidadania e Conhecimento

Reflexões sobre sociedade, educação,  
sustentabilidade e desenvolvimento

Grupo de Pesquisa em Ética, Cidadania e Sustentabilidade (GPECS)



INTERDISCIPLINARIDADE, CIDADANIA E CONHECIMENTO: REFLEXÕES SOBRE SOCIEDADE, EDUCAÇÃO, SUSTENTABILIDADE E DESENVOLVIMENTO, Caçador - SC, 2017. ISBN: 978-85-98641-91-1

**REITOR**

Dr. Adelcio Machado dos Santos

**VICE-REITOR ACADÊMICO E DE ADMINISTRAÇÃO E PLANEJAMENTO**

Me. Paulo Cezar de Campos

**PRÓ-REITORA DO CAMPUS DE FRAIBURGO**

Me. Soeni Ap. de Barros Yamaguchi

**SECRETÁRIA GERAL**

Suzana Alves de Moraes Franco

**SECRETÁRIA ACADÊMICA**

Marissol Aparecida Zamboni

**CONSELHO CURADOR**

Alceu Zardo

Auri Marcel Baú

Carlos Alberto Lühns

Carmen Lucia T. Fabiani

Davi Pulkow

Eduardo Seleme

Henrique Luiz Basso

Ilton Paschoal Rotta

Jayme Joaquim Vivan

João Elias Simonetto

José Gavioli

Jovelci Domingos Gomes

Luiz Eugênio Rossa Beltrami

Luiz Henrique Grando Padilha

Marlene Edite Lühns

Mauricio Busato

Mauricio Carlos Grando

Neoberto Geraldo Balestrin

Nereu Baú

Rui Caramori

Salen Bard Hanna Elmessane

Sandoval Caramori

Scheilla M. S. Marins

Vitor Hugo Mombelli

**CONSELHO FISCAL**

Ardelino Grando

Elias Colpini

Ivano João Bortolini

João Luiz Granemann Driessen

Reni Antonio Caramori

Telmo Francisco da Silva

Terezinha Nunes Garcia

Victor Mandelli

**EDITOR REVISTA DE DIREITO**

Prof. Levi Hülse

**CAPA E DIAGRAMAÇÃO**

Denise Bolzan Barpp

**CONSELHO EDITORIAL DA EDITORA**

**UNIARP (Ediuniarp)**

Editor-Chefe: Prof. Me. Levi Hülse

**MEMBROS**

Dr. Adelcio Machado dos Santos

Dr. Anderson Antônio Mattos Martins - UNIARP

Dr. André Trevisan - UNIARP

Dra. Cristina Keiko Yamaguchi - UNIARP

Dra. Ivanete Schneider Hahn - UNIARP

Dra. Rosana Claudio Silva Ogoshi - UNIARP

Dr. Joel Haroldo Baade - UNIARP

Dra. Marlene Zwierewicz - UNIARP

Dr. Ricelli Endrigo Ruppel da Rocha - UNIARP

**PROJETO DE FOMENTO**

Obra com fomento do Projeto de Pesquisa intitulado

"Interdisciplinaridade, cidadania e conhecimento: reflexões sobre sociedade, educação, sustentabilidade e desenvolvimento." Chamada Pública por meio de edital da FAPESC Nº 09/2015 - APOIO A GRUPOS DE PESQUISA DAS INSTITUIÇÕES DO SISTEMA ACAFE - Termo de Outorga nº 2016TR2224.



**ORGANIZADORES**

Joel Haroldo Baade

Joel Cezar Bonin

Levi Hülse

# Interdisciplinaridade, Cidadania e Conhecimento

**Reflexões sobre sociedade, educação,  
sustentabilidade e desenvolvimento**

Grupo de Pesquisa em Ética, Cidadania e Sustentabilidade (GPECS)

ISBN: 978-85-98641-91-1



## Ficha catalográfica

Catálogo Fonte, elaborada pela Bibliotecária: Célia De Marco /  
CRB14-692 da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP –  
Caçador – SC.

---

I35i

Interdisciplinaridade, cidadania e conhecimento: reflexões sobre  
sociedade, educação, sustentabilidade e desenvolvimento. Joel Haroldo;  
Joel Cezar Bonin; Levi Hulse (Organizadores). Grupo de Pesquisa em  
Ética, Cidadania e Sustentabilidade (GPECS), Caçador: EdUniarp, 2017.  
242p.

ISBN: 978-85-98641-91-1

1.Interdisciplinaridade. 2.Cidadania. 3.Conhecimento. 4.Sociedade e  
Educação.

## SUMÁRIO

<b>AGRADECIMENTOS .....</b>	<b>4</b>
<b>APRESENTAÇÃO GERAL .....</b>	<b>5</b>
<b>1</b>	
<b>CHANTAL MOUFFE E OS DESAFIOS DE UMA DEMOCRACIA RADICAL .....</b>	<b>8</b>
Joel Cezar Bonin	
<b>2</b>	
<b>O MICRO PODER EXERCIDO NAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS: UMA FORMA DE VIOLAÇÃO DA DIGNIDADE HUMANA.....</b>	<b>29</b>
Douglas de Souza Garbe, Joel Haroldo Baade, Levi Hülse	
<b>3</b>	
<b>OS MÚLTIPLOS OLHARES SOBRE A INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....</b>	<b>47</b>
Tatiane Atanásio dos Santos Bernardy, Juciele Marta Baldissarelli, Everaldo da Silva	
<b>4</b>	
<b>POSSIBILIDADES PARA O ENSINO INTERDISCIPLINAR DE ENGENHARIA DE SOFTWARE USANDO A PROBLEM-BASED LEARNING (PBL).....</b>	<b>65</b>
Paulo Roberto Córdova, Joel Haroldo Baade	
<b>5</b>	
<b>FORMAÇÃO EDUCACIONAL E IDENTIDADE: ESTUDO DE CASO JUNTO A REPRESENTANTES DE UMA CIDADE DO MEIO-OESTE CATARINENSE.....</b>	<b>85</b>
Sandra Mara Bragagnolo	

- 6  
ANÁLISE DA FORMAÇÃO CIDADÃ EM UMA ESCOLA NO MEIO  
OESTE CATARINENSE A PARTIR DE INDICADORES OFICIAIS E DE  
SEUS GESTORES..... 110  
Rodrigo Regert, Joel Haroldo Baade
- 7  
ANÁLISE DA FORMAÇÃO CIDADÃ EM UMA ESCOLA NO MEIO  
OESTE CATARINENSE NA PERSPECTIVA DE SEUS ESTUDANTES.. 134  
Rodrigo Regert, Joel Haroldo Baade
- 8  
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM AULAS DE GEOGRAFIA E A  
EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIAERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.  
Eduilda Borges Pereira, Joel Haroldo Baade
- 9  
PERSPECTIVAS DE DESENVOLVIMENTO SOCIECONÔMICO  
ATRAVÉS DO TURISMO SUSTENTÁVEL À CIDADE DE CAÇADOR E  
REGIÃO DO MEIO-OESTE DE SANTA CATARINA ..... 183  
Aline Mateus, Ricelli Endrigo Ruppel da Rocha
- 10  
EDUCAÇÃO AMBIENTAL: MATÉRIA RELEVANTE PARA AS CIÊNCIAS  
DA ADMINISTRAÇÃO NAS DIMENSÕES ACADÊMICA E  
ORGANIZACIONAL ..... 194  
Adelcio Machado dos Santos
- 11  
AS RÁDIOS COMUNITÁRIAS A SERVIÇO DAS COMUNIDADES EM  
QUE ESTÃO INSERIDAS ..... 217  
Juciele Marta Baldissarelli

## Agradecimentos

O Grupo de Pesquisa em Ética, Cidadania e Sustentabilidade (GPECS) agradece em especial o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC) pelo apoio financeiro através da Chamada Pública FAPESC Nº 09/2015- Apoio a grupos de pesquisa das Instituições do Sistema Acafe.

## Apresentação geral

O mundo está mudando. Sempre esteve. Mas possivelmente nunca essas mudanças ocorreriam tão rapidamente como nos tempos atuais. Sociedade e tudo o que foi produzido no seu interior foi sendo organizado ao longo do tempo com o propósito de permitir maior controle e previsibilidade, pelo menos sob a perspectiva mais positivista. Ciência e a própria forma de organização da sociedade seguiram esse caminho.

Tudo se tornou organizado e sistematizado, pelo menos aparentemente. Michel Foucault, Ulrich Beck, Zygmunt Bauman e tantos outros mostraram com seus estudos que nem tudo ocorreu como se previam originalmente. A busca de ordem e a consequente superação do caos trouxe efeitos indesejados e não previstos. As soluções propostas pela ciência traziam em seu bojo problemas novos, causando mais caos e desordem, bem ao contrário do desejado.

Esses novos desafios exigiram e exigem abordagens diferentes, novas perspectivas, soluções inovadoras que, mais do que resolver problemas atuais, deveriam também evitar ao máximo o surgimento de novos problemas. Isso requereu uma mudança paradigmática. Ela pode ser expressa com o conceito de interdisciplinaridade.

A interdisciplinaridade é um movimento que se propõe a atuar na construção de um novo conhecimento, com uma visão mais global e complexa da realidade. Nesse sentido, pode-se dizer que o novo conhecimento em construção em perspectiva interdisciplinar é também um conhecimento com mais consciência, nos termos de Edgar Morin.

É nesse momento que se propõe a introdução do conceito de cidadania nesta reflexão. Cidadania é termo central nas reflexões do Grupo de Pesquisa em Ética, Cidadania e Sustentabilidade. A cidadania expressa a pertença dos sujeitos a uma coletividade. Assim, interdisciplinaridade e conhecimento não são grandezas que possam ser pensadas de modo alheia à ação dos indivíduos



que as praticam enquanto sujeitos sociais. Cidadania, por sua vez, é entendida como cidadania ativa, do modo como definida por Patrice Canivez em seus trabalhos. Nesses termos, pressupõe autonomia dos sujeitos e o seu engajamento concreto na causa coletiva. Ser cidadão é, desse modo, estar preparado para a ação em sociedade; é ser governante em potencial.

Tendo como referência esse horizonte temático, os membros do grupo de pesquisa em Ética, Cidadania e Sustentabilidade da UNIARP produziram doze reflexões sobre temas diversos, relacionados aos interesses de pesquisa particulares. Os textos versam sobre sociedade, educação, sustentabilidade e desenvolvimento tendo como pano de fundo a problemática da interdisciplinaridade, da cidadania e do conhecimento.

Os três primeiros textos versam de modo mais amplo sobre a questão da sociedade. O primeiro, assinado pelo doutorando em filosofia Joel Cezar Bonin, vice-líder do grupo de pesquisa, reflete sobre a questão da democracia, e especialmente o tema da democracia radical em Chantal Mouffe, sendo este o tema de pesquisa do seu doutoramento. Na sequência, Douglas de Souza Garbe, Joel Haroldo Baade e Levi Hulse refletem sobre a questão do capitalismo e particularmente a questão do micro poder em empreendimentos imobiliários. Por fim, como alternativa ao capitalismo, em “O decrescimento como saída da crise”, Levi Hülse e Adelcio Machado dos Santos discutem a questão decrescimento como uma possibilidade ao desenvolvimento. Desenvolvimento é visto pelos autores, então, não mais como sinônimo de crescimento econômico.

Os dois textos seguintes abordam mais especificamente o tema da interdisciplinaridade como desafio à educação. Tatiane Atanásio dos Santos Bernardy, Juciele Marta Baldissarelli e Everaldo da Silva refletem a questão de modo mais geral em relação ao ensino superior. Por sua vez, Paulo Roberto Córdova e Joel Haroldo Baade tecem considerações sobre a interdisciplinaridade e a metodologia de ensino baseada em problemas no contexto da engenharia de software.

Depois, são trazidos à lume quatro textos que esboçam aspectos da problemática da educação para a cidadania. Sandra Mara Bragagnolo adota

uma perspectiva mais histórica e, baseada em entrevistas, pergunta sobre o papel da educação para a formação da identidade regional, vista aqui como elemento essencial da cidadania. Em seguida, Rodrigo Regert e Joel Haroldo Baade apresentam dois textos sobre a formação para a cidadania na cidade de Fraiburgo, Santa Catarina. As duas análises têm como horizonte teórico mais amplo os trabalhos de Edgar Morin, de onde são extraídas algumas categorias que serviram para um estudo com estudantes de ensino médio. O quarto texto, assinado por Eudilda Borges Pereira e Joel Haroldo Baade é uma reflexão sobre as contribuições do ensino de geografia para a formação integral dos sujeitos, com foco especial na formação para a cidadania.

O décimo e décimo primeiro textos se ocupam mais precisamente com a questão da sustentabilidade, assinados respectivamente por Aline Mateus e Ricelli Endrigo Ruppel da Rocha e por Adelcio Machado dos Santos. O primeiro é uma discussão sobre desenvolvimento socioeconômico e o turismo sustentável. O texto de Santos, por sua vez, é um ensaio sobre a educação ambiental no contexto da formação em administração de empresas.

Fechando a coletânea, Juciele Marta Baldissarelli empreende análise sobre o papel das rádios comunitárias no serviço às comunidades em que estão inseridas.

Somos gratos aos membros do Grupo de Pesquisa em Ética, Cidadania e Sustentabilidade da UNIARP pelo seu engajamento no grupo e pelas suas valiosas contribuições. Desejamos aos leitores da presente obra uma boa leitura e proveitosas reflexões.

Joel Haroldo Baade  
Joel Cezar Bonin  
Levi Hülse  
(Organizadores)

## Chantal Mouffe e os desafios de uma democracia radical

Joel Bonin<sup>1</sup>

### Introdução

Chantal Mouffe é considerada uma das pensadoras políticas mais importantes do século XXI, principalmente pelo desafio no qual ela se propôs a estudar: a democracia e o pensamento político da atualidade. Como pesquisadora da Universidade de Westminster, ela, conjuntamente com seu marido Ernesto Laclau (falecido em 2014), estudou os problemas e dilemas das democracias pelo mundo afora. O empenho de ambos resultou em uma boa coletânea de livros que abordam as vicissitudes decorrentes do pensamento liberal e neoliberal em um mundo considerado pós-moderno e pós-marxista. As análises, fundamentalmente de Mouffe, levaram à publicação de livros como *“En torno de lo político”* e *“El retorno de lo político”*. Esses livros foram fundamentais para a explicação do significado de conceitos essenciais de seu pensamento, tais como agonismo político, cadeia de equivalências, democracia radical, dentre outros.

Nesse texto apresentaremos seu pensamento e sua articulação com outros autores que debatem e analisam a política, como teoria e como prática. Segundo Mouffe, crê-se erroneamente que o debate filosófico e sociológico sobre a política estaria superado, o que, em seu entendimento é um ledor engano. Pensar que as paixões foram extirpadas do discurso e da práxis política é o mesmo que acreditar que os monstros imaginários do universo infantil não existem mais, em virtude do uso das tecnologias informacionais do século XXI.

---

<sup>1</sup> Doutorando PPGF-PUC-PR, bolsista UNIEDU –SC.

Em nosso tempo, o discurso antidemocrático não se dissipou. As atitudes totalitárias não desapareceram. Aliás, elas se manifestam em nossa atualidade com cada vez mais força e evidência. Basta que tenhamos um olhar mais atento e analítico para perceber.

Em nosso entendimento, Chantal Mouffe evidencia tais assertivas com muita clareza ao falar sobre ideias e conceitos oriundos do marxismo, mas que, em nossa atualidade, assumem outros rostos e feições. Nosso papel, nesse momento de escrita, é o de fazer revelar, do ponto de vista da *aletheia*<sup>2</sup>, o trabalho desenvolvido por esta pensadora política no que tange à política mundial e local.

### O dissenso ou consenso como motor da democracia?

A política, como nós a conhecemos no senso comum, está permeada de conotações negativas e confusas. Por isso, Mouffe faz uma distinção muito clara entre político e política, no livro *En torno a lo político*.

Concebo “o político” como a dimensão de antagonismo que considero constitutiva das sociedades humanas, enquanto que entendo “a política” como o conjunto de práticas e instituições através das quais se cria uma determinada ordem, organizando a coexistência humana no contexto da conflitividade derivada do político (MOUFFE, 2007, p.16).<sup>3</sup>

Outrossim, a política pode ser considerada a tentativa de regulamentação do político, não como uma ideia de instância superior que controla e monitora as ações do político, mas como uma forma de estabelecer

---

<sup>2</sup> *Aletheia* (termo de origem grega) como ideia de mostrar as coisas como elas são, como a noção de arrancar um véu que escondesse o que a coisa é em si mesma. Noção de verdade e realidade, ao mesmo tempo.

<sup>3</sup> É importante destacar ainda que Mouffe faz uma distinção entre “o político” e “a política” se baseando na diferença entre “ôntico” e “ontológico” de Heidegger: “Se quisermos expressar tal distinção de um modo filosófico, poderíamos dizer, tomando o vocabulário de Heidegger, que ‘a política’ se refere ao nível ‘ôntico’, enquanto que ‘o político’ tem a ver com o nível ‘ontológico’. Isto significa que o ôntico tem a ver com a multidão de práticas da política convencional, enquanto o ontológico tem a ver com o modo mesmo em que se institui a sociedade” (MOUFFE, 2007, p. 15-16).

modos de ação agonista em meio à multiplicidade de ideias e interesses do político. Por isso, ela tem um caráter de movimento e não de estabilidade e, desse modo, sempre está em vias de definição. Ela é “indefinida” porque é resultado de inúmeros dissensos. O dissenso, para a autora, é o motor que impulsiona a ação política, por mais que existam consensos que marcam e distribuem esse poder. Contudo, é fundamental nesse momento discorrer sobre o sentido dessa palavra (consenso).

Jürgen Habermas é um dos grandes defensores da ação comunicativa pautada pelo consenso (o que podemos considerar como o avesso do dissenso). Ele é um dos grandes oponentes do pensamento de Mouffe, pois crê que um dos principais significados da política é a busca pelo consenso. Esse consenso é fruto de todo um processo de argumentação discursiva que prioriza a possibilidade de acordos intersubjetivos. Porém, um dos problemas que Habermas enfrenta são os pré-requisitos necessários para que o consenso seja alcançado.

É lógico que o processo de comunicação só pode realizar-se numa sociedade emancipada, que propicie as condições para que seus membros atinjam a maturidade, criando possibilidades para a existência de um modelo de identidade do Ego formado na reciprocidade e na ideia de um verdadeiro consenso (HABERMAS, 1975, p. 300).

Em Habermas, é preciso capacidade argumentativa e uma formação muito profunda no entendimento e na articulação linguística. Esse, para Habermas, é o principal critério de emancipação de cada pessoa e de toda a sociedade. Isso posto, é muito recorrente encontrarmos pensadores contemporâneos (fundamentalmente Mouffe) criticando as ideias habermasianas devido ao fato do autor alemão defender uma sociedade emancipada, mas não inclusiva; ou seja, Habermas visualiza que só as pessoas bem qualificadas e instruídas sejam capazes de agir comunicativamente.

Assim, a ação política se dá, fundamentalmente pela linguagem, pela fala, ou como dirá Habermas, apropriando-se do pensamento de Austin e Searle, por “atos de fala”. A performance argumentativa se dará pela capacidade dos interlocutores de agirem performativamente pela capacidade

de fala. Em uma sociedade democrática, não podemos considerar que todos sejam capazes, performativamente falando, de defender seus argumentos, isto é, não se pode olvidar de que na democracia, o espaço público não é circunscrito a um seleto grupo de pessoas ou a uma elite intelectual que tem acesso restrito a uma *ágora*. É preciso levar em consideração que, na democracia, o espaço (mesmo que por mera conceituação) é de todos. Não se pode restringir a democracia a um debate racional visando fins restritamente argumentativos. O problema aqui reside justamente na visão de que apenas a razão será capaz de dar cabo das mazelas oriundas de ações políticas.

Além disso, a questão que queremos apresentar é a de que a política, segundo os moldes de Habermas e outros pensadores, foi reduzida a um problema de ordem meramente científica. Dito de outro modo: a universalidade é um dos maiores dilemas no que se refere ao conhecimento científico e político. É certo que Habermas aponta a “pretensão de universalidade do argumento” como um dos critérios válidos da argumentação consensual, mas o que vemos, no fundo, é a defesa de uma argumentação universal maquiada de consensualismo. Por isso, é igualmente importante se pensar sobre o problema da universalidade no mundo multicultural do século XXI. Para Mouffe, Habermas defende que:

toda a oposição [vista como conflito] é automaticamente considerada como um símbolo de irracionalidade e retrocesso moral, e como ilegítima. A implicação é obviamente que todas as sociedades deveriam adotar instituições democráticas liberais, que são a única maneira legítima de organizar a coexistência humana (MOUFFE, 2007, p. 91).

Entende-se assim que o liberalismo, a universalidade, a racionalidade e a argumentação são pilares de um mesmo prédio epistemológico, porém, o que Mouffe critica com essa ideia habermasiana é a “simples e doce” dissolução dos problemas por meio da razão. Nesse sentido, Mouffe faz uma dura crítica aos que pensam desse modo:

Na visão destes, os antagonismos pertencem a uma era passada, a um tempo pré-moderno, quando as paixões não tinham ainda sido eliminadas pelo “doce

comércio” e substituídas pelo domínio racional dos interesses e pela generalização das identidades “pós-convencionais” (MOUFFE, 2007, p. 12).

Diante disso, retomando a ideia anteriormente exposta, é fundamental lembrar que o positivismo e o neopositivismo dos séculos XIX e XX tiveram a *pretensão* de responder aos problemas que já surgiram com os gregos: como viver uma vida boa? Como explicar os fenômenos que acontecem, sejam eles naturais ou criados pelo próprio homem? Como viver politicamente na *polis*? Essas questões sempre se colocaram na intenção de uma *pretensão*. Contudo, a ideia de pretensão acaba, por muitas vezes, se colocando como verdade. Ainda pior: um problema sério que vivenciamos na atualidade é o de reduzir a política a uma questão puramente racional, científica e liberal. Assim, desconsidera-se, por completo, que o problema da verdade no âmbito filosófico é polissêmico. Ainda pior, pensa-se que a verdade, como dirá Foucault na “*Ordem do Discurso*”, está associada ao saber/poder dado argumentativamente. Dito em outras palavras, o problema da pretensão está associado ao problema do *logos* universal.

Que civilização, aparentemente, teria sido mais respeitosa com o discurso do que a nossa? Onde teria sido mais e melhor honrado? Onde, aparentemente, teria sido mais radicalmente libertado de suas coerções e universalizado? Ora, parece-me que sob esta aparente veneração do discurso, sob essa aparente *logofilia*, esconde-se uma espécie de temor. Tudo se passa como se interdições, supressões, fronteiras e limites tivessem sido dispostos de modo a dominar, ao menos em parte, a grande proliferação do discurso. De modo a que sua riqueza fosse aliviada de sua parte mais perigosa e que sua desordem fosse organizada segundo figuras que esquivassem o mais incontrolável; tudo se passa como se tivessem querido apagar até as marcas de sua irrupção nos jogos do pensamento e da língua (FOUCAULT, 1996, p. 49-50 – grifo nosso).

Dessa maneira, podemos dizer que a logofilia atribuída ao pensamento dado em discurso tangencia, em muito, com o positivismo, haja vista, que a intencionalidade (não aqui em um sentido fenomenológico) dos seguidores de Augusto Comte foi a de reduzir toda possibilidade de entendimento do mundo a algo empírico, palpável e racional.

Contudo, no universo político, esse entendimento da realidade não é o

mesmo. A razão pode guiar o homem em inúmeras situações e circunstâncias, mas não pode ser um critério inabalável dentro do universo político. Ela apenas oferece as condições de embate e dissenso. Por isso, a pretensão de Habermas de resgatar e fundar um conhecimento ético-político pelo viés da razão universal não é e nem pode ser vista como a “solução final” para os dissensos políticos. Por outro lado, Habermas aceita a possibilidade de dissenso? Certamente, mas o foco sempre é a capacidade intelectual da solução de problemas pelo viés do consenso. Por isso, se torna fácil afirmar que esse consenso ocorre segundo os ditames pacíficos da razão.

O problema da linguagem não é algo que nasceu com Habermas, Mouffe ou Foucault. Veio antes. Mas é preciso que se pense, acima de tudo, neste problema: por que o consenso está acima do dissenso? Difícil responder, mas a voz uníssona da razão não consoa com a voz polifônica da vida política. Na política, há uma multiplicidade de vozes. É inegável, outrossim, a necessidade da argumentação, mas ela não pode, como já foi dito, pertencer a um seletivo grupo de intelectuais. Emancipar-se, em nossa atualidade, não é algo puramente racional; é algo conquistado pela luta da aceitação da diversidade no espaço público que, por vezes, quer se impor singularizado.

O erro [...] é ignorar a dimensão afetiva mobilizada pelas identificações coletivas e imaginar que aquelas “paixões” supostamente arcaicas estão destinadas a desaparecer com o avanço do individualismo e o progresso da racionalidade. É por isso que a teoria democrática está tão mal preparada para captar a natureza dos movimentos políticos de “massa”. [...] A política democrática não pode limitar-se a estabelecer compromissos entre interesses ou valores ou sobre a deliberação sobre o bem comum; ela necessita ter um influxo real entre os desejos e as fantasias do povo (MOUFFE, 2007, p. 13).

Vale destacar, então, que a política não é o local da razão especificamente falando, mas é o espaço das paixões: algo tão defendido por Maquiavel em sua visão realista da política. Quiçá Maquiavel tenha efetivamente feito o seu trabalho como pensador político, visando demonstrar esse aspecto singular da política: o humanismo profundo da “vontade de poder”, não somente ao revelar o viés estratégico da manutenção do poder



sobre os outros, mas acima de tudo, pelo caráter incrivelmente volátil das intenções, das vontades ou dos desejos do ser humano.

Por esse prisma, Mouffe fala sobre os problemas decorrentes do mundo atual, nos quais apenas se vê o “verniz sobre a madeira”: o liberalismo ao defender a meritocracia ou a superação das paixões pelo “simples uso da razão” tenta camuflar a aparente crise nas relações sociais e institucionais. A vida social, evidentemente não é mais a mesma do tempo de Maquiavel, mas ainda podemos notar que as “paixões humanas” são o grande propulsor da vida política.

Dessa maneira – por mais que, nesse momento, pareça uma grande ilusão- o uso racional da fala pensado por Habermas surge como um modo apaziguador, quiçá, domesticador das interações intersubjetivas. Esse apaziguamento, esse “sossego” racional não tranquiliza o que, de fato, ocorre na vida social e isso nos remete rapidamente a uma ideia de Mouffe:

Uma democracia eficaz exige uma confrontação de posições políticas democráticas. Se isso não ocorre, sempre existirá o perigo de que esta confrontação democrática seja substituída por uma confrontação entre valores morais não negociáveis ou *formas essencialistas de identificação*. Uma ênfase excessiva no consenso, junto com a aversão às confrontações conduz à apatia e ao desinteresse pela participação política. É por isso que uma sociedade democrática liberal requer um debate sobre as alternativas possíveis. Deve oferecer formas políticas de identificação próximas de posições democráticas claramente diferenciadas. Ainda que o consenso sem dúvida seja necessário, deve estar acompanhado pelo dissenso. [...] Porém sempre existirá desacordo em torno do significado desses valores e o modo que deveriam ser implementados. Este consenso sempre será, portanto, um “consenso conflitual” (MOUFFE, 2014, p. 26-27, grifo nosso).

A busca por formas essencialistas de identificação reduz a vida política ao “coro uníssono” de uma visão puramente racional. A coletividade é o ideal que deve ser almejado pela vida política, mas todo o exercício que visa a coletividade não se redonda a compreendê-la apenas, mas em transformá-la. A inclusão do outro, tão propalada por Habermas não deve ser pensada apenas como um exercício intelectualizado e performatizado pela linguagem, mas como uma forma de compreensão de que há uma multiplicidade de

identidades:

De fato, muitas relações nós/eles são meramente uma questão de reconhecer as diferenças. Porém significa que sempre existe a possibilidade de que esta relação “nós/eles” se converta em uma relação amigo/inimigo. Isto ocorre quando os outros, que até o momento eram considerados simplesmente como diferentes, começam a ser percebidos como questionando *nossa* identidade e como uma ameaça a *nossa* existência. A partir desse momento, como assinalou Carl Schmitt, toda forma de relação nós/eles – seja ela religiosa, étnica ou econômica – se converte no *locus* de um antagonismo (MOUFFE, 2014, p. 24-25, grifo no original)<sup>4</sup>.

Nesse caso, há uma pequena semelhança de entendimento entre os dois pensadores, mas isso não quer dizer que ambos sejam “advogados” do mesmo ideário filosófico:

Em vista do objetivo de uma coexistência sob igualdade de direitos, ela é “igualmente boa para todos”. [...] Por outro lado, a expectativa normativa associada a isso, de que em todo caso se *tolere* um comportamento eticamente condenável de integrantes de um outro grupo (a partir de “nossa” visão), implica ao menos em parte uma ofensa a nossa integridade; a “nós” continua se permitindo recriminar eticamente a práxis de outras pessoas, mesmo que a ela se tenha garantido o aval jurídico. O que se exige juridicamente de nós é a tolerância em face de práticas que consideramos eticamente extraviadas a partir de “nossa” perspectiva. Eis o preço a pagar pela convivência nos limites de uma comunidade jurídica igualitária, na qual

---

<sup>4</sup> Além dessa citação de Chantal Mouffe, consideramos fundamental a citação do filósofo francês Patrice Canivez que diz: “[...] Porque é mesmo da História que a comunidade recebe fisionomia própria. Mas deve-se ir ao fim da afirmação e ver que a ‘cultura’ nacional não é um dado natural e original: o espírito francês não é o dos francos, ou o dos galo-romanos, ou o dos celtas. Se admitida essa hipótese, está aberta a discussão para saber à qual dessas três ‘fontes’ atribuir a originalidade francesa. Fato este que já provocou brigas homéricas: os franceses até agora se definiram sucessivamente como descendentes dos troianos que abandonaram sua cidade destruída [...] como a raça dos vencedores (os francos) que sobrepujaram os galo-romanos, como os galo-romanos explorados por bárbaros vindos de suas florestas da Germânia como os celtas, etc. *Mitos* das origens não faltam porque, precisamente, podem existir tantos quantos forem os componentes da comunidade. Do que se depreende ao menos uma coisa: essa comunidade, como toda comunidade política é essencialmente *compósita*” (CANIVEZ, 1998, p. 19, grifos no original) e por sua vez, antagonica, conflitual e dissensual.

diversos grupos de origem cultural e étnica distintas precisam relacionar-se uns com os outros. É necessário haver tolerância, caso se pretenda que permaneça intacto o fundamento do respeito recíproco das pessoas do direito uma pelas outras. O preço por “suportar” diferenças éticas desse tipo também é juridicamente exigível, desde que se assegure o direito a coexistência de diferentes formas de vida. Pois um direito como esse, “abstrato” de uma perspectiva ética, constitui o ponto de referência para uma regulamentação [da vida coletiva] (HABERMAS, 2004, p. 322-323, grifo no original).

Malgrado a isso, no texto de Habermas, nota-se a importância do respeito pela diversidade, mas a meta de seu raciocínio passa mais por uma visão abstrata e ideal da vida coletiva do que uma vivência propriamente dita. Além disso, sua argumentação está fundada no polêmico conceito de tolerância. Nesse momento, consideramos importantíssima a citação do problema apontado por Horácio Martinez no que se refere ao dilema linguístico da palavra tolerância. Nota-se que no texto de Habermas vemos com clareza as expressões “preço a pagar” e “suportar”. Essas ideias comportam a conotação de que a existência humana, em seu caráter coletivo, se assemelha a um “barril de pólvora” prestes a explodir, pois na medida em que avaliamos a nós próprios e os outros, temos a tendência de depreciar o que os outros fazem. Sermos tolerantes a uma certa distância nos parece quase que natural, mas aceitarmos as diferenças no “quintal de nossa casa” não nos parece algo comum. A inclusão do outro se torna polêmica justamente porque é assaz necessário que se compreenda que não incluímos quem nós não aceitamos. Incluir, fazer parte, ser partícipe é uma tarefa ativa que demanda a possibilidade de escuta e fala. Se somos inclusos com base na tolerância, somos “aceitos às avessas”. Não há uma verdadeira inclusão, apenas uma exclusão escamoteada como inclusão, pois aceitar o outro é um peso e um fardo doloroso a ser carregado.

Assim Martinez argumenta:

Tolerância é um substantivo que denota uma ação e não um objeto: só podemos dizer hipoteticamente que alguém tem tolerância. [...] Sendo assim, a tolerância, como qualquer outra ação, pode deixar de ser realizada. A tolerância é, deste modo, fechada. [...] É um esforço que, em algum momento, pode deixar de ser realizado. A palavra "tolerância" funciona como um conceito que implica um tipo de esforço que a palavra "convivência" não exige

nem implica. Não estamos dizendo que a "convivência não seja um esforço grande e, sobretudo, cotidiano. Só que quem "convive" com o outro, como parte de um casal, como sócio de uma instituição, afiliado de um partido político ou movimento; como amigo ou como companheiro de trabalho, etc., entende que a outra parte é um "igual". [...] A "tolerância", em contraposição, é uma espécie de gesto de permissão, uma inclusão de alguém que antes não era reconhecido ou não pertencia ao grupo ou comunidade. Alguém que era simbólica e/ou concretamente excluído e que por uma razão qualquer, agora deve ser incluído (MARTINEZ, 2012, p. 51).

Por outro lado, retomando o problema de Mouffe, podemos dizer que o pensamento da autora é muito pontual no que se refere ao problema das identidades nas democracias contemporâneas: é fundamental que exista o conflito, pois somente por meio dele, a democracia pode dar saltos qualitativos e se aperfeiçoar, o que a própria autora considera como uma caminhada para uma democracia radical e multipolar. A palavra multipolar aqui pode ser melhor compreendida, se considerarmos que o ponto crucial da visão de Mouffe repousa na contradição com o conceito de cosmopolitismo defendido por Habermas (e outros autores).

Habermas aperfeiçoa o pensamento kantiano sobre a ideia de uma sociedade cosmopolita abrangente, na medida em que fundamenta a vida coletiva mundial com base em noções transnacionais. Como afirma Frédéric Vandenberghe, "a alavancagem promovida pelas redes transnacionais em Estados-nacionais é particularmente útil quando movimentos locais são confrontados ante Estados repressivos, antidemocráticos ou mesmo apáticos" (VANDENBERGHE, 2012, p. 304). Isso significa dizer que a principal intencionalidade da vida cosmopolita está em preservar uma identidade única entre as nações na medida em que, como já vimos, é preciso suportar ou tolerar as identidades, por mais contraditórias que elas sejam.

Por outro lado, ainda assim, é preciso que se pense que, na medida em que preservamos os direitos humanos frente a Estados repressores, não se pode desconsiderar os fatores antropológicos e culturais que permeiam o universo desses Estados. Não se quer dizer, contudo, que práticas de tortura ou de agressão dos Estados com relação aos seus cidadãos sejam legítimas.

Quer-se dizer simplesmente que a “imposição” de um modo de vida cosmopolita pode implicar na submissão de certos Estados a outros. Se a prevalência de um modelo político (comumente o europeu) se sobressai aos demais, então não temos aí um modelo cosmopolita, mas eurocêntrico. O maior dilema que se encontra aí está na incapacidade de se pensar o outro em sua alteridade.

Por essa visão, a participação de todos em um único modelo de vida coletiva (por mais que existam formas de vida distintas) é a principal prerrogativa do pensamento habermasiano. Fundar uma sociedade mundial na qual se encontram preservadas todas as identidades particulares (sempre pelo viés universalista) é o mote do raciocínio político de Habermas. Ser cosmopolita, em outras palavras, resulta em uma condição quase que ímpar de “negar” a própria identidade para se fazer partícipe da “comunidade comunicativa” tão sonhada pelo autor alemão e detalhada em sua obra mais importante, *a Teoria da Ação Comunicativa*, publicada originalmente em 1981<sup>5</sup>.

Mas como isso pode ser possível (criar uma comunidade comunicativa de caráter cosmopolita) sem destruir, como vimos pela História Mundial recente, as minorias? Ou, tanto pior, sem excluir do processo do debate comunidades inteiras? Aliás, como preparar essas comunidades para o debate de ideias que, como vimos, possuem a *pretensão de validade universal*? São inúmeras as questões sem resposta.

É inegável, contudo, que a premissa habermasiana não é má, ou seja, se lermos com atenção o pensamento da ação comunicativa de Habermas, veremos que a ação comunicativa, voltada para o universo da política tenta superar problemas fecundados pela ação instrumental, que visa fins particulares em detrimento dos coletivos. A ação comunicativa seria uma tentativa de resposta aos problemas decorrentes de um capitalismo tardio voraz por lucro e poder econômico. O cosmopolitismo é uma resposta aos

---

<sup>5</sup> Versão em espanhol: *Teoría de la acción comunicativa Tomo I – Racionalidad de la acción y racionalización social*. Versión castellana de Manuel Jiménez Redondo. Ed. Taurus Madrid, 1987.

problemas da globalização. Porém, cremos que a visão de Habermas é ingênua, pois se funda em uma noção sempre “pós-convencional” do agir humano, pois é notório o agir humano estar frequentemente distante de ações comunicativas.

Por isso, quando lemos Mouffe, surgem novas possibilidades de entendimento da realidade política, quiçá, não tão tangíveis, porém menos ingênuas. Sendo assim, vemos que é importante entendermos o que a autora tenta explicar sobre cosmopolitismo. Segundo ela,

[...] tratam de reconciliar o cosmopolitismo, percebido como um padrão abstrato de justiça planetária [...]. Seu objetivo é promover um sentido de reciprocidade e solidariedade a um nível transnacional e destacam a necessidade de colocar em relevo as consequências negativas dos modelos econômicos, políticos e culturais neoliberais. [...] Porém, meu problema principal com o novo cosmopolitismo é que também ignora – como o cosmopolitismo tradicional, ainda que de uma maneira diferente – “o político” em sua dimensão antagonista. [...] O pluralismo dos defensores do novo cosmopolitismo constitui também um exemplo do que denomino de “um pluralismo sem antagonismo” (MOUFFE, 2014, p. 39).

Por esse prisma, é fundamental destacar agora o que Mouffe realmente compreende por um novo modelo político não mais centrado na ideia de cosmopolitismo, mas focalizado em uma multiplicidade de posições ou em uma multipolaridade de ideais.

### **Como justificar uma democracia dissensual?**

A ideia central de Mouffe se manifesta na compreensão de que é impossível acabarmos com o antagonismo do “político”. Ao contrário, é *conditio sine qua non* da existência da “política”. O antagonismo é uma realidade que condiciona o próprio universo do que podemos compreender como política. Desse modo, nesse momento, é essencial que nos debruçemos sobre o sentido de uma visão política na qual o antagonismo não pode ser erradicado:

Considerar o político em sua dimensão antagonista exige aceitar que o mundo é um pluriverso, não um universo. Isto suscita a seguinte interrogação: se aceitamos – à revelia dos teóricos cosmopolitas – que toda ordem é uma

ordem hegemônica, e que não existe possibilidade de uma ordem “para além da hegemonia”; e se também reconhecemos as consequências negativas de um mundo unipolar organizado em torno da hegemonia de um hiperpoder, então, qual é a alternativa? Minha sugestão é que a única solução reside na pluralização das hegemonias. Considero que, abandonando a *esperança ilusória de uma unificação política do mundo*, deveríamos defender o estabelecimento de um mundo multipolar. Esta ordem mundial deveria denominar-se “agonista” no sentido de que reconheceria uma pluralidade de polos regionais organizados em função de diferentes modelos econômicos e políticos e sem uma autoridade central (MOUFFE, 2014, p. 39-40).

Mouffe fala ainda dos problemas de se pensar que a sociedade mundial conseguiria a supressão de todos os problemas políticos com a implantação de um único modelo político pautado exclusivamente em uma lógica racional e liberal:

Seria um erro enxergar tal situação como um problema meramente temporário, a ser logo superado pelo avanço na pesquisa empírica. De fato, poderia ser argumentado que é justamente a estrutura da abordagem dominante na teoria democrática liberal que obstrui o entendimento da presente conjuntura. Caracterizado pelo racionalismo, pelo individualismo e pelo universalismo abstrato, este tipo de teoria deve necessariamente permanecer cego à natureza do político e à inerradicabilidade do antagonismo. Na verdade, o termo “político” está cada vez mais presente na filosofia liberal, mas o domínio do político é sempre tratado por uma abordagem individualista e racionalista que o reduz ou ao econômico ou ao ético (MOUFFE, 2003, p. 12).

Diante disso, vemos que é fundamental uma breve explanação sobre o que, para Mouffe, significa dizer que a política deve se dar pelo viés agonista e não apenas pelo antagonista. Como acabamos de verificar que o aspecto antagonista é inerradicável. Mas o que isso quer dizer? Que o antagonismo é inerradicável, pois ele constitui o cerne da vida social, ou seja, não se pode eliminar aquilo que transforma e define a própria existência “de si e do outro” no mundo político. Não se trata de eliminar as diferenças, de suplantar as divergências; se trata, outrossim, de afirmar que só podemos chegar ao agonismo na relação conflitual do antagonismo. Assim podemos dizer que o poder deixa de ser imutável e se torna móvel.

A abordagem que estou defendendo envolve um deslocamento das relações tradicionais entre democracia e poder. Para a visão habermasiana de “democracia deliberativa”, por exemplo, quanto mais democrática é uma sociedade, menos poder seria constitutivo das relações sociais. Mas se aceitamos que as relações de poder são constitutivas do social, então a questão principal da política democrática não é como eliminar o poder, mas como constituir formas de poder compatíveis com valores democráticos. Admitir a existência de relações de poder e a necessidade de transformá-las, enquanto se renuncia à ilusão de que poderíamos nos livrar completamente do poder, é a especificidade do projeto de “democracia radical e plural” [...] (MOUFFE, 2003, p. 14).

Desse modo, não se trata de aniquilar o poder, em um sentido anárquico, nem tão pouco de fazer com que o poder pertença a um grupo seleto de pessoas ou, aliás, a uma única pessoa ou nação. Trata-se de uma verdadeira diluição do poder. O conceito de hegemonia, segundo Mouffe, repousa na junção entre poder e objetividade, isto é, na medida em que um grupo ou classe se impõe diante dos outros, tendo em vista a “posse do poder” e, concomitante a isso, consegue objetivar tal *telos*, ele se torna hegemônico. A hegemonia aqui se revela como um modo de expor uma “coletânea de interesses” que se sobrepõem diante de outros interesses. Fazer-se convincente e persuasivo são características fundamentais nesse momento de imposição hegemônica. Contudo, nota-se que, diferentemente de Habermas, o ponto fundamental é a eclosão do dissenso e não a harmonização de um consenso. O antagonismo decorrente do dissenso é, desse modo, inevitável. É um elemento-chave e constitutivo da própria ideia de uma vida política ativa.

Mais uma vez: não se trata de eliminar o poder, mas trata-se de ser capaz de “assumir ou apreender o poder”. Poder que deve ser diluído pelo exercício das hegemonias intercambiáveis e não-estatizadas ou centralizadas nas “mãos” de pequenos grupos vistos como hegemônicos. Essa possível intercambialidade é um dos pontos mais importantes do que Mouffe considera como multipolaridade agonista, ou seja, as divergências e a “possível rotatividade do poder” são fundamentais para o exercício de uma visão mais ampla do que compreendemos por política. Sem elas, o exercício do pensamento e da ação política estarão em rota de colisão, deturpando por



completo o que é uma democracia. Além disso, é preciso levar em conta uma ideia muito pontual de Mouffe: “se há hegemonia, sempre haverá contrahegemonia”.

Em resumo: toda ordem é política e está embasada em alguma forma de exclusão. Sempre existem possibilidades que foram reprimidas mas que podem ser reativadas. [Por isso], toda ordem hegemônica está suscetível de ser desafiada por práticas contrahegemônicas, ou seja, práticas que vão tentar desarticular a ordem existente para estabelecer uma outra forma de hegemonia (MOUFFE, 2007, p. 25).

Nesse contexto, pode-se dizer que o consenso é um aspecto da política, mas não é o seu aspecto central. Outrossim, como afirma Mouffe,

Uma perspectiva pluralista inspirada em um enfoque agonista que estou defendendo reconhece que as divergências podem dar origem a conflitos, porém afirma que esses conflitos não devem conduzir necessariamente a um “choque de civilizações”. Sugere que a melhor maneira de evitar tal situação é o estabelecimento de um marco institucional multipolar, que criaria as condições para que esses conflitos se manifestem como confrontos agonistas entre adversários ao invés de tomar a forma de lutas antagonistas entre inimigos (MOUFFE, 2014, p. 56).

O agonismo mouffeano é um agonismo que considera a ideia de luta, de dissenso e de divergência como saudáveis à política. O enfoque não é antagonista (mesmo que inevitável). O que vemos, empiricamente, é que o dissenso, que leva ao conflito, comumente também leva ao aniquilamento do outro, pois o outro é visto como inimigo ou como um alvo a ser “varrido do mapa”. Os conflitos étnicos são um exemplo muito latente dessa premissa. Esse desejo de destruição não representa o que Mouffe compreende como ação política agonista/multipolar. A intenção de Mouffe ultrapassa o conceito de destruição/aniquilamento. Seu mote está na defesa de um pensamento político que faça crer que o mundo da política é um mundo de contradições, de diferenças que, constantemente, são esquecidas ou omitidas pelo liberalismo ou pela compreensão “cosmopolita” de política.

Agir agonisticamente<sup>6</sup> significa agir politicamente em um mundo permeado pelo múltiplo e não pelo universal. O projeto de universalidade perdeu a sua força. Os imperativos categóricos devem ser reelaborados por um novo paradigma, a saber, o da multiplicidade. Sendo assim, Mouffe aponta que:

[...] o que podemos fazer é criticar a afirmação sustentada pelo Ocidente segundo a qual a única democracia legítima é a liberal, do modo com que o Ocidente a interpreta na atualidade: uma democracia eleitoral multipartidária, acompanhada por uma concepção individualista dos direitos humanos e ainda, evidentemente, políticas de livre mercado. Muitos consideram como um dever moral promover, ou ainda, impor caso for necessário, este modelo. [Ou seja, é] a perigosa tese segundo a qual a democratização exige uma ocidentalização (MOUFFE, 2014, p. 54-55).

Diante disso, consideramos muito eficaz uma pequena digressão, apontando o que José Maurício Domingues<sup>7</sup> descreve em seu livro *“Do Ocidente à Modernidade”*, no que se refere aos dilemas dos séculos XIX e XX sobre a “ocidentalização” da América Latina:

Civilização é uma palavra grande e dura, da qual o Ocidente em geral gostava demais, sobretudo de modo a afirmar sua hegemonia ideológica. Falando em nome *da cultura, da razão, do autocontrole e da dominação da natureza, da base do mercado, da democracia liberal e da sociabilidade burguesa*, ela se opunha ao que com Conrad (1902)<sup>8</sup> retratou como o “coração das trevas”, “o ermo selvagem abandonado por Deus”, onde não se poderia contar com “fatos claros”; isto é, opunha-se ao atraso, à irracionalidade, a homens cuja humanidade era duvidosa, ao poder apavorante de uma natureza com sua exuberância incontrolada e incontrolável. A civilização era ameaçada pelo

---

<sup>6</sup> Aqui se faz necessário atentarmos mais uma vez, mesmo que rapidamente, ao pensamento de Michel Foucault, um dos estudiosos mais importantes da agonística: “Não haveria na *parresia* uma estrutura agonística entre dois personagens que se defrontam e que entram em luta em torno, ambos, da verdade?” (FOUCAULT, 2010, p. 54). A *parresia* aqui entendida como fala franca e arriscada. O ato de dizer a verdade, uma verdade que gera dissenso e conflito, pois leva às últimas consequências o desafio de expressar a verdade, mesmo que ela exponha o locutor diante de um interlocutor que queira destruí-lo.

<sup>7</sup> Professor de Sociologia da UFRJ.

<sup>8</sup> Citação do autor ao livro de Joseph Conrad *Heart of Darkness*. Harmondsworth: Penguin, 1994.

selvagem dentro do civilizado [...] Da barbárie à civilização [...] e das culturas primitivas às avançadas, este era o caminho unilinear dividido – e recomendado – pelo Ocidente àqueles que pensavam, conquanto periféricamente, que a ele pertenciam. Esse era o trabalho da astúcia da razão – por exemplo, na filosofia da história do começo do século XIX de Hegel (1955)<sup>9</sup>. Diferentes doutrinas compartilharam esse tipo de abordagem, como vemos, por exemplo, no trabalho de Engels (1884)<sup>10</sup> sobre o surgimento da família, da propriedade privada e do Estado, no qual a propriedade privada e a exploração, a subordinação das mulheres e da monogamia eram os principais aspectos da vida civilizada [...] (DOMINGUES, 2003, p. 237-238, grifo nosso).

Esse processo de ocidentalização demarcou um ofuscamento, ou até mesmo, uma desapareição das individualidades culturais. Aliás, podemos afirmar que a globalização é resultado de uma ocidentalização acentuadamente delimitada por um hiperpoder, como já fora citado por Mouffe. É preciso, ainda, pensar que essa visão ocidentalizada do mundo é, na verdade, uma visão fortemente europeizada. As restrições desse modo de análise da realidade política levam a uma compreensão de que só há uma única forma de aceitação do mundo, um único modelo político, o que no fim das contas, implica em uma democratização mundial cosmopolita.

Outrossim, é premente a ideia defendida por Michel Foucault de um modelo social imposto pelos paradigmas de uma visão universalizável de ação humana. Essa visão se associa, invariavelmente, com a noção de um biopoder, de um controle sobre a vida. Uma vida que, doravante, deverá ser equiparada à noção de civilização e progresso. Vemos aqui o problema da associação direta entre uma vigilância constante sobre as formas de vida e um modelo padronizado de ação comportamental, ou se quisermos, uma vinculação entre o progresso científico defendido no final do século XIX e uma permanente monitoria sobre aquilo que é considerado como “digno de ser denominado como civilizado”. Nesse caso, surge uma nova conceituação de poder, pois agora

---

<sup>9</sup> Referência do autor ao texto de Hegel *Die Vernunft in der Geschichte*. Hamburgo: Meiner, 1955.

<sup>10</sup> Referência do autor ao texto *Der Ursprung der Familie, des Privateigentums und des Staats*, presente em Marx & Engels, Werke, vol. 21. Berlim: Dietz, 1969.

ele possui uma eficácia mais produtiva e um efeito mais devastador. Assim nos fala Roberto Machado sobre o conceito de poder em Foucault:

O poder possui uma eficácia produtiva, uma riqueza estratégica, uma positividade. E é justamente esse aspecto que explica o fato de que tem como alvo o corpo humano, não para supliciá-lo, mutilá-lo, mas para aprimorá-lo, adestrá-lo. [...] O que lhe interessa basicamente não é expulsar os homens da vida social, impedir o exercício de suas atividades, e sim gerir a vida dos homens, controlá-los em suas ações para que seja possível e viável utilizá-los ao máximo, aproveitando suas potencialidades e utilizando um sistema de aperfeiçoamento gradual e contínuo de suas capacidades. Objetivo ao mesmo tempo econômico e político: aumento do efeito de seu trabalho, isto é, tornar os homens força de trabalho dando-lhes uma utilidade econômica máxima, diminuição de sua capacidade de revolta, de resistência, de luta, de insurreição contra as ordens do poder, neutralização dos efeitos de contrapoder, isto é, *torná-los os homens dóceis politicamente* [...] (MACHADO, 2006, p. 172, grifo nosso).

É por isso que vimos em Domingues, a correlação entre civilização e comportamento. É por isso que vemos em Habermas a correlação entre consenso e discurso (e seu projeto de resgate da razão, mesmo após as duras críticas dos pensadores da Escola de Frankfurt contra a razão). É por isso que podemos constatar uma vinculação entre liberalismo e razão na visão política ocidental. O poder político exerce sobre nós uma eficácia de modulação de nossa própria identidade.

Aqui, nos parece muito claro que as correlações entre Foucault e Mouffe são muito fortes, porém, o desenvolvimento dessas ideias farão parte de outro texto que deverá ser elaborado em breve. Antes, porém, em nosso entendimento, nota-se que os dilemas que Chantal Mouffe desenvolveu em seus textos e análises são intensamente marcados pelo aspecto agonista, que Foucault também desenvolveu em suas últimas obras. A tarefa de ambos os autores foi a de nos fazer ver que um mundo político dissensual e multipolar, enfaticamente, perpassa por uma política de nós mesmos.

## Considerações finais

O texto apresentado aqui teve como intenção desenvolver as ideias principais da pensadora política Chantal Mouffe em oposição, fundamentalmente, às ideias de Jürgen Habermas. Nosso desejo foi o de mostrar os pontos de convergência e divergência de ambos os autores e suas conjecturas acerca da política mundial.

Nossa pesquisa se delineou pela possibilidade de apresentar que Mouffe se mostra mais contemporânea com os acontecimentos políticos e sua diversidade do que Habermas. Não houve aqui o desejo de menosprezar a produção intelectual de Habermas, mas apenas de mostrar as “rachaduras” em seu pensamento. Habermas é, sem dúvida, um dos maiores expoentes intelectuais da Alemanha no que se refere à ética e à política, mas isso não significa dizer que sua análise seja indestrutível. Sabemos, outrossim, das fragilidades do pensamento de Mouffe, mas, nesse caso, tivemos a intenção de mostrar a aproximação do pensamento de Mouffe e com a diversidade política, cultural e social presente no mundo. Aceitar essa diversidade (multipolaridade) pode ser o primeiro passo para que compreendamos o que significa viver um multiverso político, mais condizente com aquilo que o mundo se revela hodiernamente.

Crer em um mundo político marcado pela capacidade de se autogovernar também é um ponto muito discutido nos espaços acadêmicos de Filosofia e Sociologia. Apresentamos esse ponto muito rapidamente nesse texto, mas este é um dos maiores debates que o mundo político pode nos proporcionar na atualidade, pois ninguém pode governar outras pessoas, se não souber governar a si mesmo. Compreender que o ato político antagonista é inerradicável deve nos impulsionar a vivenciar o agonismo de modo mais enfático ainda. A luta não é guerra, não é destruição; é, antes de tudo, um modo de praticar uma visão mais abrangente da política na qual as pessoas não necessitem praticar o ódio para vencer, mas desenvolver habilidades novas para defender seus interesses e pontos de vista.

Chantal Mouffe, em seus textos e obras, torna essa prerrogativa

possível na medida em que defenda um novo campo de atuação política, a saber, aquele que manifesta a capacidade de cada pessoa de se envolver na vida social por meio do engajamento e da luta pessoal/grupal, pois só se pode pensar na inclusão de si e do outro por meio do processo de reconhecimento das adversidades e adversariedades, pois o *agon* não é aquele que sempre vence, mas aquele que está disposto a lutar.

## Referências

CANIVEZ, Patrice. **Educar o cidadão?** Trad. de Estela dos Santos Abreu e Cláudio Santoro, Campinas-SP, 2. Ed. Papirus, 1998.

DOMINGUES, José Maurício. **Do Ocidente à Modernidade:** intelectuais e mudança social. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso.** Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 6ª ed. 1996. Editora Loyola. São Paulo.

\_\_\_\_\_. **Governo de si e dos outros:** curso no Collège de France. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo, Editora WMF Martins Fontes, 2010.

HABERMAS, J. Conhecimento e Interesse In: **Escola de Frankfurt.** Os Pensadores, XLVIII. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

\_\_\_\_\_. **Inclusão do outro:** estudos de teoria política. Tradução de George Sperber, Paulo Astor Soethe e Milton Camargo Mota. 2. Ed.; Editora Loyola, SP, 2004.

\_\_\_\_\_. **Teoria de la acción comunicativa.** Tomo I – Racionalidad de la acción y racionalización social. Versión castellana de Manuel Jiménez Redondo. Ed. Taurus Madrid, 1987.

LACLAU, Ernesto. **La razón populista.** Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1. Ed. 2005.

MACHADO, Roberto. **Foucault, a ciência e o saber.** 3. Ed. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Ed. 2006.

MARTINEZ, Horacio. Lenguaje y vida: el perverso encanto del mundo políticamente correcto. In: **La Filosofía política contemporánea y sus derivas en la constitución de las subjetividades**, organizado por Beatriz Porcel. Rosario: Laborde Libros, 2012. p. 43-52.

MOUFFE, C. **Agonística, pensar el mundo políticamente**. 1.ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2014.

\_\_\_\_\_. **En torno a lo político**. Traducción al español de Soledad Laclau, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007.

\_\_\_\_\_. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. **Revista Política e Sociedade**. Florianópolis, n. 3, p. 11-26, out. 2003.

VANDENBERGHE, Frédéric. Um Estado para o cosmopolitismo. In: **Discursos habermasianos**. Organizado por Clóvis Ricardo Montenegro de Lima e Maria Nélida Gonzalez de Gómez – Rio de Janeiro: IBICT, 2010. p. 291-318.

