

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Nelson Luzetti Criado

**Um estudo sobre Temas Transversais e o uso de
Tecnologias no Ensino Médio Integrado ao Ensino
Técnico**

Taubaté – SP

2018

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Nelson Luzetti Criado

**Um estudo sobre Temas Transversais e o uso de
Tecnologias no Ensino Médio Integrado ao Ensino
Técnico**

Dissertação apresentada para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Taubaté.

Área de concentração: Formação Docente para a educação Básica.

Linha de Pesquisa: Formação docente e desenvolvimento profissional.

Orientadora: Profa. Dra. Mariana Aranha de Souza

Taubaté – SP

2018

SIBI – Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/ UNITAU
Biblioteca Setorial de Ciências Sociais, Letras e Serviço Social

C928u Criado, Nelson Luzetti
Um estudo sobre Temas Transversais e o uso de
Tecnologias no Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico. /
Nelson Luzetti Criado. - 2018.
168f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2018.

Orientação: Profa. Dra Mariana Aranha de Souza,
Pró Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação.

1. Currículo. 2. Interdisciplinaridade. 3. Tecnologias da
Informação e Comunicação. I. Título.

CDD – 370

Nelson Luzetti Criado

Um estudo sobre Temas Transversais e o uso de Tecnologias no Ensino Médio Integrado ao
Ensino Técnico

Dissertação apresentada para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Taubaté.

Área de concentração: Formação Docente para a educação Básica.

Linha de Pesquisa: Formação docente e desenvolvimento profissional.

Orientadora: Profa. Dra. Mariana Aranha de Souza

Data: 01/10/2018

Resultado: APROVADO

BANCA EXAMINADORA

Prof. (a) Dr. (a) Mariana Aranha de Souza

Universidade de Taubaté

Assinatura_____

Prof. (a) Dr. (a) Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

Universidade de Taubaté

Assinatura_____

Prof. (a) Dr. (a) Andrea Paula dos Santos Oliveira Kamensky

Universidade Federal do ABC -
UFABC

Assinatura_____

Não há saber mais ou menos: há saberes diferenciados!

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela conquista e por estar sempre iluminando meu caminho.

Meus agradecimentos em especial a minha família pela paciência, compreensão e me mostraram que família realmente vai além de laços sanguíneos. Aos meus pais, Francisco e Maria (in memoriam), por serem minha maior referência de dignidade e amor. Agradeço pela minha existência e a forma como me ensinaram a ver a vida. A minha esposa Gabriela e ao meu filho Pedro, que de uma forma especial me incentivaram e permaneceram ao meu lado durante os momentos difíceis.

Não poderia deixar de expressar minha gratidão pelo meu irmão Lucio que caminhou comigo durante toda essa jornada.

Agradecimento especial à minha orientadora, Profa. Dra. Mariana Aranha de Souza, pela sua paciência, amizade, carinho, conhecimento, pelas contribuições e crescimento acadêmico que certamente contribuiu para meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Às professoras da Banca de Qualificação e de Defesa, Profa. Dra. Andrea Paula dos Santos Oliveira Kamensky e Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil, pelas contribuições que enriqueceram este estudo.

Também agradeço aos professores do MPE pela sabedoria compartilhada no decorrer das aulas e nas apresentações dos seminários, ampliando meus agradecimentos aos funcionários da Secretaria do Mestrado, em especial a Alessandra e a Rita, por toda atenção.

Aos meus amigos da turma do MPE e aos meus amigos, também conhecidos como “A Turma de Guarulhos”. Muito obrigado por cada momento vivido, desde a inscrição até a finalização desta etapa.

A todos que contribuíram, direta ou indiretamente, para a concretização deste objetivo.

RESUMO

Esta pesquisa ancora-se no referencial teórico que concerne os estudos sobre o Currículo e a Interdisciplinaridade, a partir de uma perspectiva crítica da construção do conhecimento e da seleção dos conteúdos curriculares. Compreende que o exercício da docência ampara-se em processos de aprendizagens colaborativas e constantes que precisam considerar o contexto tecnológico vivenciado, bem como o que dizem e anseiam os estudantes. Realizada em uma Instituição de Ensino Privada, pertencente a um município da região metropolitana de São Paulo, essa pesquisa teve como objetivo compreender quais Temas Transversais alunos e professores do Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico diagnosticam como carentes de um trabalho mais intencional na escola, bem como permitir que os próprios alunos, voluntários na investigação, construam um ambiente virtual em que os temas possam ser trabalhados. Participaram como sujeitos dessa pesquisa, inicialmente, duzentos e quarenta alunos e treze professores, e, em um segundo momento, seis alunos voluntários que durante a coleta de dados estavam cursando o 2º e/ou 3º ano do Curso Técnico em Informática e já tinham participado da disciplina Tecnologia *Web*. Divididos em dois grupos planejaram, construíram e executaram um *site* sobre dois dos Temas Transversais mais votados, a saber: educação sexual e *bullying*. Após a implantação, os alunos que o construíram o *site*, participaram de um encontro de Grupo Focal, relatando a experiência de ter participado desse processo e a percepção sobre a realização do trabalho, considerando a dimensão curricular dos Temas Transversais, o uso de tecnologias nos processos de aprendizagem e a importância do trabalho em equipe, a partir de uma perspectiva colaborativa. Os resultados demonstraram que o corpo discente considera como necessárias, porém não trabalhados na escola, as temáticas da orientação sexual e *bullying*. O material produzido apontou que possuem conhecimento conceitual sobre o que dizem e os reproduzem nos materiais elaborados. Ao relatarem a experiência, apontaram que os temas trabalhados fazem parte do cotidiano e, por isso, precisam ser trabalhados no currículo.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Interdisciplinaridade. Temas Transversais. Tecnologias da Informação e Comunicação.

ABSTRACT

This study is anchored in the theoretical reference that studies the Curriculum and Interdisciplinarity, from a critical perspective of the construction of the knowledge and selection of curricular contents. It understands that the exercise of teaching relies on processes of collaborative and constant learning that need to consider the technological context experienced, as well as what students say and yearn for. This research was carried out in a Private Education Institution, belonging to a municipality in the metropolitan region of São Paulo. The objective of this research was to understand which cross-curricular themes students and teachers of the High School Integrated to Technical Education diagnose as lacking a more intentional work in the school, as well as such as enabling students, volunteers in research, to build a virtual environment in which, these themes can be worked on. Participating as subjects of this research initially were two hundred and forty students and thirteen teachers, and in a second moment six volunteer students who, during the data collection, were attending the 2nd and / or 3rd year of the Technical Course in Computer Science and who had already participated of course Web Technology. Divided into two working groups, the six students planned, built and run a website on two of the Cross-Cutting Themes most voted by all teachers and students in High School Integrated Technical Education, namely: sex education and bullying. After the implementation of the site, the students who built it participated in a meeting of Focal Group, reporting the experience of having participated in this process and the perception about the accomplishment of the work, considering the curricular dimension of the Transversal Themes, the use of technologies in the processes of learning and the importance of teamwork, from a collaborative perspective. The results showed that the students take into consideration sexual orientation and bullying as necessary, but not worked at school. The material produced indicated that the students have conceptual knowledge about what they say and reproduce them in the materials whose they told for. In reporting the experience of the site, the students point out that the themes that they work are part of their daily life and therefore need to be worked in the curriculum.

KEYWORDS: Curriculum. Interdisciplinarity. Transversal Themes. Information and Communication Technologies.

LISTA DE SIGLAS

CNE	–	Conselho Nacional da Educação
EM	–	Ensino Médio
EMI	–	Ensino Médio Integrado
HTML	–	HyperText Markup Language (Linguagem de Marcação de Hipertexto)
JSP	–	Java Server Page
LGBT	–	Lésbica, Gay, Bissexual, Travesti Transexual e Transgênero
MEC	–	Ministério da Educação e do Desporto
NTIC	–	Novas Tecnologias da Comunicação e da Informação
PCN	–	Parâmetros Curriculares Nacional
TIC	–	Tecnologias da Informação e Comunicação
TDIC	–	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

LISTA DE QUADROS OU TABELAS

Quadro 1–	Pesquisa com as palavras-chave “Tecnologia da Informação e Comunicação” e “Prática Docente” e “Práticas professor”	61
Quadro 2 –	Trabalhos sobre Tecnologias da Informação e Comunicação e a Prática do Professor.....	62
Quadro 3 –	Classes de Palavras.....	123

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Questionário aplicado para os alunos do EMI.	77
Figura 2 – Questionário aplicado para os professores do EMI.	78
Figura 3 – Legendas sobre direitos humanos, gênero e diversidade na escola.	83
Figura 4 – Legendas sobre direitos humanos, gênero e diversidade na escola utilizadas como instrumentos de análise.	84
Figura 5 – Caracterização dos alunos por sexo.	86
Figura 6 – Idade dos alunos participantes da pesquisa.....	87
Figura 7 – Caracterização dos professores por sexo.....	87
Figura 8 – Idade dos professores.	88
Figura 9 – Grau de formação dos professores.	89
Figura 10 – Áreas de formação acadêmica dos professores.....	90
Figura 11 – Tempo de docência dos professores.....	91
Figura 12 – Temas transversais escolhidos pelos alunos.	92
Figura 13 – Temas transversais escolhidos pelos professores.....	93
Figura 14 – Os temas mais votados pelos grupos de alunos e professores.	94
Figura 15 – <i>Briefing</i> do site sobre orientação sexual.....	97
Figura 16 – <i>Briefing</i> do site sobre <i>bullying</i>	98
Figura 17 – <i>Design</i> do site sobre orientação sexual.	99
Figura 18 – <i>Design</i> do site sobre <i>bullying</i>	99
Figura 19 – <i>Site</i> sobre orientação sexual após a codificação feita pelos alunos.....	100
Figura 20 – <i>Site</i> sobre <i>bullying</i> após a codificação feita pelos alunos.	100
Figura 21 – Página inicial do <i>site</i> sobre orientação sexual.....	102
Figura 22 – Sobre o <i>site</i> orientação sexual	104
Figura 23 – Ícone direitos sexuais	105
Figura 24 – Ícone gêneros sexuais.....	108
Figura 25 – Ícone Os 56 gêneros	110
Figura 26 – Ícone Sexualidade na escola.....	115
Figura 27 – Menu “Depoimentos”.....	116
Figura 28 – <i>Site Bullying</i>	117
Figura 29 – Ícone Consequências do <i>Bullying</i>	118
Figura 30 – Formas de <i>Bullying</i>	119
Figura 31 – <i>Bullying</i> escolar.....	120
Figura 32 – Dendograma contendo as Classes de Palavras do discurso dos alunos.	122

Figura 33 – Nuvem de Palavras – Trabalhar com os temas transversais.	124
Figura 34 – Análise de Similitude – Trabalhar com os temas transversais.	125
Figura 35 – Nuvem de Palavras – Conhecimento para a vida.	130
Figura 36 – Análise de Similitude – Conhecimento para a vida.	131
Figura 37 – Nuvem de Palavras – Respeito e diversidade.	137
Figura 38 – Análise de Similitude – Respeito e diversidade.	138
Figura 39 – Nuvem de Palavras – Temas e a interdisciplinaridade.	144
Figura 40 – Análise de Similitude – Temas e a interdisciplinaridade.	145

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 CURRÍCULO, INTERDISCIPLINARIDADE E TEMAS TRANSVERSAIS: conceitos importantes para se compreender a prática educativa	19
2.1 Teorias do currículo.....	20
2.2. Interdisciplinaridade	28
2.2.1 Atitude interdisciplinar	32
2.3 Os Temas Transversais.....	38
3 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE: uma reflexão necessária.....	57
3.1 Panorama das pesquisas sobre Tecnologias e a Prática Docente	61
3.2 As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e a prática do professor	65
4 METODOLOGIA.....	74
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	86
5.1. Quem são os alunos e professores participantes da pesquisa?	86
5.2 Alunos e professores escolhendo um Tema Transversal para ser trabalhado no projeto ...	91
5.3. Desenvolvimento do <i>Site</i>	95
5.3.1 <i>Site</i> Orientação Sexual.....	102
5.3.2 <i>Site</i> Bullying	117
5.4 As impressões dos alunos sobre a participação no projeto.....	121
5.4.1 Trabalhar com os temas transversais	123
5.4.2 Conhecimentos para a vida.....	130
5.4.3 Respeito e diversidade	137
5.4.4 Os temas e a interdisciplinaridade	143
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
REFERÊNCIAS	154
APÊNDICE I - OFÍCIO	160
APÊNDICE II – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO	161
APÊNDICE III – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	162
APÊNDICE IV – PLANILHA DE ACOMPANHAMENTO DAS ETAPAS DO DESENVOLVIMENTO DO SITE	164
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	165
ANEXO B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	168

1 INTRODUÇÃO

Essa pesquisa propõe-se a investigar como ocorre o trabalho com Temas Transversais no Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico. O tema está diretamente ligado a minha vivência como professor de um Curso de Informática no Ensino Técnico, integrado ao Ensino Médio, por, aproximadamente, dezoito anos.

Em 1995 trabalhava com a parte de diagramação de material didático e tratamentos de imagens em uma editora quando recebi o convite para ministrar um curso de férias com duração de uma semana. Ao final estava muito feliz com o resultado dessa nova experiência e a partir desse instante percebi o gosto pela sala de aula.

Comecei, então, a atuar como monitor de laboratório de informática e professor auxiliar no período noturno, sem deixar de lado a função que desempenhava na editora no período diurno. Oportunidades foram aparecendo e uma delas era para atuar no Ensino Médio do Curso Técnico em Informática, na qual atuo como professor até o presente momento.

No decorrer da caminhada lecionando, tive o prazer de trabalhar com alunos de outras faixas etárias, desde o Ensino Fundamental II até a Graduação. Na medida que os alunos vão avançando no sistema acadêmico é notório que em cada faixa etária as brincadeiras, as angústias e as preocupações são diferentes.

Durante todo esse tempo dentro da sala de aula, outros assuntos, que não aqueles somente de ordem conceitual, como os dos conteúdos das disciplinas, apareciam nas discussões. Observei que, muitas vezes, vinham pedir conselhos, questionavam ou se interessavam por assuntos que envolviam a sexualidade, questões raciais, ambientais, sociais e éticas, por exemplo. Esse questionamento tornou-se mais evidente nos momentos em que eles se reuniam nos intervalos ou no término das atividades em sala de aula.

Outra questão evidente que permeia essa pesquisa é o uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, de forma cada vez maior, pelos alunos, sobretudo pelos adolescentes. O interesse em produzir conteúdo na internet e de comunicar-se por meio de redes sociais tem crescido significativamente nos dias atuais. Por isso, encontramos em (2008, p. 53) um apelo de que, enquanto professores, “precisamos

ajudar as mentes adolescentes a se movimentar na noosfera¹ e ajudá-las a instaurar o convívio com suas ideias”.

Nóvoa (1995) também discorre que, essas temáticas, de interesse da realidade dos alunos, devem merecer a atenção dos professores e ser, inclusive, cuidada em seus planos e atividades de ensino. Isso, por consequência, tem transformado as características da profissão docente, como afirma o autor:

Simultaneamente, a profissão docente encontra-se num processo de redefinição e de diversificação das suas funções no seio das escolas. Doravante, os professores são chamados a desempenhar um conjunto alargado de papéis, numa dinâmica de (re)invenção da profissão professor (NÓVOA, 1995, p. 36)

Essa (re)invenção das atribuições do professor na contemporaneidade também é mencionada por Fazenda; Varella; Almeida (2013):

Por esse motivo cada vez mais é necessário um profissional na área da Educação que queira ser um ser ativo, em constante transformação e que gere em si e com quem convive novas posturas, novos procedimentos, novas concepções (FAZENDA; VARELLA; ALMEIDA, 2013, p. 851).

Por outro lado, sabe-se que inserir o trabalho com Temas Transversais no currículo dos estudantes da Educação Básica é uma forma de aproximar o trabalho pedagógico desenvolvido na escola de temáticas emergentes, tanto de uma perspectiva social, quanto da perspectiva do que interfere diretamente no cotidiano dos alunos.

Estas inquietações levaram ao questionamento para encontrar quais possibilidades poderiam existir no trabalho pedagógico desenvolvido na disciplina *Tecnologia Web* (ministrada por mim há muitos anos), que faz parte do currículo do Curso de Informática do Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico (EMI), de se trabalhar com temáticas advindas da realidade dos estudantes. A disciplina *Tecnologia Web* é lecionada no segundo ano do EMI ao Técnico com o propósito de trabalhar com os conceitos e práticas sobre a linguagem HTML (usada no desenvolvimento de páginas *web*), *Java Script* (utilizada para tornar as páginas mais dinâmicas) e JSP (utilizada para acessar informações armazenadas em banco de dados). Em uma primeira análise, essa disciplina não possui características conceituais que privilegiam a discussão com temas transversais. No entanto, uma análise mais profunda pode

¹ Para Morin (2008, p.53), a noosfera é caracterizada pelo “Mundo vivo, virtual e imaterial, constituído de informações, representações, conceitos, idéias, mitos que gozem de uma relativa autonomia e ao, mesmo tempo, são dependentes de nossas mentes e de nossa cultura”.

enxergar na disciplina uma grande oportunidade de pensar sobre essas questões e permitir que alunos que a tenham cursado possam produzir conteúdo usando as tecnologias *web* que discutam as temáticas transversais.

Santomé (1995, p.161) afirma que “As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação”.

Acredita-se que muito embora a escola devesse considerar, em todas as suas ações, os estudantes e como eles aprendem muitas vezes isso não ocorre. Os alunos, que deveriam ser considerados na centralidade do processo educativo, acabam se transformando em grupos que são silenciados nos seus desejos, nas suas necessidades e em suas dúvidas, principalmente se essas se encontram no âmbito das diversidades.

Por outro lado, é fundamental criar possibilidades para que eles retomem seu lugar nos processos de aprendizagem que ocorrem na escola e vejam considerados os aspectos que envolvem a sua vida.

Encontram-se nessa perspectiva, por exemplo, duas grandes questões: o trabalho com os temas transversais, que poderiam trazer as discussões temáticas que atendem as demandas vivenciais dos alunos e o uso de tecnologias, tão presentes no universo dos jovens.

Nesse sentido, surge o seguinte problema de pesquisa:

- Os alunos do Ensino Médio podem construir coletivamente atividades que trabalhem os temas transversais utilizando ferramentas tecnológicas? Se podem, como acontece esse processo de construção e o que eles aprendem?

Para responder a esse problema de pesquisa, optou-se pelo seguinte objetivo geral:

- Compreender as aprendizagens que o corpo discente de um Curso de Informática em Nível Médio Integrado ao Ensino Profissional constrói ao elaborar atividades que trabalhem temas transversais utilizando ferramentas tecnológicas.

A fim de atingir o objetivo geral exposto, essa dissertação teve os seguintes objetivos específicos:

- Construir um site de forma colaborativa com alunos do Ensino Médio Integrado ao Ensino Profissional, cujo conteúdo central seja um Tema Transversal;

- Compreender quais as expectativas dos professores e dos estudantes com a realização desse projeto, no momento anterior a sua construção;
- Investigar quais as impressões dos estudantes quanto ao processo de realização do *site*, após a sua finalização, considerando os elementos de conteúdo das informações, recursos tecnológicos utilizados e as habilidades, competências e atitudes desenvolvidas.

Cabe destacar que esse estudo ocorre em uma Instituição de Ensino que pertence à Região Metropolitana de São Paulo. De acordo com o Censo de 2015, a população do município era de 1.221.979. Desse montante populacional, 183.926 alunos estavam matriculados no Ensino Fundamental e 60.381 alunos estavam no Ensino Médio².

A instituição de ensino em questão apresenta um parque tecnológico com sete laboratórios de informática, laboratórios de automação e química, dispõe de rede sem fio para todo o campus, tem biblioteca virtual e um amplo espaço destinado a estudos, pesquisa e interação entre os professores e alunos. Dentro de suas dependências encontram-se biblioteca física, salas de aulas equipadas com computadores e projetores, quadras poliesportivas e mantem sua própria estação de tratamento de água e esgoto.

Atualmente é uma instituição de educação básica contendo desde a Educação Infantil, a partir de três anos, até o Ensino Médio incluindo o Ensino Médio Integrado ao Técnico. O Ensino Superior conta com 11 cursos de Bacharelado e 18 cursos de Tecnologia.

A escola em questão tem como missão educar e formar pessoas para obter sucesso na vida, sendo responsável, competente, ético, que permita o diálogo e o respeito para com o futuro e o meio ambiente.

Os valores atribuídos estão no aprendizado prático ancorado em uma base conceitual consistente e que torne o aluno como o principal agente, disciplina e ordem são pré-requisitos para o desenvolvimento, comprometimento da equipe como agentes transformadores.

Esse estudo se torna relevante na medida em que atende ao que Severino (2012) aponta quanto a analisar o aspecto da fragmentação na prática educativa, que se empenhar em direção a um saber mais plural e contextualizado:

[...] os conteúdos dos diversos componentes curriculares, bem como atividades didáticas, não se integram. As diversas atividades e contribuições das disciplinas e do trabalho dos professores acontecem apenas se

² Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=351880>. Acesso em: 13 jun.2016.

acumulando por justaposição: não se somam por integração, por convergência. É como se a cultura fosse algo puramente múltiplo, sem nenhuma unidade interna. De sua parte, os alunos vivenciam a aprendizagem como se os elementos culturais que dão conteúdo a seu saber fossem estanques e oriundos de fontes isoladas entre si. (SEVERINO, 2012, p. 38)

O autor afirma que é preciso buscar o desenvolvimento de competências e habilidades, considerando a dimensão dos valores e os elementos da cultura para contribuir com a formação integral dos estudantes. Nesse sentido, cabe refletir, também, sobre a formação do professor, como o próprio autor menciona, que teve sua trajetória concebida dentro de uma realidade de fragmentação.

Professores e alunos ao se colocarem como parceiros na realização de um projeto educativo que considera os temas transversais criam um importante marco na organização curricular da Educação Básica, ao mesmo tempo em que se toma como caminho metodológico, o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação.

Arroyo (2011) afirma que tanto os docentes como os discentes precisam assumir seus lugares no currículo escolar, trazendo para a vivência na escola elementos de sua atuação pessoal e profissional, refletindo sobre suas necessidades, sobre o mundo que os rodeia, sobre a sociedade que os circunda, sobre seus desejos e aspirações.

Esse estudo se manifesta como relevante na medida em que se colocam em evidência as relações que são estabelecidas para construir conhecimento, com o aporte tecnológico das questões que envolvem os temas transversais e conforme que pode propor alternativas para a replicação desse tipo de trabalho em várias outras instituições de ensino, considerando os elementos de ordem conceitual, de ordem do uso das tecnologias e de ordem das competências e habilidades a serem desenvolvidas.

Assim sendo, essa dissertação está organizada da seguinte forma: Introdução, Revisão de Literatura, Metodologia, Análise e discussão dos dados, Considerações Finais, Referências, Apêndices e Anexos.

A Introdução evidencia o problema, objetivos geral, objetivos específicos, delimitação do estudo, relevância do estudo/justificativa e organização do trabalho.

A Revisão de Literatura apresenta um panorama das pesquisas recentes sobre Currículo, Interdisciplinaridade e o Uso da Tecnologia da Informação e Comunicação para a Educação.

A Metodologia apresenta a população estudada, bem como os Instrumentos de Pesquisa e os procedimentos para Coleta e Análise de Dados.

Em seguida apresenta-se a Análise e discussão dos dados obtidos durante a pesquisa, seguido das Considerações Finais. Nos Anexos e Apêndices constam os instrumentos elaborados pelo pesquisador e pela Universidade de Taubaté.

2 CURRÍCULO, INTERDISCIPLINARIDADE E TEMAS TRANSVERSAIS: conceitos importantes para se compreender a prática educativa

O termo “currículo” é usado com vários sentidos e várias definições têm sido apresentadas, de modo que é importante estabelecer o que se compreende por currículo nesse trabalho.

A palavra currículo vem do latim *curriculum* e significa corrida, caminhada, jornada, apresentando a ideia de continuidade e sequência. Sacristán (2000) afirma que é um conceito de uso relativamente recente, considerando outros significados em contextos culturais nos quais conta com uma maior tradição.

Assegura Grundy (apud Sacristán, 2000, p.14) que: “O currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas”.

O currículo refere-se não apenas a conteúdos de um assunto, mas sim ao programa total de uma escola. Sacristán (2000) descreve que quando se define currículo estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação, numa trama institucional.

A esse respeito o autor ainda relata algumas impressões sobre currículo: a) conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superadas pelo aluno dentro de um processo educativo; b) experiência recriada nos alunos por meio da qual podem desenvolver-se; c) programa que proporciona conteúdo e valores para que os alunos melhorem a sociedade em relação à reconstrução social; d) programa de atividades planejadas, devidamente sequenciadas, ordenadas metodologicamente; e) concretização do plano reprodutor para a escola de determinada sociedade, contendo conhecimentos, valores e atitudes; f) tarefas e habilidades a serem dominadas.

Para Sacristán (2000) há cinco âmbitos de compreensão que organizam as diversas definições, acepções e perspectivas sobre o currículo: 1) função social como ponte entre a sociedade e a escola; 2) plano educativo composto de diferentes aspectos, experiências, conteúdos; 3) expressão formal e material de um projeto que deve apresentar, sob

determinado formato, conteúdos, orientações e suas sequencias para abordá-lo; 4) um campo prático; 5) um tipo de atividade discursiva acadêmica e pesquisadora sobre todos os temas.

Desses âmbitos de compreensão, o autor afirma que se resulta um conceito essencial para compreender a prática educativa e as funções sociais da escola. Por esse motivo, segundo Sacristán (2000) o currículo tem a possibilidade, também, de intervir na sociedade:

Não podemos esquecer que o currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolaridade, ou de ajuda ao desenvolvimento, de estímulo e cenário do mesmo, o reflexo de um modelo educativo determinado, pelo que necessariamente tem de ser um tema controvertido e ideológico, de difícil concretização num modelo ou proposição simples. (SACRISTÁN, 2000, p15)

Sacristán (2000, p. 16) ainda assegura que “Quando definimos o currículo estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfoca-las num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação numa trama institucional”. Portanto, o currículo é um elemento pelo qual a escola se estabelece, sugere os seus caminhos e a orientação para a prática e, por isso, não se pode pensar em instituição de ensino sem citar o currículo e em seus objetivos.

2.1 Teorias do currículo

Sacristán (2000, p.16) afirma que “Os currículos desempenham distintas missões em diferentes níveis educacionais, de acordo com as características destes, à medida que refletem diversas finalidades desses níveis”. Levando em consideração o exposto, o currículo é uma parte importante, integrante do cotidiano da escola que passa a influenciar diretamente os sujeitos envolvidos no processo escolar e na sociedade em geral, gerando uma visão de mundo não somente na sociedade, mas também das atitudes e decisões dos sujeitos que nela convivem.

Para o autor, os currículos sofrem pressão de forças e interesses sobre o sistema educativo num dado momento e a escola adota uma posição e uma orientação seletiva frente à cultura que se concretiza no currículo que conduz. Os objetivos que o orientam são o reflexo das finalidades subentendidas ou explícitas à instituição escolar.

Nesse sentido, o autor anuncia que os conteúdos curriculares não são aqueles correlacionados somente a aspectos conceituais, mas – e principalmente – a conteúdos

culturais. Para Sacristán (2000, p.19) “Uma escola ‘sem conteúdo’ culturais é uma proposta irreal, além de descomprometida”. O conhecimento tem um papel importante e progressivo cada vez mais determinante, sendo o que a escola proporciona é um meio que permite ou não a participação do indivíduo nos processos culturais e econômicos da sociedade.

De acordo com Lopes (2006):

[...] o currículo se tece em cada escola com a carga de seus participantes, que trazem para cada ação pedagógica de sua cultura e de sua memória de outras escolas e de outros cotidianos nos quais vive. É nessa grande rede cotidiana, formada de múltiplas redes de subjetividade, que cada um de nós traçamos nossas histórias de aluno/aluna e de professor/professora. O grande tapete que é o currículo de cada escola, também sabemos todos, nos enreda com os outros formando tramas diferentes e mais belas ou menos belas, de acordo com as relações culturais que mantemos e do tipo de memória que nós temos de escola [...] (LOPES, 2006, p.52).

A esse respeito Silva (2010, p.15) acrescenta que: “O currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir precisamente o currículo”. Nesse mesmo raciocínio continua afirmando que “a seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes” (p.16). Segundo Sacristán (2000):

O currículo deve ser entendido como processo que envolve uma multiplicidade de relações, abertas ou tácitas, em diversos âmbitos, que vão dá prescrição à ação, das decisões administrativas às práticas pedagógicas, na escola como instituição e nas unidades escolares especificamente. Para compreendê-lo e, principalmente, para elaborá-lo e implementá-lo de modo a transformar o ensino, é preciso refletir sobre grandes questões (SACRISTAN, 2000).

Amorim (2010), por sua vez, alerta sobre a relação de poder existente na concepção do currículo:

Assim, partindo de uma concepção de currículo que o compreende como aquilo que ocorre nas escolas e salas de aulas como resultado da interação entre os sujeitos do ato educativo e o objeto de conhecimento, entende-se que este artefato está em complexas relações de poder. (AMORIM, 2010, p.456)

Silva (2010, p.35) aborda as relações de poder existentes no currículo e produzidas por ele. Para o autor, “o currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante”. O currículo,

nesse sentido, “está estreitamente relacionado às estruturas econômicas e sociais mais amplas” (p.46):

O currículo é capitalista. O currículo reproduz – culturalmente- as estruturas sociais. O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista. O currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político. (SILVA, 2010, p.148)

Ao considerar as temáticas da cultura, das relações de poder e da intencionalidade, existentes, Silva (2010) afirma que o currículo pode ser compreendido e interpretado a partir de três perspectivas diferentes: tradicional, crítica e pós-crítica.

Para Silva (2010), as teorias tradicionais de currículo se fundamentam em uma crença de que a escola é espaço para a transmissão de conhecimento e que esse processo ocorre de forma neutra, fundamentado em técnicas e metodologias específicas. Na perspectiva tradicional, acredita-se que os saberes dominantes definem, a partir da ciência, o que deve ser ensinado e aprendido e o professor é mero transmissor de conhecimento, são “teorias de aceitação, ajuste e adaptação” (p.30).

As teorias tradicionais de currículo afirmam que as temáticas das relações de poder das diversidades e da cultura não influenciam nem sofrem influências nos e pelos processos de escolarização. O foco dessa perspectiva está no estudo, na pesquisa e na ênfase aos elementos que envolvem: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivo.

Já as teorias críticas de currículo, como o próprio nome diz, criticam esse posicionamento de que o currículo seja neutro. Para essas teorias, sempre há uma intenção por detrás dos conteúdos pré-estabelecidos. O professor não é só transmissor de conhecimentos, mas também um elemento que constrói o currículo, que pensa sobre ele, que não concorda em determinados momentos e que aceita em outros.

Silva (2010) afirma que a mudança de um olhar tradicional para um olhar crítico sobre o currículo foi marcado por inquietações e mudanças sociais, sobretudo em alguns países. Para ele, diversos movimentos fizeram parte dessas mudanças:

Os movimentos de independência das antigas coloniais europeias; os protestos estudantis na França e em vários outros países; a continuação do movimento dos direitos civis nos Estados Unidos; os protestos contra a guerra do Vietnã; os movimentos de contracultura; o movimento feminista; a liberação sexual; as lutas contra a ditadura militar no Brasil. (SILVA, 2010, p.29).