## O micro poder exercido nas instituições públicas: uma forma de violação da dignidade humana

Douglas de Souza Garbe<sup>1</sup>

Joel Haroldo Baade<sup>2</sup>

Levi Hülse<sup>3</sup>

### Introdução

Sabe-se que a prerrogativa do poder hierárquico e disciplinar conferido aos gestores públicos é de grande importância para uma melhor prestação dos serviços públicos, traduzindo-se em um eficaz instrumento de gestão da máquina pública.

Além disso, tais prerrogativas proporcionam aos administradores públicos uma ferramenta que aferi o controle e a fiscalização das atividades realizadas por seus funcionários, garantindo ao gestor, um melhor domínio e direcionamento das tarefas cotidianas.

---

<sup>1</sup> Mestrando em Sociedade e Desenvolvimento UNIARP. Pós graduado em Direito Penal e Direito Civil. Administrador Público pela Universidade Estadual de Santa Catarina UDESC/SC. Bacharel em Direito pela Universidade do Vale do Itajaí UNIVALI/SC. Foi bolsista no grupo de pesquisa PAIDEIA/Univali. Assistente de Promotoria e Advogado na comarca de Brusque/SC. Atualmente é Escrivão de Polícia Civil em Santa Catarina.

<sup>2</sup> Doutor. Docente e Pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Sociedade e do Mestrado Profissional em Educação da UNIARP.

<sup>3</sup> Doutorando em Ciência Jurídica pela Universidade do Vale do Itajaí- UNIVALI - SC, na área de concentração em Constitucionalismo, Transnacionalidade e Produção do Direito. Mestre em Ciência Jurídica pela UNIVALI. Graduado Bacharel em Direito pela Fundação Universidade Regional de Blumenau FURB (2010) e graduado em História pela Fundação Universidade Regional de Blumenau FURB (2006). Advogado com a OAB/SC 31.986. Professor na Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP. Editor da Revista Ponto de Vista Jurídico - UNIARP.



O administrador público quando ocupa um cargo de direção ou de comando, exerce tal posto, via de regra, como forma de escoar as demandas dos serviços públicos que lhe são impostas, representando o Estado. Neste contexto, tem este a atribuição de administrar, fiscalizar, comandar seus funcionários para que cada atividade seja feita de maneira mais eficaz possível.

Neste particular, cumpre destacar que aquilo que se espera do agente público que exerce um cargo de direção ou de chefia é que ele, além de ser eficaz, saiba também se relacionar bem com as pessoas.

Em outras palavras, cumpre dizer que ao gestor público, além de atender a sociedade com qualidade, deve possuir uma boa relação com seus subordinados, reconhecendo e respeitando-os em suas individualidades, potencialidades e fragilidades, integrando cada qual na instituição da qual pertencem; tendo em vista que, por um lado, tem os funcionários suas responsabilidades e deveres que devem ser cumpridos com obediência, diligência e urbanidade, por outro lado, há aquele que tem o poder de mando, que também possui atribuições e deveres previstos em lei.

É verdade, então, que melhores resultados acontecem, no serviço público, quando o servidor e o gestor, em cooparticipação e alinhados aos fatores acima citados, desenharam um espaço público mais saudável, integrativo, pautado na valorização, respeito e mérito, condições essas, indispensáveis a um modelo de gestão pública de sucesso.

Contudo, infelizmente nem sempre é o que ocorre.

Em determinadas ocasiões, certos gestores, alheios aos elementos outrora mencionados, se valendo da sua superioridade, acabam não raras vezes extrapolando alguns limites, dentre eles o da moralidade, razoabilidade, eticidade e legalidade.

Assim, o administrador público com uma postura desagregadora perpassa a linha invisível da fiscalização para um controle abusivo e sistemático, violando a intimidade do funcionário.

O gestor público confundindo autoridade com autoritarismo impinge cobranças desarrazoadas, faltando com urbanidade com seus subordinados, ofendendo-lhes, e, por conseguinte, causando desmotivação e violências

psicológicas.

Desta forma, a autoridade pública, em que pese ancorada por uma relação de superioridade hierárquica, não deve se valer de tais prerrogativas legais e jurídicas como supedâneo para agir de forma indiscriminada e excessiva em detrimento de seus funcionários.

Assim sendo, a falsa retórica institucional, quando claramente excessiva, não deve, nunca, se sobrepujar aos direitos individuais e fundamentais do ser humano como: dignidade, honra, intimidade, respeito; sendo tais direitos, invioláveis.

Discursos vagos como, por exemplo, eficiência, produtividade, interesse público ou qualquer outro que seja, não devem servir de justificativa para o administrador público insultar, ofender, ameaçar, perseguir ou punir imotivadamente seus funcionários.

O respeito e a dignidade da pessoa, na relação de emprego, devem sobrepor a qualquer situação, não devendo o princípio da dignidade da pessoa humana ser vilipendiado, em nenhum caso, sendo este um limite intransponível, que não pode ser aviltado; nada justifica que alguém, -mesmo diante de uma infração- deixe de merecer o tratamento que sua dignidade de pessoa humana exige.

Até mesmo na pior das infrações cometidas pelo funcionário (corrupção, improbidade administrativa ou agressões, por exemplo), o funcionário deve ser respeitado, já que tais fatos não o excluem do rol dos seres humanos, devendo este ser tratado com dignidade pelos seus pares.

A violência psicológica e intimidações quando claramente exageradas, não podem ser banalizadas, nem tampouco, serem vistas como algo de pouca importância, eis que são fatos graves que afetam a autoestima do funcionário público, como pessoa, traduzindo-se em atos de violação a dignidade humana, que devem ser combatidos.

Desta forma, busca-se demonstrar, neste trabalho, que muito embora o chefe, o diretor, o gestor público tenham o direito de fiscalizar, ordenar, corrigir e punir seus servidores públicos naquilo em que for necessário, por

outro lado, o devem fazer de forma razoável, proporcional e urbana, sempre dentro dos padrões legais e, sobretudo, morais.

De mais a mais, ressalta-se que a expressão "servidor público", acima colacionada, visa abarcar empregados públicos, englobando todo e qualquer servidor da Administração Pública Direta e Indireta, independente do regime jurídico.

Salienta-se que o estudo em tela, dentro de uma macrovisão, alinhado ao recente posicionamento dos tribunais superiores, visa tratar o espaço público como um todo, sejam escolas e universidades públicas, bancos, hospitais públicos, Fóruns, Prefeituras, Quartéis, Delegacias de Polícias, etc.

Assim sendo, não havendo a pretensão de esgotar o tema, o estudo se guia sob o prisma da dignidade da pessoa humana, tendo como espinha dorsal a relação de poder no ambiente público, fazendo preliminarmente uma breve reflexão filosófica e mais adiante, uma análise jurídica sobre a matéria.

### O poder e sua relação com o outro

Quando o assunto é relação de poder, é importante registrar que o poder se revela como violência na medida em que ele se concretiza a partir do uso da força (seja a força psíquica, moral ou física), não importando se exercido de forma direta ou indireta.

O mecanismo de poder não se manifesta somente pelo macropoder estatal<sup>4</sup>, havendo outras formas de poder que são mais discretas e sutis, como, por exemplo, o micro poder familiar (relação pai e filho; marido e mulher), o micro poder por conhecimento (relação médico e paciente; professor e aluno, por exemplo) e aqueles ocorridos no interior das instituições<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> AGUDELO, S. F. **Violencia y/o salud**: elementos preliminares para pensarlas y actuar. Rio de Janeiro: CLAVES/ENSP/FIOCRUZ, Diciembre, 1989 [mimeo]. [Material presentado al Grupo de Trabajo Violencia y Salud en América Latina]

<sup>5</sup> GOMES, R. **A violência social em questão**: referenciais para um debate em saúde pública. Rev.latioam.enfermagem, Ribeirão Preto, v. 5, n. 2, p. 93-100, abril 1997

O micro poder exercido pelas instituições em que a autoridade pública, de forma obtusa, age em detrimento de seu subordinado, a ponto de devastar sua dignidade, é o foco do nosso estudo.

Ao encontro dos argumentos acima, importante lembrar dos ensinamentos de Bertrand, que aduz que um homem sente-se mais homem quando se impõe e faz dos outros homens um instrumento de sua vontade<sup>6</sup>.

Neste sentido, o poder quando exercido de forma sistemática e autoritária, se revela nada mais, nada menos que um instinto de dominação humana, que é a dominação de um homem sobre outro homem; tendo este poder como principal característica: a obediência e o comando<sup>7</sup>.

A relação de poder exige de um lado a ordem e de outro lado a obediência; pois neste caso há a busca para satisfazer o desejo e a vontade de um sobre o outro, servindo aquele de todos os meios para atingir seus objetivos, inclusive ameaça e coação<sup>8</sup>.

Assim, o poder pode obrigar o outro a agir conforme os interesses do autoritário, e para alcançar tais objetivos é possível a utilização da persuasão, manipulação, ameaças e sanções<sup>9</sup>.

Para o filósofo Foulcault, o poder transborda seu aspecto sancionatório, repressivo e hierárquico; podendo ser visto também sob uma perspectiva mais capilar e fluída.

Assim:

O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas pelo fato que ele permeia as instituições, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo

---

<sup>6</sup> JOUVENEL de Bertrand. **O Poder - História Natural do Seu Crescimento** - Editora Peixoto Neto p. 32

<sup>7</sup> JOUVENEL de Bertrand. **O Poder - História Natural do Seu Crescimento** - Editora Peixoto Neto p. 32

<sup>8</sup> WEBER, Max. **Ensaio de Sociologia**. Rio de Janeiro: LTC, 2004

<sup>9</sup> HABERMAS, Jürgen. **“O conceito de poder de Hannah Arendt”**. In: ROUANET, Sérgio e FREITAG, Bárbara (Orgs.). Habermas: coleção grandes cientistas sociais. São Paulo: Editora Ática p. 101

o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir<sup>10</sup>

Em outras palavras, Foucault entende que o poder é dinâmico e está inerente aos discursos e nas práticas discursivas das pessoas, afirmando ainda, que todo poder ao ser aplicado em alguém gera em contrapartida um contrapoder de quem a sofre.

Desse modo, o poder apresenta sua dupla face, ao mesmo tempo repressivo, mas também produtivo, que se atrela de modo fundamental às formulações discursivas.

Neste sentido, teremos um tipo de violência cotidiana e silenciosa dentro do espaço público, que é fluída onde não existe nenhuma força física, mas somente demonstração de poder que gera efeitos.

Nestes casos, as agressões atingem o inconsciente do sujeito, gerando manipulação, danos psíquicos, distorção da realidade e consensos, se aproximando daquilo que Bourdieu chamou de poder simbólico<sup>11</sup>.

O poder simbólico ou violência simbólica é um poder invisível que só pode ser exercido quando existe cumplicidade daquele(s) que não quer(em) saber do que está(ao) sendo sujeito(s) ou de quem o exerce<sup>12</sup>; é em outras palavras, mecanismos de dominação por consentimento ou negligência do dominado perpetrado por agentes que fazem parte da estrutura do Estado.

Assim, o poder simbólico é, então, uma forma irreconhecível e, portanto, legitimada das outras formas de poder e que pode estar explicitada em forma de discurso.

Dessa maneira, aquele agente público que estiver autorizado pode, através de seu discurso, utilizar mecanismos ilusórios da linguagem jurídica oferecendo uma falsa satisfação ou concretização da justiça, colocando em

---

<sup>10</sup> FOUCAULT, M. “**Verdade e poder**” in: Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. P 7/8

<sup>11</sup> BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand brasil, 2010. p. 08.

<sup>12</sup> BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand brasil, 2010. p. 08.

funcionamento o poder do Estado que encarna a vontade geral, articula a ordem e a moral e organiza, enfim, o monopólio legítimo da violência<sup>13</sup>.

Quando agentes do Estado se valem do discurso institucional para consolidar seu poder, estes, sob o manto de uma retórica falaciosa de interesse público ou legalidade, através de atos administrativos (portarias, resoluções, comunicações, etc.) ou normas jurídicas criam condições para realizarem seus interesses ou caprichos corporativistas.

Desse modo, as escolhas que são feitas, na sua maioria, não desfavorecem aos dominantes por que o *ethos* dos agentes públicos está na sua origem e a lógica imanente dos textos jurídicos que são invocados tanto para os justificar como para inspirá-los estão adequados aos interesses, aos valores e à visão do mundo dos dominantes<sup>14</sup>.

Nessa perspectiva, o Estado passa a não ser percebido como uma construção dos homens, fazendo parecer que estes obedecem a valores sociais prescritos na lei ou nas regras informais e não a outros homens, e o conflito passa a ser encarado sempre como um desvio da normalidade ou como uma transgressão ao regramento jurídico.

Desta forma, para Bourdieu o direito consagra a ordem estabelecida, garantindo a visão de que o Estado tem dessa ordem e, assim, ele atribui aos seus agentes:

Uma identidade garantida, um estado civil e, sobretudo, poderes ( ou capacidades) socialmente reconhecidos, portanto, produtivos mediante a distribuição de direitos de utilizar esses poderes, títulos (profissionais, escolares), certificados e sanciona todos os processos ligados a aquisição ao aumento, a transferência ou retirada desses poderes. O direito é sem dúvida, a forma por excelência do poder simbólico de dominação que cria as coisas nomeadas e em particular os grupos; ele confere a estas realidades surgidas

---

<sup>13</sup> POÇAY, Maria Conceição Hansted. **Serviço Social e Poder Simbólico**: um estudo sobre a apropriação do saber profissional do Assistente Social no Poder Judiciário. 2007. Dissertação Mestrado em Política Social e Serviço Social. Universidade Estadual de Londrina. p. 32

<sup>14</sup> BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**, tradução Fernando Tomaz, 3 ed. Rio Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. p. 242.

das suas operações de classificação toda a permanência, a das coisas que uma instituição histórica é capaz de conferir a instituições históricas<sup>15</sup>.

Portanto, o discurso da autonomia, da neutralidade e da universalidade está longe de ser somente uma máscara ideológica, ela é a própria expressão de todo o funcionamento do campo jurídico e em especial, do trabalho de racionalização a que o sistema de normas jurídicas está continuamente sujeito e, isto, desde há séculos<sup>16</sup>.

Desta forma, o poder simbólico acima citado nos auxilia a compreender, então, de certa forma, a complexa dialética entre o senhor e escravo de Hegel, bem como a chamada servidão voluntária, que ocorre quando os agentes, em determinado campo, se submetem as regras do seu senhor como se fossem naturais ou como a única opção a ser seguida<sup>17</sup>.

Na mesma trilha e a luz dos argumentos supra, urge destacar que Hegel em sua obra *Fenomenologia do Espírito* tratou da chamada dialética entre o senhor e escravo na luta pelo reconhecimento; em apertada síntese, afirmou que o escravo, em um primeiro momento, busca o reconhecimento de si por meio do outro, para se sentir vivo<sup>18</sup>. Entretanto, considerando que cada um tem sua verdade e que ambos são independentes, cada um precisa ser reconhecido pelo outro.

Com isso surge um movimento de luta, a luta pela liberdade, para que não ocorra a morte de uma das consciências. Salienta-se que a morte aqui seria a anulação do outro e o reconhecimento significaria a conservação do outro.

Ainda, nessa disputa, torna-se escrava a consciência que perante a

---

<sup>15</sup> BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**, tradução Fernando Tomaz, 3 ed. Rio Janeiro: Bertrand Brasil, 2000

<sup>16</sup> BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand brasil, 2010. P. 216

<sup>17</sup> GRAETZ, Carla Fabiana. **O campo científico, os conflitos e relações de poder no trabalho de professores de uma universidade publica**. São Carlos: UFSCar, 2013. Dissertação de mestrado. p. 19

<sup>18</sup> SOARES, Josemar Sidinei. **Consciência de si e reconhecimento na Fenomenologia do espírito e suas implicações na filosofia do direito**. Tese de Filosofia publicada em 2009 pela UFRGS. p.59

morte teve medo de reagir e voltou atrás. E torna senhor aquele que enfrentou e não teve medo de perder sua vida, sua singularidade, sua essência e, assim, sua dignidade<sup>19</sup>.

A dialética entre o senhor e escravo de Hegel possui não apenas um estudo da relação de poder, mas principalmente, um caráter existencial para demonstrar um caminho angustiante da consciência de si<sup>20</sup>.

Essa dialética na luta por reconhecimento mostra, em suma, que o escravo, ao atingir sua consciência, liberta-se de si e do outro, reconhecendo sua dignidade, valor e singularidade, fazendo com que o senhor perceba da sua fragilidade e dependência, pois é com o suor do escravo que o senhor recebe vantagem<sup>21</sup>.

Com base nos argumentos até aqui expostos, não é demais dizer que para o filósofo alemão *Jurgen Habermas* um poder só pode se dizer legítimo quando se origina através de um processo de comunicação, exercido por meio do diálogo, devendo ser democrático e sem coerções<sup>22</sup>.

E que a democracia se alicerça no entendimento entre as pessoas e se cada ser humano estiver aberto para ouvir e entender o outro como pessoa, jogando limpo, sendo honesto na discussão, racional e com paridade de forças, o poder, neste caso será válido e aceito<sup>23</sup>.

---

<sup>19</sup> SOARES, Josemar Sidinei. **Consciência de si e reconhecimento na Fenomenologia do espírito e suas implicações na filosofia do direito**. Tese de Filosofia publicada em 2009 pela UFRGS. p. 61

<sup>20</sup> SOARES, Josemar Sidinei. **Consciência de si e reconhecimento na Fenomenologia do espírito e suas implicações na filosofia do direito**. Tese de Filosofia publicada em 2009 pela UFRGS. p. 4

<sup>21</sup> SOARES, Josemar Sidinei. **Consciência de si e reconhecimento na Fenomenologia do espírito e suas implicações na filosofia do direito**. Tese de Filosofia publicada em 2009 pela UFRGS. p. 70

<sup>22</sup> HABERMAS, Jürgen. “O conceito de poder de Hannah Arendt”. In: ROUANET, Sérgio e FREITAG, Bárbara (Orgs.). *Habermas: coleção grandes cientistas sociais*. São Paulo: Editora Ática. P. 112

<sup>23</sup> MARTINO, Luís Mauro Sá. Cinco pensadores para entender o mundo contemporâneo: Habermas. **Casa do saber**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=U6x2oSF0A1s>. Acesso em 28 de setembro de 2017.



Pelas razões expostas, fica clarividente que em uma relação de poder, para se pretender respeito e obediência, deve o indivíduo estar ancorado e fundamentado em bases sólidas de justiça, razão e reconhecimento; devendo qualquer comportamento contrário a estes princípios ser fortemente combatidos.

### A relação do poder no espaço público

Conforme anteriormente mencionado, o poder discricionário e hierárquico conferido ao agente público tem como finalidade gerir pessoas e organizar a função administrativa (em escalas, setores, departamentos, etc) bem como lhe possibilita instaurar processos disciplinares e sindicâncias em face de seus subordinados para situações de irregularidades ou infrações administrativas por eles perpetradas<sup>24</sup>.

Muito embora seja um poder dever do gestor público aplicar sanções quando evidenciada uma infração, para que isso ocorra, devem ser levados em consideração vetores de observância obrigatória como: o respeito aos princípios da Constituição Federal e do Direito Administrativo; sendo estes, um dos mecanismos de limite do micro poder estatal.

Neste sentido, registra-se que:

A limitação e controle do poder do Estado para a garantia da efetividade da cidadania e dos direitos dos administrados é um princípio que está na ordem do dia<sup>25</sup>.

A Constituição de 1988 estabeleceu garantias fundamentais decorrentes do Estado Democrático de Direito. Tais garantias devem ser internalizadas na mentalidade do operador do Direito e atuam nos processos administrativos

---

<sup>24</sup> FILHO, José dos Santos Carvalho. **Manual de Direito Administrativo**. 28ª Ed. Atlas p. 73.

<sup>25</sup> MOTA, Maurício. A prescrição da pretensão sancionatória e o conceito de primariedade do servidor público nos processos administrativos sancionadores. **Empório do Direito**. Disponível em: <http://emporiiododireito.com.br/a-prescricao-da-pretensao-sancionatoria-e-o-conceito-de-primariedade-do-servidor-publico-nos-processos-administrativos-sancionadores-por-mauricio-mota/> . . Acesso em 28 de setembro de 2017.

sancionadores. Não se pode, pós-Constituição de 1988, continuar a aplicar de maneira acrítica institutos próprios do direito administrativo sancionador, sem maior reflexão. Neste ponto, a respeito da necessidade de observância de garantias fundamentais mínimas na atividade punitiva<sup>26</sup>

A doutrina administrativa diz que:

O direito punitivo, e aqui nos referimos tanto ao direito penal quanto ao direito administrativo sancionador, requer normas fundamentais, básicas, mínimas, para o balizamento das atividades punitivas do estado. É claro que não se pode estipular desde logo limites máximos ou inflexíveis a essas atividades, que são muito diversificadas, tanto no tocante aos valores que protegem, finalidades que perseguem, quanto no que diz respeito às relações que atingem. (...) É praticamente infinito o leque de relações submetidas ao império do direito administrativo sancionador. Não obstante, é útil fixar os limites básicos a essa atividade, com abertura suficiente às legítimas variações e opções legais ou administrativas no tratamento das especificidades dos problemas em análise<sup>27</sup>

Assim sendo, razão assiste a doutrina ao afirmar que para instaurar sindicâncias, PADs (Processos Administrativos Disciplinares) devem haver limites e critérios mínimos, caso não fosse, tais atos poderiam ser banalizados, sendo utilizados como instrumentos de coerções, perseguições e vinganças privadas.

Os limites deste micro poder se fazem necessários, pois não seria crível aceitar que o gestor público utilize do seu micro poder administrativo de forma irresponsável e com o intuito de reduzir, intimidar ou prejudicar deliberadamente este ou aquele servidor público no qual tenha antipatia.

Valendo do exemplo acima é fácil perceber que o micro poder

---

<sup>26</sup> MOTA, Maurício. A prescrição da pretensão sancionatória e o conceito de primariedade do servidor público nos processos administrativos sancionadores. **Empório do Direito**. Disponível em: <http://emporiododireito.com.br/a-prescricao-da-pretensao-sancionatoria-e-o-conceito-de-primariedade-do-servidor-publico-nos-processos-administrativos-sancionadores-por-mauricio-mota/> . . Acesso em 28 de setembro de 2017.

<sup>27</sup> OSÓRIO, Fábio Medina. **Direito administrativo sancionador**. 4. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2011, p. 211.

embutido na figura do representante do Estado, acaba sendo conspurcado já que este, de forma pessoal e contrária ao interesse público, age não só abusando de seu poder, mas também, deliberadamente, pratica violências psicológicas no intuito de desestruturar emocionalmente o servidor ameaçado.

Outrossim, a luz dos argumentos em epígrafe, é imperioso destacar que o número e a eficiência dos processos administrativos disciplinares podem tornar-se um importante índice de ‘doenças’ das relações em uma instituição que se baseia na desconfiança, desrespeito e punição<sup>28</sup>.

Dados da Controladoria Geral da União apontam que cerca de 50% das demissões oriundas de processos administrativos disciplinares resultam em reintegração dos servidores por falha na condução dos processos<sup>29</sup>.

Além da ineficiência dos processos administrativos, por serem mal feitos. Observa-se que estes processos custam caro e que a administração pública deveria estar mais preparada para valorizar o treinamento de seus servidores, evitando a punição como o único instrumento para melhorar o serviço público.<sup>30</sup>

As pessoas sofrem com esses processos e as instituições perdem quando os administradores ignoram princípios básicos, sobretudo, relacionados ao bom convívio, à confiança e ao interesse comum<sup>31</sup>.

Da mesma forma que para instaurar um inquérito civil ou um inquérito penal se fazem necessários elementos mínimos e razoáveis, no inquérito

---

<sup>28</sup> BRAGA, Roberto Alves. **Os custos e prejuízos de um PAD mal feito**. Disponível em: <http://robertobragajr.blogspot.com.br/2015/11/os-custos-e-prejuizos-de-um-pad-mal.html>. Acesso em 28 de setembro de 2017.

<sup>29</sup> SILVA, Jesué Graciliano. Perguntas e Respostas sobre Processo Administrativo Disciplinar. IFSC Ética e Gestão. Disponível em: <https://eticaegestao.ifsc.edu.br/formacao-de-gestores/perguntas-e-respostas-sobre-processo-administrativo-disciplinar/>. Acesso em 28 de setembro de 2017.

<sup>30</sup> BRAGA, Roberto Alves. **Os custos e prejuízos de um PAD mal feito**. Disponível em: <http://robertobragajr.blogspot.com.br/2015/11/os-custos-e-prejuizos-de-um-pad-mal.html>. Acesso em 28 de setembro de 2017.

<sup>31</sup> BRAGA, Roberto Alves. **Os custos e prejuízos de um PAD mal feito**. Disponível em: <http://robertobragajr.blogspot.com.br/2015/11/os-custos-e-prejuizos-de-um-pad-mal.html>. Acesso em 28 de setembro de 2017.

administrativo não é diferente, sendo imprescindível uma motivação plausível e razoável para sua instauração.

Assim, o micro poder estatal quando utilizado abusivamente dentro do espaço público como ferramenta pedagógica de punição, seja por ofensas, intimidações e sindicâncias imotivadas, se traduz claramente num fator de violência psíquica, capaz de atingir a honra, autoestima, intimidade e, sobretudo, a dignidade da pessoa humana daquele indivíduo que encontra-se injustamente subjugado.

### **O micro poder exercido nas instituições públicas como forma de violação da dignidade humana**

A definição de dignidade humana se traduz em uma tarefa árdua, tendo em vista sua natureza porosa, vaga e polissêmica, tendo em vista, igualmente, que a dignidade da pessoa não se traduz em algo específico como vida, integridade, propriedade, etc<sup>32</sup>.

A dignidade humana trata-se de uma qualidade tida para muitos como inerente a todo e qualquer ser humano, de tal sorte que a dignidade passou a ser habitualmente definida como valor que identifica o ser humano como tal<sup>33</sup>.

A dignidade é algo real, algo vivenciado concretamente por cada ser humano. Não se há no direito uma definição genérica e abstrata consensualmente aceita na doutrina do que vem a ser dignidade.

Vale dizer que a dignidade tem uma dimensão ontológica, vinculada à concepção da dignidade como qualidade intrínseca da pessoa humana, sendo inalienável, irrenunciável.

Salienta-se que mesmo às pessoas que cometem as ações mais indignas e infames não se poderá desconsiderar sua condição humana.

Dignidade é um valor moral e espiritual inerente à pessoa, que se

---

<sup>32</sup> SARLET, Ingo Wolfgang. **Dimensões da Dignidade**. 2.ed. Editora: Livraria do advogado, p. 18.

<sup>33</sup> SARLET, Ingo Wolfgang. **Dimensões da Dignidade**. 2.ed. Editora: Livraria do advogado, p. 18.

manifesta singularmente na autodeterminação consciente e responsável da própria vida e que leva consigo a pretensão ao respeito por parte dos demais.

A dignidade da pessoa humana no âmbito de sua perspectiva intersubjetiva implica uma obrigação geral de respeito pela pessoa (pelo seu valor intrínseco como pessoa), traduzida num feixe de deveres e direitos correlativos, de natureza não instrumental, mas sim, relativos a um conjunto de bens indispensáveis ao florescimento humano<sup>34</sup>.

Por se tratar do valor próprio de cada um e de todas as pessoas, é por essa razão que se impõe o seu reconhecimento e proteção pela ordem jurídica, como forma de zelar para que todos recebam igual consideração e respeito.

Como seres humanos partilhamos uma humanidade comum que permite a todo o ser humano se comunicar potencialmente com todos os demais seres humanos e entrar numa relação moral com eles<sup>35</sup>. Como limite, a dignidade implica não apenas que a pessoa não pode ser reduzida à condição de mero objeto da ação de terceiros, mas também o fato de a dignidade gerar direitos fundamentais contra atos que a violem ou a exponham a graves ameaças.

De forma brilhante Celeste diz:

O princípio da dignidade da pessoa humana aparece indicado, ora como princípio da personalidade, ora como princípio da individualidade, e nos obriga a um compromisso inafastável: o do absoluto e irrestrito respeito à identidade e à integridade de todo ser humano. Isso porque o homem é sujeito de direito; não é, jamais, objeto de direito e, muito menos, objeto mais ou menos livremente manipulável<sup>36</sup>.

O ser humano não pode ser rebaixado ou tratado como coisa, como objeto e desconsiderado como indivíduo e descaracterizando-o como sujeito.

---

<sup>34</sup> J.C.Gonçalves Loureiro. **O direito a identidade genética do ser humano**. p. 281.

<sup>35</sup> F.Fukuyama. **Nosso futuro pos humano**: consecuencias da revolução da biotecnologia, Rio de Janeiro: Rocco, 2003. p. 23.

<sup>36</sup> SANTOS, Maria Celeste Cordeiro Leite dos. Imaculada Concepcao. **Nascendo in vitro e morrendo in machina**: aspectos históricos e bioéticos da procriação humana assistida no Direito Penal comparado. São Paulo: Editora Academica, 1993. p. 199

Assim, onde não houver respeito pela integridade moral do ser humano, onde as condições mínimas para uma existência digna não forem asseguradas, onde não houver limitação do poder, enfim, onde a liberdade e a autonomia e os direitos fundamentais não forem reconhecidos minimamente não haverá espaço para dignidade da pessoa e esta pessoa por sua vez poderá não passar de mero objeto de arbítrio e injustiças<sup>37</sup>.

Assim, a dignidade da pessoa humana é a qualidade intrínseca e distintiva em cada ser humano que o faz merecedor de respeito. E negar a alguém dignidade ou respeito significa considerá-lo inferior e, portanto, não mais como ser humano.

Ainda, a dignidade não é algo relativo, a pessoa não tem mais ou menos dignidade em relação a outra pessoa<sup>38</sup>. A dignidade do homem não pode ser perdida, sendo, portanto, algo absoluto e indestrutível<sup>39</sup>. Assim, aquele que não reconhece o outro como sujeito, não o reconhece como igual ou como indivíduo particular com suas necessidades específicas, degradando-o tanto emocionalmente quanto psicologicamente.

Destarte, fica evidente que quando o administrador público na sua condição temporária de representante do Estado, ao extrapolar suas atribuições e seu micro poder institucional, não apenas pode praticar assédio moral e abuso de direito, mas também, viola o princípio da dignidade humana, algo que não é relativo, se tratando de um direito absoluto e inviolável do ser humano que é fortemente protegido pelo direito.

### Considerações finais

Feitas essas considerações, a proposta do artigo teve como finalidade abordar a relação do micro poder no interior do espaço público, que de maneira

---

<sup>37</sup> SARLET, Ingo Wolfgang. **Dimensões da Dignidade**. 2.ed. Editora: Livraria do advogado, p. 35.

<sup>38</sup> MAUER, Béatrice. **Dimensões da Dignidade**. 2.ed. Editora: Livraria do advogado, p. 137

<sup>39</sup> MAUER, Béatrice. **Dimensões da Dignidade**. 2.ed. Editora: Livraria do advogado, p. 137

sucinta, primeiramente buscou apresentar a relação do poder na filosofia, e posteriormente no direito, sempre a luz dos direitos humanos.

Desta forma, o trabalho ancorado aos argumentos em epígrafe, trouxe como tema central o princípio da dignidade humana como seu alicerce, afirmando que muito embora, o gestor público possua um micro poder (organizar, controlar, ordenar e punir) dentro do espaço público, estando legitimado formalmente pelo poder hierárquico e disciplinar, deve ele contudo, não se valer deste instrumento, para desrespeitar, ofender e ameaçar individualmente cada servidor, em sua particularidade e essência, sob pena de violar o princípio da dignidade humana.

Assim, na condição de representante do Estado, este micro poder temporário conferido ao gestor público não garante a ele o direito de agir como bem entenda, nem tampouco, servir deles para seus caprichos e vaidades, muito pelo contrário, tais poderes existem principalmente para melhorar a gestão do serviço público como um todo, proporcionando a sociedade um serviço público de mais qualidade.

Por derradeiro, fica evidente que tais excessos quando praticados, devem eles serem combatidos, respondendo o gestor por abuso de poder, improbidade administrativa (artigo 4º e 11 da lei 8.429/92) e a depender do contexto, também por assédio moral na esfera cível, tendo em vista que a dignidade da pessoa humana foi conspurcada e por se traduzir um valor próprio e individual, merece ela de proteção de todo ordenamento jurídico.

## Referências

AGUDELO, S. F. **Violencia y/o salud**: elementos preliminares para pensarlas y actuar. Rio de Janeiro: CLAVES/ENSP/FIOCRUZ, Diciembre, 1989 [mimeo]. [Material presentado al Grupo de Trabajo Violencia y Salud en América Latina]

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**, tradução Fernando Tomaz, 3 ed. Rio Janeiro: Bertrand Brasil, 2000

BRAGA, Roberto Alves. **Os custos e prejuízos de um PAD mal feito**. Disponível em: <http://robertobragajr.blogspot.com.br/2015/11/os-custos-e-prejuizos-de-um-pad-mal.html>. Acesso em 28 de setembro de 2017.

FILHO, José dos Santos Carvalho. **Manual de Direito Administrativo**. 28ª Ed. Atlas p. 73.

FOUCAULT, M. “Verdade e poder”. In: **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. P 7/8

FUKUYAMA, Francis. **Nosso futuro pos humano**: consequências da revolução da biotecnologia, Rio de Janeiro: Rocco, 2003. p. 23.

GOMES, R. **A violência social em questão**: referenciais para um debate em saúde pública. Rev.latinoam.enfermagem, Ribeirão Preto, v. 5, n. 2, p. 93-100, abril 1997

GRAETZ, Carla Fabiana. O campo científico, os conflitos e relações de poder no trabalho de professores de uma universidade pública. São Carlos: UFSCar, 2013. Dissertação de mestrado. p. 19

HABERMAS, Jürgen. “O conceito de poder de Hannah Arendt”. In: ROUANET, Sérgio e FREITAG, Bárbara (Orgs.). **Habermas**: coleção grandes cientistas sociais. São Paulo: Editora Ática p. 101

LOUREIRO, J.C.Gonçalves. O direito a identidade genética do ser humano. p. 281.

BERTRAND, Jovenel de. **O Poder - História Natural do Seu Crescimento** - Editora Peixoto Neto p. 32

MARTINO, Luís Mauro Sá. Cinco pensadores para entender o mundo contemporâneo: Habermas. **Casa do saber**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=U6x2oSF0A1s>. . Acesso em 28 de setembro de 2017.

MAUER, Béatrice. **Dimensões da Dignidade**. 2.ed. Editora: Livraria do advogado, p. 137

MOTA, Maurício. A prescrição da pretensão sancionatória e o conceito de primariedade do servidor público nos processos administrativos



sancionadores. **Empório do Direito**. Disponível em: <http://emporiiododireito.com.br/a-prescricao-da-pretensao-sancionatoria-e-o-conceito-de-primariedade-do-servidor-publico-nos-processos-administrativos-sancionadores-por-mauricio-mota/> . . Acesso em 28 de setembro de 2017.

OSÓRIO, Fábio Medina. **Direito administrativo sancionador**. 4. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2011, p. 211.

POCAY, Maria Conceição Hansted. **Serviço Social e Poder Simbólico: um estudo sobre a apropriação do saber profissional do Assistente Social no Poder Judiciário**. 2007. Dissertação Mestrado em Política Social e Serviço Social. Universidade Estadual de Londrina. p. 32

SANTOS, Maria Celeste Cordeiro Leite dos. Imaculada Concepcao. **Nascendo in vitro e morrendo in machina: aspectos históricos e bioéticos da procriação humana assistida no Direito Penal comparado**. São Paulo: Editora Academica, 1993. p. 199

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dimensões da Dignidade**. 2.ed. Editora: Livraria do advogado, p. 35.

Silva, Jesué Graciliano. **Perguntas e Respostas sobre Processo Administrativo Disciplinar**. IFSC Ética e Gestão. Disponível em: <https://eticaegestao.ifsc.edu.br/formacao-de-gestores/perguntas-e-respostas-sobre-processo-administrativo-disciplinar/> .Acesso em 28 de setembro de 2017.

SOARES, Josemar Sidinei. Consciência de si e reconhecimento na Fenomenologia do espírito e suas implicações na filosofia do direito. Tese de Filosofia publicada em 2009 pela UFRGS. p. 70

WEBER, Max. **Ensaio de Sociologia**. Rio de Janeiro: LTC, 2004

## Os múltiplos olhares sobre a interdisciplinaridade no ensino superior: desafios e possibilidades

Tatiane Atanásio dos Santos Bernardy<sup>1</sup>

Juciele Marta Baldissarelli<sup>2</sup>

Everaldo da Silva<sup>3</sup>

### Introdução

Estudar e pesquisar sobre o tema interdisciplinaridade nos leva ao sentido e à finalidade em buscar responder à necessidade de superação da visão fragmentada nos processos de produção e socialização do conhecimento.

A interdisciplinaridade pode contribuir para a dissociação do conhecimento produzido e orientar a produção de uma nova ordem de conhecimento, constituindo condição necessária para melhoria da qualidade do ensino superior, mediante a superação da fragmentação, uma vez que orienta a formação global do homem. Exercer a interdisciplinaridade na universidade requer profundas mudanças na vida acadêmica, abrindo espaços efetivos para a prática da iniciação científica, da pesquisa e da extensão. A fragmentação do conhecimento, que se generaliza e se reproduz por meio da

---

<sup>1</sup> Graduada em Ciências Econômicas pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em 2001. Possui especialização em Ciências Contábeis pela Universidade do Contestado (UNC) em 2004, Gestão de Pessoas pela Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP) em 2013 e em Recursos Humanos pela UNIARP em 2014. Mestra em Desenvolvimento e Sociedade – UNIARP. Professora da UNIARP.

<sup>2</sup> Jornalista. Mestranda em Desenvolvimento e Sociedade pela Universidade Vale do Rio do Peixe (UNIARP).

<sup>3</sup> Cientista Social. Bacharel e Licenciado em Ciências Sociais (FURB). Mestre em Desenvolvimento Regional (FURB). Doutor em Sociologia Política (UFSC). Professor e Pesquisador no Centro Universitário de Brusque.

organização social e educacional, tem também configurado o modo de ser e pensar dos sujeitos (FAVARÃO e ARAÚJO, 2004; SANTOS, 2008).

A interdisciplinaridade é responsável por um movimento que redimensiona a teoria das ciências, revisando os hábitos de pesquisa e constituindo um meio de defesa para caminhos novos na área educacional (LARUCCIA, NASCIMENTO, RODRIGUES, FRANCO e DAMATO, 2011).

A tendência a isolar aspectos da realidade para compreendê-la melhor não é mais a prática defendida atualmente. A abordagem mais adequada, no momento atual, é aquela que envolve todas as áreas do conhecimento para a análise do mesmo problema. A visão interdisciplinar evita, entre outras, as dicotomias entre teoria-prática, subjetivo-objetivo, espiritual-corporal (CHAVES e AMORIM, 2009).

O sistema educacional universitário tem seus projetos pedagógicos fragmentados, inspirados no modelo de divisão do saber representando pela disciplina: sua estrutura organizacional é crivada de departamentos isolados que não se comunicam uns com os outros, o mesmo acontecendo com os professores, que não compartilham experiências e vivências. A prática educativa tradicional reprime a criatividade e o diálogo comunicativo (GATTÁS e FUREGATTO, 2007).

Para realizar o encontro entre as disciplinas, áreas do saber, que são as bases da interdisciplinaridade, devemos ter a consciência desse processo, e de que no saber disciplinar cada disciplina fica restrita a seu próprio conteúdo, com palavras e linguagens que lhe são próprias (BRANDÃO, 2009).

A intenção deste estudo é de apresentar a interdisciplinaridade como uma possibilidade de superação dos problemas acarretados pela fragmentação do conhecimento, desenvolvendo algumas reflexões e análises a respeito da visão disciplinar que mostra um esgotamento ao limitar o saber; e que se abre a novos horizontes por meio da interdisciplinaridade.

Quanto as metodologias utilizadas para a construção do trabalho aqui apresentado e em virtude de seus objetivos é dito como uma pesquisa descritiva, pelo fato de ter como meta primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno, sendo que faz uso de técnicas

padronizadas de coleta de dados (GIL, 1999).

Logo, esta pesquisa pode também ser conceituada como de levantamento qualitativo no qual concebem-se análises mais profundas em relação ao fenômeno que está sendo estudado. Abordar um problema qualitativamente pode ser uma forma adequada para conhecer a natureza de um fenômeno social (BEUREN, 2006).

Neste estudo a coleta de dados ocorreu através da análise de bibliografia, que segundo Gil (1999), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida mediante material já elaborado, principalmente livros e artigos científicos. Apesar de praticamente todos os outros tipos de estudo exigirem trabalho dessa natureza, há pesquisas exclusivamente desenvolvidas por meio de fontes bibliográficas.

Para atender aos objetivos deste estudo, a revisão da literatura abordará a o contexto e a evolução histórica, partindo posteriormente para a compreensão da interdisciplinaridade, seus objetivos, sua importância e finalizando com os desafios e possibilidades de aplicabilidade.

## **Disciplina**

Para tratarmos do tema “interdisciplinaridade” precisamos antes de tudo conhecer e entender o termo “disciplina” do qual deriva o ponto central deste ensaio teórico, com base no fragmento do conhecimento quer dizer, a disciplina que esboça integrar uma categoria organizada de diversas áreas do conhecimento dos quais as ciências abrangem.

De acordo com Morin (2005), a disciplina é uma categoria organizadora dentro do conhecimento científico que instituiu uma divisão em partes e a especialização do trabalho e responde pela diversidade de áreas as quais as ciências abrangem. Mesmo que uma disciplina esteja inserida em um conjunto de estudos, é evidente que tende a ser autônoma pela delimitação de fronteiras, de linguagem que a constitui, das técnicas utilizadas assim como pelas teorias que são próprias de cada disciplina.

De onde surge então a organização disciplinar utilizada em escolas e

universidades? Iniciou-se no século XIX na formação de universidades modernas, sendo impulsionada no século XX por meio das pesquisas científicas.

A disciplina é um ramo do conhecimento que requer uma organização, uma delimitação. Seu objetivo é de reunir um número de informações e de conhecimentos específicos sobre uma determinada área, apresentando um conjunto de estratégias organizacionais; enfim, nota-se que a disciplina é constituída por um grupo de conhecimentos que organizados e alinhados são apresentados e ensinados aos estudantes (WOLFFENBÜTTEL, BRUM e HOPPE, 2013).

Para os mesmos autores citados no parágrafo anterior, pode-se compreender a disciplina fazendo uma analogia como fatias de um bolo de um conhecimento. Quer dizer que cada fatia possui determinado conteúdo, que é o conhecimento em si, sem necessariamente a comunicação destas partes chamadas “fatias”; é como se fosse um bolo com várias fatias diferentes entre si e na sua grande maioria sem conectividade.

Ainda para Morin (2005), destaca-se que na educação contemporânea, uma delimitação rígida entre as disciplinas criando verdadeiras fronteiras já não é mais <sup>vivenciada</sup> e aceita pelos estudantes que em sala de aula estão imersos em uma vasta trama de informações. Assim, é factível que estes conhecimentos sejam considerados na composição de um cenário real e que faça sentido no processo de ensino e aprendizagem.

Entende-se desta forma que uma disciplina em si não é detentora de apenas um conhecimento único e singular, e sim que num contexto como o vivenciado no século XXI se apresenta ultrapassando a aprendizagem fazendo relações com e entre outras áreas do conhecimento por meio do desenvolvimento de novas práticas educacionais.

## **Contexto e evolução histórica**

A interdisciplinaridade surge na segunda metade do século passado, em resposta a uma necessidade verificada principalmente nos campos das ciências humanas e da educação: superar a fragmentação e o caráter de

especialização do conhecimento, causados por uma epistemologia de tendência positivista em cujas raízes estão o empirismo, o naturalismo e o mecanicismo científico do início da modernidade (THIESEN, 2008)

Pela influência de grandes pensadores como Galileu, Bacon, Descartes, Newton, Darwin entre outros, as ciências foram sendo divididas, e por este motivo se especializando. Estes pensadores antigos determinaram, dentro do universo de tudo o que é pensável, os campos temáticos mais importantes sobre os quais valia a pena concentrar os esforços intelectuais, convertendo-os em temas de discussão e no centro dos seus escritos (THIESEN, 2008; PÁTARO e BOVO, 2012).

A interdisciplinaridade vem sendo discutida nas últimas décadas por diversas áreas do conhecimento, tentando romper as fronteiras da disciplinaridade, isto porque o processo de segmentação do conhecimento com o tempo foi-se acentuando ainda mais, muito em função da gama de informação e especialização que cada segmento requeria (AMBONI, ANDRADE e LIMA, 2009).

A interdisciplinaridade vem sendo discutida e estudada desde a década de 1960, onde surgiram as primeiras ações em direção a interdisciplinaridade na Europa como alternativa de incentivo à integração e à contextualização dos conteúdos. O termo interdisciplinaridade surge em especial na França e Itália, e no contexto educacional da modernidade, quando se iniciam as críticas ao modelo de ensino fragmentado e desconectado do cotidiano das pessoas, no qual os conhecimentos passam a ser questionados em sua utilidade prática (PÁTARO e BOVO, 2012; AMBONI, ANDRADE, LIMA e MULLER, 2012; FREITAS e NEUENFELDT, 2005).

A interdisciplinaridade surgiu nos anos 70 como resposta às necessidades de uma abordagem mais integradora da realidade, porém algumas vezes entendida como modismo ou pseudo-interdisciplinaridade na área da educação, ela nasce da possibilidade de que por seu intermédio é possível superar problemas decorrentes da excessiva especialização. O projeto de interdisciplinaridade nas ciências passou de uma fase filosófica na década 70, para uma segunda fase de discussão de seu lugar nas ciências humanas e

na educação a partir dos anos 80 (DENCKER, 2002; THIESSEN, 2008).

Os primeiros pensamentos quanto à interdisciplinaridade foram introduzidos no Brasil a partir de 1976 por Japiassu, por meio das concepções resultantes do Congresso de Nice, na França, em 1969; publica o livro “Interdisciplinaridade e Patologia do Saber”. Posteriormente também abordam este tema em seus livros as autoras do porto de Ivani Fazenda e Heloísa Lüdcke (AMBONI, ANDRADE, LIMA e MULLER, 2012; FREITAS e NEUENFELDT, 2005). Na década de 1970 a interdisciplinaridade surgiu como uma nova pedagogia capaz de identificar o vivido e o estudado, capaz de construir conhecimento a partir da relação de múltiplas e variadas experiências, sendo possibilidade para construir um novo perfil de profissional capaz de estar aberto a novos campos do conhecimento (ARANTES, SANCHES e OLIVEIRA, 2013).

Na década de 1990, Fourez na Bélgica e Pineau na França, ampliaram seus estudos sobre as questões da interdisciplinaridade na Educação, unindo-se aos grupos canadenses de Montreal, Vancouver e Quebec. O mesmo ocorreu com a Universidade de Santa Fé, na Colômbia e na Universidade Federal do Recife, no Brasil (ARANTES, SANCHES e OLIVEIRA, 2013)

### **Compreendendo a interdisciplinaridade**

A interdisciplinaridade é a interação de duas ou mais disciplinas. Essas interações podem implicar transferências de leis de uma disciplina a outra, originando, em alguns casos, um novo corpo disciplinar (FREITAS e NEUENFELDT, 2005).

A interdisciplinaridade é antes de tudo uma perspectiva e uma exigência que se coloca no âmbito de um determinado tipo de processo. Ela tem basicamente a ver com a procura de um equilíbrio entre a análise fragmentada e a síntese simplificadora. Entre especialização e saber geral, entre saber especializado do cientista, do expert e o saber do filósofo. A interdisciplinaridade é vista como uma atitude, uma externalização de uma visão de mundo holística, ela perpassa todos os elementos do conhecimento, pressupondo a integração entre eles (PINHEIRO, WESTPHAL e PINHEIRO, 2003;

FAVARÃO, 2004).

Para Paulo Freire (1987) a interdisciplinaridade é um processo metodológico de construção do conhecimento pelo sujeito com base em sua relação com o contexto, com a realidade e com sua cultura. É a divisão disciplinar da realidade, ou seja, a organização de diversas disciplinas que estudam de forma integralizada os diferentes fenômenos da natureza. No âmbito da ciência de maneira geral, pode ser considerada como uma resposta à insuficiência das disciplinas tradicionais na busca por soluções aos problemas que afetam a sociedade contemporânea (PÁTARO e BOVO, 2012; ARAÚJO, 2003).

No campo conceitual, a interdisciplinaridade é uma reação alternativa à abordagem disciplinar normalizadora no ensino e na pesquisa dos vários objetos de estudo, se situando no campo do pensar a possibilidade de superar a fragmentação das ciências e dos conhecimentos produzidos por ela, em que, simultaneamente, exprime-se a resistência sobre um saber parcelado (PELEIAS, MENDONÇA, SLOMSKI e FAZENDA, 2011). Devido ao poder estruturador, a interdisciplinaridade concretiza-se como uma condição fundamental do ensino e da pesquisa na sociedade contemporânea, promovendo a capacitação dos alunos em termos de enfrentar e solucionar problemas na atualidade (PAIVA, LAGE, SANTOS e SILVA, 2011).

A atual estrutura educacional, sedimentada com base em princípios seculares, tem levado os docentes a uma prática de ensino insuficiente para uma compreensão significativa do conhecimento, e muitas vezes suas respostas não satisfazem aos alunos, que perguntam: “por que tenho que apreender isso?” Vindo de encontro a interdisciplinaridade constitui uma proposta de mudança de comportamento entre docente e discente, em que o professor auxilia o aluno a construir seus próprios conhecimentos, capazes de enfrentar as mudanças atuais. A interdisciplinaridade surgiu na educação não como uma nova proposta pedagógica, mas como uma aspiração emergente entre os próprios professores (PAIVA, LAGE, SANTOS e SILVA, 2011; SANTOS, 2008; GATTÁS e FUREGATTO, 2007).

A palavra interdisciplinaridade tem sido explorada em vários campos da



atividade humana tanto na investigação científica, em novos modelos de comunicação, colóquios, congressos como também no contexto empresarial e educacional. Pode ser entendida através das relações de interdependências e de conexões recíprocas, rompendo as fronteiras disciplinares. A interdisciplinaridade promove a interação entre as disciplinas, e deve ser utilizada para designar o nível em que a interação entre várias disciplinas ou setores heterogêneos de uma mesma ciência conduz interações reais, a uma certa reciprocidade no intercâmbio, levando a um enriquecimento mútuo. A interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados (SCHMITT, TRAVASSOS, FIALHO e REMOR, 2006; GATTÁS e FUREGATTO, 2007; WOLFFENBÜTTEL, BRUM e HOPPE, 2013).

Ainda dentro dos conceitos, busca um conhecimento universal, ou seja, um conhecimento que não seja partido em vários campos, o que faz com que, cada vez mais, se sinta a necessidade de se estar afastado do mundo real, fechado em apenas uma área, o que acaba por abstrair seu objeto de estudo (SCHMITT, TRAVASSOS, FIALHO e REMOR, 2006).

A pesquisa interdisciplinar consiste em agregar uma ou mais áreas do conhecimento por meio da transferência de métodos de uma área para outra, gerando resultados novos nas áreas de origem ou constituindo uma outra disciplina. A interdisciplinaridade é, portanto, uma condição metodológica que permite à ciência avançar além das fronteiras estabelecidas pelo conjunto particular de regras de investigação que caracteriza os conhecimentos já constituídos em certa área (MARCHELLI, 2007).

### **Objetivos e importância da interdisciplinaridade**

A interdisciplinaridade corresponde a uma nova consciência da realidade, a um novo modo de pensar, que resulta num ato de troca, de

reciprocidade e integração entre áreas diferentes de conhecimento, visando tanto à produção de novos conhecimentos, como a resolução de problemas, de modo global e abrangente (FAVARÃO e ARAÚJO, 2004). O papel da interdisciplinaridade no processo de ensinar e aprender relaciona-se na articulação das abordagens pedagógicas e epistemológica, com seus avanços, limitações, conflitos e consensos. Ao possibilitar a integração de diferentes áreas do saber, a interdisciplinaridade tem o propósito tanto de produzir novos conhecimentos, quanto de resolver problemas que afligem a sociedade (THIESSEN, 2008; PÁTARO e BOVO, 2012).

O trabalho conjunto de professores e alunos é um dos elementos que pode auxiliar na superação das barreiras disciplinares e das dicotomias existentes na relação professor-aluno. A interdisciplinaridade contribui assim, para que se instale uma prática baseada no diálogo, não só entre disciplinas, mas também entre as pessoas. A interdisciplinaridade será articuladora do processo de ensino e de aprendizagem na medida em que se produzir como atitude, como modo de pensar, como pressuposto na organização curricular, como fundamento para as opções metodológicas do ensinar, ou ainda como elemento orientador na formação dos profissionais da educação superior (PÁTARO e BOVO, 2012; THIESSEN, 2008). Necessário refletir como a interdisciplinaridade interfere no trabalho dos docentes, professores e educadores.

No contexto do ensino, a interdisciplinaridade é vista como um processo que envolve a integração e o engajamento dos educadores. Trata-se de um trabalho conjunto, com interação das disciplinas do currículo acadêmico entre si e com a realidade. É de responsabilidade dos professores fazer com que o aluno seja sujeito de sua aprendizagem, ciente do que irá realizar, para que e como, ou seja, levar o aluno a aprender a planejar, a trabalhar com hipóteses e a encontrar soluções (FAVARÃO e ARAÚJO, 2004; GATTÁS e FUREGATTO, 2007).

A opção do enfoque interdisciplinar para orientar a prática pedagógica implica romper hábitos e acomodações, implica buscar o desconhecido em um desafio que nos desaloja de posições confortáveis, não só quando estamos diante das questões do cotidiano acadêmico, como também quando nos

defrontamos com a pesquisa científica (PÁTARO e BOVO, 2012).

A construção interdisciplinar reclama o envolvimento de educadores na busca de soluções para problemas relacionados ao ensino e à pesquisa. O objetivo da interdisciplinaridade é promover a superação da visão parcelar do mundo e facilitar a compreensão da complexidade da realidade e, desse modo, resgatar a centralidade do homem, compreendendo-o como ser determinante e determinado (GATTÁS e FUREGATTO, 2007).

A interdisciplinaridade não pretende a unificação dos saberes, mas deseja abertura de um espaço de mediação entre conhecimentos e articulação de saberes, no qual as disciplinas estejam em situação de mútua coordenação e cooperação, construindo um marco conceitual e metodológico comum para a compreensão de realidades complexas. A meta não é unificar as disciplinas, mas estabelecer conexões entre elas, na construção de novos referenciais conceituais e metodológicos consensuais, promovendo a troca entre os conhecimentos disciplinares e o diálogo dos saberes não científicos (LARUCCIA, NASCIMENTOS, RODRIGUES, FRANCO e DAMATO, 2011). Se o todo não é a soma das partes, a especialização tem que ser complementada, e em alguns casos substituída, por uma compreensão interdisciplinar capaz de responder pelas configurações, arranjos, perspectivas múltiplas que a ciência tem que buscar para o conhecimento mais profundo dos seus objetos de estudos (GATTÁS e FUREGATTO, 2007).

Pode auxiliar, a interdisciplinaridade, na superação da dissociação do conhecimento produzido e orientar a produção de uma nova ordem de conhecimento, constituindo condição necessária para a melhoria da qualidade do Ensino Superior, mediante a superação da fragmentação, uma vez que orienta a formação global do homem. A interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objetivo de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. A interdisciplinaridade possibilita também a contextualização e a articulação dos objetivos de conhecimento presentes nas diferentes disciplinas acadêmicas (FAVARÃO e ARAÚJO, 2004; LARUCCIA, NASCIMENTO, RODRIGUES, FRANCO e DAMATO, 2011; PÁTARO e BOVO, 2012).

A atividade interdisciplinar reclama saber especializado, originalidade e diversidade de conhecimentos, permitindo a pluralidade de contribuições para compreensões mais consistentes acerca de determinado objeto. Considerando-se a necessidade de que a educação na universidade ofereça aos acadêmicos referenciais que os ajudem a perceber as várias dimensões, levando-os a pensar globalmente, no sentido de desenvolver um senso de responsabilidade com as classes sociais, essa pesquisa tem como objetivo refletir sobre a importância da interdisciplinaridade no processo ensino-aprendizagem no Ensino Superior (FAVARÃO e ARAÚJO, 2004; GATTÁS e FUREGATTO, 2007).