Nesse sentido, refletir sobre o currículo exige compreender o contexto histórico, social, político e econômico vivido pela sociedade. A passagem de um movimento tradicional para um movimento crítico carrega em si formas de ver o mundo, a sociedade e o homem, compreendendo-o como um sujeito que observa e analisa que compreende o mundo a sua volta e percebe que pode agir sobre ele, influenciando e sendo influenciado de maneira direta e significativa. Nesse sentido, os principais elementos que compõem a teoria crítica de currículo são: ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, conscientização, relações sociais de produção, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência.

Assim, quando se pensa em teorias críticas de currículo, o que se compreende é que o currículo não é algo que está fora do aluno e nem mesmo do professor. É algo que depende também deles para a sua construção e configuração na prática.

No entanto, as transformações sociais e culturais vivenciadas no cotidiano se configuraram para Silva (2010) em elementos que impulsionaram uma visão denominada de pós-crítica do currículo. Para o autor, essa abordagem pós-crítica busca questionar e entender o que está explícito e também o que há nas entrelinhas. Por isso, surgem temas que são enfatizados nessa abordagem, como: identidade e alteridade, diferença e subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação e cultura, gênero, raça e etnia, sexualidade e multiculturalismo.

O autor acredita que os conceitos que constituem as teorias de currículo orientam a forma sobre as quais as pessoas examinam a realidade e interferem sobre ela. Por isso torna-se fundamental compreender que referenciais teóricos orientam as concepções curriculares para poder refletir sobre a realidade que cerca os modos de ser da escola e, conseqüentemente, intervir sobre eles:

[...] uma teoria define-se pelos conceitos que utiliza para conceber a realidade. Os conceitos de uma teoria dirigem nossa atenção para certas coisas que sem eles não as 'veríamos'. Os conceitos de uma teoria organizam e estruturam nossa forma de 'ver' a realidade. Assim, uma forma útil de distinguirmos as diferentes teorias de currículo é através do exame dos diferentes conceitos que elas empregam. Nesse sentido, as teorias críticas de currículo ao deslocar a ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder, por exemplo, nos permitiram ver a educação de uma nova perspectiva. Da mesma forma, ao enfatizarem o conceito de discurso em vez do conceito de ideologia, as teorias pós-críticas de currículo efetuaram um outro importante deslocamento na nossa maneira de conceber o currículo (SILVA, 2010, p. 124).

Para Moreira e Silva (1995, p. 7) o currículo há muito tempo deixou de ser voltado para a área técnica, relacionada apenas a procedimentos, técnicas e métodos. As teorias críticas e pós-críticas sinalizam que as questões relativas ao “como fazer, ainda que importantes, só adquirem sentido a partir de questionamentos que perguntem o “porquê” de determinadas formas de organização”, principalmente porque o currículo não pode ser visto como elemento neutro, mas como desencadeador de relações de poder, que devem ser percebidas. Para os autores:

O Currículo não é elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada à formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA E SILVA, 1995, p.7- 8).

Nesse sentido, pode-se afirmar que o currículo não é um campo neutro. Os conceitos que sustentam uma ou outra teoria, uma ou outra prática, definem quais os objetivos do ensino, seus meios e suas formas conclusivas. Para os autores, o Currículo condensa questões culturais e identitárias dos sujeitos, na medida em que concebe sua trajetória por muitos anos dentro da escola:

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 15).

Ao compreender que o currículo identifica as pessoas e traz para o espaço da escola elementos da vida, do cotidiano, da sociedade local e global, as discussões propostas por Moreira e Silva (1995, p. 30) revelam-se como fundamentais: “ideologia, cultura e poder, em suas relações com o currículo, são assim conceitos centrais e que sintetizam as preocupações e problemáticas da teorização educacional crítica”. Para os autores, as dimensões da ideologia, da cultura e do poder demonstram-se não somente no currículo prescrito, nos planos de ensino ou nos projetos pedagógicos das escolas, mas no seu cotidiano ou naquilo que denominam de currículo oculto.

Esse conceito, criado para se referir àqueles aspectos da experiência educacional que não explicitados no currículo oficial, formal, tem sido central na teorização curricular crítica. Apesar de certa banalização decorrente de sua utilização frequente e fácil, ele continua importante na tarefa de compreender o papel do currículo na produção de determinados tipos de personalidade. Entretanto, ao atribuir a força e o centro desse processo àqueles experiências àqueles “objetivos” não-explícitos, o conceito também contribuiu para, de certa forma, “absolver” o currículo oficial e formal de sua responsabilidade na formação de sujeitos sociais. É necessário reintegrar o currículo oficial à análise do papel do currículo na produção e reprodução cultural e social, ao lado, evidentemente, do currículo oculto. (MOREIRA E SILVA, 1995, p.31).

Para os autores o conceito de currículo oculto é, muitas vezes, banalizado e facilmente utilizado para descrever ações centrais na formação do educando, afirmando que essas não são percebidas e, portanto, tiram a responsabilidade do currículo formal. É importante perceber a influência do currículo formal na reprodução social e cultural juntamente com o currículo oculto.

Para Moreira e Candau (2007), o currículo oculto envolve atitudes e valores que são transmitidos de forma implícita (ou subliminar) por meio das rotinas e relações sociais que ocorrem no cotidiano da sala de aula. Para os autores,

Fazem parte do currículo oculto, assim, rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por grupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos(as) professores(as) e nos livros didáticos. São exemplos de currículo oculto: a forma como a escola incentiva a criança a chamar a professora (tia, Fulana, Professora etc); a maneira como arrumamos as carteiras na sala de aula (em círculo ou alinhadas); as visões de família que ainda se encontram em certos livros didáticos (restritas ou não à família tradicional de classe média). (MOREIRA; CANDAU, 2007, p.18)

Arroyo (2007) afirma que são essas ações, as quais ocorrem de maneira silenciosa e contínua, que formam os alunos no cotidiano das escolas e ditam quais protótipos de discentes devem ser legitimados. Para ele, “O currículo vem conformando os sujeitos da ação educativa – docentes e alunos. Conformam suas vidas, produzem identidades escolares: quem será o aluno bem sucedido, o fracassado, o aprovado, o reprovado, o lento, o desacelerado, o especial” (ARROYO, 2007, p.22).

Os autores chamam a atenção quanto ao que se considera importante no trabalho curricular. Ao não evidenciar o que acontece nos modos de fazer da escola, de seus professores e de seus alunos, a escola perde a oportunidade de compreender, de fato, como

pensam e agem os sujeitos e, conseqüentemente, não teorizam sobre isso. Ao hierarquizar as disciplinas, por exemplo, determinando a supervalorização da dimensão intelectual sobre as demais atividades e ao definir bons e maus alunos, a escola “faz com que, pouco a pouco, uns vão aceitando e interiorizando um sentimento de inferioridade [...] enquanto outros vão tendo a certeza cada vez maior de que pertencem a uma elite, o que lhes dá o direito de desprezar os que não são elite” (HARPER et al, 1987, p. 84).

Arroyo (2011) afirma que o professor é um elemento fundamental na concretização da concepção curricular, tanto como elemento de reprodução de uma ideologia dominante, quanto como elemento mobilizador de ações de mudança. Para ele:

A indiferença com o autor, com os sujeitos é uma característica dos currículos. Os sujeitos desaparecem, não tem espaço como sujeitos de experiências, de conhecimentos, de pensares, valores e culturas. Não reconhece sua voz, nem sequer estão expostas as marcas de suas ausências. O que importante quem fala? Quem são os mestres que ensinarão os conhecimentos? Menos, ainda, o que importam aqueles que escutam que aprenderão suas lições? (ARROYO, 2011, p. 54).

Para Moreira e Candau (2007, p. 21), o conhecimento escolar “é condição indispensável para que os conhecimentos socialmente produzidos possam ser apreendidos, criticados e reconstruídos por todos/as os/as estudantes do país”. Nesse sentido que a educação deve preparar os estudantes para ir além do que foi proposto, além, das referências que os cercam. Alunos que compreendam a sua relevância social, que entendam que são agentes significantes em seu meio, o passado, o presente e o futuro, não para aceitar o que está por vir, mas para buscar formas de transformação do mundo em que vivem.

Nesse sentido, Sacristán (2000) afirma que

O currículo modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza, enfim, num contexto, que é o que acaba por dar-lhe o significado real. Daí que a única teoria possível que possa dar conta desses processos tenha de ser do tipo crítico, pondo em evidência as realidades que o condicionam (SACRISTÁN, 2000, p.21).

Para Sacristan (2000), é preciso uma perspectiva crítica para compreender que as ações ocorrem no interior das escolas não são isoladas, pois a escola não é um ambiente “fechado e protegido” (HARPER et al, 1987, p. 42), neutro, cuja relação metodológica está desconectada das questões sociais, políticas e ideológicas.

Arroyo (2011) também questiona o fato dos currículos desperdiçarem as experiências sociais dos sujeitos, deixando-as de fora das discussões que ocorrem na escola. Para o autor:

Nas diretrizes e reorientações curriculares falta sociedade, falta dinâmica social, faltam as tensas experiências sociais que nos cercam, que invadem as escolas nas vidas das crianças e dos adolescentes, dos jovens e adultos, dos próprios docentes. Por que tantas diretrizes, reorientações curriculares ignoram que existe tanta vida lá fora e continuam nos lembrando que sua legitimidade vem dos ordenamentos legais? Por que perdura esse estilo das páginas iniciais lembrar de leis, pareceres, resoluções, normas e não partem das tensões sociais que interrogam a sociedade, o Estado, suas instituições, os currículos? (ARROYO, 2011, p. 119).

Sacristán (2000, p. 15) afirma ainda que “O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural das escolas”. Para ele, é no cotidiano das escolas que se expressam os conflitos de interesses entre as classes sociais, as tramas culturais, políticas, sociais e escolares e as crenças e valores que legitimam ou põem em xeque as relações ideológicas e de poder.

Nesse sentido, a teorização sobre o currículo deveria ocupar-se em refletir sobre as condições em que é colocado em prática e está ligada diretamente às questões de como se constroem as relações do sujeito diante do conhecimento, de sua seleção e de sua opção metodológica perante relações entre alunos e professores. Nesse sentido, as questões apontadas por Giroux (1997) encontram aproximação com o exposto por Sacristán (2000), sobretudo quanto às questões sobre a necessidade das práticas escolares contribuírem para a sua autocrítica e renovação:

Por isso, a importância da análise do currículo, tanto de seus conteúdos como de suas formas, é básica para entender a missão da instituição escolar em seus diferentes níveis e modalidades. As funções que o currículo cumpre como expressão do projeto de cultura e socialização são realizadas através de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que cria em torno de si. Tudo isso se produz ao mesmo tempo: conteúdos (culturais ou intelectuais e formativos), códigos pedagógicos e ações práticas através dos quais se expressam e modelam conteúdos e formas. (SACRISTÁN, 2000, p.16)

Arroyo (2007, p.22) acredita que os questionamentos que se fazem sobre o currículo “não devem privilegiar apenas que conhecimentos ensinar-aprender, mas como ordená-los, organizá-los, em que lógicas, hierarquias e precedências, em que tempos, espaços”. A forma

como se organizam as disciplinas, os tempos e os espaços de aprendizagem apontam para o aluno o que se espera dele na escola e fora dela.

O autor afirma que a lógica sobre a qual a organização curricular dos conteúdos de forma segmentada e disciplinar tem se organizado ao longo dos anos, precisa ser superada “à medida que as temporalidades humanas passam a ser o referencial dos processos de aprendizagem, socialização, formação e desenvolvimento humano” (ARROYO, 2007, p.47).

Para o autor:

As ciências que vêm estudando a mente humana, os processos de aprender, de socializar-nos e formar-nos como sujeitos mentais, éticos, estéticos, identitários; como sujeitos de conhecimento, cultura, memória, emoção, sensibilidade, criatividade, liberdade vêm demonstrando que essas lógicas temporais em que organizamos os processos de ensinar-aprender não coincidem com os processos temporais de socializar-nos e formar-nos (ARROYO, 2007, p.47).

Arroyo (2007) parte do pressuposto de que é urgente que os professores, sujeitos responsáveis pela crítica e reconstrução curricular, confrontem-se com os avanços da ciência em seu campo profissional e revejam as lógicas pelas quais se organizam “o currículo, as escolas, a docência e o trabalho” (p.47):

Se reconhecemos o papel constituinte dos educandos sobre o currículo e deste sobre os educandos, somos obrigados a repensar os currículos e as lógicas em que os estruturamos. Estas lógicas são muito mais conformadoras das identidades dos alunos do que as lições que transmitimos (ARROYO, 2007, p.22).

Nesse sentido, toda tentativa de reorientação curricular deveria exigir que as imagens sociais dos alunos fossem revistas a partir da reflexão sobre como elas condicionam o currículo e, conseqüentemente, o trabalho do professor (a docência) e as práticas pedagógicas. Acredita-se que a interdisciplinaridade, enquanto teoria capaz de compreender a totalidade da ciência e do fenômeno educativo seja importante conceito a ser refletido e experienciado nas discussões curriculares.

2.2 Interdisciplinaridade

Segundo Fazenda (2002, p.11), “a Interdisciplinaridade é uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e

dos aparentemente expressos, colocando-os em questão”. Para compreender seu conceito, é necessária uma análise etimológica do termo, proposto por Salvador (2006):

O prefixo *inter*, do latim, desencadeia inúmeros significados: entre, no interior de dois, no meio, fazer a ligação, estabelecer nexos, junto, uma ponte no processo de ir e vir. A palavra disciplina também vem do latim *disciplina ae*, ensino, instrução, educação e, ao longo do tempo recebeu outros significados, inclusive matéria organizada em conteúdos. O sufixo *dade*, também do latim, oferta a idéia de movimento, ação (SALVADOR, 2006, p. 116-117, grifos do autor).

A interdisciplinaridade se constitui, nesse sentido, por uma ação que se realiza entre as disciplinas, no que diz respeito as possibilidades de intersecção entre elas. Não se trata, portanto, de juntar uma disciplina ou outra, mas de compreender quais são (ou onde estão) os pontos de convergência ou complementaridade entre elas.

Essa forma de se compreender a interdisciplinaridade estabelece novos pontos de discussão que tendem a evidenciar uma maneira de observar os fenômenos, sejam eles educativos ou científicos, a partir de uma perspectiva de que o conhecimento enfrenta um novo paradigma, o de que as fronteiras estão cada vez menos definidas (SANTOS, 1996). Por outro lado, essa discussão não pretende, de forma alguma, criar uma tendência de que a interdisciplinaridade surge no âmbito científico no sentido de criar uma “Metadisciplina”, como se fosse um movimento de destruição das disciplinas (FAZENDA, 2000). Ao contrário, está evidente que a interdisciplinaridade só existe porque existem as disciplinas.

Por outro lado, há que se compreender os estudos de Lenoir (2005-2006) que discorrem sobre a necessidade de que é preciso entender que interdisciplinaridade é um conceito polissêmico e que está atrelado as dimensões culturais. Para o autor:

A palavra interdisciplinaridade atravessou fronteiras e, atualmente, dá a volta ao planeta. Esta palavra é utilizada tanto na francofonia (países cuja língua oficial é o francês), nos países germano-escandinavos, nos países anglo-saxônicos como nos países de língua espanhola ou portuguesa. Da Nova Zelândia ao Japão, de Portugal à Noruega, do Chile ao Canadá, o termo tem uma utilização corrente. Poderíamos crer, à primeira vista e, sem dúvida, de uma maneira um pouco ingênua, que este termo é portador de um sentido socialmente compartilhado pelo conjunto de seus utilizadores, e que se caracteriza por perspectivas comuns tanto no plano da pesquisa em educação como no plano da formação de professores. Uma tal apreensão corre o risco de ser fonte de sérias más interpretações. (LENOIR, 2005-2006, p.2)

Lenoir (2005-2006) afirma que uma primeira lógica de compreensão da interdisciplinaridade é a lógica do sentido. De origem francesa preocupa-se com questões epistemológicas, ideológicas, sociais e conceituais. Ligada à concepção da liberdade francesa, prioriza a instrução como uma forma de aquisição de conhecimento e entende a interdisciplinaridade como uma forma de um “saber-conhecer” ou “saber- saber”.

A segunda lógica apontada pelo autor é a lógica da funcionalidade, apelando para a conceituação da Interdisciplinaridade como uma forma de instrumentalização do saber. Fundamentada nos princípios de liberdade norte americano essa linha busca no foco de suas ações a socialização dos sujeitos, o desenvolvimento do “saber-agir” no mundo, entendendo que o desenvolvimento do ser humano se dá pelo “saber-fazer”.

Como terceira lógica, Lenoir (2005-2006) apresenta a lógica da intencionalidade fenomenológica, cuja representatividade encontra-se no Brasil. Nessa lógica, o sentido de Interdisciplinaridade, diferente da lógica francesa, que foca no saber, e da lógica americana, que foca na ação de aprender, a lógica brasileira busca como elemento construtivo da interdisciplinaridade o foco no professor, enquanto sujeito que aprende e que ensina. Para o autor, dentro sua construção de saber pessoal e profissional, o professor se descobre interdisciplinar e a partir de sua subjetividade é capaz de oferecer aos estudantes a oportunidade de construção de sua própria identidade. Sob esta perspectiva, a interdisciplinaridade se dá pela intersubjetividade dos sujeitos inseridos no ambiente da escola e se orienta para um “saber-ser”.

Lenoir (1998) discute ainda que a interdisciplinaridade, além de sua compreensão polissêmica e conceitual, deve ser refletida a partir de quatro finalidades: científica, escolar, profissional e prática. Sob essa perspectiva, cada finalidade possui sua organização a partir dos objetivos que se desejam atingir, tanto de natureza da pesquisa, como do ensino ou de sua aplicabilidade no contexto da sala de aula.

Souza (2008) aprofunda sua pesquisa na interdisciplinaridade escolar, motivada pela grande procura de pesquisadores e profissionais pelo assunto, pois demonstram uma preocupação especial com as questões do currículo da educação básica no Brasil.

De acordo com Lenoir (1998) a interdisciplinaridade escolar demanda uma movimentação crescente em três níveis, assim entendido: curricular, didático e pedagógico. O primeiro nível, curricular, exige:

[...] o estabelecimento de ligações de interdependência, de convergência e de complementaridade entre as diferentes matérias escolares que formam o percurso de uma ordem de ensino ministrado, a fim de permitir que surja do currículo escolar — ou de lhe fornecer — uma estrutura interdisciplinar. (LENOIR, 1998, p. 57)

Aponta Souza (2008) que diversas escolas têm buscado estruturar seu currículo levando em consideração estas questões e alerta que este método não seria suficiente para gerar um currículo interdisciplinar, pois ainda existe um segundo nível, o didático.

A interdisciplinaridade didática tem como objetivo básico articular o que prescreve o currículo e sua inserção nas situações de aprendizagem. É o espaço de reflexão do fazer pedagógico e sobre ele, planejando e revisando estratégias de ação e de intervenção, o que ainda não é o suficiente. (SOUZA, 2008, p. 86)

E por fim, o terceiro nível da interdisciplinaridade escolar, o pedagógico, é descrito por Souza (2008) como a oportunidade da atualização em sala de aula da interdisciplinaridade didática. Por estes fatos a autora diz poder considerar a interdisciplinaridade uma categoria de ação, pois contempla o funcionamento real de uma sala de aula, com todos os seus implicadores. Lenoir (1998) afirma que o nível pedagógico da interdisciplinaridade admite;

[...] os aspectos ligados à gestão da classe e ao contexto no qual se desenvolve o ato profissional de ensino, mas também as situações de conflitos tanto internos quanto externos às salas de aula, tendo por exemplo o estado psicológico dos alunos, suas concepções cognitivas e seus projetos pessoais, o estado psicológico do professor e suas próprias visões. (LENOIR, 1998, p. 59).

Souza (2008) acredita que os estudos da interdisciplinaridade no Brasil revelam que a própria interdisciplinaridade aciona essa transformação no currículo, na didática e na sala de aula, pela necessidade de se trabalhar com um conhecimento dinâmico e profundo, que seja significativo para professores e principalmente para os alunos. A autora complementa que o processo pedagógico deve ter sua fundamentação no diálogo, não só entre as pessoas, mas também entre as disciplinas.

Esse pensamento corrobora com o que afirma Fazenda (2003, p. 50): “Hoje, mais do que nunca, reafirmamos a importância do diálogo, única condição possível de eliminação das barreiras entre as disciplinas. Disciplinas dialogam quando as pessoas se dispõem a isto”.

Souza (2008) acredita ser um gesto de ousadia a superação das barreiras entre as disciplinas, buscando romper com um ensino transmissivo e morto. A autora complementa

que em cada disciplina sempre haverá mais de uma forma de metodologia para organizar as aulas e que a interdisciplinaridade possibilita algumas reflexões, que permitem a escolha de outra visão sobre transpor as barreiras que se levantarão diante da tênue linha que representa a especificidade de cada disciplina.

A perspectiva que envolve a dimensão pedagógica da interdisciplinaridade escolar e, conseqüentemente, a sua efetivação nas práticas pedagógicas, implica nos modos de fazer do professor na escola, apresentando a necessidade de se compreender o conceito de atitude interdisciplinar.

2.2.1 Atitude interdisciplinar

Ao se compreender que "a Interdisciplinaridade é uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão" (FAZENDA, 2002, p. 11), torna-se necessário compreender que atitude é essa, denominada interdisciplinar.

Trindade (2002) assegura que as atitudes apresentam as seguintes características:

- a) referem-se a um objeto, que pode ser concreto (pessoas ou grupo de pessoas, instituições, comportamentos, coisas...) ou abstrato (conceitos, normas, ideias...) mas que possui sempre valor social para o sujeito;
- b) têm uma componente cognitiva que engloba os conhecimentos que o detentor da atitude possui em relação ao objeto — esses conhecimentos são tidos como certos pelo sujeito;
- c) possuem um componente afetivas preenchida pela avaliação que o sujeito faz do objeto e pode ser positiva ou negativa;
- d) apresentam uma componente conativa, ou seja, uma predisposição para responder em relação ao objeto;
- e) são aprendidas, sofrendo por isso influências sociais;
- f) são duradouras, isto é, prolongam-se suficientemente no tempo para serem estáveis, mas de modo suficientemente transitório para permitirem a sua mudança;
- g) são consistentes, isto é, relacionam-se com comportamentos específicos, permitindo prevê-los. A componente avaliativa, para além de determinar a *direção* da atitude, permite ainda determinar a *intensidade* (a força do *pró* e do *contra*) e a *importância* ou *relevância* da atitude (o mesmo objeto de atitude pode ser de diferente relevância para diferentes pessoas) (TRINDADE, 2002, p.79-80).

Para Trindade (2002), as definições mais comuns e recorrentes sobre o termo atitude têm se apoiado nessas características. O autor alerta que a coerência entre as atitudes e os comportamentos originados por elas são contraditórios: “as atitudes são uma função das

crenças e relacionam-se diretamente, não com comportamentos, mas com ‘intenções comportamentais’ (*Idem*, p.80).

O autor explica que o comportamento no contexto pessoal representa uma avaliação, podendo ser positiva ou negativa, que é feita pelo indivíduo a respeito do desempenho apresentado por esse comportamento e está diretamente ligado com a atitude que foi tomada para com esse comportamento. Já no contexto social, é a compreensão pessoal que o indivíduo apresenta das pressões sociais sofridas por ele no sentido de desempenhar ou não este comportamento. Conclui o autor que nessa situação, o motivo das atitudes é o comportamento e não coisas, pessoas, instituições ou ideias.

Outro pesquisador que tentou uma definição de atitude foi Anderson (1985, *apud* Trindade, 2002) buscando a identificação dos fatores principais das características afetivas do indivíduo. Desta maneira, classificou como essência das características afetivas: a emoção, a consistência, o objeto, a direção e a intensidade.

Trindade (2002) acredita que as atitudes diferenciam-se dos demais elementos do domínio afetivo pelas três últimas características, sendo os objetos das atitudes os referentes sociais, os critérios da direção, que podem ser favorável ou desfavorável, e a intensidade, sempre moderada:

A atitude é uma emoção moderadamente intensa, que prepara ou predispõe o indivíduo para responder consistentemente, de um modo favorável ou desfavorável, quando confrontado com um objeto determinado que constitui um referente social (TRINDADE, 2002, p. 81).

Trindade (2002) alerta que as dificuldades para definir o conceito "atitude" não foram solucionadas. Há uma concordância entre os diversos autores sobre a conveniência de diferenciar "atitude" e: "crença", "opinião", "hábito", "valor" e outros conceitos afins, portanto a controvérsia mantém-se. O autor entende que esta controvérsia envolve os conceitos que alicerçam a atitude: consistência, predisposição e aprendizagem.

Quando somos estimulados a ter uma atitude nem sempre respondemos a este estímulo com os mesmos comportamentos. Trindade (2002) completa descrevendo que o problema da consistência deve ser considerado de forma probabilística e não correlacional. Esta conduta possibilitará solucionar alguns dos problemas na relação atitude-comportamento.

No que tange à predisposição, o autor afirma que:

[...] a controvérsia gira à volta da existência, ou não, deste processo mediático entre a atitude e o comportamento. Não sendo diretamente observável, alguns põem-no em causa enquanto que outros o consideram essencial. Estão no primeiro caso os adeptos da corrente do "behaviorismo" puro e no segundo, os adeptos da psicologia cognitiva, onde o estudo dos processos de cognição, que não são imediatamente observáveis, é considerado um procedimento válido e da maior importância para a investigação científica (TRINDADE, 2002, p.82).

Trindade (2002) conclui dizendo que a controvérsia que é exposta na aprendizagem das atitudes é a de compreender qual aprendizagem revela-se a mais eficaz. Para ele, um dos principais objetivos educacionais da sociedade contemporânea é o desenvolvimento de atitudes. Por se tratar de um conceito abrangente, apresenta grandes barreiras quando sua aplicação é pensada para uma única disciplina, pois traz em sua primazia, um conteúdo transversal e interdisciplinar.

Recomenda Trindade (2002) que antes de praticar qualquer ação com o objetivo de promover uma atitude positiva, precisa de uma preparação cuidadosa, muito bem planejada em conjunto com aqueles que participarão do processo. Sendo assim, ao identificar o objeto da atitude, é importante garantir que ele seja um referente social significativo para quem desenvolverá essa atitude. O autor enxerga necessária a limitação do contexto em que o trabalho sobre a atitude será desenvolvido, além de relacionar quais recursos (materiais e humanos) serão possíveis na realização deste trabalho e finalmente planejar uma estratégia que considere claramente, os comportamentos possíveis e socialmente aceitos e que estes propiciem um reconhecimento social e uma avaliação positiva pelo sujeito referente a esses comportamentos.

Josgrilbert (2002) afirma que o professor deve ter a atitude de sempre avaliar o seu trabalho:

A atitude, que se articula com a prática interdisciplinar, exige que o professor esteja sempre avaliando seu trabalho, verificando se está adequado à realidade, se traz felicidade na relação professor-aluno e se leva à aprendizagem significativa. (JOSGRILBERT, 2002, p. 84).

Josgrilbert (2002) completa que para mudar de comportamento é necessário conhecer melhor a concepção interdisciplinar, para converter a velha prática em uma nova pela reflexão, que leva a uma teoria que se relaciona com uma prática que se relaciona com a vida, baseado na realização e no prazer.

Para Fazenda (2006), a atitude considerada interdisciplinar pode ser compreendida da seguinte maneira:

Entendemos por atitude interdisciplinar uma atitude ante alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera ante atos não consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele o diálogo, ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo, atitude de humildade ante a limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes; atitude de desafio, desafio ante o novo, desafio em redimensionar o velho; atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidas; atitude, pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma possível; atitude de responsabilidade, mas sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, enfim, de vida (FAZENDA, 2006, p.75).

Fazenda (2002, p.11) afirma que a interdisciplinaridade se aprende praticando ou vivendo. Para ela, uma sólida formação encontra-se acoplada às dimensões advindas de sua prática em situação real e contextualizada e pode ser compreendida a partir de cinco princípios norteadores: “coerência, humildade, espera, respeito e desapego”.

A autora ressalta que é preciso compreender cada um desses princípios, a fim de se estabelecer intencionalmente a atitude interdisciplinar.

O princípio da coerência está correlacionado ao seu sentido etimológico. É uma palavra de origem latina e significa “estado ou qualidade de ser coerente, nexos entre dois fatos ou duas ideias”.

Na dimensão interdisciplinar, Moraes (2002, p.37) diz que a coerência “é um dos seus princípios, é uma virtude mãe, é o fio que faz a conexão entre os fios que formam a trama do tecido do conhecimento, é uma das diretrizes que norteiam todo seu trabalho [...] é a amalgama entre o manifesto e o latente, entre o pensar, o fazer e sentir”.

[...] dá consistência ao olhar, ao agir e ao falar, que faz que o desejo individual adquira tamanha força que seja capaz de contaminar e se transformar em vontade coletiva que se realiza, pois ‘para a realização de um projeto interdisciplinar, existe a necessidade de um projeto inicial que seja suficiente claro, coerente e detalhado, a fim de que as pessoas nele envolvidas sintam o desejo de fazer parte dele’. (MORAES, 2002, p. 37)

Moraes (2002, p.37) acredita que “[...] ser interdisciplinar não permite atitudes de incoerência que se caracterizam pelo aniquilamento de alguns dos atributos da interdisciplinaridade [...] Quem não for coerente não consegue ser interdisciplinar”. Para a autora, ser interdisciplinar é superar a visão fragmentada não só das disciplinas, mas de si

mesmo e da realidade o cerca, visão esta que foi condicionada pelo racionalismo técnico. Por muitos anos

Para Alves (2002, p. 61) o princípio da humildade não é descrédito de si nem a falsa posição. Não é ignorância do que somos, mas o conhecimento do que não somos. “A humildade é um ato de força, de quem se priva de demonstrar sua superioridade, procurando valorizar o próximo que necessita de valorização ou de brilho, o que não conseguiria se o primeiro fizesse valer sua superioridade” Para o autor:

O professor deve ter humildade. Ser humilde é estar aberto para o outro. Aceitar a presença ativa dos alunos, estabelecer parcerias, ouvir e escutar o que emerge das diversas manifestações da expressão/comunicação do outro e não se considerar o centro da ação pedagógica. A humildade é uma das categorias da teoria da interdisciplinaridade, preocupada com a dimensão da totalidade tanto do conhecimento quanto do ser. (ALVES, 2002, p.63).

Alves (2002) acrescenta que a humildade é conhecer os próprios limites e aceitar que o que se sabe é incompleto e que a qualquer momento, pode ser transformado e mesmo superado.

Completa Alves (2002, p.64) “E, nessa atitude, estar sempre à procura de novos elementos para reforçar, esclarecer o que se julga saber. [...] Aceitar que o outro, embora pareça simples e ignorante, também sabe algo.” Todos podem contribuir para desenvolver o conhecimento e aprender com o colega, com o aluno e até com quem se diz leigo do assunto. A humildade facilita o aprendizado uma vez que este não tem fronteiras.

Já sobre o princípio da espera, Cascino (2002, p.108) afirma que: “O tempo da espera também é um tempo de leveza. Requer paciência e sabedoria, porque é um tempo de maturidade. Assim, remetemo-nos para um tempo ZEN, um tempo sábio, que contempla, reflete, pondera”.

Na área da educação o autor sustenta que:

Esperar é uma constante. O professor sabe que o aluno precisa de tempo de espera, de amadurecimento para incorporar os conhecimentos, tornando-o parte integrante de seu cotidiano e de seus projetos de vida, não importando o nível de ensino. (CASCINO, 2002, p.109).

O respeito, enquanto princípio da atitude interdisciplinar, permite construir pontes, abrir caminhos, reduzir as fronteiras, interagir e criar parcerias que vão além do interesse pedagógico, pois estabelece uma relação de vidas.

A parceria que se estabelece com os sujeitos entre si e com o conhecimento histórico e socialmente construído, é fundamental na prática interdisciplinar. Surge de um movimento revelador dos aspectos ocultos dos atos de ensinar e aprender que se processam por meio da reflexão na e sobre a prática cotidiana (FAZENDA, 1996, p.161).

Já o desapego orienta as práticas pedagógicas e de pesquisa no sentido do sujeito desapegar-se de técnicas antigas para dar lugar a novas: é desapegar o que “dava certo” para abrir espaço para o que dá certo e produz significado, é abrir mão de ideias próprias para ideias mais completas de outrem.

Para Fazenda (2002, p.11), os princípios que orientam a atitude interdisciplinar exigem do sujeito professor e/ou pesquisador “uma profunda imersão no cotidiano”. Para ela, o compromisso com a atividade realizada, com os sujeitos que estão envolvidos é fundamental para o seu sucesso e conduzem o professor para um último princípio da atitude interdisciplinar: o olhar.

Se tomarmos como premissa o fato de que quando olhamos, o fazemos em uma única direção, ou seja, na medida em que voltamos o olhar para cada pessoa, na intencionalidade de interagir, que é alguma coisa muito importante quando se pensa nesta metáfora do olhar. Esta interação acontece em uma situação de intencionalidade em um tempo único. Por exemplo, se eu fixar meu olhar em um aluno e ele corresponder, terei um instante em minha fase de vida onde a interação entre mim e o aluno será em um único sentido, em um único momento. Tive a intencionalidade de olhar o aluno, mas esta minha intencionalidade despertou no aluno o desejo de me olhar também, então nós dois, neste momento, que é inspirador e único, saímos da questão do olhar e subimos a um patamar maior, que é transcendente, está fora de ambos (eu e o aluno), onde os desejos foram cooptados de forma que ambos subiram juntos em um momento de transcendência onde podemos realizar coisas que estão além de fusão de nossos olhares, coisas muito mais eternas. Talvez em uma breve fusão de olhares podemos cooptar o olhar da humanidade toda! (FAZENDA, 2002, p.225).

Para exercer tais práticas, no entanto, o professor precisa ser formado. Esse processo de formação requer o desenvolvimento de competências que objetivam fortalecer a identidade pessoal e profissional do docente. Para a autora, são quatro as competências necessárias ao docente:

(1) Competência intuitiva: O professor intuitivo não se satisfaz em dar cumprimento o planejamento elaborado, ele procura sempre novas e diferentes alternativas para o seu trabalho. Assim a ousadia acaba sendo um de seus principais atributos.

(2) Competência intelectual: a capacidade de refletir é tão forte e presente nele, que transmite esse hábito naturalmente a seus alunos. Analítico por excelência, ele privilegia todas as atividades que procuram desenvolver o pensamento reflexivo.

(3) Competência prática: a organização espaço/temporal é sua melhor característica. Tudo com ele acontece conforme o planejado. Sua capacidade de organização prática torna o um professor querido por seus alunos, que nele sentem protegido.

(4) Competência emocional: uma competência de “leitura de alma”. Ele trabalha o conhecimento sempre a partir do autoconhecimento. No seu trabalho existe um apelo muito grande aos afetos. Apresenta suas ideias através do sentimento, gerando uma harmonia imediata.

Para a autora, compreender as competências que constituem a ação interdisciplinar permite que o professor amplie a compreensão que possui em direção a um saber-ser interdisciplinar, já apontado por Lenoir (2005-2006). Para ela (FAZENDA, 2002, p.26), “ampliando-se o conceito, amplia-se o olhar, e um olhar ampliado sugere ações mais livres, arrojadas, comprometidas e competentes”.

2.3 Os Temas Transversais

Ao se discutir currículo a partir de uma perspectiva pós-crítica, em que temáticas como alteridade, diversidade, ideologia e poder são discutidas e que se estabelecem diálogos entre o que se estuda na escola com o cotidiano, torna-se importante evidenciar que temas são esses que merecem permear as discussões nas escolas a partir de uma perspectiva interdisciplinar.

Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), o Ministério da Educação (MEC) elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), um conjunto de documentos produzido por especialistas e educadores de todo o país, elaborado para auxiliar os grupos escolares na execução de seus trabalhos. Serve de estímulo e apoio à reflexão sobre a prática diária, ao planejamento de aulas e, sobretudo ao desenvolvimento do currículo da escola, contribuindo para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente. O grande avanço determinado por tais diretrizes consiste na possibilidade objetiva de pensar a escola a partir de sua própria realidade, privilegiando o trabalho coletivo.

Os PNCs incluem no currículo os temas transversais, que proporcionam aos currículos um ganho "[...] em flexibilidade e abertura, uma vez que os temas podem ser priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades locais e regionais e outros temas podem ser incluídos" (BRASIL, 1998, p.25). Os temas transversais correspondem a questões importantes, urgentes e presentes sobre várias formas na vida social. Segundo o Ministério da Educação (MEC),

[...] são temas que estão voltados para a compreensão e para a construção da realidade social e dos direitos e responsabilidades relacionados com a vida pessoal e coletiva e com a afirmação do princípio da participação política. Isso significa que devem ser trabalhadas, de forma transversal, nas áreas e/ou disciplinas já existentes (BRASIL, 1998, p.23).

O MEC definiu um conjunto de temas que abordam valores referentes à cidadania: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural. No entanto, os sistemas de ensino, por serem independentes, podem incluir outros temas que julgarem de relevância social para sua comunidade. Há que se considerar que o trabalho com os temas transversais são previstos na legislação para o Ensino Fundamental. No entanto, a urgência social a que se remetem essas temáticas considera-as como necessárias de intervenção pedagógica em todos os níveis e modalidades de ensino. “A integração, a extensão e a profundidade do trabalho podem se dar em diferentes níveis, segundo o domínio do tema e/ou a prioridade que se eleja nas diferentes realidades locais. Isso se efetiva através da organização didática eleita pela escola” (BRASIL, 1998, p.27-28):

Por serem questões sociais, os Temas Transversais têm natureza diferente das áreas convencionais. Tratam de processos que estão sendo intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano. São debatidos em diferentes espaços sociais, em busca de soluções e de alternativas, confrontando posicionamentos diversos tanto em relação à intervenção no âmbito social mais amplo quanto à atuação pessoal. São questões urgentes que interrogam sobre a vida humana, sobre a realidade que está sendo construída e que demandam transformações macrossociais e também de atitudes pessoais, exigindo, portanto, ensino e aprendizagem de conteúdos relativos a essas duas dimensões (BRASIL, 1998, p.26).

Tais temas permeiam a organização curricular da escola a partir de uma perspectiva interdisciplinar, que considera que os conteúdos não estão organizados em uma condição fragmentada, mas que compõem um todo lógico e complexo. No entanto, há que se considerar as especificidades conceituais entre transversalidade e interdisciplinaridade:

Ambas — transversalidade e interdisciplinaridade — se fundamentam na crítica de uma concepção de conhecimento que toma a realidade como um conjunto de dados estáveis, 30 sujeitos a um ato de conhecer isento e distanciado. Ambas apontam a complexidade do real e a necessidade de se considerar a teia de relações entre os seus diferentes e contraditórios aspectos. Mas diferem uma da outra, uma vez que a interdisciplinaridade refere-se a uma abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento, enquanto a transversalidade diz respeito principalmente à dimensão da didática (BRASIL, 1998, p.29-30).

Embora existam diferenças de ordem específica e conceitual, é possível afirmar que nas práticas pedagógicas, realizadas na escola, a interdisciplinaridade e transversalidade apresentam uma complementaridade. Uma vez que não são temas que componham uma disciplina específica, os temas transversais “expõe as inter-relações entre os objetos de conhecimento, de forma que não é possível fazer um trabalho pautado na transversalidade tomando-se uma perspectiva disciplinar rígida” (BRASIL, 1998, p.30).

A transversalidade promove uma compreensão abrangente dos diferentes objetos de conhecimento, bem como a percepção da implicação do sujeito de conhecimento na sua produção, superando a dicotomia entre ambos. Por essa mesma via, a transversalidade abre espaço para a inclusão de saberes extra-escolares, possibilitando a referência a sistemas de significado construídos na realidade dos alunos (BRASIL, 1998, p.30).

Nessa perspectiva, é preciso refletir sobre o papel dos professores nesse processo. É necessário que estejam preparados para lidar com as questões que vão além de suas disciplinas acadêmicas. Por isso, a perspectiva da atitude, colocada em questão pela interdisciplinaridade, projeta-se como uma questão atual e necessária, uma vez que “existem situações escolares não programáveis, emergentes, às quais devem responder, e, para tanto, necessitam ter clareza e articular sua ação pontual ao que é sistematicamente desenvolvido com os alunos de modo coerente” (BRASIL, 1998, p.28).

De uma forma geral, a indicação para o trabalho com os temas transversais pelo Ministério da Educação (BRASIL, 1998) considera a cidadania com o eixo norteador do trabalho a ser desenvolvido na escola, no sentido de promover e garantir os direitos humanos relacionados ao protagonismo dos grupos sociais.

A ampliação do rol dos direitos a serem garantidos constitui o núcleo da história da modernidade. Dos direitos civis à ampliação da extensão dos direitos políticos para todos, até a conquista dos direitos sociais e culturais:

este foi (e é) um longo e árduo processo. Tradicionalmente considerava-se que direitos humanos e liberdades fundamentais eram direitos individuais, próprios de cada ser humano, mas não das coletividades. Atualmente cresce o consenso de que alguns direitos humanos são direitos essencialmente coletivos, como o direito a paz e a um ambiente saudável. Muitos dos direitos que reclamam os povos indígenas, por exemplo, são tanto individuais quanto coletivos, como o direito à terra e a seus recursos, o de não ser vítimas de políticas etnocidas e o de manter suas identidades e suas culturas. Assim a cidadania deve ser compreendida como produto de histórias sociais protagonizadas pelos grupos sociais, sendo, nesse processo, constituída por diferentes tipos de direitos e instituições. O debate sobre a questão da cidadania é hoje diretamente relacionado com a discussão sobre o significado e o conteúdo da democracia, sobre as perspectivas e possibilidades de construção de uma sociedade democrática (BRASIL, 1998, p.19-20).

Nesse sentido, os temas transversais pretendem propiciar o trabalho pedagógico de assuntos como: dignidade da pessoa humana, igualdade de direitos, participação e corresponsabilidade pela vida social.

Ao se admitir que a realidade social, por ser constituída de diferentes classes e grupos sociais, é contraditória, plural, polissêmica, e que isso implica na presença de diferentes pontos de vista e projetos políticos, será então possível compreender que seus valores e seus limites são também contraditórios. Por outro lado, a visão de que a constituição da sociedade é um processo histórico permanente, permite compreender que esses limites são potencialmente transformáveis pela ação social. E aqui é possível pensar sobre a ação política dos educadores. A escola não muda a sociedade, mas pode, partilhando esse projeto com segmentos sociais que assumem os princípios democráticos, articulando-se a eles, constituir-se não apenas como espaço de reprodução mas também como espaço de transformação. Essa possibilidade não é dada, nem é automaticamente decorrente da vontade. É antes um projeto de atuação político-pedagógica que implica em avaliar práticas e buscar, explícita e sistematicamente, caminhar nessa direção (BRASIL, 1998, p.23).

É preciso que tenha clareza de que cidadania é essa que se menciona e que se trabalha em favor. Ribant, ao ter seu discurso citado por Kamensky e Meihy (2016), faz uma reflexão acerca de que cidadania é essa da qual se fala nos meios de comunicação e na própria escola:

O que é cidadania? Aprendemos na licenciatura que a educação está baseada em documentos que colocam como objetivo maior a formação de cidadãos e cidadãs. Mas como pode todo um sistema de ensino estar baseado em uma palavra tão ampla, vazia e cheia de significados ao mesmo tempo? É preciso discutir o que isto significa. Na ditadura militar, cidadania era estar de acordo com o que prega a Educação Moral e Cívica. E estes ideais ainda estão presentes na cabeça daqueles/as que, ainda que não verbalizem com estes termos, vivem e defendem a cultura 'de bem', da família, moral e dos

bons costumes. Por que ser feminino é ‘mau’? Porque homens sabem, ainda que não verbalizem, que feminilidade é a opressão que chamam de gênero e nos fazem crer que é bonito. ‘Pode ser feminista, desde que não perca a feminilidade, desde que continue exercendo sua sexualidade (e com homens)’ (KAMENSKY; MEIHY, 2016, p.11).

Os autores sinalizam que é necessário um olhar atento sobre quais fundamentos teóricos sustentam a compreensão que se tem acerca da temática da cidadania e, conseqüentemente, da diversidade. Há que se considerar, como afirma também Silva (2010), que a escola não é neutra, que o currículo não é neutro. Existem intenções, tensões, objetivos e conceitos que sustentam as ações e as prescrições acerca do que se deve ser trabalhado na escola e como. Aos professores são necessários percepção e conhecimento teórico acerca da complexa gama conceitual e metodológica que orientam as práticas educativas para poder se posicionar com entendimento e agir em função de uma ética que considere a inteireza e unicidade dos seres humanos nas práticas sociais vividas, também, na escola.

O tema transversal **Ética** pretende fomentar a reflexão e a ação mais ética e humanizada por parte dos sujeitos que convivem na escola:

A reflexão ética traz à luz a discussão sobre a liberdade de escolha. A ética interroga sobre a legitimidade de práticas e valores consagrados pela tradição e pelo costume. Abrange tanto a crítica das relações entre os grupos, dos grupos nas instituições e ante elas, quanto à dimensão das ações pessoais. Trata-se portanto de discutir o sentido ético da convivência humana nas suas relações com várias dimensões da vida social: o ambiente, a cultura, o trabalho, o consumo, a sexualidade, a saúde (BRASIL, 1998, p.25).

A busca de coerência entre o que se pretende ensinar aos alunos e o que se faz na escola é também fundamental. “Não se terá sucesso no ensino de autocuidado e higiene numa escola suja e abandonada. Nem se poderá esperar uma mudança de atitudes em relação ao desperdício (importante questão ambiental) se não se realizarem na escola práticas que se pautem por esse valor” (*Idem*, p.31). Trata-se de oferecer aos alunos a perspectiva de que essas atitudes são viáveis, podem e devem acontecer ao mesmo tempo em que se criam possibilidades concretas de presenciá-las nas práticas pedagógicas.

Um procedimento metodológico apontado pelos PCNs para tornar concreto o trabalho com os temas transversais, sobretudo aqueles que envolvem a ética, são os projetos:

Os projetos são uma das formas de organizar o trabalho didático, que pode integrar diferentes modos de organização curricular. Pode ser utilizado, por exemplo, em momentos específicos do desenvolvimento curricular de modo

a envolver mais de um professor e uma turma, articular o trabalho de várias áreas, ou realizar-se no interior de uma única área. A organização dos conteúdos em torno de projetos, como forma de desenvolver atividades de ensino e aprendizagem, favorece a compreensão da multiplicidade de aspectos que compõem a realidade, uma vez que permite a articulação de contribuições de diversos campos de conhecimento. Esse tipo de organização permite que se dê relevância às questões dos Temas Transversais, pois os projetos podem se desenvolver em torno deles e serem direcionados para metas objetivas, com a produção de algo que sirva como instrumento de intervenção nas situações reais (como um jornal, por exemplo). Professores e alunos compartilham os objetivos do trabalho e os conteúdos são organizados em torno de uma ou mais questões. Uma vez definido o aspecto específico de um tema, os alunos têm a possibilidade de usar o que já sabem sobre o assunto; buscar novas informações e utilizar os conhecimentos e os recursos oferecidos pelas diversas áreas para dar um sentido amplo à questão (BRASIL, 1998, p.41).

Nesse sentido, a ética reflete a preocupação de que a escola realize um trabalho que incentive a autonomia na constituição de valores de cada aluno, ajudando-o a se posicionar nas relações sociais dentro da escola e da comunidade.

Como o objetivo deste trabalho é o de propor atividades que levem o aluno a pensar sobre sua conduta e a dos outros a partir de princípios, e não de receitas prontas, batizou-se o tema de Ética, embora frequentemente se assuma, aqui, a sinonímia entre as palavras ética e moral e se empregue a expressão clássica na área de educação de “educação moral”. Parte-se do pressuposto que é preciso possuir critérios, valores, e, mais ainda, estabelecer relações e hierarquias entre esses valores para nortear as ações em sociedade. Situações dilemáticas da vida colocam claramente essa necessidade. Por exemplo, é ou não ético roubar um remédio, cujo preço é inacessível, para salvar alguém que, sem ele, morreria? Colocado de outra forma: deve-se privilegiar o valor “vida” (salvar alguém da morte) ou o valor “propriedade privada” (no sentido de não roubar)? (BRASIL, 1998, p.49).

A reflexão que perpassa a dimensão da ética é justamente o fato de que está presente a todo o momento nas disciplinas, assim como os pontos relacionados aos valores humanos. Por esse motivo, as orientações que norteiam o trabalho com os temas transversais apontam que não há razão para que a ética seja tratada em paralelo, “em horário específico de aula. Pelo contrário, passar ao lado de tais questões seria, justamente, prestar um desserviço à formação moral do aluno: induzi-lo a pensar que ética é uma “especialidade”, quando, na verdade, ela diz respeito a todas as atividades humanas” (*Idem*, p.63).

Os objetivos do trabalho com ética nas escolas se refletem em:

compreender o conceito de justiça baseado na equidade e sensibilizar-se pela necessidade da construção de uma sociedade justa;

adotar atitudes de respeito pelas diferenças entre as pessoas, respeito esse necessário ao convívio numa sociedade democrática e pluralista;
 adotar, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças e discriminações;
 compreender a vida escolar como participação no espaço público, utilizando e aplicando os conhecimentos adquiridos na construção de uma sociedade democrática e solidária;
 valorizar e empregar o diálogo como forma de esclarecer conflitos e tomar decisões coletivas;
 construir uma imagem positiva de si, o respeito próprio traduzido pela confiança em sua capacidade de escolher e realizar seu projeto de vida e pela legitimação das normas morais que garantam, a todos, essa realização;
 assumir posições segundo seu próprio juízo de valor, considerando diferentes pontos de vista e aspectos de cada situação (BRASIL, 1998, p.65).

Esses objetivos de aprendizagem do tema ética dividem-se em quatro blocos principais: respeito, justiça, diálogo e solidariedade, no intuito de permitir uma visão mais integral dos sujeitos que compõem o processo educativo.

O trabalho com ética exige do professor um posicionamento acerca de sua compreensão da realidade que cerca seus alunos e a ele mesmo. Freire (1997) já afirmava que é fundamental ao professor indignar-se com a discriminação, com as injustiças e posicionar-se em suas práticas educativas. Para o autor:

Gostaria, por outro lado, de sublinhar a nós mesmos, professores e professoras, a nossa responsabilidade ética no exercício de nossa tarefa docente. Sublinhar esta responsabilidade igualmente àquelas e àqueles que se acham em formação para exercê-la. Este [...] se encontra cortado ou permeado em sua totalidade pelo sentido da necessária eticidade que conota expressivamente a natureza da prática educativa, enquanto prática formadora. Educadores e educandos não podemos, na verdade, escapar à rigorosidade ética. Mas, é preciso deixar claro que a ética de que falo não é a ética menor, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro [...]. Falo, pelo contrário, da ética universal do ser humano. Da ética que condena o cinismo do discurso citado acima, que condena a exploração da força de trabalho do ser humano, que condena acusar por ouvir dizer, afirmar que alguém falou A sabendo que foi dito B, falsear a verdade, iludir o incauto, golpear o fraco e indefeso, soterrar o sonho e a utopia, prometer sabendo que não cumprirá a promessa, testemunhar mentirosamente, falar mal dos outros pelo gosto de falar mal. A ética de que falo é a que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais como na perversão hipócrita da pureza em puritanismo. A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles. Na maneira como lidamos com os conteúdos que ensinamos, no modo como citamos autores de cuja obra discordamos ou com cuja obra concordamos (FREIRE, 1997, p.9-10).

Pensar em ética impulsiona a abordagem com o tema *bullying*. Atitudes ofensivas cometidas na escola, aparentemente consideradas inofensivas, erroneamente caracterizadas como "brincadeiras de crianças", podem ocultar um problema preocupante e refletir na personalidade do aluno por toda a vida, provocando dificuldades de relacionamento familiar e social.

Morales e Ponchio (2016) definem *bullying* da seguinte maneira:

É o termo utilizado para descrever atos de violência física e/ou psicológica intencionais e repetidos, praticados por um ou mais indivíduos contra alguém, causando dor e angústia e ocorrendo dentro de uma relação desigual de poder, podendo acontecer em qualquer local onde os seres humanos interajam, tais como escola, universidades, família, entre vizinhos ou em locais de trabalho. (MORALES; PONCHIO, 2016, p. 148).

Os autores acrescentam que a perseguição e intimidação são vocabulários utilizados para indicar uma forma de assédio e perseguição feita por alguém que está em situação de desempenhar o poder sobre outra pessoa ou grupo. O *bullying* é um sofrimento estimulado pela realização da intolerância contra aquele que é julgado diferente com agressões físicas ou moral praticada constantemente podendo deixar marcas duráveis ao longo da vida ou levar a morte.

De acordo com Morales e Ponchio (2016), isso levou os pesquisadores do assunto a conceber a palavra "*bullycide*" ou "bulicídio", que venha a ser uma pessoa atentando contra a própria vida ocasionada pelo assédio moral que sofreu.

A rotina escolar é uma das primeiras formas de socialização que o indivíduo tem. Essa experiência faz com que as crianças interajam entre si e com os professores, de forma a produzir, pouco a pouco suas próprias experiências e necessidades. A escola é um ambiente em que os sujeitos começam a desenvolver características que formarão sua personalidade, entretanto, muitos alunos vitimados pela perseguição preferem esconder-se com receio de se expor.

Morales e Ponchio (2016) contam que a conduta ofensiva muitas vezes se origina nas próprias necessidades da criança ou no relacionamento com os pais e familiares, que muitas vezes são problemáticas. Alguns dados indicam que adolescentes agressores têm uma personalidade autoritária e uma forte tendência de dominar ou controlar os outros, as perseguições geralmente nascem nesse contexto.

Segundo Morales e Ponchio (2016) as crianças estão atentas às atitudes das pessoas a sua volta que acabam sendo referências para a construção de personalidades.

Os comportamentos complexos são originados pela observação de atos de preconceitos nas relações dos pais ou responsáveis com outras pessoas, vindo a se refletir na própria criança, orientando uma forma de agir que acaba auxiliando a moldar sua personalidade. (MORALES; PONCHIO, 2016, p. 150).

Morales e Ponchio (2016) afirmam que a mente da pessoa que recebeu as sementes da paz não consegue idealizar a guerra e está preparado para assegurar o respeito às diferenças e procurar eliminar toda forma de preconceito e violência produzidos no ambiente da escola. Contra esse conflito do *bullying*, Fante (2005) afirma que:

Acredita-se, portanto que a prevenção do *bullying* deve começar pela capacitação dos profissionais de educação, a fim de que saibam identificar, distinguir e diagnosticar o fenômeno, bem como conhecer as respectivas estratégias de intervenção e de prevenção hoje disponível (FANTE, 2005, p.41).

O tema **meio ambiente**, por sua vez, retrata a preocupação não apenas com o ambiente físico e biológico, mas também engloba as relações sociais, econômicas e culturais com o objetivo de levar os alunos a refletir e agir frente ao equilíbrio ambiental.

A perspectiva ambiental consiste num modo de ver o mundo no qual se evidenciam as inter-relações e a interdependência dos diversos elementos na constituição e manutenção da vida. À medida que a humanidade aumenta sua capacidade de intervir na natureza para satisfação de necessidades e desejos crescentes, surgem tensões e conflitos quanto ao uso do espaço e dos recursos (BRASIL, 1998, p.173).

O tema transversal meio ambiente tem o intuito de propiciar uma reflexão acerca dos interesses da humanidade e do planeta. A globalização econômica, nesse sentido, cresce na mesma proporção que a globalização dos problemas ambientais, também produzidos por ela e pelas relações de poder e desigualdade e cabe a escola refletir sobre, pensar em propostas e ações que contribuam para a solução dos problemas que se apresentam.

Instituiu-se, assim, um fórum internacional em que os países, apesar de suas imensas divergências, se veem politicamente obrigados a se posicionar quanto a decisões ambientais de alcance mundial, a negociar e a legislar, de forma que os direitos e os interesses de cada nação possam ser minimamente

equacionados em função do interesse maior da humanidade e do planeta. A ética entre as nações e os povos passa então a incorporar novas exigências com base numa percepção de mundo em que as ações sejam consideradas em suas consequências mais amplas, tanto no espaço quanto no tempo. Não é só o crime ou a guerra que ameaça a vida, mas também a forma como se gera, se distribui e se usa a riqueza, a forma como se trata a natureza. (BRASIL, 1998, p.177).

Nesse sentido, a principal função do trabalho com o tema Meio Ambiente, apontado pelos PCNs é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, com capacidade para atuar na realidade socioambiental, comprometendo-se com o bem-estar de cada sujeito e da sociedade, como um todo, nos seus aspectos locais e globais. “Para isso é necessário que, mais do que informações e conceitos, a escola se proponha a trabalhar com atitudes, com formação de valores, com o ensino e aprendizagem de procedimentos” (*Idem*, p,187).

São objetivos do tema transversal meio ambiente:

Identificar-se como parte integrante da natureza e sentir-se afetivamente ligados a ela, percebendo os processos pessoais como elementos fundamentais para uma atuação criativa, responsável e respeitosa em relação ao meio ambiente;

Perceber, apreciar e valorizar a diversidade natural e sociocultural, adotando posturas de respeito aos diferentes aspectos e formas do patrimônio natural, étnico e cultural;

Observar e analisar fatos e situações do ponto de vista ambiental, de modo crítico, reconhecendo a necessidade e as oportunidades de atuar de modo propositivo, para garantir um meio ambiente saudável e a boa qualidade de vida;

Adotar posturas na escola, em casa e em sua comunidade que os levem a interações construtivas, justas e ambientalmente sustentáveis;

Compreender que os problemas ambientais interferem na qualidade de vida das pessoas, tanto local quanto globalmente;

Conhecer e compreender, de modo integrado, as noções básicas relacionadas ao meio ambiente;

Perceber, em diversos fenômenos naturais, encadeamentos e relações de causa/efeito que condicionam a vida no espaço (geográfico) e no tempo (histórico), utilizando essa percepção para posicionar-se criticamente diante das condições ambientais de seu meio;

Compreender a necessidade e dominar alguns procedimentos de conservação e manejo dos recursos naturais com os quais interagem, aplicando-os no dia-a-dia (BRASIL, 1998, p.197-198).

Considera-se que atingir tais objetivos se constitui um grande desafio para a educação, no sentido de “proporcionar um ambiente escolar saudável e coerente [...], para que possa, de fato, contribuir para a formação da identidade como cidadãos conscientes de suas

responsabilidades com o meio ambiente e capazes de atitudes de proteção e melhoria em relação a ele” (BRASIL, 1998, p.187).

O tema transversal **saúde** é uma questão de consciência de cada indivíduo no sentido de ser responsável pelo seu próprio bem-estar. Nessa essência a escola tem de orientar o estudante com os fundamentos básicos de higiene e saúde.

O processo saúde/doença é inerente à vida. Conhecimentos, dores e perplexidades associados às enfermidades, bem como recomendações para a conquista da longevidade e do vigor físico e mental, foram sendo transmitidos de geração a geração ao longo da história humana. As interpretações sobre as circunstâncias nas quais as pessoas se protegem das doenças, sobre suas causas, o relato de sua repercussão na história de cada indivíduo e/ou grupo social foram elementos sempre presentes nas diferentes formações culturais. (BRASIL, 1998, p.249).

Os PCNs trazem um conceito dinâmico de saúde, em que se torna necessário prevenir e remediar, por meio de estratégias de ação. O conceito de saúde adotado é o assumido em 1948 pela Organização Mundial de Saúde: “Saúde é o estado de completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de doença” (BRASIL, 1998, p.248).

O que se deseja enfatizar nas orientações acerca do trabalho com saúde nas escolas de Educação Básica no país “é que grandes saltos na condição de vida e saúde da maioria da população brasileira e mundial são possíveis por meio de medidas já conhecidas, de baixo custo e eficazes, sensíveis já à próxima geração” (*Idem*, p.254). Um exemplo bastante interessante reside no trabalho de implantação do SUS por grande parte dos municípios brasileiros. Tal atitude pode ser observada na diminuição de índices de mortalidade infantil e desnutrição, bem como na evolução da saúde bucal e no controle da disseminação de doenças transmissíveis (BRASIL, 1998).

Além disso, os PCNs apontam exemplos de ordem internacional que podem permear o trabalho com o tema saúde, como o conceito de “Cidade Saudável”, originado no Canadá na década de 80. Esse vem norteando a implementação de projetos em favor da qualidade de vida em diversas regiões do mundo, a partir de sua incorporação pela Organização Mundial de Saúde.

Considera-se que uma “Cidade Saudável” deva ter: • uma comunidade forte, solidária e constituída sobre bases de justiça social, na qual ocorre alto grau de participação da população nas decisões do poder público; • ambiente favorável à qualidade de vida e à saúde, limpo e seguro; satisfação das necessidades básicas dos cidadãos, incluídos a alimentação, a moradia, o

trabalho, o acesso a serviços de qualidade em saúde, educação e assistência social; • vida cultural ativa, sendo promovidos o contato com a herança cultural e a participação numa grande variedade de experiências; • economia forte, diversificada e inovadora (BRASIL, 1998, p.254).

Nesse sentido, o questionamento que impera nas discussões sobre o tema saúde gira em torno de uma Educação para a Saúde, em contrapartida a um Ensino de Saúde. Espera-se que professores, alunos e a própria escola compreendam as inter-relações existentes entre Educação e Educação para a Saúde.

São objetivos para o trabalho com o tema saúde:

compreender saúde como direito de cidadania, valorizando as ações voltadas para sua promoção, proteção e recuperação; • compreender a saúde nos seus aspectos físico, psíquico e social como uma dimensão essencial do crescimento e desenvolvimento do ser humano; • compreender que a saúde é produzida nas relações com o meio físico, econômico e sociocultural, identificando fatores de risco à saúde pessoal e coletiva presentes no meio em que vive; • conhecer e utilizar formas de intervenção sobre os fatores desfavoráveis à saúde presentes na realidade em que vive, agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva; • conhecer os recursos da comunidade voltados para a promoção, proteção e recuperação da saúde, em especial os serviços de saúde; • responsabilizar-se pessoalmente pela própria saúde, adotando hábitos de autocuidado, respeitando as possibilidades e limites do próprio corpo (BRASIL, 1998, p.269).

Dessa forma, os conteúdos direcionam o trabalho pedagógico para os temas drogas: situando o problema em suas reais dimensões, o autoconhecimento para o autocuidado e a vida coletiva. A temática da **pluralidade cultural** diz respeito “ao conhecimento e à valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes” (BRASIL, 1998, p.121). É importante considerar que são temas que permeiam a sociedade brasileira e que, ao serem trabalhados na escola, devem oferecer ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e paradoxal.

Para os PCNs, esse tema propõe uma concepção que busca evidenciar:

[...] a diversidade étnica e cultural que compõe a sociedade brasileira, compreender suas relações, marcadas por desigualdades socioeconômicas e apontar transformações necessárias, oferecendo elementos para a compreensão de que valorizar as diferenças étnicas e culturais não significa aderir aos valores do outro, mas respeitá-los como expressão da diversidade, respeito que é, em si, devido a todo ser humano, por sua dignidade intrínseca, sem qualquer discriminação. A afirmação da diversidade é traço

fundamental na construção de uma identidade nacional que se põe e repõe permanentemente, tendo a Ética como elemento definidor das relações sociais e interpessoais (BRASIL, 1998, p.121).