Como forma de compreender a complexidade dos fenômenos, diminuir os efeitos negativos da fragmentação do conhecimento e oferecer assistência humanizada pela percepção do homem, em suas várias dimensões, a interdisciplinaridade tem ocorrido de maneira bastante intensa no preparo dos futuros profissionais da educação. A interdisciplinaridade é o exercício de alguma coisa que se faz entre um objeto voluntarista, e ao mesmo tempo, é qualquer coisa que vai acontecendo e está sendo feita. Situa-se aí a importância indiscutível da interdisciplinaridade que, longe de restringir-se a simples metodologia de ensino e aprendizagem, é também uma das molas propulsoras na reformulação do saber, do ser, e do fazer (LARUCCIA, NASCIMENTO, RODRIGUES, FRANCO e DAMATO, 2011; GATTÁS e FUREGATTO, 2007).

### **Discussão sobre os desafios e possibilidades dos métodos interdisciplinares**

Quando buscamos trabalhar de forma interdisciplinar, é importante esclarecer que, a matriz de todo o trabalho continua sendo disciplinar, ou seja, as diferentes disciplinas poderão dar sua contribuição na compreensão de um fenômeno, situação ou problema (FREITAS e NEUENFELD, 2005).

É preciso esclarecer que a interdisciplinaridade não é uma técnica didática, nem um método de investigação, também não pode ser vista como elemento de redução a um denominador comum, mas como elemento técnico-metodológico da diversidade e da criatividade. As limitações da prática da interdisciplinaridade estão sendo entendidas como uma condição fundamental

do ensino e da pesquisa na sociedade contemporânea (FAVARÃO e ARAÚJO, 2004; THIESEN, 2008). É possível que as IES – Instituições de Ensino Superior busquem respostas aos problemas sociais considerados prioritários, conectando o ensino à vida das pessoas e aproximando os conteúdos acadêmicos aos conteúdos relacionados a vida cotidiana (PÁTARO e BOVO, 2012).

No movimento de implementação da interdisciplinaridade, as disciplinas, muitas vezes, são tidas como obstáculos para execução da proposta. Elas são classificadas segundo os valores sociais vigentes em cada sociedade e determinadas pelo tempo e espaço, de modo a facilitar a compreensão dos fatos (FAVARÃO e ARAÚJO, 2004).

As barreiras metodológicas envolvem a superação das barreiras institucionais, assim como barreiras materiais, pois a interdisciplinaridade só se efetua quando a instituição a valoriza realmente. No entanto, as barreiras entre as disciplinas no Ensino Superior parecem utópicas, visto que não se discute as possibilidades de atender às exigências colocadas (FAVARÃO e ARAÚJO, 2004). Ainda é incipiente, no contexto educacional, o desenvolvimento de experiências verdadeiramente interdisciplinares, embora haja um esforço institucional nessa direção. Não é difícil identificar as razões dessas limitações: o modelo disciplinar e desconectado da formação presente nas universidades, a fragmentação dos currículos, a lógica funcional e racionalista que o poder público e a iniciativa privada utilizam para organizar o quadro de pessoal técnico e docente, a resistência de educadores quando questionados sobre os limites, a importância e relevância de sua disciplina e, finalmente, as exigências de alguns setores da sociedade que insistem em saber cada vez mais utilitário (THIESEN, 2008).

É necessário refletir sobre um modelo curricular interdisciplinar, que leve em conta a nova visão de ensino superior no contexto social, para que o aluno possa reintegrar o mundo do conhecimento à sua maneira de agir, pensar e sentir a visão interdisciplinar coletivamente, dentro e fora da universidade, superando o modelo fragmentado e compartimentado de estrutura curricular fundamentada no isolamento de conteúdo (FAVARÃO e ARAÚJO, 2004). O

professor precisa tornar-se um profissional com visão integrada da realidade, compreender que um entendimento mais profundo de sua área de formação não é suficiente para dar conta de todo o processo de ensino. Ele precisa apropriar-se também das múltiplas relações conceituais que sua área de formação estabelece com outras ciências. A educação superior precisa ser entendida e trabalhada de forma interdisciplinar, tendo no aluno um agente ativo. O discente precisa ser comprometido, responsável, apto a planejar ações, assumir responsabilidades, tomar decisões diante dos fatos e interagir em seu meio. Cabe ao professor tornar o aluno um sujeito de sua aprendizagem, coparticipante do processo, o discente aprenderá a planejar, a trabalhar com hipóteses e a encontrar soluções para os problemas reais (THIESEN, 2008; PELEIAS, MENDONÇA, SLOMSKI e FAZENDA, 2011). O educador precisa acompanhar este movimento, perceber e compreender as transformações que estão ocorrendo. Trata-se de uma realidade nova para todos, o que exige capacidade para encontrar formas mais distendidas de conhecimento. Uma discussão entre o saber e o conhecer é uma proposta para se chegar a interdisciplinaridade (GATTÁS e FUREGATTO, 2007).

A interdisciplinaridade exige um ensino que se inicia pelas experiências proporcionadas, pelos problemas criados e pela ação desencadeada. Todo conhecimento é construído em estreita relação com o contexto social e presente no processo de formação dos alunos. É um processo global e complexo, onde conhecer e intervir no real, não se encontram dissociados. O aluno perde o interesse quando apenas precisa aprender para a prova, quando a aprendizagem não é necessária para sua vida (FAVARÃO e ARAÚJO, 2004).

A interdisciplinaridade representa uma nova consciência da realidade, um novo pensar, que resulta em um ato de troca, de reciprocidade e integração entre áreas distintas de conhecimento. Visa a produção de novos conhecimentos e à resolução de problemas, de modo global e abrangente. Não reduz a ciência em um denominador comum, pelo contrário, a interdisciplinaridade deve ser elemento mediador e facilitador da compreensão da ciência, possibilitando formas de cooperação, num nível crítico e criativo (PELEIAS, MENDONÇA, SLOMSKI e FAZENDA, 2011; GATTÁS e FUREGATTO).

As práticas interdisciplinares se iniciam com liberdade, mas acima de tudo com organização, disciplina, comprometimento, respeito são alguns dos elementos fundamentais para que parcerias sejam instauradas. Assim, deve ser na sala de aula no ensino superior, a oportunidade única de trocas reais, que podem ser um caminho de renovação e reconstrução. Deve ser um ambiente de oportunidade de manifestação conjunta, de aprimoramento (ARANTES, SANCHEZ e OLIVEIRA, 2013).

Entende-se que a interdisciplinaridade se constitui um desafio, apesar de todo o tempo investido em pesquisas e publicações a respeito. Os desafios que são colocados a cada momento no ensino superior parecem apontar para promissoras possibilidades quanto ao trabalho interdisciplinar, considerando as formas de aprendizagem e a diversidade cultural e social no Brasil (WOLFFENBÜTTEL, BRUM e HOPPE, 2013).

Em síntese, o trabalho interdisciplinar acena para outra organização do ensino superior, o trabalho coletivo, e exige, para além da abertura dos profissionais, condições facilitadoras da integração, diálogo, debate e embate. Pressupõe novas concepções de currículo, formação, educação, sociedade e de sujeito da educação. Demanda tempo e espaço para a construção do uno na pluralidade e do diverso da unicidade. Exige subverter a ordem, o conservadorismo e transgredir para construir uma prática interdisciplinar (CHAVES e AMORIM, 2009).

### **Considerações finais**

Tratar do tema da interdisciplinaridade e o envolvimento com as disciplinas, a prática docente e a pesquisa no Ensino Superior é um grande desafio. Afinal, o que é a interdisciplinaridade? Em que contexto está inserida? Quais os objetivos e a importância do estudo sobre a interdisciplinaridade? Como compreender os desafios e as possibilidades de aplicabilidade da interdisciplinaridade? Encontrar respostas a estes questionamentos por meio de um ensaio teórico foi o objetivo central deste estudo, podendo-se afirmar que foi alcançado.

Não há dúvida de que o princípio da fragmentação acumulou conhecimentos, ocasionando um verdadeiro *boom* tecnológico hoje altamente visível e vivenciado (SANTOS, 2008).

Conciliar tudo, estabelecer um eixo integrador no qual seja possível articular todas as áreas do conhecimento, capaz de congrega as disciplinas com objetivos comuns de estudos, para permitir que se estabeleça um diálogo do ponto de vista do trabalho pedagógico que por sua vez, também dialoga com as áreas. A interdisciplinaridade favorece as ações que se traduzem na intenção educativa de ampliar a capacidade do aluno de se expressar, de posicionar-se e interagir de forma crítica e ativa com seu meio físico e social (FAVARÃO e ARAÚJO, 2004).

A resposta ao desafio é o exercício em processo da interdisciplinaridade como atitude, simultaneamente, reflexiva e crítica, frente aos saberes disciplinares, nas diferentes áreas do conhecimento, articulando-os e ampliando as possibilidades de ensino, pesquisa e atuação profissional. O grande desafio da interdisciplinaridade pode ser compreendido considerando as reflexões e ações compartilhadas onde cada participante é ao mesmo tempo ator e autor do processo (BRANDÃO, 2009; FAVARÃO e ARAÚJO, 2004).

Considera-se que a interdisciplinaridade não pode ter um teor de salvação única no Ensino Superior, porém compreende-se que a interdisciplinaridade é um tema que não pode ser ignorado, como o fato de a fragmentação do conhecimento ter sido um entrave para o desenvolvimento e avanço de novas práticas pedagógicas do Ensino Superior que levem a uma reflexão crítica no âmbito da educação.

## Referências

AMBONI, Nério. ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de; LIMA, Arnaldo José de; MULLER, Isabela Regina Fornari. Interdisciplinaridade e complexidade no curso de graduação em Administração. **Caderno EBAPE.BR**. V. 10, no. 2, artigo 4, Rio de Janeiro - RJ, Jun 2012.



AMBONI, Nério. ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de; LIMA, Arnaldo José de. Programa de integração vertical e horizontal de conteúdos programáticos – um olhar interdisciplinar nos cursos de graduação em administração frente ao paradigma da complexidade. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração**. Edição Especial. V. 1, no. 2, p.131-158, São Paulo – SP, jul 2009.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. **Temas transversais e a estratégia de projetos**. São Paulo: Moderna, 2003.

BEUREN, Ilse Maria (org). **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

BRANDÃO, Vera Maria A. Tordinio. Desafios da formação interdisciplinar. **Revista Kairós Gerontologia**. V. 12. São Paulo, 2009.

CHAVES, Eneida Maria; AMORIM, Dolores Maria Borges de. A interdisciplinaridade como princípio de formação docente: limites e possibilidades – o CSFP em questão. **Revista Educação**. V. 32, no. 3, p.316-325, Porto Alegre – RS, set/dez 2009.

DENCKER, Ada de Freitas Maneti. **Pesquisa e interdisciplinaridade no Ensino Superior: uma experiência no curso de turismo**. São Paulo: Aleph, 2002.

FAVARÃO, Neide Rodrigues Lago; ARAÚJO, Cintia de Souza Alferes. Importância da interdisciplinaridade no ensino superior. **EDUCERE – Revista de Educação**. P. 103-115, vol. 4, no. 2. Cascavel – PR, jul/dez, 2004.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; VARELLA, Ana Maria Ramos Sanchez; ALMEIDA, Telma Teixeira de Oliveira. Interdisciplinaridade: tempos, espaços, proposições. **Revista e-Curriculum**. V. 3, no. 11, São Paulo – SP, set/dez 2013.

FREITAS, Deisi Sangoi; NEUENFELDT, Adriano Edo. **Interdisciplinaridade na escola: limites e possibilidades**. In: IV Encontro Ibero-Americano de Coletivos Escolares e Redes de Professores Que Fazem Investigação Na Sua Escola. Lajeado – RS, julho 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GATTÁS, Maria Lúcia Borges; FUREGATO, Antonia Regina Ferreira. A interdisciplinaridade na educação. **Revista RENE**. V. 8, no. 1, p.85-91. Fortaleza – CE, jan/abr 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

LARUCCIA, Mauro Maia; NASCIMENTO, Jarbas Vargas; RODRIGUES, Aurora de Jesus; FRANCO, Francisco Carlos; DAMATO, Murilo. A interdisciplinaridade na educação a distância em cursos de administração. **Revista Científica Internacional – Inter Science Place**. Ano 4, no. 17, Abril/Junho 2011.

MARCHELLI, Paulo Sérgio. O novo projeto universitário no Brasil e o foco no currículo interdisciplinar. **Revista e-Curriculum**. V. 3, no. 1, São Paulo – SP, dezembro 2007.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, repensar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil Ltda, 2005.

PAIVA, Kely César Martins de; LAGE, Fernando Procópio; SANTOS, Sthefania Navarro dos; SILVA, Carla Ribeiro Volpini. Competências profissionais e interdisciplinaridade no Direito: percepções de discentes de uma faculdade particular mineira. **Revista Educação e Pesquisa**. V. 37, no. 2, p. 355-373, São Paulo – SP, mai/ago 2011.

PÁTARO, Ricardo Fernandes; BOVO, Marcos Clair. A interdisciplinaridade como possibilidade de diálogo e trabalho coletivo no campo da pesquisa e da educação. **Revista NUPEM**. V. 4, no. 6. Campo Mourão – PR, jan/jul, 2012.

PELEIAS, Ivam Ricardo; MENDONÇA, Janete de Fátima; SLOMSKI, Vilma Geni; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade no ensino superior: análise da percepção de professores de controladoria em cursos de ciências contábeis na cidade de São Paulo. **Revista Avaliação**. V. 16, no. 3. p. 499-532, Campinas – SP, nov 2011.

PINHEIRO, Thais Cristine; WESTPHAL, Murilo; PINHEIRO, Terezinha de Fatima. **Interdisciplinaridade nos PCN/EM/CNM&T: bases epistemológicas e perspectivas metodológicas de alguns conceitos de interdisciplinaridade**. In: IV ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS. 2003. Bauru, SP.

SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. **Revista Brasileira de Educação**. V. 13, no. 37. Rio de Janeiro – RJ, set/dez, 2008.

SCHMITT, Valdenise; TRAVASSOS, Lucília Panisset; FIALHO, Francisco Antonio Pereira; REMOR, Carlos Augusto Monguilhott. Interdisciplinaridade e pós-graduação. **Revista de Biologia e Ciências da Terra**. V. 6, no. 2, São Cristóvão – SE, 2º. Semestre 2006.

THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**. V. 13, no. 39. Rio de Janeiro – RJ, set/dez, 2008.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim; BRUM, Lucas Pacheco; HOPPE, Martha Wankler. Interdisciplinaridade: ambiguidades e desafios para a formação inicial de professores. **Revista da Fundarte**. Ano 13, no. 25. Montenegro, RS, Janeiro/junho 2013.

## Possibilidades para o ensino interdisciplinar de engenharia de software usando a problem-based learning (PBL)

Paulo Roberto Córdova<sup>1</sup>

Joel Haroldo Baade<sup>2</sup>

### Introdução

A Engenharia de Software, conforme demonstrado neste artigo, é uma área do conhecimento essencialmente interdisciplinar. Nesse sentido, o processo formativo daqueles que irão atuar em qualquer campo do seu escopo de abrangência, deve ser, igualmente, interdisciplinar. Isto se verifica com mais ênfase, quando se leva em conta as transformações sociais atualmente possibilitadas pelas tecnologias de informação e comunicação.

A esse respeito, uma vez que os resultados a serem produzidos por sujeitos que atuam neste segmento tendem a influenciar, ou mesmo mudar, as formas como as interações sociais acontecem, precisa-se dar atenção a questões éticas, filosóficas e sociais na sua formação. O perfil tecnicista e superespecializado, oriundo de preconceitos positivistas, que, nas palavras de Boaventura de Souza Santos (2008), resulta na formação de ignorantes especializados, já não atende mais às necessidades contemporâneas.

Diante disso, o paradigma disciplinar da ciência moderna, refletido no Currículo de Referência da Sociedade Brasileira de Computação (2005), fez com que a Engenharia de Software fosse reduzida a algumas disciplinas da Matriz

---

<sup>1</sup> Mestrando em Desenvolvimento e Sociedade. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe-UNIARP.

<sup>2</sup> Doutor. Docente do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Sociedade da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP.

Curricular nos cursos da área da Computação que a tomam como referência. Isso dificulta ações interdisciplinares que visam a construção de uma compreensão global acerca da área que, dada à sua complexidade, foi transformada em curso de graduação.

Assim, ainda que em 2008 a Universidade de Brasília-UnB tenha passado a ofertar o primeiro curso superior em Engenharia de Software no Brasil, os demais cursos de graduação na área da Computação, ainda a mantém como disciplinas fragmentadas na grade curricular. Isto cria a necessidade de ações educacionais interdisciplinares com o intuito de promover um processo formativo capaz de preparar sujeitos, cujos interesses transcendam os interesses puramente tecnicistas.

Nesse sentido, o presente artigo propõe uma alternativa para o processo de ensino-aprendizagem de Engenharia de Software usando *Problem-based Learning* (PBL), sendo o resultado de experiências práticas, pesquisas exploratórias bibliográficas e análises documentais. O referencial utilizado para a realização da pesquisa, constitui-se das Diretrizes Nacionais Curriculares para os cursos superiores na área da Computação, bibliografia vigente em Educação e Engenharia de Software, artigos publicados em periódicos, dissertações de mestrado e teses de doutorado, bem como outros documentos normativos nacionais e internacionais.

Assim, tenta-se mostrar, primeiramente, as principais implicações pedagógicas e epistemológicas relacionadas à interdisciplinaridade de modo geral. Na sequência, procura-se estabelecer condições para o entendimento do caráter interdisciplinar da engenharia de software. Após isso, é oferecido um panorama abrangente sobre a PBL e suas possibilidades para o ensino interdisciplinar, bem como um resumo sobre a técnica das sete etapas de Schmitd (1983).

Por fim, é desenvolvida uma discussão, levando em conta as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos da área da Computação e as possibilidades oferecidas pela PBL para o ensino interdisciplinar.

## **A interdisciplinaridade e suas implicações pedagógicas e epistemológicas**

A interdisciplinaridade têm sido objeto de discussões no mundo acadêmico desde a década de 1960, tendo como um de seus marcos científicos, o I Seminário Internacional sobre a Pluridisciplinaridade e a Interdisciplinaridade, realizado em setembro de 1970 na Université de Nice (SOMMERMAN, 2015). Desde então, diferentes enfoques e definições tem sido atribuídas ao tema no intuito de conceituar e construir abordagens capazes de superar o paradigma disciplinar da ciência moderna. Entretanto, apesar deste esforço, conforme afirma Ivani Fazenda (2012), não é possível apontar, ainda, uma definição universal e consensual, capaz de conceituar com clareza, o que é interdisciplinaridade.

Todavia, pode-se destacar que grande parte das diferentes proposições para o vocábulo apresentam em comum a ideia de interação entre as disciplinas. Nesse sentido, é importante compreender, antes de iniciar a discussão proposta neste trabalho para interdisciplinaridade, o conceito de disciplina.

No presente contexto, disciplina pode ser definida como sinônimo de saber científico, e como o resultado da atomização do conhecimento em grandes áreas, influenciada, sobretudo, pela visão mecanicista de Descartes (GERHARD; ROCHA FILHO, 2012). Contudo, ao falar sobre disciplina usando essa conotação, é importante considerá-la a partir de dois enfoques, que segundo Lück (2012), são: o enfoque epistemológico, que se preocupa com a forma como o conhecimento é produzido; e o enfoque pedagógico, cujo foco está na organização do conhecimento para o ensino.

Sendo assim, ao discutir a interdisciplinaridade, é importante, em alguns casos, que se leve também em conta, seus aspectos epistemológicos e pedagógicos, especialmente quando processos formativos são o foco da discussão. Isto porque, em geral, as maiores dificuldades com relação à construção interdisciplinar estão relacionadas com questões de ordem epistemológica, em especial, no que concerne ao diálogo entre as ciências naturais e as ciências sociais e humanas. A esse respeito, segundo Claude

Raynaut (2015, p.31) “Um fosso intelectual cavou-se progressivamente entre as disciplinas que trabalham sobre as dimensões materiais da realidade (física, química, biologia, ciências naturais etc) e as ciências humanas e sociais”.

Deste modo, assume-se que a organização do trabalho pedagógico interdisciplinar depende, em grande parte, de definições e construções epistemológicas interdisciplinares prévias, em especial, quando se trata de processos de ensino-aprendizagem de tecnologia. Isto se verifica a partir do seguinte raciocínio: à ciência é atribuída a produção do conhecimento; à tecnologia cabe a aplicação prática do conhecimento produzido; e ao ensino é atribuída a replicação do conhecimento e das técnicas já qualificadas e validadas. Nesse sentido, qualquer tentativa pedagógica de ensino interdisciplinar que desconsidere as bases epistemológicas da ciência e da tecnologia com relação à interdisciplinaridade corre o risco de ser frustrada. Seria como iniciar uma construção pelo final da obra.

Percebe-se, deste modo, a necessidade de um movimento de compreensão interdisciplinar desde as bases científico-tecnológicas. Entende-se que somente desta forma seria possível implementar ações interdisciplinares consistentes o bastante para atingir a efetividade proposta pelo ensino-aprendizagem interdisciplinar.

### **O caráter interdisciplinar da engenharia de software**

Para melhor compreender o caráter interdisciplinar da Engenharia de Software, é imprescindível que esteja claro o que é, o que propõe, do que é composta e qual a finalidade desta área do conhecimento. É igualmente importante, enfatizar que a presente análise se dará com relação ao enfoque epistemológico da interdisciplinaridade.

Nesse sentido, com o intuito de promover uma aproximação mais estreita com as terminologias e definições da área tecnológica, será apresentada a definição mais aceita para Engenharia de Software, constante no glossário do IEEE Std 610.12-190, que a conceitua como: “A aplicação de uma abordagem sistemática, disciplinada e quantificável para o desenvolvimento,

operação e manutenção de software, isto é, a aplicação de conceitos de engenharia para software (IEEE, 1990, p.67).

Esta definição possibilita inferir, de forma geral, que a engenharia de software é uma área com grande abrangência interdisciplinar. Ela envolve desde a concepção da ideia do produto de software, passando por todas as fases e processos necessários ao seu desenvolvimento. Além disso, abrange também a operação e a manutenção do produto resultante, cobrindo assim, todo o seu ciclo de vida até a desativação.

Este conjunto de processos e necessidades de gestão, deixam clara a necessidade de interação entre pessoas e tecnologia, constituindo um sistema sociotécnico<sup>3</sup>, em que saberes oriundos das ciências sociais aplicadas, humanas e exatas deverão ser organizados e aplicados para viabilizar a gestão de projetos de desenvolvimento de software, treinamento de pessoas para o projeto e para a operação e manutenção de sistemas, gestão da qualidade, entre outros.

Ademais, para uma maior compreensão acerca da abrangência da Engenharia de Software, não se pode deixar de citar as definições presentes no *Software Engineering Body of Knowledge* (SWEBOK), guia de conhecimento que serve como referência internacional para as disciplinas relacionadas à Engenharia de Software, e que a divide em quinze áreas chave, sendo elas: requisitos de software, design de software, construção de software, teste de software, manutenção de software, gerência de configuração, gerência de projetos, processos de engenharia de software, modelos e métodos de engenharia de software, qualidade de software, práticas profissionais, economia, fundamentos matemáticos e fundamentos de engenharia de software (SWEBOK, 2004).

Como pode-se supor, não seria possível desenvolver uma explicação acerca de cada uma das áreas supracitadas sem se tornar demasiado extenso. Além disso, a noção de que todo este leque é do domínio e interesse da

---

<sup>3</sup> Sistema sociotécnico, segundo Maté e Silva apud Simonete é “uma inter-relação complexa de pessoas e tecnologia, incluindo hardware, software, dados, ambiente físico, pessoas, procedimentos, leis e regulamentações (MATÉ; SILVA, apud SIMONETE, 2015, p.75).



Engenharia de Software, já possibilita uma ideia clara com relação ao seu caráter interdisciplinar. Apesar disso, far-se-á uma breve explanação a respeito de algumas áreas chave que se consideram fundamentais para mostrar a amplitude interdisciplinar da Engenharia de Software.

Sendo assim, ainda que pareça óbvio por pertencer às ciências exatas, a Engenharia de Software, conforme citado no SWEBOK (2004), deve preocupar-se com alguns dos fundamentos matemáticos<sup>4</sup> que estão por trás das teorias computacionais. A esse respeito, podem-se citar a teoria relacional dos conjuntos que fundamenta a lógica relacional em banco de dados e a própria lógica básica, que suporta as teorias relacionadas à algoritmos de programação. Estes conceitos não precisam ser conhecidos dos usuários dos sistemas computacionais, graças a outro conceito matemático, a abstração. Contudo, não podem ser ignorados pelos engenheiros de software.

Deixando os tópicos mais basilares e subindo no nível de abstração<sup>5</sup>, outra área chave do SWEBOK (2004) que merece atenção neste trabalho, é a de processos de engenharia de software, que estabelece, entre outras definições, quatro categorias para os processos de Engenharia de Software, sendo eles:

Processos primários: que estabelecem processos que estejam diretamente relacionados ao desenvolvimento, operação e manutenção de software;

Processos de suporte: que incluem processos de suporte aos processos primários, como garantia da qualidade e gerenciamento de configuração, que entre outras coisas, se preocupa com a gestão dos componentes de um software e suas versões de atualização;

Processos Organizacionais: que provém suporte para a Engenharia de Software, propriamente dito, como treinamentos, medições e métricas, gestão da infraestrutura, melhoria de processos organizacionais, entre outros;

---

<sup>4</sup> Mathematical Foundations é uma entre as áreas chave estabelecidas pelo SWEBOK (2004).

<sup>5</sup> Em computação, quanto mais alto o nível de abstração, mais próximo se está do ser humano. Consequentemente, quanto mais baixo o nível de abstração, mais próximo se está da máquina.

Processos entre projetos: estabelece processos para gestão entre mais de um projeto de software. Incluem reutilização de código, gestão de linhas de produto, entre outros.

Esta área chave, conforme pode-se observar, já estabelece relações com disciplinas das Ciências Sociais Aplicadas, sobretudo, com relação à gestão da qualidade, treinamentos de equipe e usuários, e gestão de infraestrutura.

Entretanto, podem-se estabelecer relações ainda mais aproximadas com outras disciplinas, ao observar, por exemplo, a área chave que trata da gerência de engenharia de software. Esta exige saberes da matemática para elaboração de estimativas, da gestão de pessoas para mobilização e desenvolvimento da equipe do projeto, da administração estratégica para alinhar os objetivos do projeto aos objetivos organizacionais, do direito para gestão de contratos, entre outros saberes não menos importantes, mas que se fossem listados neste trabalho, o tornariam demasiado extenso. Estas necessidades de interação interdisciplinares podem ser evidenciadas no SWEBOK (2004), mas ficam mais claras ao consultar outro documento por ele referenciado: o *Project Management Body of Knowledge* (PMBOK), também internacionalmente reconhecido e mantido pelo *Project Management Institute* (PMI).

Por fim, apenas para demonstrar a relação da Engenharia de Software com as Ciências Humanas, algo aparentemente improvável, far-se-á uma breve descrição sobre a área chave denominada requisitos de software. Sendo assim, esta área chave é responsável por orientar a execução de processos para elicitação de requisitos para o produto. Entre outras técnicas previstas no SWEBOK (2004) para esta atividade, constam: entrevistas, reuniões facilitadas e elaboração de questionários. Trata-se, pois, de um conjunto de procedimentos essencialmente humanos que exigem habilidades intra e interpessoais. Sobre este aspecto, é importante ressaltar que o conhecimento acerca da psicologia humana ao lidar com requisitos de software é essencial ao trabalho. Isto fica mais claro ao analisar melhor o que isso significa na prática. Assim, conforme Kashfi, Nilsson e Feldt:

[...] pesquisas recentes mostram que a forma como os usuários julgam o software não é meramente influenciada por como eles percebem a realização dos seus objetivos. O julgamento também é influenciado por como os usuários percebem a satisfação de suas necessidades pessoais, como “ser estimulados”, “sensação de prazer” ou “sentem-se ligados com seus entes queridos”<sup>6</sup> (SASHFI; NILSSON; FELDT, 2016, p.3).

Isto mostra que os saberes oriundos das ciências humanas são essenciais para a Engenharia de Software. Mais que isso, constituem parte inerente dela. Segundo Cardozo e Silva (2014, p.26), “[...] a psicologia organizacional evidencia o relacionamento interpessoal como uma das principais características para o sucesso da organização. Sem pessoas, não há produtividade, não existe empresas [...]”. Com isso, visto que a maioria dos produtos de software produzidos, têm como objetivo final, a automatização de interações humanas, como: processos organizacionais, processos financeiros, processos virtuais de relacionamento, entre outros. É importante que não se abstraia os softwares do contexto onde fazem sentido, ou seja, as interações humanas. Sendo assim, os saberes oriundos das ciências humanas devem ser considerados como parte da formação do engenheiro de software.

Dito isso, ainda que não tenha ficado claro o caráter interdisciplinar da Engenharia de Software em função dos saberes que a integram e interação entre si para viabilizá-la, recorrendo-se à definição de Carneiro Leão apud Minayo (1994, p.51-52), que considera a funcionalidade como conceito central da ciência moderna, pode-se dizer que qualquer tecnologia é essencialmente interdisciplinar. Esta ideia fica mais clara na seguinte citação:

A essência tecnológica do conhecimento moderno surge como alavanca de Arquimedes que desloca e empurra para baixo a avalanche interdisciplinar da informática. Na interdisciplinaridade de suas práticas, a Ciência é que nasce,

---

<sup>6</sup> [...] more recent research highlights that the users’ overall judgment of software is not merely influenced by how they perceive achievement of their goals. The judgment is also influenced by how users perceive satisfaction of their personal needs such as ‘being stimulated’, ‘gaining pleasure’, or ‘feeling connected to their loved ones’

não da técnica, mas da essência interdisciplinar das tecnologias (CARNEIRO LEÃO apud MINAYO, 1994).

Nesta visão, a interdisciplinaridade passa a ser uma consequência do desenvolvimento da própria ciência, e intrínseca a ela. É a busca pela funcionalidade que nos leva naturalmente a unir saberes de diferentes disciplinas para construir novas disciplinas.

Sendo assim, ainda com relação ao conceito de funcionalidade da ciência e sua relação com a interdisciplinaridade, considera-se importante citar outro autor que influenciou fortemente as discussões sobre o assunto: O astrofísico austríaco Erich Jantsch. Em seu artigo *Inter- and Transdisciplinarity University: A system approach to education and innovation*, publicado em 1970, Jantsch defende um sistema que chamou de ciência-ensino-inovação, em que as disciplinas, antes de serem organizadas como um sistema a priori, deveriam ser integradas para atender a finalidades específicas.

Neste modelo, Jantsch (1970) estruturou as ciências em quatro níveis, sendo: o nível empírico, que tem a lógica como linguagem de organização e é constituído pelas ciências explicativas, como a física, a matemática e a biologia; o nível pragmático, formado pelas tecnologias da física, da biologia e de outras ciências, tendo como linguagem de organização a cibernética; o nível normativo, cuja linguagem de organização é a planificação, sendo composto pelas ciências macroeconômicas e pelo direito, por exemplo; e o nível dos objetivos, composto pela filosofia, pela religião e pelas artes, sendo a antropologia a sua linguagem de organização.

A interdisciplinaridade, neste modelo, segundo Jantch, procuraria extrair linguagens e princípios comuns entre os níveis supracitados. Sendo assim, Jantsch define três tipos de Interdisciplinaridade: teleológica, que busca relações e linguagens comuns entre os níveis empírico e o nível pragmático; normativa; que busca atingir os mesmos objetivos, porém entre o pragmático e o normativo; e a objetivizada, que busca relações e linguagens comuns entre o nível normativo e o nível dos objetivos.

Neste contexto, tendo a Engenharia de Software surgido de uma

finalidade: a de organizar os processos relacionados ao desenvolvimento, manutenção e operação de software, e tendo para isto sido necessária a integração de disciplinas desde o nível que Jantsch chamou de empírico – a matemática e a física – até o nível dos objetivos – as ciências humanas –, pode-se dizer que o caráter interdisciplinar da Engenharia de Software está em concordância tanto com Carneiro Leão quanto com Jantsch. Aliás, conforme este último, as interações que ultrapassam mais de um dos níveis são chamadas de transdisciplinares. Poder-se-ia dizer então, que a Engenharia de Software é transdisciplinar.

### **Problem-Based Learning (PBL)**

Entre as técnicas de ensino que podem viabilizar processos de ensino-aprendizagem interdisciplinares, está a Problem-based Learning (PBL), também conhecida como Aprendizagem Baseada em Problemas. Esta técnica é caracterizada, segundo Ribeiro (2010, p.13), “[...] pelo uso de problemas da vida real para estimular o desenvolvimento do pensamento crítico e das habilidades de soluções de problemas e a aquisição de conceitos fundamentais [...]”.

Segundo Borochovcicius (2012), a PBL foi criada para atender às necessidades do curso de medicina na Escola de Medicina de McMaster, na cidade de Hamilton, por volta 1965. O que motivou a sua criação, foi o fato de que muitos médicos estavam sendo formados em um modelo que privilegiava a transmissão de conceitos, mas não previa práticas e estratégias associadas a aplicação destes conceitos a um diagnóstico concreto (RIBEIRO, 2010).

Nesse sentido, desde sua criação, a PBL têm sido aplicada em vários países, inclusive no Brasil, tanto nos cursos de medicina quanto em cursos de outras áreas como Administração, Fisioterapia e Contabilidade. Seu sucesso se deve ao fato de promover uma integração efetiva entre teoria e prática, além de incluir em sua essência a necessidade de interações interdisciplinares para a resolução dos problemas propostos.

A PBL tem como eixos centrais a busca ativa a ser realizada pelo estudante e os grupos tutoriais de trabalho. Estes grupos visam a construção

de uma relação pedagógica ativa, ou seja, focada no estudante, buscando evitar o modelo tradicional caracterizado por uma forte intervenção do professor. Sendo assim, as tutorias visam tornar o aluno, o protagonista na construção do conhecimento.

No que diz respeito à aplicação prática da PBL, um modelo bastante conhecido e internacionalmente difundido no ensino superior, é a proposta dos sete passos de Schmidt, descrita em seu artigo *Problem-based Learning: rationale and description* e publicada na revista *Medical Education* em 1983. Neste artigo, Schmidt (1983, p12) estabelece três princípios fundamentais para a PBL: a ativação de conhecimentos prévios, a especificidade de codificação e a elaboração do conhecimento pelo aluno.

A ativação de conhecimentos prévios diz respeito à capacidade de trazer à tona conhecimentos já adquiridos pelo estudante, no intuito de identificar suas deficiências e viabilizar a criação de um planejamento de aprendizagem embasado nestas deficiências. Além disso, possibilita também a codificação dos saberes já adquiridos e somados aos novos saberes para a produção de novos conhecimentos. A especificidade de codificação, diz respeito a aproximação entre os problemas e conteúdos a serem trabalhados, e a realidade dos estudantes, seu ambiente de trabalho, social ou vida cotidiana. A elaboração do conhecimento pelo aluno, por fim, é autoexplicativa. Consiste na adoção de processos onde o estudante seja ativo na busca pelo conhecimento (SCHMIDT, 1983). Estes princípios devem guiar as atividades na PBL.

Disso isso, é importante também, para melhor apreensão acerca desta técnica, descrever brevemente os sete passos estabelecidos por Schmidt (1983):

Leitura: Após o tutor, representado pelo professor, apresentar um problema para o grupo tutorial, este problema deve ser lido com o objetivo de esclarecer termos e conceitos que podem ser estranhos aos estudantes. Neste momento, é de grande importância conseguir o consenso acerca dos termos envolvidos. É também nesta etapa que são lidos os primeiros textos apresentados pelo tutor e ativados os conhecimentos prévios dos estudantes;

**Definição:** Nesta etapa, o grupo trabalha junto no desenvolvimento de uma definição clara para o problema proposto pelo tutor. Trata-se de uma das etapas mais importantes, pois a problematização é crucial em qualquer trabalho de pesquisa. É importante que o problema esteja claro, conciso, bem delimitado e declarado para que possa ser trabalhado pelos estudantes;

**Brainstorming:** Após a definição do problema, o grupo deve trabalhar na elaboração de hipóteses de solução. Uma excelente técnica para a elaboração das hipóteses nesta fase é o *brainstorming*<sup>7</sup>. Nesta etapa, uma vez mais é verificada a ativação dos conhecimentos prévios, pois, espera-se que os estudantes elaborem hipóteses com base em conhecimentos já adquiridos acerca do problema proposto;

**Análise:** Nesta etapa, todo o conhecimento levantado até o momento é filtrado e organizado sistematicamente. Durante o *brainstorming*, ideias são estimuladas e não devem ser inibidas mediante julgamento ou filtros *a priori*. Em função disso, cabe a etapa de análise realizar esta organização das ideias. Ao final, deve-se questionar se o que se obteve até o momento é suficiente para ajudar na resolução do problema central;

**Propostas:** Uma vez organizado o conhecimento construído até o momento, assume-se que já é possível identificar deficiências que impedem o avanço na resolução do problema. Estas deficiências devem ser também sistematizadas e organizadas na forma de objetivos de aprendizagem. São nestes objetivos de aprendizagem que a equipe irá se concentrar na próxima etapa. É importante que seja efetuada também a atribuição de tarefas que atendam aos objetivos de estudo;

**Pesquisa:** Esta é a fase em que os alunos irão, individualmente, realizar os estudos atribuídos a eles na etapa anterior. O tutor poderá indicar referências de base ou complementares, organizar palestras, entre outras atividades a fim de estimular e enriquecer as pesquisas;

**Conclusão, Compartilhamento e Avaliação:** Nesta etapa, finalmente o grupo se reúne novamente para apresentar, discutir e debater os novos saberes adquiridos através das pesquisas. Deverão ser elaborados relatórios de síntese e realizadas avaliações individuais e do grupo. Neste momento, o grupo deve

---

<sup>7</sup> Técnica para desenvolvimento de novas ideias ou resolução de problemas, baseada numa discussão em que várias pessoas fazem muitas sugestões para que sejam escolhidas as melhores ou uma fusão delas. "[Brainstorming]", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, [https://www.priberam.pt/dlpo/\[Brainstorming\]](https://www.priberam.pt/dlpo/[Brainstorming]) [consultado em 22-09-2017].

estar apto para abordar o problema proposto com mais profundidade (SCHMIDT, 1983).

Conforme apresentado, a PBL possibilita uma interação dinâmica que associa teoria, prática, habilidades e saberes interdisciplinares. Quando o foco de um processo de ensino-aprendizagem se encontra em um problema real ao invés de estar em conteúdos disciplinares, são necessárias habilidades interdisciplinares para resolvê-lo. A PBL tem sido aplicada com sucesso em cursos de graduação de diversas áreas, e, acredita-se que o seu sucesso se deve ao fato de envolver e responsabilizar o aluno como sujeito autor da sua própria aprendizagem.

### **Educação, interdisciplinaridade e uma alternativa com PBL**

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos da área da Computação, estabelecem que os cursos de graduação nesta área devem implementar em seus projetos pedagógicos, entre outros elementos: formas de implementação da interdisciplinaridade; formas de integração entre teoria e prática; e incentivo à investigação como instrumento para as atividades de ensino e de iniciação científica (Ministério da Educação, 2016, p.2). Isto torna evidente, uma vez mais, a importância da interdisciplinaridade no ensino superior, desta vez formalizada em documento oficial.

Entretanto, a maior motivação para a promoção de ações que visem a formação interdisciplinar precisa transcender as formalidades curriculares. Dever-se-ia, antes de tudo, buscar a construção de uma sociedade menos individualista e mais sustentável, onde ao menos a maioria dos cidadãos pudessem desenvolver o seu potencial intelectual e crítico.

As transformações tecnológicas têm possibilitado a criação de tecnologias de comunicação que integram povos de diferentes partes do mundo, e para lidar com estas novas tecnologias, que, entre outros fatores, contribuem para viabilizar o processo de globalização, é preciso saber integrar as diversas concepções e realidades. Esta integração deve envolver as diversas



disciplinas e a possibilidade de acesso à pesquisa, motivando o educando e o educador a buscarem novos conhecimentos (TERRADAS, 2011, p.96).

Sendo assim, pode-se inferir que a formação de profissionais superespecializados, porém desprovidos do que Edgar Morin (2002, p.14) chama de conhecimento pertinente, capaz de apreender problemas globais e fundamentais, inserindo neles os conhecimentos parciais e locais, já não atende mais às necessidades contemporâneas. Nesse cenário, a fragmentação das áreas do conhecimento em disciplinas isoladas, pode ser citada como uma das barreiras à construção de uma compreensão mais ampla acerca de um dado tema. Esta fragmentação pode limitar o processo de ensino-aprendizagem, e segundo Gadotti (2000, p. 1), “representa uma questão essencial para o próprio progresso científico”.

No que concerne à Engenharia de Software, área do conhecimento a partir da qual são evidentes as transformações tecnológicas que influenciam as formas de interação social nas mais diferentes dimensões, a preocupação com o processo formativo deve ser especialmente séria. Atualmente é possível observar que a automatização via software está sendo implementada nos mais diversos contextos, como: profissional, social, afetivo, comercial, financeiro e segurança. E no que depender da evolução dos recursos de hardware e software, ainda há espaço para avanços ainda mais significativos nestas áreas.

Diante disso, fica evidente que o processo formativo em Engenharia de Software deve promover a formação de sujeitos cujas preocupações vão além das especificidades tecnicistas, pois o resultado dos seus trabalhos afetará sociedades e indivíduos. Existem sérias questões éticas, políticas e sociais envolvidas.

Nesse contexto, a Sociedade Brasileira de Computação (SBC), através do seu Currículo de Referência, no qual grande parte dos cursos superiores da área da computação baseiam suas matrizes curriculares, apesar de reconhecer a necessidade da compreensão interdisciplinar por parte do egresso, trata a engenharia de software como uma disciplina isolada, ou seja, como um simples componente da grade curricular (SBC, 2005, p.5-6). Por outro lado, o Ministério da Educação, através do Parecer Homologado, CNE/CES 136/2012, cria o curso

superior Bacharelado em Engenharia de Software, tornando evidente que reduzir esta área à uma disciplina da grade curricular não é compatível com seu grau de complexidade (D.O.U, 2012, p. 2).

Além disso, conforme exposto no capítulo 3, a Engenharia de Software é uma área essencialmente interdisciplinar, oriunda de uma necessidade de organização dos saberes pertinentes ao desenvolvimento, operação e manutenção de software. Sendo assim, reduzi-la a uma disciplina implica na perda de uma visão global sobre a área.

Entretanto, o que se observa, efetivamente, é que ela tem sido um componente da grade curricular dos cursos superiores da área da computação. Algumas vezes dividida em duas ou três disciplinas. Este é o fato e é preciso desenvolver meios para viabilizar o ensino interdisciplinar nesse cenário.

Sendo assim, dadas as possibilidades oferecidas pela PBL demonstradas acima, acredita-se que, se bem conduzida, ela pode ajudar a solucionar as questões de fragmentação, linearização e abstração inerentes ao paradigma disciplinar e, neste caso, relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem de Engenharia de Software. Além disso, pode prover meios para promover a integração entre teoria e prática e estimular a investigação como forma de ensino e iniciação à pesquisa.

Em outras palavras, através da PBL seria possível atender aos requisitos citados no início deste capítulo, e previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos da área da Computação. Desse modo, segue uma análise acerca de cada requisito e as possibilidades da PBL para o seu cumprimento.

Formas de implementação da interdisciplinaridade: Tendo como ponto de partida a proposição de um problema do mundo real, a PBL supera naturalmente a limitação imposta pelo paradigma disciplinar, pois a resolução de problemas reais, desde que devidamente identificados e caracterizados, pressupõe a quebra das barreiras disciplinares, requerendo, em geral, saberes oriundos de diferentes áreas do conhecimento e interação com o domínio do problema. Para Dalben (2013), desde o processo de planejamento das tutorias já é possível estabelecer relações interdisciplinares sobre o problema proposto, sendo necessário considerar as conexões entre o todo e as partes, bem como a coerência e a complementaridade entre os temas. Além disso, uma visão global do que se deseja ao final do processo, assim como a noção

das relações entre as disciplinas envolvidas na resolução do problema, é um exercício crucial para o sucesso. Considerando este cenário, os problemas que o tutor pode propor, relacionados à Engenharia de Software, em especial, terão necessariamente um caráter interdisciplinar, pois, ao propor-se problemas que poderão ou deverão ser solucionados por meio da aplicação de tecnologia, deve-se considerar que a tecnologia não é um fim em si mesma. Nesse sentido, os alunos terão que interagir com o ambiente e a área em que está inserido o problema, conhecer suas especificidades e, a partir disso, elaborar soluções usando tecnologia;

Formas de integração entre teoria e prática: Conforme exposto no capítulo 4, a PBL tem como um de seus princípios, a elaboração do conhecimento pelo aluno. Este princípio pressupõe a ação do aluno na resolução dos problemas propostos. Além disso, pode-se propor problemas em que parte da solução seja a execução de atividades práticas, como Meireles e Bonifácio descrevem em seu artigo: “Uso de Métodos Ágeis e Aprendizagem Baseada em Problema no Ensino de Engenharia de Software: Um Relato de Experiência”, publicado nos anais do XXVI Simpósio Brasileiro de Informática na Educação. No artigo os autores descrevem sua experiência em aplicar métodos ágeis e PBL na resolução de problemas que envolvem o desenvolvimento de aplicativos para smartphone;

Incentivo à investigação, como instrumento para as atividades de ensino e de iniciação científica: Além do princípio citado no item anterior, que determina a elaboração do conhecimento pelo aluno, entre as sete etapas propostas por Schmitd (1983), está a etapa de pesquisa. Nesta etapa, após o planejamento dos objetivos de estudo, os alunos devem realizar suas pesquisas individuais, a fim de atenderem aos objetivos do planejamento. Esta fase de pesquisa deve ser orientada pelo tutor com a indicação de material apropriado, a fim de resultar em resultados satisfatórios para a resolução do problema proposto.

Com isso, apesar das questões curriculares e do paradigma disciplinar que dificultam a implementação de uma educação essencialmente interdisciplinar, acredita-se que, através de técnicas de ensino adequadas, como a PBL, pode-se superar as limitações inerentes ao processo de ensino-aprendizagem. É necessário, entretanto, que os sujeitos que se dispõem a executar projetos como este estejam devidamente preparados, pois, segundo Dalben (2013), mobilizar os alunos para práticas como esta é um dos grandes desafios da PBL.

## Considerações finais

Para concluir, pode-se afirmar que a PBL dispõe de mecanismos e princípios que a tornam uma técnica com grande potencial para a promoção do ensino interdisciplinar. No processo formativo de Engenharia de Software, que é o foco deste trabalho, em especial, acredita-se que ela pode contribuir significativamente, desde que observadas as responsabilidades dos docentes e discentes no processo.

Dado o seu caráter interdisciplinar, a Engenharia de Software precisa de alternativas como esta, que sejam capazes de integrar teoria e prática, incentivo à pesquisa e interdisciplinaridade. Acredita-se, ainda, que as mesmas contribuições que a PBL pode trazer para o processo formativo em Engenharia de Software, poderão também ser evidenciadas em outras áreas. Na medicina, por exemplo, ela já vem sendo utilizada, com sucesso, desde a década de 1960, um forte indicador da sua efetividade.

Assim, novas pesquisas serão realizadas no intuito de verificar se as possibilidades identificadas, em teoria, se confirmam também na prática. Considera-se, sobretudo, que pesquisas como esta, que visam a busca de alternativas de melhoria para o processo de ensino-aprendizagem no ensino superior, são de grande importância para a construção de sociedades, cujos sujeitos sejam providos de visões e preocupações que transcendam as especificidades puramente tecnicistas.

## Referências

BOROCHOVICIUS, Eli. **Avaliação do Problem-based Learning no Curso de Administração**. Campinas: PUC-Campinas, 2012. 227 p. Dissertação, Mestrado em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em computação. Parecer Homologado CNE/CES, de 03 de março de 2012. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 28 de novembro de 2016, Seção 1, p. 26, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação na área da computação. Resolução CNE/CES nº 5, de 16 de novembro de 2016. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 17 de novembro de 2016, Seção 1, p. 22 - 24, 2016.

DALBEN, Ângela I.L. O ensino por meio da resolução de problemas. In: VEIGA, Ilma, P. A. **Novas Tramas para as Técnicas de Ensino e Estudo**. Campinas: Papirus, 2013.

DA SILVA, Edileuza F. Relação pedagógica no grupo tutorial: desafios e possibilidades das metodologias participativas (ativas). **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 16, n. 50, p. 1077-1092, out./dez., 2016.

FAZENDA. Ivani. **Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa**. 18 ed. Campinas: Papirus, 2012.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade**. São Paulo, UCAM, 2002. Disponível em: <http://www.pucsp.br/gepi/downloads/revistas/revista-6-gepi-abril15.pdf>. Acesso em: 25/05/2017

FREZATTI, Fábio; SILVA, Celerino da S. Prática Versus Incerteza: Como gerenciar o estudante nessa tensão na implementação de disciplina sob o prisma do método PBL. **Revista Universo Contábil**, Blumenau, v. 10, n. 1, p. 28-46, jan./mar., 2014.

GADOTTI, Moacir. **Interdisciplinaridade – atitude e método**. 1999. Disponível em: <http://ftp-acd.puc-campinas.edu.br/pub/professores/cchsa/lucianeoliveira/Planejamento%20de%20Ensino/Tema%202%20-%20Interdisciplinaridade/Texto%202%20-%20Interdisciplinaridade.pdf>. Acesso em: 12/01/2017.

GARCIA, Carolina G.; SILVA, Leticia O. A Importância do Relacionamento Interpessoal no Ambiente de Trabalho. **Revista Interbio**, Dourados, v.8, n.2, p.24 – 34, Jul/Dez, 2014

Institute of Electrical and Electronics Engineers - IEEE. **ISO/IEEE Std. 12207: Systems and software engineering - Software life cycle processes**. Montréal, 2008.

JANTSCH, E. Inter- and transdisciplinary university: a systems approach to education and innovation. *Policy Sciences*, Amsterdam: American Elsevier Publishing Company, v. 1, n. 1, p. 403-428, mar. 1970.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KASHFI, Pariya; Nilsson, Agneta; Feldt, Robert. Integrating User eXperience Practices into Software Development Processes: Implications of Subjectivity and Emergent Nature of UX. **CoRR**. v.1605.03783, 2016. Disponível em: <<http://arxiv.org/abs/1605.03783>>. Acesso em: 25 set. 2017.

MEIRELES, Maria A.C; BONIFÁCIO, Bruno A. Uso de Métodos Ágeis e Aprendizagem Baseada em Problema no Ensino de Engenharia de Software: Um Relato de Experiência In: Anais do XXVI Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 2015. Alagoas. Anais... Alagoas: 2015. 180-189.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PRESSMAN, Roger S. **Engenharia de Software: Uma abordagem profissional**. 7ª ed. São Paulo. AMGH, 2011.

RAYNAUT, Claude. Dicotomia entre ser humano e natureza: paradigma fundador do pensamento científico. In: PHILIPI JR, Arlindo; FERNANDES, Valdir. **Práticas Interdisciplinares no Ensino e Pesquisa**. Barueri: Manole, 2015.

RIBEIRO, Luis R.de C. **Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL): Uma experiência no ensino superior**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

SANTOS, Boaventura de S. **Um Discurso Sobre as Ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SCHMIDT, Henk G. Problem-based Learning: rationale and description. **Medical Education**, v. 17, p. 11-16, 1983.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE COMPUTAÇÃO - SBC. Currículo de Referência da SBC para Cursos de Graduação em Bacharelado em Ciência da Computação e Engenharia de Computação. 2005.

TERRADAS, Rodrigo D. A Importância da Interdisciplinaridade na Educação. **Revista da Faculdade de Educação**, Ano IX, n.16, 2011. José Wilhelm, 2013.

## Formação educacional e identidade: estudo de caso junto a representantes de uma cidade do Meio-Oeste Catarinense

Sandra Mara Bragagnolo<sup>1</sup>

### Introdução

Tudo o que faz parte da forma de agir, dos pensamentos e sentimentos vão tomando parte da identidade de um indivíduo, permitindo que ele se diferencie dos demais e que seja reconhecido na sociedade em que se insere. Dessa forma, a identidade pode ser concebida como “fusão dinâmica de traços que caracterizam, no tempo e no espaço, de maneira inconfundível, uma pessoa, um objeto ou qualquer outra identidade concreta” (SILVA, 2010, p. 37).

É comum grupos humanos procurarem sua identidade a partir da diferença. Eles desejam ser diferentes para serem autênticos. Ortiz (2006, p. 7) afirma que “toda identidade se define em relação a algo que lhe é exterior, ela é uma diferença. [...] Dizer que somos diferentes não basta, é necessário mostrar em que nos identificamos”. Há uma pluralidade de identidades, construídas em diferentes momentos históricos por diferentes grupos sociais. O que identifica a condição ou consciência de pertencer a um grupo.

O indivíduo, já socializado no ambiente familiar e já portador de valores e traços de comportamento que lhe foram impressos nesse ambiente, é inserido em espaços que permitem interagir com novos grupos sociais, como a

---

<sup>1</sup> Sandra Mara Bragagnolo. Mestre em Desenvolvimento e Sociedade. Licenciada em Letras e Bacharel em Administração. Especialista em Metodologia do Ensino de Línguas; pós-graduanda em Formação para a Docência em Ensino Superior. Integra o Grupo de Pesquisa em Ética, Cidadania e Sustentabilidade; e o Grupo de Pesquisa em Educação Interdisciplinar, Inovação, Desenvolvimento e Sociedade - GEIDS. Atua como professora no curso de Administração da UNIARP.



igreja e a escola. A escola, como um desses espaços, permite que o indivíduo entre em contato com novos valores que irão somar ao seu comportamento em um processo de construção de conhecimento do mundo objetivo. Esse processo ocorre de forma semelhante ao que a pessoa foi exposta no ambiente familiar, pois passará a perceber novamente a delimitação de papéis e atitudes com as quais se identificará ou não.

Então, qual o papel da formação educacional na construção da identidade? A realidade que se apresenta ao indivíduo quando se insere no ambiente escolar o põe em contato com novas práticas e novas formas de socialização que vão sendo construídas por si e pelos outros. A realidade dos outros pode ser assumida, modificada ou recriada num processo contínuo de análise e adaptação. Nesse sentido, a educação exerce função socializadora, ao formar um ser social em cada indivíduo (DURKHEIM, 1978; MOITA LOPES, 2006; GUIDDENS, 2012; SANTOS, SILVA, BAADE, 2016).

Para que ocorra o crescimento dos indivíduos e para que o desenvolvimento cognitivo proposto pela escola aconteça, são necessárias regras, limites e disciplina. Nesse sentido, a escola exerce, também, “a função de controle social, ao ajustar os educandos aos padrões culturais vigentes, aos modelos de comportamento social, tornando-os capazes de se integrarem à sociedade de forma adequada ao desenvolvimento da cultura, podendo essa forma ser conservadora ou inovadora” (SANTOS, SILVA, BAADE, 2016, p. 48).

Durkheim (1978) afirma que tanto educadores como educandos estão imersos em um ambiente de relações humanas, portanto, de relações sociais. A obra da educação é, por meios rápidos e seguros, sobrepor um ser capaz de se submeter à vida moral e social, ao ser egoísta e associal que acaba de nascer (DURKHEIM, 1978).

Nesse sentido, em um ambiente em que predominam as relações sociais e misturam-se comportamentos e padrões de conduta, a disciplina é necessária, pois as crianças ainda não desenvolveram o bom senso e são os adultos aí presentes (com a função não só de ensinar conteúdos, mas também de continuar a educação dada pela família), que devem orientar seus comportamentos. “É a cidade toda que educa e a escola só prolonga essa

educação fundamental, explicitando-a e aperfeiçoando-a” (CANIVEZ, 1998, p. 62).

Canivez (1998), a partir de Kant, afirma que a disciplina se justifica pelo fato de os seres humanos serem, por natureza, sujeitos a impulsos desordenados, por isso “a criança pode prejudicar a si mesma pela ausência da imposição de uma ordem e de uma medida a seus movimentos” (CANIVEZ, 1998, p. 39). Nesse sentido, tanto o ambiente escolar como o familiar são os principais espaços de contextualização das normas sociais e do entendimento sobre os papéis de cada indivíduo. A escola é um ambiente onde se prima pela disciplina, que tem a função de imprimir o respeito pela ordem, estimulando no indivíduo também o hábito de se conformar com as imposições de uma organização (CANIVEZ, 1998).

Educação e trabalho, ambos, dependem de uma disciplina, que é exercitada na escola. A disciplina é, portanto, necessária, mas, diferentemente da escravidão, não deve aniquilar a vontade nem produzir um pensamento servil, ela deve apenas refrear comportamentos que transgridam as normas sociais e produzir um pensamento dócil (DURKHEIM, 1978; CANIVEZ, 1998).