Trabalhar com a pluralidade cultural no contexto das escolas de Educação Básica, seja no Ensino Fundamental, seja no Ensino Médio, permite colocar em evidência as diferentes características regionais e manifestações que “ordenam de maneiras diferenciadas a apreensão do mundo, a organização social nos grupos e regiões, os modos de relação com a natureza, a vivência do sagrado e sua relação com o profano” (*Idem*, p.125). São esperados os trabalhos que apresentam o campo e a cidade, os diferentes ritmos de vida, os ensinamentos de valores, os processos migratórios e as formas de solidariedade. “Na escola, onde a diversidade está presente diretamente naqueles que constituem a comunidade, essa presença tem sido ignorada, silenciada ou minimizada” (*Idem*, p.125).

A criança na escola convive com a diversidade e poderá aprender com ela. Singularidades presentes nas características de cultura, de etnias, de regiões, de famílias, são de fato percebidas com mais clareza quando colocadas junto a outras. A percepção de cada um, individualmente, elabora-se com maior precisão graças ao Outro, que se coloca como limite e possibilidade. Limite, de quem efetivamente cada um é. Possibilidade, de vínculos, realizações de “vir-a-ser”. Para tanto, há necessidade de a escola instrumentalizar-se para fornecer informações mais precisas a questões que vêm sendo indevidamente respondidas pelo senso comum, quando não ignoradas por um silencioso constrangimento. Esta proposta traz a necessidade imperiosa da formação de professores no tema da Pluralidade Cultural. Provocar essa demanda específica na formação docente é exercício de cidadania. É investimento importante e precisa ser um compromisso político-pedagógico de qualquer planejamento educacional/escolar para formação e/ou desenvolvimento profissional dos professores (BRASIL, 1998, p.123).

Sem dúvida, o trabalho com a diversidade é um trabalho que envolve o autoconhecimento do professor e o desenvolvimento constante da capacidade de se compreender o outro e a si próprio, sobretudo no que se refere às diferenças. No entanto, isso “permite desenvolver uma experiência de interação “entre diferentes”, na qual cada um aprende e ensina. Traz a consciência de que as pessoas são únicas e por essa singularidade, insubstituíveis” (*Idem*, p.138).

Aqui se coloca a sensibilidade em relação ao outro. Compreender que aquele que é alvo da discriminação sofre de fato, e profundamente, é condição para que o professor, em sala de aula, possa escutar até mesmo o que não foi dito. Como a história do preconceito é muito antiga, muitos dos grupos vítimas de discriminação desenvolveram um medo profundo e uma cautela permanente

como reação. O professor precisa saber que a dor do grito silenciado é mais forte do que a dor pronunciada. Poder expressar o que sentiu diante da discriminação significa a chance de ser resgatado da humilhação, e de partilhar seus sentimentos com colegas. Ou seja, trata-se de ensinar a dialogar sobre o respeito mútuo num gesto que pode transformar o significado do sofrimento, ao fazer do ocorrido ocasião de aprendizagem. A sensibilidade, aqui, exige a atenção para a reação do pré-adolescente e do adolescente, para sua maior ou menor disposição para tratar do assunto exatamente no momento ocorrido, ou em situação posterior (BRASIL, 1998, p.139).

Cabe destacar o que Kamensky e Meihy (2016) afirmam sobre a pluralidade. Para os autores, a pluralidade ao mesmo tempo em que constitui a beleza da complexidade da cultura e dos modos de ser dos sujeitos, pode se tornar uma ameaça para aqueles que, quando se defrontam com o diferente, o enxergam como opositor, o desigual, aquele que não faz parte do grupo de conforto, que está fora.

Ao definirmos pessoas ou atitudes como “estranhas”, mensura-se com parâmetros ameaçadores aos estabelecidos e, para os grupos dominantes, qualquer alteração é sempre subversiva. O fascinante nessas contendas é que, graças aos processos históricos e culturais desenvolvidos, hoje pode-se pensar menos em embates de força e mais em pactos. Mas são discursos compostos, contraditórios, ambíguos, complexos, plenos de argumentos, que merecem cuidado (KAMENSKY; MEIHY, 2016, p.9).

Para os autores, é nesse movimento das diversidades, do perceber o diferente, que se apresenta a necessidade de compreensão e vivência de um termo fundamental: a tolerância. Para Kamensky e Meihy (2016, p.9), o termo tolerância, “vindo do latim *“tolerare”*, equivale a uma atitude condescendente, a “suportar”, “acolher”, “aceitar”. O tratamento da diversidade exige menos indulgência e mais equiparação em termos de equidade de direitos afeitos à complexidade da condição humana”.

A quebra da verticalidade e o acatamento da horizontalidade com equidade é o grande exercício que legitima a diversidade. Somos simultaneamente, paradoxalmente iguais, como espécie humana, constituídos por nossas singularidades e, perante a lei, cabe a consideração equânime e justa das pluralidades culturais, psicológicas, biológicas, religiosas, étnicas, linguísticas com vistas à compreensão e ao aprendizado com as diversidades como expressão coletiva de respeito, este não mais restrito à simples tolerância do “outro” (KAMENSKY; MEIHY, 2016, p.9).

Os objetivos a que se refere o trabalho com a pluralidade cultural apontam para:

Conhecer a diversidade do patrimônio etnocultural brasileiro, cultivando atitude de respeito para com pessoas e grupos que a compõem, reconhecendo a diversidade cultural como um direito dos povos e dos indivíduos e elemento de fortalecimento da democracia;

Compreender a memória como construção conjunta, elaborada como tarefa de cada um e de todos, que contribui para a percepção do campo de possibilidades individuais, coletivas, comunitárias e nacionais;

Valorizar as diversas culturas presentes na constituição do Brasil como nação, reconhecendo sua contribuição no processo de constituição da identidade brasileira;

Reconhecer as qualidades da própria cultura, valorando-as criticamente, enriquecendo a vivência de cidadania;

Desenvolver uma atitude de empatia e solidariedade para com aqueles que sofrem discriminação;

Repudiar toda discriminação baseada em diferenças de raça/ etnia, classe social, crença religiosa, sexo e outras características individuais ou sociais;

Exigir respeito para si e para o outro, denunciando qualquer atitude de discriminação que sofra, ou qualquer violação dos direitos de criança e cidadão;

Valorizar o convívio pacífico e criativo dos diferentes componentes da diversidade cultural;

Compreender a desigualdade social como um problema de todos e como uma realidade passível de mudanças;

Analisar com discernimento as atitudes e situações fomentadoras de todo tipo de discriminação e injustiça social (BRASIL, 1998, p.143).

Partindo desse ponto, considera-se que a “pluralidade vive-se, ensina-se e aprende-se. É trabalho de construção, no qual o envolvimento de todos se dá pelo respeito e pela própria constatação de que, sem o outro, nada se sabe sobre ele, a não ser o que a própria imaginação fornece” (*Idem*, p.141).

A **orientação sexual** é um tema transversal que envolve questões particulares, mas cabe a instituição de ensino o compromisso de orientar os estudantes e esclarecer suas dúvidas a esse respeito, além de promover o respeito às diversidades.

As manifestações da sexualidade afloram em todas as faixas etárias. Ignorar, ocultar ou reprimir são respostas habituais dadas por profissionais da escola, baseados na ideia de que a sexualidade é assunto para ser lido apenas pela família [...]. A sexualidade no espaço escolar não se inscreve apenas em portas de banheiros, muros e paredes. Ela “invade” a escola por meio das atitudes dos alunos em sala de aula e da convivência social entre eles. Por vezes a escola realiza o pedido, impossível de ser atendido, de que os alunos deixem sua sexualidade fora dela (BRASIL, 1998, p.291-292).

Os PCNs apresentam para a discussão que a temática da orientação sexual envolve a atitude dos professores e da escola em relação ao tema, sobretudo nas formas de ser e de agir dos sujeitos que nela se relacionam. Assim como se dá nas dimensões do currículo oculto, a

escola organiza modos de ser que marcam as relações com a temática no cotidiano da escola.

Para o documento:

Queira ou não, a escola intervém de várias formas, embora nem sempre tenha consciência disso e nem sempre acolha as questões dos adolescentes e jovens. Seja no cotidiano da sala de aula, quando proíbe certas manifestações e permite outras, seja quando opta por informar os pais sobre manifestações de seu filho, a escola está sempre transmitindo certos valores, mais ou menos rígidos, a depender dos profissionais envolvidos no momento [...] Com a inclusão da Orientação Sexual nas escolas, a discussão de questões polêmicas e delicadas, como masturbação, iniciação sexual, o “ficar” e o namoro, homossexualidade, aborto, disfunções sexuais, prostituição e pornografia, dentro de uma perspectiva democrática e pluralista, em muito contribui para o bem-estar das crianças, dos adolescentes e dos jovens na vivência de sua sexualidade atual e futura (*Idem*, p.293)

São objetivos do trabalho com orientação sexual:

Respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos relativos à sexualidade, reconhecendo e respeitando as diferentes formas de atração sexual e o seu direito à expressão, garantida a dignidade do ser humano;
Compreender a busca de prazer como um direito e uma dimensão da sexualidade humana;
Conhecer seu corpo, valorizar e cuidar de sua saúde como condição necessária para usufruir prazer sexual;
Identificar e repensar tabus e preconceitos referentes à sexualidade, evitando comportamentos discriminatórios e intolerantes e analisando criticamente os estereótipos;
Reconhecer como construções culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra discriminações a eles associadas;
Identificar e expressar seus sentimentos e desejos, respeitando os sentimentos e desejos do outro;
Reconhecer o consentimento mútuo como necessário para usufruir prazer numa relação a dois;
Proteger-se de relacionamentos sexuais coercitivos ou exploradores;
Agir de modo solidário em relação aos portadores do HIV e de modo propositivo em ações públicas voltadas para prevenção e tratamento das doenças sexualmente transmissíveis/Aids;
Conhecer e adotar práticas de sexo protegido, desde o início do relacionamento sexual, evitando contrair ou transmitir doenças sexualmente transmissíveis, inclusive o vírus da Aids;
Evitar uma gravidez indesejada, procurando orientação e fazendo uso de métodos contraceptivos;
Consciência crítica e tomar decisões responsáveis a respeito de sua sexualidade (BRASIL, 1998, p.311-312).

Os conteúdos que compõem o trabalho com o tema orientação sexual dizem respeito ao corpo, enquanto matriz da sexualidade, as relações de gênero e a prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis/Aids.

As orientações quanto ao trabalho com esta temática apontam para a necessidade de que,

Assim, como indicam inúmeras experiências pedagógicas, a abordagem da sexualidade no âmbito da educação precisa ser clara, para que seja tratada de forma simples e direta; ampla, para não reduzir sua complexidade; flexível, para permitir o atendimento a conteúdos e situações diversas; e sistemática, para possibilitar aprendizagem e desenvolvimento crescentes. Será por meio do diálogo, da reflexão e da possibilidade de reconstruir as informações, pautando-se sempre pelo respeito a si próprio e ao outro, que o aluno conseguirá transformar, ou reafirmar, concepções e princípios, construindo de maneira significativa seu próprio código de valores (BRASIL, 1998, p.307).

Quando se propõe o trabalho com as questões de gênero, há que se considerarem as dimensões que envolvem a população LGBT. Segundo Cunha (2016, p.14), as pequenas vitórias dessa população sugeriram ao longo da história no Brasil a partir dos confrontos social e a sua visibilidade. Para essa comunidade "a luta contra toda e qualquer forma de discriminação tem persistido principalmente no que diz respeito ao direito a sua orientação sexual e mais recentemente incluída a identidade de gênero".

Além disso, existe a dificuldade da aceitação e a falta de respeito para com as pessoas transgêneras, que são colocadas como doentes e tratadas com inferioridade, podendo assim ser levada para o isolamento.

Cunha (2016) aponta que o controle dessa parcela da população sempre foi preocupação do Estado:

É necessário manter e acreditar na existência de uma parte "sadia" da sociedade e o confinamento é visto como uma estratégia salutar, uma vez que expurga os indesejáveis e, ao mesmo tempo, produz um discurso de reeducação visando à integração dos chamados "desviantes" à ordem social dominante (CUNHA, 2016, p. 16).

Em uma das sessões do Conselho de Direitos Humanos da ONU foram lançados os Princípios de Yogyakarta em que os Estados, grupos e organizações têm-se utilizados desses documentos. Esses tratam de um amplo espectro de normas de direitos humanos e de sua aplicação a questões de orientação sexual e identidade de gênero. Cunha (2016) declara que

esses Princípios afirmam a obrigação primária dos Estados de implementarem os direitos humanos sendo que países com Holanda, Canadá e Uruguai utilizam esses princípios com referências para suas diretrizes de direitos humanos.

Nesse sentido, cabe a reflexão de Kamensky e Meihy (2016), ao denunciarem que é preciso ter clareza acerca dos discursos que dispõem sobre a cidadania e sobre os direitos humanos. Para os autores existem interesses capitalistas em favor de um comércio que mais facilmente compõem lucro se as desigualdades são, de certo modo, minimizadas.

O que se espera é atingir o que os mesmos autores propõem:

Sim, há um clamor que, de baixo para cima, ativa mudanças, mas numa outra chave. Trazendo à baila as lutas em favor de mudanças no tratamento de “raças”/etnias, credos, gêneros, orientações sexuais, o apelo de grupos que padecem tais rebaixamentos aprende a se aproveitar do impulso para emergir com suas razões e impor seus valores. Num jogo dialético, com base na exemplificação da vida cotidiana, se dá uma articulação promotora de um vaivém de trocas que, afinal, resulta em mudanças. Lentas mudanças, mas alterações fecundas para os chamados “desvalidos”. Fala-se, portanto, de uma espécie de “guerra”, de lutas que se fazem em palavras e que se orientam em arenas: imprensa, escolas, igrejas, foros sociais. É na direção de mudanças que se conclui pela defesa de direitos humanos e na direção de garantia de conquistas sociais e aperfeiçoamento do movimento democrático (KAMENSKY; MEIHY, 2016, p.8-9).

O trabalho com os temas transversais, nesse sentido, exige do professor um olhar apurado para a complexidade que envolve as discussões acerca da diversidade e das temáticas que envolvem cidadania e direitos humanos. Discutir pluralidade cultura, ética, orientação sexual, exige compreender aspectos das singularidades dos sujeitos e que, inevitavelmente, tocam no campo das diferenças, de outro que não é como eu. Obviamente, essas reflexões esbarram no estranhamento, no receio, na negação que devem, sem dúvida, serem trabalhadas pela escola por meio dos princípios da tolerância, da alteridade, do respeito e da coerência.

É neste sentido, por exemplo, que me aproximo de novo da questão da inconclusão do ser humano, de sua inserção num permanente movimento de procura, que rediscuto a curiosidade ingênua e a crítica, virando epistemológica. É nesse sentido que reinsisto em que formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas e por que não dizer também da quase obstinação com que falo de meu interesse por tudo o que diz respeito aos homens e às mulheres, assunto de que saio e a que volto com o gosto de quem a ele se dá pela primeira vez. Daí a crítica permanentemente presente em mim à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia (FREIRE, 1997, p.9).

O trabalho com a transversalidade deve (ou deveria) impulsionar as escolas a seguirem o que Freire (1997) afirma: formar e não treinar os sujeitos que lutem contra a discriminação e caminhe em direção a uma sociedade, de fato, mais justa e mais humana.

3 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE: uma reflexão necessária

De um modo geral, é possível constatar que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e as mídias digitais têm causado grande impacto em praticamente todos os segmentos da nossa sociedade, da nossa vida e, sobretudo, no desenvolvimento do conhecimento científico e nos avanços da ciência. No entanto, na Educação, a presença destas tecnologias é muito pouco significativa e seu potencial é pouco explorado. Ainda não observamos nos processos de ensino e de aprendizagem, em distintos níveis, do Básico ao Superior, os mesmos impactos e transformações visivelmente identificados em outros segmentos, tais como no sistema bancário, nos processos administrativos, nos serviços e nas empresas em geral (ALMEIDA; VALENTE, 2012, p.58).

É fato que o mundo mudou e, conseqüentemente, as pessoas mudaram. Estamos diante de uma nova sociedade que nos cerca e nos provoca: o crescimento de uma área do conhecimento, o das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, o que reflete em nossas vidas. Segundo Kenski (2008), essa capacidade de comunicação e interação imediata favorece o desenvolvimento de ambientes cada vez mais aprimorados e naturais, a ponto de dizer de outra realidade, a virtual. Essa mudança tem provocado grandes alterações em toda a sociedade.

Castells (2003) aponta a existência de uma cultura comunitária virtual que é construída por todas as pessoas que fazem uso da rede e que conhecem em maior ou em menor nível seus recursos em termos de linguagem e de domínio de programação. Para o autor, é nesse espaço da cultura comunitária que vivenciam as potencialidades do meio, em termos de conhecimento e de interação.

Esse sistema de comunicação, segundo Castells (2003), é capaz de envolver e integrar todas as formas de expressão, bem como a diversidade de interesses, valores e imaginações, inclusive a expressão de conflitos sociais:

Um novo sistema de comunicação que fala cada vez mais uma língua universal digital tanto está promovendo a integração global da produção e distribuição de palavras, sons e imagens de nossa cultura como personalizando-os ao gosto das identidades e humores dos indivíduos (*Idem*, p.40).

De certa forma, estamos inseridos nessa cultura comunitária, mesmo se não estivermos conectados com a internet. Participamos, inevitavelmente, da sociedade em rede e quem dominar essas linguagens vai estar à frente.

Kenski (2008, p. 133) afirma, também nesse sentido, que “[...] o mundo mudou. As pessoas mudaram. A simples constatação da velocidade em que ocorrem transformações em nossa vida cotidiana já nos mostra que estamos diante de uma nova sociedade, outra realidade, que nos envolve e nos desafia”. E ainda continua:

Sentimos, hoje, que as velhas maneiras de "estar no mundo", a forma linear e progressiva como compreendíamos a vida e tudo o que acontecia na sua continuidade, já não parecem ser o que prevalece em nosso cotidiano. O mundo gira mais rápido ou somos nós que o observamos em um outro ritmo? Ainda temos condições de realizar uma coisa de cada vez ou somos exigidos a responder a múltiplos compromissos ao mesmo tempo? (KENSKI, 2008, p.133).

A autora compara a ascensão das tecnologias com a velocidade com que se dão as transformações do conhecimento e os avanços científicos. Para ela, o ritmo de vida, de estudo e de avanço científico e tecnológico vivido pelas gerações anteriores (mas não muito distantes como de pais e avós) é absolutamente diferente do vivido atualmente. “Há algum tempo, as descobertas e as inovações eram compreendidas em um outro ritmo, *vinham para ficar*. A *ciência*, seus postulados e suas teorias tinham a força e o poder de *verdades* absolutas e inquestionáveis” (*Idem*, p.134).

Na atualidade, ao contrário, a única certeza que temos ao sermos informados de novas descobertas ou novos posicionamentos científicos é da sua transitoriedade. Sabemos que, por mais atualizada e confiável que seja a fonte de onde se origina a informação, ela já não é inquestionável, perene, definitiva. Pelo contrário, temos conhecimento de que, entre o tempo de construção e descoberta de novos posicionamentos teóricos e científicos e sua divulgação, por diferentes vias, é possível que eles já tenham sido até mesmo superados (KENSKI, 2008, p.134).

A provisoriidade das verdades, redefinidas pela velocidade da transformação do próprio conhecimento, parece, segundo a autora, impulsionar a criação de novos espaços e tempos de criação de conhecimento, de reflexão e de ser e estar no mundo que, na verdade, não são inteiramente novos, mas resultado de um processo histórico que, oriundo de uma realidade linear, disciplinar e fechada, se vê obrigado a se abrir para espaços mais mistos, que

consideram as diversidades, as redes de interação, a complexidade e a própria provisoriade da construção do conhecimento.

Pensar em tecnologias, sob essa perspectiva, exige ir além de uma compreensão instrumental, de simples ferramentas que estão a serviço de um comando do sujeito. Exige compreender as tecnologias como possibilidades de pensar sobre o mundo e agir nele e com ele em movimentos de interação, colaboração e intervenção, ampliando as relações em redes, os espaços colaborativos e de criação, bem como as elaborações e reelaborações científicas e tecnológicas.

Para a construção de *novos* postulados são recuperados sentidos, valores, sentimentos, ações e pensamentos descartados ou supostamente superados em momentos anteriores e reintegrados no *cenário* do *saber*. Realizamos *mixagens* - o velho e o novo; o homem e a máquina; o pensamento e o sentimento; o racional e o intuitivo; a natureza e o mundo artificial; o real e o virtual; o *cyber* e o *space*. Reunimos em novos conceitos e novas teorias posicionamentos considerados até então contrários, antagônicos, e os compreendemos e os reintegramos em uma concepção mais ampla, considerando-os todos como passíveis de articulação, integrantes que são da mesma *natureza* (Simondon), da *inteligência coletiva* (Lévy) que, destituída da preconceituosa herança positivista, pode ser compreendida em sua forma abrangente e dinâmica, em permanente movimento e articulação (KENSKI, 2008, p.134-135).

Se observarmos o movimento histórico das Tecnologias da Informação e Comunicação, será possível verificar que Valente (1999), já no final dos anos 1990, anunciava que o computador seria um importante recurso pedagógico a ser utilizado nas escolas e que facilitaria a construção do conhecimento, pois, segundo ele, era muito mais que uma ferramenta, mas um recurso de interatividade e construção do conhecimento:

O computador pode ser um importante recurso para promover a passagem da informação ao usuário ou facilitar o processo de construção de conhecimento. No entanto, por intermédio da análise dos *softwares*, é possível entender que o aprender (memorização ou construção de conhecimento) não deve estar restrito ao *software*, mas à interação do *aluno-software* (VALENTE, 1999, p.71).

Para o autor, já naquela época, era preciso pensar não somente no uso do computador, mas nas possibilidades de interação que a máquina poderia possibilitar entre o aluno e o conhecimento, entre o aluno, o professor e o conhecimento e entre os próprios alunos.

Ao observar o avanço tecnológico desde então, com a ascensão das Tecnologias da Informação e Comunicação para as chamadas Tecnologias Digitais da Informação e

Comunicação (TDIC), as quais acompanham com rapidez a comunicação estabelecida pelas pessoas em tempos e espaços virtuais, Almeida e Valente (2012) chamam a atenção para a necessidade de a escola compreender esse movimento social e incorporar as mudanças que se fazem necessárias em seus modos de ser.

A integração TDIC e currículo evidencia posições e práticas que oscilam entre distintas abordagens educativas. Em meados dos anos 1980, quando começa a se disseminar o uso dos chamados microcomputadores (semelhantes aos atuais computadores de mesa), nas escolas brasileiras, essas tecnologias ficaram confinadas em laboratórios de informática e foram criadas disciplinas para o estudo da informática, em dia e hora determinados, de modo a não provocar alteração no funcionamento da escola, como observado por Papert (2008). Tais práticas foram preponderantes até o início dos anos 2000, quando começaram a ser questionadas pela disseminação do acesso às TDIC e, sobretudo, pelo uso cada vez mais frequente das tecnologias digitais móveis, com conexão sem fio à Internet, as quais, sob diferentes formatos e com distintas interfaces, saíram dos laboratórios e evidenciaram o potencial de uso intenso e ubíquo. Diante das propriedades constitutivas das TDIC – entre as quais o registro de processos e produções –, a recuperação dos registros digitais (informações, documentos, imagens, sons, vídeos, hiper mídias...), a ubiquidade e a imersão com o uso a qualquer tempo e de qualquer lugar, e a interação multidirecional, que propicia o fazer e refazer contínuo, impulsionam o trabalho colaborativo e, sobretudo, a produção de conhecimentos, a negociação de significados e a autoria (ALMEIDA, VALENTE, 2012, p.60)

Nesse sentido, é possível considerar que a evolução tecnológica possibilitou, ao longo dos anos, um movimento do sujeito, usuário do computador, sair da condição de receptor de conteúdo de *softwares* e *sites* para o de produtor de conteúdo. Esse movimento pode ser observado no crescente número de *blogs* e, sem sobra de dúvida, no advento produzido pelas redes sociais, como *facebook*, *twitter*, *instagram*, *whatsapp*, entre outros.

Carneiro (2002) acredita que o uso das tecnologias influencia a sociedade sob quatro perspectivas: doméstica, profissional, de cidadania e de mundialização. Esta reflexão abarca o que Castells (2003) apresenta ao dizer que as TDIC estão, de fato, se constituindo nos modos de ser e de agir dos sujeitos em todos os ambientes vividos, incluindo a escola.

Nesse sentido, torna-se importante compreender como o professor tem lidado com as Tecnologias na escola, sobretudo em sua atividade docente. Nessa pesquisa, procurou-se compreender: (a) qual o panorama das pesquisas sobre Tecnologias e Prática Docente; e (b) o contexto da Prática Docente e o uso de Tecnologias.

3.1 Panorama das pesquisas sobre Tecnologias e a Prática Docente

Buscou-se levantar o panorama das pesquisas realizadas sobre “Tecnologia da Informação e Comunicação” e a “Prática Docente” nas bases de dados do SciELO³. Utilizou-se como critério os trabalhos publicados entre os anos de 2011 a 2016, pesquisas realizadas no Brasil e no idioma Português, como pode ser observado no quadro 1.

Quadro 1- Pesquisa com as palavras-chave “Tecnologia da Informação e Comunicação” e “Prática Docente” e “Práticas professor”

DESCRITOR	PUBLICAÇÕES	PUBLICAÇÕES (2011 a 2016)	PALAVRA ADICIONADA	TOTAL	ARTIGOS SELECIONADOS
“Tecnologia da Informação e Comunicação”	111	48	“educação”	17	8
“Práticas docentes”	410	163	“ensino”	109	6
“Práticas professor”	253	136	“ensino”	76	4
Total				202	18

Fonte: SciELO – Scientific Eletronic Library Online (junho/2016), elaborado pela autor

Ao examinar os 202 trabalhos encontrados entre o descritor inicial e o termo adicionado, pela leitura dos títulos, apenas 18 publicações foram consideradas para que se realizasse a leitura dos resumos. Desses, somente nove textos foram considerados relevantes para o estudo. Os títulos podem ser acompanhados pelo quadro 2.

³ Scientific Eletronic Library Online

Quadro 2 – Trabalhos sobre Tecnologias da Informação e Comunicação e a Prática do Professor

ARTIGO	AUTORES	REVISTA	ANO
O ambiente virtual na formação inicial de professores de alemão como apoio para o ensino e a aprendizagem da língua e a reflexão sobre ações docentes.	Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld; Maria Cristina Reckziegel Guedes Evangelista	Pandaemonium	2011
Os professores da Educação profissional: Saberes e Práticas	José Ângelo Gariglio; Suzana Lana Burnier	Cadernos De Pesquisa v.44 n.154 p.934-959 out./dez.	2014
“Quem me Salva de TI?”: Representações docentes sobre a tecnologia digital	Marcelo Prado Amaral Rosa; Marcelo Leandro Eichler; Francisco Catelli	Revista Ensaio Belo Horizonte v. 17 n. 1 p. 84-104 jan-abr	2015
Psicologia da educação e as tecnologias digitais de informação e comunicação	Fabio Scorsolini-Comin	Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 18, Número 3, Set/Dez	2014
Tecnologia da Informação e Comunicação na Formação Docente em Saúde: Relato de Experiência	Silvia Itzcovici Abensur; Marcia Rodrigues Garcia Tamosauskas	Revista Brasileira de Educação Médica 35 (1): 102 – 107	2011
Geometria dinâmica na sala de aula: O Desenvolvimento do futuro professor de matemática diante da imprevisibilidade	Guilherme Henrique Gomes da Silva; Miriam Godoy Penteadó	Ciênc. Educ., Bauru, v. 19, n. 2, p. 279-292	2013
Implantação e implementação do Proinfo no município de Bataguassu, Mato Grosso do Sul: o olhar dos profissionais da educação	Carla Busato Zandavalli; Dirceu Martins Pedrosa	Rev. bras. Estud. pedagog. (online), Brasília, v. 95, n. 240, p. 385-413, maio/ago	2014
Tecnologia Educacional no Contexto do Ensino de Histologia: Pesquisa e Desenvolvimento de um Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem	José Guilherme Santa-RosaI; Miriam StruchinerII	Revista brasileira de educação médica 35 (2) : 289 – 298	2011
Utilização de webquests na forma de blog como ferramenta de aprendizagem na disciplina ciência dos materiais	Fábio Edenei Mainginski; Luis Maurício Martins de Resende; Adriane de Lima Penteadó	Revista Ensaio Belo Horizonte v.14 n. 02 p. 109-119 maio-ago	2012

Fonte: SciELO – Scientific Eletronic Library Online (junho/2016), elaborado pela autor

No **primeiro artigo**, “O ambiente virtual na formação inicial de professores de alemão como apoio para o ensino e a aprendizagem da língua e a reflexão sobre ações docentes”, os autores falam da transformação que vêm ocorrendo na sociedade contemporânea e o consenso entre os estudiosos da área da educação no sentido de que ocorram mudanças na formação inicial dos professores, a fim que ela possa estar alinhada com as novas provocações estabelecidas pela atual sociedade. Os autores pesquisam o uso de ambientes virtuais na formação inicial desses professores e apontam que, desenvolver habilidades para o uso de

recursos tecnológicos com fins educacionais levam alunos e professores a adquirir competências cada vez mais necessárias nos dias atuais.

O **segundo artigo**, “Os professores da Educação profissional: Saberes e Práticas” relata a prática de um grupo de professores da Educação Profissional com suas características de saberes pedagógicos e dos modelos de ação pedagógica que orientam e estruturam a prática desses docentes.

A escolha deste artigo se dá pela contribuição na análise das práticas pedagógicas de professores no Ensino Profissional. Embora esses docentes não tenham tido uma formação pedagógica, desenvolveram saberes experienciais relacionados ao desenvolvimento da criatividade, ao ensino por projetos, a motivação do jovem, domínio de turma, aprendizagem de técnicas de ensino e composição de currículos.

O **terceiro artigo**, “‘Quem me Salva de TI?’: Representações docentes sobre a tecnologia digital” identifica aspectos que transpõem as estratégias didáticos-pedagógicas de cinco docentes da disciplina de química. Os autores contam que tradicionalmente o ensino da ciência, de modo geral, esteve voltado à transmissão de modelos, teorias e dos principais conceitos das disciplinas escolares, visando à interpretação e ao funcionamento da natureza, de tal forma que o conhecimento escolar mantinha a forma conceitual.

O **quarto artigo**, “Psicologia da educação e as tecnologias digitais de informação e comunicação” propõe uma discussão sobre as repercussões das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no campo da Psicologia da Educação. O autor ressalta a importância do papel do professor na assimilação dessas tecnologias pela educação e no seu uso de modo reflexivo. Evidencia-se a importância dos professores tutores que são responsáveis pelos *feed-backs* aos alunos após a realização das atividades. Essa prática auxilia os participantes do curso à distância, por exemplo, a desenvolver novas aprendizagens.

O **quinto artigo**, “Tecnologia da Informação e Comunicação na Formação Docente em Saúde: Relato de Experiência” apresenta diferentes olhares e possibilidades sobre o ensino e a aprendizagem na formação de pós-graduandos na área da saúde.

Expõe informações importantes sobre as dificuldades encontradas pelos alunos, bem como sugestões para melhoria do processo. Na atividade descrita, os pós-graduandos em saúde tiveram a oportunidade de aprender alguns recursos de informática e conheceram os benefícios da multidisciplinaridade. Além do mais, desenvolveram a criatividade e o planejamento ao projetarem um aplicativo de pequeno grau de complexidade de um assunto

sobre o seu domínio, o que permite ampliar a utilização dessas habilidades para outras áreas do conhecimento.