## **Material e métodos**

Foram realizadas entrevistas não diretivas com três gerações de cinco famílias de cinco diferentes bairros da cidade de Caçador, SC no mês de junho de 2016. De cada família ouviu-se um representante de cada geração, resultando em 15 sujeitos, com idade entre 21 e 77 anos, nascidos ou que se estabeleceram na cidade. Os cinco bairros foram selecionados de acordo com dados do IBGE (2015), que aponta como os maiores em termos populacionais: Centro, Berger, Santa Catarina, Bom Sucesso e Alto Bonito.

Os padrões de coleta das informações foram baseados em Tarallo (2001). “Procure entrar na comunidade através de terceiros, ou seja, de pessoas já devidamente aceitas pela comunidade.” (TARALLO, 2001, p. 27). Para realizar as entrevistas, seguindo a orientação de Tarallo, adotou-se o seguinte critério: foi localizado um morador ou moradora dos mais antigos, com idade superior

a 60 anos. Esse indicou um descendente seu direto, como representante da segunda geração, que, por sua vez, também indicou um descendente ou representante da terceira geração. Dessa forma, o *corpus* de análise totaliza 15 pessoas que receberam, leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (Parecer 1.532.380).

Os instrumentos de coleta de dados utilizados, também seguindo as orientações de Tarallo (2001), foram:

- fichamento descritivo dos indivíduos pesquisados em que foram informados seu nome e idade, bem como endereço, telefone e e-mail; e
- entrevistas não diretivas, gravadas, com o objetivo de reunir material a ser analisado a partir das características enunciativas dos entrevistados. A forma como se fazem relatos de memória sobre si são igualmente produto de como se veem também os outros com os quais se divide uma cultura identitária.

As perguntas foram apenas motivações para a fala. “A narrativa de experiência pessoal é a mina de ouro que o pesquisador-sociolinguísta [sic] procura.” (TARALLO, 2001, p. 23). Ao narrar, o informante desvencilha-se da preocupação com a forma. Os participantes foram convidados a narrarem sua história em Caçador. As visitas foram agendadas e as entrevistas realizadas nas residências dos sujeitos da pesquisa. Esse ambiente permitiu a privacidade e que ruídos não dificultassem a gravação e posterior entendimento do conteúdo. Procurou-se criar um ambiente de espontaneidade, em uma ocasião próxima da rotina, tal como quando a família se reúne para conversar sobre a sua história.

Para tornar claros os dados e a análise apresentada, os sujeitos foram identificados com os números 1, 2 e 3, de acordo com a geração a que pertencem, sendo:

- 1 – para a primeira geração, composta de cinco indivíduos nascidos entre 1939 e 1951;
- 2 – para a segunda, composta por cinco indivíduos nascido entre os anos de 1960 e 1980; e
- 3 – para a terceira geração de cada família, composta por cinco

indivíduos nascidos entre 1990 e 1996.

Também para fins de clareza, como foram coletados dados de três gerações de cada uma das cinco famílias pesquisadas, os depoimentos serão identificados, neste trabalho, com letras que indicam a região de coleta na cidade de Caçador:

a – Centro; b – Bairro Berger; c – Bairro Santa Catarina; d – Bairro Bom Sucesso; e – Bairro Alto Bonito.

Dessa forma, os indivíduos serão identificados de acordo com as informações do quadro 1.

**Quadro 1** – Identificação dos participantes da pesquisa

Identificador	Gênero	Idade	Caracterização
1a	Masculino	75	Sujeito do Centro, primeira geração;
2a	Masculino	45	Sujeito do Centro, segunda geração;
3a	Feminino	21	Sujeito do Centro, terceira geração.
1b	Feminino	65	Sujeito do bairro Berger, primeira geração;
2b	Feminino	36	Sujeito do bairro Berger, segunda geração;
3b	Masculino	21	Sujeito do bairro Berger, terceira geração.
1c	Feminino	69	Sujeito do bairro Santa Catarina, primeira geração;
2c	Feminino	42	Sujeito do bairro Santa Catarina, segunda geração;
3c	Feminino	23	Sujeito do bairro Santa Catarina, terceira geração.
1d	Feminino	77	Sujeito do bairro Bom Sucesso, primeira geração;
2d	Masculino	54	Sujeito do bairro Bom Sucesso, segunda geração;
3d	Feminino	22	Sujeito do bairro Bom Sucesso, terceira geração.
1e	Feminino	73	Sujeito do bairro Alto Bonito, primeira geração;
2e	Feminino	56	Sujeito do bairro Alto Bonito, segunda geração;
3e	Masculino	26	Sujeito do bairro Alto Bonito, terceira geração.

Fonte: (ELABORADO PELA PESQUISADORA, 2017).

## Apresentação dos resultados

As sociedades têm, na educação, uma forma de definição sobre o que as constitui e sobre quais suas aspirações e forma de organização. Fauconnet (1978, p. 9-10), baseado na obra de Durkheim, afirma que “cada sociedade constrói, para seu uso, certo tipo ideal do homem. E este ideal é o eixo educativo. Para cada sociedade, a educação é o ‘meio pelo qual ela prepara, na formação das crianças, as condições essenciais de sua própria existência’”.

Apresentam-se, no quadro 1, a seguir, algumas das impressões

manifestadas pelos sujeitos da pesquisa quanto à formação educacional. E, na sequência, far-se-á uma análise de como essas percepções apontam para que se delineiem traços de identidade.

**Quadro 1 – Percepções sobre formação educacional**

1ª GERAÇÃO		
1a	1b	1c
Tinha dificuldade nos estudos, mas concluiu o ginásio.	Estudou somente até a terceira série primária. Não recebeu incentivo dos pais para continuar.	Começou a estudar, teve de parar por causa da mudança da família para o interior. Retomou os estudos algum tempo depois e concluiu o ginásio.
1d		1e
Ficou interna em um colégio para conseguir estudar devido à distância do sítio até a cidade. Concluiu o ginásio.		Nunca foi para escola. É analfabeta.
2ª GERAÇÃO		
2a	2b	2c
Não mencionou sua formação em seu depoimento, mas sabe-se que tem curso superior.	Até os 13 anos morou no interior e pegava ônibus para ir para a escola, mas, primeiramente, ajudava os pais. Fez o ensino médio já em Caçador. Tem vontade de voltar a estudar.	Estudou em colégio particular. Avalia-se como privilegiada. Fez magistério no ensino médio. Estudou inglês, fez faculdade de Letras.
2d		2e
Ensino fundamental e médio. Fez curso técnico em mecânica, marcenaria, desenho e elétrica.		Nunca foi para a escola porque o pai não deixava.
3ª GERAÇÃO		
3a	3b	3c
Estudou em colégio privado. Forma-se em Direito em 2016.	Ensino Fundamental e Médio em escola pública. Não fez faculdade. Os avós, com quem morava, sempre incentivaram a estudar. Tirava boas notas.	Estudou em colégio privado. Formou-se em Engenharia Química em Blumenau. Fez o estágio obrigatório na Espanha.
3d		3e
Estudou em Colégio privado. Formou-se em Serviço Social e faz pós-graduação.		Estudou em escola pública. Com 13 anos foi trabalhar e o Conselho Tutelar foi acionado. Voltou a estudar, mas só até a sexta série. Voltou a estudar, já adulto, graças a um programa da empresa em que trabalha. Terminou o ensino médio.

Fonte: (ELABORADO PELA PESQUISADORA, 2017)

O ambiente escolar é uma instituição fundamental para a sociedade, pois é esperado que as pessoas a frequentem, pelo menos por um período, ao longo de sua vida. O esperado é que se permaneça na escola por, no mínimo, 12 anos. Isso contando apenas a educação básica<sup>2</sup>.

A formação educacional é uma das principais bases para a formação social do indivíduo. Nesse ambiente, constrói-se não só o conhecimento das disciplinas e seus conteúdos e aplicações, mas é através de muitas das interações aí realizadas que são vivenciados e constituídos valores sociais, morais e éticos.

De modo geral, percebe-se que a formação educacional sempre esteve entre as preocupações e aspirações das pessoas pesquisadas. Há alguns indivíduos que deixaram de estudar por razões particulares, e manifestam seu arrependimento ou sentimento de tristeza por não haverem concluído ou progredido em sua formação. Esses indivíduos, por perceberem tardiamente a importância da formação, incentivam seus descendentes para que não parem e para que percebam a importância de ser portador de um certificado de conclusão, não somente no mundo do trabalho, mas também na sociedade como um todo.

O que se percebeu, de imediato, nos depoimentos dos representantes da primeira geração, foi a dificuldade de acesso aos estudos. Como se pode constatar nos fragmentos a seguir, esses indivíduos citam a distância física entre suas casas e as escolas, a falta de incentivo dos pais, a escassez de recursos financeiros e as obrigações com trabalho como empecilhos para que estudassem quando crianças:

Dos sete anos de idade até os 14 anos, nós ficávamos em casa ajudando a mãe e estudando [...]. Eu tinha muita dificuldade nos estudos, consegui terminar o primário, que chamava na época, e mais quatro anos de complementar, que valia como ginásio (1a).

---

<sup>2</sup> A educação básica é o primeiro nível do ensino escolar no Brasil. Compreende três etapas: a educação infantil (para crianças com até cinco anos), o ensino fundamental (para alunos de seis a 14 anos) e o ensino médio (para alunos de 15 a 17 anos) (PORTAL BRASIL, web).

Estudo tive muito pouco [...], eu me arrependo de ter feito só até a terceira série. Era longe e muito difícil de ir, eu tinha 11/12 anos, cheguei em casa e disse pro pai e pra mãe: “não quero mais estudar, não vou mais na escola!”. Ninguém me incentivou, “não, você precisa ir na escola!” – ninguém falou. A gente casou e veio os filho e como eu ia estudar com os filho, né? Tudo longe, não tinha como estudar, fiquei com esse pouquinho de estudo até hoje (1b). Fiz a segunda e terceira série [em Caçador], e minha professora foi a E. F.. Meus pais se mudaram para o interior [...], e me deixaram em uma casa [em Caçador] para eu continuar os estudos. Nessa casa eu fiquei apenas uma semana, pois chorava muito. Voltei a estudar depois [...]. Naquela época tinha o exame de admissão. Eu passei do quarto ano para a sexta série. Fiz a sétima série, e meu pai resolveu se mudar para a colônia [...]. [Em] 1976 [...], eu passei no concurso do INPS<sup>3</sup>, estava fazendo a oitava série, já na cidade de Caçador. Fiz o primeiro e segundo ano do magistério, e nesse meio tempo fiz contabilidade (1c).

[...] como morávamos no sítio, minha mãe colocou eu no colégio, nós ficávamos internas no colégio. Eu estudei um pouco aqui [Caçador]. Como a situação financeira não era muito boa [...], minha mãe resolveu passar para mim estudar em Videira (1d).

Na escola nunca fui, nunca! Eu pedia: “pai, deixa eu ir na escola?” O pai dizia: “você tem que ir pra roça!” Ele trabalhava na roça, né, e a outra ia. E eu ficava chorando na porta, eu dizia “como que a Z. pode e eu não? Ele dizia “eu não posso comprar caderno”. O que uma criança pode fazer, né? Nada! Então, eu sofri bastante (1e).

No período posterior à Revolução Industrial, na primeira metade do século XX, “a noção de obediência, respeito aos mais velhos, confiança e vergonha começam a responder pelas diretivas morais da criança, o adulto determina a que a criança pode ter acesso” (MAGNABOSCO, 2007, p. 50). Assim, desde essa época, é o adulto quem define, controla e domina, de acordo com a cultura que queira disseminar, aquilo que as crianças podem e devem saber.

No depoimento da representante do bairro Alto Bonito (1e), nascida em 1944, fica clara a imposição do pai, que, por sua vez, parece reproduzir um

---

<sup>3</sup> O Instituto Nacional de Previdência Social (INPS) foi um órgão previdenciário federal criado no Brasil em 1966 com a fusão dos Institutos de Aposentadoria e Pensões existentes na época (FGV, web).

comportamento. Muito provavelmente, ele não foi alfabetizado, portanto, não percebia a importância da formação escolar<sup>4</sup>, que já era obrigatória, mas não existiam instituições controladoras sobre a inclusão e permanência da criança.

Vê-se, nesse mesmo depoimento, a associação da realidade ao sofrimento. A pessoa afirma sofrer, conta que chorava, porque queria ir à escola, mas isso não lhe foi permitido, gerando, possivelmente, algum trauma e, principalmente, a resiliência, que fica nítida no final de sua fala, quando diz: “o que uma criança pode fazer? Nada!” A resiliência, vale ressaltar, caracteriza-se pela capacidade de o ser humano responder de forma positiva às demandas da vida, apesar das adversidades que enfrenta ao longo de seu desenvolvimento (SILVA; ELSEEN; LACHARITÉ, 2003).

No momento da coleta desse depoimento, viu-se, nos olhos cansados de 1e, a tristeza estampada, a voz baixa e calma. Imagina-se que ela, naquele momento, olhava para seu passado, sentindo-se penalizada pela criança que foi, pelo sofrimento do qual não havia ninguém que a tirasse; e pelo que só ela sabe que passou e que, agora, conta à família como exemplo para que valorizem o que têm ao seu alcance. Não há como esquecer e ficar imune aos efeitos das lembranças de humilhações, perdas, vergonha e dos sentimentos de ódio que se tenha vivido na infância (SILVA; ELSEEN; LACHARITÉ, 2003). O que diferencia algumas pessoas é conseguirem se recuperar e construir uma forma de viver que lhes permite responder às demandas, apesar dos prejuízos que computam. Esse parece ser o caso de 1e.

Na metade do século XX, nem todas as crianças iam ao colégio. Em

---

<sup>4</sup> De acordo com documento do MEC (BRASIL. MEC, SEB, DCOCEB, 2010), sobre a educação básica obrigatória no marco legal, tem-se que já em 1824, com a Constituição Política do Império do Brasil, a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos. A Constituição de 1934 traz que o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos. A Constituição de 1937 seguiu garantindo que o ensino primário é obrigatório e gratuito; e o Código Penal, de 1940, diz que deixar, sem justa causa, de prover à instrução primária de filho em idade escolar é passível de 15 a 30 dias de reclusão e multa. A Constituição de 1946 garante que o ensino primário é obrigatório e oficial para todos: o ensino ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou suficiência de recursos.



especial as meninas. A história mostra que meninas de 12 a 13 anos já eram mães e cuidavam do lar (MAGNABOSO, 2007). É o que se configura na história de 1b, representante do bairro Berger. Logo após contar que parou de estudar, ela informa que, na sequência, assumiu o papel de esposa e mãe, o que a distanciou de vez da formação educacional.

Essa realidade também se caracteriza no depoimento de 2e (membro da segunda geração residente no bairro alto Bonito), que foi vítima da reprodução de um comportamento enraizado em sua família: “o pai não deixava nós estudá, queria que ficasse em casa, o pai era brabo. Eu comecei a namorá, [...] com 13 ano. Casei muito nova, fugi. [...] Tive meu filho com 14 ano” (2e).

No depoimento de 1c, representante da primeira geração do bairro Santa Catarina, fica nítida a vinculação social, que, tal como leciona Durkheim (1978), tem-se com as pessoas no ambiente escolar. Ela se lembra dos nomes de suas professoras, ou seja, não as vê como meras profissionais que passaram pela sua vida, mas sim como seres sociais, que participaram de sua história e que, assim como ela, também tinham uma identidade. Em seu depoimento, aparecem vários nomes, assim como ocorre também no depoimento dos outros indivíduos dessa mesma família (2c e 3c).

Mesmo com todas as limitações impostas à aquisição de conhecimento através do acesso a instituições de ensino, ainda assim se percebe, nos depoimentos dos integrantes da primeira geração, a noção que têm da estreita relação entre o nível de estudo e as oportunidades de trabalho. É o que se pode constatar no trecho do depoimento de 1d, que só conseguiu o “emprego de seus sonhos” por ser detentora da formação necessária para tal: “[...] meu sonho era trabalhar em um escritório. Na época, se fizesse até oitava série era como uma faculdade, [...] e meu irmão trabalhava num escritório e, casualmente, estavam precisando de alguém; e eu passei a trabalhar lá (1d).

Dois dos representantes da primeira geração fazem menção ao fato de terem tido dificuldade com a língua portuguesa na escola, pois seus pais e avós, em casa, falavam a língua de origem das famílias. Coube à escola o papel de ensinar a língua portuguesa aos filhos dos imigrantes, “a escola obrigatória

reduziu as línguas regionais e substituiu-as por uma língua comum” (CANIVEZ, 1998), no caso do Brasil, a língua portuguesa.

O representante da primeira geração residente no Centro de Caçador diz que: “como na escola eu tinha que falar em português, era complicado, pois em casa, como meus avós moravam junto, todos falavam em alemão, então tínhamos que: na escola, falar o português; e em casa, o alemão” (1a). E assim se manifesta a representante do bairro Santa Catarina: “Meus pais, em casa, só falavam italiano, no dialeto mesmo, que é muito diferente do italiano dos primeiros imigrantes que chegaram ao Brasil. Hoje, se falar devagar, em italiano, eu entendo tudo, é como no espanhol, sei ler, mas tem algumas palavras que não sei traduzir” (1c).

Passa-se agora para uma análise detida sobre os representantes da segunda geração. Vejam-se trechos de seus depoimentos:

Eu estudei até os 13 anos em Rio das Antas, a gente vinha de ônibus do interior, nós levantava cedo. Daí, estudei lá até a oitava série. Na metade da oitava série, nós viemos pra cá [Caçador]. Eu terminei a oitava série aqui [...] fiz o meu segundo grau. Mas infelizmente eu queria ter feito mais estudo, só que daí me envolvi com namoro, né, e fui casar. [...] só fiz o segundo grau completo. E não tenho faculdade (2b).

Ainda quando estava na quinta série, comecei a estudar inglês, na primeira prova não fui bem, mas mesmo assim minha mãe colocou eu fazer um curso de inglês, e com o tempo comecei a gostar. Fui para o Ensino Médio e já fiz o Magistério [...]. iniciei o curso de Letras e, nesse mesmo tempo, eu comecei a dar aula [de inglês] [...].e continuei dando aula, até hoje, por 24 anos (2c).

Fiz meu segundo grau, um curso técnico, na época, na antiga FEARPE<sup>5</sup>, juntamente com o SENAI<sup>6</sup>. No mesmo período, fiz curso de mecânica, de

---

<sup>5</sup> A Fundação Educacional do Alto Vale do Rio do Peixe – FEARPE foi instituída em 1971 a partir de uma política pública do estado de Santa Catarina, voltada a garantir a igualdade de oportunidades educacionais. Com uma alteração organizacional, em 1997, a FEARPE constituiu, junto com a FUNPLOP, FUNORTE, FEAUC e FEPLAC, a Universidade do Contestado – UnC. Em dezembro de 2009, a Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP foi reconhecida pelo Conselho Estadual de Educação como universidade autônoma, desmembrando-se, assim, da UnC (UNIARP, Web).

<sup>6</sup> Para atender a demanda da indústria, que exige cada vez mais trabalhadores qualificados e atualizados, o SENAI Santa Catarina oferece cursos e programas customizados conforme a necessidade de cada empresa. O portfólio, repleto de

marcenaria, desenho e elétrica. Desta forma eu estabeleci a minha atividade profissional, nessa área técnica [...] (2d).

Com exceção de uma integrante (2e), que será analisada separadamente, pode-se afirmar que essas pessoas encontraram menos dificuldade de acesso ao ambiente educacional. O fator distância, por exemplo, não foi empecilho, pois, como reflexo da evolução da cidade de Caçador, e por motivos individuais das famílias em estudo, elas deixaram a vida no interior (roça) e se mudaram para a cidade, o que facilitou o acesso ao ambiente escolar. No Brasil, a partir dos anos 1950, a população urbana “passou de 19 milhões para 138 milhões, multiplicando-se 7,3 vezes, com uma taxa média anual de crescimento de 4,1%. Ou seja, a cada ano, em média, nessa última metade de século, 2.378.291 habitantes eram acrescidos à população urbana” (BRITO; SOUZA, 2005, p. 49). No trecho do depoimento da representante da primeira geração, a seguir, fica evidenciado o motivo pelo qual a família mudou-se para a cidade, abandonando o meio rural:

E esses dois aqui [filha e neto] foi o que trouxeram nós pra cá, porque eles estudaram e tinham que sair, fora, daí pagar pensão dos dois era brabo e parar fora de casa era difícil, porque a gente não ficava sossegado, e o gasto era bem mais. Bem no fim, resolvemo de vende lá [interior] e vim embora pra cá [Caçador] (1b).

Assim, para a segunda geração, estudar deixou de ser escolha e passou a ser obrigação, haja vista também uma maior observação ao cumprimento da legislação nacional já vigente e do artigo 20 da Lei 5.692/71, que instituiu que o ensino de primeiro grau seria obrigatório dos sete aos 14 anos (BRASIL. MEC, SEB, DCOCEB, 2010). Associada às exigências das leis, aparece a percepção, desenvolvida pelos pais (primeira geração), de que ser alfabetizado passou a ser fundamento para inserir-se no mundo do trabalho.

---

conhecimentos técnicos, é composto por cursos de aprendizagem industrial, cursos técnicos, ensino médio, graduação, pós-graduação, extensão e qualificação profissional. Os cursos podem ser realizados nas escolas do SENAI, empresas ou na modalidade a distância (SENAI, web).

Além disso, entre os anos 1970 e 1980, período em que nasceram os integrantes dessa geração, formar-se em uma faculdade e obter bom desempenho escolar eram requisitos suficientes para se conseguir uma boa colocação no mercado de trabalho e permanecer no mesmo emprego até se aposentar (TOFFLER, 1980). Assim, em meados da década de 1980, os indivíduos raramente mudavam de emprego ou de carreira ao longo da vida e, portanto, era muito menos constante a necessidade de aperfeiçoamento acadêmico, conforme se vê nesse depoimento:

Quando eu já tinha 18 anos [...], eu já trabalhava na empresa onde estou até hoje. No ano seguinte em que concluiu o Tiro de Guerra, eu me casei com a mãe da V., a J.. Assim, logo em seguida, tivemos o primeiro filho, o W., que hoje está com 33 anos. Dois anos depois, em 1985, tivemos o segundo filho, que se chama W., e bem mais tarde, dez anos depois, veio o terceiro filho, uma menina, a V., que nasceu em 1994. Em 1997 com um problema de saúde minha esposa veio a falecer. A partir daí a V. passou a morar com a avó. Durante esse período eu morava com os meus dois filhos mais velhos, um tinha 14 anos e o outro 12 anos. Logo após casado, eu comecei a universidade, mas com dois filhos não consegui conciliar e, anos mais tarde, eu voltei à universidade. No mesmo período eu tive que mudar de cidade, e tive que parar a faculdade (2d).

Percebe-se, pelos depoimentos dos integrantes da segunda geração, mesmo com alguns relatos de dificuldade, que estudaram e que, para eles, o acesso ao estudo foi mais facilitado se comparado ao que tiveram seus pais (1ª geração). Mesmo assim, em razão das dificuldades apresentadas por eles, houve situações que os levaram a preterir os estudos. Este é o caso de 2b e 2d, que parecem reproduzir a história de suas famílias, pois seus antecedentes também deixaram de estudar para constituir família.

Ao analisar os indivíduos da segunda geração, por destoar da realidade dos demais integrantes dessa geração, destacou-se o depoimento do indivíduo representante do bairro Alto Bonito (2e). Essa pessoa permanece analfabeta e, faz-se importante lembrar, é neta e filha de pessoas que se incluem nessa mesma condição: “O pai não deixava nós estudar, queria que ficasse em casa. [...] Depois que eu fiquei viúva eu voltei pra escola, daí não quis ir mais, porque

era longe e de noite. Tinha que passar num mato, daí eu não quis ir mais, fiquei com medo” (2e).

Novamente, percebe-se que, mesmo sem estudo, as pessoas, assim como relata 2e, percebem a relação estudo/emprego, que faz parte da mentalidade de uma população que se insere na sociedade industrial. A formação das cidades acompanhou “o acelerado processo de industrialização da economia brasileira, que tem como marco inicial mais importante a segunda metade da década de 50, quando vai-se [sic] tornando cada vez mais intensa com a expansão dos sistemas de transportes e dos meios de comunicação de massas” (BRITO; SOUZA, 2005, p. 49).

Esse mesma pessoa diz que o que aprendeu sobre trabalho, foi com a mãe. Cabe lembrar que a mãe conta que aos dez anos já trabalhava como empregada doméstica. Então, a partir desse depoimento, pode-se constatar também a reprodução de um padrão de comportamento. A mãe, analfabeta, foi empregada doméstica. E a filha, que também não frequentou a escola, seguiu o mesmo caminho:

Eu cuidava de casa, as vizinha vinha tomar chimarrão na casa da minha sogra e elas diziam: “tá loco, essa menina não vai conseguir nem lavar as calça do óme, não vai cuidar da casa, duvido que ela vai cuidar do óme”, mas eu sabia fazer tudo desde menina, aprendi com a mãe.

Os representantes da terceira geração demonstram, com exceção de um indivíduo (3e), ter encontrado o acesso ao ambiente escolar muito mais facilitado que as gerações de seus pais e avós. Três dos integrantes desse grupo de análise são do sexo feminino e têm curso superior, sendo que duas delas o fizeram em cidades diferentes da que residem suas famílias. Elas não precisaram trabalhar durante o período em que fizeram o curso, e suas famílias se responsabilizaram por suas despesas, como relata 3c: “durante a faculdade eu apenas fazia pesquisa pelo CNPq em Ciências Contábeis”. A análise será iniciada pelos fragmentos dos depoimentos dessas três jovens:

Estudei em Caçador até o final do Ensino Médio, quando fui a Curitiba fazer faculdade de Direito [...], termino a graduação no final desse ano [2016], e pretendo já começar uma pós, mas ainda não resolvi a área. Já fiz estágios em

escritórios de advocacia, hoje faço estágio no Tribunal de Justiça. Há poucos meses fiz a prova da OAB e passei, antes de me formar (3a).

Estudei sempre no mesmo colégio. Na primeira série, minha mãe foi minha professora. Na primeira prova, eu já tirei uma nota dez, sempre fui uma boa aluna. [...] Resolvi fazer Engenharia Química e me mudei para a cidade de Blumenau-SC. [...] Após os três meses, terminei meu estágio [na Espanha] e retornei ao Brasil. Me formei em Engenharia Química e voltei para Caçador (3c).

Eu comecei a pré-escola [...] em 2000. Comecei a primeira série e fiz até o terceiro ano do Ensino Médio. Comecei a faculdade em 2011 em Serviço Social e me formei em 2015. Atualmente estou fazendo pós-graduação e já estou quase concluindo. No momento não trabalho na área de formação (3d).

Essas garotas (3a, 3c e 3d), com idade entre 21 e 23 anos, que compõem a terceira geração das famílias dos bairros Bom Sucesso, Santa Catarina e Centro, demonstram que sua relação com o ambiente escolar foi muito tranquila e produtiva, onde construíram experiências não só cognitivas, mas sociais.

Essas jovens inserem-se em uma realidade muito diferente da de seus pais e avós: uma sociedade que tem como marca a globalização, o aumento da competitividade, a redução de custos, a qualidade e a alta tecnologia, que acarretou a busca de adequação dos profissionais (FERREIRA, 2007, p. 15). A busca constante por eficácia e a pressão da competição têm consequências. De acordo com Canivez (1998), uma consequência é o interesse pelo crescimento do nível de instrução e de educação dos indivíduos. Outra é a exploração máxima dos recursos humanos, que exige que os indivíduos se tornem mais competentes. Cada um pode ocupar a função que deseja, desde que prove sua capacidade.

Dessa forma, vê-se que as condições e alternativas também são definidas por condições exteriores, isto é, por fatores macroestruturais, como a dinâmica da economia e das oportunidades ocupacionais (CARVALHO; ALMEIDA, 2003, p. 113). O perfil das famílias brasileiras, no início dos anos 2000, expressa as mencionadas transformações, acentuando tendências à mudança de padrões, que pode ser sentida, nessa pesquisa, ao se detectarem alterações de conduta dos indivíduos de diferentes gerações ao longo do

tempo, como resposta às demandas sociais.

A chamada era do conhecimento<sup>7</sup>, da qual fazem parte essas garotas, alterou a educação e exige que o saber seja cada vez mais crítico, criativo e contínuo, e, dessa forma, leve as pessoas a questionarem suas escolhas e seguirem sempre em busca de conhecimento (BRIDGES, 1995). Isso pode ser identificado no depoimento de 3d: “faço curso de idiomas, comecei o ano passado e estou gostando bastante Estou fazendo aula de canto e violão. [...] Eu sempre pretendo estudar, faço a pós, mas quero sempre estar estudando” (3d). Nesse mesmo sentido, também se manifesta 3a: “Eu pretendo ficar mais um tempo por lá [Curitiba], para me especializar e pegar experiência, não sei do futuro, se irei voltar pra cá [Caçador] ou não”.

Ao analisar os jovens do sexo masculino desse grupo (3ª geração), veja-se o que afirma 3b, integrante que representa o bairro Berger:

Eu comecei a estudar no colégio mais longe, estudei até a oitava série no colégio do bairro, aí passei pro colégio estadual. [...] Apesar dos meus avós não ter muito estudo, eles sempre incentivaram eu a estudar, porque eles passaram por muita dificuldade por não terem estudo, me incentivaram muito a estudar e ser diferente, e isso eu fiquei pra mim, tanto que no colégio sempre fui esforçado, sempre tirei notas boas, não fiz faculdade porque tive filha, casei, e dei uma estacionada (3b).

Primeiramente, situa-se esse participante na história de sua família lembrando que sua avó e sua mãe (1ª e 2ª gerações entrevistadas para essa pesquisa) interromperam os estudos. Sua avó estudou apenas até a terceira série e se queixa pelo fato de que sua família não a tenha incentivado a continuar. Depois se casou, teve filhos e estudar tornou-se impraticável. A mãe desse indivíduo, representante da segunda geração, terminou o ensino médio, mas afirma não ter feito faculdade por ter começado a namorar, casado e tido

---

<sup>7</sup> No novo padrão técnico-econômico nota-se a crescente intensidade e complexidade dos conhecimentos desenvolvidos e a acelerada incorporação de conhecimentos nos bens e serviços produzidos e comercializados. Destaca-se, sobretudo, a maior velocidade, confiabilidade e baixo custo de transmissão, armazenamento e processamento de enormes quantidades de conhecimentos codificados e de outros tipos de informação (LASTRES, et al, 2002).

filho.

O jovem da terceira geração, apesar de afirmar que foi incentivado a estudar, depõe que parou os estudos para casar e ter filhos. Dessa forma, pode-se afirmar que a prática e o exemplo têm mais peso que o conselho, uma vez que ele repete a história de seus antecessores familiares, não ouvindo o conselho, que era o de que investisse em seus estudos.

Já o jovem da terceira geração, que reside no bairro Alto Bonito, demonstra ter tido mais dificuldade para se manter na escola:

Eu estudei até os 12 anos, [...] com 12 anos eu meio que deixei a escola de lado e fui trabalhar para ajudar a mãe. [...] Com 13 anos eu arrumei serviço numa empresa, eu e a mãe fomos até no Conselho Tutelar, porque eu queria trabalhar e queria estudar à noite, mas só dava de estudar à noite com 15 anos. Aí a gente foi lá no Conselho Tutelar pra pedi para autorizarem pra eu estudar a noite e trabalhar ao dia. Eles não deixaram, quase complicou, e daí eu tive que largar o serviço e estudar. Daí estudei mais um pouco. Quando fiz 14 anos, consegui passar pra noite, Era minha alegria! Estudava à noite e trabalhava de dia. Quando fiz 15 anos, arrumei serviço no mercado, [...] não tava dando certo, a mulher não tava deixando eu sair pra ir pra aula, [...] dois anos eu perdi de aula. Eu tava com 15 anos e tava na sexta série, foram vários anos perdidos. Daí começou a se alinhar quando eu fiz 16 anos, podia trabalhar fichado, [...] eu trabalhava e estudava e sempre ajudando a mãe. [...] Daí conheci a mãe do A. e não demorou muito e ela engravidou, a gente casou, eu tinha 18 anos e fomos morar junto, fomos pagar aluguel. [...] Eu voltei a estudar quando comecei a trabalhar [em uma empresa], foi ótimo eu ter voltado a estudar. Comecei a trabalhar no pior setor que é no pré-corte da serraria. Trabalhei três anos e pouco lá, e eu pensava que eu ia trabalhar toda vida naquela função [...], por isso voltei a estudar. Fiz a sétima, fiz a oitava. Daí abriu ensino noturno lá pra nós, graças a Deus finalizei o Ensino Médio (3e).

Situando esse indivíduo na história de sua família, lembra-se de que sua avó não estudou, porque seu pai não permitiu. Ela relata o quanto ficava triste por ser impedida de ir para a escola. A mãe deste jovem também não estudou, também impedida pelo pai e relata que, quando veio morar na cidade, pensou em voltar a estudar, mas, pela distância e pelos perigos do trajeto, desistiu de seu projeto, mesmo sabendo que poderia conseguir um posto de trabalho melhor se estudasse. Então, voltando ao jovem, no início de sua infância, devido à história de abandono do pai, ele obrigou-se a ajudar a mãe e afastar-se dos



estudos.

A construção e consequente afirmação de uma identidade se dão nos movimentos que os indivíduos realizam frente aos desafios do mundo. “Nesse movimento/caminhada, necessariamente envolvendo ações, relações e interações sociais, ocorrem situações de identificação e diferenciação para a consciência do sujeito” (SILVA, 2010, p. 38). O sujeito que estamos analisando, mesmo frente a todas as dificuldades enfrentadas e à falta de incentivo que teve por parte da família, quebrou o paradigma do analfabetismo e conseguiu dar passos largos rumo a sua formação.

A escola é um espaço que permite a socialização e institui a cidadania. Na escola, as pessoas “deixam de pertencer exclusivamente à família para integrarem-se numa comunidade mais ampla em que os indivíduos estão reunidos não por vínculos de parentesco ou de afinidade, mas pela obrigação de viver em comum” (CANIVEZ, 1998, p. 33). O depoimento de 3c demonstra bem isso: “quando estava cursando Engenharia Química, notei que eu me dava melhor com pessoas que vieram de outras regiões, por exemplo, do interior” (3c). A partir do que essa pessoa afirma sobre as amizades, confirma-se que o ambiente escolar, tal como afirma Durkheim (1978), propicia a socialização da criança e a prepara para a humanidade.

Essa característica também foi identificada no depoimento desse indivíduo da terceira geração, que já é pai e afirma que: “é complicado, né, porque [...] logo mais ela já vai tá crescendo, vai entrá no colégio, e ela vai entrá com um relacionamento com os amigos, os amigos vão ter [celular] e ela vai querer também” (3b).

Essa fala demonstra que esse indivíduo vivenciou as relações escolares e sabe que aí se desenvolvem expectativas, em que as relações com o outro influenciam comportamentos, pois na relação com outras pessoas, se estabelecem condições de mediação de valores, sentidos e símbolos (HALL, 2015; POUTIGNAT, STREIFF-FERNAT, 1998; MOITA LOPES, 2006; SANTOS, SILVA, BAADE, 2016; LEITE, 2014). Esse pai, a partir de sua fala, demonstra compreender que, no âmbito da escola, “a criança escapa em parte aos pais como aos professores; ela desenvolve o embrião de uma vida privada”

(CANIVEZ, 1998, p. 44).

A escola cria uma espécie de espaço intermediário: “torna possível uma intimidade própria, fechada aos olhares de fora, e em definitivo uma certa liberdade de consciência” (CANIVEZ, 1998, p. 44). Essa noção fica clara no depoimento de 3c, que percebe a responsabilidade e o peso da escolha da carreira que seguiria, ao concluir o ensino médio: “O terceiro ano do Ensino Médio foi um ano que eu não sabia o que iria fazer, pensei em fazer algo relacionado à Matemática, Engenharia Civil. Até que então resolvi fazer Engenharia Química.

Durkheim (1978), analisando a obra de Kant, já apontava para o fato de que a educação tinha por objeto primeiro realizar os atributos que compõem a espécie humana em geral, levando esses atributos ao mais alto grau de perfeição. Então, as famílias caçadorenses não estão equivocadas em verem na escola a oportunidade de ter acesso a essa “educação”, que levará seus filhos à inclusão em um mundo que exige cada vez mais “perfeição” e conhecimento. Os pais, assim como a escola, por extensão, desejam diminuir os efeitos ou preparar as crianças e jovens para uma realidade permeada de dificuldades.

### **Considerações finais**

Essa pesquisa torna-se importante especialmente porque permite compreender práticas singulares e coletivas, pois, individualmente, o conceito de si orienta ações pessoais, mas, em sociedade, as identidades individuais e as percepções que cada indivíduo constrói direcionam movimentos que refletem nas configurações de um ou de vários grupos. Esse processo resulta na consolidação da cultura local, que está inserida no ambiente regional e global.

Ações como analisar fatos anteriores, identificar episódios e refletir sobre o passado exigiram grande esforço por examinar e entender histórias pessoais e individuais inseridas em um ambiente coletivo, a cidade de Caçador-SC. Os depoimentos coletados permitiram perceber que, no decorrer da história das famílias caçadorenses pesquisadas, homens e mulheres, crianças, jovens, adultos e idosos contribuíram para produzir e/ou reproduzir o mundo

social em que se inserem, tanto cotidianamente como em longos períodos de tempo.

A palavra, nesse contexto, configurou-se como revelação de valores fundamentais para as pessoas que participaram dessa pesquisa, para as quais esses valores se explicitam e se confrontam entre as gerações. Esse trabalho permitiu constatar que as pessoas se constroem e se afirmam em movimentos que realizam frente aos desafios da realidade em que se inserem. Suas ações, relações e interações sociais ocorrem a partir de situações com as quais se identificam ou se diferenciam, o que lhes permite a conscientização sobre seu valor como sujeito.

A história de vida de cada um dos indivíduos que aceitaram participar dessa pesquisa é entremeada por avanços e percalços; os depoimentos constituem-se de recortes considerados importantes por eles, por isso os mencionaram. Aparecem nomes de pessoas importantes em suas vidas, familiares, instituições de ensino, amigos e locais de trabalho, traduzindo experiências de vida em um ambiente compartilhado com “o outro”. Assim, essas pessoas estão, simultaneamente, construindo suas histórias e participando da evolução da comunidade em que se inserem, influenciando e recebendo influências, num processo contínuo.

De modo geral, percebe-se que a preocupação com formação educacional é traço marcante entre as pessoas pesquisadas. Há alguns indivíduos que deixaram de estudar por razões particulares, os quais manifestam arrependimento ou sentimento de tristeza por não terem concluído ou progredido em seus estudos. Esses indivíduos, por perceberem tardiamente a importância da formação, incentivam seus descendentes para que não parem e para que percebam a importância de ser portador de um certificado de conclusão, não somente no mundo do trabalho, mas também na sociedade como um todo.

Percebeu-se um efetivo avanço no perfil de formação da população tendo em vista as três gerações pesquisadas em todas as famílias. Houve significativa elevação nos níveis de formação de uma geração para outra. Então, vê-se que um importante aspecto que pode ainda ser investigado junto a

representantes da população de Caçador diz respeito a se os avanços na formação educacional efetivamente se configuram um ativo de mobilidade e ascensão social para essa população.

Esse trabalho tornou possível reconhecer as pessoas como sujeitos ativos e transformadores da realidade social e cultural. Suas falas permitiram que se destacassem valores que se concretizam como traços de identidade e delineiam um perfil coletivo. Assim, as possibilidades de respostas às perguntas que se constituíram como motivadoras deste trabalho, feitas sob a análise interpretativa do material coletado, permitem que mais algumas considerações sejam feitas:

A partir da forma como fala e do que fala, os indivíduos organizam situações contextuais conforme suas necessidades momentâneas e, como a sociedade evolui e, conseqüentemente, as necessidades se alteram, há uma preocupação em justificar as alterações de modo a não desrespeitar as gerações antecessoras. Nessa pesquisa, em que se analisam discursos produzidos no ambiente familiar, percebeu-se que, a partir dessas situações, configuram-se regras para a convivência e para que os conhecimentos adquiridos permaneçam, atribuindo, assim, sentido às práticas identitárias, normatizando condutas individuais e interpessoais. Dessa forma, percebe-se que ainda é possível estender essa pesquisa de modo a identificar e descrever essas regras e analisar de que forma contribuem para as relações sociais em diferentes ambientes.

Antes ainda de finalizar, destaca-se que se identificou a participação social da mulher como destaque em ações que produzem mudança nas relações e alteram a realidade. Dessa forma, percebeu-se a necessidade de se aprofundar e reconhecer qual o efetivo papel da mulher nas alterações sociais e econômicas do município através de uma nova proposta de pesquisa, que aponte para os traços de identidade da mulher caçadoreense.

Esse trabalho contribui para que se reforcem ações conscientes, que conduzam para o desenvolvimento e para a emancipação das pessoas e, por extensão, da sociedade, pois o ser humano é ser histórico e autor de alterações individuais que levam à mudança social. Assim, a sociedade caçadoreense, em

um processo histórico contínuo, precisa refletir sobre sua evolução, priorizando a essência humana e as causas da mudança, valorizando, dessa forma, a identidade de seu povo, vinculando-se a ela respeitosa e genuinamente.

## Referências

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, MEC. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, SEB. DE CONCEPÇÕES E ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA, DCOCEB. **Educação Básica obrigatória dos 4 aos 17 anos**. Grupo de Trabalho – Grande Florianópolis, 2010. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=4850-educacao-obrigatoria-4-17anos&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4850-educacao-obrigatoria-4-17anos&Itemid=30192) Acesso em 22 mar 2017.

BRIDGES, WILLIAM. **Um mundo sem empregos**. São Paulo: Makron Books, 1995.

BRITO, Fausto; SOUZA, Joseane de. Expansão urbana nas grandes metrópoles: o significado das migrações intrametropolitanas e da mobilidade pendular na reprodução da pobreza. In: **Revista São Paulo em Perspectiva**, v. 19, n. 4, p. 48-63, out./dez. 2005. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/spp/v19n4/v19n4a03.pdf> Acesso em 31 mar 2017.

CANIVEZ, Patrice. **Educar o cidadão?** 2.ed. Campinas: Papirus, 1998.

CARVALHO, Inajá Moreira de Carvalho; ALMEIDA, Paulo Henrique de. Família e proteção. In: **Revista São Paulo em Perspectiva**, v.17 no. 2 São Paulo, abr/jun, 2003. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/spp/v17n2/a12v17n2.pdf> Acesso em 16 nov 2016.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. 11.ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

FACO, Vanessa Marques Gibran; MELCHIORI, Lígia Ebner. Conceito de família: adolescentes de zonas rural e urbana. In: VALLE, T.G.M., (org.) **Aprendizagem e desenvolvimento humano: avaliações e intervenções**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/krj5p/pdf/valle-9788598605999-07.pdf> Acesso em 16 nov 2016.

FAUCONNET, Paul. A obra pedagógica de Durkheim. In: DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. 11.ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

FERREIRA, Marcia Crespo. **Fatores facilitadores e limitantes da inserção no mercado de trabalho**: um estudo comparativo envolvendo profissionais e alunos de graduação de Belo Horizonte. Dissertação. Universidade FUMEC. Disponível em:

[http://www.fumec.br/anexos/cursos/mestrado/dissertacoes/resumo/marcia\\_crespo\\_ferreira.pdf](http://www.fumec.br/anexos/cursos/mestrado/dissertacoes/resumo/marcia_crespo_ferreira.pdf) Acesso em: 25 mar 2017.

FGV – FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Instituto Nacional de Previdência Social (INPS)**. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/instituto-nacional-de-previdencia-social-inps> Acesso em 11 abr 2017.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Lisboa: Edições 70, 2013.

GUIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 6.ed. Porto Alegre, Penso, 2012.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12.ed. São Paulo: Lamparina, 2015.

IBGE. **Santa Catarina**: Caçador. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=420300> Acesso em 14 out. 2015.

LASTRES, Helena Maria Martins, et al. Desafios e oportunidades da era do conhecimento. In: **Revista São Paulo em Perspectiva**, 16(3): 60-66, São Paulo, 2002.

LEITE, Jan Edson Rodrigues. **Sociolinguística interacional e a variabilidade cultural na sala de aula**. 2.ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

MAGNABOSO, Milton. **Criança, brinquedo e tecnologia**: uma relação delicada. Dissertação. Curitiba: Universidade Tecnológica federal do Paraná, Programa de pós-graduação em tecnologia, 2007. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/Pedagogia2/dcriancabrinqtec.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Pedagogia2/dcriancabrinqtec.pdf) Acesso em 07 mar 2017.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva da raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

PORTAL BRASIL. **Etapas do ensino asseguram cidadania para crianças e jovens**. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/04/etapas-do-ensino-asseguram-cidadania-para-criancas-e-jovens> Acesso em 25 mar 2017.

POUTIGNAT, Phelippe; STREIFFF-FERNAT, Jocelyne. **Teorias da etnicidade**: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrick Barth. São Paulo: UNESP, 1998.

SANTOS, Adécio Machado dos; SILVA, Everaldo da; BAADE, Joel Haroldo. Educação e Sociedade: relação interativa. In: **Revista Electrónica de Investigación y Docencia** (REID), 15, Enero, 2016. Disponível em: <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/viewFile/2794/2259> Acesso em 21 jan 2017.

SANTOS, Boaventura de Souza (org.). **A Globalização e as Ciências Sociais**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SENAI. SERVIÇO NACIONAL DA INDÚSTRIA. **Conheça o SENAI**. Disponível em: <https://sc.senai.br/institucional/sobre-o-senai> Acesso em 24 mar 2017.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Professor de ensino fundamental**: identidades em jogo. 3.ed. Campinas: Leitura Crítica, 2010.

SILVA, Mara Regina Santos da; ELSEN, Ingrid; LACHARITÉ, Carl. Resiliência: concepções, fatores associados e problemas relativos à construção do conhecimento na área. **Paidéia**, 2003, v.13 N. 26. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v13n26/03.pdf> Acesso em 26 mar 2017.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística**. 7.ed. São Paulo: Ática, 2001.

TOFFLER, ALVIN. **A terceira onda**. Rio de Janeiro: Record, 1980.

UNIARP – UNIVERSIDADE ALTO VALE DO RIO DO PEIXE. **Histórico**. Disponível em:

[http://www.uniarp.edu.br/mestrado/desenvolvimento\\_e\\_sociedade/historia.php](http://www.uniarp.edu.br/mestrado/desenvolvimento_e_sociedade/historia.php) Acesso em 23 mar 2017.

WACHELKE, João Fernando Rech; CAMARGO, Brigido Vizeu. Representações Sociais, Representações Individuais e Comportamento. In: **Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology**. v. 41, n. 3, 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rip/v41n3/v41n3a13.pdf> Acesso em 27 fev 2017.



## Análise da formação cidadã em uma escola no Meio Oeste Catarinense a partir de indicadores oficiais e de seus gestores

Rodrigo Regert<sup>1</sup>

Joel Haroldo Baade<sup>2</sup>

### Introdução

A Escola de Educação Básica São José (EEBSJ), no município de Fraiburgo, SC, que apresenta uma realidade diferente das características da região. Enquanto a região possui baixos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de acordo com os resultados de 2013 e 2015, a escola tem um notório destaque, inclusive em âmbito estadual. Os resultados distintos da escola sugerem uma formação diferenciada das demais escolas da região.

A discussão sobre educação sempre é pertinente em todos os momentos e na atualidade, se sobressai. Pensar sobre ela e sobre as formas em que ela se consolidou é fundamental.

Parece claro que a educação exerce um papel primordial para a sociedade e o seu próprio desenvolvimento, no entanto é oportuna a reflexão recorrente sobre ela e também sobre conceitos que a norteiam com vistas ao contínuo aperfeiçoamento da prática. A prática, por sua vez, é diversa e muitas vezes está aquém do que se idealiza em termos teóricos. Nesse sentido, a análise de exemplos educacionais exitosos, como o da EEBSJ, em Fraiburgo, SC,

---

<sup>1</sup> Mestre em Desenvolvimento e Sociedade. Docente da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP.

<sup>2</sup> Doutor. Docente do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Sociedade da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP.

podem contribuir para uma melhor compreensão da educação cidadã no Brasil.

Assim, a presente análise ocupa-se com dados das notas do IDEB, que comprovam o bom resultado da EEBSJ em relação a outras escolas da região e do Estado, bem como será apresentado o resultado de uma entrevista realizada junto a cinco profissionais que atuam na escola para entender como a própria escola vê a educação.

A análise aqui empreendida é qualitativa.

### **A Escola de Educação Básica São José**

Conforme já mencionado nos Capítulos anteriores (da dissertação) e especialmente no primeiro, ficou constatado que o Brasil passou por um processo histórico que determinou o modelo de educação que se instalou no seu território (FAUSTO, 2002). As políticas para a educação resultantes de cada momento histórico sempre estiveram atreladas com os pensamentos desenvolvimentistas que determinaram cada governo (FREITAG, 1980). Isso gerou um modelo de educação com características muito peculiares, mas também com grandes diferenças regionais.

Por outro lado, como foi visto no segundo capítulo (da dissertação), há frutíferas reflexões sobre as características de uma educação para o futuro. Pensadores como Freire (1975; 2003a; 2003b), Morin (2007) e outros possuem contribuições significativas para uma educação realmente voltada para o desenvolvimento do ser humano e a gestão de condições societárias para a construção de uma sociedade mais justa e humana para todas as pessoas.

Nesse contexto de extremos, cabe agora indagar pelas características da educação empreendida na Escola de Educação Básica São José (EEBSJ), de Fraiburgo. Esta escola, por se tratar de uma situação de exceção, merece atenção e pesquisa, pois foge à regra de baixo índice de desenvolvimento próprio da região em que se situa.

A EEBSJ está localizada na Avenida Miguel Novick, s/nº, no Bairro Das Nações, na cidade de Fraiburgo, Meio Oeste Catarinense, região pertencente à Associação dos Municípios do Alto Vale do Rio do Peixe (AMARP).

## Histórico Legal da Escola e o IDEB

A EEBSJ iniciou suas atividades em março do ano de 1976. Inicialmente ela funcionou como extensão da Escola Básica Estadual *Sedes Sapientiae*, atendendo os alunos de primeira à quarta série do primeiro grau (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2016).

Alguns anos depois, a EEBSJ foi criada legalmente pelo Decreto n° 7.601, de 16 de maio de 1979 (SANTA CATARINA, 1979). Seu nome, inicialmente, era Grupo Escolar São José. Sua criação se deu conforme dispõe o artigo 119 da Lei n° 4.394 de 20/11/1969, e tendo em vista o que consta no Parecer n° 595/78 da Unidade Operacional de Ensino, da Secretaria de Educação. O Grupo Escolar São José surgiu de uma demanda da sociedade e do anseio da própria comunidade em ter uma escola para suas crianças, próxima de suas casas.

Seis anos após, no dia 29 de maio de 1985, o Secretário de Estado da Educação, Moacir G. Thomazi, usando da competência delegada, lança a Portaria n° 192/85 que resolve:

1. Autorizar o funcionamento gradativo da 5ª a 8ª série do ensino de 1º Grau, a partir de 1985, na Escola Básica “São José”, atual Grupo Escolar, código 14.06.021, da rede estadual de ensino, do Município de Fraiburgo (SANTA CATARINA, 1985a).

Em seguida, no mesmo ano, por meio de nova Portaria, n° 232 de 18 de junho de 1985, foi autorizado o funcionamento do pré-escolar (SANTA CATARINA, 1985b).

Desse modo, conforme a demanda foi aumentando, surgiu a necessidade de a escola atender os alunos que terminassem a 8ª Série, por isso, por meio da Portaria n° 126, de 25 de janeiro de 1998, foi autorizado o funcionamento do Curso de Ensino Médio, e a Escola Básica São José passou a denominar-se Colégio Estadual São José (SANTA CATARINA, 1998).

Em 2000, de acordo com a Portaria n° 17 de 28 de março de 2000, todos os Colégios Estaduais que atendiam alunos da Educação Infantil, Ensino

Fundamental e Médio passaram a se chamar de Escola de Educação Básica e seu respectivo nome, desde esse período até a atualidade, passou-se a ser Escola de Educação Básica São José (SANTA CATARINA, 2000).

É importante ressaltar que, embora se tivesse a liberação para a Escola ter o Ensino Médio, o mesmo só foi reconhecido através do Parecer nº 051, da Resolução nº 47, de 05/03/2002 (SANTA CATARINA, 2002).

De modo geral, esse é o resumo legal da documentação para o funcionamento da Escola de Educação Básica São José, desde o seu início, em 1979, até a atualidade.

Essa Escola encontra-se localizada na região da AMARP, região essa que possui muitas necessidades. Dentre elas, a escolarização é um fator de destaque e, conforme o penúltimo IDEB (2013), divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a média região da AMARP é inferior à do estado catarinense.

Mediante este cenário, e analisando algumas escolas da rede de dependência administrativa estadual, no município de Fraiburgo, a Escola de Educação Básica São José tem um positivo destaque. Enquanto a média estadual até o 5º Ano para o ano de 2013, de acordo com o IDEB (2013), era de 5,7 pontos, a escola atingiu 6,6 pontos, estando acima inclusive da sua própria meta para o mesmo ano, que era de 5,4 pontos, tornando-se a melhor da região nesse quesito.

Além disso, o IDEB (2013) mostra que a média do estado para o 9º Ano foi de 4,5 pontos e a sua meta era de 5,1 pontos. O município de Calmon, por exemplo, possui uma das notas mais baixas de todo Estado, atingindo apenas 3,4 pontos. Não muito distante disso, o município de Caçador atingiu apenas 3,9 pontos e assim por diante. A nota da região da AMARP nesse quesito só não é mais baixa, porque o município de Fraiburgo, como um todo, possui uma nota acima da média estadual, 4,8 pontos.

Ainda referente ao 9º Ano, enquanto a média estadual (conforme já mencionado) foi de 4,5 pontos, a média da Escola de Educação Básica São José está acima da média estadual mais uma vez, atingindo 5,2 pontos, e inclusive acima da meta.

Da mesma forma, ainda de acordo com o IDEB (2013), a educação estadual em nível de Ensino Médio não vai bem. A meta projetada para o ano era de 4,0 pontos, no entanto, a média estadual foi de 3,6 pontos, sendo inclusive mais baixa que a de 2011, que havia atingido 4,0 pontos.

Nesse sentido, é possível observar como a média vem decaindo gradativamente conforme a escolaridade, mas, independentemente disso, uma vez que a escola possui bons índices nos anos anteriores, pressupõe-se que, no ensino médio (já que é feito apenas por amostragem), a mesma conseguisse manter-se acima dos demais. Por isso, no resultado do último IDEB, que foi realizado no ano de 2015, mas cujo resultado saiu apenas no mês de setembro de 2016, a realidade não muda.

Referente aos resultados do IDEB apresentados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que se referem até o 5º Ano, no Brasil, em todas as esferas (estadual, municipal e privada), a média é de 5,5 pontos, enquanto a meta projetada era de 5,2 pontos. Já referente à rede estadual, englobando todos os estados do país, a média foi de 5,8 pontos, enquanto que a meta projetada era de 5,3 pontos, conforme Tabela 1.

**Tabela 1** – IDEB 2015/5º ano, Brasil

<b>Anos Iniciais do Ensino Fundamental</b>												
	<b>IDEB Observado</b>						<b>Metas</b>					
	<b>2005</b>	<b>2007</b>	<b>2009</b>	<b>2011</b>	<b>2013</b>	<b>2015</b>	<b>2007</b>	<b>2009</b>	<b>2011</b>	<b>2013</b>	<b>2015</b>	<b>2021</b>
<b>Total</b>	3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	5.5	3.9	4.2	4.6	4.9	5.2	6.0
<b>Dependência Administrativa</b>												
<b>Estadual</b>	3.9	4.3	4.9	5.1	5.4	5.8	4.0	4.3	4.7	5.0	5.3	6.1
<b>Municipal</b>	3.4	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.7
<b>Privada</b>	5.9	6.0	6.4	6.5	6.7	6.8	6.0	6.3	6.6	6.8	7.0	7.5
<b>Pública</b>	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	3.6	4.0	4.4	4.7	5.0	5.8

Fonte: (INEP, 2016a)

Ao se referir ao Estado de Santa Catarina, nos anos iniciais, a média foi

de 5.9 pontos, enquanto a média projetada era 5,6 pontos, conforme Tabela 2.

**Tabela 2** – IDEB 2015/5ºano, Santa Catarina.

4º ano / 5º ano														
Estado =	IDEB Observado						Metas Projetadas							
	2005 =	2007 =	2009 =	2011 =	2013 =	2015 =	2007 =	2008 =	2011 =	2013 =	2015 =	2017 =	2018 =	2021 =
Santa Catarina	4,3	4,7	5,0	5,1	5,1	5,3	4,4	4,7	5,1	5,4	5,8	5,9	6,2	6,4

Fonte: (INEP, 2016b)

Já no município de Fraiburgo, na rede estadual, essa média é maior. A média do 5ºano foi de 6,8 pontos, enquanto a média projetada era 5,5 pontos, conforme tabela 3.