O **sexto artigo**, “Geometria dinâmica na sala de aula: o desenvolvimento do futuro professor de matemática diante da imprevisibilidade” relata os resultados do uso de um *software* de geometria dinâmica por um grupo de professores de matemática.

Aponta-se que a experiência vivida com a tecnologia, bem como os imprevistos que podem ocorrer quando o professor atua num ambiente de aprendizagem baseada em tecnologia da informação e comunicação, apresentam importantes indicadores para a formação docente e para o ensino de matemática. Os autores relatam que quando o docente relaciona-se em grupo, ele adquire estímulo e oportunidades para refletir e encarar as eventualidades decorrentes de um ambiente computacional, o que promove o impulso para o desenvolvimento profissional.

No **sétimo texto**, “Implantação e implementação do ProInfo no município de Bataguassu, Mato Grosso do Sul: o olhar dos profissionais da educação”, os autores relatam o resultado do processo de implantação e implementação do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) no referido município.

O texto aponta que a resistência ao uso de Tecnologias pelos docentes influencia diretamente na qualidade de seu uso. Os autores informam que a maioria conhece as TIC e sabe de seus méritos para o ensino, mas não dispõem de preparo satisfatório para esse processo, fazendo cursos aleatórios e fragmentados. Outra questão apresentada é que pelo menos 50% dos PGTERMs⁴ não percebem o valor real, muito embora compreendam a área tecnológica, não conseguem associar as TIC às práticas pedagógicas com a coerência necessária para auxiliar os regentes das salas.

No **oitavo artigo**, “Tecnologia Educacional no Contexto do Ensino de Histologia: pesquisa e desenvolvimento de um ambiente virtual de ensino e aprendizagem”, os autores relatam que os ambientes virtuais e outros recursos pedagógicos baseados nas Tecnologias da Informação e da Comunicação buscam atender o movimento de complementar a educação presencial com recursos de educação à distância, que podem ser empregadas facultativamente no estudo complementar.

Os autores citam que para que os alunos acreditem que os ambientes virtuais de aprendizagem sejam úteis, devem ser respeitadas as particularidades e dificuldades dos discentes e características do ensino da disciplina. Além disso, o projeto deve acompanhar

⁴ Professores Gerenciadores de Tecnologias Educacionais e Recursos Midiáticos

padrões de usabilidade⁵ de modo a reduzir impasses ou dificuldades durante a interação do grupo com o local. Para que os professores repensem suas abordagens e práticas, é preciso que os ambientes facilitem e os conduzam à reflexão de modo que ao ajustarem os recursos tecnológicos e os ambientes virtuais as suas aulas proporcionem a elaboração dos conhecimentos, ao invés da memorização.

O **nono artigo**, “Utilização de *webquests* na forma de *blog* como ferramenta de aprendizagem na disciplina ciência dos materiais” apresenta uma ferramenta metodológica usada no Ensino de Engenharia, como uma proposta de um Programa de Pós-graduação *stricto sensu*. A *webquest* foi utilizada enquanto metodologia para sistematizar o processo de ensino empregando recursos da internet e apoiando na construção do conhecimento em um ambiente de aprendizagem.

Os autores afirmam que o fato de a informação ficar disponível o tempo todo amplia a possibilidade de atuações educativas, da mesma forma que a estratégia mista, que no artigo é apresentada como um modo de intercalar aulas expositivas e tarefas nos ambientes virtuais, deve ser encarada como uma possibilidade para proporcionar a aprendizagem.

A partir desse panorama, ora apresentado, é possível reconhecer que o uso das tecnologias nas salas de aula, seja da Educação Básica ou do Ensino Superior, apresenta inúmeros pontos positivos, além de possibilitar maior engajamento dos alunos nos processos.

3.2 As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e a prática do professor

Sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação, comumente denominadas de TIC - ou NTIC (Novas Tecnologias da Comunicação e da Informação), ou TDIC (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) -, Perrenoud (2000) ressalta a necessidade dos professores pensarem sobre o futuro da educação, reconhecendo-as, como afirma Castells (2003) que elas permeiam o universo social e cultural que vivemos e nos imprimem um modo de ser e estar no mundo.

Melhor seria que os professores exercessem antes de mais nada uma vigília cultural, sociológica, pedagógica, para compreenderem do que será feita a

⁵ A usabilidade pode ser definida como o grau de facilidade com que a pessoa, entendida como usuário de tecnologia, consegue interagir com determinada interface, considerando a forma como o usuário se comunica com a máquina e como a tecnologia responde à essa interação. A norma ISO 9241 considera como importantes, as habilidades de: a) facilidade de aprendizado; b) facilidade de memorização; c) maximização da produtividade; d) minimização da taxa de erro; e) maximização da satisfação do usuário.

escola de amanhã, seu público e programas. Se lhes resta um pouco de disponibilidade, uma abertura para o que se desenrola na cena das NTIC seria igualmente bem-vinda. (PERRENOUD, 2000, p. 138)

Alguns questionamentos são apresentados por autores “O que a educação tem a ver com a tecnologia?” (LEITE et al., 2014, p. 13) e “Para que se utilizam NTIC na educação? Qual é o lugar das NTIC na escola?” (LIBÂNEO, 2003, p. 68).

Para tentar responder as dúvidas expostas segue uma breve discussão em torno das principais oportunidades geradas nesse contexto e as dificuldades em torno do uso das TIC no cenário escolar.

Libâneo (2003) afirma que é notório que as práticas docentes foram atingidas pelas NTIC, provocando transformações nas relações dos processos de ensino e aprendizagem. No entanto, o autor salienta que a postura do docente continua sendo indispensável nessa prática. É ele quem vai planejar e mediar situações em que o aluno compreenda os significados das informações encontradas nas mídias, multimídias e nas variadas formas de mediação educativa.

Mercado (1998, p.1), por sua vez, evidencia que:

O professor, neste contexto de mudança, precisa saber orientar os educandos sobre onde colher informação, como tratá-la e como utilizá-la. Esse educador será o encaminhador da autopromoção e o conselheiro da aprendizagem dos alunos, ora estimulando o trabalho individual, ora apoiando o trabalho de grupos reunidos por área de interesses.

Essa nova maneira de se compreender a escola e as formas de ensino e aprendizagem mediadas por tecnologias, não diminuem ou retiram o espaço do professor, pelo contrário, é nesse cenário crítico que sua presença faz-se ainda mais importante. É ele o responsável por assegurar que as informações dos mais diversos meios comunicacionais sejam interpretadas e transformadas em conhecimento.

Obviamente, assim como afirmam De Lima e Dos Santos (2016), é preciso compreender que os professores lidam de formas diferentes com as tecnologias, no sentido de terem, cada um, habilidades mais ou menos desenvolvidas nessa área, ou mais facilidade com algumas e mais resistência com outras. Para os autores,

É sabido que muitos docentes possuem certa dificuldade em lidar com dispositivos eletrônicos e os aplicativos destes, especialmente com aquelas ferramentas de última geração, enquanto os estudantes, em geral muito mais

novos, ao contrário, além de possuírem facilidade com elas, são cada vez mais estimulados pela pressão social e interesse comercial a consumirem-nas. Tal fato tem colocado os profissionais de ensino em uma situação delicada, pois acaba por causar um distanciamento cada vez maior entre professor e aluno (DE LIMA; DOS SANTOS, 2016, p. 84).

Muito embora se considere o distanciamento entre a facilidade dos alunos usarem e consumirem tecnologia e as dificuldades dos professores em acompanharem esse processo, é preciso encarar esse problema com coragem e ousadia, no sentido de, compreendendo as dificuldades, é possível planejar-se para superá-las, uma vez que se entende que o elemento central da relação de ensino e aprendizagem é, sem dúvida, o aluno.

Nesse sentido, o desenvolvimento de ferramentas mais simples e interativas para professores e alunos apresenta-se como um dos desafios para profissionais da área de ensino e da educação, algo que se insere no contexto das dificuldades para a realização de atividades interdisciplinares (FAZENDA, 2002). É provável que as novas gerações superem esse desafio com certa facilidade, uma vez que é próprio dos estudantes de hoje lidarem intuitivamente com tal problema (DE LIMA; DOS SANTOS, 2016, p. 84)...

Essa discussão, sobre as habilidades que professores e alunos possuem acerca do uso de tecnologias, sobretudo as digitais, aponta para uma conversa acerca da linguagem que envolve tal uso: as narrativas digitais e o próprio letramento digital.

Para Almeida e Valente (2012) as narrativas digitais, que se constituem em novas formas de produzir narrativas, utilizam-se de uma perspectiva colaborativa, com elementos visuais, estáticos ou não. Permitem que o conteúdo produzido pelos sujeitos por meio das tecnologias seja feito em autoria e em coautoria, próprias páginas ou redes dos usuários ou com a instalação de *links* de acesso e consulta.

Não se trata de usar tecnologia como um recurso a mais na aula, na verdade é compreender que professores e alunos constroem narrativas digitais, ou seja, estabelecem novas formas de agir, interagir e colaborar com a construção do conhecimento, por meio de processos de criação e de mediação pedagógica.

As narrativas digitais podem também usar recursos de hipermodalidade, quando diferentes modalidades são integradas na hipermídia. Estas narrativas são interativas e podem lançar mão de tramas não lineares e não cronológicas, que podem ser alteradas pelo usuário, que se converte em coautor, com possibilidades de escolher os caminhos a serem percorridos. Neste caso, as escolhas são realizadas por intermédio dos hiperlinks, que permitem a navegação na narrativa, tanto em termos dos caminhos escolhidos como dos conteúdos. Mesmo acessando essas narrativas mais de

uma vez, as escolhas podem ser diferentes, e a experiência pode ser totalmente nova [...] Estas diferentes características das narrativas digitais fazem com que elas sejam categorizadas de acordo com as diversas funções que desempenham [...]: um organizador cognitivo; uma aplicação tecnológica, que tira partido da Web 2.0; um tipo de projeto que instaura a utilização integrada e produtiva dos meios tecnológicos; um trabalho criativo, que se enquadra em um conceito de letramentos; uma pedagogia estimuladora de diferentes formas de representação de significado, que motiva os aprendizes; e uma metodologia coerente com a aprendizagem construtivista e autônoma, que exige do sujeito uma gama diversificada de competências (ALMEIDA; VALENTE, 2012, p.66-67).

Pensar em um trabalho pedagógico que envolva as tecnologias exige a atenção dos professores para dois aspectos importantes, de acordo com os autores: o conhecimento dos conteúdos pedagógicos e o conhecimento dos mecanismos tecnológicos, ou seja, “que as atividades e os projetos que o aluno desenvolve sejam relacionados com a sua realidade; e que, além de disponibilizar os diferentes meios tecnológicos, que o professor entenda as especificidades desses meios e saiba usá-los como recursos pedagógicos” (ALMEIDA; VALENTE, 2012, p.67).

Tal afirmação remete à necessidade de se pensar no conceito de letramento e, conseqüentemente, de letramento digital. Não basta conhecer os aspectos conceituais que envolvem o uso das tecnologias. Torna-se fundamental conhecer os meios pelos quais esses elementos constroem suas narrativas e como torna-los acessíveis para uma comunicação mais assertiva e mais significativa.

Para os autores, o letramento digital, necessário tanto para os professores quanto para os alunos, deve estar atrelado também a outros letramentos, como o imagético e o sonoro, uma vez que a constituição das novas tecnologias propõe a utilização de diversas fontes comunicativas no mesmo ambiente, exigindo de seus produtores de conteúdo o conhecimento sobre suas formas de se estabelecer e atuar. De acordo com Almeida e Valente (2012),

Diante da convergência de distintas tecnologias para as TDIC, um único dispositivo agrega diferentes recursos, tais como câmera fotográfica, câmera de vídeo, gravador de som, rádio, televisão, etc., e os letramentos se relacionam com as múltiplas linguagens veiculadas por tecnologias digitais diversas como *tablet*, *laptop*, *Ipad*, *desktop*, telefone celular ou outros. Isto significa que, para produzir narrativas digitais consistentes, é preciso articular o foco do conteúdo narrativo com as possibilidades oferecidas pelos recursos digitais disponíveis, assim como desenvolver distintos letramentos, no sentido de saber lidar com as linguagens multimidiáticas que propiciam novas formas de representação do pensamento (ALMEIDA; VALENTE, 2012, p.68).

Ao compreender a importância de um letramento digital mais complexo, que envolve o domínio de diferentes tecnologias, cabe refletir sobre o fato de que são necessárias diferentes competências por parte dos professores e também dos alunos para que seu uso possa ser mais assertivo e promover as aprendizagens definidas pelos objetivos pedagógicos.

Os estudos de Almeida e Valente (2012) apontam que aqueles que fazem uso das hipermídias, ou seja, os que leem conteúdos pela internet, seja por meio de *sites*, *blog* ou redes sociais, utilizam-se de habilidades diferentes daquelas exigidas pela leitura de textos impressos, que por sua vez também são diferentes daquelas habilidades utilizadas quando se vê conteúdos no cinema ou na televisão.

Isso significa que os processos de ensino e de aprendizagem devem incorporar cada vez mais o uso de instrumentos, interfaces e signos das tecnologias digitais, para que os alunos e os educadores possam manipular e aprender a ler, escrever e se expressar usando essas novas modalidades e meios de comunicação, procurando atingir níveis mais sofisticados de letramentos e participando da sociedade digital, uma das condições atuais para a inclusão social e a vivência democrática (ALMEIDA; VALENTE, 2012, p.68).

Aprender a se comunicar por meio digital e utiliza-lo nas estratégias pedagógicas, sem dúvida, como afirmam os autores, se constitui em um grande desafio educacional, seja pela tradição escolar, fundada na transmissão de conhecimentos, seja pela dificuldade em incorporar rapidamente as inovações. No entanto, há que se considerar que, quando se oportuniza aos professores e alunos a reflexão sobre os processos de ensino e de aprendizagem e se ouve o que eles têm a dizer sobre isso, desvelam-se caminhos propensos para a sua formação e para a incorporação dessas inovações em suas práticas educativas, ainda que de maneira inicial.

Para Almeida e Valente (2012), as narrativas digitais possuem o papel de favorecer a reflexão do professor sobre suas práticas, bem como mostrar-lhe as dificuldades e avanços decorrentes dos processos de ensino e aprendizagem. Para eles, as produções de narrativas digitais funcionam “como uma “janela na mente” do aprendiz, explicitando os conceitos e as estratégias que eles usam para esta produção” (*Idem*, p.72). Registrar os processos de produção, guardá-los e estar atento às narrativas dos sujeitos, privilegiam também a utilização dessa produção para os processos de avaliação, reflexão e planejamento de novas práticas,

contribuindo tanto para o desenvolvimento profissional do professor quanto para os processos de aprendizagem dos alunos.

Para Almeida (2018),

É preciso reinventar a educação, analisar as contribuições, os riscos e as mudanças advindas da interação com a cultura digital, da integração das TDIC, dos recursos, das interfaces e das linguagens midiáticas à prática pedagógica, explorar o potencial de integração entre espaços profissionais, culturais e educativos para a criação entre espaços profissionais, culturais e educativos para a criação de contextos autênticos de aprendizagem mediados pelas tecnologias (ALMEIDA, 2018, apresentação).

Nesse sentido, cabe pensar nas tecnologias da informação e da comunicação no contexto educativo como uma possibilidade de inovação, para além da dimensão pedagógica, mas como recurso presente no contexto social e cultura de professores e alunos. É preciso apropriar-se das narrativas produzidas pelas tecnologias, compreende-las, utiliza-las em diferentes contextos e enxergar nelas possibilidades de se construir aprendizagens significativas e autônomas, a partir de processos de cooperação e colaboração.

Demo (2011) observa nas TDIC uma possibilidade excepcional de ensino, principalmente por possibilitar que se construam saberes interdisciplinar.

Para Moran, Masetto e Behrens (2013) o surgimento das TDIC no campo da educação, trouxe novas possibilidades, tensões e um largo desafio. Ao mesmo tempo em que várias possibilidades surgem com a evolução das tecnologias, as instituições de ensino têm ficado perplexas sobre o que deve ser preservado, modificado e inserido na educação atual.

Como indicador para as novas necessidades educacionais, Demo (2011) propõe encontrar um “meio termo”, que mantenha a presença positiva das tecnologias e da função do professor. O autor destaca que “ninguém nega que os artefatos da tecnologia informacional crescem e se sofisticam de maneira difícil de acompanhar” (p. 78).

Mercado (1998), Perrenoud (2000) e Libâneo (2003) reforçam que a escola não pode ser desatenta ao que se passa no mundo e, no cenário da sociedade do conhecimento é exigido um novo comportamento em que o fator tecnológico não pode ser menosprezado.

Podemos pensar ainda que a própria tecnologia pode ser um meio de concretizar o discurso que propõe que a escola deve fazer o aluno aprender a aprender, a criar, a inventar soluções próprias diante dos desafios, enfim, formar-se com e para autonomia, não para repetir, copiar e imitar (LEITE et. al., 2014, p. 17).

Não se propõe nesse texto, analisar as atribuições do professor, nem discorrer sobre os aspectos que envolvem a formação docente e sua atuação profissional. No entanto, apresenta-se uma discussão acerca do seu papel diante do crescente avanço tecnológico que perpassa a sociedade que vivemos denominada de “sociedade do conhecimento”. É pensando nas relações estabelecidas e em seus contextos de vida que se intenta discutir. Usar tecnologias em sala de aula se torna cada vez mais urgente, pois se relaciona com o fato de que se usam tecnologias em sala de aula, porque temos acesso fora dela.

Comunica-se por meio das tecnologias em sala de aula, porque a comunicação, fora da sala de aula, também é feita por meio das tecnologias. Sob essa lógica, as utilizações de *smartphones*, *tablets*, *blogs*, redes sociais e tantos outros meios são justificadas, na escola, pelo seu uso fora dela. Enquanto existe o questionamento “por que usar?”, se sobrepõe outro questionamento: “por que não?”

Demo (2011, p. 121), sobre isso, afirma que “o bom uso das tecnologias em educação estaria numa oferta ampla, variada, instigante, de chances de estudar no contexto das possibilidades de cada um”. É evidente o mérito do professor dentro dessa esfera, pois sua participação possibilita que o aluno seja capaz de conhecer, entender e relacionar todas as informações recebidas e transforma-las em conhecimento.

Libâneo (2003, p. 68) afirma que existem motivos culturais e sociais para que alguns professores se oponham ao uso de tecnologias. Ela é dada essencialmente em virtude do “medo da despersonalização e de ser substituído pelo computador, ameaça ao emprego, precária formação cultural, científica ou formação que não inclui a tecnologia.” Existe uma incerteza de perder espaço para as ferramentas, pela descaracterização da profissão e pela ausência de conhecimento tecnológico.

Modificações são necessárias nesse cenário e, para superar tal fato, Moran, Masetto e Behrens (2013) aconselham a presença de professores conscientes intelectual e emocionalmente e de pessoas curiosas, empolgadas e abertas ao diálogo, pois dessa interação todos são enriquecidos.

Da mesma forma, Kenski (2003) alerta sobre a formação dos educadores, com seus desafios e possibilidades em um mundo mediado pela tecnologia.

[...] poderíamos pensar na proposta de um professor intelectualmente bem formado, com capacidade para refletir e interagir com as informações e inovações, com autonomia para pensar e reprogramar a sua própria prática, saber identificar seus limites e buscar as mais adequadas formas de atualização pedagógica e cultural, para obter melhores resultados no seu desempenho profissional (KENSKI, 2003, p. 31).

A autora aponta que parece existir uma lacuna na formação de professores, quanto ao trabalho com conceito e prática de saberes tecnológicos. Essa carência se justifica segundo Araújo (2005), devido ao choque entre as gerações anteriores (como a dos professores, cuja grande maioria foi formada em um momento em que praticamente não existiam tecnologias digitais à disposição) e a dos nativos digitais (que já nasceram com celulares e internet nas mãos).

Para Araújo (2005), mesmo iniciando uma geração de professores que tenha nascido no universo das TDIC, não necessariamente tem uma postura crítica para lidar com tais dispositivos, isso porque “alguns professores não tiveram em sua formação o conhecimento básico para trabalhar com as tecnologias, determinando assim carência de conhecimento e a não utilização dos recursos” (ARAÚJO, 2005, p.33).

Garcia (1999, p.193) afirma que a prática do professor, ao longo do seu desenvolvimento profissional, sofre uma convergência de vários elementos: “o desenvolvimento profissional dos professores é uma componente do sistema educativo, sujeita a influências e pressões por parte de variadas instâncias oficiais e extra-oficiais, profissionais e extraprofissionais”.

Uma das formas de desenvolvimento profissional citadas por Garcia (1999, p.153) está fundada na reflexão, pois o mesmo “consiste em desenvolver nos professores competências metacognitivas que lhes permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente, assim como os substratos éticos e de valor a ela subjacentes”, de modo que os professores conquistem uma melhor consciência profissional. Nesse contexto o professor deveria compreender o valor das TDIC para a educação, considerando que estamos vivendo em uma "sociedade em rede", como afirma Castells (1999).

É relevante destacar que a finalidade das TDIC no processo de aprendizagem não se restringe apenas aos conhecimentos das técnicas de informática. É necessário que sua utilização encontra-se aliada à criação de oportunidade para o professor e o aluno se apropriarem de conceitos e habilidades que desejam. Portanto, não basta utilizar as tecnologias sem mudanças nas práticas educativas, o que deve acarretar alterações nas ações dos alunos e dos professores no processo de ensino e aprendizagem.

Consequentemente não basta incluir a Informática como disciplina na formação do professor, atentando-se apenas no saber técnico do computador. É importante que o professor seja capaz de criar ambientes de aprendizagem e principalmente pense criticamente sobre tais dispositivos. Considerando a era planetária na qual vivemos atualmente, o desafio é desenvolver nos alunos um conjunto de habilidades, em busca da construção de competências (MORIN, 2003). Esse novo educador será o mediador que elege informações e dá significado ao que é assimilado, tendo a incumbência de preparar um ambiente educacional para o desenvolvimento de competências. É uma pessoa que, em sua atividade, não expõe informações isoladas, mas aponta conhecimentos contextualizados, usa ferramentas para o crescimento de habilidades próprias.

Educar para as incertezas, como sugere Morin (2003), envolve cuidado especial com a formação docente e com a vivência do professor. Vale refletir sobre a contribuição do professor na elaboração de métodos capazes de promover a transformação no aluno. Uma vez que se tem a certeza que não há certeza de nada, torna-se necessário refletir sobre essas formas de ser e estar no mundo, compreendidas pela provisoriedade, pela própria incerteza, pelo estar em rede, colaborando, construindo, enfim, vivendo.

4 METODOLOGIA

Essa pesquisa possui uma abordagem qualitativa, uma vez que se propõe, a partir da realização de um projeto colaborativo entre estudantes, compreender a percepção que estes sujeitos possuem do percurso da pesquisa e das aprendizagens por eles adquiridas.

A pesquisa qualitativa é ilustrada por Godoy (1995) da seguinte maneira:

A pesquisa qualitativa não procura enumerar ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (GODOY, 1995, p.52).

Destaca Cervo, Bervian e Silva (2007, p. 63) que a pesquisa exploratória “têm por objetivo familiarizar-se com o fenômeno ou obter uma nova percepção dele e descobrir novas ideias”. A pesquisa exploratória aplica-se nesse estudo por levantar assuntos que os alunos e professores julguem importantes dentro dos temas transversais, que por muitas vezes, não são abordados no currículo escolar, mas na visão dos participantes da pesquisa, tem uma grande importância para o desenvolvimento, convívio social e cultural.

Por outro lado, é importante destacar que:

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural com sua fonte direta e o pesquisador com o seu principal instrumento [...] Essa modalidade de pesquisa pressupõe uma imersão do pesquisador no contexto educacional em que as ações ocorrem, e também uma partilha das experiências entre os sujeitos envolvidos (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.11-12).

Ao considerar o ambiente natural em que a pesquisa ocorre, bem como os sujeitos que participam do estudo, esse trabalho não tem como pretensão fazer generalizações ou criar procedimentos a serem seguidos por outros grupos. No entanto, pretende oferecer subsídios, ou “pistas” para que outros projetos possam ser realizados em diversos espaços educativos.

A Instituição de Ensino em que a pesquisa se realizou possui um total de 194 professores, que lecionam na Educação Básica e no Ensino Superior. Desses 48 docentes lecionam na Educação Infantil e nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Quanto ao Ensino Médio, o grupo de professores é representativo da oferta de Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico, ou seja, há professores que se dedicam à docência das

disciplinas da Base Comum e há professores que se dedicam à docência das disciplinas dos Cursos Técnicos oferecidos, totalizando 19 docentes.

O grupo de professores que atuam no Ensino Superior está dividido de acordo com as áreas do conhecimento e núcleos de pesquisa dos cursos oferecidos e correspondem a 146 professores híbridos e pesquisadores.

Por outro lado, em relação ao corpo discente, a Instituição apresenta o número de 6.688 alunos matriculados entre a Educação Básica e o Ensino Superior. Destes, 240 alunos estão matriculados no Ensino Médio Regular e 290 alunos matriculados no Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico em 2017.

Para desenvolver essa pesquisa, participaram os seguintes sujeitos:

- Duzentos e noventa alunos do Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico;
- Dezenove professores do Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico;
- Dez alunos do 2º e 3º Ano do Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico, do Curso de Informática, que já cursaram a disciplina “Tecnologia *Web*”, convidados de forma voluntária: estes dez alunos compuseram dois grupos de trabalho (sendo cinco alunos em cada grupo), responsáveis por desenvolver um *site* com a temática dos temas transversais.

Para Barros e Lehfeld (2007, p. 105) “A coleta de dados é a fase da pesquisa em que se indaga a realidade que se obtêm dados pela aplicação de técnica. [...] A escolha do instrumento de pesquisa, porém, dependerá do tipo de informação que se deseja obter ou do tipo de objeto de estudo”.

Nessa pesquisa foram utilizados para a coleta de dados os seguintes instrumentos de pesquisa:

Questionário: O questionário foi utilizado para fazer um levantamento sobre quais temas transversais alunos e professores do Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico acreditam que precisam ser mais trabalhados na escola. Os dois temas mais votados foram os temas que os dois grupos de alunos voluntários construíram um *site* para divulgá-lo na escola. O questionário foi aplicado com todos desta Modalidade de Ensino, na Instituição, objeto da pesquisa, contém uma pergunta de múltipla escolha e sua justificativa, além de dados relativos à caracterização dos sujeitos, conforme pode ser observado no Apêndice III.

Grupo Focal: Após o término das etapas de elaboração do *site* e sua disponibilização, os alunos participantes dos grupos de trabalho frequentaram dois encontros de grupos focais com o pesquisador. Esses eventos aconteceram em dois momentos diferentes, um destinado a cada grupo de alunos a fim levantar os aspectos importantes, na percepção deles, da realização desse tipo de projeto.

Oliveira, Leite Filho e Rodrigues (2007) definem o grupo focal como uma forma de método qualitativo e são basicamente entrevistas em grupo, embora não no sentido de alternância das questões do pesquisador e as respostas dos entrevistados. Em vez disso, o resultado está na confiança da interação dos membros, baseada nos tópicos fornecidos pelo pesquisador que, na maioria das vezes, é também o moderador. Gatti (2012) assegura que o grupo focal faz emergir uma multiplicidade de pontos de vistas e processos emocionais, permitindo a captação de significados que poderiam ser difíceis de manifestar por meio outros métodos como, por exemplo, o questionário.

A utilização do grupo focal é apropriada por considerar a experiência pelos alunos na participação do desenvolvimento do *site*, visto que a discussão durante as reuniões é efetiva em fornecer informações sobre o que as pessoas pensam ou sentem ou, ainda, sobre a forma como agem.

Por utilizar seres humanos para a coleta de dados, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU) que tem a finalidade maior de defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Os instrumentos com a solicitação para coleta de dados foram enviados para os diretores acadêmicos da instituição por meio do endereço eletrônico (*email*) e ofício próprio (Apêndice I), bem como o termo de autorização da instituição (Apêndice II).

Para o corpo docente e discente, que aceitaram participar da pesquisa, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo A) e para os alunos menores, o Termo de Assentimento (Anexo B), sendo-lhes garantido o sigilo de sua identidade, bem como assegurada sua saída do presente estudo, se assim o desejassem, a qualquer tempo.

Primeiramente, o pesquisador disponibilizou para todos os estudantes do Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico da Instituição de Ensino estudada, um questionário com uma pergunta de múltipla escolha, além de dados relativos à caracterização dos sujeitos por meio do *Google Forms* (ferramenta digital disponibilizada pela *Google* para criação de

questionários *online*), conforme observa-se na figura 1. Responderam o questionário um total de 240 alunos, o que representa 82,76% de 290 alunos.

Figura 1 –Questionário aplicado para os alunos do EMI.

Levantamento sobre Temas Transversais no Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico

Conhecer quais temas alunos do EMI considera necessários trabalhar na escola e a partir desse tema desenvolver um site com os alunos voluntários do EMI.

*Obrigatório

Em qual série você estuda atualmente? *

1º Ensino Médio

2º Ensino Médio

3º Ensino Médio

Qual a sua idade? *

Escolher ▾

Sexo: *

Masculino

Feminino

Em sua opinião, qual o tema importante que não é abordado na escola? *

orientação sexual

ética

saúde

meio ambiente

drogas

pluralidade cultural

bullying

Outro: _____

ENVIAR

Fonte: O autor.

Realizou-se a pesquisa com os alunos participantes na ocasião em que estavam utilizando os Laboratórios de Informática, graças à colaboração dos professores da Instituição. Os discentes foram orientados quanto aos procedimentos para que pudessem acessar e responder. Todo o processo foi acompanhado pelo pesquisador e pelo professor responsável pela turma naquele momento.

Dando continuidade ao processo de coleta de dados, o pesquisador disponibilizou aos professores do Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico da Instituição de Ensino estudada um questionário com uma pergunta de múltipla escolha, além de dados relativos à caracterização dos sujeitos também por meio do *Google Forms*, como se observa na figura 2. Esse momento da coleta foi realizado por meio de um computador na própria sala dos

professores durante o horário do intervalo. Do total de 19 professores, 13 responderam o questionário, representando 68,43% dos docentes.

Figura 2 –Questionário aplicado para os professores do EMI.

Levantamento sobre temas transversais no Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico

Objetivos:
Conhecer quais temas os professores do EMI consideram necessários para se trabalhar na escola.
A partir do tema escolhido, desenvolver um site com um grupo de alunos do EMI.

***Obrigatório**

Qual o seu grau de instrução? *

Escolher

Qual a sua formação acadêmica *

Sua resposta

Qual a sua idade? *

Escolher

Sexo *

Masculino

Feminino

Tempo na Instituição: *

Escolher

Tempo de docência: *

Escolher

Área de atuação: *

Sua resposta

Em sua opinião, qual tema você considera importante para os alunos que não é abordado na escola? *

orientação sexual

ética

saúde

meio ambiente

drogas

pluralidade cultural

bullying

Outro: _____

ENVIAR

Fonte: O autor.

De posse do resultado dos Temas Transversais mais votados pelo grupo de professores e pelo grupo de alunos do EMI, o pesquisador apresentou o projeto de trabalho para os alunos dos segundos e terceiros anos do Curso de Informática do Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico que já tinham cursado ou estivessem cursando a disciplina *Tecnologia Web*, a fim de que, pelo menos, dez alunos se voluntariassem em compor os grupos de trabalho.

Uma vez escolhidos os alunos, esses se reuniram com o pesquisador, com o intuito de que cada etapa do projeto fosse-lhes apresentada. O plano de trabalho foi exposto para cada um dos grupos, juntamente com o Tema Transversal a ser trabalhado, de forma que os grupos se reunissem semanalmente, em horário contrário ao de aula para desenvolver um *site* que propusesse uma abordagem de aprendizagem interativa com o Tema Transversal escolhido. Além disso, por meio do plano de trabalho semanal, os alunos deveriam definir quais linguagens de programação e ferramentas seriam utilizadas no desenvolvimento do *site*.

Para a criação do *site*, os dois grupos tiveram a liberdade para escolher entre os dois Temas Transversais mais votados. O grupo composto por meninas deu preferência para o tema **Orientação Sexual** enquanto o segundo grupo, composto por meninos, escolheu o tema **Bullying**.

Essas escolhas podem ser entendidas pela fase da adolescência em que esses alunos encontram-se. As diferentes atribuições que aos indivíduos vão considerando nos grupos com os quais convivem estão relacionados ao seu desenvolvimento integral, incluso nele sua formação como cidadão. O desenvolvimento de um indivíduo, para Wallon (apud NOGUEIRA, 2015, p.175), consiste “no encontro das circunstâncias genéticas dela com suas situações cotidianas, próprias de uma determinada sociedade, cultura e época”. Para Piaget (apud NOGUEIRA, 2015, p.137) “é nessa fase que manifesta o interesse pelas causas sociais, como também a habilidade de abstração, de teorização e de experimentação”.

O processo de desenvolvimento do *site* foi feito pelos alunos em três etapas cronológicas: (1) *Briefing*; (2) *Design*; (3) Codificação.

O *Briefing* tem o objetivo, público alvo e o mapa do *site* (lista de todas as páginas). Já o *Design* consiste em transformar todas as informações em desenho das páginas para atrair a atenção e facilitar a compreensão do conteúdo. A Codificação equivale em transformar os desenhos das páginas em códigos interpretáveis por um navegador da internet como *Internet Explorer*, *Mozilla Firefox*, *Google Chrome*, entre outros.

Esperava-se que o processo de desenvolvimento do *site* tivesse a duração de, no máximo, dois meses. No entanto, os alunos finalizaram em quatro meses.

O pesquisador não impõe limites para os grupos no sentido do uso dos recursos e ferramentas para o desenvolvimento do *site*, por considerar importante o estímulo da criatividade e da co-criação.

Para a criação de páginas *web* é importante que o profissional tenha criatividade, pois é necessário que se projete e desenhe as interfaces gráficas levando em consideração o conteúdo e a forma como elas são apresentadas.

De acordo com Alencar (1997), a criatividade se relaciona com os métodos de pensamento, como imaginação, *insight*, invenção, inovação, intuição, inspiração, iluminação e originalidade, no que diz respeito a uma intenção para pensar diferente e para 'brincar' com ideias. Para o autor,

[...] se o indivíduo se percebe e se avalia como competente, capaz e criativo, ele tende a ter mais confiança em expressar ideias e em exibir comportamento criativo. Por outro lado, se o indivíduo se percebe como incapaz e não criativo, esta percepção irá refletir em suas ações, limitando as possibilidades de uma expressão mais plena de seu potencial e talento. (ALENCAR, 1997, p. 8)

O termo co-criação não é novo. Segundo Kaminski (2009, p.2), os princípios da co-criação "são evidentes em comunidades vitais de prática, grupos sociais e equipes de especialistas, onde as pessoas se juntam para criar de forma colaborativa e compartilham informações, conhecimento e conteúdo." Nesse sentido, o trabalho em grupo tem um papel fundamental para a colaboração e compartilhamento das informações entre os alunos.

Cumprir destacar que, durante a realização dos encontros de criação do *site*, dos dez alunos que compunham os grupos, quatro não terminaram os trabalhos. Os *sites* foram entregues por seis alunos, três em cada grupo. Verifica-se que temas polêmicos, como os abordados nesse trabalho suscitam conflitos, incertezas e exigem o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para lidar com o outro.

Após a conclusão do *site*, os participantes foram convidados a relatar a experiência em um encontro de grupo focal com o pesquisador. Esses encontros aconteceram em dois momentos diferentes, um para cada grupo de alunos, a fim de tratar dos seguintes temas:

- Quanto ao Tema Transversal, objeto de criação do *site*: a fim de compreender a percepção dos alunos quanto ao conteúdo do tema e a pertinência dele no currículo e no cotidiano da escola, além da opção pela escolha de determinados conteúdos para a inclusão no *site*;

- Quanto aos conhecimentos técnicos utilizados para a criação do *site* e a utilização da tecnologia na escola: a fim de compreender a percepção dos alunos quanto ao conhecimento e escolha das linguagens de programação e ferramentas para a construção do *site*, bem como a elaboração que fazem a respeito do uso das tecnologias nos processos de aprendizagem que a escola lhes proporciona;
- Sobre a realização do projeto de trabalho: a fim de compreender qual a percepção dos alunos acerca do trabalho colaborativo desenvolvido pelo grupo, sobretudo quanto aos aspectos relativos à definição de papéis, liderança, envolvimento dos componentes do grupo, responsabilidade e respeito.
- Avaliação do trabalho com o tema: Como os alunos avaliam o envolvimento dos colegas com desenvolvimento do *site*.

Os encontros com os Grupos Focais foram gravados em mídias digitais e transcritos. O material decorrente desse processo está em posse do pesquisador e ficará armazenado por um período de cinco anos, quando será descartado.

Quanto aos procedimentos para a análise dos dados, é válido destacar que os dados obtidos com o questionário inicial, aplicado aos participantes, geraram gráficos que permitiram identificar o perfil dos sujeitos, bem como quais temas transversais ambos os grupos entendem como necessários e carentes de um trabalho mais pontual por parte da escola.

O material coletado obtido por meio do grupo focal com os alunos foi tratado pelo *software IRaMuTeQ*, no qual os dados são classificados em categorias, que por sua vez apresentam quais as recorrências nas falas dos sujeitos (CAMARGO; JUSTO, 2013). O objetivo foi fazer uma análise automática dos textos transcritos, classificando-os em função de ocorrências simultâneas do vocabulário dos indivíduos pesquisados.

Camargo e Justo (2013) apontam que o *IRaMuTeQ* permite diferentes tipos de análises estatísticas sobre textos como: estatísticas textuais clássicas; pesquisa de especificidades de grupos; classificação hierárquica descendente; análises de similitude e nuvem de palavras. Por apresentar um grande rigor estatístico e pelas diversas formas de análise, com uma interface simples e intuitiva, além de ser gratuito, o *software* oferece muitas contribuições às pesquisas em ciências humanas e sociais, que apresenta o conteúdo simbólico proveniente dos materiais textuais como uma fonte importante de dados de pesquisa.

Após essa primeira fase, os dados foram tratados a partir da análise de conteúdo, a qual pode ser compreendida como:

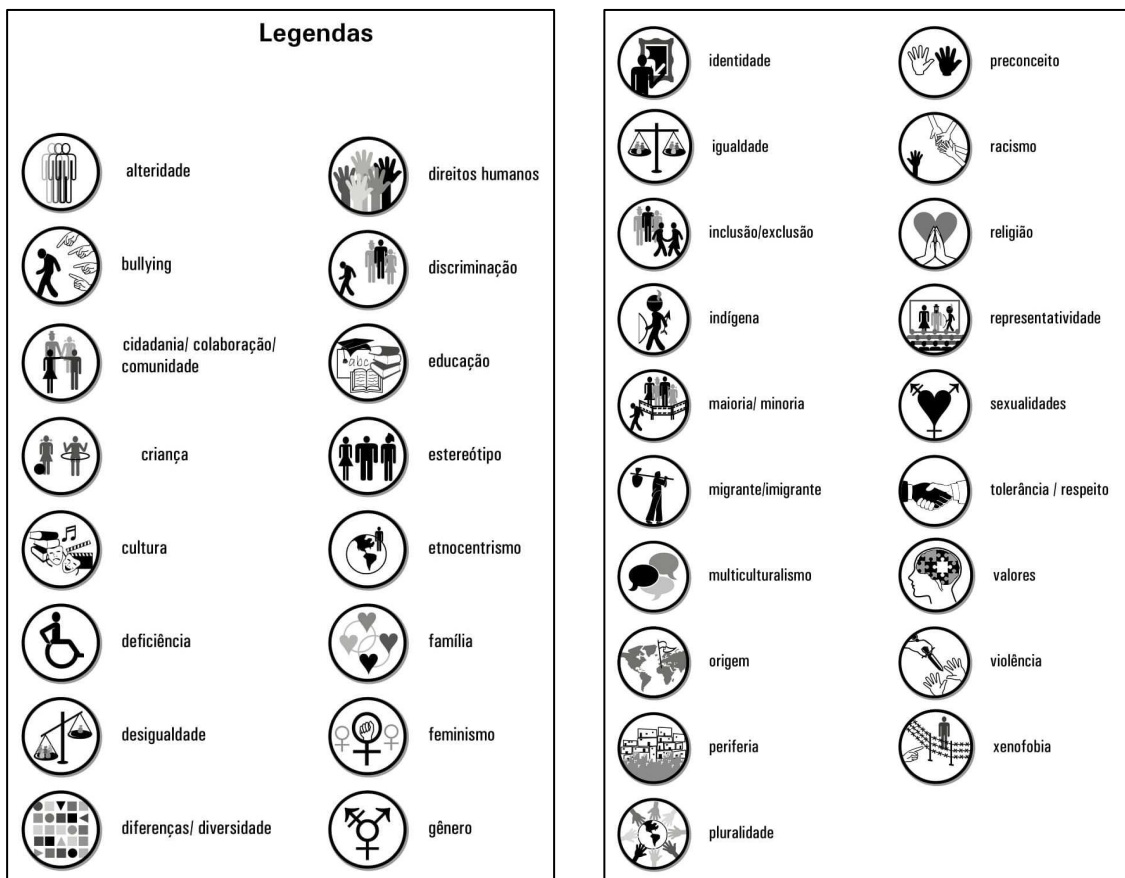
Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2009, p. 91).

A análise de conteúdo é uma técnica de investigação destinada a formular, a partir de certos dados, inferências reproduzíveis e válidas que se podem aplicar a um contexto. Como ferramenta, sua finalidade consiste em proporcionar conhecimentos, novas interpretações, novas formas de fazer e um guia prático para a ação.

O processo de construção do *site*, por sua vez, foi descrito a partir de cada uma das etapas realizadas, de forma a garantir a compreensão de todo o processo e, conseqüentemente, permitir sua análise a partir de uma perspectiva crítica, fundamentada nos processos que refletem acerca da prática do professor e da atuação dos alunos a partir de uma proposta problematizadora que se insere no contexto real de vida dos estudantes.

Tanto o material advindo do grupo focal com os alunos, quanto o material utilizado para a criação do *site* demonstraram o que esses sujeitos pensam e se expressam com relação às diversidades. Optou-se por utilizar, enquanto subsídio para a análise, as legendas apresentadas Kamensky e Meihy (2016) acerca de seu trabalho sobre direitos humanos, gênero e diversidade na escola, representadas na figura 3.

Figura 3 – Legendas sobre direitos humanos, gênero e diversidade na escola.



Fonte: Kamensky e Meihy (2016, p. 12-13).

As legendas empregadas por Kamensky e Meihy (2016) nos Diários de Experiências, contidos nas obras da coleção Direitos Humanos, gênero e diversidade na escola permitiram identificar aspectos contidos nas falas dos alunos e na elaboração de seus materiais nos *sites*, e que não foram verbalizados claramente por eles.

Sabe-se, como apontam os autores, que tais temas nem sempre são claramente expressos, sobretudo por tocarem em pontos que, muitas vezes, fazem parte das diferenças, das áreas de conflito e preconceito. No entanto, acredita-se que esta estratégia metodológica pode permitir uma reflexão mais precisa acerca desse material e contribuir com a efetivação de pesquisas e intervenções que toquem na temática da diversidade com a rigorosidade e urgência que merece:

O diário com as experiências e as perguntas [...] nos instiga e nos leva a crer em outras perspectivas teóricas e metodológicas, que reconhecem subjetividades e favorecem a construção de autoconhecimento e de novos

conhecimentos em meio às complexidades da realidade contemporânea, e que ganham urgência não apenas para a compreensão não homogênea e plural dos sentidos possíveis das diversidades. São urgentes principalmente porque guardam enormes possibilidades de transformação e ressignificação de cada sujeito que tiver coragem e ousadia, nos termos de Paulo Freire, para combater preconceitos históricos e reinventar seu próprio cotidiano... (KAMENSKY; MEIHY, 2016, p.11).

A partir dos dados das falas dos alunos e do processo de construção e aplicação do *site*, foram triangulados, observando a relação com o conteúdo do que foi dito pelos sujeitos e do que foi produzido no site, considerando também as legendas propostas por Kamensky e Meihy (2016). Na obra original dos autores, as legendas foram impressas nos textos como pode ser observado na figura 4.

Figura 4 – Legendas sobre direitos humanos, gênero e diversidade na escola utilizadas como instrumentos de análise.




Com relação à diversidade, filha de pais nordestinos e casada com um mineiro, já ouvi piadas e comentários preconceituosos os quais sempre rebati com firmeza. Entretanto, a minha experiência mais marcante não foi relacionada a qualquer uma dessas situações

Tenho alguns amigos homossexuais. Estava conversando com um deles e, sabendo que sua mãe é extremamente religiosa, perguntei-lhe qual foi a reação dela ao descobrir que ele é gay. Disse-me que ela ficou chocada e por um tempo deixou de falar com ele. Em seguida, virou-se e perguntou: E se fosse o seu filho? O que você faria?

Sem pensar muito, respondi: Ficaria triste, em princípio. Assim como ficaria triste se tivesse um filho deficiente físico ou mental. A sociedade é muito cruel com quem é diferente. Não queria que ele sofresse. Mas eu iria amá-lo e educá-lo para ser uma pessoa honesta, trabalhadora, decente. Para mim, o importante é o caráter, não as diferenças.

Foi a primeira vez que pensei nessa possibilidade, mas o meu amor de mãe é tão grande que a minha atitude não seria outra. Tenho certeza.

Adele _____

Fonte: Kamensky; Meihy (2016, p.14).

No relato apresentado pelos autores as legendas utilizadas para fins de análise são as que tratam dos conceitos sexualidades, preconceito e migrante/imigrante e foram dispostos na lateral do texto analisado. No caso dessa pesquisa, elas aparecem seguidas de cada texto, propiciando um diálogo com o material apresentado e a literatura consultada.

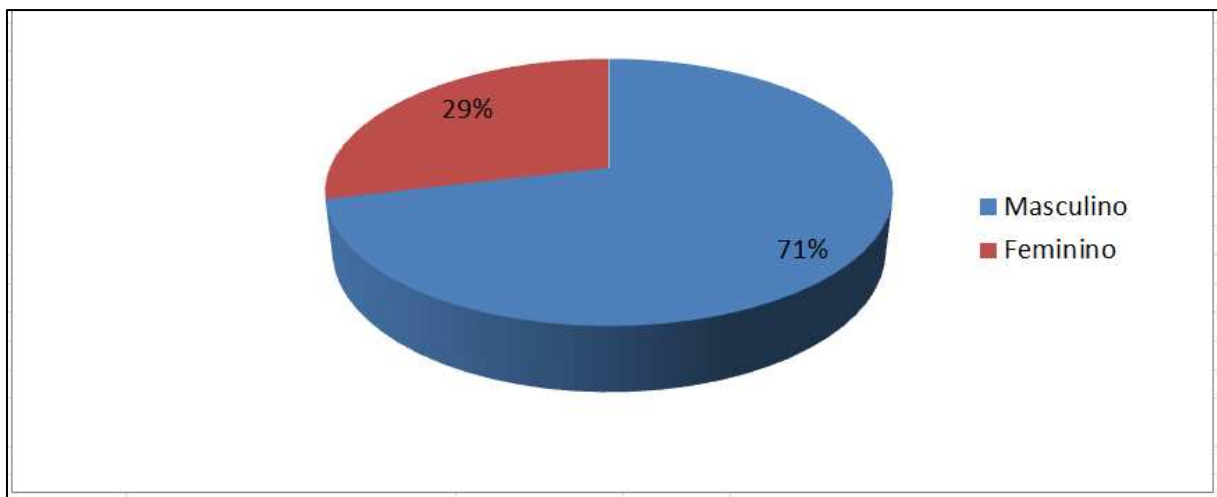
Esse procedimento metodológico se deu a fim de que se pudesse compreender como a realização de projetos de natureza colaborativa, que envolvam temáticas transversais, contribua com os processos de aprendizagem de alunos e professores que atuam no Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1 Quem são os alunos e professores participantes da pesquisa?

Os alunos que responderam ao questionário, a fim de encontrar quais temas transversais são considerados importantes, estudam no Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico e são, em sua maioria do sexo masculino, como pode ser observado na figura 5.

Figura 5 – Caracterização dos alunos por sexo.



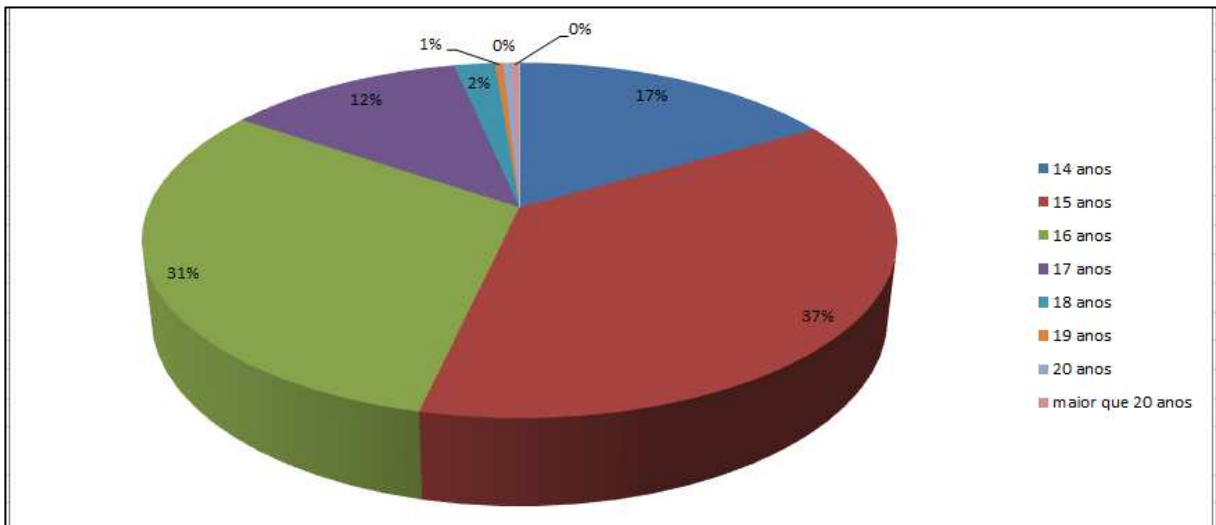
Fonte: Dados de pesquisa.

A justificativa para a maioria dos alunos, que responderam o questionário, serem do sexo masculino se dá por haver mais vagas nas áreas técnica de Mecatrônica e Tecnologia da Informação, carreiras que regularmente são seguidas e valorizadas pelo universo masculino. Por outro lado, compreende-se que não é possível (ou não deveria ser) comparar a qualificação de uma pessoa pelo sexo (masculino ou feminino). No entanto, o que se encontra nos cursos técnicos dessas áreas são mais alunos do sexo masculino do que feminino.



Na Figura 6 é possível verificar que a maioria dos alunos possui entre 15 e 16 anos.

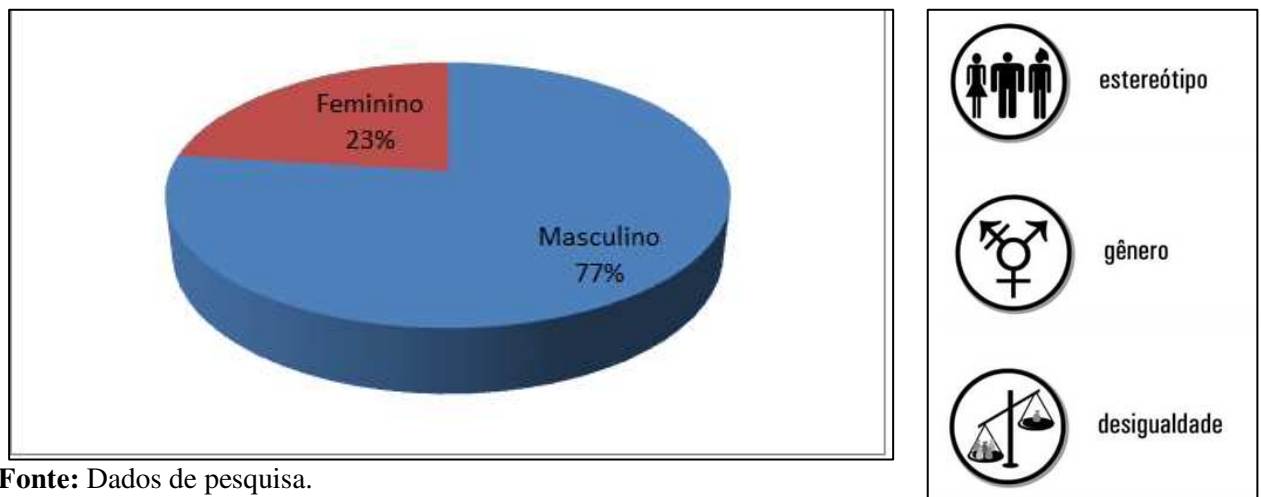
Figura 6 – Idade dos alunos participantes da pesquisa.



Fonte: Dados de pesquisa.

Também responderam o questionário os professores do Ensino Médio Integrado ao Técnico a fim de encontrar quais são os temas importantes que não são abordados na escola. A figura 7 demonstra que a maioria dos professores é do sexo masculino: 77%.

Figura 7 – Caracterização dos professores por sexo.



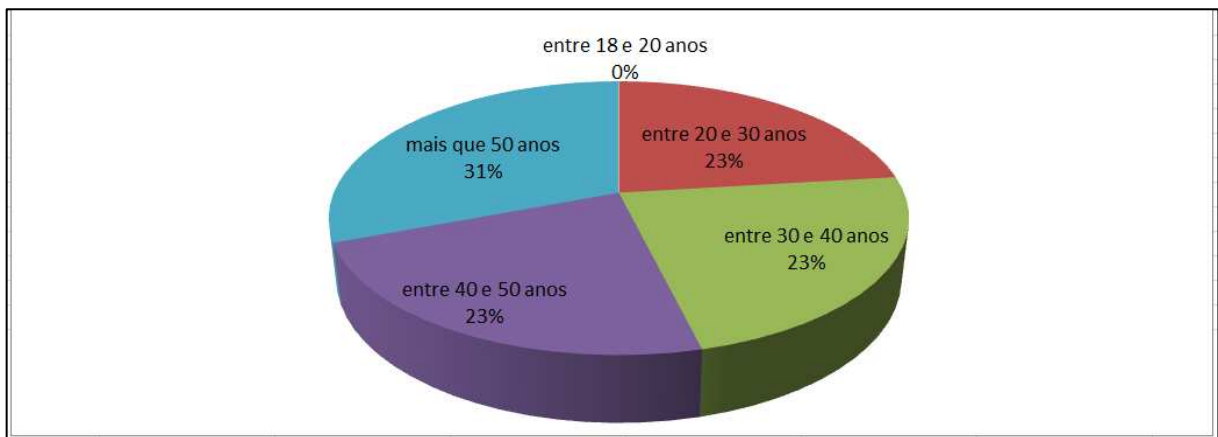
Fonte: Dados de pesquisa.

Esses dados correspondem também à proporção de dados da pesquisa com os alunos, quando pode se constatar que a grande maioria dos alunos que frequentam o ensino técnico é composta por meninos.

Esses dados correspondem a um imaginário de que as áreas técnicas, sobre tudo àquelas voltadas para as tecnologias e áreas oriundas das engenharias, como mecânica, eletrônica e mecatrônica, são áreas de uma “tendência vocacional” para os homens, o que se configura como um estereótipo que justifica discursos e práticas desiguais e discriminatórias.

Na figura 8 indica-se a idade dos docentes.

Figura 8 – Idade dos professores.

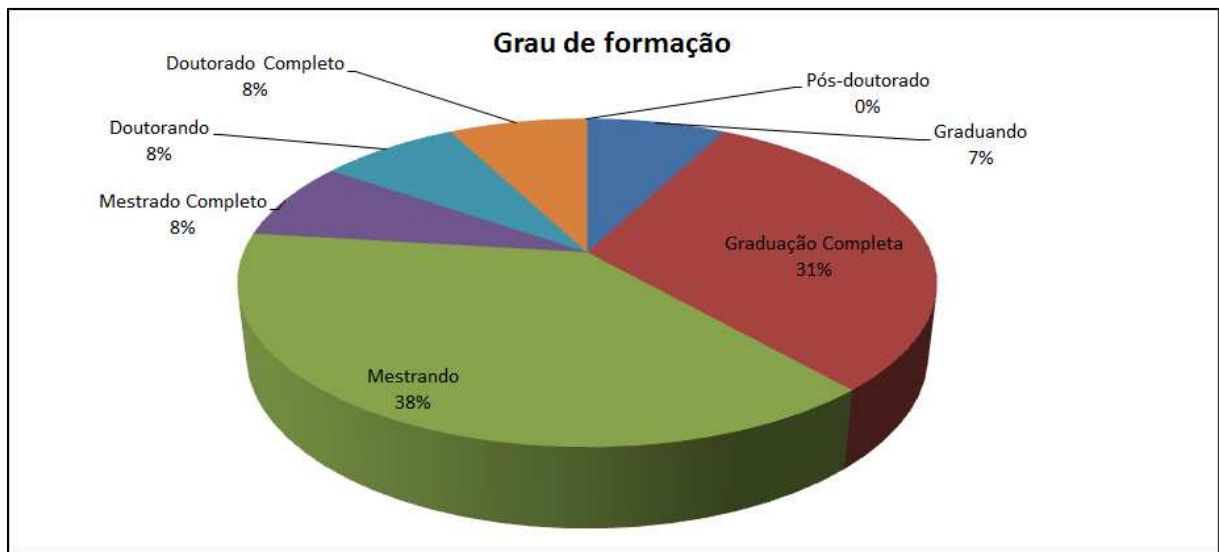


Fonte: Dados de pesquisa.

Nota-se que 31% dos professores têm mais que 50 anos, enquanto 23% possuem idade entre 40 e 50 anos, o que indica que mais da metade dos professores possuem experiência acadêmica e/ou profissional (54% deles). Por outro lado, há também grande parcela de jovens profissionais, quase metade (46%) deles, sendo que 23% possuem entre 20 e 30 anos e outros 23% possuem entre 30 e 40 anos.

A figura 9, por sua vez, apresenta o grau de formação acadêmica dos docentes.

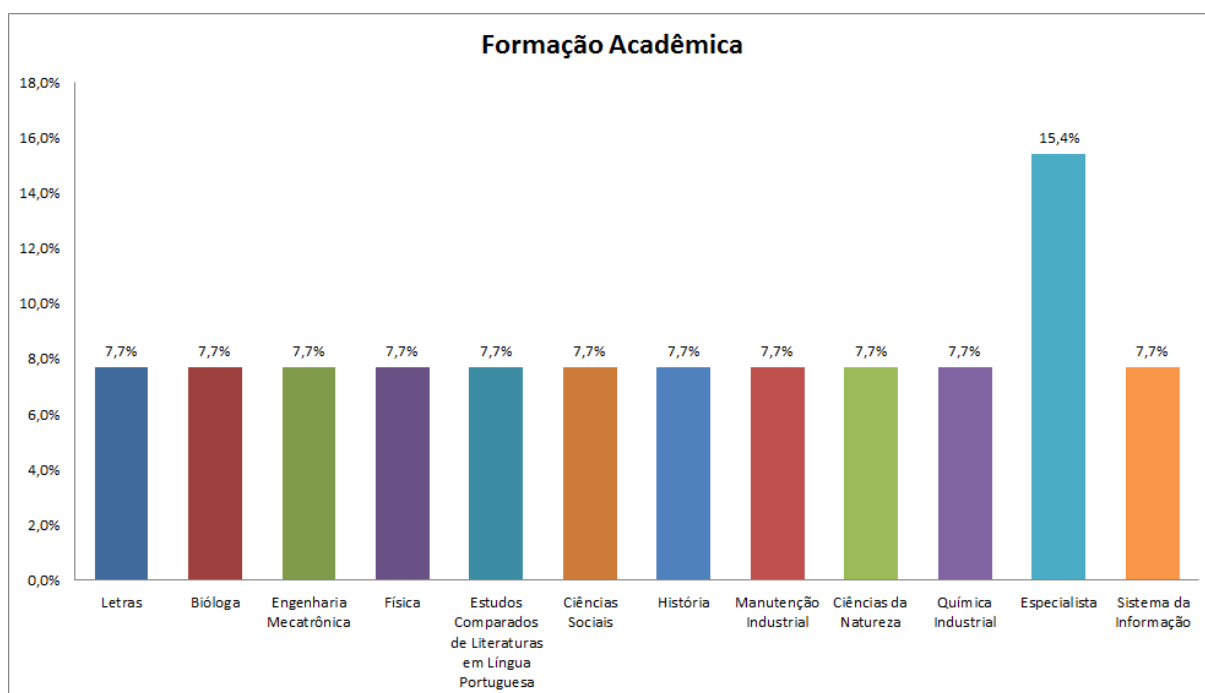
Figura 9 – Grau de formação dos professores.



Fonte: Dados de pesquisa.

Observa-se que existem professores graduados, mestres e doutores com formação finalizada ou em andamento. Percebe-se também que a maioria dos docentes está com seus cursos em andamento. Há 38% de professores cursando mestrado e 8% desenvolvendo pesquisas de doutorado.

A figura 10 apresenta a formação acadêmica dos docentes, o que demonstra uma diversidade na formação, atrelada às diversas áreas do conhecimento.

Figura 10 – Áreas de formação acadêmica dos professores.

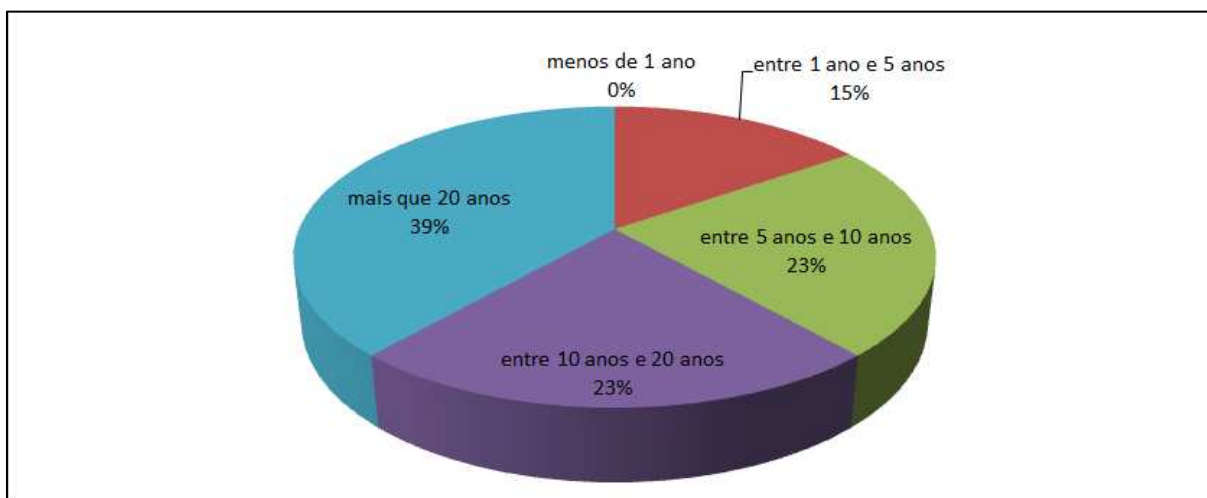
Fonte: Dados de pesquisa.