**Tabela 3** – IDEB 2015/5ºano, Fraiburgo

5º ano / 5º ano														
Município =	IDEB Observado						Metas Projetadas							
	2005 =	2007 =	2009 =	2011 =	2013 =	2015 =	2007 =	2008 =	2011 =	2013 =	2015 =	2017 =	2019 =	2021 =
Fraiburgo	4,1	5,1	5,4	6,1	6,2	6,8	4,2	4,5	4,9	5,2	5,5	5,6	6,0	6,3

Fonte: (INEP, 2016c)

Dando sequência, a Escola de Educação Básica São José, no município de Fraiburgo, pertencente à mesma rede de ensino, tem um índice melhor. A média do 5ºano foi de 7,0 pontos, enquanto a sua própria meta era de 5,6 pontos, conforme Tabela 4.

**Tabela 4** – IDEB 2015/5ºano. EEBSJ.

5º ano / 5º ano														
Ideb Observado							Metas Projetadas							
Escola =	2005 =	2007 =	2009 =	2011 =	2013 =	2015 =	2007 =	2008 =	2011 =	2013 =	2015 =	2017 =	2019 =	2021 =
EEB SÃO JOSÉ	4,3	5,8	5,6	6,2	6,8	7,0	4,4	4,7	5,1	5,4	5,6	5,9	6,2	6,4

Fonte: (INEP, 2016d)

Conforme os dados do município de Caçador, pertencente à região da AMARP, na mesma rede de ensino, o mesmo atingiu 5,6 pontos, sendo que a

sua meta era de 5,4 pontos, conforme a Tabela 5.

**Tabela 5**– IDEB 2015/5ºano, Caçador.

5º ano / 5º ano														
Município	Ideb Observado						Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Caçador	4.3	4.6	4.6	4.6	5.1	5.6	4.1	4.4	4.3	5.1	5.4	5.7	5.9	6.2

Fonte: (INEP, 2016e)

Ainda, conforme os dados da Escola de Educação Básica Professor Domingos da Costa Franco (EEBPDCF), do município de Caçador, pertencente à mesma rede de ensino, a escola atingiu 4,4 pontos, enquanto sua própria meta era de 5,2 pontos, conforme Tabela 6.

**Tabela 6** – IDEB 2015/5ºano, EEBPDCF.

4º ano / 3º ano														
Escola e	Ideb Observado						Meta Projetada							
	2005 e	2007 e	2009 e	2011 e	2013 e	2015 e	2007 e	2009 e	2011 e	2013 e	2015 e	2017 e	2019 e	2021 e
ESCOLA DE EDUCACAO BASICA PROFESSOR DOMINGOS DA COSTA FRANCO	3,8	3,8	4,6	4,7	4,6	4,4	3,8	4,2	4,6	4,6	5,2	5,4	5,7	6,0

Fonte: (INEP, 2016f)

Dando sequência, referente aos resultados do IDEB apresentados nos Anos Finais do Ensino Fundamental, que se referem até o 9ºAno no Brasil, em todas as esferas (estadual, municipal e privada), a média é de 4,5 pontos, enquanto a meta projetada era de 4,7 pontos. Já referente à rede estadual apenas, que engloba todos os estados do país, a média foi de 4,2 pontos, enquanto a meta era de 4,5 pontos, conforme Tabela 7.

**Tabela 7** – IDEB 2015/9ºano, Brasil.

Anos Finais do Ensino Fundamental												
	IDEB Observado						Metas					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2021
<b>Total</b>	3.5	3.8	4.0	4.1	4.2	4.5	3.5	3.7	3.9	4.4	4.7	5.5
Dependência Administrativa												
<b>Estadual</b>	3.3	3.6	3.8	3.9	4.0	4.2	3.3	3.5	3.8	4.2	4.5	5.3
<b>Municipal</b>	3.1	3.4	3.6	3.8	3.8	4.1	3.1	3.3	3.5	3.9	4.3	5.1
<b>Privada</b>	5.8	5.8	5.9	6.0	5.9	6.1	5.8	6.0	6.2	6.5	6.8	7.3
<b>Pública</b>	3.2	3.5	3.7	3.9	4.0	4.2	3.3	3.4	3.7	4.1	4.5	5.2

Fonte: (INEP, 2016g)

No Estado para o 9º Ano a média foi de 4,7 pontos, enquanto a média projetada era 5,3 pontos, conforme Tabela 8.

**Tabela 8** – IDEB 2015/9º ano, Santa Catarina.

9º Ano / 9º ano												
Estado	IDEB Observado						Metas Projetadas					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2017
Santa Catarina	4.6	4.1	4.2	4.7	4.1	4.7	4.1	4.3	4.5	4.8	5.3	5.5

Fonte: (INEP, 2016h)

Já no município de Fraiburgo, na rede estadual, essa média é maior. A média do 9º Ano foi de 5,7 pontos, enquanto a média projetada era 5,5 pontos, conforme Tabela 9.

**Tabela 9** – IDEB 2015/9º ano, Fraiburgo.

9º Ano / 9º ano												
Município	IDEB Observado						Metas Projetadas					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2017
Fraiburgo	4.3	4.1	4.3	5.8	4.8	5.7	4.4	4.5	4.8	5.2	5.5	5.8

Fonte: (INEP, 2016i)



Dando sequência, a Escola de Educação Básica São José, no município de Fraiburgo, pertencente à mesma rede de ensino, tem um índice melhor. A média do 9º ano foi de 5,9 pontos, atingindo a meta projetada, que era os mesmos 5,9 pontos, conforme Tabela 10.

**Tabela 10** – IDEB 2015/9º ano. EEBSJ.

9º ano / 9º ano															
Escola *	Índice Observado						Metas Projetadas								
	2005 *	2007 *	2009 *	2011 *	2013 *	2015 *	2007 *	2009 *	2011 *	2013 *	2015 *	2017 *	2019 *	2021 *	
EEBSJ - SÃO JOSÉ	4,7	4,7	4,8	5,5	5,7	5,9	4,7	4,8	5,0	5,5	5,8	6,1	6,5	6,8	

Fonte: (INEP, 2016j)

Conforme os dados do município de Calmon, pertencente à região da AMARP, na mesma rede de ensino, o mesmo atingiu 3,3 pontos, sendo que sua meta projetada era de 4,7 pontos, conforme a Tabela 11.

**Tabela 11** – IDEB 2015/9º ano, Calmon.

9º ano / 9º ano															
Município *	Índice Observado						Metas Projetadas								
	2005 *	2007 *	2009 *	2011 *	2013 *	2015 *	2007 *	2009 *	2011 *	2013 *	2015 *	2017 *	2019 *	2021 *	
Calmon	3,5	3,6	4,1	4,3	3,4	3,3	3,5	3,6	3,9	4,3	4,7	4,8	5,2	5,5	

Fonte: (INEP, 2016k)

Ainda, conforme os dados da Escola de Educação Básica Calmon (EEBC), do município de Calmon, pertencente à mesma rede de ensino, a escola atingiu a nota 3,3 pontos, enquanto sua própria meta era de 4,7 pontos, conforme Tabela 12.

**Tabela 12** – IDEB 2015/9º ano, EEBC.

9º ano / 9º ano															
Escola *	Índice Observado						Metas Projetadas								
	2005 *	2007 *	2009 *	2011 *	2013 *	2015 *	2007 *	2009 *	2011 *	2013 *	2015 *	2017 *	2019 *	2021 *	
EEBC - CALMON	3,5	3,6	4,1	4,3	3,4	3,3	3,5	3,6	3,9	4,3	4,7	4,8	5,2	5,5	

Fonte: (INEP, 2016l)

De modo geral, as notas e resultados divulgados pelo IDEB, do 5ºAno e 9ºAno, mostram que a Escola de Educação Básica São José possui bons resultados, comparando-se com escolas da região da AMARP e do próprio Estado.

Os resultados do IDEB, apresentados no Ensino Médio, são realizados por amostragem, por isso não têm especificamente, dados da Escola de Educação Básica São José. Desse modo, os dados mostrados serão do Brasil e em seguida, de estados.

No Brasil, a média é de 3,7 pontos, enquanto a meta era de 4,3 pontos. Já referente à rede estadual, englobando todos os estados do país, a média foi de 3,5 pontos, enquanto a meta era de 3,9 pontos, conforme tabela 13.

Tabela 13 – IDEB 2015/Ensino Médio, Brasil/Estado/Privado

<b>Ensino Médio</b>												
	<b>IDEB Observado</b>						<b>Metas</b>					
	<b>2005</b>	<b>2007</b>	<b>2009</b>	<b>2011</b>	<b>2013</b>	<b>2015</b>	<b>2007</b>	<b>2009</b>	<b>2011</b>	<b>2013</b>	<b>2015</b>	<b>2021</b>
<b>Total</b>	3.4	3.5	3.6	3.7	3.7	3.7	3.4	3.5	3.7	3.9	4.3	5.2
<b>Dependência Administrativa</b>												
<b>Estadual</b>	3.0	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.1	3.2	3.3	3.6	3.9	4.9
<b>Privada</b>	5.6	5.6	5.6	5.7	5.4	5.3	5.6	5.7	5.8	6.0	6.3	7.0
<b>Pública</b>	3.1	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.1	3.2	3.4	3.6	4.0	4.9

Fonte: (INEP, 2016m)

Já referente ao Ensino Médio, apenas da rede estadual de Santa Catarina, a média atingida foi de 3,4 pontos, enquanto a meta era de 4,4 pontos, conforme Tabela 14.

**Tabela 14** – IDEB 2015/Ensino Médio, Santa Catarina.

3ª série EM													
Estado	Médias Observadas					Médias Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
Santa Catarina	3,5	3,8	5,7	4,6	3,6	3,4	3,5	3,6	3,8	4,8	4,4	4,8	5,1

Fonte: (INEP, 2016n)

De modo geral, o Ensino Médio oferecido na rede estadual de educação de Santa Catarina em comparação a outros estados é melhor pelo que demonstraram os dados do IDEB. No entanto, é relativamente baixo, se comparado aos Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental.

### Resultados Finais e Reflexões

Nesse Capítulo Parte 1 de Resultados foi possível perceber que a EEBSJ, de acordo com os índices do IDEB, tem um notório destaque. Enquanto municípios que pertencem a região da AMARP possui índices baixos conforme vistos acima, a EEBSJ tem resultados extremamente positivos, inclusive se for comparada a indicadores do próprio Estado.

Desse modo, a pesquisa feita na dissertação se justificou de forma concreta, uma vez que por meio dela foi possível comprovar os excelentes resultados que a EEBSJ tem. Nos capítulos seguintes (Parte 2 e Parte 3), serão feitas as análises da entrevista aos professores e do questionário aos alunos.

### A Escola na visão dos profissionais

A EEBSJ possui 45 profissionais da educação que trabalham em suas dependências. Destes, cinco profissionais foram escolhidos devido à área em que atuam e de acordo com áreas do conhecimento avaliadas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), buscando assim poder contemplar de modo geral todos e, com isso, ter uma visão mais ampla.

Inicialmente foi selecionado um profissional que atua na gestão da escola e outro que atua na função de assistente técnico pedagógico. Em

seguida, buscando contemplar as quatro áreas de conhecimento do ENEM, foi escolhido um profissional que atuasse em duas áreas; são elas: a área das Ciências da Natureza e suas tecnologias, e a área da Matemática e suas tecnologias.

Logo depois, foi escolhido um profissional que atua na área das Ciências Humanas e suas tecnologias e, por fim, um que atua na área das Linguagens, Códigos e suas tecnologias. Importante salientar que todos os profissionais escolhidos leram e assinaram o Termo de Consentimento e, conseqüentemente, prontificaram-se a participar da entrevista.

Esses profissionais foram chamados de Profissional 1 (P1), Profissional 2 (P2) e assim sucessivamente, não seguindo necessariamente uma ordem, ou seja, foram chamados aleatoriamente, independentemente da função que exercem e da área em que atuam.

As questões feitas nas entrevistas foram desenvolvidas de acordo com o enfoque dado a três dos saberes necessários à educação do futuro de Morin (2007), são eles: conhecimento, condição humana e as incertezas e se constituiu de 19 questões abertas. Na entrevista com os profissionais da educação da escola, foram analisadas as respostas mais impactantes, buscando uma equidade no número de respostas analisadas.

## **O Conhecimento**

As primeiras quatro questões diziam respeito ao conhecimento e a sua construção. Nesse sentido, os profissionais foram questionados sobre o conhecimento, sobre como ele ocorre na escola, sobre o papel do aluno e do professor, e sobre como se lida com as falhas do mesmo na escola.

Nesse sentido, inicialmente, P5 define conhecimento como sendo: “[...] tudo aquilo que é adquirido, construído, produzido e realizado pelas pessoas em suas interações pessoais, grupos ou suas interligações autos sociais”, ou seja, entende o conhecimento como algo amplo e que ocorre nas interações sociais dos indivíduos.

Já na escola, P1 entende o conhecimento como sendo algo que: “[...]”

ocorre por meio de troca de informações e conteúdos entre os próprios alunos e também da interação do professor com os alunos. O conhecimento é desafiado aos alunos através de projetos. Em outras situações, é apenas repassado mesmo. Depende muito do professor”. Interessante observar que, ao mesmo tempo que ele entende que o professor possui um papel importante no processo, não descarta a interação necessária com os alunos. Nesse sentido, P2 entende que: “O professor deve dirigir, conduzir, mostrar o caminho. O aluno deve estar disposto a investigar, procurar e envolver-se”, ou seja, reforça a ideia anterior sobre a importância da interação necessária entre ambos.

Referente às falhas e os erros que o conhecimento pode ter, P4 afirma: “Somos humanos e propícios a cometer erros, mas o importante é reconhecer os erros, admitir que falhamos, buscar a forma correta e aprender sempre”.

Desse modo, é possível perceber que todas as respostas referentes à questão do conhecimento dadas pelos profissionais estão em sintonia. Percebe-se a simplicidade e grande compreensão dos mesmos, pois, ao mesmo tempo que orientam para falhas do conhecimento, que podem ocorrer pela própria limitação do ser humano, reforçam que é necessária atenção e busca pela forma mais correta e adequada para conhecer.

Conclui-se, desse modo, que os profissionais veem o conhecimento como algo em construção e por isso é desafiador, mas, ao mesmo tempo, entendem que sem interação entre o professor e aluno, cada um desenvolvendo o seu papel, o mesmo não ocorre de forma efetiva, pois só assim é possível diminuir erros. Nesse ponto de vista, Werneck (2006) aponta que o conhecimento, por estar em construção, sempre envolve uma ação.

## **A Condição Humana**

As cinco questões seguintes diziam respeito à condição humana, ou seja, ao ser humano no seu todo, e não apenas em uma ou outra característica. Nesse sentido, os profissionais foram questionados sobre a relação da escola com o dia a dia do aluno/a, sobre a exposição das ideias por eles/elas, se auxiliam ou não para a profissão futura dos mesmos, se a escola procura ou não

desenvolver as habilidades que eles/elas têm e como ocorre a formação para a vida em sociedade.

Nesse sentido, para P4, a relação da escola com o dia a dia do aluno/a nem sempre é fácil, pois:

[...] vivemos com muitos alunos, o tempo que passam na escola é mínimo possível, e isso torna um pouco difícil sabermos o que nosso aluno está sentindo ou passando. Mas, sempre que possível ou necessário, buscamos mais informações sobre o dia a dia de nosso aluno, principalmente quando seu rendimento e interesse pelos estudos sofrem alguma interferência e assim sanar ou tentar resolver os problemas.

Nessa fala, percebe-se o envolvimento e a preocupação que se tem com os mesmos.

Ainda quando os profissionais são questionados se os alunos/as expõem ou não suas ideias na escola, P3 afirma o seguinte: “Em alguns casos ou a maioria, sim, com a elaboração de questões em sala de aula, onde o aluno consegue expor suas ideias ou até mesmo na elaboração de trabalhos em feiras ou eventos”. Percebe-se que nem sempre os educandos conseguem expor suas ideias, porém existe um esforço dos profissionais e aos poucos os educandos estão conquistando o seu espaço. Prova disso é quando se questiona se a escola auxilia os alunos/as na sua profissão futura, P4 disse o seguinte: “Acho que sim, pelo menos esse é nosso objetivo. Informar, alertar, estimular o conhecimento em nossos alunos para que se tornem profissionais seguros e competentes”. Percebe-se a preocupação existente.

Já quando se questiona se a escola procurar desenvolver as habilidades e competências que os alunos/as têm, a resposta de P1 foi a seguinte:

Sim, sempre dentro das nossas possibilidades e principalmente condições. Na dança e na fanfarra escolar existe uma tradição muito forte. Com relação ao ensino, existe uma cobrança muito forte perante as responsabilidades e atitudes de cada um. Temos a mostra do conhecimento que desafia o aluno a trabalhar com suas habilidades.

Interessante ressaltar que a escola desenvolve várias atividades extraescolares, atividades essas em que há um grande envolvimento e

participação dos alunos/as.

Por último, a pergunta sobre como ocorre a formação para a vida em sociedade, P4 responde assim: “Mostrando aos alunos que somos portadores de muitos direitos, mas que também temos deveres a cumprir, estimulando assim a criticidade e a responsabilidade essenciais para a vida em sociedade”. Interessante isso, pois mostra os direitos dos alunos/as, mas não os isenta de suas responsabilidades.

Conclui-se, que os profissionais procuram demonstrar a condição humana dos discentes associada à vida do dia a dia com a Escola. Por terem um tempo bem escasso no ambiente escolar, isso é difícil, no entanto, sempre se procura buscar informações sobre seus alunos/as fora da Escola para melhor entendê-los e poder auxiliá-los.

Nesse sentido, Aquino (1998) menciona que, independentemente de qualquer situação, a escola tem por obrigação garantir a qualidade do ensino, sendo alunos disciplinados ou não, que possuem recursos ou não, e ainda com supostos problemas ou não.

Os profissionais também incentivam os alunos/as a expor suas ideias e procuram sempre auxiliar no futuro dos mesmos. Através de projetos como a fanfara e grupo de danças, eles/elas são incentivados a desenvolverem suas competências e habilidades. Por fim, ainda, os discentes são provocados para viverem bem em sociedade, sabendo que como cidadãos possuem direitos, mas sobretudo, os deveres que a cidadania lhes impõe.

### **As Incertezas**

Ainda na entrevista, os profissionais responderam outras seis questões que diziam respeito às incertezas. As questões estavam voltadas para a forma pela qual a escola lida com as incertezas (crises) da sociedade, sobre o auxílio no planejamento pessoal dos alunos/as e sobre a importância das disciplinas de todas as áreas do conhecimento para o futuro dos alunos/as, distribuídas de acordo com as quatro áreas cobradas no ENEM.

Nesse sentido, primeiramente, os profissionais foram questionados

sobre a forma pela qual a escola lida com as incertezas (crises) na sociedade. P4 responde da seguinte maneira: “Tentando mostrar a realidade, buscando profissionais adequados a sanar e orientar nossos alunos sobre os problemas sociais que os afligem e que não conseguimos orientá-los ou auxiliá-los”. É interessante observar que, mesmo entendendo como isso é complicado, de acordo com P1, “Cada dia é mais difícil, porque os valores e regras que trabalhamos na escola parecem ultrapassadas diante da sociedade que temos. Os valores são inversos. Parece que estamos nadando contra a correnteza”. Há uma preocupação clara em auxiliar os alunos/as da melhor forma possível independentemente de qualquer coisa.

Em seguida, foi questionado sobre se a escola auxilia no planejamento pessoal dos alunos/as. A resposta de P5 foi a seguinte: “Sim, auxilia, promove discussões, possibilitada, principalmente pelos professores, através de ofertas de crescimento pessoal. Construção de trabalhos, de atividades que envolvem a prática, a experiência teórica, de disciplina e principalmente de organização”. Sabe-se, no entanto, disso, pois é algo muito pessoal, no entanto algumas questões são gerais e podem servir para todos/as.

Logo depois, foi questionada a importância das disciplinas de Geografia, História, Filosofia e Sociologia para o futuro do aluno. P2 diz o seguinte: “Extremamente importantes, pois frisam desenvolver um ser pensante, crítico e participativo”, corroborando efetivamente com essa resposta, P3 diz: “São disciplinas indispensáveis, pois ajudam o aluno a entender a sua evolução social e política relacionada com o passado e o presente da história”.

Quando questionados sobre as disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, as respostas foram as seguintes: para P4, “A língua portuguesa é a base da nossa comunicação, escrever e falar corretamente é fundamental em todos os momentos e profissões. E hoje ter uma segunda língua no currículo é primordial e necessário”; e para P2, “A Língua Portuguesa possibilita uma comunicação melhor, é escrevendo e lendo corretamente que se consegue se fazer entender. Vejo a Língua Inglesa como uma possibilidade de conhecimento de outras culturas”.



Também quando questionados sobre a importância das disciplinas de Arte e Educação Física, as respostas foram: “A disciplina de Arte nos permite conhecermos a cultura de várias nações. A disciplina de Educação Física nos possibilita uma qualidade de vida melhor com os cuidados da nossa saúde” (P3), e P5: “Acredito que são quesitos indispensáveis à cultura e à qualidade de vida. Algo que resume em ter e conhecer a cultura, a arte; e outro fator de suma importância no que se trata da vivência e saúde das pessoas”.

Por fim, ao serem questionados sobre as disciplinas de Física, Biologia, Química e Matemática, P1 afirma o seguinte: “Trabalha o raciocínio lógico, o pensamento, a compreensão. Trabalha a interpretação e a problematização dos assuntos para que o aluno possa visualizar e relacionar com o seu futuro” e, para P2, “São necessárias para resolução de problemas cotidianos”. Percebe-se que a educação na escola é pensada na coletividade pelos seus profissionais, sem dar demasiada importância para uma ou para outra disciplina, a interdisciplinaridade prevalece.

Com isso, percebe-se que a Escola procura constantemente auxiliar os alunos para compreenderem as mudanças ocorridas na sociedade, independentemente de qualquer situação, pois a educação não deve se voltar a uma forma de governar, e sim como visto no segundo, a educação transcende qualquer possibilidade de acomodação e está voltada para a ação.

Conclui-se, desse modo, que os profissionais procuram superar as incertezas agindo efetivamente dentro do ambiente escolar. Para isso, procuram trazer profissionais de diferentes áreas do conhecimento com o intuito de auxiliar no planejamento pessoal dos alunos/as. E, satisfatoriamente, todos eles entendem que, de modo igual, todas as disciplinas podem auxiliar os discentes na busca da ação consciente, pois umas auxiliam no senso crítico e participativo, outras na comunicação, outras, ainda, a conhecer melhor novas culturas e cuidar da vida saudável e, por fim, trabalhar o raciocínio lógico. Assim sendo, percebe-se nitidamente o trabalho interdisciplinar desenvolvido na Escola, bem como a compreensão da importância do todo integral, e não fragmentado.

Reforçando essa ideia, Weigert, Villani e Freitas (2005) afirmam que o

trabalho interdisciplinar prevê a integração de áreas diferentes, e para isso é necessário entender que todas as disciplinas têm algo para oferecer e contribuir na construção, ou na reconstrução, do conhecimento.

### Questões Gerais

Finalizando as entrevistas, foram feitas as últimas quatro questões gerais sobre a escola e a formação cidadã, os desafios e problemas que a escola apresenta, o que faz com que a escola tenha um referencial de qualidade e o que leva a escola a ser destaque na região em que ela está inserida.

A princípio, ao serem questionados sobre a importância da escola na formação cidadã dos alunos/as, P3 afirma que: “O papel da escola é muito importante para a formação cidadã, pois nela o jovem acaba tendo o conhecimento histórico e social do meio em que vive, podendo se tornar um cidadão crítico, trazendo benefícios para a sociedade”. Corroborando com isso, para P4: “É fundamental, pois vivemos em uma sociedade em que infelizmente os alunos estudam somente na escola, as quatro horas que passam nela. São poucos os que buscam o conhecimento sem que a escola o exigisse”. Percebe-se que a escola ainda continua sendo imprescindível na formação das pessoas, na opinião dos profissionais.

Quando perguntados sobre quais os desafios e problemas que a escola enfrenta, P1 afirma que são muitos:

[...] porém o nosso maior é a falta de perspectiva do jovem. O trabalho coletivo com a família também não acontece. A escola acaba abraçando os problemas do dia a dia do aluno. Há falta de interesse por parte dos alunos, falta de apoio financeiro, humano e profissional dos governantes. É possível perceber muitas vezes que a educação não acaba sendo prioridade para o alunos, a família e o governo.

Além dos problemas familiares e falta de perspectivas, P5 reforça também que: “Os desafios e problemas principais são muitas vezes no aspecto de ser limitadas as estruturas, o que impede de fazer mais e talvez melhor. Falta incentivo, falta investimento de estrutura. O profissional é bom, falta

investimento na educação”. Vê-se que, o apoio dos governantes com mais recursos e melhoria da infraestrutura acaba tendo destaque negativo.

Outro questionamento foi sobre o referencial de qualidade que a escola apresenta. Sobre isso, P1 afirma que; “A seriedade com que tratamos a educação. Nosso compromisso e comprometimento demonstrado no trabalho coletivo e no planejamento das nossas ações durante o ano. As regras e limites que a escola procura sempre desenvolver”, e P3 diz que isso tudo se dá “graças ao bom desempenho dos professores e gestores”. O respeito mútuo entre os profissionais e a sua dedicação faz a diferença, uma vez que, conforme já mencionado antes, os principais problemas que a escola enfrenta referem-se à desestrutura familiar, falta de expectativa e apoio governamental.

Por último, e finalizando a entrevista, foi questionado por que a escola tem destaque na região. Nesse sentido, P2 disse: “Pela firmeza e seriedade que se conduz o processo ensino-aprendizagem” e, corroborando com isso, P5 disse:

Porque o espaço de cada profissional é respeitado. Talvez porque todos se identificam com essa profissão, e possivelmente porque gostam e investem no seu trabalho. Ser destaque não é difícil alcançar, difícil é manter-se em destaque, para isso é preciso nunca parar.

Por mais que a escola seja destaque e trate a educação de seus alunos/as com respeito, tem-se a humildade de que muito ainda necessita ser feito para poder manter-se nesse nível.

Conclui-se, com isso, que os profissionais procuram auxiliar na formação cidadã resgatando o conhecimento histórico e social que a humanidade teve, como por exemplo a luta pelos direitos humanos, pois só dessa forma é possível conhecer e entender a sociedade da qual se faz parte e onde se vive, para poder agir criticamente diante do amanhã.

Nesse segmento, Silva (2003) aponta que a crítica é uma atividade do pensamento, que estabelece relações com a vivência diária. É bem verdade que nem sempre a escola conta com apoio, sobretudo das famílias, dos governantes e também da própria perspectiva de futuro que os próprios alunos/as tem, mas

isso não significa que os indivíduos deixam de interagirem socialmente.

Por isso, de acordo com Santos, Silva e Baade (2016, p. 40):

Sistematicamente, os indivíduos interagem socialmente. Esse processo tem na escola uma de suas bases iniciais e fundamentais de consolidação. É no entorno educacional que a interação se estende para além do restrito ambiente familiar, estimulando uma convivência mais direta com outros seres humanos, que influencia na incorporação de padrões de conduta, na apropriação de novos conhecimentos, no estabelecimento de relacionamentos mais extensivos e, oportunamente, na transformação da realidade. Nesse processo, todo o conhecimento acessado, apropriado, construído, socializado e difundido na instituição educacional e por ela tem por base a relação que há entre homem e sociedade.

Essa relação existente entre homem e sociedade, difundida na escola é que propicia uma nova realidade. Por isso, percebe-se que a EEBSJ, sempre tratou a educação como algo primordial e com muita seriedade, agindo com firmeza quando necessário e conduzindo de forma dinâmica o processo de ensino e de aprendizagem.

Finalizando, os profissionais da educação da EEBSJ, ainda afirmam que não foi difícil chegar a esses excelentes resultados, uma vez que tem essa visão diferenciada de educação, mas mencionam, que o difícil será conseguir manter, ou seja, estar ciente do que está acontecendo ao seu redor e da dificuldade que existe, sempre é um bom começo para atingir o sucesso.

## **Considerações finais**

Nesse Capítulo Parte 2 de Resultados analisando as respostas da entrevista feita aos profissionais, é possível analisar algumas principais características da EEBSJ que proporciona os bons resultados que a mesma tem e, por sua vez, se diferenciam positivamente de outras escolas.

Primeiramente, o conhecimento para esses profissionais é entendido como uma construção contínua e que necessita ter uma definição clara de papéis entre professores e alunos/as. Entendem também que o conhecimento não é absoluto.

Em seguida, ao se reportar à condição humana, os profissionais a veem com uma ligação da escola com o dia a dia que dá possibilidade de expor suas ideias, desenvolver as competências e a aptidão para o desenvolvimento da cidadania.

Prosseguindo, ao expor as incertezas, os profissionais entendem que o planejamento pessoal está atrelado ao futuro e deve ter uma abordagem interdisciplinar.

Finalmente, ao exteriorizar algumas questões gerais, é possível deduzir as seguintes características de acordo com os profissionais: felicidade e bem-estar e criticidade.

Em suma, os profissionais da EEBSJ, mais do que se preocupar com os conteúdos que devem ser abordados, preocupa-se com a individualidade de cada ser humano e com seu futuro, tornando-se, assim, uma importante referência para toda a região da AMARP e Estado de Santa Catarina.

## Referências

AQUINO, Julio Groppa. A indisciplina e a escola atual. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, vol.24, n.2, 1998. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-25551998000200011](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200011)>. Acesso em: 22 abr. 2014.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 10. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, S/A, 1975.

\_\_\_\_\_. **Educação e Mudança**. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra S/A, 2003a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra S/A, 2003b.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Moraes, 1980.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em:  
<<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=1729901>>. Acesso em: 13 out. 2016a.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em:  
<<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=1710165>>. Acesso em: 13 out. 2016b.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em:  
<<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=1710608>>. Acesso em: 13 out. 2016c.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em:  
<<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=1711052>>. Acesso em: 13 out. 2016d.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em:  
<<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=1712253>>. Acesso em: 13 out. 2016e.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em:  
<<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=1711445>>. Acesso em: 13 out. 2016f.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em:  
<<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=1729901>>. Acesso em: 13 out. 2016g.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em:  
<<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=1712535>>. Acesso em: 13 out. 2016h.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em:  
<<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=1712956>>.  
Acesso em: 13 out. 2016i.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em:  
<<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=1711052>>.  
Acesso em: 13 out. 2016j.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em:  
<<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=1713520>>.  
Acesso em: 13 out. 2016k.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em:  
<<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=1713520>>.  
Acesso em: 13 out. 2016l.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em:  
<<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=1714335>>. Acesso em: 13 out. 2016m.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em:  
<<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=1730631>>.  
Acesso em: 13 out. 2016n.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola de Educação Básica São José. Fraiburgo, 2016.

RAMOS, Paulo; RAMOS, Magda Maria. **Os Caminhos Metodológicos da Pesquisa**: da educação básica ao doutorado. Blumenau: Odorizzi, 2005.

SANTA CATARINA. Decreto nº 7.601 da Secretaria da Educação do Estado de Santa Catarina de 16 de maio de 1979.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 192 da Secretaria da Educação do Estado de Santa Catarina de 29 de maio de 1985a.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 232 da Secretaria da Educação do Estado de Santa Catarina de 18 de junho de 1985b.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 126 da Secretaria da Educação do Estado de Santa Catarina de 25 de janeiro de 1998.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 17 da Secretaria da Educação do Estado de Santa Catarina de 28 de março de 2000.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 47 da Secretaria da Educação do Estado de Santa Catarina de 05 de março de 2002.

SANTOS, Adélcio Machado dos; SILVA, Everaldo da; BAADE, Joel Haroldo. Educação e sociedade: relação interativa. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, 15, Enero, 2016, 39-54. Disponível em: <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/2794/2259>>. Acesso em: 26 abr. 2017.

SILVA, Elisabeth Ramos da. O desenvolvimento do senso crítico no exercício de identificação e escolha de argumentos. **Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada**, v.3, n. 1, 57-184, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v3n1/05.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2017.

WEIGERT, Célia; VILLANI, Alberto; FREITAS, Denise de. A Interdisciplinaridade e o trabalho coletivo: análise de um planejamento interdisciplinar. **Ciência & Educação**, v. 11, n. 1, p. 145-164, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v11n1/12.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2017.

WERNECK, Vera Rudge. Sobre o processo de construção do conhecimento: O papel do ensino e da pesquisa. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.51, p. 173-196, abr./jun. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n51/a03v1451.pdf>>. Acesso dia: 07 jun. 2017.



## Análise da formação cidadã em uma escola no Meio Oeste Catarinense na perspectiva de seus estudantes

Rodrigo Regert<sup>1</sup>

Joel Haroldo Baade<sup>2</sup>

### Introdução

Conforme apontado no capítulo anterior, a Escola de Educação Básica São José (EEBSJ), no município de Fraiburgo, SC, que apresenta uma realidade diferente das características da região. Enquanto a região possui baixos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de acordo com os resultados de 2013 e 2015, a escola tem um notório destaque, inclusive em âmbito estadual. Os resultados distintos da escola sugerem uma formação diferenciada das demais escolas da região.

Em continuidade à análise do capítulo anterior, aqui se apresenta resultados e considerações sobre a escola na visão dos estudantes. Apresenta-se os resultados de um questionário aplicado aos 292 estudantes do Ensino Médio, permitindo entender de modo mais claro, como esses jovens veem a educação e o trabalho desenvolvido na instituição em que realizam a sua formação.

A metodologia empreendida na presente análise é quantitativa.

---

<sup>1</sup> Mestre em Desenvolvimento e Sociedade. Docente da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP.

<sup>2</sup> Doutor. Docente do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Sociedade da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP.

## **A escola na visão dos estudantes**

Buscando entender o que diferencia a EEBSJ da região em que está situada, foi aplicado um questionário junto aos estudantes do ensino médio. É importante ressaltar que, na elaboração das questões, buscou-se utilizar uma linguagem que estivesse relacionada ao dia a dia dos alunos, para dessa forma poder com maior clareza, obter as respostas mais reais possíveis. O questionário baseou-se em quatro ideias centrais. A primeira, voltou-se aos dados gerais dos alunos e sua satisfação com a Escola, enquanto que as demais ideias foram baseadas no enfoque dado a três dos saberes necessários à educação do futuro de Morin (2007), sendo elas: conhecimento, condição humana e incertezas.

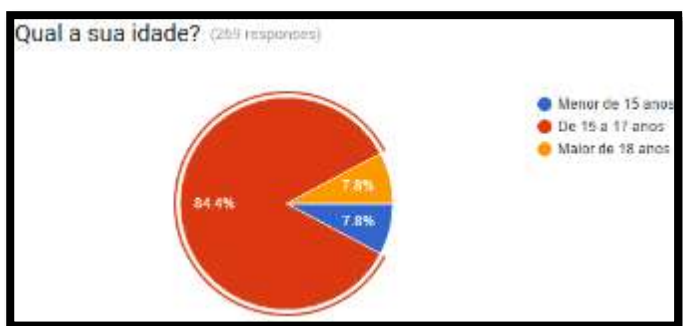
Ainda referente ao questionário, o mesmo foi desenvolvido quase totalmente de forma linear, por uma escala de “1” a “10”. O “1” significa o extremo de grau mínimo, enquanto o “10” significa o extremo de grau máximo. A utilização desse modo em escala deu-se justamente para que a relação entre extremos estivesse representando determinada ideia ou objeto. Além do mais, os discentes estão acostumados a serem avaliados dessa forma (de 1 a 10) e com isso seria mais fácil para eles/elas também avaliarem o que estava sendo solicitado.

A EEBSJ possui 292 (duzentos e noventa e dois) alunos que cursam o Ensino Médio. Destes 270 (duzentos e setenta) devolveram o Termo de Consentimento para Menor ou Maior de Idade assinado e, conseqüentemente, prontificaram-se a responder o questionário. No entanto, em alguns casos, deixaram algumas respostas em branco ou esqueceram de responder.

## **Caracterização dos alunos que responderam à pesquisa**

Os primeiros quatro gráficos dizem respeito à identificação dos alunos/as quanto à idade, sexo, tempo de escola e série em que estudam. Nesse momento, os gráficos são apresentados indicando uma porcentagem.

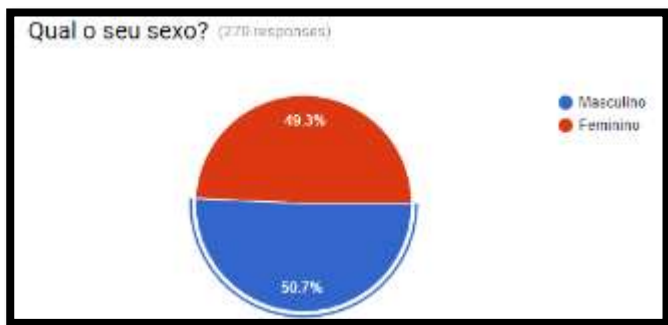
**Gráfico 1** - Idade dos alunos/as.



Fonte: (AUTOR, 2016)

É possível observar de acordo com o Gráfico que 84,4% (227 alunos/as) possuem de 15 a 17 anos; enquanto que 7,8% (21 alunos/as) têm 18 anos ou idade superior; e 7,8% (21 alunos/as) têm idade inferior a 15 anos. É importante ressaltar também que os alunos que possuem 18 anos ou mais encontram-se nessa situação basicamente por terem repetido um ano de estudo ou, ainda, por terem ficado fora da escola em algum momento. Os de idade inferior a 15 anos iniciaram a sua vida escolar um ano antes do período normal.

Gráfico 2 – Sexo dos alunos/as

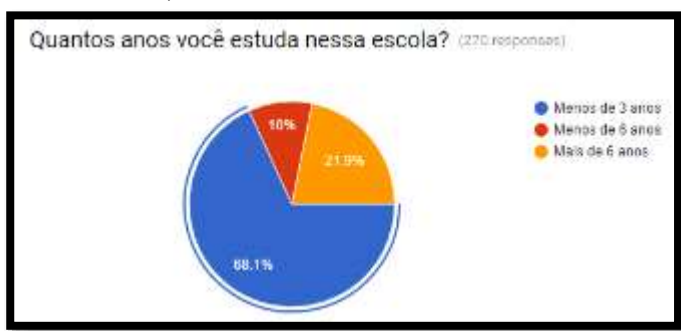


Fonte: (AUTOR, 2016)

O Gráfico 2 mostra que na escola que existe um equilíbrio entre alunas do sexo feminino e alunos do sexo masculino. É possível observar que 50,7% (137 alunos) são meninos enquanto que 49,3% (133 alunas) são meninas. Esse dado é importante pois sabe-se de modo geral, que a predominância do sexo feminino é maior que o masculino. Isso fica claro no estudo realizado por Anjos

*et al* (2012) quanto a vulnerabilidade individual dos adolescentes ao HIV, de 13 a 19 anos. Anjos (2012) estudou um universo aleatório 207 indivíduos, sendo que 43,5% pertenciam ao sexo masculino e 56,5% ao feminino. Os adolescentes nesse período estão no ápice das transformações biopsicossociais e em fase de formação de conceitos que o acompanharão e influenciarão para o restante de toda sua vida.

**Gráfico 3** – Tempo de escola



Fonte: (AUTOR, 2016)

De acordo com o Gráfico 3, é possível observar que a maioria dos alunos/as, 68,1% (184 alunos/as), que estudam no ensino médio, estão na escola há menos de três anos, enquanto 21,9% (59 alunos/as) estão há mais de seis anos, e apenas 10% (27 alunos/as), estão a mais de seis anos. Os alunos/as que estão há mais de seis anos, basicamente, iniciaram seus estudos na escola desde o Ensino Fundamental I ou II. No entanto, devido à municipalização que vem ocorrendo no Estado e no Município de Fraiburgo, cada vez esse número é menor, pois a escola está cada vez mais com foco apenas nos alunos do Ensino Médio.

**Gráfico 4** – Série em que estuda



Fonte: (AUTOR, 2016)

De acordo com o Gráfico 4, é possível observar que a segunda série é a turma que tem menos alunos/as 23,4% (63 alunos/as); enquanto a primeira série é que tem mais, 39% (105 alunos/as); já a terceira série tem 37,5% (101 alunos/as).

Com isso, conclui-se que a grande maioria dos alunos/as estão na faixa etária correta do Ensino Médio, o que mostra uma realidade bem importante, pois existe um nivelamento entre esses discentes, que sem dúvida, auxilia no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que os mesmos estão passando e vivenciando experiências semelhantes, que auxiliam no desenvolvimento do senso crítico dos cidadãos.

Nesse sentido, é importante ressaltar que praticamente metade dos jovens brasileiros de 15 a 17 anos não estão matriculados no ensino médio. Ou eles permanecem no ensino fundamental devido a reprovações, ingresso tardio ou ainda por não frequentam nenhuma escola (COSTA, 2013).

### Satisfação dos Alunos com a Escola

Os Gráficos 5 e 6, a seguir, dizem respeito ao grau de satisfação que os alunos têm para com a escola. Os mesmos são apresentados de forma linear, indicando uma escala de 1 a 10 (extremos).

**Gráfico 5** – Satisfação com a escola

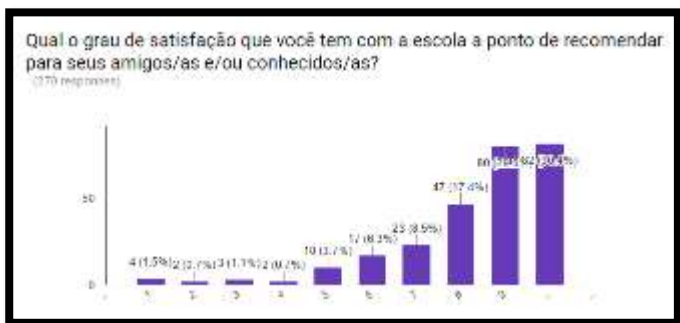


Fonte: (AUTOR, 2016)

O Gráfico 5 tem em seus extremos as seguintes colocações: no item 1, totalmente insatisfeito; e no item 10, totalmente satisfeito. De acordo com o Gráfico, o item mais selecionado foi o 8, por 28,9% (78 alunos/as), e o menos foi o 2, que não teve nenhum. Esse Gráfico mostra que a maior tendência dos alunos/as foi para o extremo “totalmente satisfeitos”, pois os itens de 6 até o 10 foram selecionados por 91,9% (248 alunos/as), enquanto o outro extremo (totalmente insatisfeito), representados pelos itens 1 até o 5, foram selecionados por 8,1% (22 alunos/as).

De acordo com Fernandes (2011), a satisfação dos adolescentes com a escola auxilia na promoção do desenvolvimento positivo juvenil, pois para que isso ocorra leva em consideração as realidades sociais dos mesmos que se consubstanciam em distintos domínios de realização das suas vidas.

**Gráfico 6** – Satisfação a ponto de recomendar a outros



Fonte: (AUTOR, 2016)

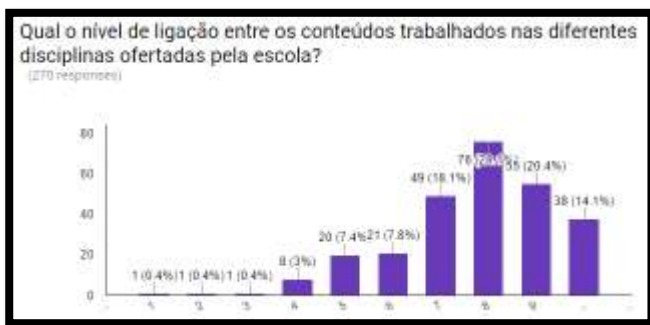
Sobre a satisfação que sentem com a escola a ponto de recomendar para outros. O Gráfico 6 tem em seus extremos as seguintes colocações: no item 1, totalmente insatisfeito; e no item 10, totalmente satisfeito. De acordo com o Gráfico, o item mais selecionado foi o 10, por 30,4% (82 alunos/as), os menos foram os itens 2 e 4, ambos por 0,7% (2 alunos/as). O mesmo Gráfico mostra que a maior tendência dos alunos/as foi para o extremo totalmente satisfeito, pois os itens 6 até o 10 foram selecionados por 92,2% (249 alunos/as), enquanto o outro extremo (totalmente insatisfeito), representado pelos itens 1 até o 5, foram selecionados por 7,8% (21 alunos/as).

Com isso, conclui-se que a grande maioria dos alunos/as estão satisfeitos com a escola a tal ponto que indicariam a outras pessoas. Nesse sentido, fica evidente que a satisfação está atrelada à alegria e bem-estar, características determinantes na educação. Reforçando essa ideia, Siqueira e Wechsler (2006) mencionam que a satisfação está atrelada à motivação e isso pode explicar por que alguns alunos gostam e aproveitam a vida escolar, adquirindo novas capacidades e desenvolvendo todo o seu potencial, enquanto outros não.

## A Construção do Conhecimento

Os Gráficos 7 a 13 dizem respeito à construção do conhecimento no ponto de vista dos alunos/as. Os mesmos são apresentados através de forma linear, com uma escala de 1 a 10 (extremos).

**Gráfico 7** – Ligação entre as disciplinas ofertadas



Fonte: (AUTOR, 2016)

Sobre a ligação entre as diferentes disciplinas. O Gráfico 7 tem em seus extremos as seguintes colocações: no item 1, nenhuma ligação; e no item 10, totalmente ligado. De acordo com o Gráfico, o item mais selecionado foi o 8, por 28,1% (76 alunos/as), e os menos, foram os itens 1, 2 e 3, selecionados por apenas 0,4% (1 aluno/a) em cada nível. O mesmo Gráfico mostra que a maior tendência dos alunos/as, foi para o extremo “totalmente ligados”, pois os itens 6 até o 10 foram selecionados por 88,5% (239 alunos/as), enquanto o outro extremo (nenhuma ligação), representado pelos itens 1 até o 5, foi selecionado por 11,5% (31 alunos/as).

**Gráfico 8** – O conhecimento e a sua importância

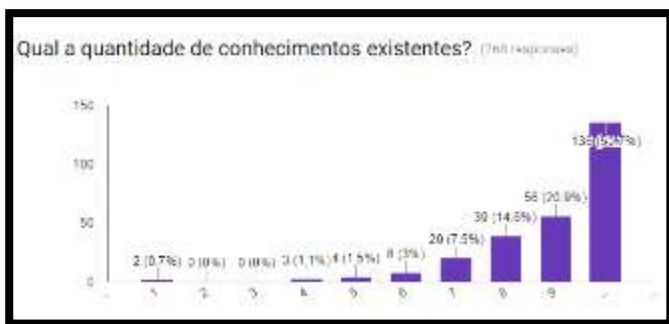


Fonte: (AUTOR, 2016)

Sobre o conhecimento e sua importância. O Gráfico 8 tem em seus extremos as seguintes colocações: no item 1, nenhuma; e no item 10, toda possível. De acordo com o Gráfico, o item mais selecionado foi o 10, por 81,9% (221 alunos/as), e os menos, foram os itens 1 e 2, ambos por 0,4% (1 aluno/a). O mesmo Gráfico mostra que a maior tendência dos alunos/as foi para o extremo “toda possível”, pois os itens 6 até o 10 foram selecionados por 98,6% (266 alunos/as), enquanto o outro extremo (nenhuma), representado pelos itens 1 até 5, foi selecionado por 1,4% (4 alunos/as).

**Gráfico 9** – A quantificação dos conhecimentos existentes

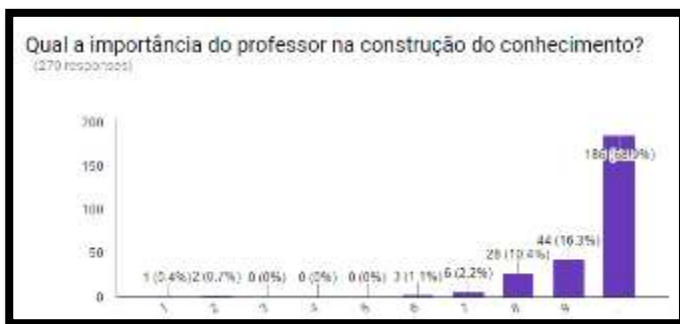




Fonte: (AUTOR, 2016)

Sobre a quantidade de conhecimentos existentes. O Gráfico 9 tem em seus extremos as seguintes colocações: no item 1, não existem; e no item 10, infinitos. De acordo com Gráfico, o item mais selecionado foi o 10, por 50,7% (136 alunos/as), e os menos, foram os itens 2 e 3, onde ninguém selecionou. O mesmo Gráfico mostra que a maior tendência dos alunos/as foi para o extremo “infinito”, pois os itens 6 até o 10 foram selecionados por 96,7% (259 alunos/as), enquanto o outro extremo (não existem), representado pelos itens 1 até o 5, foi selecionado por 3,3% (9 alunos/as). Com isso, percebe-se claramente que os alunos/as entendem o conhecimento como sendo infinito, e em constante mudança.

**Gráfico 10** – O professor e a construção do conhecimento



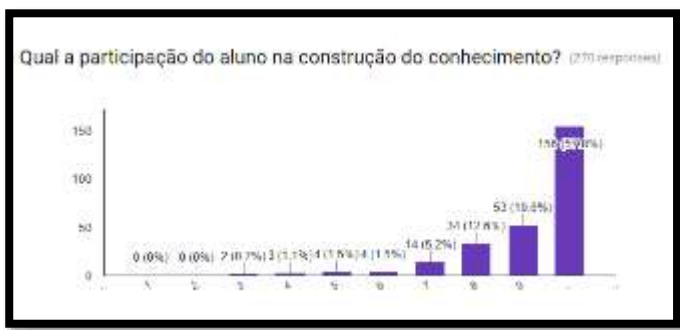
Fonte: (AUTOR, 2016)

Sobre a importância do professor na construção do conhecimento. O Gráfico 10 tem em seus extremos as seguintes colocações: no item 1, nenhuma;

e no item 10, toda possível. De acordo com o Gráfico, o item mais selecionado foi o 10, por 68,9% (186 alunos/as), e os menos, foram os itens 3, 4 e 5, onde ninguém selecionou. O mesmo Gráfico mostra que a maior tendência dos alunos/as foi para o extremo “toda possível”, pois os itens 6 até o 10, foram selecionados por 98,9% (267 alunos/as), enquanto o outro extremo (nenhuma), representado pelos itens 1 até o 5, foi selecionado por 1,1% (3 alunos/as).

De acordo com Werneck (2006), o conhecimento inicia na primeira infância quando a criança por imitação repete os gestos as expressões etc., e na medida que avança o livro e professor proporciona um novo saber organizando-o ao seu modo. Com isso, percebe-se que os alunos estão corretos, pois o professor desempenha um importante papel no processo do conhecimento.

**Gráfico 11** – O aluno e a construção do conhecimento



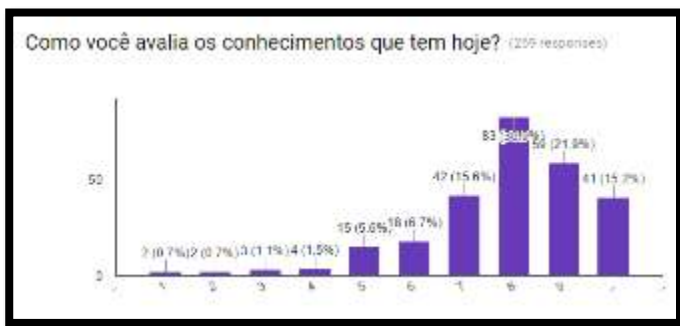
Fonte: (AUTOR, 2016)

Sobre qual a sua participação na construção do conhecimento. O Gráfico 11 tem em seus extremos as seguintes colocações: no item 1, nenhuma; e no item 10, toda possível. De acordo com Gráfico, o item mais selecionado foi o 10, por 57,8% (156 alunos/as), e ninguém selecionou os itens 1 e 2. O mesmo Gráfico mostra que a maior tendência dos alunos/as foi para o extremo “toda possível”, pois os itens 6 até o 10, foram selecionados por 96,7% (261 alunos/as), enquanto o outro extremo (nenhuma), representado pelos itens 1 até o 5, foi selecionado por 3,3% (9 alunos/as).

Ainda de acordo com Werneck (2006), o aluno/a tem uma função primordial na construção do conhecimento, pois é exigido dele um estado de atividade sem que isso signifique ausência de ensino, de transmissão social, ou

seja, é necessário o envolvimento ativo do mesmo.

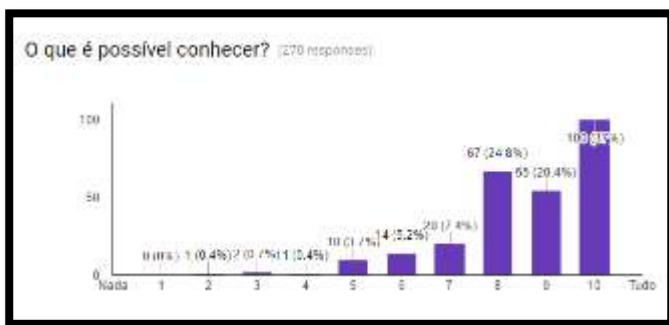
**Gráfico 12** – Conhecimentos da atualidade



Fonte: (AUTOR, 2016)

Sobre a forma como avaliam os conhecimentos que tem hoje. O Gráfico 12 tem em seus extremos as seguintes colocações: no item 1, cheio de falhas; e no item 10, totalmente confiável. De acordo com o Gráfico, o item mais selecionado foi o 8, por 30,9% (83 alunos/as), e os menos, foram os itens 1 e 2, ambos com 0,7% (2 alunos/as). O mesmo Gráfico mostra que a maior tendência dos alunos/as é para o extremo “totalmente confiável”, pois os itens 6 até o 10 foram selecionados por 90,3% (243 alunos/as), enquanto o outro extremo (cheio de falhas), representado pelos itens 1 até o 5, foi selecionado por 9,7% (27 alunos/as).

**Gráfico 13** – O que conhecer



Fonte: (AUTOR, 2016)

Sobre o que é possível conhecer. O Gráfico 13 tem em seus extremos as seguintes colocações: no item 1, nada; e no item 10, tudo. De acordo com o

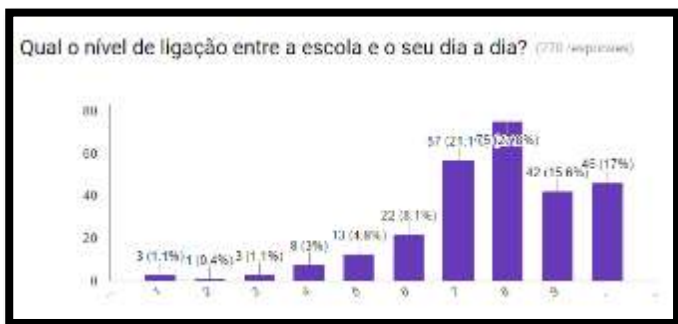
Gráfico, o item mais selecionado foi o 10, por 37% (100 alunos/as), e ninguém selecionou o item 1. O Gráfico mostra que a maior tendência dos alunos/as, foi para o extremo “tudo”, pois os itens 6 até o 10 foram selecionados por 94,8% (256 alunos/as), enquanto o outro extremo (nada), representado pelos itens 1 até o 5, foi selecionado por 5,2% (14 alunos/as).

Corroborando com a ideia dos alunos/as, Cabral (2004) menciona que o professor possui um papel primordial no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, inclusive quando se refere ao relacionamento entre ambos.

### A Condição Humana

Os Gráficos 14 a 26 dizem respeito à condição humana no ponto de vista dos alunos/as. Os mesmos são apresentados através de forma linear, que indica uma escala de 1 a 10 (extremos).

**Gráfico 14** – Ligação da escola com o dia a dia



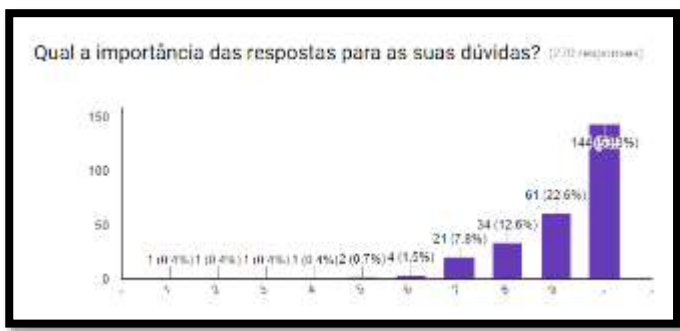
Fonte: (AUTOR, 2016)

Sobre qual o nível de ligação da escola com o dia a dia. O Gráfico 14 tem em seus extremos as seguintes colocações: no item 1, nenhuma ligação; e no item 10, totalmente ligado. De acordo com o Gráfico, o item mais selecionado foi o 8, por 27,8% (75 alunos/as), e o menos selecionado foi o item 2, com 0,4% (1 aluno/a). O Gráfico mostra que a maior tendência dos alunos/as, foi para o extremo “totalmente ligado”, pois os itens 6 até o 10, foram selecionados por 89,6% (242 alunos/as), enquanto o outro extremo (nenhuma

ligação), representado pelos itens 1 ao 5, foi selecionado por 10,4% (28 alunos/as).