Como as áreas de atuação dos cursos técnicos da instituição de ensino pesquisada se concentram nas áreas de tecnologia, mecânica, eletrônica, mecatrônica e administração; é notável que a formação acadêmica dos docentes que ministram aulas nesses cursos seja coerente com a composição curricular desses cursos.

Visivelmente há professores que lecionam para as áreas comuns do Ensino Médio, como os professores formados em Letras (7,7%), Biologia (7,7%), Física (7,7%), Estudos comparados em Literaturas em Língua Portuguesa (7,7%), Ciências da Natureza (7,7%), Ciências Sociais (7,7%). Da mesma forma, há aqueles docentes que lecionam para disciplinas que compõem o quadro dos cursos técnicos, como aqueles formados em Sistema de Informação (7,7%), Engenharia Mecatrônica (7,7%), Manutenção Industrial (7,7%), Química industrial (7,7%).

Quando a análise recai para o tempo de docência, a figura 11 retrata que 62% possuem mais que dez anos de experiência profissional.

Figura 11 – Tempo de docência dos professores.



Fonte: Dados de pesquisa.

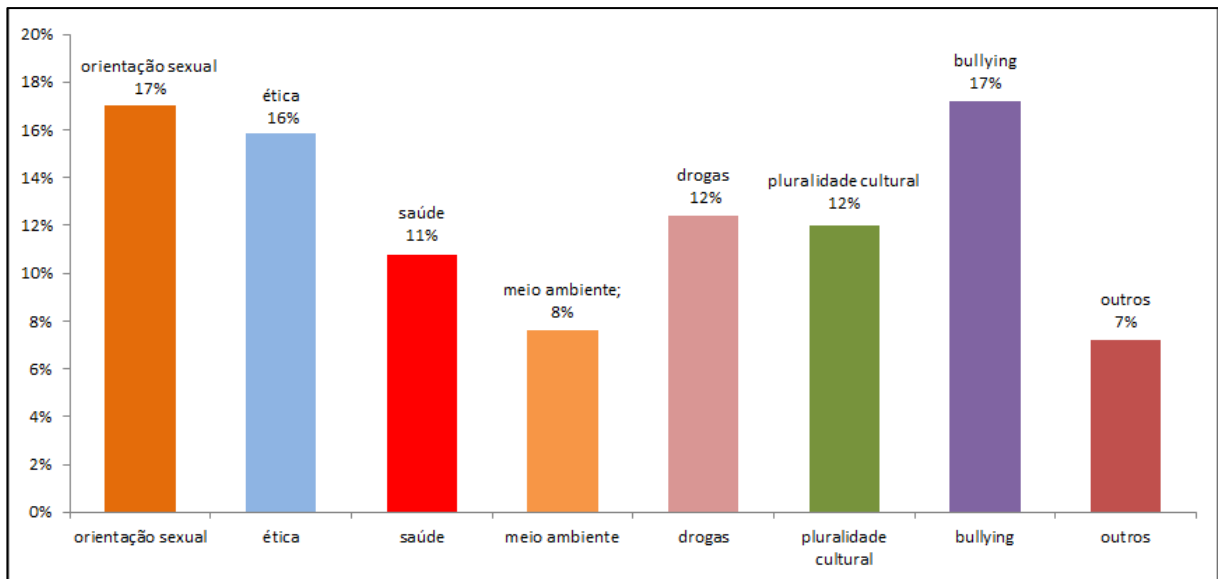
Observa-se que mais da metade dos docentes participantes da pesquisa possuem mais de 10 anos de experiência na área da docência, o que corresponde a 62% dos professores. 23% deles possuem entre 5 e 10 anos de docência e apenas 15% são professores iniciantes, que possuem entre 1 e 5 anos de experiência profissional. Esses dados correspondem à primeira análise quanto à idade. Em sua maioria, são professores que têm experiência.

5.2 Alunos e professores escolhendo um Tema Transversal para ser trabalhado no projeto

Quando questionados sobre os temas transversais que os alunos consideram importantes para serem tratados na escola, **orientação sexual** e **bullying** foram os temas mais votados.

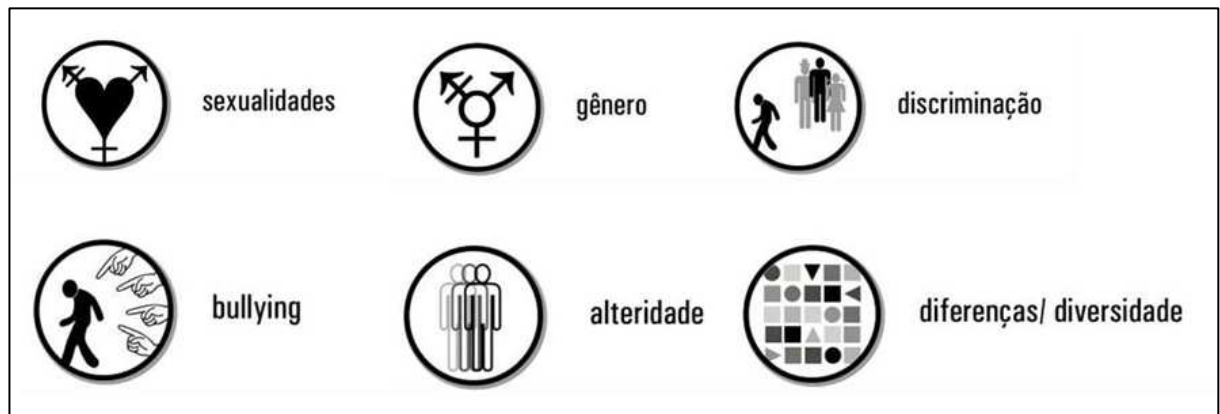
Cabe informar que *bullying* não é um tema transversal descrito nos PCNs. No entanto, representa uma temática emergente, dentro da discussão de pluralidade cultural, tolerância e respeito e, por isso, foi incluída no instrumento de pesquisa, a quantidade de votos dos alunos comprova essa necessidade, como pode ser observado na figura 12.

Figura 12 – Temas transversais escolhidos pelos alunos.



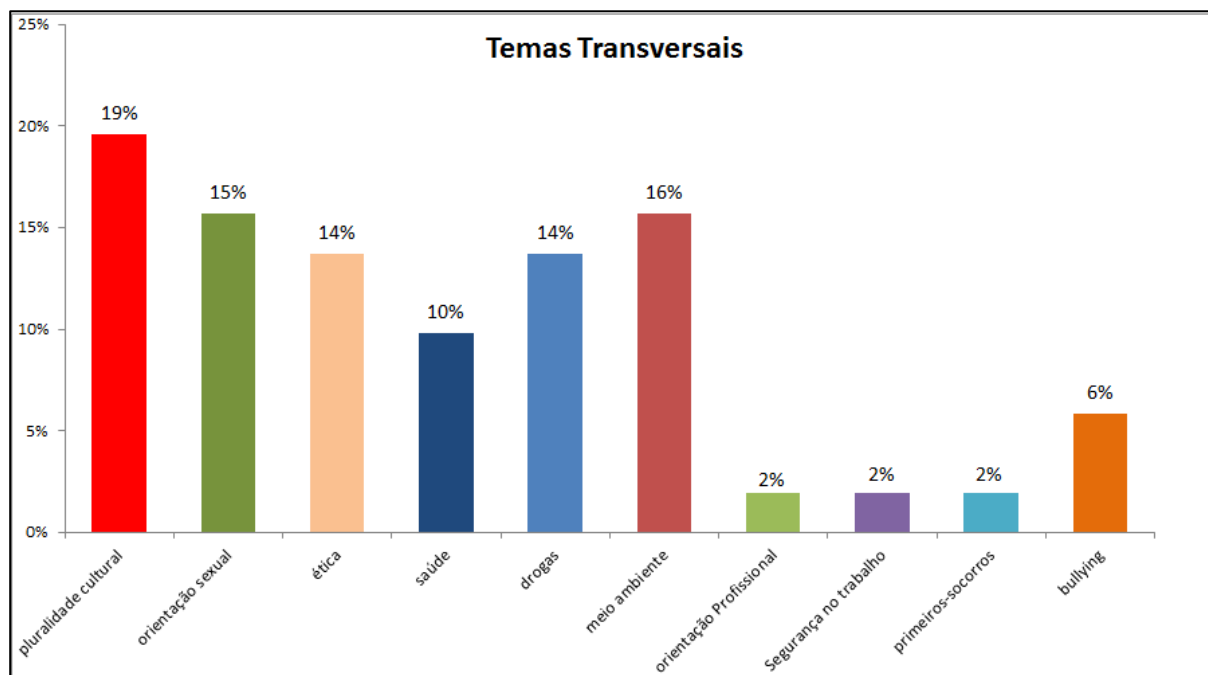
Fonte: Dados de pesquisa.

Ao observar os resultados apontados pela figura 12 observa-se que *bullying* e Orientação Sexual foram os temas mais apontados pelos alunos com 17%, cada um. Seguidos por Ética com 16%; Pluralidade Cultural e Drogas com 12% cada um; saúde com 11%, Meio Ambiente com 8% e outros temas com 7%.



Já a opção dos professores, quanto à escolha pelo tema transversal que consideram importantes trabalhar na escola, pode ser observada na figura 13.

Figura 13 – Temas transversais escolhidos pelos professores.



Fonte: Dados de pesquisa.

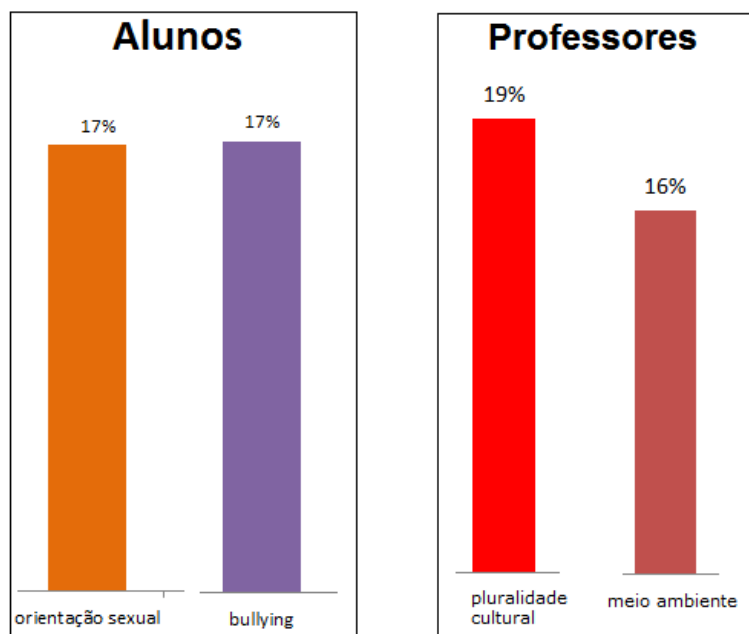
Observa-se que **Pluralidade Cultural** foi o tema mais apontado pelos docentes com 19%, seguido por **Meio Ambiente** com 16%. Esses dados divergem do apontado pelos alunos por ordem de importância. No caso da pesquisa com os alunos, os temas mais votados foram *bullying* e orientação sexual.

Para os professores, orientação sexual teve 15% de votos, enquanto Ética e Drogas obtiveram 14% cada. Saúde apresentou 10% dos votos, enquanto *Bullying* teve 6% dos votos, Orientação Profissional, Segurança no Trabalho e primeiros-socorros 2% cada.

Ao comparar os temas mais votados por professores e alunos, observou-se o seguinte resultado, expresso na figura 14:



Figura 14 – Os temas mais votados pelos grupos de alunos e professores.



Fonte: Dados de pesquisa.

A partir desses dados, foi preciso tomar uma decisão para o desenrolar da pesquisa: seguir os resultados dos professores ou o resultado dos alunos, já que o critério de escolha seriam os dois temas mais votados.

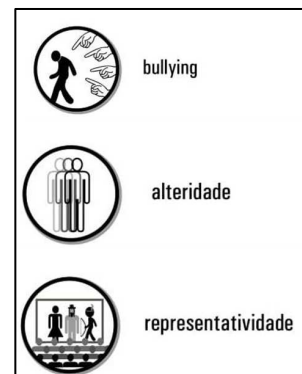
Ao analisar o que diz Arroyo (2007) sobre a voz dos alunos nos currículos, o que Sacristan (2000) e Silva (2010) apontam sobre os conceitos de hegemonia, poder, hierarquização dos saberes, foi possível refletir sobre esses alguns conceitos. Arroyo (2007) afirma que os professores são silenciados em seus direitos quanto à organização curricular e que a escola precisa dar-lhes voz. No entanto, o mesmo autor afirma que é preciso, também, dar voz aos alunos. Para ele, “os educandos nunca foram esquecidos nas propostas curriculares, a questão é com que olhar foram e são vistos. Desse olhar dependerá a lógica estruturante do ordenamento curricular” (ARROYO, 2007, p.21).

A esse respeito Freire (1991) afirma que devemos levar à escola a voz de quem vem à escola, porque esses trazem para dentro um mundo rico em vivências, saberes e desejos:

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência, feito que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta,

possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história. (FREIRE, 1991, p.16)

É papel de a escola perceber quais as melhores oportunidades para se criar um ambiente participativo, no qual o aluno se sinta representado e compreendido em suas particularidades, em suas características, enquanto sujeito e enquanto grupo social. Arroyo (2007) também acredita que há muitos professores preocupados em reorganizar suas práticas no sentido de dar voz aos alunos, num movimento participativo e dialogado. Para ele:



[...] muitos coletivos docentes passam a investigar os currículos a partir dos educandos. Há novas sensibilidades nas escolas e na docência em relação aos educandos. Não há como ignorá-los. Interrogam-nos sobre o que ensinamos, como ensinamos, sobre a organização escolar e curricular. Muitos docentes adotam pedagogias mais participativas, reconhecem os educandos como sujeitos da ação educativa (ARROYO, 2007, p.21).



Nesse sentido, optou-se por considerar a orientação sexual e *bullying*, os dois temas transversais mais votados pelos alunos para a continuidade dessa pesquisa, propiciando-lhes um espaço para tratarem dos temas por eles elencados, uma vez que demonstra uma necessidade, um anseio apontado por eles.

5.3 Desenvolvimento do Site

Os alunos dos 2º anos e 3º anos do Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico do curso de Informática que já haviam cursado a disciplina Tecnologia Web foram convidados a participar da pesquisa. Em um primeiro momento os primeiros dez alunos que se dispuseram a trabalhar foram distribuídos em dois grupos com cinco alunos cada.

Um grupo, formado apenas por meninas, escolheu o tema Orientação Sexual para trabalhar e outro grupo, formado apenas por meninos, escolheu *Bullying*. Durante o andamento da criação do site, quatro alunos pediram o desligamento da pesquisa, pois não

estavam conseguindo conciliar os estudos e as obrigações diárias, ficando dessa forma dois grupos de trabalho com três alunos.

Primeiramente, os alunos tiveram que estar atentos às questões que envolvem a organização tecnológica do *site*, e, por isso, uma exigência era de que os alunos tivessem cursado a disciplina *Tecnologia Web*, pois é nessa disciplina que eles aprendem os conceitos e os recursos para o desenvolvimento de páginas *web*. Vale evidenciar que toda a produção do *site* foi conduzida por eles da forma que considerassem melhor, sem interferência do pesquisador ou do professor, com o propósito de estimular a criatividade e assim deixar o conhecimento adquiridos nessa disciplina direcionarem seu percurso.

Os grupos desenvolveram o trabalho em três períodos cronológicos: (1) *Briefing*; (2) *Design*; e (3) Codificação.

Briefing é um documento com informações produzidas por meio de uma reunião para o desenvolvimento de um trabalho. Ele contém o objetivo do *site*, o público alvo e o mapa do *site* (lista de todas as páginas). A figura 15 apresenta o *briefing* produzido pelo grupo que trabalhou como tema orientação sexual.

Figura 15 – Briefing do site sobre orientação sexual.

BRIEFING DO SITE

Data:
01/08/2017.

Tema do site:
Orientação sexual.






Público alvo:
Criar um site com a finalidade de orientar jovens e adultos para que possam identificar e compreender seus interesses sexuais.






Objetivo do site:
O site tem como objetivo propagar e informar as pessoas sobre o que é, e como identificar a sua orientação sexual. Para isso, o site disponibiliza comentários, entrevistas e informações de fontes renomadas.

Mapa do site:

<ul style="list-style-type: none"> - Home; - Sobre; - Depoimentos; - Autores; - Identificação; - Ajuda; - Contato; 	<ul style="list-style-type: none"> - Direitos sexuais; - Gêneros sexuais; - Sexualidade na escola; - Os 56 gêneros; - Angústia sexual; - LGBT; - O futuro; - Discriminação; - Meu depoimento;
---	--

Previsão de entrega:
24/09/2017.

-  sexualidades
-  gênero
-  identidade
-  discriminação
-  educação

-  diferenças/ diversidade
-  preconceito
-  violência
-  valores
-  tolerância / respeito






Fonte: Dados de pesquisa.






O *briefing*, do grupo que trabalhou com orientação sexual apresenta como objetivo “informar e propagar” às pessoas o que é orientação sexual, bem como “identificar a sua orientação sexual”. Estabelece como meios a projeção de comentários, entrevistas e informações advindas de fontes reconhecidas.

O *briefing* do grupo que trabalhou com *bullying*, por sua vez, apontou a necessidade de conhecimento sobre o tema, por eles alegado de “polêmico”, apresentando suas implicações na escola, como pode ser observado na figura 16.

Figura 16 – Briefing do *site* sobre *bullying*.

BRIEFING DO SITE	
Data:	10 de Setembro
Tema do site:	Bullying
Público alvo:	Criar um site com a finalidade de orientar jovens e adultos sobre Bullying que é um tema muito polêmico.
Objetivo do site:	Informar sobre esse problema pouco comentado atualmente.
Mapa do site:	Bullying – Formas do Bullying – Bullying Escolar – Consequências
Previsão de entrega:	Novembro

	bullying
	direitos humanos
	diferenças/ diversidade
	estereótipo
	violência

	educação
	identidade
	racismo
	preconceito
	tolerância / respeito

Fonte: Dados de pesquisa.

O *Design* consiste em transformar todas as informações em desenho das páginas para atrair a atenção e facilitar a compreensão do conteúdo. Para isso os grupos utilizaram um recurso chamado de *wireframes*.

No *wireframes* os elementos são colocados de forma rudimentar e não possuem *design* caprichado e são uma espécie de estrutura do *design*, contendo todas as partes importantes do *site*. Todos os elementos são colocados sem um *design* elaborado e definido.

Nas figuras 17 e 18 é possível verificar os *wireframes* preparados pelos dois grupos.

Figura 17 – *Design* do site sobre orientação sexual.



Fonte: Dados de pesquisa

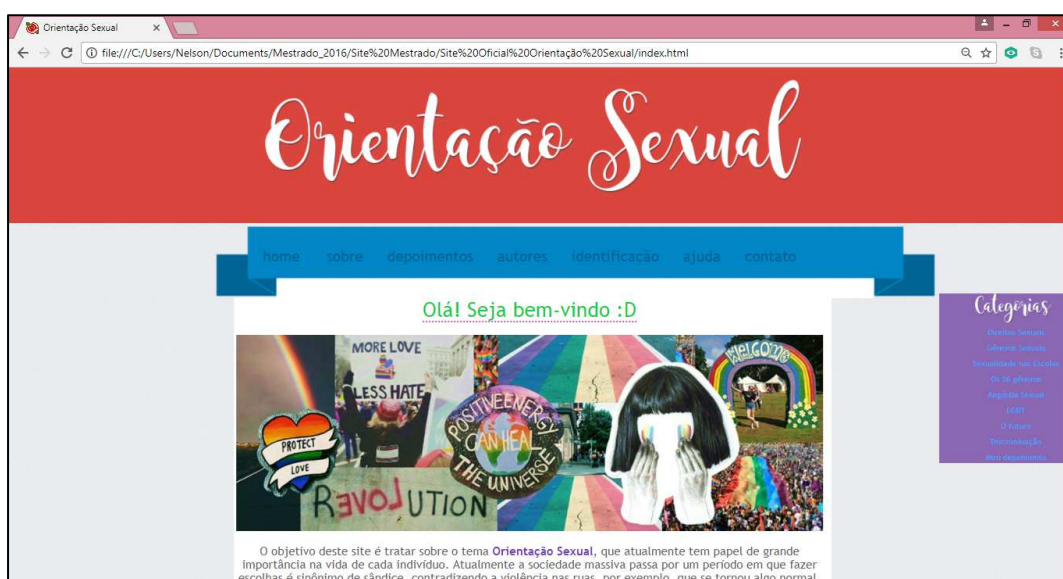
Figura 18 – *Design* do site sobre *bullying*.



Fonte: Dados de pesquisa

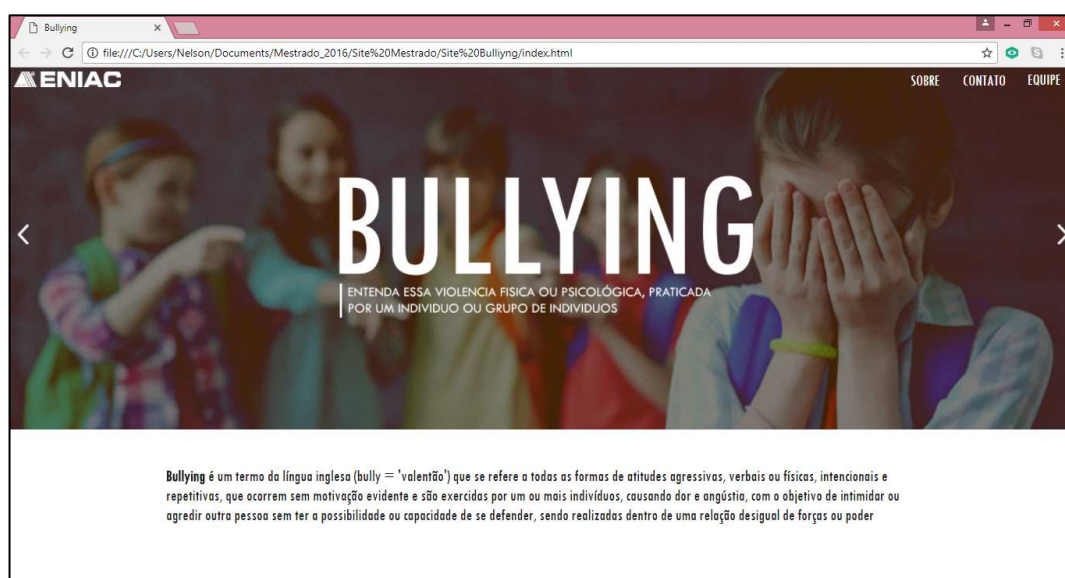
A Codificação consiste em transformar os desenhos das páginas em códigos interpretáveis por um navegador da internet como *Internet Explorer*, *Mozilla Firefox*, *Google Chrome*, por exemplo. Nas figuras 19 e 20 observa-se o resultado após a codificação dos códigos utilizando as linguagens *Html*, *Css*, *JavaScript* e *JQuery* desenvolvidos pelos dois grupos de alunos.

Figura 19 – Site sobre orientação sexual após a codificação feita pelos alunos.



Fonte: Dados de pesquisa

Figura 20 – Site sobre *bullying* após a codificação feita pelos alunos.



Fonte: Dados de pesquisa

Ao analisar o processo de elaboração dos sites, é preciso considerar, como apontam Almeida e Valente (2012), aspectos tanto de ordem das tecnologias, como os que dizem respeito aos conteúdos produzidos.

Quanto aos aspectos referentes às tecnologias, é importante mencionar que os grupos obedeceram a sequência de produção, cujo conteúdo advinha da disciplina *Tecnologia Web*. É evidente que o processo de escolha de imagens, links e estabelecimento de categorias se deu por conta dos conhecimentos que os alunos possuíam de suas vivências tecnológicas, por conta de seus conhecimentos sobre o tema e pela facilidade de manipular textos e imagens, inclusive aqueles já existentes na *web*:

As facilidades de manipulação de textos e imagens passam a alterar radicalmente a maneira como as linguagens verbal e visual são produzidas, como são usadas, interpretadas e transformadas. Com o desenvolvimento das tecnologias, surgiram recursos digitais que podem ser utilizados para animar as histórias, torná-las mais imagéticas, sonoras e dinâmicas. Porém, estes recursos agora podem estar à mão de usuários que não precisam ser especialistas. Aplicativos da Web 2.0, como o *Flash*, o *Movie Maker*, software para produção de blogs, ou o *Prezi*, ou até mesmo aplicativos convencionais para produção de apresentação, como o *PowerPoint*, podem ser utilizados para a produção de narrativas. Estas facilidades oferecidas pelas TDIC têm alterado a maneira como as narrativas tradicionalmente orais ou impressas são produzidas (ALMEIDA; VALENTE, 2012, p.65).

Almeida e Valente (2012) afirmam que a facilidade de manipulação de diferentes mídias proporcionada pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação permite que as pessoas não somente sejam expostas a conteúdos na internet, mas que também produzam e disseminem esses.

É notável o uso [...] do *blog* como meio utilizado para a criação e disseminação de conhecimento, na forma textual, imagética ou animada. O *Second Life*, por exemplo, possibilita que as pessoas criem e desempenhem diferentes papéis, em mundos do faz de conta, como já acontecia com o teatro ou o cinema tradicional. Agora, com a diferença de que cada um pode ser ator ou produtor deste mundo do faz de conta virtual (ALMEIDA; VALENTE, 2012, p.66).

A experiência de produzir conteúdo na internet permite uma análise das narrativas utilizadas. Almeida e Valente (2012), ao discutirem relatos com a produção de conteúdos digitais, descrevem que, ainda que o instrutor (ou professor) não forneça aos alunos instruções claras sobre como produzir esse material, os trabalhos por eles analisados demonstram uma regularidade na narrativa utilizada, quanto aos padrões, cores e formatos:

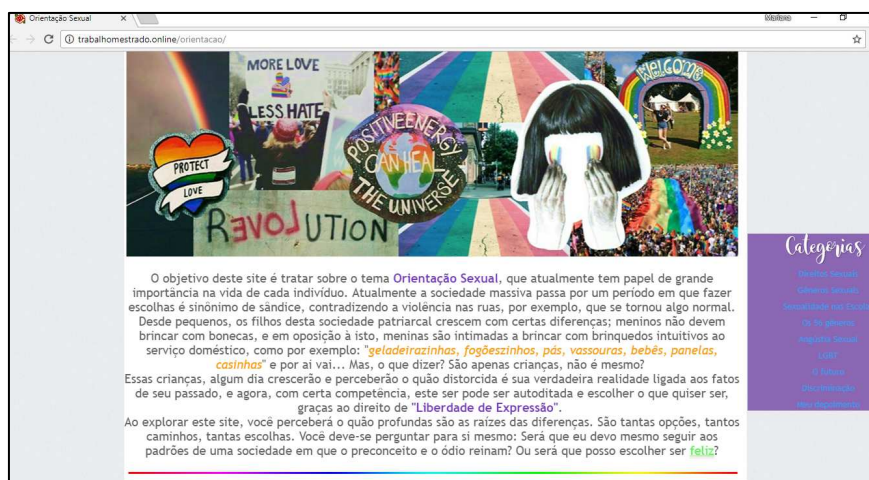
A autora concluiu que, embora não tenha fornecido nenhuma instrução quanto à estrutura narrativa ou quanto ao conteúdo do texto, foi possível observar alguns padrões de forma e de conteúdo. “A maioria das narrativas inclui um fundo colorido, fontes em formatos, tamanhos e cores diversas, imagens, e *hiperlinks* para arquivos sonoros” [...]. A análise mostra que “as narrativas visuais não são meras ilustrações do texto escrito e que a associação texto e imagem revela importantes aspectos da cognição humana” (ALMEDA; VALENTE, 2012 p 71).

Ao observar a estrutura presente nas figuras 19 e 20, é possível também considerar que a narrativa utilizada pelos grupos de alunos obedeceu à regularidade de texto, imagem e cores. No caso dessa pesquisa, esse movimento não foi aleatório, mas intencionalmente planejado, por meio das etapas de *briefing*, *design* e codificação. Quanto à produção de conteúdo para o *site*, os alunos tiveram que planejar a sequência de conteúdos que seriam abordados enquanto categorias do *site*. No entanto, a pesquisa e expressão sobre cada conteúdo não foi direcionada. Os discentes ficaram livres para produzir material e para alimentar o *site*, cujo envolvimento e direcionamento são objetos de análise deste trabalho.

5.3.1 Site Orientação Sexual

O *site* orientação sexual apresenta uma série de elementos para a análise. A página inicial, criada pelos alunos, apresenta a cor vermelha, como um chamativo para o tema, seguida de uma foto representativa das sexualidades, do gênero, do preconceito e da necessidade de uma militância a favor do diferente, como pode ser observado na figura 21.

Figura 21 – Página inicial do *site* sobre orientação sexual.



Fonte: Dados de pesquisa. Disponível em <<http://trabalhomestrado.online/orientacao/>>

A imagem mostra a bandeira do movimento LGBT, na figura do arco-íris, bem como expressões como: “*protect love*”, “*revolution*”, com a palavra “*love*” em destaque, “*more love, less hate*” e “*can heal: positive energy the universe*”. Também há foto de uma manifestação popular com a bandeira LGBT e a uma mulher, sem os traços do rosto definidos, pintando suas bochechas com as cores do arco-íris.

O texto inicial dos alunos, que se segue abaixo da imagem, traz a seguinte inscrição:



violência

O objetivo deste site é tratar sobre o tema **Orientação Sexual**, que atualmente tem papel de grande importância na vida de cada indivíduo. Atualmente a sociedade massiva passa por um período em que fazer escolhas é sinônimo de sandice, contradizendo a violência nas ruas, por exemplo, que se tornou algo normal.



gênero

Desde pequenos, os filhos desta sociedade patriarcal crescem com certas diferenças; meninos não devem brincar com bonecas, e em oposição à isto, meninas são intimadas a brincar com brinquedos intuitivos ao serviço doméstico, como por exemplo: “*geladeirinhas, fogõezinhos, pás, vassouras, bebês, panelas, casinhas*” e por ai vai... Mas, o que dizer? São apenas crianças, não é mesmo?



criança

Essas crianças, algum dia crescerão e perceberão o quão distorcida é sua verdadeira realidade ligada aos fatos de seu passado, e agora, com certa competência, este ser pode ser autoditada e escolher o que quiser ser, graças ao direito de “**Liberdade de Expressão**”.



direitos humanos



alteridade

Ao explorar este site, você perceberá o quão profundas são as raízes das diferenças. São tantas opções, tantos caminhos, tantas escolhas. Você deve-se perguntar para si mesmo: Será que eu devo mesmo seguir aos padrões de uma sociedade em que o preconceito e o ódio reinam? Ou será que posso escolher ser feliz? (Grupo Orientação Sexual).

É possível analisar que o grupo de alunos toca em temas como: escolhas, violência, sociedade patriarcal, brincadeiras de meninas e brincadeiras de meninos, liberdade de expressão, autoconhecimento, preconceito, diversidade e amor.

Na barra de menu, que orienta o site, estão os elementos home, sobre, depoimentos, autores, identificação, ajuda e contato. A narrativa utilizada para compor a página “sobre” do *site*, apresenta uma foto e uma explicação textual sobre seus objetivos, como pode ser observado na figura 22.