De acordo com Andrade e Massabni (2011) a ligação da escola pode estar associada a maneira como as atividades práticas são desenvolvidas no dia a dia, e isso depende muito do professor, pois utilizar ou não desse recurso é uma decisão pedagógica que está atrelada ao seu preparo e as condições dadas pela escola.

**Gráfico 15** – As respostas



Fonte: (AUTOR, 2016)

Sobre a importância das respostas para as suas dúvidas. O Gráfico 15 tem em seus extremos as seguintes colocações: no item 1, nenhuma; e no item 10, toda possível. De acordo com o Gráfico, o item mais selecionado foi o 10, por 53,3% (144 alunos/as), e os menos, foram os itens 1, 2, 3 e 4, todos com 0,4% (1 aluno/a). O mesmo Gráfico mostra que a maior tendência dos alunos/as foi para o extremo “toda possível”, pois os itens 6 até 10 foram selecionados por 97,8% (264 alunos/as), enquanto o outro extremo (nenhuma), representado pelos itens 1 até o 5, foi selecionado por 2,2% (6 alunos/as).

**Gráfico 16** – A expressão dos pensamentos



Fonte: (AUTOR, 2016)

Sobre a importância de poder expressar seus pensamentos. O Gráfico 16 tem em seus extremos as seguintes colocações: no item 1, nenhuma; e no item 10, toda possível. De acordo com o Gráfico, o item mais selecionado foi o 10, com 40% (108 alunos/as), e ninguém selecionou o item 3. O Gráfico mostra que a maior tendência dos alunos/as foi para o extremo “toda possível”, pois os itens 6 ao 10, foi selecionado por 95,5% (258 alunos/as), enquanto o outro extremo (nenhuma), representado pelos itens 1 até o 5, foi selecionado por 4,5% (12 alunos/as).

**Gráfico 17 – A profissão**



Fonte: (AUTOR, 2016)

Sobre se já escolheram uma profissão. O Gráfico 17 tem em seus extremos as seguintes colocações: no item 1, ainda não; e no item 10, já escolhi. De acordo com o Gráfico, o item mais selecionado foi o 10, por 49,3% (133 alunos/as) e os menos, foram os itens 2 e 3, ambos com 0,7% (2 alunos/as). O

Gráfico mostra que a maior tendência dos alunos/as foi para o extremo “já escolhi”, pois, os itens 6 até 10 foram selecionados por 80% (216 alunos/as), enquanto o outro extremo (ainda não), representado pelos itens 1 até o 5, foi selecionado por 20% (54 alunos/as).

De acordo com Filizatti (2003), a escolha por uma profissão nem sempre é fácil sobretudo para os jovens e muitas vezes isso pode tornar-se uma tortura para os mesmos devido a própria cobrança externa da sociedade e familiares. No entanto os alunos/as da EEBSJ já acreditam saberem de modo geral qual a profissão que irão seguir no futuro.

**Gráfico 18** – Sucesso profissional



Fonte: (AUTOR, 2016)

Sobre o que é preciso ter para ter sucesso profissional. O Gráfico 18 tem em seus extremos as seguintes colocações: no item 1, não sei; e no item 10, muita dedicação. De acordo com o Gráfico, o item mais selecionado foi o 10, por 85,1% (229 alunos/as); e ninguém selecionou os itens 2, 3 e 4. O Gráfico mostra que a maior tendência dos alunos/as foi para o extremo “muita dedicação”, pois os itens 6 ao 10, foram selecionados por 98,5% (266 alunos/as), enquanto o outro extremo (não sei), representado pelos itens 1 até o 5, foi selecionado por 1,5% (4 alunos/as).

**Gráfico 19** – O sucesso profissional e sua evidência

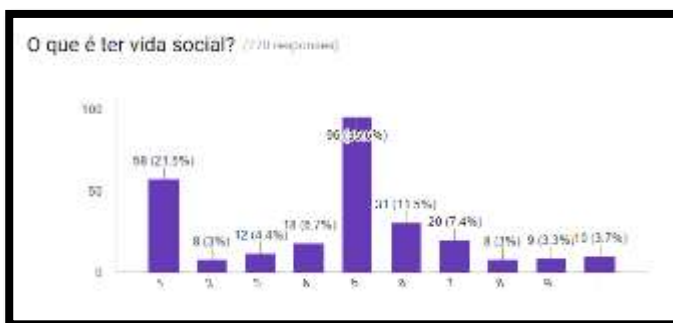


Fonte: (AUTOR, 2016)

Sobre o que evidencia o sucesso profissional de alguém. O Gráfico 19 tem em seus extremos as seguintes colocações: no item 1, a felicidade pelo trabalho; enquanto que o item 10, o dinheiro que possui. De acordo com o Gráfico, o item mais selecionado foi o 1, com 27% (73 alunos/as), e o menos selecionado foi o 2, com 1.9% (5 alunos/as). O Gráfico mostra que a maior tendência dos alunos/as foi para o extremo “a felicidade pelo trabalho”, pois os itens 1 até o 5 foram selecionados por 64,1% (173 alunos/as), enquanto o outro extremo (dinheiro que possui), representado pelos itens 6 até o 10, foi selecionado por 35,9% (97 alunos/as).

De acordo com Horn *et al* (*apud* SOBRINHO, PORTO, 2012, p. 256), o bem-estar e a felicidade pelo trabalho desempenhado “não se reduz à avaliação afetiva dos fatos da vida, é mais que isto, cobre dimensões como estado emocional, motivação, competência, eficácia do indivíduo”. Interessante ressaltar, pois os alunos/as veem isso com a maior clareza possível.

**Gráfico 20 – Vida social**





Fonte: (AUTOR, 2016)

Sobre o que é ter vida social, o Gráfico 20 tem em seus extremos as seguintes colocações: no item 1, estar na escola; e no item 10, frequentar baladas. De acordo com esse Gráfico, o item mais selecionado foi o 5, por 35,6% (alunos/as), e os menos, foram os itens 2 e 3, ambos com 3% (8 alunos/as). O Gráfico mostra que a maior tendência dos alunos/as foi para o extremo “estar na escola”, pois os itens 1 até o 5 foram selecionados por 71,2% (192 alunos/as), enquanto o outro extremo (frequentar baladas), representado pelos itens 6 até o 10, foi selecionado por 28,8% (78 alunos/as).

**Gráfico 21**– A construção da amizade



Fonte: (AUTOR, 2016)

Sobre o que é necessário para ter amigos. O Gráfico 21 tem em seus extremos as seguintes colocações: no item 1, ter participação discreta nas redes; e no item 10, estar atento e conectado o tempo todo. De acordo com o Gráfico, o item mais selecionado foi o 5, por 27,4% (74 alunos/as), e os menos, foram os itens 2 e 3, ambos por 1,5% (4 alunos/as). O Gráfico mostra que a maior tendência dos alunos/as foi para o extremo “estar conectado o tempo todo”, pois os itens 6 até o 10 foram selecionados por 59,6% (161 alunos/as), enquanto o outro extremo (participação discreta nas redes sociais), representado pelos itens 1 até o 5, foi selecionado por 40,4% (109 alunos/as).

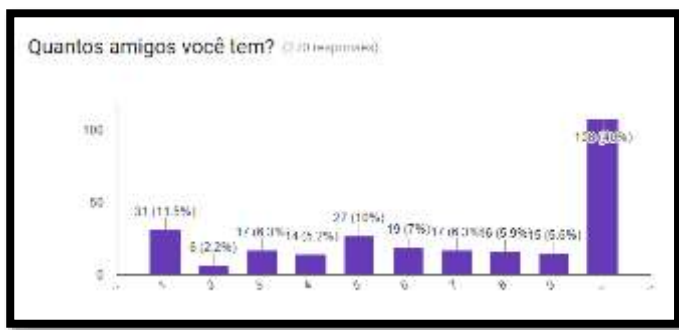
Com isso percebe-se que para os alunos/as esse item ficou bem dividido, e a amizade é algo que inicia desde muito cedo.

O uso da palavra amigo inicia aos quatro anos de idade; melhor amigo,

a partir da infância média e adolescência. A amizade infantil caracteriza-se por afeto, divertimento e reciprocidades: mútua consideração, cooperação, bom manejo de conflito, benefícios equivalentes em trocas sociais; gostar um do outro, ou seja, desejar passar mais tempo na companhia prazerosa um do outro. As amizades de crianças mais velhas e adolescentes incluem lealdade, confiança e intimidade, requerem interesses comuns e comprometimento, tanto para manter os amigos como para formar novas amizades (SOUZA, HUTZ, 2008, p. 261).

Percebe-se, portanto, que a amizade envolve vários sentimentos e que eles podem ser expressados de várias formas, dependendo sobretudo do momento social e histórico em que as pessoas vivem.

**Gráfico 22** – Você e seus amigos



Fonte: (AUTOR, 2016)

Sobre quantos amigos eles têm. O Gráfico 22 tem em seus extremos as seguintes colocações: no item 1, poucos; e no item 10, muitos. De acordo com o Gráfico, o item mais selecionado foi o 10, por 40% (108 alunos/as), e o menos, foi o item 2, por 2,2% (6 alunos/as). O Gráfico mostra que a maior tendência dos alunos/as foi para o extremo “muitos”, pois os itens 6 até o 10 foram selecionados por 64,8% (175 alunos/as), enquanto o outro extremo (poucos), representado pelos itens 1 até o 5, foi selecionado por 35,2% (95 alunos/as).

**Gráfico 23** – As qualidades.



Fonte: (AUTOR, 2016)

Sobre serem pessoas com muitas qualidades. O Gráfico 23 tem em seus extremos as seguintes colocações: no item 1, poucas; e no item 10, muitas. De acordo com o Gráfico o item mais selecionado foi o 10, por 20,4% (55 alunos/as), e o menos, foi o item 2, por 0,7% (2 alunos/as). O Gráfico mostra que a maior tendência dos alunos/as foi para o extremo “muitas”, pois os itens 6 até o 10 foram selecionados por 74,5% (201 alunos/as), enquanto o outro extremo (poucas), representado pelos itens 1 até o 5, foi selecionado por 25,5% (69 alunos/as).

**Gráfico 24** – A importância das qualidades



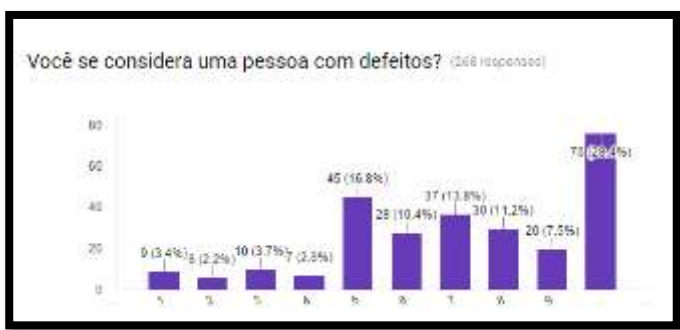
Fonte: (AUTOR, 2016)

Sobre a importância das qualidades para o futuro pessoal e profissional. O Gráfico 24 tem em seus extremos as seguintes colocações: no item 1, não tem importância; e no item 10, toda possível. De acordo com o Gráfico, o item mais selecionado foi o 10, por 63,5% (141 alunos/as), e ninguém selecionou o

item 2. O Gráfico mostra que a maior tendência dos alunos/as foi para o extremo “toda possível”, pois os itens 6 até o 10 foram selecionados por 95,9% (259 alunos/as), enquanto o outro extremo (não tem importância), representado pelos itens 1 até o 5, foi selecionado por 4,1% (11 alunos/as).

É importante ressaltar que os alunos/as entendem as qualidades como algo extremamente positivo, assim como Arjoon (*apud* CUNHA, REGO, 2015), que menciona que as qualidades são virtudes pessoais que orientam os comportamentos para o bem comum.

**Gráfico 25** – Os defeitos



Fonte: (AUTOR, 2016)

Sobre se consideram pessoas com defeitos. O Gráfico 25 tem em seus extremos as seguintes colocações: no item 1, não tenho defeitos; e no item 10, tenho muitos defeitos. De acordo com o Gráfico, o item mais selecionado foi o 10, por 28,4% (76 alunos/as), e o menos, foi o 2, por 2,2% (6 alunos/as). O Gráfico mostra que a maior tendência dos alunos/as foi para o extremo “tenho muitos defeitos”, pois os itens 6 até o 10, foram selecionados por 71,3% (191 alunos/as), enquanto o outro extremo (não tenho defeitos), representado pelos itens 1 até o 5, foi selecionado por 28,7% (77 alunos/as).

**Gráfico 26** – Os defeitos e o sucesso



Fonte: (AUTOR, 2016)

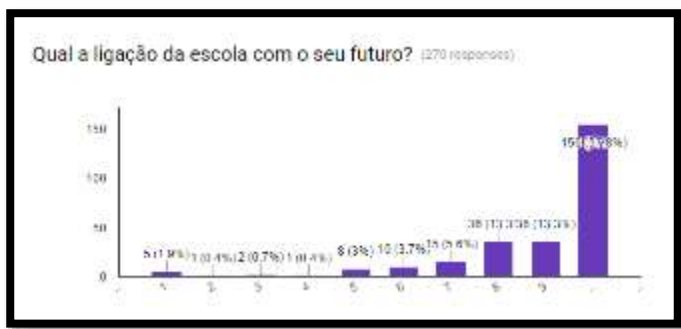
Sobre até que ponto os seus defeitos prejudicam o sucesso pessoal e profissional. O Gráfico 26 tem em seus extremos as seguintes colocações: no item 1, não prejudicam; e no item 10, impossibilitam nas minhas conquistas. De acordo com o Gráfico, o item mais selecionado foi o 5, por 27,0% (54 alunos/as), e os menos foram os itens, 2 e 9, ambos com 4,5% (9 alunos/as). O Gráfico mostra que a maior tendência dos alunos/as, foi para o extremo “não prejudicam”, pois, os itens 1 até o 5 foram selecionados por 50,2% (136 alunos/as), enquanto o outro extremo (impossibilitam as minhas conquistas), representado pelos itens 6 até o 10, foi selecionado por 49,8% (134 alunos/as).

Conclui-se, desse modo, que os alunos/as, bem mais do que acreditarem que para seres felizes dependem exclusivamente de sorte, eles/elas mesmos são responsáveis pelo futuro que almejam e, para atingirem, é necessário muita perseverança e persistência, pois para Silva, Pelissari e Steimbach (2013), muitas vezes, resta aos jovens uma imensa dificuldade de encontrar um trabalho decente, ou pior ainda, eventualmente até mesmo encontrar um trabalho. Por isso, a ligação da escola com o dia a dia deles, a possibilidade de expor suas ideias e desenvolver suas competências é essencial para o desenvolvimento da cidadania, uma vez que todos os seres humanos estão em constante e contínua mudança, assim como a sua condição terrestre e o próprio conhecimento.

## As Incertezas

Os Gráficos 27 a 36 dizem respeito à construção do conhecimento no ponto de vista dos alunos/as. As respostas são apresentadas através de forma linear, em uma escala de 1 a 10 (extremos).

**Gráfico 27** – A escola e o futuro



Fonte: (AUTOR, 2016)

Sobre a ligação da escola com o seu futuro, o Gráfico 27 tem em seus extremos as seguintes colocações: no item 1, nenhuma; e no item 10, toda possível. De acordo com o Gráfico, o item mais selecionado foi o 10, por 57,8% (156 alunos/as) e o menos, foi o item 2, por 0,4% (1 aluno/a). O Gráfico mostra que a maior tendência dos alunos/as foi para o extremo “toda possível”, pois os itens 6 até o 10 foram selecionados por 93,7% (253 alunos/as), enquanto o outro extremo (nenhuma), representado pelos itens 1 até o 5, foi selecionado por 6,3% (17 alunos/as).

Corroborando com essa ideia Oliveira, Pinto e Souza (2003), menciona que os jovens que chegam ao ensino médio são desafiados a definir um projeto futuro que diz respeito a várias opções como profissão, formação e até mesmo escolhas afetivas. Por isso, a escola tem uma função indispensável para eles, uma vez que a mesma pode possibilitar debates e auxilia nas respostas para as suas dúvidas a respeito do futuro.

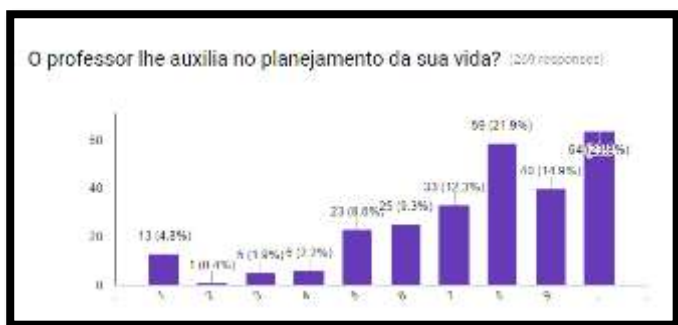
**Gráfico 28** – A preocupação com o futuro



Fonte: (AUTOR, 2016)

Sobre a preocupação que têm com o futuro. O Gráfico 28 tem em seus extremos as seguintes colocações: no item 1, no momento não; e no item 10, toda possível. De acordo com o Gráfico, o item mais selecionado foi o 10, por 61,1% (165 alunos/as) e o menos, foi o item 2, por 0,7% (2 alunos/as). O Gráfico mostra que a maior tendência dos alunos/as foi para o extremo “toda possível”, pois os itens 6 até o 10 foram selecionados por 87,3% (236 alunos/as), enquanto o outro extremo (no momento não), representado pelos itens 1 até o 5, foi selecionado por 12,7% (34 alunos/as).

**Gráfico 29** – O professor e o planejamento da vida

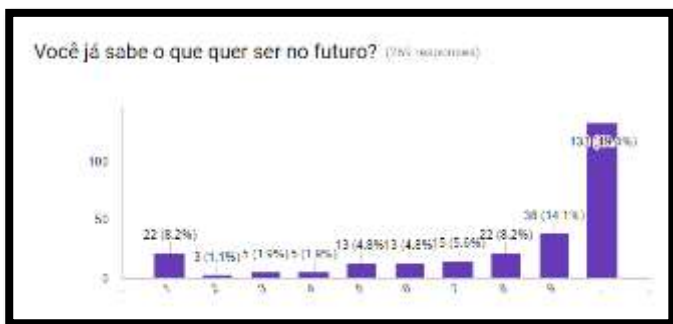


Fonte: (AUTOR, 2016)

Sobre se o professor auxilia no planejamento da sua vida. O Gráfico 29 tem em seus extremos as seguintes colocações: no item 1, de forma alguma; e no item 10, sem sombra de dúvidas. De acordo com o Gráfico, o item mais selecionado foi o 10, por 30,6% (64 alunos/as) e o menos, foi o item 2, por 0,4%

(1 aluno/a). O Gráfico mostra que a maior tendência dos alunos/as foi para o extremo “sem sombra de dúvidas”, pois os itens 6 até o 10 foram selecionados por 82,2% (241 alunos/as), enquanto o outro extremo (de forma alguma), representado pelos itens 1 até o 5, foi selecionado por 17,8% (39 alunos/as).

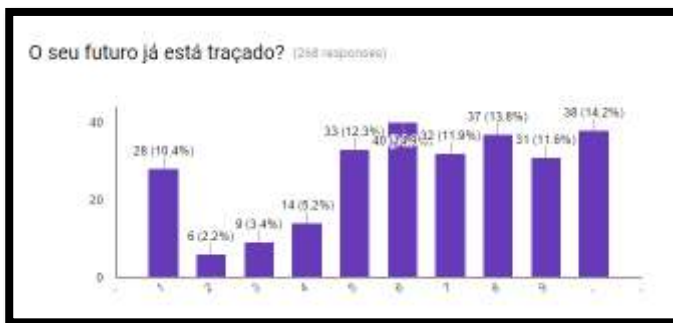
**Gráfico 30** – O futuro e a decisão do que ser



Fonte: (AUTOR, 2016)

Sobre se já sabem o que querem ser no futuro. O Gráfico 30 tem em seus extremos as seguintes colocações: no item 1, ainda não; e no item 10, claro que sei. De acordo com o Gráfico, o item mais selecionado foi o 10, por 49,4% (133) dos alunos/as, enquanto o menos, foi o item 2, por 1,1% (3 alunos/as). O Gráfico mostra que a maior tendência dos alunos/as foi para o extremo “claro que sei”, pois, os itens 6 até o 10, foram selecionados por 82,1% (221 alunos/as), enquanto o outro (ainda não sei), representado pelos itens 1 até o 5, foi selecionado por 17,9% (49 alunos/as).

**Gráfico 31** – A certeza do futuro



Fonte: (AUTOR, 2016)



Sobre se o futuro já está traçado. O Gráfico 31 tem em seus extremos, as seguintes colocações: no item 1, de forma alguma; e no item 10, sem sombra de dúvidas. De acordo com o Gráfico, o item mais selecionado foi o 10, por 14,2% (38 alunos/as), e o menos, foi o item 2, por 2,2% (6 alunos/as). O Gráfico mostra que a maior tendência dos alunos/as foi para o extremo “sem sombra de dúvida”, pois os itens 6 até o 10 foram selecionados por 66,4% (178 alunos/as), enquanto o outro extremo (de forma alguma), representado pelos itens 1 até o 5 foi selecionado por 33,6% (92 alunos/as).

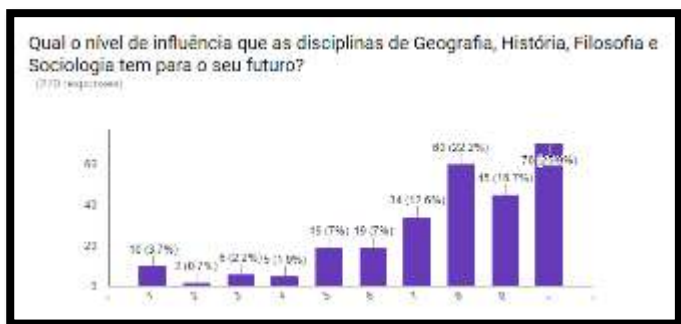
**Gráfico 32** – A incerteza sobre o futuro



Fonte: (AUTOR, 2016)

Sobre se veem algum problema em não conseguir ser o que queriam ser no futuro. O Gráfico 32 tem em seus extremos as seguintes colocações: no item 1, de forma alguma; e no item 10, toda possível. De acordo com o Gráfico, os itens mais selecionados foram o 1 e o 10, ambos por 14,8% (40 alunos/as), e o menos, foi o item 2, por 2,6% (7 alunos/as). O Gráfico mostra que a maior tendência dos alunos/as foi para o extremo “toda possível”, pois os itens 6 até o 10 foram selecionados por 57,7% (156 alunos/as), enquanto eu o outro extremo (de forma alguma), representado pelos itens 1 até o 5, foi selecionado por 42,3% (114 alunos/as).

**Gráfico 33** – A influência das disciplinas de Geografia, História, Filosofia e Sociologia



Fonte: (AUTOR, 2016)

Sobre o nível de influência que as disciplinas de Geografia, História, Filosofia e Sociologia têm para o seu futuro. O Gráfico 33 tem em seus extremos as seguintes colocações: no item 1, nenhuma; e no item 10, toda possível. De acordo com o Gráfico, o item mais selecionado foi o 10, por 25,9% (70 alunos/as), e o menos, foi o 2, por 0,7% (2 alunos/as). O Gráfico mostra que a maior tendência dos alunos/as foi para o extremo “toda possível”, pois os itens 6 até o 10 foram selecionados por 84,4% (228 alunos/as), enquanto o outro extremo (nenhuma), representado pelos itens 1 até o 5, foi selecionado por 15,6% (42 alunos/as).

Entendendo dessa forma Marcovitch (2002, p. 239) menciona o seguinte:

É preciso que se aproveite o espaço da sala de aula não apenas para informar o estudante, mas para formá-lo como um homem culto ou em processo de aquisição cultural. Não podemos abrir mão do saber filosófico e artístico acumulado em milênios, trocando tudo pelas novidades cibernéticas, inegavelmente bem-vindas, mas que não bastarão jamais para a formação integral do homem.

Os homens e mulheres são um todo integrado e as disciplinas humanas podem auxiliar e muito nas suas vidas.

**Gráfico 34** – A influência das disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa

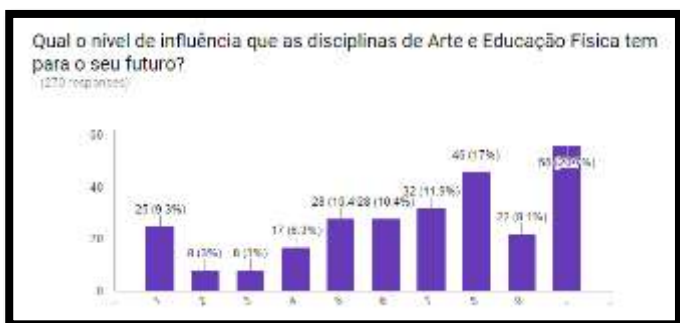


Fonte: (AUTOR, 2016)

Sobre o nível de influência que as disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa têm para o seu futuro. O Gráfico 34 tem em seus extremos as seguintes colocações: no item 1, nenhuma; e no item 10, toda possível. De acordo com o Gráfico, o item mais selecionado foi o 10, por 39% (105 alunos/as), e o menos, foi o 2, por 0,7% (2 alunos/as). O Gráfico mostra que a maior tendência dos alunos/as, foi para o extremo “toda possível”, pois os itens 6 até o 10 foram selecionados por 87,7% (236 alunos/as), enquanto o outro extremo (nenhuma), representado pelos itens 1 até o 5, foi selecionado por 12,3% (34 alunos/as).

Importante ressaltar que Lima (1985) também corrobora com o que os alunos/as mencionaram, pois para ela muitas pessoas acabam tendo uma grande insegurança na comunicação, principalmente em situações formais, como na escrita de redações para vestibulares ou concursos. Por isso, essas línguas são essências para a formação e o futuro dos jovens.

**Gráfico 35** – A influência das disciplinas de Arte e Educação Física



Fonte: (AUTOR, 2016)

Sobre o nível de influência que as disciplinas de Arte e Educação Física têm para o seu futuro. O Gráfico 35 tem em seus extremos as seguintes colocações: no item 1, nenhuma; e no item 10, toda possível. De acordo com o Gráfico, o item mais selecionado foi o 10, por 20,7% (56 alunos/as), e os menos, foram os itens 2 e 3, ambos por 3% (8 alunos/as). O Gráfico mostra que a maior tendência dos alunos/as foi para o extremo “toda possível”, pois os itens 6 até o 10 foram selecionados por 68,1% (184 alunos/as), enquanto o outro extremo (nenhuma), representado pelos itens 1 até o 5, foi selecionado por 31,9% (86 alunos/as).

Corroborando com essa ideia Brasileiro (2010) menciona que a disciplina de arte serve para auxiliar na reflexão e organização da educação brasileira, enquanto que educação física para auxilia os indivíduos na economia de tempo, gasto de energia e saúde, além da preocupação com os aspectos morais. Por isso, ambas são básicas para a formação dos sujeitos.

**Gráfico 36** – A influência das disciplinas de Física, Biologia, Química e Matemática



Fonte: (AUTOR, 2016)

Sobre o nível de influência que as disciplinas de Física, Biologia, Química e Matemática têm para o seu futuro. O Gráfico 36 tem em seus extremos as seguintes colocações: no item 1, nenhuma; e no item 10, toda possível. De acordo com o Gráfico, o item mais selecionado foi o 10, por 44,4% (120 alunos/as), e o menos, foi o item 1, 0,4% (1 aluno/a). O Gráfico mostra que a maior tendência dos alunos/as foi para o extremo “toda possível”, pois os itens

6 até o 10 foram selecionados por 89,9% (243 alunos/as), enquanto o outro (nenhuma), representado pelos itens 1 até o 5, foi selecionado por 10,1% (27 alunos/as).

Conclui-se, dessa forma, que os alunos/as acreditam que a escola possui uma boa ligação com o futuro deles, pois acreditam nos profissionais e entendem que todas as disciplinas, nas mais diversas áreas do conhecimento, estão em harmonia e são importantes nessa trajetória.

### **Considerações finais**

Nesse Capítulo Parte 2 de resultados analisando as respostas do questionário aplicado aos alunos/as foi possível analisar algumas características da EEBSJ que propicia bons resultados que a mesma tem e, por sua vez, se diferenciam positivamente de outras escolas.

Primeiramente, ao se referir à maneira como os alunos/as entendem o conhecimento, os mesmos deixaram claro que a construção contínua e ocorre uma definição clara de papéis entre professores e alunos/as.

Em seguida, ao se reportar à condição humana, os alunos/as afirmaram que há ligação da escola com o dia a dia, o que possibilita eles expor suas ideias, desenvolver suas competências e a aptidão para o desenvolvimento da cidadania.

Prosseguindo, ao expor as incertezas, os alunos/as deixaram claro as seguintes características: planejamento pessoal atrelado ao futuro e abordagem interdisciplinar.

Finalmente, ao exteriorizar algumas questões gerais, é possível deduzir as seguintes características: felicidade e bem-estar e criticidade. Essas respostas são extremamente significativas pois de modo geral ela vem bem ao encontro do que foi visto no Capítulo 1 de Resultados quando foi feito a análise dos profissionais.

Com isso percebe-se que quando uma Escola trabalha em sintonia e tem valores e princípios comuns o resultado só pode ser positivo, fazendo com que toda a sociedade ganha.

## Referências

- ANDRADE, Marcelo Leandro Feitosa de; MASSABNI, Vânia Galindo. O desenvolvimento de atividades práticas na escola: um desafio para os professores de ciências. **Ciência & Educação**, v. 17, n. 4, p. 835-854, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v17n4/a05v17n4.pdf>>. Acesso dia: 06 jun. 2017.
- ANJOS, Renata Holanda Dutra dos; *et al.* Diferenças entre adolescentes do sexo feminino e masculino na vulnerabilidade individual ao HIV. **Rev Esc Enferm**, USP 46(4), p. 829-37, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v46n4/07.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2017.
- BRASILEIRO, Livia Tenorio. Educação Física e Arte: reflexões acerca de suas origens na escola. **Educação Física e Arte**, v.16, n.3, p.742-750, jul./set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/motriz/v16n3/a23v16n3.pdf>>. Acesso dia: 07 jun. 2017.
- CABRAL, Fábria Moreira Squarça. Dificuldades no relacionamento professor / aluno: um desafio a superar. **Paidéia**, 14(29), 327-335, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v14n29/08.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2017.
- COSTA, Gilvan Luiz Machado. O ensino médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 185-210, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n236/10.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2017.
- CUNHA, Miguel Pina e; REGO, Arménio. As virtudes nas organizações. **Análise Psicológica**, v. 4 (XXXIII): 349-359, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v33n4/v33n4a01.pdf>>. Acesso dia: 07 jun. 2017.
- FERNANDES, Helder Miguel; *et al.* Satisfação escolar e bem-estar psicológico em adolescentes portugueses. **Revista Lusófona de Educação**, 18, p. 155-172, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n18/n18a11.pdf>>. Acesso dia: 06 jun. 2017.
- FILIZATTI, Roseli. O desafio da escolha profissional. **Psico-USF**, vol.8 no.1 Itatiba Jan./June 2003. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-82712003000100013](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712003000100013)>. Acesso dia: 07 jun. 2017.

LIMA, Rachel Pereira. O Ensino da Língua Portuguesa: aspectos metodológicos e linguísticos. **Educar em Revista**. n°4 Curitiba Jan./Dec. 1985. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40601985000100002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40601985000100002)>. Acesso dia: 07 jun. 2017.

MARCOVITCH, Jacques. Os desafios da área de Humanidades no Brasil e no mundo. **Estudos avançados**, v.16 (46), p. 232-243, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v16n46/v16n46a17.pdf>>. Acesso dia: 07 jun. 2017.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, M.C.S.L.; PINTO, R.G.; SOUZA, A.S. Perspectivas de futuro entre adolescentes: universidade, trabalho e relacionamentos na transição para a vida adulta. **Temas em Psicologia da SBP**, v. 11, no 1, 16–27, 2003. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v11n1/v11n1a03.pdf>>. Acesso dia: 07 jun. 2017.

SILVA, Monica Ribeiro da; PELISSARI, Lucas Basrbosa; STEIMBACH, Allan Andrei. Juventude, escola e trabalho: permanência e abandono na educação profissional técnica de nível médio. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 403-417, abr./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n2/aop899.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2017.

SIQUEIRA, Luciana Gurgel Guida; WECHSLER. Motivação para a aprendizagem escolar: possibilidade de medida. *Avaliação Psicológica*, Porto Alegre, v.5 n.1 jun. 2006. Disponível em: <v.5 n.1 Porto Alegre jun. 2006>pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S1677-04712006000100004>. Acesso em: 23 abr. 2017.

SOBRINHO, Fábio Rocha; PORTO, Juliana Barreiros. **RAC**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, art. 5, pp. 253-270, Mar./Abr. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rac/v16n2/v16n2a06.pdf>>. Acesso dia: 07 jun. 2017.

SOUZA, Luciana Karine de; HUTZ, Claudio Simon. Relacionamentos pessoais e sociais: amizade em adultos. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 257-265, abr./jun. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v13n2/a08v13n2.pdf>>. Acesso dia: 07 jun. 2017.

WERNECK, Vera Rudge. Sobre o processo de construção do conhecimento: O papel do ensino e da pesquisa. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.51, p. 173-196, abr./jun. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n51/a03v1451.pdf>>. Acesso dia: 07 jun. 2017.



## Práticas pedagógicas em aulas de geografia e a educação para a cidadania

Eduilda Borges Pereira<sup>1</sup>

Joel Haroldo Baade<sup>2</sup>

### Introdução

As Metodologias Atrativas como Recurso Pedagógico para a educação básica no ensino regular, trazendo grandes transformações educacionais, são geralmente representadas por vários fatores, métodos atrativos os quais são elementos para a construção do aprender dos conteúdos da ciência geográfica e da realidade das mesmas, sintetizando-as para um fácil entendimento. O uso das metodologias atrativas na prática do ensino de Geografia é uma importante ferramenta para a compreensão destas transformações, bem como dos fenômenos naturais, questões de Localização e Orientação, e para estabelecer relações e comparações da importância da Hidrografia. Também se pode, por meio da leitura e interpretação dos textos, saber muito sobre as características climáticas, da população e nível de vida de um determinado país, região ou lugar.

Há ainda de se considerar que, a importância de uma metodologia atrativa no ensino de Geografia no cotidiano escolar e como forma de tornar o

---

<sup>1</sup> Licenciada em Pedagogia (ULBRA) e Geografia (UNOESC). Especialização Interdisciplinaridade e Psicopedagogia (INOVA). Mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (PPG-UNIARP).

<sup>2</sup> Doutor. Docente do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Sociedade da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP.

conhecimento geográfico mais significativo no ensino regular, refere-se ao conhecimento adquirido através de leitura e pesquisas baseadas em métodos científicos. Para trabalhar os conteúdos inerentes ao tema foram utilizados diversos recursos metodológicos, como mapas, livros, inclusive o uso das tecnologias da informática, como o datashow, notebook e a teoria e a prática de alguns Geógrafos. Dos recursos utilizados para a prática docente, destacamos o intenso uso de vários instrumentos metodológicos, que são uma ferramenta muito importante no ensino da ciência geográfica.

Sabendo-se que o uso de metodologias diferenciadas como recurso no ensino, o quanto é importante e necessário para que o aluno possa formar uma consciência espacial e um raciocínio geográfico. Essa consciência espacial vai além do conhecer e localizar, ela inclui analisar, sentir e compreender a espacialidade das práticas sociais. No contexto escolar atual, a prática do professor precisa ser dinâmica, apresentar novidades e envolver o aluno. O estudo tem como objetivo levar o educando a aprender a observar e interpretar a realidade das mudanças contemporâneas para, assim, fomentar o convívio social.

A pesquisa foi realizada na escola estadual Frei Caneca do município de Lebon Régis-SC. Ela é de caráter qualitativo e se desenvolveu em dois momentos. O primeiro foi composto pelo levantamento de referenciais teóricos sobre o tema proposto. E o segundo buscou analisar dados de acordo com a literatura e as metodologias atrativas. A proposta foi possibilitar para os alunos as atividades que tiveram como objetivo principal a importância no aprendizado e busca de experiências. Almejou-se também oportunizar a articulação entre o momento do saber e do fazer, em que as teorias do ensino propiciam caminhos para que a informação se processe de forma quantitativa e qualitativa na observação dos assuntos vivenciadas sobre as questões do meio ambiente, e os problemas ambientais do planeta. No ensino de geografia, na sala de aula, tudo que envolve a educação básica, dispostos a contribuir com a facilidade de refletir por si mesmas sobre o pensar, se tornando mais críticas e autônomas nas suas habilidades sociais.

## O que é o ensino de geografia?

A Geografia é uma ciência de grande importância em nosso cotidiano. Dessa maneira, podemos dizer que a geografia tem como objetivo principal a análise do espaço, bem como de toda a sua dinâmica e interação dos fatos que nele ocorrem.

A geografia vem passando por várias transformações. Dentro deste contexto ela se apresenta como uma disciplina marcante e imprescindível para a formação de um cidadão crítico e com uma visão ampla do meio que vive. Para pensar em ter um bom ensino de geografia é importante levar o aluno a entender e compreender o espaço onde vive, além da geografia ser um saber de caráter estratégico que não serve apenas para educar o cidadão, mas também para ajudar a mudar e compreender o seu meio e o mundo contemporâneo. Sendo necessário derrubar as rígidas fronteiras entre as diferentes abordagens geográficas, para que possamos, com múltiplos olhares, estudar, desvendar e explicar as complexas realidades sócio espaciais plurais do mundo contemporâneo, compartilhando das reflexões do geógrafo Milton Santos:

[...] partir da consciência da época em que vivemos. Isto significa saber o que o mundo é e como ele se define e funciona, de modo a reconhecer o lugar de cada país no conjunto do planeta e o de cada pessoa no conjunto da sociedade humana. É desse modo que se podem formar cidadãos conscientes, capazes de atuar no presente e de ajudar a construir o futuro (SANTOS, 1988, p. 21).

Ensinar Geografia é pensar criticamente, ou seja, é questionar sobre o modo de ser e viver do ser humano e tudo o que cerca no mundo contemporâneo, com suas correntes de pensamento, com o Neoliberalismo e o Capitalismo.

Na Geografia não basta saber como os fenômenos acontecem, mas é a busca de analisar o significado mais profundo dos acontecimentos do mundo, não só estudar a Geografia Física e sim a Geografia Humana.

A Geografia propõe a levar o indivíduo a pensar criticamente sobre ele mesmo e sobre as atitudes a sua volta, ou seja, a ação antropológica,

proporcionando elementos importantes na construção de sua identidade e tornando um cidadão consciente e responsável por seus atos desenvolvidos no espaço geográfico.

Nesta perspectiva, Segundo Santos (1999, p. 4) “[...] a Geografia é uma disciplina deste século (sic) e a globalização trouxe o fortalecimento do discurso geográfico. Para explicar o mundo, o país, o lugar é preciso beber sua raiz no mundo tal qual ele é”.

Pensando nessa hipótese, o geógrafo e pensador afirma que é possível, então, visualizar que a Geografia pode contribuir de maneira decisiva para que os educandos venham a ser sujeitos de si e da história. Dessa maneira, o papel da Geografia seria o de formar agentes criativos e conscientes do processo de produção do espaço, em outras palavras, formar cidadãos conscientes e responsáveis por suas atitudes.

### **O sentido de ensinar geografia no cotidiano escolar**

A geografia é o campo do conhecimento escolar na compreensão da vida cotidiana ou na tentativa de interpretar e dar significado aos conteúdos e aos procedimentos que são trabalhados nas aulas de geografia. Um dos sentidos de se ensinar geografia na atualidade justifica-se pela possibilidade de ampliação da capacidade dos alunos para apreenderem a realidade, sob o ponto de vista da espacialidade complexa.

Uma das possibilidades metodológicas e didáticas de planejar aulas de geografia mais significativas tem como elemento estruturador do ensino e da aprendizagem sendo a metodologia atrativa como um meio de comunicação de sistematização de conteúdos geográficos, primeiras noções de espacialidade desenvolvidas desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, esteve relacionado às formas e arranjos espaciais até o Ensino Médio. Ampliando e aprofundando esse significado, a espacialidade é também constituída pela complexa teia de relações presentes no espaço geográfico, orientando a distribuição e a localização dos fenômenos urbanos e rurais, bem como os processos sócio espaciais que os conformam.

Sendo assim, será possível desenvolver no aluno o espírito crítico, indispensável para a tomada de consciência da ação do homem sobre o meio. É preciso olhar com atenção, para a necessidade de reconhecimento de compreensão das interações e das relações sociedade-natureza. Assim como o espaço está em permanente reconstrução, o conhecimento deve estar em contínuo aprofundamento e ampliação. É a consciência que norteia nossas decisões. Mas para uma tomada de decisão é necessária uma análise concreta da realidade. Assim, é através do conhecimento que podemos tomar consciência.

[...] o importante não é o aprender em si, mas usar o aprendizado para a constituição do sujeito e conseguir fazer a transição entre o conhecimento e o saber. E saber significa conseguir pensar. Pensar para produzir o novo. Não é o caso de elaborar o conhecimento que já está elaborado, mas é elaborá-lo de uma forma nova, diferente e para si próprio. É construir o conhecimento, que passa a estar internalizado no sujeito, que lhe permite pensar e agir com consciência (CALHAI, 2000, p. 16).

Dessa maneira, a geografia deve possibilitar ao aluno a percepção de que os lugares, perto ou longe, são passíveis de uma análise geográfica e que envolve tanto o conhecimento da natureza, quanto da produção econômica e das relações que os homens estabelecem entre si. É importante estabelecer uma relação entre o ensino no cotidiano escolar do aluno e a paisagem da vivência do aluno para que o mesmo possa constatar as diferenças e semelhanças e buscar compreender os processos naturais, históricos, culturais e tecnológicos que produzem diferentes paisagens. O pensar geográfico faz com que o aluno passe a refletir mais sobre o seu dia-a-dia, no espaço geográfico. Portanto, para a contextualização do indivíduo como cidadão do mundo, que lhe pertence e no qual atua.

Compreender as práticas que sustentam essa lógica é outra razão para se ensinar geografia.

É preciso derrubar as rígidas fronteiras entre as diferentes abordagens geográficas, e entre elas as disciplinas da área de ciências humanas, para que se possa, com múltiplos olhares, estudar, desvendar e explicar as complexas

realidades socioespaciais plurais do mundo contemporâneo.

As práticas espaciais são projetadas no espaço social, que é ao mesmo tempo físico e mental. Essas práticas podem reproduzir espaços geográficos em que as relações sociais estejam a serviço da reprodução ampliada do capital, na medida em que alimentam padrões de produção e de consumo insustentáveis. Como também pode estabelecer com o espaço geográfico práticas espaciais que estejam comprometidas com a construção de sociedades sustentáveis, pautadas na qualidade de vida e na justiça ambiental, o que evidencia uma outra razão de se ensinar geografia.

O ensino da geografia, assim como de outras disciplinas, contribui para o desenvolvimento da autonomia, a compreensão dos direitos, dos limites e potencialidades da ciência e da tecnologia e os desdobramentos que tal desenvolvimento trouxe na construção das espacialidades. Para isso, é imperioso aprender a pensar na lógica das redes de relações, no movimento do pensamento complexo para que, ao contextualizar espacialmente os fenômenos e ao conhecer o planeta nas escalas locais, regionais, nacionais e internacionais, essa compreensão abra possibilidades de desenvolvimento de outras lógicas e uma nova ética: ambiental e social. Essa razão atribui substância à cidadania que se faz necessária no processo de globalização incontável. Nesse sentido, a geografia pode trazer, para as reflexões educacionais, uma dimensão que problematize a lógica do consumo que processa uma sociedade insustentável. Para Milton Santos, esse seria o papel de uma geografia cidadã. Esse é mais um sentido para se ensinar geografia nas escolas segundo:

Cada lugar combina variáveis de tempos diferentes. Não existe um lugar onde tudo seja novo ou onde tudo seja velho. A situação é uma combinação de elementos com idades diferentes. O arranjo de um lugar, através da aceitação ou rejeição do novo, vai depender da ação dos fatores de organização existentes nesse lugar, quais seja, o espaço, a política, a economia, o social, o cultural (SANTOS, 1998, p. 98).

A geografia é uma área de conhecimento comprometida em tornar o mundo compreensível para os alunos, ainda se preocupa muito em dar ênfase às necessidades básicas da vida do cotidiano e para isso se deve trabalhar com

o conhecimento que os alunos trazem de casa, ou seja, o conhecimento empírico, considerando os alunos como sujeitos ativos do processo de ensino. Diante disso, deve-se buscar a geografia do cotidiano, onde se trabalhará os conhecimentos que os alunos têm, pois a partir destes conhecimentos será mais fácil a compreensão do que se pretende ensinar. Esta nova forma geográfica de pensar, desafiando a lógica formal e o mundo das incertezas, ganha nova dimensão ao propor o desenvolvimento de habilidades de orientação em nível escolar, como forma de explicar os fenômenos globalizados e seus processos.

### **Diretrizes norteadoras para o ensino da geografia**

Tendo como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais, busca-se uma proposta de ensino de geografia que busca desenvolver a autonomia dos alunos, para que possam refletir, serem críticos e pesquisadores para obter informações sobre o mundo que vive e exige tomada de decisões. O aluno tem que se tornar capaz de recriar o que foi aprendido tornando-se capaz de construir um discurso que conduza a ações de intervenção na sociedade, no campo das relações humanas, sociais, políticas, econômicas e culturais. Com capacidade de se tornar um ser ético com respeito mútuo, um ser que está no mundo com os outros ocupando o espaço geográfico, um ser de opção própria, um ser de decisão.

Percebemos que tudo isso não garante que a educação tenha como objetivo principal a preparação do sujeito, ou seja, mão única e exclusiva preparado para o mercado de trabalho. No mundo capitalista seria um dos papéis também a serem desenvolvidos pela educação. Sendo assim, a educação teria como papel fundamental conforme consta tanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o de formar cidadãos.

O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos. Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas

para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho. Tal demanda impõe uma revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país (BRASIL, 1998, p. 118).

Dai decorre o processo de globalização que atinge pessoas e lugares, e que foi intensificado pelo desenvolvimento do sistema de comunicações e tecnologia. Na maioria das localidades tem-se acesso à imagem da televisão que transmite notícias de todo o mundo, muitas vezes, no momento em que elas acontecem. A rede de telefonia estende-se até mesmo a pequenas e pobres cidades, a povoados e a fazendas distantes das aglomerações urbanas. Sendo o maior destaque da atualidade é a era digital e a internet.

O Ensino Fundamental e Médio devem ser acima de tudo, desafiadores, capazes de despertar o interesse dos alunos para a resolução dos problemas que a vida apresenta. Hoje, na chamada pós-modernidade, a escola deve proporcionar os caminhos necessários para que os sujeitos/alunos possam compreender o cotidiano, desenvolvendo e aplicando competências.

Independentemente da perspectiva geográfica, a maneira mais comum de ensinar Geografia tem sido por meio do discurso do professor ou do livro didático. Este discurso sempre parte de alguma noção ou conceito-chave e versa sobre algum fenômeno social, cultural ou natural, descrito e explicado de forma descontextualizada do lugar em que se encontra inserido. Após a exposição, ou trabalho de leitura, o professor avalia, mediante exercícios de memorização, se os alunos aprenderam o conteúdo (PCNs, 1998, p. 29-30).

Essa proposta de utilizar práticas pedagógicas associadas às tecnologias de comunicação e informação nas aulas de geografia é perfeitamente viável, tendo em vista que as escolas de ensino fundamental e do ensino médio municipal ou estadual já dispõem destes recursos, no caso o Datashow, o aparelho de som, a tv e internet em sua realidade escolar. Além do mais, o uso de novas tecnologias no ensino constitui-se em importante demanda dos programas oficiais de educação, conforme podemos perceber nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, os quais apontam como uma das tarefas do ensino fundamental, a utilização pelos alunos de diferentes fontes de



informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos. Os PCNs (1999) sugerem que, “A geografia trabalha com imagens, recorre a diferentes linguagens na busca de informações e como forma de expressar suas interpretações, hipóteses e conceitos”. Nesta perspectiva, a prática pedagógica no ensino de geografia pode inserir os recursos tecnológicos no seu cotidiano, tendo em vista a atração que os mesmos exercem sobre os alunos.

O PCN indica a construção e reconstrução de um “saber” em geografia, englobando conhecimentos geográficos, competências técnicas para se fazer uma leitura geográfica do mundo, as habilidades e as atitudes de modo que o aluno aprenda a ser, fazer e a conviver. As informações que circulam sobre os diferentes espaços geográficos do mundo são muitas, desse modo é necessário selecionar, fazer recortes desses conteúdos e organizá-los. A grande questão que se coloca para os professores é como estabelecer a escolha de uma metodologia atrativa, de modo que os conteúdos selecionados conduzam a uma análise e uma reflexão sobre como é, como se organiza e como os processos naturais e as ações produzidas historicamente por diferentes grupos sociais e culturais, vem transformando o espaço geográfico.

[...] algumas determinações do discurso geográfico pós século XIX se alteraram. Com a internacionalização do fato industrial e da “rede global” de comunicações, a ideologia patriótica e nacionalista já não é tão importante no ensino elementar e médio (a não ser como profundas mudanças em sua natureza); com a evolução tecnológica, a descolonização, as alterações na divisão internacional do trabalho, em suma, com a reprodução a nível mundial da relação capital/trabalho assalariado, o espaço continente (cartografável, concreto, contínuo...), objeto por excelência das descrições e explicações geográficas, perdeu sua importância (inclusive ideológica). O espaço mundial de hoje é descontínuo, limitado pela economia ou pela política (aliás, inseparáveis), móvel e difícil de ser cartografado ou captado por meras descrições. Além disso, ele – o espaço construído, social fruto da humanização da natureza, lócus de lutas e conflitos – não é mais um elemento inerte, a ser apropriado pelo homem pela expansão econômica ou então a ser visitado pelos turistas, e sim algo necessário ao movimento do capital e/ou ao controle social: é o espaço produzido, planejado, transformado em mercadoria e constantemente reconstruído. E a geografia moderna, tanto a acadêmica (de pesquisa) como a dos professores, não consegue mais explicar satisfatoriamente esse espaço, e isso nem mesmo com inculcação ideológica para os alunos de 1º e 2º graus (VESENTINI, 1998, p. 34-35).

Sendo que o mundo hoje está subordinado a regras da globalização e do capitalismo, encontra-se uma padronização de um jeito de ser e de viver, as ações econômicas, políticas, os aspectos culturais e morais de pessoas que vivem num lugar podem ser diferentes de outros lugares, mas dentro do mesmo espaço geográfico.

Esta disciplina favorece ao aluno um bom relacionamento com outras áreas de conhecimento quando o mesmo estuda fazendo relação com o período histórico que vive ou já passou. Quando o aluno estimula continuamente sua imaginação terá mais facilidade em construir um texto, com diversas estratégias pessoais para resolver um problema matemático que está ao seu redor. Segundo os PCNs:

Além disso, torna-se capaz de perceber sua realidade cotidiana mais vivamente, reconhecendo objetos e formas que estão à sua volta, no exercício de uma observação crítica do que existe na sua cultura, podendo criar condições para uma qualidade de vida melhor (PCNs, 1998, p. 19).

Segundo os PCNs (1998), a escola tem como dever desenvolver cidadãos críticos no contexto escolar, e o aluno tem diversa capacidade para compreender o cotidiano em que vive. Refletir sobre a importância que o ensino de geografia tem na dimensão social e também nas manifestações de sua ação. O ensino de geografia tem muito para contribuir no processo da aprendizagem do aluno e compreender a natureza como reveladora dos significados e valores que regem os diferentes tipos de relação entre os indivíduos na sociedade em que vive.

### **Práticas pedagógicas e recursos metodológicos nas atividades de geografia**

Segundo Callai (2003), quando se tem a preocupação de despertar interesse no aluno nas aulas de Geografia, é preciso refletir sobre o método, sobre os conteúdos e até sobre as ferramentas ou instrumentos utilizados para se ensinar. Para desenvolver o estudo do espaço geográfico, é necessário utilizar metodologias atrativas para que o aluno entenda e goste do estudo sobre o espaço onde ele vive.

Dentro dessa metodologia o professor precisa ir além do livro didático, da lousa, da repetição de conteúdos ou da explanação oral, sem que leve a uma elaboração do próprio estudante do conteúdo e da informação que pode auxiliar a prática do professor possibilitando uma nova didática para o processo ensino-aprendizagem no desenvolvimento do aluno.

Outros recursos foram utilizados pelo participante da pesquisa, novas práticas pedagógicas e metodologias atrativas como: jornais, revistas, computadores, música, filmes e outros, os quais podem gerar pesquisa, jogos e seminários que o façam refletir sobre os conhecimentos geográficos relacionando a teoria com a prática. Vale ressaltar que os recursos tecnológicos, por si só, não são os instrumentos de informação mais importante para a sala de aula e nem as pesquisas via Internet, mas é fundamental que todos os professores e alunos se habilitem a manusear e entender a linguagem tecnológica juntamente com a leitura das imagens e dos sons. Nesta perspectiva, a utilização dos recursos de comunicação e informação, a exemplo do Jornal, do rádio, da internet, possibilitará o uso de práticas pedagógicas facilitando o processo de ensino-aprendizagem, construindo seu próprio conhecimento através dessas ferramentas, sendo mediadas pelo professor. Nesta perspectiva, a prática pedagógica no ensino de geografia pode inserir os recursos tecnológicos no seu cotidiano, tendo em vista a atração que os mesmos exercem. Em relação ao uso destes recursos, Elena Callai acrescenta que:

Filmes, vídeos, clips musicais, músicas, artigos de revistas, jornais podem nos levar aos conteúdos da disciplina, exigindo-se do professor apenas que tenha os referenciais teóricos e metodológicos da sua ciência (CALLAI, 2003, p. 88).

Um ponto positivo e fundamental é que os professores mantenham um diálogo geográfico interdisciplinar no ensino de geografia escolar utilizando a teoria para desenvolver a prática, utilizando recursos de outras áreas do conhecimento, buscar novas metodologias, na associação de conteúdos de maneira dinâmica e contextualizada com a realidade sócio-econômica, e cultural do aluno. Certamente estas tecnologias, enquanto instrumentos de

enriquecimento da atividade pedagógica, tornam as aulas mais dinâmicas e atraentes. Por isso, propõe-se para a geografia:

[...] que não seja apenas centrada na descrição empírica das paisagens, tampouco pautada exclusivamente pela explicação política e econômica do mundo, que trabalhe tanto as relações socioculturais da paisagem como os elementos físicos e biológicos que dela fazem parte, investigando as múltiplas interações entre eles estabelecidas na construção dos lugares e territórios. Enfim, buscar explicar para compreender (BRASIL, MEC\SEF, 1998, p. 6).

Nas palavras de Vicentini, parece pouco provável que ainda existam professores de geografia que acreditem que o papel desta disciplina e da escola seja o de “ensinar fatos ou conhecimentos”, ou seja, de transmitir informações. O acesso à informação é hoje muito grande e de fácil aquisição, e mesmo que não o seja, até pelas condições socioeconômicas de cada um, não é papel do professor apenas transmitir informação. Porém, mesmo que o faça, é necessário principalmente explorar também a análise, a comparação, enfim, a criticidade, que para o autor significa:

[...] deixar o educando se libertar das amarras da dependência intelectual e de pensamento, encontrar a sua criatividade e imaginação, aprender a pensar a partir do diálogo com o real e com as obras culturais, se descobrir como cidadão e, conseqüentemente, agente de mudanças (VESENTINI, 1992, p. 131).

Ou de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, criticidade é “posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas”. Nesse sentido, segundo o próprio Vesentini, espírito ou senso crítico, ou criticidade e cidadania são aspectos de uma mesma realidade, há ainda que se considerar a questão da autonomia.

Avançando um pouco mais na questão do ensinar, para Paulo Freire, (1996, p. 22), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou construção”. Com relação à autonomia, Paulo Freire argumenta que ensinar exige respeito à autonomia do ser educado.

Segundo o próprio Freire, o respeito à autonomia e à dignidade de cada

um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que mande que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento do seu dever de propor limites a liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosa e presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. Saber que deve respeito à autonomia e à identidade do educando exige do professor uma prática em tudo coerente com este saber. Ainda em relação à autonomia, é interessante observar a papel do professor no processo ensino-aprendizagem.

Um ponto considerado relevante nesta análise sobre o ensino e aprendizagem em Geografia é a participação integrada entre professor e aluno. Mesmo sem perceber, o professor torna-se o soberano nas decisões durante o processo de ensino e aprendizagem, num cenário em que o aluno deveria ser um dos personagens principais. Este mais ouve e responde a estímulos que constrói o conhecimento geográfico (MOREIRA, 2002, p. 24).

A geografia é uma das disciplinas que mais se relaciona com as práticas interdisciplinares, percorrendo um leque de possibilidades na área de educação, posto que, no mundo contemporâneo, não há como entender as múltiplas concepções de mundo e as metamorfoses da sociedade, sem recorrer aos conceitos básicos da geografia, como lugar, paisagem região e território, o que nos remete às palavras de Milton Santos (1986, p. 182), que já pregava esse desafio: “na verdade, o princípio da interdisciplinaridade é geral a todas as ciências”. Esse mesmo autor (p. 111) ressalta ainda que, para a proposta obter êxito, “é antes de tudo preciso partir do próprio objeto de nossa disciplina, o espaço, tal como ele se apresenta, como produto histórico, e não das disciplinas julgadas capazes de apresentar elementos para sua interpretação”. Sendo assim, é fundamental compreender que a geografia aplica-se a vários ramos do conhecimento, portanto permite o exercício da metodologia atrativa. Entretanto é importante reconhecer nesse processo, que, para o professor de

geografia desenvolver um trabalho com um bom aproveitamento de aprendizagem, deve ter o domínio do conhecimento parcelar da ciência geográfica, posto que é necessário o conhecimento sobre sua disciplina, seus métodos, conceitos e conteúdos para que possa dialogar com outras áreas do conhecimento e saber como desenvolver de forma adequada projetos disciplinares e interdisciplinares na escola, aprendizagem por meio do texto escrito, da leitura do livro ou da internet , vídeo e músicas, dando oportunidades de um novo processo de aprendizagem:

É neste campo de forças e a partir desse caldo de cultura que se originam as novas propostas para a educação, as quais poderíamos resumir dizendo que resultam da ruptura do equilíbrio, antes existente, entre uma formação para a vida plena, com a busca do saber filosófico, e uma formação para o trabalho, com a busca do saber prático (SANTOS, 2002, p. 151).

Mesmo com metodologias atrativas, os professores encontram muitas dificuldades para realizar seu trabalho pedagógico, no momento atual de globalização, de abertura de novas tecnologias dentro do capitalismo, e da ocupação do espaço, onde as distâncias territoriais se tornam mais próximas em função da velocidade das informações, mas também evidencia as grandes diferenças entre os povos, cada um com a sua cultura. A geografia deveria ser a disciplina com as melhores condições de analisar, interpretar e entender este processo. A geografia acabou se perdendo, tornando-se inútil, e sem condições de permitir o entendimento deste mesmo mundo, nas aulas práticas está sendo necessário uma nova proposta pedagógica, mais atraente, com o propósito de aumentar a autoestima dessa nova geração que de uma forma ou outra contribui para as mudanças do espaço geográfico.

### **Considerações finais**

Ao propor este estudo, o objetivo foi analisar a relação do ensino de Geografia com metodologias atrativas na construção do senso crítico dos alunos durante o ensino geográfico na educação básica.

Pensando nesse tema, a pesquisa buscou primeiramente um

embasamento teórico, como que podemos utilizar as diferentes possibilidades de uso das metodologias atrativas como ferramenta no ensino de Geografia, no ensino fundamental e médio.

A partir dos dados obtidos, a pesquisa identificou que a disciplina de Geografia é essencial na vida dos educandos, na construção do pensamento crítico e reflexivo na vida dos indivíduos com um novo olhar para o meio onde vivem dentro do espaço geográfico, pois a mesma proporciona as habilidades de análise e questionamento. Além desses dados, a pesquisa também mostrou que a Geografia está ganhando mais espaço nas entidades educacionais, levando os alunos a conhecer a leitura da ciência de Geografia e vivenciando as transformações da natureza na atualidade, com aulas de campo, sentindo e vivenciando a natureza.

Além disso, o estudo nos apresentou quanto que as metodologias atrativas devem ser trabalhadas desde os Anos Iniciais do ensino fundamental. Quanto mais cedo for trabalhado o pensamento reflexivo dos alunos nas escolas, mais perto se estará de formar cidadãos críticos e autônomos que contribuirão para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária, cuidando e preservando o lugar e o local ocupam no espaço geográfico.

Este estudo também apresentou algumas limitações. Na maioria das vezes, os conteúdos são apresentados para a memorização com a metodologia tradicional, de maneira que o aluno tem que aprender o ensino de geografia somente dentro da sala de aula. Percebeu-se no decorrer das aulas a falta de conhecimento dos conteúdos específicos de Geografia e de estratégias, do saber fazer, que poderiam ser utilizadas e trabalhadas. A matriz curricular prioriza muito a parte pedagógica, que é importante para que se possa trabalhar, mas o específico deixa a desejar, sendo que é o que rege o trabalho do professor de Geografia em sala de aula. Ser professor de Geografia hoje requer novas metodologias, articulando a teoria e a prática de maneira prazerosa para o aluno, e que o mesmo possa adquirir capacidade de análise das diversas transformações do contexto mundial. Assim sendo o professor é o elemento essencial no processo de ensino aprendizagem, proporcionando métodos inovadores para aprendizagem dos educandos, pois a natureza está

sempre sofrendo transformações pela ação da natureza e a ação antropológica. Assim, é necessário que o indivíduo conheça o passado, o presente, para viver o futuro.

Com tudo isso, espera-se que este estudo possa contribuir para a reflexão dos educadores, sobre as metodologias diferenciadas, utilizadas no dia-a-dia no ensino de Geografia, direcionada aos alunos na formação do indivíduo, gerando outros questionamentos que suscitem novas pesquisas e estudo sobre o tema.

## Referências

BERTRAND, Georges; BERTRAND, Claude. **A paisagem entre a natureza e a sociedade**. In: PASSOS, Messias Modesto (Org). Uma geografia transversal e de travessias. Maringá, PR: Massoni, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. **Geografia**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: **geografia** /Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.156 p. Ensino de quinta a oitava séries.

BRASIL, MEC/SEESP O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular / Ministério Público Federal: Fundação Procuradora Pedro Jorge de Melo e Silva (organizadores) / 2ª ed. rev. e atualiz. . Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

CALLAI, Helena Copetti. **Aprendendo a ler o mundo**: a Geografia nos anos iniciais de Ensino Fundamental. In: CASTELLAR, S. M. V. (Coord.). Caderno Cedes, Campinas, Cedes, v.25, n. 66. 2005. p 228-229.

CALLAI, Helena Copetti. O Território do Professor no Espaço da Aprendizagem. In: STROHAECKER, Tânia.; VERDUM, Roberto. (Org). **Desenvolvimento Regional, Turismo e educação ambiental**. Porto Alegre: AGB, 2000. p. 16.



FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 22

LIBÂNEO, José Carlos, Didática. São Paul. Editora Cortez. 1994.

LUCKESI, Cipriano. Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo, Cortez, 1998.

MOREIRA, Antonio Carlos. **Educação Ambiental na Escola**: O que fazer Uma perspectiva sócio-Espacial. São Miguel do Oeste: Mclee UNOESC, 2002. p.24.

PCN's. Secretaria de Ensino Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: **Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

SANTOS, Milton. Os Deficientes Cívicos. In: RIBEIRO, Wagner Costa. **O País Distorcido**: o Brasil, a Globalização e a Cidadania. São Paulo: Pubifolha, 2002. p. 151

SANTOS, Milton. **Técnica Espaço Tempo: globalização e meio técnico-científico informacional**. 4ª.ed. São Paulo: Hucitec, 1998,190p.

SANTOS, Milton. Pensar já é uma Ação. **Jornal do Brasil**. São Paulo: 28 de março de 1999, Caderno B, p. 4.

SAVIANI, Demerval. **Educação, Cidadania e transição democrática**. São Paulo: Brasiliense, 1986. p. 56.

SANTOS, Milton. **O espaço do Cidadão**. 4.ed. São Paulo: Nobel, 1998. p. 7.

VASCONCELLOS, Celso dos S: **Planejamento Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto político-Pedagógico Ladermos Libertad-1**. 7ª Ed. São Paulo, 2000.

VESENTINI, José W. **Para uma geografia Crítica na Escola**. São Paulo: Ática, 1992. p.131

VESENTINI, José W. Geografia Crítica e Ensino. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (Org). **Para Onde Vai o Ensino de Geografia**. São Paulo: Contexto, 1998. p. 34-35.

## Perspectivas de desenvolvimento socioeconômico através do turismo sustentável à cidade de Caçador e região do Meio-Oeste de Santa Catarina<sup>1</sup>

Aline Mateus<sup>2</sup>

Ricelli Endrigo Ruppel da Rocha<sup>3</sup>

### Introdução

O turismo tem sido utilizado como uma das principais ferramentas para o desenvolvimento e crescimento socioeconômico e para melhorar a qualidade de vida da população local (DORIA, 2016). De acordo com a Organização Mundial do Turismo (OMT), o turismo tem despontado como a segunda maior atividade econômica do mundo em geração de divisas e empregos, ficando atrás apenas da indústria petrolífera (SILVA et al., 2016). No Brasil, a atividade turística é uma geradora de divisas no país com um montante aproximado de R\$ 52 bilhões para o ano 2013 (BRASIL, 2014). Além disso, o Brasil ficou em 7º lugar no ranking das Américas e em 28º no ranking geral ano de 2015, período entre Copa do Mundo e Olimpíadas 2016 (SILVA et al., 2016).

Tem crescido em diversas regiões do Brasil a exploração do turismo de maneira sustentável (OLIVEIRA & MANSO, 2010). O turismo sustentável é uma atividade turística que além de beneficiar o *trade* (negócio) turístico local

---

<sup>1</sup> Uma primeira versão do presente texto foi publicada na Revista RIES, v.6, n.1, 96-104, 2017.

<sup>2</sup> Mestre em desenvolvimento e sociedade pela (UNIARP), especialista em administração pela (FGV) e graduada em turismo e hotelaria pela (UNIVALI).

<sup>3</sup> Doutor em Ciências Biomédicas e professor do mestrado acadêmico em desenvolvimento e sociedade da UNIARP.

também beneficia social, ambiental e economicamente as comunidades autóctones (SOUZA & SAMPAIO, 2006). Para que isto ocorra, é de fundamental importância que se tenha na região ou no município o apoio da comunidade local, adequando-se e fornecendo todo tipo de subsídio que contribua na estruturação, no funcionamento do comércio turístico e na manutenção do ambiente sustentável (CAMARGO et al., 2011).

Muitas regiões têm apostado fortemente neste tipo de atividade turística como o principal motor para se desenvolverem (OLIVEIRA & MANSO, 2010). Em Santa Catarina, especificamente na região do meio oeste, as explorações das atividades turísticas ainda são escassas. Além disso, esta região apresenta um dos menores Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) do estado de Santa Catarina (ONU, 2013).

No município de Caçador, localizado na região do meio oeste catarinense, é uma das cidades mais populosa, entretanto, está na 64ª posição na classificação do IDH (ONU, 2013). Esta posição reflete negativamente na saúde e na qualidade de vida das pessoas que residem neste local. Para modificar esta situação, o desenvolvimento do turismo de maneira sustentável poderia gerar crescimento e desenvolvimento socioeconômico, oportunizando novas formas de renda, incentivando a educação, diminuindo a desigualdade social e promovendo a saúde e a qualidade de vida para a população desta área (MARIANI et al., 2014; RODRIGUES, 1999).

Apesar de Caçador e região apresentar diversas áreas e espaços para o desenvolvimento do turismo, isto ainda não foi explorado e diversos fatores de ordem legal, econômica, técnica e cultural, dentre outros, impedem e dificultam a valorização e utilização destes locais (ROSOT et al. 2013). Diante da expressiva contribuição do desenvolvimento do turismo proporcionado a uma dada economia local e dos impactos ambientais positivos e negativos decorrentes dessa atividade, o objetivo deste estudo foi analisar o turismo sustentável como fator para o desenvolvimento socioeconômico de Caçador e região. Como segundo objetivo, verificar os benefícios que o turismo sustentável poderá gerar na qualidade de vida das pessoas.

## METODOLOGIA

### Participantes

Participaram deste estudo exploratório, com uma abordagem qualitativa, 16 voluntários com idade entre 20 a 50 anos, sendo 8 do sexo masculino e 8 do sexo feminino. Todos os voluntários tinham formação superior em engenharia florestal, agrônoma e ambiental, com nível de escolaridade predominando especialização, mestrado e doutorado. Todos os voluntários da pesquisa assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme preconiza a resolução nº 196 do Conselho Nacional de Saúde de 10 de outubro de 1996. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (CAAE: 61565416.2.0000.5593)

### Instrumento de avaliação.

Para a coleta das informações dos participantes, foi elaborado um questionário semiestruturado de acordo com os procedimentos de Bjorner e Olsen (2010): 1º.) Inicialmente, 10 perguntas abertas foram elaboradas com o objetivo de conhecer a opinião dos participantes sobre os benefícios sociais, econômicos, ambientais, culturais, científicos e na qualidade de vida que o turismo sustentável, poderia gerar para Caçador e região; 2º.) Logo após, o questionário foi enviado, via e-mail, a três membros do Bosque Modelo Caçador juntamente com uma carta explicativa sobre os procedimentos e objetivos da presente pesquisa; 3º.) Com o aceite dos membros para realizar a avaliação, o instrumento foi enviado por e-mail, em formato Word, e solicitado uma avaliação do instrumento, possíveis correções e sugestões. Solicitamos o retorno da avaliação do instrumento em sete dias após o recebimento; 4º.) Os avaliadores retornaram o questionário dentro do período de sete dias, sugerindo que as questões fossem semiestruturadas para facilitar as respostas; 5º.) Após as sugestões dos avaliadores, realizamos as alterações e o instrumento foi formatado com 8 questões semiestruturadas e reenviado aos

avaliadores para a avaliação final e; 6º.) De acordo com as respostas finais dos avaliadores, sem nenhuma correção ou sugestão, a versão final do instrumento ficou clara e concisa, obtendo a validade para ser aplicada na amostra.

#### Aplicação do Questionário

O pesquisador inicialmente entrou em contato por telefone com os participantes da pesquisa relatando dos objetivos e procedimentos a serem realizados. Logo após o aceite dos participantes, foi enviado por e-mail para cada um o questionário, solicitando que respondessem às perguntas e reenviassem por e-mail ou pelo correio os questionários preenchidos. O prazo de reenvio pelos participantes foi de 20 dias após o recebimento.

#### Análise das respostas

As respostas foram analisadas a partir de técnicas de análise de conteúdo, a fim de se construírem categorias de respostas com base em opiniões comuns.

### RESULTADOS

#### Benefícios do turismo sustentável para o desenvolvimento socioeconômico

Os principais benefícios seriam a geração de novos empregos e possibilidade de melhor renda, contribuição para o desenvolvimento de atividades econômicas das pequenas propriedades rurais, reflexos positivos para uma consciência ambiental, desenvolvimento da infraestrutura básica como conservação do patrimônio e capacitação para a comunidade local, fortalecendo setores como a agricultura com seus produtos típicos e oportunidades em receber turistas em suas comunidades, valorização da cultura, da culinária e das tradições como o artesanato, a produção do queijo, do mel, entre outras possibilidades de apresentar a cidade. Além disso, maior visibilidade e conhecimento dos trabalhos e pesquisas desenvolvidos na

EMBRAPA aos alunos das comunidades locais.

De acordo com as pesquisas de Camargo (at. al., 2011), o turismo ecológico, por ser uma atividade rentável para a sociedade local e exercer grande auxílio na manutenção do equilíbrio ambiental, social e econômico, mostra-se como atividade refletora do princípio do desenvolvimento sustentável. Por se tratar de atividade exercida diretamente na natureza e envolver o ser humano, é comum o contato direto com a fauna, flora e toda uma biodiversidade inerente ao ambiente natural.

Complementa Garrido (2007, p. 35), na comunidade rural da região de Urbión na Espanha, em que foi implantado o turismo sustentável, mostrou-se a ocorrência de impactos sociais e econômicos positivos, melhorando a infraestrutura básica, conservando e restaurando o patrimônio cultural e natural, estimulando positivamente os setores produtivos, primários e de serviços da sociedade rural local.

Oliveira e Manso (2010) relatam que, quer a nível regional, quer a nível nacional, o efeito do turismo na criação de novas oportunidades de negócio e no aumento das oportunidades de emprego, foram os efeitos que mereceram maior concordância por parte dos inquiridos.

A Organização das Nações Unidas proclamou 2017 como o Ano Internacional do Turismo Sustentável para o Desenvolvimento em reconhecimento ao grande potencial da indústria do turismo, que responde por cerca de 10% da atividade econômica mundial, para contribuir para a luta contra a pobreza e promover a compreensão mútua e o diálogo intercultural, temas centrais da missão da UNESCO (UNESCO, 2017).

Impacto do turismo sustentável para o meio ambiente

Será importante para o desenvolvimento e manutenção do meio ambiente. Caçador é uma cidade com agricultura e base florestal muito forte, com cachoeiras, com belezas naturais, que podem ser exploradas pelo turismo sustentável, bem como a conscientização ambiental, valorizando os recursos da fauna e flora da região a partir do conhecimento de novas atitudes ambientais.

Para chegar a atingir essa conscientização, é importante a opinião pública local para que o turismo sustentável possa ser entendido e privilegiado e assim ter a interação positiva entre homem e natureza. O turismo sustentável é importante para a segurança e monitoramento da fauna e da flora, diminuindo a exploração inadequada e predatória das florestas, além da prática comum à caça de animais silvestres na área de estudo.

De acordo com Camargo (at. al., 2011) cabe ressaltar que o turismo ecológico, quando exercido de forma descuidada ou extremamente ambiciosa, pode gerar sérios riscos ao ambiente, ocasionando grande degradação, pois, do interesse por uma área natural intensa sem o devido controle e fiscalização, possivelmente decorrem impactos negativos ao ambiente. Isso requer atuação do Poder Público e da coletividade em sua tutela.

É importante salientar que as ações através da educação para um turismo ambiental deverão ser desenvolvidas por meio de programas não formais, convidando o “cidadão-turista” a uma participação consciente na proteção do meio ambiente não apenas durante as férias, mas também no cotidiano e no local de residência permanente (RUSCHMANN, 1997, p. 48).

Teixeira e Michelin (2017), destacam os principais tipos de manejo a serem realizados para utilização turística responsável, como a instalação de placas de sinalização, a construção de degraus e de corrimões nos trechos de declividade elevada, e aplicação das técnicas para os trechos alagados, cuidados que devem ser constantes quanto à manutenção da trilha, como a questão da limpeza de piso e galhos. Ainda sobre a pesquisa, Teixeira e Michelin (2017) salientam, que, vale ressaltar que o clima amazônico tem um longo período de seca e um longo período de chuvas, sem esse manejo a trilha não poderia ser utilizada pelos visitantes no período chuvoso sem gerar impactos negativos ao local.

A influência do turismo sustentável na cultura local

As influencias serão positivas para o desenvolvimento cultural através do turismo social. Conforme sustenta Edgar Morin (2000) sobre a importância

da cultura, o homem somente se realiza plenamente como ser humano pela cultura e na cultura. Não há cultura sem cérebro humano (aparelho biológico dotado de competência para agir, perceber, saber, aprender), mas não há mente (*mind*), isto é, capacidade de consciência e pensamento, sem cultura. A mente humana é uma criação que emerge e se afirma na relação cérebro-cultura (MORIN, 2000, p. 52). A cultura deve ser algo passado de geração a geração, mantendo costumes, valores e regras de uma sociedade. Um povo sem cultura é um povo sem memória, conforme Morin (2000, p. 56):

O turismo é impulsionado pelas forças da globalização que têm levado a um enorme aumento da circulação de bens e ideias, de pessoas e tendências culturais, essa atividade pode ser canalizada de maneira a permitir que visitantes se divirtam e aprendam com a riqueza e a diversidade do patrimônio cultural, das expressões culturais e das práticas culturais de outros países (UNESCO, 2017).

A qualidade de vida poderá ser melhorada com o incentivo ao turismo sustentável

Sim, a qualidade de vida será melhorada em todas as suas dimensões. Yang (at. al., 2017), relatou sobre os impactos na qualidade de vida em Hong Kong através do turismo, que é evidente a partir dos resultados que duas das cinco dimensões dos impactos turísticos têm influência positiva sobre satisfação dos moradores com a qualidade de vida em Hong Kong. Os planejadores decisórios políticos devem saber como os residentes percebe os impactos do turismo e sua influência na sua satisfação. Se o nível atual de desenvolvimento do turismo influencia a qualidade de vida negativamente, os residentes podem não apoiar o desenvolvimento do turismo futuro em Hong Kong.

Kachniewska (2017), apresenta resultados positivos em relação ao turismo sustentável rural, como renda adicional para aos agricultores, criando possibilidades atrativas de recreação para turistas, além de protegerem a natureza e a cultura dos recursos vitais ao desenvolvimento do turismo, ao



mesmo tempo, determinando a qualidade de vida nas áreas rurais. Porém, a superpopulação durante a época turística, o crescimento dinâmico da habitação e a transformação do espaço são fatores que diminuem o valor de áreas específicas, reduzindo a qualidade de vida (KACHNIEWKA, 2017).

Para garantir condições adequadas para o turismo desenvolvimento e todos os benefícios econômicos, sociais e ambientais que a função turística oferece aos moradores rurais, devem ser tomadas medidas para restringir incontrolável transformação socioeconômica em aldeias turísticas. Deve ser dada especial atenção a atribuindo lotes de terra específicos para habitação de turismo e ao estilo de habitação, outros requisitos referem-se a financiamentos adequados para equipamentos e serviços de acompanhamento, bem como a participação ativa das autoridades locais na construção de infraestrutura (KACHNIEWKA, 2017).

Silva e Cândido (2016), consideram a análise das dimensões aos parâmetros estabelecidos pela metodologia utilizada, a síntese da análise do desenvolvimento sustentável da atividade turística de Areia-PB, permite concluir que das seis dimensões analisadas e apresentadas pela metodologia SISDTur, 02 (duas) apresentaram-se em sustentabilidade intermediária: Cultural e Institucional; (02) duas parcialmente insustentáveis: Ambiental e Social; e 02 (duas) insustentáveis: Econômica e Turística.

Neste caso, têm-se quatro dimensões que apresentam resultados desfavoráveis à sustentabilidade da atividade turística no município pesquisado. Estas dimensões merecem melhor atenção dos gestores públicos municipais na implementação de ações, investimentos, planos e projetos de desenvolvimento sustentável do turismo para que possam viabilizar o desenvolvimento do turismo através de sua atividade, que está em grande expansão, sobretudo no Brasil, devendo, por isso, ser planejado a partir dos princípios de sustentabilidade (SILVA & CÂNDIDO, 2016).

### **Considerações finais**

A pesquisa apresenta o turismo como incentivador social, econômico,

ambiental e cultural à cidade de Caçador e Região. Bem como, atende as demandas sociais e, prioritariamente, proteger as regiões receptoras a partir de manejo defensivo e controle permanente sobre agressão ao meio ambiente e permanência de estruturas físicas a longo prazo.

A partir dessa concepção, procurou-se empreender um estudo no município de Caçador e região, onde as áreas de preservação e que oferecem estrutura para o desenvolvimento do turismo sustentável são muito vastas, entretanto, pouco exploradas. Dessa forma, as principais conclusões do presente estudo são o turismo sustentável beneficiará o desenvolvimento socioeconômico com melhores rendas e participação das comunidades locais com a valorização de seus produtos e forma de trabalho. Os impactos ao meio ambiente serão positivos a fauna e a flora da região devido à conscientização, conhecimento de novas atitudes ambientais, diminuindo a exploração inadequada e predatória das florestas, além da prática comum à caça de animais silvestres na área de estudo. As influências do turismo sustentável à cidade de Caçador e região será muito importante para a divulgação da história da região e valorização da sua cultura local, com a expectativa de melhorar a qualidade de vida da população local. Resultado de ações de dimensões favoráveis à sustentabilidade do turismo, como apoio dos gestores públicos, planos e projetos, viabilidade dos mesmos para que aconteçam as atividades turísticas.

## **Referências**

BRASIL. Relatório de Gestão do Exercício de 2013. Brasília: Embratur, 2014. 378 p.

Disponível em: <[http://www.turismo.gov.br/sites/default/turismo/o\\_ministerio/relatorios/relatorios\\_2015/Relatorio\\_de\\_Gestao\\_de\\_2013\\_Embratur.pdf](http://www.turismo.gov.br/sites/default/turismo/o_ministerio/relatorios/relatorios_2015/Relatorio_de_Gestao_de_2013_Embratur.pdf)>. Acesso em: 4 ago. 2016.

CAMARGO, L. J. J. et al. Análise da sustentabilidade do turismo ecológico no município de Bonito, Mato Grosso do Sul na promoção do desenvolvimento regional. Soc. nat. (Online), Uberlândia, v. 23, n. 1, p. 65-75, 2011.

CARNEIRO, M. J.; EUSEBIO, C. Host-tourist interaction and impact of tourism on residents' Quality of Life. *TMStudies, Faro* , v. 11, n. 1, p. 25-34, jan. 2015.

DORIA, R. B. El turismo comunitario como iniciativa de desarrollo local: Caso localidades de Ciudad Bolívar y Usme zona rural de Bogotá. *Hallazgos, Bogotá* , v. 13, n. 26, p. 193-214, July 2016.

GARRIDO, M. Turismo rural y género. El caso del bosque modelo urbiión. Editora Espacio I=D, innovación más Dessarrollo. 2015.

KACHNIEWSKA, M. A., Worldwide Hospitality and Tourism Themes Tourism development as a determinant of quality of life in rural. Article information: To cite this document, 2015.

MARIANI, M. A. P.; FAGUNDES, M. B. B.; ARRUDA, D. O.; SCHMIDT, V.; CENTURIÃO, D. A. S. Identificação das variáveis – chave para a promoção do desenvolvimento local por meio da atividade turística no município de Corumbá/MS/Brasil: uma aplicação da Análise de SWOT. *Pasos: Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, v. 12, n. 1, p. 65-78, 2014.

MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro, 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, E.; MANSO, J. R. Pires. Turismo sustentável: utopia ou realidade?. *Tékhne, Barcelos* , n. 14, p. 235-253, dez. 2010 .

RODRIGUES, A. B. (Org.). Turismo e geografia: refl exões teóricas e enfoques regionais. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1999. 274 p.

RUSCHMANN, D. Turismo e Planejamento sustentável: A proteção do meio ambiente. 6. ed. Campinas – SP: Editora Papirus, 1997.

SILVA, M. A.; NEVES, R. J.; NEVES, S. M. A. S.. Possibilidades de incorporação do processamento do cumbaru do assentamento Facão, Fuma São José, na cadeia produtiva do turismo rural: estudo de caso na fronteira Brasil/Bolívia. *Interações (Campo Grande)*, Campo Grande , v. 17, n. 4, p. 591-605, Dec. 2016 .

SILVA, N. C. e CÂNDIDO; G. A., Sistema de indicadores de sustentabilidade do desenvolvimento do turismo: um estudo de caso do município de Areia – PB, 2016.

SOUZA, V. S. F. de; SAMPAIO, C. A. C. Em busca de uma racionalidade convergente ao ecodesenvolvimento: um estudo exploratório de projetos de turismo sustentável e de responsabilidade social empresarial. Rev. Adm. Pública, Rio de Janeiro , v. 40, n. 3, p. 411-425, jun. 2006

TEIXEIRA, P. R., MICHELIN, R. L. Michelin. Mapeamento dos indicadores de impacto ambiental e manejo na trilha do parque nacional do Viruá – Roraima, Universidade de Caxias do Sul (UCS), 2017.

UNESCO e o Ano Internacional do Turismo Sustentável - Participação da Unesco no Brasil: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/prizes-and-celebrations/2017-international-year-of-sustainable-tourism/>>. Acesso em: 10 out. 2017.

YANG H.1; HA G. C. S.1 & LI W.2. Tourism Impacts on the Quality of Life in Hong Kong. Faculty of International Tourism and Management, City University of Macau, SAR, China 2 Guilin Institute of Tourism, 26 Lianfeng Road, Gulin, Guanxi province, China Correspondence: Huijun Yang, Faculty of International Tourism and Management, City University of Macau, SAR, China, 2017.

## Educação ambiental: matéria relevante para as ciências da administração nas dimensões acadêmica e organizacional<sup>1</sup>

Adelcio Machado dos Santos<sup>2</sup>

### Introdução

A educação ambiental vem amehalhando espaço de destaque, cada vez mais amplo, não apenas na área da educação, mas também em outras áreas. O fator das diferentes realidades sociais, aliado às dificuldades econômicas crônicas, contribui para aumentar a complexidade desta questão, conduzindo a exaustivas e por vezes frutíferas discussões acadêmicas de cunho epistemológico. No entanto, configura-se o consenso quanto à sua relevância para o desenvolvimento sustentável.

Destarte, verifica-se a necessidade de definições claras que possam subsidiar a reflexão, evitando o paralogismo de confundir o ensino da Ecologia com a educação ambiental, produzindo-se toda uma geração de materiais educativos absolutamente equivocada, a despeito de sua importância no contexto evolucionário (DIAS, 1992).

Em corolário deste fenômeno, reputa-se que o educador ambiental, presentemente, enfrenta vários reptos. Os problemas que cercam a realidade

---

<sup>1</sup> Dado a lume originalmente no periódico Revista de Ciências da Administração, Florianópolis, p. 132-149, maio 2008. ISSN 2175-8077. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/adm/article/view/1654/1398>

<sup>2</sup> Doutor em Engenharia e Gestão do Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Docente e Pesquisador da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (Uniarp), militando nos Mestrados em Desenvolvimento e Sociedade e Educação Básica.

ecológica exigem respostas imediatas, ainda que parciais, preliminares e incertas. Destarte, urge o avanço da produção gnosiológica sistematizada capaz de oferecer parâmetros seguros ou marcos conceituais preliminares para situar o debate sobre a matéria em análise (GRÜN, 1996).

Contudo, importa ressaltar que a educação ambiental, a qual, inicialmente, restringiase à abordagem da temática ambiental às disciplinas da área de Ciências Biológicas ou Exatas e da Terra, ou como atividade complementar, gradativamente se aproxima da transversalidade. Com isso, evidencia-se mutação positiva no conteúdo e na forma das ações. Esta riqueza epistemológica a faz relevante para as Ciências da Administração, que devem considerar os impactos ambientais das organizações. Por conseguinte, a educação ambiental também interessa às Ciências Sociais Aplicadas, de cuja taxionomia a Administração participa.

Neste sentido, de acordo com magistério de Martins (apud IBAMA, 1998), os conteúdos educativos, embora no primeiro momento privilegiassem apenas aspectos do meio físico-natural para a difusão de informações, começam, aos poucos, conferir ênfase à interrelação e interfaces com os do meio social, na busca de perspectiva que contemple o respeito à pluralidade e à diversidade.

A educação ambiental adquiriu novas e auspiciosas possibilidades, com o engajamento das Ciências da Administração. Trata-se de exigência indispensável na compreensão do binômio local – global e para o uso racional de recursos ambientais e socioculturais, visto que ambos constituem patrimônio. A informação, a aquisição do conhecimento e a integração de esforços avultam nas premissas na era do conhecimento, em configuração a passos largos.

Por conseguinte, a educação ambiental, instrumentalizada por meio de políticas e diretrizes normalizadas, pauta-se pela interdisciplinaridade, devendo se implementar não apenas no âmbito escolar, mas no seio das organizações em geral. O impacto negativo de destruição ambiental pode gerar prejuízos incalculáveis, em punições por parte do Estado, ou perda de mercado. A articulação da educação ambiental com as Ciências da Administração

redundará em maior efetividade e eficiência, inclusive para faina concretas e não apenas conceituais. À guisa de exemplo, na seguinte tarefa, de acordo com a preleção de Tinoco e Kraemer (2004):

Os indicadores de desenvolvimento sustentável, além de serem necessários, são indispensáveis para fundamentar as tomadas de decisões nos mais diversos níveis e nas mais diversas áreas. Têm surgido várias iniciativas e projetos com vistas à definição de indicadores de desenvolvimento sustentável para várias finalidades de gestão, em termos de desenvolvimento sustentável local, regional e nacional. A Agência Européia do Ambiente (AEA) tem sido pioneira nessas matérias, desenvolvendo um conjunto de trabalhos e estimulando a sistematização e comparabilidade da informação nos diversos países abrangidos por sua ação, procurando ainda criar sinergias com outros organismos, com a Eurostat e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos (OCDE).

Não bastam normas, ainda que draconianas, para proteção ambiental. Urge modificar o clima organizacional nas empresas, para internalização dos valores ecológicos. Por conseguinte, a educação ambiental não serve apenas para a academia, mas também para as organizações, cuja reputação constitui vantagem competitiva, mormente em conjuntura de globalização, onde avultam os meios de comunicação. Vale frisar, ainda, a preleção de Hamel (2006), de acordo com a qual “um avanço radical na gestão pode criar fortes vantagens para a autora da inovação e provocar sérias mudanças na lideranças do setor”.

A escolha da metodologia compreende a determinação de um caminho para se chegar a um certo fim, ou seja, é a maneira de proceder, de fazer algo, seguindo certas regras ou pressupostos (SANTOS, 1995). O método adotado neste estudo é o sistêmico, o qual está pautado na teoria sistêmica. Um sistema pode ser concebido como uma associação combinatória de elementos diferentes. Assim, um sistema pode se restringir há poucos elementos ou envolver diversos elementos: num certo sentido, “toda a realidade conhecida, desde o átomo até a galáxia, passando pela molécula, a célula, o organismo e a sociedade, pode ser concebida como um sistema” (MORIN, 2005, p. 19). Entre as vantagens do método sistêmico, à luz do magistério de Morin (2005),

figuram:

- a) manter no centro da teoria, com a noção e sistema, não uma unidade elementar discreta, mas uma unidade complexa, um “todo” que não se reduz à soma de suas partes constitutivas;
- b) não ter concebido a noção de sistema como uma noção “real”, nem como uma noção puramente formal, mas como uma noção ambígua ou metafísica;
- c) situar-se no âmbito transdisciplinar, que enseja, entretanto, conceber a unidade da ciência e a diferenciação das ciências, não somente de acordo com a natureza material de seu objeto, mas também em conformidade com os tipos e as complexidades dos fenômenos de associação/organização.

Portanto, a pesquisa projetada colimará os pressupostos do método sistêmico para alcançar os objetivos inicialmente propostos, uma vez que a realidade investigada se constitui como algo complexo. Igualmente, a pesquisa se fundamentará na instrumentação bibliográfica.

Enfim, na complexa ambiência existente, avulta o seguinte problema heurístico que se propõe dirimir neste artigo: a educação ambiental se limita ao espaço escolar ou deve se desenvolver no âmbito empresarial, como estratégia visando à vantagem competitiva?

### **Políticas e direcionamento da educação ambiental**

A educação ambiental figura no art. 225, inciso VI, do Estatuto da República, ao estabelecer a “promoção da educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública”, como um dos deveres do Estado para assegurar o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à qualidade de vida. Também as constituições estaduais consagram a promoção da educação ambiental nos mesmos termos nacionais.

Estas obtemperações devem constar da pauta dos gestores empresariais não contaminados pelo imediatismo (KERSTEN, 2006).

Desde a Conferência de Tbilisi, realizada no ano 1977 na Geórgia (URSS), já são conhecidos os objetivos, os princípios, estratégias e recomendações para o desenvolvimento da educação ambiental a nível



mundial. As orientações da Conferência de Tbilisi referentes à educação ambiental tiveram o mérito de fundar um sólido marco de referência, estabelecendo assim um processo irreversível de conscientização mundial, da importância da educação ambiental como elo de ligação entre as várias áreas do conhecimento.

A Conferência de Tbilisi – Conferência Intergovernamental sobre educação ambiental – foi organizada pela UNESCO em cooperação com o PNUMA, e aprovou a seguinte declaração: “nas últimas décadas, o homem, utilizando o poder de transformar o meio ambiente, modificou rapidamente o equilíbrio da natureza. Por conseguinte, as espécies vivas ficam freqüentemente expostas a perigos que podem ser irreversíveis” (IBAMA, 1998, p. 17).

Deste modo, a idéia da necessidade de defesa e a melhoria do meio ambiente para as gerações presentes e futuras tornou-se reforçada e um objetivo urgente da humanidade. Para o sucesso desse empreendimento, novas estratégias devem ser adotadas e incorporadas ao progresso, sendo que também é necessário que a solidariedade e a igualdade nas relações entre as nações devam se constituir a base da nova ordem internacional.

Neste contexto, a educação exerce uma função fundamental, devendo desempenhar uma função social com vistas a despertar a consciência e o melhor entendimento dos problemas que afetam o meio ambiente. A educação ambiental deve abranger pessoas de idades e níveis diversos, no âmbito do ensino formal e não formal, proporcionando a formação de comportamentos positivos em relação ao meio ambiente, bem como a utilização dos recursos existentes pelas nações.

A educação ambiental, uma vez devidamente entendida, deve se tornar um ensino geral e permanente, reagindo às modificações que perpassam um mundo em constante evolução. Essa forma de educação necessita também permitir que o indivíduo entenda os maiores problemas do mundo em que vive, oferecendo-lhe conhecimentos e as qualidades indispensáveis para desempenhar uma função produtiva, visando à obtenção da melhoria da vida e à proteção do meio ambiente (IBAMA, 1998).

Para tanto, é preciso atender aos valores éticos, isto é, respeitar os valores que sustentam a cultura humana. As orientações da Conferência de Tbilisi pressupõem a necessidade de se considerar os aspectos sociais, culturais, políticos e éticos, ao se tratar a questões ambientais. Assim, para Grün (1996), é importante realizar uma abordagem hermenêutica para buscar a dimensão ética e política da educação ambiental.

Sua concepção deve promover a suplantação do limiar epistemológico atual, estabelecendo abordagem integrada das áreas do conhecimento em uma perspectiva éticohistórica que perpassa o currículo, mormente porque a escola e outras organizações influenciam o modo como as pessoas entendem as relações entre cultura e o meio ambiente.

Ao adotar um enfoque global, fundamentado numa ampla base interdisciplinar, a educação ambiental cria uma perspectiva geral, dentro da qual se reconhece existir uma profunda interdependência entre o meio natural e o meio artificial. Neste sentido, evidencia-se que os sujeitos são socialmente construídos e os sujeitos e as comunidades são regionalmente construídas, de acordo a preleção dada à luz por Cheney (apud GRÜN, 1996).

A educação ambiental, sob a base interdisciplinar, contribui para que se exija a continuidade permanente que vincula os atos do presente às conseqüências do futuro. Da mesma forma, demonstra também a interdependência que existe entre as comunidades nacionais e a necessária solidariedade entre o gênero humano. Deste modo, deve ser direcionada à comunidade, despertando o interesse do indivíduo em participar de um processo ativo no intento de procurar solucionar os problemas dentro de um contexto de realidades específicas, estimulando a iniciativa, o senso de responsabilidade e o esforço para construir um futuro mais adequado. A educação ambiental pode, por sua própria natureza, contribuir ainda de forma satisfatória para a renovação do processo educativo (IBAMA, 1998).

Objetivando essas metas, a educação ambiental reclama a realização de determinadas atividades específicas, para que se possa preencher as lacunas que ainda persistem nos sistemas de ensino. Conseqüentemente, a Conferência de Tbilisi convoca os EstadosMembros a incluáram em suas políticas de

educação medidas que visam incorporar um conteúdo, diretrizes e atividades ambientais em seus sistemas, para desenvolver uma educação ambiental que realmente conscientiza os indivíduos acerca dos problemas ambientais e da importância da busca de soluções para os mesmos.

Ademais disso, a Conferência de Tbilisi solicita a participação das autoridades educacionais a intensificarem seu trabalho de reflexão, pesquisa e inovação. Com a mesma ênfase, desperta o interesse dos Estados para a colaboração por meio do intercâmbio de experiências, pesquisas, documentação e materiais, disponibilizando, a par disso, os serviços de formação do corpo docente.

Mais ainda, a Conferência de Tbilisi estimula a sociedade internacional a auxiliar de forma generosa, visando ao fortalecimento da colaboração, podendo considerar-se particularmente alentadora na promoção do entendimento internacional e da causa da paz (IBAMA, 1998).

No Brasil, a orientação da política educacional voltada para a educação ambiental absorveu alguns princípios desenvolvidos na Conferência de Tbilisi. Ademais disso, a Política Nacional de educação ambiental – PNEA, rege-se pelos principais documentos de referência, nomeadamente a Carta de Belgrado (1975), bem como o Capítulo VI da Constituição, o Capítulo 36 da Agenda 21 (1992), o Tratado de educação ambiental Para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (1992) e a I Conferência Nacional de educação ambiental, Brasília (1997)- Declaração de Brasília para a Educação Ambiental (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004).

Todos estes documentos representam marcos importantes no desenvolvimento de políticas educacionais no âmbito planetário. A Carta de Belgrado parte da premissa de que a geração atual tem testemunhado progresso tecnológico e crescimento econômico sem precedentes, os quais, ao mesmo tempo, trouxeram benefícios para muitas pessoas e produziram sérias consequências ambientais e sociais que afetam toda a humanidade.

Destarte, a Carta de Belgrado atenta para um conceito inovador de desenvolvimento, o qual leva em consideração a satisfação das necessidades de todos os cidadãos e o pluralismo de sociedades por intermédio da harmonia

entre humanidade e meio ambiente. O que se pretende é a exterminação das causas primeiras da pobreza, do analfabetismo, da fome, da poluição, da exploração e dominação. É indispensável que os cidadãos de todo o mundo persistam na busca de medidas que fornecerão suporte a um tipo de crescimento econômico que não seja caracterizado por repercussões prejudiciais às pessoas e assegure a qualidade do meio ambiente.

A Agenda 21 compreende um programa de ações indicado para todos os países nas suas diferentes instâncias e setores para execução a partir da data de sua aprovação (14 de junho de 1992) e ao longo de todo século XXI. O capítulo 36, relacionado à educação ambiental, propõe um esforço global no intento de fortalecer valores, atitudes e ações que estejam em concordância com a preservação do meio ambiente e que possam subsidiar o desenvolvimento sustentável, através da promoção do ensino, do treinamento e da conscientização.

A Agenda 21 estabelece que o ensino, incluindo o ensino formal, o treinamento e a conscientização pública precisam ser reconhecidos como um processo pelo qual os indivíduos e a sociedade podem desenvolver plenamente suas potencialidades. O ensino tem importância substancial na promoção do desenvolvimento sustentável e no aumento da capacidade dos indivíduos para abordar questões relacionadas ao meio ambiente e ao desenvolvimento.

Faz-se mister que a educação, escolar ou informal, labore para modificar a ação das pessoas no que diz respeito ao meio ambiente, bem como promover a consciência ambiental e ética, técnicas e comportamentos em concordância com o desenvolvimento sustentável. À luz da Agenda 21, o ensino sobre o meio ambiente e desenvolvimento, para ser eficaz, deve versar sobre a dinâmica do desenvolvimento do meio físico/biológico e do sócio-econômico, empregando técnicas formais e meios efetivos de comunicação.

Já o Tratado de Educação ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (1992), assim como a educação, consiste em um processo dinâmico que permanece em permanente construção. Por conseguinte, deve proporcionar o debate, a reflexão e a sua própria modificação. Configura-se imperativo reconhecer o papel central da educação

na formação de valores e na ação social, comprometendo-se com o processo educativo transformador por meio do envolvimento pessoal, das comunidades e nações para desenvolver sociedades sustentáveis e eqüitativas.

Desta forma, na visão do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, a sustentabilidade eqüitativa compreende aprendizagem permanente, elucidado com base no respeito a todas as formas de vida. Às comunidades incumbem as fainas de planejamento e implementação de ações, pautadas, no entanto, pelos princípios e diretrizes traçadas.

Quanto à I Conferência Nacional de educação ambiental - Brasília (1997), visa à criação de espaço reflexivo sobre a matéria no Brasil, instrumentalizada pela avaliação de suas tendências e identificação das perspectivas e estratégias futuras. Para tanto, é necessário promover a articulação interinstitucional, envolvendo organizações governamentais e não governamentais, objetivando o desenvolvimento de ações conjuntas que possibilitem acompanhar e fortalecer a educação ambiental no âmbito estadual e municipal.

A Política Nacional de educação ambiental – PNEA constitui programa de incentivo ao desenvolvimento da educação ambiental em todos os segmentos da sociedade. Não estabelece regras ou sanções, diferente de outras Leis, mas determina responsabilidades e obrigações. A Lei nº 9795, de 27 de abril de 1999, dispõe sobre a educação ambiental, instituindo a Política Nacional de educação ambiental, a par da adoção de outras providências pertinentes (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004).

O supra aludido diploma, regulamentado pelo Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002, proclamou a educação ambiental componente essencial, urgente e permanente em todo processo educativo, escolar ou não-formal,

como orientam os arts. 205<sup>32</sup> e 225<sup>4</sup> da Constituição.

A Política Nacional de Educação ambiental, ao definir responsabilidades, institucionaliza a educação ambiental inserindo-a no contexto dos diversos setores da sociedade, legalizando seus princípios, e transformando-a em objeto de políticas públicas, além de disponibilizar para a sociedade um instrumento de cobrança para a promoção da educação ambiental. Essa política ainda legaliza a obrigatoriedade de abordar o tema ambiental de modo transversal, conforme foi determinado pelos Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004).

Com o objetivo de institucionalizar a educação ambiental nos sistemas de ensino, foi desenvolvido o Programa Parâmetros em Ação- Meio Ambiente na Escola. Este programa contribui para a criação de ações integradas, envolvendo a equipe escolar, comunidade e alunos, tanto em relação à formação de profissionais da educação quanto na realização de projetos educativos nas escolas.

Em suma, a Política Nacional de educação ambiental, com base na Lei no 9795, de 1999, envida esforços visando a contribuir para a formação de sociedade economicamente viável, sob a ótica da sustentabilidade, buscando ampliar o âmbito da educação ambiental para todos os níveis e modalidades de ensino.

Entretanto, Pedrini (1997, p. 43) sustenta que a educação ambiental no Brasil não desenvolveu um caminho linear e adversou muita percalços para implementação e desenvolvimento no ensino formal, não-formal e informal.

---

<sup>3</sup> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL – CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 2001, p.119).

<sup>4</sup> Art. 225. Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações. [...]. VI – promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente (BRASIL – CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 2001, p.125).

Conquanto o vigor do mercado, a trajetória da educação estimula a sua continuidade. No entanto, urge vivamente reflexivo acerca das ações contemporâneas, consoante assegura Pedrini (1997).

### **Educação ambiental e contemporaneidade**

A educação ambiental provê interesses permanentes, porquanto constitui em fator de desenvolvimento nacional. No entanto, essa finalidade só será alcançada à medida que se incluam explicitamente na política e no planejamento geral do ensino os meios necessários ao exercício desta função. As finalidades da educação ambiental devem procurar ser adaptadas à realidade econômica, social, cultural e ecológica de cada região e, particularmente, aos objetivos de seu desenvolvimento. No entanto, princípios gerais que orientam as políticas contemporâneas da educação ambiental, independentemente das especificidades de cada sociedade ou região.

Avulta nos seus objetivos permitir a compreensão por parte do indivíduo da complexa natureza do meio ambiente, resultante da interação de seus aspectos biológicos, físicos, sociais e culturais. Desta maneira, ela deve criar para o indivíduo e para as sociedades os meios de interpretação da interdependência desses diversos elementos no espaço e no tempo, possibilitando uma utilização mais reflexiva e prudente dos recursos do meio ambiente para atender às necessidades da humanidade (IBAMA, 1998).

Ademais disso, deve contribuir para que se perceba de forma clara a importância do meio ambiente nas atividades de desenvolvimento econômico, cultural e social. Para tanto, necessita divulgar informações acerca de modalidades de desenvolvimento que não acarretem danos ao meio ambiente, além de fomentar a adoção de modos de vida compatíveis com a conservação da sua qualidade.

Um outro objetivo universal da educação ambiental refere-se ao fato de que ela deve procurar levar à compreensão dos indivíduos as interdependências econômicas, políticas e ecológicas do mundo moderno, segundo as quais os comportamentos e as decisões de todos os países possam

impactar a sociedade internacional.

Destarte, desempenha o importante papel de desenvolver o sentido de responsabilidade e solidariedade entre os países e regiões, independentemente de seu grau de desenvolvimento, como base de uma ordem internacional que assegure a conservação e a melhoria do meio onde a humanidade vive. Configura-se, por conseguinte, a imperatividade da cooperação internacional.

Todas estas finalidades constituem faina de tal monta que só pode se viabilizar por meio da pesquisa interdisciplinar. Os programas de educação ambiental demandam o contributo da Ciência Biológicas, Sociais Aplicadas e Humanas.

Com o escopo de propiciar diretrizes epistemológicas, Medina e Santos (1999) desenvolveram a Proposta de Participação-Ação para a Construção do Conhecimento – PROPACC. Tal abordagem fulcra-se no paradigma construtivista da aprendizagem, considerando os conceitos prévios dos alunos, que “constroem” seus conhecimentos com base em suas experiências, na demanda de mutações conceituais e na concepção do ensino como transformação e evolução gradativa.

O PROPACC procura construir aprendizagens significativas, a compreensão dos conteúdos, procedimentos e valores indispensáveis para a educação ambiental. Presume a modificação dos esquemas cognitivos dos partícipes do processo educativo, construindo coletivamente os novos conhecimentos.

A aprendizagem requisita abordagem problematizadora – a leitura crítica e reflexiva de seu ambiente natural e social. O PROPACC estabelece conhecimentos abertos e não exaurientes, propiciando visão mais abrangente e complexa da realidade, de seus problemas e possíveis soluções, desde as diversas perspectivas e pontos de vista (MEDINA; SANTOS, 1999).

Assim, a análise ambiental, na atualidade, implica pensar de modo prospectivo e complexo, introduzir novas variáveis nas formas de conceber o mundo globalizado, a natureza, a sociedade, o conhecimento e principalmente as modalidades de relação entre os indivíduos, colimando modelo de



desenvolvimento sustentável.

De outro lado, mais pragmaticamente, a presença da educação ambiental na matriz curricular da educação básica, constitui possibilidade ímpar para a renovação escolar, visando a responder às necessidades cognitivas, afetivas e éticas, bem com a contribuir com o desenvolvimento integral das potencialidades dos sujeitos. Para Medina e Santos (1999), essa perspectiva educacional exige um novo modelo de práxis pedagógica, uma vez que a formação do profissional consiste na chave da mutação pedagógica pleiteada. Neste sentido, Costa (2002) sustenta que a não-capacitação docente para a inserção ambiental na práxis pedagógicas constitui óbice e justifica a inação.

No âmbito escolar, esta deficiência em termos de formação gera prejuízos significativos para a sociedade, considerando que a organização educacional tem condições, quando efetivamente envolvida, de contribuir com ações, visando à reversão de situações ambientais insatisfatórias, ou mesmo danosas.

Costa (2002), ainda, propugna inserção ambiental nos conteúdos tradicionais e nos projetos político-pedagógicos, constituindo meio para resgatar a importância dos ecossistemas, construção individual e coletiva, no qual os elementos biofísicos dependem dos sociais.

Judiciosamente conduzido, o processo educativo formal oferece as condições ideais para a educação ambiental. A partir dos problemas específicos da comunidade escolar ou da comunidade na qual ela se insere, a partir do universo temático da época, pode ser criado um tema gerador de discussões que desperte o interesse e motive a discussão, abrindo espaço para abordagem dos conteúdos tradicionais das disciplinas.

No âmbito, pressupõe o conhecimento, juntamente com uma base metodológica que proporcione ao indivíduo o desenvolvimento da capacidade de compreender, sensibilizar-se e incorporar hábitos e valores.

Para isso, a proposta metodológica destinada à inserção da educação ambiental na matriz curricular precisa ser assumida por toda a comunidade escolar, partindo-se dela própria, para ir ao encontro da solução dos problemas,

fazendo uso das potencialidades da escola e da comunidade onde está inserida. Igualmente, deve partir do princípio da construção do conhecimento, da sensibilização e motivação da sociedade para tomada de decisões que dizem respeito aos problemas ambientais, no âmbito local e global, tal como afirma Costa (2002). Este, ainda, sugere que a escola eleja um Tema Gerador, como eixo central, que faça parte da realidade ambiental da escola a partir do qual poderiam ser derivados outros temas. Ao Tema Gerador deverão inserir-se os conteúdos das disciplinas.

Deste modo, a abordagem temática dos conteúdos tradicionais deve ocorrer a partir da temática proposta pelo Tema Gerador. Nesta metodologia é importante que durante o planejamento anual sejam eleitos vários temas que permitam ao professor utilizar um ou outro. A eleição de um ou outro tema permite que a disciplina não seja “forçada” a participar de um único eixo de Tema Gerador, causando assim, uma artificialidade no processo. À medida que o conteúdo tradicional não se adequa a um determinado tema, este pode migrar em direção ao Tema Gerador planejado para ser o próximo eixo norteador (COSTA, 2002).

Entretanto, é imprescindível que o educador trabalhe intensamente o meio ambiente em todos os seus aspectos e complexidade, objetivando a conscientização do educando de que o ser humano é parte desse meio ambiente. Conforme Guimarães (apud COSTA, 2002), ao assimilar esta visão holística, a noção de demais elementos da natureza perde o seu sentido, visto que ao integrar o ser humano ao meio ambiente, já não existe a dominação de um sobre o outro.

Releva, igualmente, a necessidade de fortalecimento de mecanismos de coordenação entre as organizações que contribuem para a elaboração e a aplicação das políticas ambientais, para as quais a educação pode e deve desempenhar um papel substancial. Isso possibilitará uma melhor mais eficiente definição dos objetivos e do conteúdo dos programas de educação ambiental e determinar os recursos necessários ao seu desenvolvimento (IBAMA, 1998).

Assim, as estratégias que tendem a integrar a educação ambiental, nos

sistemas de educação formal ou corporativa, devem levar em consideração os diversos componentes do processo educativo, ou seja, os objetivos, o conteúdo, os métodos, o material pedagógico, a formação de profissionais em educação e as atividades de pesquisa e avaliação.

No que se refere aos objetivos, trata-se de realçar correspondentes à compreensão e à solução dos problemas, destacando-se os mesmos daqueles objetivos que dizem respeito à escolarização geral em todos os níveis e modalidades.

Quanto ao conteúdo, impende empreender esforço para que possa definir e articular contributo emanados das diversas áreas epistemológicas, como as Ciências Sociais Aplicadas e Naturais, à compreensão do meio ambiente e à solução de seus problemas. Deve-se ressaltar, nessa dimensão, o desenvolvimento de meios de vida e modelos menos prejudiciais à qualidade do meio ambiente.

Do mesmo modo, impõe-se envidar esforço especial para criar um material pedagógico adequado, bem como para formar e atualizar os conhecimentos dos educadores, outorgando-lhes habilitação na matéria. Finalmente, a complexidade e a amplitude da faina requer cooperação, pautada pela interdisciplinaridade.

### **Contributo das ciências da administração**

Administrar, em última análise, consiste na práxis mobilizar recursos para realização de determinadas metas. Envolve atividades de planejamento e controle, incluindo a formulação de objetivos, programas e estratégias. A título de exemplo, a Administração pode elaborar indicadores a avaliação do desempenho ambiental (BELLEN, 2005).

No mundo contemporâneo, caracterizado pelas sociedades globalizadas, nas quais o conhecimento se tornou um dos valores mais importantes, as organizações predominam. O desenvolvimento característico da civilização industrial compreende um processo integrado de transformação social que tem nas organizações um de seus principais instrumentos. Em

consonância com magistério de Drucker (2001), o humano está quase permanentemente inserido em organizações que coordenam seu trabalho, seu estudo e seus interesses.

A faina fundamental da maioria das organizações é elaborar produtos, prestar serviços e promover eventos através dos indivíduos. Assim, se uma organização for bem administrada ela será eficaz e eficiente, alcançando os objetivos a que se propõe.

Gestão Ambiental pode ser conceituada como política viabilizadora de condições propícias à execução dos princípios ecológicos. Ela segue prioridades estabelecidas pela educação ambiental, as quais resultam de reflexão sistemática.

Com as mutações que estão sendo introduzidas, em decorrência do processo de globalização econômica e do desenvolvimento de tecnologias, até por pragmatismo as organizações devem internalizar os princípios da educação ambiental, sob pena de punições jurídicas e prejuízos emanados da perda de credibilidade.

A Gestão Ambiental, assim, adquire relevância, por princípios éticos e, reitere-se, por abordagem pragmática, tal como explicitado por Andrade, Tachizawa e Carvalho (2002), portanto como benefícios da administração com consciência ecológica podemos destacar:

- a) sobrevivência humana;
- b) consenso público;
- c) oportunidade de mercado;
- d) redução de risco;
- e) redução de custos;
- f) integridade pessoal.

A avaliação em uma organização se efetua com fulcro não apenas em critérios de produção e venda, visto que implica critérios mais complexos, em termos de suas dimensões humanas, políticas e sociais. Para tanto, vale, neste passo, compartilhar a conceituação de que “recurso natural é qualquer insumo de que os organismos, as populações e os ecossistemas necessitam para sua manutenção” (BRAGA et al. 2005).

Contrapondo-se ao modelo de clássico, estático e controlador, não condizente com as necessidades de um mundo em constantes transformações, emerge novo paradigma, que almeja outras dimensões. Deste fato surge, com clareza, a relevância da educação ambiental das Ciências da Administração.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, consubstanciadas na Resolução nº 4, de 13 de julho de 2005, dada a lume pela Comissão de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, oferecem rica possibilidade de melhoramento educacional, efetuando a intercessão entre o ambientalismo educacional e administrativo (ANDRADE; TACHIZAWA; CARVALHO, 2002).

De outro lado, o fenômeno denominado “globalização” converteu a problemática ambiental em questão planetária, discutida nos órgão da mídia e nas organizações acadêmica. Para McGrew (apud ADOLFO, 2001), globalização refere-se a processos atuantes em escala global, que ultrapassam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo mais interconectado.

Por conseguinte, globalização (BARBOSA, 2001), não jaz somente nas notícias difundidas internacionalmente, porquanto repercute na própria dinâmica das economias e sociedades cada vez mais influenciadas pela produção das multinacionais, pela entrada de capitais na Bolsa, pelo uso de novas tecnologias e bens de consumo importados, pela presença crescente dos temas de política internacional na agenda nacional dos respectivos Estado e pela adesão externa aos projetos dos movimentos sociais nacionais.

Releva ressaltar que esta nova economia que a globalização sugere, tem como um de seus pressupostos a liberdade de comércio, que impõe o estabelecimento de regras multilateralmente negociadas. O unilateralismo agressivo prejudica tanto os agentes econômicos como a efetiva proteção aos direitos humanos. Fica patente, pois, a necessidade de as organizações adotarem políticas de educação ambiental.

No entanto, cumpre considerar, a título de premissa, a procedência do magistério de Schmitz (s.d., p. 34), que analisa a educação como um processo. Não se trata de atividades isoladas ou dispersas. Como processo ela representa

uma continuidade e intencionalidade. É característica de qualquer processo possuir continuidade. Esta continuidade pode ser permanente, até o processo terminar, ou então até o desígnio do processo ter sido obtido.

Em educação o processo nunca termina, pois a educação se identifica com a própria vida. Como o objetivo final de qualquer educação é a perfeição, e como o homem nunca alcança essa perfeição, o processo deverá prosseguir enquanto o homem tiver vida consciente. Não obstante, o processo não se finaliza por ter adquirido o fim definitivo, ou seja, a perfeição completa, mas simplesmente porque não tem mais tempo, nem possibilidade de continuar se aperfeiçoando (SCHMITZ, s.d.).

Por conseguinte, o desígnio da educação é claramente o desenvolvimento sob todos os pontos de vista. O indivíduo, a pessoa, na relação com outros, desenvolve suas próprias aptidões, sejam quais forem. Não existe somente uma capacidade, mas um complexo delas, que precisa ser desenvolvido. O humano, a partir de suas características existentes, vai estabelecendo aos poucos a sua própria personalidade por meio da sua atuação efetiva em todos os setores.

Para Aranha (1996 p. 18):

A educação é fundamental para a socialização do homem e sua humanização. Trata-se de um processo que dura a vida toda e não se restringe à mera continuidade da tradição, pois supõe a possibilidade de rupturas, pelas quais a cultura se renova e o homem faz a história.

Por último, impõe-se considerar a preleção de Donaire (1999), de acordo a qual:

[...] a repercussão da questão ambiental dentro da organização e o crescimento de sua importância ocorrem a partir do momento em que a empresa se dá conta de que essa atividade em lugar de ser uma área que só lhe propicia despesas, pode transformar-se em um excelente local de oportunidade de redução dos custos [...].

## Considerações finais

As Ciências da Administração devem conferir especial atenção à temática, visto que a responsabilidade ambiental configura vantagem competitiva (TINOCO; KRAEMER, 2004). No entanto, faz-se mister suplantar a visão apenas normativa, porquanto a legalidade, de per si, não logra manter a higidez ecológica, impondo-se, por meio da educação, criar clima organizacional que valorize a preservação do meio ambiente.

O conceito de clima organizacional se configura cada vez mais essencial para mapeamento das percepções das pessoas em relação às organizações em que trabalham. O clima é um conceito abrangente por ser uma maneira de sintetizar diversas percepções em um pequeno número de dimensões. Outrossim, o termo também pode ser empregado para distinguir as percepções das pessoas em relação aos grupos ou equipes em que trabalham.

Estudar e identificar o clima organizacional e os mecanismos que afetam os sentimentos dos membros de uma organização constitui a base para entender como a empresa e suas ações administrativas influenciam o interesse e o comportamento das pessoas. A importância do clima organizacional reside na capacidade de estimular os comportamentos das pessoas, no caso os valores ecológicos.

O clima organizacional abrange diversos aspectos da situação, que se adiciona reciprocamente em graus diversos, com o tipo de organização, tecnologia envolvida, as políticas da organização, as metas operacionais formais, os regulamentos internos (fatores estruturais), além de atitudes, sistemas de valores, formas de comportamento social que são encorajados ou sancionados (fatores sociais).

Em suma, as Ciências da Administração podem prestar relevante contributo, ao promoverem clima organizacional pautado por princípios que sobrelevem a proteção ecológica, conferindo a anelada efetividade e eficiência às codificações normativas, suplantando a formalidade.

Educado ambientalmente, o colaborador dispõe de motivação, conceituada, neste caso, como combinação das tendências herdadas pela

pessoa e do ambiente que a influencia; é o impulso para a ação, combinando essas duas forças, sustentando a atividade humana. A motivação é interiorizada, interna e não externa; esta pode se tornar manipuladora para conseguir a aceitação dos subordinados. Só educação pode realizar tal feito.

Tornou-se corriqueiro o alvitre de que a motivação está sempre relacionada com o papel que o indivíduo representa no trabalho. As causas dependem do que o empregado faz ou posição que ocupa (PENTEADO, 1989).

Destarte, mantendo-se inspirada ambientalmente, a organização contará com corpo funcional executor das normas ecológicas, a par disso implementando maior produtividade por se sentir intensamente motivada pelo que efetua.

A conjuntura vivida pelas organizações, caracterizada pela hipercompetitividade, imprimiu grande relevância à criatividade, ou seja, adotar pontos de vista originais e novos sobre temas antigos. À guisa de exemplo, a questão ambiental foi reputada manancial de prejuízos, contudo, presentemente, pode atrair consumidores preocupados com tal temática. Aliás, a questão ambiental galvaniza os segmentos mais conscientes da sociedade civil, portanto pessoas com alto grau de influência na opinião pública. Esta, em sociedade midiática, como a atual, pode promover ou abalar a reputação organizacional. Impõe-se, pois, atenção visando a modificar o paradigma da produção em detrimento da qualidade de vida (DAY; SSSHOEMAKER, 2006).

A par disso, a adoção de medidas preventivas a respeito pode evitar graves ônus futuros, emanados de punições estatais, ou dispêndios em equipamentos.

Fica patente, diante disso que, em resposta ao problema heurístico preliminar, a educação ambiental não se limita aos espaços escolares, mas deve se desenvolver em todas as organizações, convertendo-se em vantagem competitiva.



## Referências

ADOLFO, Luiz Gonzaga Silva. **Globalização e Estado Contemporâneo**. São Paulo: Memória Jurídica, 2001.

ANDRADE, Rui Otávio Bernardes; TACHIZAWA, Takeshy; CARVALHO, Ana Barreiros. **Gestão Ambiental**: enfoque estratégico aplicado ao desenvolvimento sustentável. 2 ed, São Paulo: Person Education, 2002.

ARANHA, Maria de Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

BARBOSA, Alexandre de Freitas. **O mundo globalizado**. São Paulo: Contexto, 2001.

BELLEN, Hans Michael va. **Indicadores ambientais**: uma análise comparativa. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

BRAGA, Benedito et al. **Introdução à Engenharia Ambiental**. 2 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 31/2000. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2001.

COSTA, Aurora Maria Figueiredo Coelho. Educação Ambiental no ensino formal: necessidades de construção de caminhos metodológicos. In: PEDRINI, Alexandre de Gusmão (Org.) **O contrato social da ciência**: unindo saberes na educação ambiental. Petrópolis: Vozes, 2002.

DAY, George S; SCHOEMAKER, Paul J.H. Visão periférica do negócio. **Harvard Business Review**, v.83, n.11/12, dez, 2005.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação ambiental**: princípios e práticas. São Paulo: Gaia, 1992.

DONAIRE, Denis. **Gestão ambiental na empresa**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

DRUCKER, Peter Ferdinand. **O melhor de Peter Drucker**. São Paulo: Nobel, 2001.

GRÜN, Mauro. **Ética e educação ambiental**: a conexão necessária. Campinas: Papirus, 1996 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

HAMEL, G. Inovação na gestão: o que é. **Harvard Business Review**, v. 84, n. 2, fev, 2006.

IBAMA – Instituto Brasileiro do Meio ambiente e dos Recursos Naturais renováveis. **Educação ambiental**: as grandes orientações da Conferência de Tbilisi. Brasília: IBAMA, 1998.

KERSTEN, E.L. Idéias inovadoras para 2006. **Harvard Business Review**, local de publicação, v. 84, n.2, Fev, 2006.

MEDINA, Nana Mininni; SANTOS, Elizabeth da Conceição. **Educação ambiental**: uma metodologia participativa de formação. Petrópolis: Vozes, 1999.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. **Educação ambiental**. Disponível em:

<<http://www.mec.gov.br/se/educacaoambiental/default.shtm>> Acesso em: 27/jan./2006.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

PEDRINI, Alexandre de Gusmão. Trajetórias da Educação Ambiental. In: PEDRIANI, Alexandre de Gusmão. (Org.) **Educação ambiental**: reflexões e práticas contemporâneas. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

PENTEADO, José Roberto Whitaker. **Técnica de Chefia e Liderança**. 8 ed. São Paulo: Livraria Pioneira, 1989.

SANTOS, Washington dos. **Dicionário de Sociologia**. 2 ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Del Rey, 1995.

SCHMITZ, Egídio F. **O Homem e sua educação**: fundamentos de filosofia da educação. Sagra, s.d.

TINOCO, João Eduardo Prudêncio; KRAEMER, Maria Elisabeth Pereira.  
**Contabilidade e Gestão ambiental.** São Paulo: Atlas, 2004.

## As rádios comunitárias a serviço das comunidades em que estão inseridas

Juciele Marta Baldissarelli<sup>1</sup>

### Introdução

O Ministério das Comunicações estabelece que as emissoras no Brasil podem ser classificadas em três maneiras: as comerciais, que podem explorar a venda de espaços publicitários em sua programação; as educativas, que possuem limitações comerciais e existem para divulgar ações voltadas à educação e cultura por intermédio e as comunitárias, as quais também possuem limitações comerciais, no entanto, são destinadas a servir uma pequena comunidade com programação produzida pelos próprios moradores daquele grupo social, comunidade ou localidade.

Segundo definição dada pelo Ministério das Comunicações, rádio comunitária é aquela que funciona em frequência modulada (FM), de baixa potência (25 Watts). A exigência e finalidade de existência para esse tipo de emissora, é a de que ela deve dar condições à comunidade de ter um canal de comunicação inteiramente dedicado a ela, dando oportunidade para divulgação não apenas de notícias, mas também das ideias, manifestações culturais, tradições e hábitos sociais. Para pleitear uma outorga de Serviço de Radiodifusão Comunitária, é necessário ser pessoa jurídica constituída na forma de associação ou fundação e, portanto, que não tenha finalidade lucrativa.

Dessa forma, ao longo deste estudo, detivemo-nos à importância que

---

<sup>1</sup> Jornalista. Professora na Universidade Vale do Rio do Peixe (UNIARP). Mestranda em Desenvolvimento e Sociedade pela Universidade Vale do Rio do Peixe (UNIARP).

as rádios comunitárias possuem para os moradores ou trabalhadores de pequenas comunidades, das quais elas fazem parte. Para isso, tomamos como exemplo a Associação de Radiodifusão Comunitária de Concórdia, popularmente conhecida como 104 FM Concórdia ou Comunidade FM.

## **A implantação da radiodifusão no Brasil**

O rádio é um veículo de comunicação que está perto de completar seu primeiro centenário no Brasil. Ele existe oficialmente no país desde o dia 7 de setembro de 1922, data que marca a primeira transmissão registrada em terras brasileiras. Naquele ano, a República Federativa do Brasil comemorava 100 anos da declaração do Príncipe Regente D. Pedro I.

Para marcar tal data, ocorreu a primeira transmissão de rádio no Brasil. Ela foi marcada pelo discurso do Presidente da República, Epitácio Pessoa. O Presidente fez, por meio do rádio, o pronunciamento que foi realizado no Teatro Municipal do Rio de Janeiro. Para que a população pudesse acompanhar o que era falado, foram instalados aparelhos receptores nas cidades de Niterói, Petrópolis e em São Paulo, permitindo que o som fosse captado naqueles locais.

Moreira (1991, p. 20) afirma: “Para a maioria dos visitantes presentes à exposição, o discurso presidencial transmitido através dos alto-falantes estrategicamente posicionados (e ignorados até o momento da transmissão) foi uma surpresa”. Saudando e informando os primórdios da radiodifusão, Moreira (1991) esclarece o momento da seguinte forma:

A mágica característica do rádio começava – ali – a fazer parte da história nacional. Somente no ano seguinte, em 1923, o rádio iniciava a sua trajetória no País, com a instalação da primeira emissora brasileira: a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, fundada por Roquette Pinto (MOREIRA 1991, p. 20).

Em 1923, um ano depois da primeira transmissão em terras brasileiras, Roquette Pinto, que é considerado o Pai da Radiodifusão Brasileira, torna-se secretário da Academia Brasileira de Ciência. Ocorreram, por parte dele, grandes esforços para que fosse criada a primeira rádio brasileira, que mais tarde se tornaria referência para os meios de comunicação no Brasil. Ele

conseguiu unir o apoio de empresários da época e assim, inaugurou a primeira emissora do Brasil: a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro.

Quase uma década depois, o setor de radiodifusão começou a crescer e conforme Moreira (1991, p. 25), em 1932, o Brasil adotou o modelo de radiodifusão norte-americano e passou a distribuir concessões de canais a particulares, reforçando a exploração comercial do veículo e uma maior popularização.

O rádio foi oficialmente inaugurado em 7 de setembro de 1922, na cidade do Rio de Janeiro. O primeiro programa transmitido foi o discurso do Presidente Epitácio Pessoa. Entretanto, tudo começa em 1923, quando Roquette Pinto e Henrique Morize fundam a primeira emissora brasileira, a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, hoje Rádio MEC. Em novembro do mesmo ano é criada a segunda rádio no Brasil, a Sociedade Rádio Educadora Paulista (ABERT, 2015, p. 26).

Até 1950, o rádio destacou-se por ser um meio de comunicação integrador que transpôs a barreira do analfabetismo e levou informação para a população. Passou a fazer parte do cotidiano das pessoas, sendo o veículo de comunicação que atingia todas as classes sociais. Foi a partir dessas iniciativas que tal meio de comunicação acabou reconhecido e consagrado ao longo da história por sua atuação. Podemos citar, como exemplo, as radionovelas, os programas de auditório e as cantoras eleitas como rainhas do rádio, as quais fizeram sucesso e ajudaram na sua divulgação como meio de comunicação.

Por outro lado, o rádio viveu momentos de incertezas e reinvenções, com na chegada da televisão no Brasil a partir de 1950. Conforme Moreira (1991, p. 35), “o rádio brasileiro começa a registrar uma queda significativa de audiência, em decorrência da veloz popularização da TV no país”. Passadas algumas décadas, é possível verificar que assim como o rádio quando inventado não substituiu o jornal impresso, a televisão também não tirou o rádio de cena.

Efetivamente, por alguns anos, a concorrência do novo meio de comunicação - nesse caso a televisão - causou inseguranças sobre o futuro. Contudo, tanto o rádio quanto a televisão conquistaram os seus espaços junto à sociedade e ambos permanecem vivos até hoje. Nesse sentido, conforme

Moreira (1991, p. 36) “o rádio brasileiro passou a carecer de readaptações e reformulações, a partir da metade da segunda década de 1950”.

A disputa por espaços e por ouvintes, no caso do rádio, ou de telespectadores, no caso da televisão, fez com que cada um dos meios tornasse mais claras quais são as verdadeiras características de cada um, ou seja, aquilo que difere um meio de comunicação do outro. No caso do rádio, uma das principais características apontadas até a atualidade (JUNG, 2004, p. 39) é a sua proximidade com o ouvinte, a conversa direta com a população. A proximidade é tão forte que se popularizou através de uma expressão popular: “Falar ao pé do rádio”.

Para Jung (2004, p. 39) “o público se identifica com a emissora da cidade e com o radialista de plantão”, sendo que emissora e comunicador fazem parte do cotidiano do ouvinte e “a pessoa envolvida nesse ritmo frenético encontra no rádio o veículo adaptado ao momento, pois lhe permite manter-se informado ao longo do dia, sem tirar a atenção das demais atividades” (2004, p. 64). Essa é uma das características mais marcantes da radiodifusão em todo o país, o que lhe torna um meio de comunicação admirado e presente na vida das pessoas. A função comunitária é algo que, com o passar dos anos, foi se aprimorando conforme a necessidade dos locais em que a emissora esteve inserida, seja em grandes ou pequenos municípios ou em pequenas comunidades ou bairros.

No Brasil, o Ministério das Comunicações<sup>2</sup> classifica as emissoras de rádio de três maneiras. Elas podem ser:

- Comerciais, ou seja, possuem como objetivo principal a obtenção de lucro por meio publicidade ou anúncios comercializados e posteriormente divulgados em nas ondas eletromagnéticas;

- Educativas, que são aquelas criadas principalmente para disseminar e

---

<sup>2</sup> O Ministério das Comunicações (MC) é um órgão do poder Executivo brasileiro, cujas atribuições são: regular os serviços de radiodifusão, serviços postais, de telecomunicações e suas entidades vinculadas, bem como gerenciar as políticas nacionais em áreas correlatas como a da inclusão digital.

divulgar ações voltadas à educação e cultura por intermédio das ondas do rádio;

- Comunitárias, que são destinadas a servir uma pequena comunidade com programação produzida pelos próprios moradores daquele grupo social, comunidade ou localidade.

## **O surgimento das rádios comunitárias**

Com a finalidade de ficar responsável dos assuntos relacionados à radiodifusão, no dia 25 de fevereiro de 1967, foi instituída no Brasil pelo Governo Federal, a estrutura atual do Ministério das Comunicações. Foi implantada pelo Presidente da República na época, Castello Branco. Antes dessa data, todos os assuntos relacionados às telecomunicações no âmbito do Governo Federal eram tratados pelo Conselho Nacional de Telecomunicações (CONTEL), pelo Departamento Nacional de Telecomunicações (DENTEL) e pela Empresa Brasileira de Telecomunicações.

O Ministério das Comunicações, criado pelo decreto-Lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967, tem como suas áreas de competência os serviços de radiodifusão, postais e de telecomunicações, e é responsável por formular e propor as políticas nacionais para estas áreas, bem como a política nacional de inclusão digital. O Ministério também é responsável, entre outras funções, por outorgar e fiscalizar serviços de radiodifusão e supervisionar suas entidades vinculadas: Agência Nacional de Telecomunicações (ANATEL); Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT) e Telecomunicações Brasileiras S.A. (TELEBRAS) (MINISTÉRIO DAS COMUNICAÇÕES, 2016).

Entre as décadas de 1960 a 1980, começaram a surgir no Brasil diversas rádios consideradas ilegais, ou seja, clandestinas e também chamadas de “piratas” por não possuírem autorização do Ministério das Comunicações para o funcionamento. Em sua maioria, eram rádios de curto alcance e tinham o objetivo de informar ou entreter a população em uma pequena extensão territorial. Essas rádios possuíam tinham a intenção de deixar a população de um determinado bairro a par dos acontecimentos locais. Embora tenha sido por volta das décadas de 1960 a 1980 o surgimento da maioria dessas emissoras piratas ou ilegais, existem relatos de que muito antes já haviam



ocorrido algumas implantações das mesmas.

No Brasil, por exemplo, a rádio DKI – A Voz do Juqueri, atual Rádio Cultura de São Paulo, foi ao ar ilegalmente em 1933. E manteve esta condição por três anos, até sofrer intervenção policial e legalizar-se, em 1936, quando assumiu a nomenclatura atual. Por isso, o fenômeno não é tão recente quanto alguns podem pensar. Porém, o quadro se intensifica durante a ditadura militar. Transmissões clandestinas eram realizadas em unidades móveis, utilizando baterias de automóvel. O objetivo era dificultar a localização, driblando o forte controle e a censura. Uma das primeiras experiências da qual se tem registro na época foi a da Rádio Paranóica, em Vitória do Espírito Santo, em outubro de 1970. Criada por dois meninos, um de dezesseis e um de quinze anos, utilizava o bordão “Paranóica, a única que não entra em cadeia com a Agência Nacional”. Como resultado, o mais novo foi preso e acusado de subversão, embora nem soubesse direito o que isso significava. A Paranóica foi interditada, mas voltou a funcionar em 1983 e se manteve no ar até a segunda metade dos anos 90 com o nome de Rádio Sempre Livre. Outras experiências significativas foram a Rádio Spectro, de Sorocaba (SP), em 1976 e a Rádio Globo de Criciúma (SC), em 1978. Mas é importante ressaltar que, por este período, as rádios eram inspiradas mais por um espírito de rebeldia sem muito compromisso, sem grandes pretensões ou causas. De um modo geral, eram jovens entusiastas que queriam apenas praticar a arte da radiofonia (GIRARDI, JACUBUS 2009, p.19).

Em função de uma longa pressão e campanha exercida por associações e representantes de diversos segmentos da sociedade, ainda na promulgação da Constituição em 1988, iniciaram-se os movimentos em prol da democratização da comunicação no país. Havia uma preocupação com o monopólio da comunicação nas mãos de grandes mídias corporativas, o que de fato poderia comprometer os interesses da sociedade em relação a intenções particulares ou de grupos restritos de pessoas.

Por outro lado, aumentava o número de rádios consideradas piratas, impulsionadas pelo baixo custo do aparelho transmissor em comparação com o alto custo das concessões governamentais. Esse crescimento das rádios ilegais, aliado aos pedidos de segmentos da sociedade, pressionaram o setor das comunicações a ponto de que a radiodifusão comunitária se transformou em tema nas reuniões dos conselhos e congressos por todo o país. O governo federal acabou regulamentando o cenário de radiocomunicação no Brasil no

mandato do então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso.

Dessa forma, no Brasil, o exercício da radiodifusão comunitária é regulamentado pela Lei N° 9.612/98, conhecida como a Lei do Serviço de Radiodifusão Comunitária. Igualmente ao que acontece com as rádios comerciais e educativas, as rádios comunitárias também precisam de autorização concedida pelo Ministério das Comunicações para funcionarem. Além disso, é necessário haver a aprovação do Congresso. Sua potência é considerada curta, não podendo ultrapassar 25 watts, ou seja, um quilômetro da antena transmissora. A antena não pode ultrapassar 30 metros de altura da região na qual atuará. Além disso, as rádios comunitárias são proibidas de veicularem em sua programação anúncios publicitários, que são permitidos apenas se de apoio cultural.

Nesse sentido, a Associação Brasileira de Emissoras de Rádio e TV (ABERT), deixa claro de que maneira as rádios comunitárias estão autorizadas a atuar e qual é a finalidade de existência das mesmas:

As chamadas rádios comunitárias são um tipo especial de emissora de rádio FM, de alcance limitado a, no máximo, 1km a partir de sua antena transmissora. As rádios comunitárias foram criadas para proporcionar informação, cultura, entretenimento e lazer às pequenas comunidades. São uma estação de rádio menor em relação às demais, que servem como canal de comunicação com a comunidade. Uma rádio comunitária não pode ter fins lucrativos nem vínculos de qualquer tipo, tais como: partidos políticos, instituições religiosas, etc. Essas rádios não podem veicular propaganda paga. A estação de rádio comunitária deve operar com potência de transmissão irradiada máxima de 25 watts (ABERT, 2015, p.32).

As emissoras de rádio, de uma forma geral, possuem em sua essência o objetivo de atender aos anseios da comunidade. No entanto, quando se trata de rádios comunitárias, esse papel social é mais acentuado por conta, até mesmo, das obrigações impostas pela legislação que trata do assunto:

Esta Lei permite à rádio comunitária assumir a condição de ser um veículo democrático de comunicação, com a finalidade de atender aos anseios e necessidades de uma comunidade específica e facilitar seu acesso à informação, provocando maior integração e união entre os integrantes da comunidade (RUAS 2002, p. 42).

Também no mesmo sentido de definição do que é uma rádio comunitária e como deve ser a sua atuação, o Ministério das Comunicações se manifesta:

Trata-se de radiodifusão de sons, em frequência modulada (FM), de baixa potência (25 Watts), que dá condições à comunidade de ter um canal de comunicação inteiramente dedicado a ela, abrindo oportunidade para divulgação de suas ideias, manifestações culturais, tradições e hábitos sociais. A outorga para prestar o Serviço de Radiodifusão Comunitária será dada apenas para pessoas jurídicas constituídas na forma de associação ou fundação e, portanto, que não tenham finalidade lucrativa (MINISTÉRIO DAS COMUNICAÇÕES, 2016).

Feitas essas observações sobre as rádios comunitárias, é necessário explicar que um dos objetivos da Lei do Serviço de Radiodifusão foi o de legalizar parte dessas emissoras que funcionavam de forma irregular, mas que já tinham como objetivo contribuir com a participação das comunidades na comunicação, especialmente para as pessoas de situação social menos favorecida. “Elas podem transmitir outras versões sobre os fatos, colocar no ar gêneros musicais que não são apresentados nas rádios comerciais, abrir espaço para a população participar” (LAHNI 2008, p. 38).

Para Leal (2006), o sistema comunitário da radiodifusão brasileira se traduz:

[...] em um sistema complementar às emissoras comerciais e ao sistema estatal oficial e tem como objetivos fundamentais à preservação de valores culturais e sociais, a divulgação, de forma independente, de informações sobre fatos políticos, sociais e econômicos relevantes e, sobretudo, a disseminação de informações locais e regionais de interesse de uma coletividade (LEAL 2006, p. 8).

Além de determinar sobre questões de alcance da programação a partir da antena, de questões comerciais e programação, a Lei do Serviço em Radiodifusão determinou que tipos e quais são as exigências feitas às entidades que possuem interesse em se candidatar a obtenção de uma concessão de rádio comunitária no país, ou seja, para ser feita a solicitação alguns pré-requisitos devem ser observados, respeitados e cumpridos.

Podem pleitear uma rádio comunitária somente as fundações e as associações comunitárias sem fins lucrativos, legalmente constituídas e registradas, com sede na comunidade em que pretendem prestar o serviço, cujos dirigentes sejam brasileiros natos ou naturalizados há mais de dez anos, maiores de 18 anos, residentes e domiciliados na comunidade. A fundação/associação candidata a prestar serviço de RÁDIO COMUNITÁRIA, não deverá, de forma alguma, ter ligação de qualquer tipo e natureza com outras instituições. Nos respectivos estatutos deve constar o objetivo de “executar o Serviço de Radiodifusão Comunitária (GIRARDI, JACUBUS 2009, p.25).

Ainda a Associação Brasileira de Radiodifusão Comunitária no Rio Grande do Sul (ABRAÇO/RS) esclarece que, para ser rádio comunitária, a emissora deve estar enquadrada em:

Rádio comunitária é um tipo especial de emissora de rádio FM (Frequência Modulada), de alcance limitado a, no máximo, 1 km a partir de sua antena transmissora, criada para proporcionar informação, cultura, entretenimento e lazer a pequenas comunidades. Trata-se de uma pequena estação de rádio, que dará condições à comunidade de ter um canal de comunicação inteiramente dedicado a ela, abrindo oportunidade para a divulgação de suas ideias, manifestações culturais, tradições e hábitos sociais (ABRAÇO/RS 2016).

Tão importante quanto os conceitos teóricos sobre a legalidade das emissoras comunitárias, é compreender que as rádios comunitárias não estão voltadas apenas aos interesses sociais de determinada comunidade, mas que a própria programação deve ser feita pela comunidade a que pertence. A comunidade deve se sentir como parte do processo, auxiliando na construção e permanência da rádio naquele local. Dessa forma, não são apenas a abrangência e as questões de comercialização de anúncios/comerciais que diferem as emissoras comerciais das comunitárias, mas também o conteúdo da programação e a forma como ele é produzido e posteriormente levado ao ar.

### **A importância das rádios comunitárias**

O rádio, de forma geral, é considerado o segundo principal meio de comunicação no Brasil, perdendo apenas para a televisão. Possui essa característica por estar disponível à maior parte das pessoas, especialmente aos

moradores de áreas longínquas dos centros urbanos. Além disso, não há exigência de estudo para ter acesso ao rádio, a única necessidade é a do aparelho estar ligado.

O rádio continua sendo o segundo meio de comunicação mais utilizado pelos brasileiros, perdendo apenas para a televisão. Os dados estão na Pesquisa Brasileira de Mídia 2015, realizada pela Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República (SECOM). A PBM 2015 mostra que o uso do rádio tradicional caiu na comparação com a pesquisa realizada em 2014, de 61% para 55%. Em compensação, aumentou a quantidade de entrevistados que dizem ouvir rádio todos os dias, de 21% em 2014 para 30% em 2015. De cada 100 pessoas entrevistadas, 80 disseram ainda ouvir rádio pelo aparelho tradicional (80%) (ABERT, 2015, p.4).

Já a pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) retrata dados mais positivos para o rádio, no entanto, nela também é possível constatar que ele perde em termos de volume pela televisão.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2003 (PNAD 2003) registrou que, dos 49,6 milhões de residências brasileiras, 87,8% possuíam rádio. Vale ressaltar que esse número alcançou 90,4% nos anos de 1996 e 1998. Nos anos posteriores, essa taxa de penetração não apresentou mais crescimento sistemático, tendo alcançado seu nível de saturação domiciliar e mantendo-se na casa dos 88% até o ano de 2009. Essa tendência não se repetiu com a taxa de penetração da televisão, que cresceu continuamente, passando de 75,8% em 1993 para 90,1% em 2003 e, finalmente, alcançou a taxa de 97,2% em 2013. Desde 2001, o percentual de moradias com televisão ultrapassou o de habitações com rádio. De 2008 para 2013, o percentual de moradias com rádio passou de 89,2% para 75,8%, enquanto o número de domicílios com televisão subiu de 95,5% para 97,2% (ABERT, 2015, p.16 e 17).

No entanto, a Associação Brasileira de Emissoras de Rádio e TV (ABERT), faz um alerta em relação a esses dados, os quais podem não refletir a atual realidade da presença do rádio na vida dos brasileiros.

Pode-se observar que a saturação dos domicílios com aparelho de rádio ocorreu no ano de 1995, considerando-se que os domicílios com rádio permanecem estagnados desde então. É importante salientar que essas informações não representam o potencial de penetração do rádio entre os brasileiros, haja vista que esse tipo de serviço utilizava, até 1995, apenas um tipo de tecnologia, ou seja, aparelho de rádio fixo ou veicular. O leitor deve ter

em mente que, a partir de meados dos anos 1990, a indústria praticamente parou a fabricação de aparelhos de rádio (aqui nos referimos a equipamentos que servem unicamente para a sintonia de sinal radiofônico). Entretanto, o rádio continua crescendo vertiginosamente, mas agora junto com outros aparelhos eletrônicos de serviço, com CDs, DVDs, conjuntos de som, receivers, televisão, celulares, veículos automotores e iPods. Infelizmente, a evolução tecnológica que acaba por colocar o rádio como mais um serviço oferecido por aparelhos eletrônicos dificulta a pesquisa da taxa de penetração domiciliar do rádio (ABERT, 2015, p.19).

Após a Lei do Serviço de Radiodifusão entrar em vigor, o Brasil registrou um crescimento na procura por concessões de rádios comunitárias. Até o ano de 2014, de acordo com as informações disponíveis no endereço eletrônico na internet da Associação Brasileira de Emissoras de Rádio e Televisão (ABERT), o Brasil tinha 4.626 emissoras de rádio comercial, 4497 educativas e 4.653 emissoras comunitárias, totalizando 9.776 entidades de radiodifusão sonora. Não existem dados concretos desde seu lançamento, em 1999, mas a partir do ano 2000, o total de autorizações concedeu aproximadamente 340 novas licenças para emissoras por ano até 2010.

O número de rádios comunitárias com portaria de autorização alcançava a cifra de 4.653 emissoras em 2014, segundo dados fornecidos pelo MiniCom. Ao final de 2004, esse número era de 2.213, o que representa um crescimento de 110,3% ( $4.653 / 2.213 - 1 * 100$ ) em cinco anos. Já a evolução histórica da rádio comunitária mostra uma espetacular expansão desde o seu lançamento em 1999 (não existem registros de RadCom em 1998). A partir do ano 2000, o total de autorizações variou, em média, em torno de 340 novas emissoras por ano até 2010. O crescimento das rádios comunitárias, desde o lançamento do serviço em 1999, vem mostrando um avanço linearizado. Tais emissoras de rádio prestam enorme serviço para as comunidades a que pertencem (ABERT, 2015, p.33).

A comunicação exercida pelo rádio, contribui para que ocorra a construção da cidadania ou de práticas de cidadania. Um cidadão mais informado, por exemplo, está mais ciente de seus direitos políticos, civis, culturais, sociais, do que aquele que não tem acesso às informações relacionadas a esses temas. Nesse contexto, Duarte (2011, p. 51) afirma que “dessa forma, o não acesso à informação; o acesso limitado ou o acesso a

informações distorcidas dificultam o exercício pleno da cidadania”.

No caso das emissoras comunitárias, mesmo havendo a limitação de alcance territorial, visto ser de um quilômetro, na grande maioria as programações são voltadas ao interesse das comunidades em que elas estão inseridas. Então, as pessoas contempladas pela programação, não se sentem apenas ouvintes, mas sentem-se como se fizessem parte do processo comunicacional da emissora.

O conteúdo que é levado ao ar por uma rádio comunitária é bem diferente do que é adotado por uma emissora comercial, e ainda mais do que a da mídia corporativa. Enquanto a programação das mídias tradicionais capitalistas tem o objetivo de massificar a sua programação, a fim de tentar atingir todos os públicos para a maior obtenção de dividendos financeiros, a de uma rádio comunitária é particularizada, direcionada e objetiva, buscando atingir um público específico. Uma peculiaridade que podemos notar é a aplicabilidade da informação. Enquanto nas mídias tradicionais as informações são transmitidas de forma ampla e superficial, nas emissoras comunitárias elas são “interpretadas” para o ouvinte da comunidade local, de forma que ele (o ouvinte) não apenas entenda a informação que está sendo transmitida, mas também perceba a relevância que o fato tem para o seu dia a dia (COSTA 2011, p. 3-40).

Por outro lado, as emissoras comunitárias possuem como responsáveis associações comunitárias ou fundações, e é normal e compreensível que seja desenvolvida uma programação voltada à divulgação de ações e informações acerca das mesmas. Leal (2006 p. 1-2), reforça que “a rádio comunitária é resultado da ação organizada e da mobilização de indivíduos privados que se reúnem numa entidade particular em defesa de interesses de uma coletividade ou de um público.

Leal (2006), explica que as associações estão inseridas nas comunidades, uma vez que elas são compostas por membros dela, no entanto, não se pode confundir os significados. “Traduz-se numa organização social funcional, nutrida pelos interesses específicos de um ou mais grupos. Diferente da comunidade, pode-se optar em fazer parte ou não dela, porque é preciso a adesão aos interesses e finalidades definidos (LEAL 2006, p. 5) ”.

Ainda, o Ministério das Comunicações deixa claro que as rádios

comunitárias devem estar a serviço da sociedade em que ela está inserida. Cabe não apenas informar, mas deixar as pessoas construírem o processo comunicacional daquela localidade.

A entidade que pretende receber a outorga bem como aquela que já seja outorgada terão também de ser comunitárias, isto é, deverão permitir a livre associação de toda e qualquer pessoa residente ou domiciliada na área da comunidade atendida; e, uma vez associadas, essas pessoas terão amplo direito de voz e de votar e de serem votadas para todos os cargos que compõem a estrutura deliberativa da associação ou fundação.

Além disso, toda e qualquer pessoa da comunidade, ainda que não associada, poderá emitir opiniões, manifestar ideias, propostas, sugestões, reclamações ou reivindicações, em plena programação, sobre quaisquer assuntos ali abordados. E para exercer tal direito deverão apenas dirigir um pedido à Direção responsável pela Rádio Comunitária e aguardar o momento adequado da programação.

Ponto muito importante e que deve ser observado de maneira rigorosa concerne à proibição a que as entidades responsáveis pela Rádio Comunitária, ainda que antes de receberem a outorga, estabeleçam ou mantenham qualquer espécie de vínculo que as subordinem ou as sujeitem a qualquer outra entidade (partido político, igreja, outra Rádio Comunitária, um grupo de comunicação, etc.) ou mesmo a uma família.

Da mesma forma, como a Rádio Comunitária é voltada à satisfação de toda a comunidade, necessariamente ela não poderá fazer proselitismo (empenho ativista que, por meio da programação da emissora comunitária, objetive conseguir adeptos para uma religião, doutrina, filosofia ou ideologia), pois isso significará um sectarismo contrário ao caráter comunitário (MINISTÉRIO DAS COMUNICAÇÕES, 2016).

Levando em consideração essas exigências, são inúmeros os casos de implantação de emissoras comunitárias em todo o Brasil que podem ser considerados exitosos. Além de manterem o papel social mais presente, é importante destacar que, acima de tudo, trata-se de organizações que permitem a participação da sociedade em seus programas e ações.



### **A experiência da associação de rádiodifusão comunitária de concórdia<sup>3</sup>**

No Estado de Santa Catarina, existe uma associação que é voltada a defender os direitos e auxiliar as rádios comunitárias. Trata-se da Associação Catarinense de Radiodifusão Comunitária (ABRAÇO-SC). A entidade, que já existia a nível nacional, iniciou os primeiros manifestos para sua criação em Santa Catarina por volta de 1996, porém foi no ano de 1998 que ela efetivamente saiu do papel e transformou-se em uma associação. Desde então, a entidade vem atuando em prol da causa da radiodifusão comunitária.

De acordo com divulgação feita em abril de 2015 pelo Ministério das Comunicações, o acumulado até novembro de 2014 apontava que o Estado de Santa Catarina possuía 213 rádios comunitárias com portaria de autorização. Em julho de 2015, o Ministério das Comunicações lançou um novo Plano Nacional de Outorgas (PNO) para emissoras comunitárias e educativas. Ao todo, 699 municípios vão ser contemplados com novas rádios comunitárias nos anos seguintes.

O PNO de radiodifusão comunitária vai contemplar 496 municípios brasileiros que ainda não possuem nenhuma rádio autorizada e outras 203 cidades que já contam com pelo menos uma emissora. Atualmente, as rádios comunitárias estão presentes em 3.781 municípios. O objetivo com esse novo plano é ampliar o serviço para 4.277 cidades, o que representa 76,7% das localidades brasileiras (MINISTÉRIO DAS COMUNICAÇÕES, 2015).

Entre os municípios catarinenses que já contam com uma rádio comunitária legalizada está o de Concórdia, que fica localizado no Oeste do estado de Santa Catarina. A experiência com a rádio comunitária legalizada foi registrada no ano de 2002, com a Associação de Radiodifusão Comunitária de Concórdia, popularmente conhecida como 104 FM Concórdia ou Comunidade FM. Anteriormente, sabe-se que houve tentativas de implantação de algumas

---

<sup>3</sup> Concórdia é um município brasileiro do estado de Santa Catarina. Conta com cerca de 72.642 habitantes, conforme a estimativa do IBGE de 2015. O município tem uma extensão territorial de 799 km<sup>2</sup>.

emissoras comunitárias, no entanto, como eram ilegais, foram alvo de fiscalização da Polícia Federal e da Agência Nacional de Telecomunicações (ANATEL) e acabaram fechadas. A própria emissora a que nos referimos neste artigo também já enfrentou problemas com a ANATEL e foi fechada no começo de suas atividades. Mais tarde, apresentou a documentação exigida e cumpriu com os pré-requisitos, voltando a funcionar.

A 104 FM Concórdia ou Comunidade FM, como é conhecida no município de Concórdia, disputa audiência com outras cinco rádios. Dessas, quatro são comerciais: Rádio Rural AM<sup>4</sup>, Rádio Aliança AM<sup>5</sup>, Rádio Atual FM, Rádio 96 FM<sup>6</sup> e a Rádio UNC FM<sup>7</sup>, que é educativa. Ao contrário das demais rádios, com exceção da educativa, que fica nas dependências da Universidade do Contestado, no bairro Salete, a 104 FM Concórdia ou Comunidade FM é a única que não está instalada no centro da cidade. As instalações físicas ficam junto ao bairro Guilherme Reich<sup>8</sup>, o que já leva a melhor compreender que o seu funcionamento está mais voltado àquela comunidade.

Como retrata o próprio histórico da emissora (2016), a rádio comunitária no município de Concórdia surgiu da necessidade de uma mídia

---

<sup>4</sup> Trata-se da primeira emissora de Rádio de Concórdia. Em julho de 1949, entrou no ar operando com 100 Watts de potência. Na época, pertencia ao grupo IOSF, uma empresa que trabalhava no ramo madeireiro.

<sup>5</sup> A história da Rádio Aliança começou suas atividades em 13 de março de 1983, operando com frequência de 920 Kilohertz.

<sup>6</sup> A 96 FM entrou no ar no dia 18 de janeiro de 1985, com 1 KW de potência, atualmente a rádio tem uma potência de 10 KW.

<sup>7</sup> Emissora da Fundação Universidade do Contestado - Campus Concórdia, Fundada em 7 de dezembro de 2010. Operando na frequência 106,3.

<sup>8</sup> Em 20 de novembro de 1981, Frei Samuel começou a celebrar missas mensais no Barracão da Oficina da Prefeitura. Sentiu-se a necessidade de uma diretoria, que embora provisória, foi escolhida. Dessa maneira, o bairro Guilherme Reich foi organizando sua estrutura religiosa. A escritura do terreno de 1.000 m<sup>2</sup> - doação de Juarez Berta, foi encaminhada em 19 de dezembro de 1982. Mais tarde, em cinco de outubro de 1986, foi inaugurada a igreja do bairro. Fonte: Retalhos Históricos das Comunidades – Grupo de Idosos.

alternativa e que servisse aos interesses da população em que está inserida.

Em 2002, através de um sonho um grande desejo que existia no coração de um grupo de pessoas (entidades) e líderes influentes com a comunidade, reuniram-se com um objetivo de montar uma Rádio Comunitária na cidade de Concórdia.

Inicialmente 20 entidades juntamente com colaboradores se reuniram e com decisão do coletivo, iniciou o caminho de um grande sonho para a realidade. Pessoas com espírito desbravador abraçaram a causa e ali, iniciou-se a grande caminhada para a realização do sonho. Com a colaboração de todos e documentação já encaminhada foi ao ar, em uma sala cedida no Centro Comunitário do Bairro Guilherme Reich.

Por um grande período ficou em caráter experimental, nesta época houve denúncias e a mesma foi fechada pois ainda não tinha a liberação da ANATEL. Com a união de todas as entidades, colaboradores e autoridades, entramos em uma batalha para a agilidade da liberação da OUTORGA DA ANATEL.

Neste período foi adquirido os equipamentos dos quais tinham sido apreendidos e outros novos foram comprados. De repente surge uma ideia em ter a sede própria da Rádio Comunitária 104.9FM, então foi buscado recursos com empresários e colaboradores. Contando com o apoio de todas as entidades, em 2010 esse desejo foi concretizado, e hoje a Rádio Comunitária de Concórdia 104.9FM tem sua própria sede.

Desde o ano de 2010 a rádio está prestando um serviço diferenciado à comunidade de Concórdia. A 104FM, assim como é chamada, é composta por nove entidades, com a Outorga da Anatel, com todas as documentações e equipamentos dentro dos padrões exigidos pela lei (104FM CONCÓRDIA, 2016).

De acordo com o presidente da Associação de Radiodifusão Comunitária de Concórdia, Jânio de Oliveira<sup>9</sup> (2016), o prestígio perante a sociedade local é mantido pela emissora desde a sua criação. Ou seja, um de seus objetivos é dar espaço na programação, o que muitas vezes é negado pelas emissoras comerciais por possuírem interesses financeiros, como por exemplo, de comercialização de publicidade. “Ela foi criada com a finalidade de oportunizar as entidades a divulgarem seus trabalhos e ações, tendo voz e vez na comunidade”.

---

<sup>9</sup> Entrevista concedida a pesquisadora por Jânio de Oliveira, presidente da associação da rádio comunitária de Concórdia, concedida em 10/06/2016.

Como acontece com grande parte das entidades filantrópicas e em função do seu amadurecimento, passados alguns anos da sua criação, houve algumas mudanças na formação das entidades que compõe a Associação. No momento, são nove as entidades que constituem a Associação de Radiodifusão Comunitária de Concórdia.

Foi uma reunião de entidades que viram a possibilidade que ter uma rádio comunitária na cidade e fazer um trabalho diferenciado. Hoje as entidades que fazem parte da rádio são: igrejas, sindicatos e associações de moradores de bairros. Contamos com a participação do Sintrial, Sindicato dos Comerciantes, Sindicato Rural, UMAMC, Igreja Cristo Vive, Capela São Francisco de Assis, Associação de moradores do Bairro Guilherme Reich, Associação de moradores do Bairro Das Nações e a Associação de moradores do Bairro Santo Ângelo.

Outro fator que chama a atenção está relacionado à identificação que a emissora comunitária proporciona com a comunidade local, não apenas no âmbito informativo, mas também como possibilidade de entretenimento. “Hoje, a comunidade nos recebe muito bem. Na época, também a comunidade recebeu bem a rádio, até porque a ela trouxe uma programação musical diferenciada. A rádio é bem recebida nas empresas e nas casas das pessoas. Podemos dizer, hoje, que a rádio não tem rejeição (OLIVEIRA, 2016)”.

Como já abordado anteriormente, as rádios comunitárias possuem limitações legais em relação à comercialização de espaços publicitários, ou seja, são proibidas pela ANATEL de veicular publicidade e permite-se apenas que recebam apoio cultural. Essa é apontada como uma das maiores dificuldades enfrentadas pela emissora. Jânio Oliveira (2016) relata que, mesmo sendo uma Associação, existem gastos financeiros que precisam ser pagos mensalmente, e a busca por fontes de renda torna-se complicada.

É bem difícil manter uma rádio comunitária, ainda mais se você quer fazer uma rádio completa e cumprindo as funções comunitárias. Você vai precisar de equipe e isso gera um custo. Comercializar os apoios culturais as vezes se torna complicado, e a rádio sobrevive única e exclusivamente dos apoios, e todos os meses tem tributos e contas a pagar. No entanto é possível fazer uma rádio de qualidade juntando todas as forças da equipe. Então podemos dizer que os principais problemas que uma rádio comunitária enfrenta, é a falta de

investidores para manter a estrutura, falta de equipamentos para externas ou para o dia-dia mesmo, a equipe reduzida, a estrutura física que as vezes se torna pequena, baixa potência de irradiação da emissora, a proibição da divulgação dos preços dos produtos (OLIVEIRA, 2016).

Apesar dos problemas e limitações financeiras que são enfrentadas no dia a dia pela rádio, o presidente da Associação de Radiodifusão Comunitária de Concórdia afirma que a emissora segue com o propósito de atender aos interesses da comunidade em que está inserida. Mesmo sendo uma rádio comunitária, a emissora conta com um total de 28 pessoas envolvidas na programação, entre jornalistas e locutores. No entanto, 25 são pessoas que atuam voluntariamente e apenas três são funcionários registrados.

No caso aqui na rádio comunitária com toda a certeza mais que nos comerciais, são tratados assuntos que interessa a população e com um tempo generoso para as entrevistas. Falamos sobre o câncer de mama, animais abandonados, lar dos idosos, trabalho infantil, educação no trânsito, esporte amador, rifas, bingos e outras ações beneficentes, festas dos bairros, ações religiosas como missas e procissões, saúde, campanha de vacinação, teatros realizados na cidade (OLIVEIRA, 2016).

Uma das pessoas que atua de maneira voluntária na 104 FM Concórdia ou Comunidade FM, é a jornalista Andrieli Trindade. Desde 2012, ela é responsável pela produção e locução do programa Vozes da Comunidade, que vai ao ar todos os sábados das 10h às 12h. O programa é um meio de informação da União Municipal das Associações de Moradores de Concórdia (UMAMC), da qual fazem parte nove associações de bairros do município. A UMAMC é uma das entidades responsáveis pela própria Associação de Radiodifusão Comunitária de Concórdia. Andrieli Trindade<sup>10</sup> (2016) destaca que o programa possui finalidade de entretenimento, aliado à informação. Questões que interessam aos moradores são abordadas, como por exemplo, a realização de festividades, reivindicações e conscientizações relacionadas à

---

<sup>10</sup> Entrevista concedida a pesquisadora por Andrieli Trindade, jornalista da Associações de Moradores de Concórdia (UMAMC), concedida em 22/06/2016.

saúde.

O programa Vozes da Comunidade vai ao ar todos os sábados das 10h às 12h, na 104 FM. É um programa da União Municipal das Associações de Moradores de Concórdia (UMAMC), e tem o objetivo de oferecer informação, formação e entretenimento aos ouvintes. A proposta desse projeto é utilizar o rádio como produção educativa e comunitária para tratar diversos assuntos que envolvem a sociedade e seu cotidiano, incentivando a educação e o desenvolvimento do olhar crítico. Além desse objetivo geral, outros objetivos almejados pelo projeto são: a troca de informações e estreitamento de relações municipais; o Ser espaço aberto (canal de veiculação) de informações do município, país e mundo; o Veicular notícias, experiências, depoimentos e tecnologias voltadas para a melhoria diária da população; o Fazer com que o programa seja uma fonte de informação importante para a população (TRINDADE, 2016).

Nem sempre o programa Vozes da Comunidade foi comandado por uma profissional da área da comunicação como agora, que é planejado e apresentado por uma jornalista. Andrieli Trindade não sabe precisar a data de início do programa, mas afirma que, com o passar dos anos, ele ficou mais organizado e estabeleceu quais são suas base de programação:

O programa “Vozes da Comunidade” tem como proposta a interatividade ouvinte-locutor, sendo o ouvinte e coparticipante a população concordiense. O principal objetivo do programa é aproximar a comunidade dos assuntos de maior relevância relacionados ao município, levando-os à formulação de opinião através de diferentes pontos de vista e, principalmente, fomentar a cidadania. Nesse aspecto, a comunicação está intimamente interligada à cidadania, tanto como um direito do cidadão, quanto como um meio para se exercer tal cidadania. Além de abrir oportunidade para a discussão a Rádio Comunitária, envolvida com outros projetos sociais, oferece a oportunidade de fazer valer alguns direitos, dentre eles, o exercício prático da cidadania. Tal cidadania diz respeito à participação ativa do cidadão na sociedade. Nesse sentido, o programa “Vozes da comunidade” busca oportunizar um meio de expressão ao ouvinte, fazendo-o um coparticipante, possibilitando a melhoria da sociedade em que está inserido. Sob esta perspectiva ele passa a exercer seu papel de cidadão e unir essa ideia às suas práticas e sua realidade (TRINDADE, 2016).

Além do programa Vozes da Comunidade, a emissora comunitária do município de Concórdia possui outros 17 programas voluntários que são

veiculados e distribuídos nos sete dias da semana. De uma forma ou outra, todos eles procuram dar voz e vez a comunidade, seja por meio do entretenimento ou pela informação.

### **Considerações finais**

O rádio pode até ter perdido, nos últimos anos, espaço para novos meios de comunicação que surgiram nas últimas décadas, como a televisão e a internet. Porém, trata-se de um meio que continua mexendo com o imaginário das pessoas. O rádio é por si só, encantador. Faz com que a imaginação do ouvinte em relação à pessoa que está comunicando do outro lado do aparelho seja aguçada, e o deixa curioso quanto à situação noticiada, ao fato informado. Esses são atrativos que somente o rádio possui, como uma consequência de não se ter imagens e se valer apenas de sons.

Por essas e outras circunstâncias, ele é atrativo. Essa situação é ainda mais forte quando tratamos de uma emissora comunitária. A relação é mais profunda e intensa com as pessoas da localidade em que a emissora está inserida. A rádio 104 FM Concórdia ou Comunidade FM, fruto da Associação de Radiodifusão Comunitária de Concórdia, é um exemplo de que a proposta de rádio comunitária dá certo, embora sejam encontradas muitas dificuldades.

Certamente, um dos fatores que contribui para que isso aconteça, é o de que a programação é feita pela comunidade para a própria comunidade, ou seja, existe uma doação de todos em prol daquele meio de comunicação. Essa doação existe de fato, porque é nas rádios comunitárias que é fornecido espaço gratuito para que sejam divulgadas ações de interesse daquela população sem que seja cobrado valor financeiro por isso. Muitas vezes, entidades como associações, sindicatos, ONGs e escolas não possuem recursos financeiros para firmar parcerias comerciais, e são as rádios comunitárias que abrem espaço para suas divulgações.

Atentando para isso, o Ministério das Comunicações tem compreendido a importância dessas emissoras e tem desburocratizado o processo de outorga para novas emissoras, além de possuir o projeto de

ampliar o número de rádios comunitárias no país. Atualmente, as rádios comunitárias estão presentes em 3.781 municípios. O objetivo, com o Plano Nacional de Outorgas (PNO), é ampliar o serviço para 4.277 cidades, o que representa 76,7% das localidades brasileiras. Dessa forma, os maiores beneficiados com essa situação são as pessoas que possuem cada vez mais acesso à informação e ao entretenimento das rádios.

## Referências

ABERT. **Publicações ABERT (Cartilhas, Estudos e Mídia) Arquivos**. Disponível em: <http://www.abert.org.br>. Acesso em: 09 de Abril de 2016.

ABRAÇO-SC. **Histórico**. Disponível em <http://abracosc.com.br/>. Acesso em: 09 de Abril de 2016.

ABRAÇO-RS. Associação Brasileira de Radiodifusão Comunitária no Rio Grande do Sul. Disponível em [www.abracors.org.br/quemsomos](http://www.abracors.org.br/quemsomos). Acesso em 10 de fevereiro de 2016.

COSTA, Rildo Albino da Costa: Importância das Rádios Comunitárias para as Comunidades em que Estão Inseridas. Disponível em <http://www.reveitas.univerciencia.org/index.php/anagrama/article/viewFile/7507/6930>

DUARTE, Dorival. **RÁDIO SANTA CRUZ: Estudo das contribuições da radiodifusão à região do Vale do Rio Pardo**. Disponível em: <http://btd.unisc.br/Dissertacoes/DogivalDuarte.pdf> Acesso em: 13 de novembro de 2015.

DUARTE, Jorge. **Entrevista em Profundidade**. In **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação**. DUARTE, Jorge e BARROS, Antônio (orgs.). 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2008. 380p.

GIRARDI, Ilza & Rodrigo Jacobus: **Para fazer Rádio Comunitária com “C” maiúsculo**. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012420.pdf>. Acesso em: 27 de fevereiro de 2016.



JUNG, Milton. Jornalismo de rádio. São Paulo: Contexto, 2004. 156 p.

LANHI, Cláudia Regina: Rádios comunitárias autênticas: entre a comunicação democrática e a perseguição. Disponível em <http://www.adusp.org.br/files/revistas/42/r42a03.pdf>. Acesso em: 27 de fevereiro de 2016.

LEAL, Sayonara: Repensando a Rádio Comunitária no Brasil: desafios e perspectivas para as políticas públicas. Acessado em <http://www.portcom.intercom.org.br/pdts/22740422619589032760839352372741983730.pdf>

Ministério das Comunicações. **Radiodifusão**. Disponível em <http://comunicacoes.gov.br>. Acesso em: 09 de abril de 2016.

MOREIRA, Sonia Virgínia. O Rádio no Brasil. Rio de Janeiro: Rio Fundo Editora, 1991. 80 p.

RUAS, Claudia Mara Stapani: A rádio comunitária como fator de desenvolvimento local. Disponível em <http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/7901-a-radio-comunitaria-como-fator-de-desenvolvimento-local.pdf>. Acesso em: 27 de fevereiro de 2016.



Universidade Alto Vale do Rio do Peixe  
Editora UNIARP - Rua Victor Baptista Adami, 800 - Centro  
Caçador - Santa Catarina