Figura 22 – Sobre o *site* orientação sexual



Fonte: Dados de pesquisa. Disponível em <<http://trabalhomestrado.online/orientacao/>>

A imagem e o texto escolhidos apresentam uma narrativa pautada no discurso sobre respeito à diversidade, ao ser humano, à opção sexual, ao gênero, fundamentando-se no discurso sobre tolerância e amor.

Falando a respeito da identificação sexual de certo indivíduo, devem-se pensar a respeito sobre alguns pontos:

Quem eu sou?

Eu me sinto bem como eu sou?

O que eu gosto em uma pessoa?

Qual o nome que minha mãe me deu? Sinto-me feliz e identificado/a com ele?

Por que eu não me sinto bem como eu sou?

O que realmente me deixa feliz?

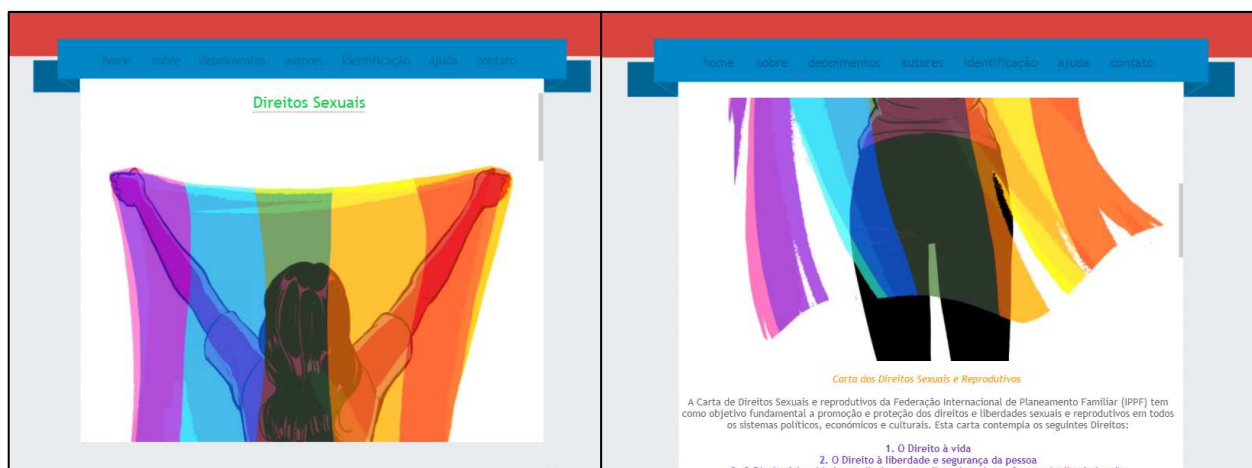
Quais são minhas preferências?

Bem, não estamos falando aqui sobre padrões impostos pela sociedade, até porque somos totalmente contra isso. Mas devemos pensar no seguinte: Se eu respondi a maioria dessas perguntas e as respostas não condizem com os padrões habituais, algo está errado comigo? A resposta da qual você tende pensar é a seguinte: Afinal, quais são os padrões da sociedade? A sociedade exige mesmo certo padrão para ser aceito em um meio "comum"? A resposta para isso é única, e, infelizmente sim! Mas apesar de você precisar de um padrão para se encaixar num meio comum, isso não significa necessariamente que você será feliz dessa forma, correto? Pois bem, então reflita você mesmo.

E então, vai continuar vivendo o resto da sua vida infeliz, num corpo que não te pertence, ou tentando algo com gêneros que não te atraem? Repense, e pense na sua felicidade futura. Por que a vida é muito curta, e quando você olhar, estará mortinho da silva em um belo caixão de madeira (Grupo Orientação Sexual).

Quanto às categorias de navegação do *site*, os alunos produziram os elementos: direitos sexuais, gêneros sexuais, sexualidade nas escolas, os 56 gêneros, angústia sexual, LGBT, o futuro, discriminação e meu depoimento. O texto que orienta o ícone “Direitos Sexuais” foi introduzido pelos alunos a partir da imagem de uma mulher segurando uma bandeira do movimento LGBT, como pode ser observado na figura 23:

Figura 23 – Ícone direitos sexuais



Fonte: Dados de pesquisa. Disponível em < <http://trabalhomestrado.online/orientacao/direitos.html/>>

O texto dos alunos refere-se à transcrição da Carta dos Direitos Sexuais e Reprodutivos:

Carta dos Direitos Sexuais e Reprodutivos

A Carta de Direitos Sexuais e reprodutivos da Federação Internacional de Planeamento Familiar (IPPF) tem como objetivo fundamental a promoção e proteção dos direitos e liberdades sexuais e reprodutivos em todos os sistemas políticos, económicos e culturais. Esta carta contempla os seguintes Direitos:

1. O Direito à vida
2. O Direito à liberdade e segurança da pessoa
3. O Direito à igualdade e o direito a estar livre de todas as formas de discriminação
4. O Direito à privacidade
5. O Direito à liberdade de pensamento
6. O Direito à informação e educação
7. O Direito de escolher casar ou não e de constituir e planear família

8. O Direito de decidir ter ou não filhos e quando os ter
9. O Direito aos cuidados e à proteção da saúde
10. O Direito aos benefícios do progresso científico
11. O direito à liberdade de reunião e participação política
12. O Direito a não ser submetido nem a tortura, nem a tratamento desumano ou degradante

1 – O Direito à Vida Nenhuma mulher deve ter a vida em risco por razões de gravidez. Nenhuma pessoa deve ter a vida em risco por falta de acesso aos serviços de saúde e/ou informação, aconselhamento ou serviços relacionados com a saúde sexual e reprodutiva.

2 – O Direito à liberdade e segurança da pessoa

Todas as pessoas têm o direito de poder desfrutar e controlar a sua vida sexual e reprodutiva, no respeito pelos direitos dos outros. Todas as pessoas têm o direito de não estarem sujeitas a assédio sexual. Todas as pessoas têm o direito de estar livres do medo, vergonha, culpa, falsas crenças ou mitos e outros fatores psicológicos que inibam ou prejudiquem o seu relacionamento sexual ou resposta sexual.

3 – O Direito à igualdade e o direito a estar livre de todas as formas de discriminação

Ninguém deve ser discriminado, no âmbito da sua vida sexual e reprodutiva, no acesso aos cuidados e/ou serviços. Todas as pessoas têm o direito à igualdade no acesso à educação e informação de forma a preservar a sua saúde e bem-estar, incluindo o acesso à informação, aconselhamento e serviços relativos à sua saúde e direitos sexuais e reprodutivos. Nenhuma pessoa deve ser discriminada no seu acesso à informação, cuidados de saúde, ou serviços relacionados com as suas necessidades de saúde e direitos sexuais e reprodutivos ao longo da sua vida, por razões de idade, orientação sexual, “deficiência” física ou mental.

4 – O Direito à privacidade

Todos os serviços de saúde sexual e reprodutiva, incluindo a informação e o aconselhamento, deverão ser prestados com privacidade e a garantia de que as informações pessoais permanecerão confidenciais. Todas as mulheres têm o direito de efetuar escolhas autónomas em matéria de reprodução, incluindo as opções relacionadas com o aborto seguro. Todas as pessoas têm o direito de exprimir a sua orientação sexual a fim de poder desfrutar de uma vida sexual segura e satisfatória, respeitando, contudo, o bem-estar e os direitos dos outros, sem receio de perseguição, perda da liberdade ou interferência de ordem social. Todos os serviços de cuidados em saúde sexual e reprodutiva incluindo os serviços de informação e aconselhamento devem estar disponíveis para todas as pessoas e casais em particular os mais jovens, numa base de respeito aos seus direitos de privacidade e confidencialidade.

5 – O Direito à liberdade de pensamento

Todas as pessoas têm direito à liberdade de pensamento e de expressão relativa à sua vida sexual e reprodutiva. Todas as pessoas têm o direito à proteção contra quaisquer restrições por motivos de pensamento, consciência e religião, no seu acesso à educação e informação relativas à sua saúde sexual e reprodutiva. Os profissionais de saúde têm o direito de invocar objeção de consciência na prestação de serviços de contraceção e aborto e o dever de encaminhar os utentes para outros profissionais de saúde dispostos

a prestar o serviço solicitado de imediato. Este direito não é contemplado em casos de emergência, quando esteja em risco a vida de uma pessoa. Todas as pessoas têm o direito de estarem livres de interpretações restritas de textos religiosos, crenças, filosofias ou costumes, como forma de delimitar a liberdade de pensamento em matérias de cuidados de saúde sexual e reprodutivos e outros.

6 – O Direito à informação e educação

Todas as pessoas têm o direito de receber uma educação e informação suficientes de forma a assegurar que quaisquer decisões que tomem, relacionadas com a sua vida sexual e reprodutiva, sejam exercidas com o seu consentimento pleno, livre e informadas. Todas as pessoas têm o direito de receber informações completas quanto às vantagens, eficácia e riscos associados a todos os métodos de regulação e fertilidade e de prevenção.

7 – O Direito de escolher casar ou não e de constituir e planejar família

Todas as pessoas têm o direito de acesso aos cuidados de saúde reprodutiva, incluindo casos de infertilidade, ou quando a fertilidade esteja comprometida devido a infeções sexualmente transmissíveis.

8 – O Direito de decidir ter ou não filhos e quando os ter

Todas as pessoas têm o direito ao acesso à gama mais ampla possível de métodos seguros, eficazes e aceitáveis de contraceção. Todas as pessoas têm o direito à liberdade de escolher e utilizar um método de proteção contra a gravidez não desejada, que seja seguro e aceitável para elas.

9 – O Direito aos cuidados e à proteção da saúde

Todas as pessoas têm o direito a usufruir de cuidados de saúde sexual e reprodutiva, incluindo o direito de:

- Informação sobre os benefícios e riscos dos métodos contraceptivos
- Acesso à maior variedade possível de serviços
- Opção para decidir utilizar ou não os serviços e para escolher o método contraceptivo a usar
- Segurança relativa aos métodos e serviços ao seu dispor
- Privacidade na informação e serviços prestados
- Confidencialidade relativa a informações pessoais
- Dignidade no acesso e na prestação dos cuidados em saúde sexual e reprodutiva
- Confiança e comodidade relativa à qualidade dos serviços oferecidos
- Continuidade que garanta a disponibilidade futura dos serviços
- Opinião sobre o serviço oferecido

10 – O Direito aos benefícios do progresso científico

Todas as pessoas utentes dos serviços de saúde sexual e reprodutiva têm o direito ao acesso a todas as novas tecnologias reprodutivas seguras e reconhecidas.

11 – O direito à liberdade de reunião e participação política

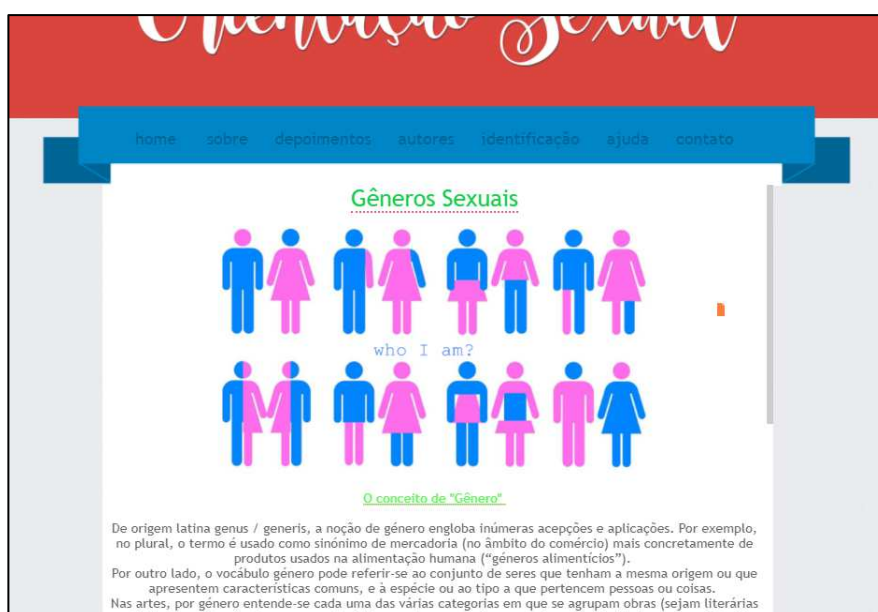
Todas as pessoas têm o direito de influenciar os governos para que a saúde e os direitos em matéria de sexualidade e reprodução sejam uma prioridade dos mesmos.

12 – O Direito a não ser submetido nem a tortura, nem a tratamento desumano ou degradante

Todas as crianças têm o direito a proteção contra todas as formas de exploração e, especialmente, da exploração sexual, da prostituição infantil e todas as formas de abuso, violência e assédio sexuais. Todas as pessoas têm direito à proteção contra a violação, a agressão, o abuso e o assédio sexuais. Para mais informação sobre este assunto, consulte a versão integral em inglês ou a versão integral em português.
Retirado de: (Grupo - Orientação sexual)

O ícone “Gêneros sexuais” apresentado pelos alunos traz também uma imagem, seguida de um texto, como pode ser observado na figura 24.

Figura 24 – Ícone gêneros sexuais



Fonte: Dados de pesquisa. Disponível em < <http://trabalhomestrado.online/orientacao/generos.html>>

De origem latina *genus / generis*, a noção de género engloba inúmeras acepções e aplicações. Por exemplo, no plural, o termo é usado como sinónimo de mercadoria (no âmbito do comércio) mais concretamente de produtos usados na alimentação humana (“géneros alimentícios”).

Por outro lado, o vocábulo género pode referir-se ao conjunto de seres que tenham a mesma origem ou que apresentem características comuns, e à espécie ou ao tipo a que pertencem pessoas ou coisas

Nas artes, por género entende-se cada uma das várias categorias em que se agrupam obras (sejam literárias ou plásticas) em função das suas características em termos de forma ou de conteúdo (“género dramático”) ou ainda em função do estilo e da técnica utilizada.

Para a biologia, o termo género corresponde à categoria taxionómica que agrupa espécies (seres vivos) com características comuns ou semelhantes.

Na gramática, um género é a classe a que pertence um substantivo ou um pronome pelo facto de concertar com o mesmo uma forma e, geralmente apenas uma, da flexão do adjetivo e do pronome. É o que acontece no caso

das línguas flexivas, como a língua portuguesa, em que as palavras podem variar em género (masculino/feminino) e em número (singular/plural).

Para a sociologia, o género (isto é, masculino ou feminino) é o conjunto dos aspectos sociais da sexualidade, um conjunto de comportamentos e de valores associados arbitrariamente em função do sexo.

Por isso, o chamado papel social de género constitui uma categoria de análise em sociologia e antropologia que denota um conjunto de normas e convenções sociais do comportamento sexual das pessoas. O papel social de género permite conhecer as diferenças sexuais num determinado momento ou local.

Convém salientar que os estudos relacionados com o papel social de género não se dedicam unicamente à desigualdade/discriminação para com as mulheres, pois analisam as masculinidades e a *diversidade sexual* (homossexuais, bissexuais, transexuais, etc.). É importante ter em conta que estes mesmos estudos não são sustentados nem pela biologia, nem pela genética.

A sexualidade permite fazer referência ao conjunto das condições anatómicas, fisiológicas e psicológicas que caracterizam cada sexo. O termo também faz alusão ao apetite sexual (como uma propensão ao prazer carnal) e ao conjunto dos fenómenos emocionais e comportamentais relacionados com o sexo.

Antigamente, considerava-se que a sexualidade dos seres humanos e dos animais era instintiva. Os comportamentos sexuais eram portanto determinados biologicamente e todas aquelas práticas que não visavam a procriação eram consideradas contra-natura (contra a natureza).

A sexualidade, com o passar do tempo, foi adquirindo uma noção social e cultural. Sabe-se, nos dias de hoje, que exemplares de diversas espécies têm tendência para a homossexualidade, praticam diversas técnicas de masturbação ou, inclusive, incorrem em violações. Posto isto, os seres humanos e os animais desenvolvem as características da sua sexualidade de acordo com o meio que os rodeia.

Para a Organização Mundial da Saúde (OMS), a sexualidade humana abarca tanto as relações sexuais (o coito) como o erotismo, a intimidade e o prazer. A sexualidade é experimentada e expressada através de pensamentos, de ações, de desejos e de fantasias.

A heterossexualidade é a condição sexual mais habitual e consiste na atração por pessoas do sexo oposto. Os homens heterossexuais sentem-se atraídos pelas mulheres, e vice-versa.

Na homossexualidade, em contrapartida, as relações têm lugar entre pessoas do mesmo sexo. Outra variante da sexualidade é a bissexualidade, onde o indivíduo se sente atraído tanto por pessoas do sexo oposto como por pessoas do mesmo sexo (Grupo orientação sexual).

A página sobre género sugere que o leitor leia o texto que trata sobre os 56 géneros. Na página inicial há uma foto de um casal de homens se beijando em uma manifestação, sob o aplauso dos presentes, conforme a figura 25.

Figura 25 – Ícone Os 56 gêneros



Fonte: Dados de pesquisa. Disponível em < <http://trabalhomestrado.online/orientacao/56.html> >

O texto que se segue na imagem dispõe que:

Esse mês nosso querido Facebook, ralo de tantas horas da nossa vida, passou a oferecer a seus usuários nos EUA um leque muito mais amplo de opções com as quais alguém pode marcar seu gênero em seu perfil – das míseras duas que estavam disponíveis nos últimos dez anos (homem e mulher, caso você não se lembre), agora há 56. A rede social, entre outras coisas, passará a usar os pronomes adequados para cada identidade de gênero escolhida. Ainda não sabemos quando isso vai se estender a nós, lusófonos, mas torcemos para que seja logo.

Para quem sempre foi tratado pelo gênero com que se identifica isso pode parecer uma bobagem, mas faz muita diferença para quem simplesmente não sente que cabe na caixa “homem” ou “mulher”. Se você, por exemplo, foi criado como homem, se trata como homem, gosta de ser homem, e um dia um garçom no restaurante vira pra você e falar “Deseja deseja algo para beber, senhora?”, se sentiria como? Estranho, esquisito, espantado... Agora imagina isso o tempo todo. É assim que muitas pessoas vivem.

Para quem está meio confuso com essa distinção entre “sexo” e “gênero”, aqui vai uma breve explicação:

Sexo se refere principalmente à sua biologia, e é uma configuração de cromossomos, hormônios, gônadas (ovários, testículos), unidades reprodutivas (esperma, óvulo) e anatomia interna e externa. Costuma-se tratar o sexo como se houvesse apenas duas opções, macho e fêmea, mas esse sistema é insuficiente para entender as características sexuais de toda a população mundial.

Gênero trata mais sobre sua própria noção de quem você é (ou seja, homem, mulher, transgênero etc.). O gênero tem a ver principalmente a qualidades que são masculinas ou femininas ou nenhuma delas ou ambas. Assim como acontece com o sexo, estamos acostumados a considerar o gênero como uma de duas opções, homem ou mulher. Mais uma vez, esse sistema binário é incapaz de compreender o gênero de todos os seres humanos, especialmente através de todas as culturas. Muitas sociedades estão agora expandindo a maneira como utilizam os termos de gênero.

Termos de gênero são dinâmicos, e alguns termos são mais comuns ou usados preferencialmente em algumas comunidades ou partes de um país. Alguns termos também são específicos a uma geração, sendo mais populares entre pessoas mais jovens ou mais velhas. A lista de termos de gênero do Facebook não é capaz de abarcar todas as identidades que as pessoas podem ter. Da mesma forma, nosso glossário para esses termos – apesar de ter sido compilado com muita consideração e cuidado – com certeza não captura todas as nuances de gênero, ou como as pessoas se sentem quanto às próprias identidades.

A identidade de gênero é um assunto delicado, e é melhor se deixar que cada pessoa diga qual é seu gênero (se quiser) ao invés de fazer suposições. As novas opções de gênero do Facebook dão às pessoas a possibilidade de fazer exatamente isso, e assim dar um passo coletivo para que se expandam as conversas sobre gênero. Tenha em mente enquanto lê essa lista que estes são termos de gênero – não de sexo, nem de orientação sexual. Esses tópicos são totalmente distintos.

Como a novidade ainda não chegou ao Facebook em português, não podemos dizer ao certo quantas opções chegarão aqui em nossas fronteiras, ou se serão mais ou menos – existem termos em inglês que não se aplicam ao português (como male e female para casualmente se referir a gente, por exemplo) e vice-versa. Compilamos o glossário abaixo com base em um artigo do site The Daily Beast e outro do site Slate. Não pretendemos que essa seja uma lista definitiva, muito pelo contrário – quem entender mais do assunto e quiser apontar correções e/ou omissões, sintá-se à vontade! Mande e-mail ou deixe um comentário. Consideramos importante fazer essa tentativa, no entanto, até para mostrar que existem muito mais matizes na sexualidade humana que muitos imaginam. Aguardamos ansiosos para que essa opção seja dada aos brasileiros, para que finalmente possam se identificar na rede social como se identifica na vida real (ou de uma maneira diferente – porque, hello!, a identidade de gênero é sua e você pode fazer o que quiser com ela).

Agênero Alguém que não se identifica com qualquer tipo de identidade de gênero. Esse termo também pode ser utilizado por alguém que intencionalmente não demonstra qualquer representação de gênero reconhecida. Há quem passe por tratamentos hormonais e/ou cirurgias para fazer com que seus corpos se adequem a sua identidade de gênero nenhum. Algumas pessoas usam termos similares como “sem gênero” ou “gênero neutro”.

Andrógino Alguém que não se identifica, nem se apresenta, como apenas como homem ou mulher. “Andrógino” é utilizado por quem tem qualidades

masculinas e femininas e se considera um terceiro gênero separado. Essa palavra tem raízes no latim: “andro” quer dizer “homem” e “gino” quer dizer “mulher”. Alguns andróginos podem se identificar como gender benders, o que significa que estão intencionalmente distorcendo (“bending”), ou desafiando/transgredindo, os papéis de gênero estabelecidos pela sociedade.

Bigênero Alguém que se identifica como homem e mulher ao mesmo tempo. Uma identidade bigênero é uma combinação destes dois gêneros, mas não obrigatoriamente uma repartição meio a meio, já que quem se identifica assim muitas vezes sente – e expressa – cada um desses gêneros por inteiro. Assim como indivíduos que se identificam como fluidos, pessoas bigênero podem se apresentar como homens, como mulheres, ou neutros dependendo do dia.

Cis Todos os termos abaixo expressam que uma pessoa não é trans ou que não tem uma identidade de gênero ou se apresenta de maneira incomum: **Mulher cis** (também mulher cisgênero): uma mulher que se identifica com/ se apresenta como do gênero feminino. **Homem cis** (também homem cisgênero): um homem que se identifica com/ se apresenta como do gênero masculino. **Cisgênero**: uma pessoa que tem a identidade de gênero comumente associada a seu sexo biológico (por exemplo, alguém que é considerada mulher quando nasce e vive como uma mulher).

Duplo-espírito Esse termo provavelmente tem origem na tribo Zuni da América do Norte, apesar de personas de duplo-espírito já terem sido documentadas em inúmeras tribos. Os nativo-americanos que têm características e apresentações tanto masculinas como femininas têm papéis particulares dentro de suas tribos, e são vistos como um terceiro gênero. (Recentemente a Alemanha e o Nepal adotaram uma terceira opção de gênero para seus cidadãos escolherem).

Genderqueer Alguém que cuja identidade fica fora do sistema de dois gêneros (ou seja, homem/mulher) ou que deseja desafiar-lo; essa pessoa pode se identificar por múltiplos gêneros, uma combinação de gêneros, ou “entre” gêneros. As pessoas que utilizam esse termo consideram que estão se reapropriando da palavra “queer”, que historicamente tem sido usado em inglês como um impropério contra homens e mulheres. Esse termo é mais frequentemente utilizado por gerações mais jovens, que tentam fazer essa reapropriação, que pelas gerações mais antigas, que pessoalmente sofreram pelo uso de “queer” como um xingamento.

Gênero em Dúvida Alguém que pode estar colocando em dúvida seu gênero ou sua identidade de gênero, e/ou considera outras maneiras de experimentar ou expressar seu gênero ou apresentação de gênero.

Gênero Fluido Alguém cuja identidade de gênero e apresentação não se limita a apenas uma categoria de gênero. Pessoas de gênero fluido podem ter compreensões dinâmicas ou flutuantes do próprio gênero, mudando de um para outro de acordo com o que sentir melhor no momento. Por exemplo, uma pessoa de gênero fluido pode se sentir mais como um homem num dia e mais como uma mulher no dia seguinte, ou sentir que nenhum dos termos se aplica a ele.

Gênero Não-conformista Alguém que tem a aparência e/ou cujo

comportamento não segue o que a sociedade espera da aparência ou da maneira de uma pessoa daquele gênero agir. Transformistas, garotas masculinas e pessoas transgênero são alguns exemplos de gêneros não-conformistas. (Confira também esse artigo do Dr. Eric Grollman sobre conformidade e não-conformidade de gênero.)

Gênero Variante Um termo genérico para qualquer um que, por qualquer razão, não tem uma identidade cisgênero (isso inclui também outro termo genérico, trans*). Há quem reconheça problemas com esse termo, já que ele implica que esses gêneros são “desvios” de um gênero padrão, e reforça como “natural” o sistema de dois gêneros. Alguns preferem os termos “gênero diverso ou gênero não-conformista.

Homem para Mulher (Male to Female – MTF) Uma pessoa trans que nasceu num corpo de homem, e agora vive como uma mulher e tem uma identidade de gênero feminina. Uma MTF está no meio do processo de transição, que pode ou não se completar eventualmente. Essa pessoa pode ou não ter alterado seu corpo físico com cirurgias, hormônios, ou outras modificações (por exemplo, treinamento vocal, eletrólise etc.). MTF é uma abreviação de “Male To Female”. Geralmente utiliza pronomes femininos (ou seja, “ela”, “dela”) ou termos de gênero neutro. Nos EUA, mais de 50 opções de identidade de gênero. Nos EUA, mais de 50 opções de identidade de gênero.

Intersex Geralmente se refere a alguém cujos cromossomos, gônadas (ou seja, ovários e testículos), perfis hormonais, e anatomia não estão de acordo com o que se espera do corpo típico nem de homens ou de mulheres. O termo intersex basicamente substituiu o termo “hermafrodita” para se referir a seres humanos. Algumas condições intersex são aparentes no nascimento, enquanto outras são percebidas durante a puberdade ou ainda depois (se percebidas). Alguns indivíduos não usam mais o termo “condições intersex” e preferem em seu lugar “desordens de desenvolvimento sexual”. (confira ISNA.org)

Mulher para homem (Female to Male – FTM) Uma pessoa trans que nasceu num corpo de mulher, e agora vive como um homem e tem uma identidade de gênero masculina. Um FTM está no meio do processo de transição, que pode ou não se completar eventualmente. Essa pessoa pode não ter alterado seu corpo físico com cirurgia, hormônios, ou outro tipo de modificação (por exemplo, treinamento vocal para desenvolver uma fala mais grossa). FTM é a abreviação em inglês de Female To Male. Costuma utilizar pronomes masculinos (“ele”, “dele”) ou palavras de gênero neutro.

Não-binário Pessoas que se identificam como não-binárias desprezam a ideia de uma dicotomia entre macho e fêmea, ou mesmo de um contínuo entre macho e fêmea com a androginia no centro. Para eles, o gênero é uma ideia tão complexa que se encaixaria melhor num gráfico tridimensional, ou numa rede multidimensional.

Nenhum Alguém que prefere não aplicar rótulo algum em seu gênero. Neutrois Um termo genérico dentro dos termos mais amplos de transgênero ou genderqueer. Inclui pessoas que não se identificam com o sistema binário de gênero (ou seja, homem/mulher). De acordo com o site Neutrois.com, algumas identidades neutrois comuns incluem agênero, nenhum-gênero e sem-gênero.

Outro Uma escolha por não oferecer um dos rótulos comumente reconhecidos para o gênero de uma pessoa. Quando utilizado por alguém para descrever a si mesmo, essa pode ser uma maneira de se dar a liberdade de descrever (ou deixar de descrever) o próprio gênero. O termo “outro” não deve ser utilizado para descrever pessoas cujo gênero você não entende por completo ou não consegue definir.

Pangênero O pangênero é similar ao andrógino, no sentido de que a pessoa se identifica como um terceiro gênero com algum tipo de combinação dos aspectos tanto masculinos como femininos, mas um pouco mais fluidos. Também pode ser utilizado como um termo inclusivo para designar “todos os gêneros”.

Transgênero Um termo genérico que inclui todas as pessoas que têm um gênero que tradicionalmente não são associados a seu sexo. Pessoas que se identificam como transgênero podem ou não ter alterado seus corpos com cirurgias e/ou hormônios.

Alguns exemplos: Trans homem (confira Mulher Para Homem, acima): apesar de algumas pessoas utilizarem a grafia “transhomem” (sem espaço entre trans e homem) ou “trans-homem” (com hífen), há quem argumente que é melhor utilizar o espaço entre “trans” e “homem” para indicar que a pessoa é um homem e que a parte “trans” não é a coisa mais importante ou central de sua identidade. Trans mulher (confira Homem Para Mulher, acima): apesar de algumas pessoas utilizarem a grafia “transmulher” (sem espaço entre trans e mulher), há quem argumente que é melhor utilizar o espaço entre “trans” e “mulher” para indicar que a pessoa é um homem e que a parte “trans” não é a coisa mais importante ou central de sua identidade. Pessoa trans (confira transgênero): outra maneira de dizer que alguém é uma pessoa transgênero. Trans* Este é um termo inclusivo, que se refere às muitas maneiras que uma pessoa pode transcender ou até mesmo transgredir o gênero ou as normas de gênero (por exemplo, inclui indivíduos que se identificam como transgênero, transexuais, gênero diverso etc.). Na maior parte das vezes o asterisco (*) não é seguido de um sexo ou termo de gênero – escreve-se simplesmente Trans* – para indicar que nem todas as pessoas se identificam com um rótulo de sexo ou gênero já estabelecido.

Transexual Para muitos este termo indica alguém que fez alterações permanentes a seu corpo físico, especificamente a sua anatomia sexual (ou seja, genitais e/ou seios ou peito) por meio de cirurgias. Há quem considere o termo “transexual” problemático por causa de sua história de patologia ou associação a distúrbios psíquicos. A fim de conseguirem fazer as operações necessárias para a mudança de sexo, muitas vezes a pessoa precisa de um diagnóstico psiquiátrico (historicamente, este diagnóstico era dado como “transexualismo”) e de recomendações de profissionais da saúde. O termo “transexual” costuma ser utilizado menos frequentemente pelas gerações mais jovens de pessoas trans.

Mulher Transexual: alguém que nasceu num corpo masculino e realizou a transição (por meio de cirurgia e/ou hormônios) para viver como uma mulher. Homem Transexual: alguém que nasceu num corpo feminino e realizou a transição (por meio de cirurgia e/ou hormônios) para viver como um homem.

Transmasculino Alguém que nasceu num corpo do sexo feminino e se identifica como alguém masculino, mas não se identifica completamente como homem. Muitas vezes pode-se encontrar a expressão “centro-masculino” para indicar em que ponto as pessoas que se identificam como transmasculinas se enxergam com relação aos outros gêneros. **Transfeminino** Alguém que nasceu num corpo do sexo masculino e se identifica como alguém feminino, mas não se identifica completamente como mulher. Muitas vezes pode-se encontrar a expressão “centro-feminino” para indicar em que ponto as pessoas que se identificam como transmasculinas se enxergam com relação aos outros gêneros (Grupo orientação sexual).

Com relação ao ícone “Sexualidade na escola”, o grupo apresentou a narrativa, expressa na figura 26, para discutir a temática.

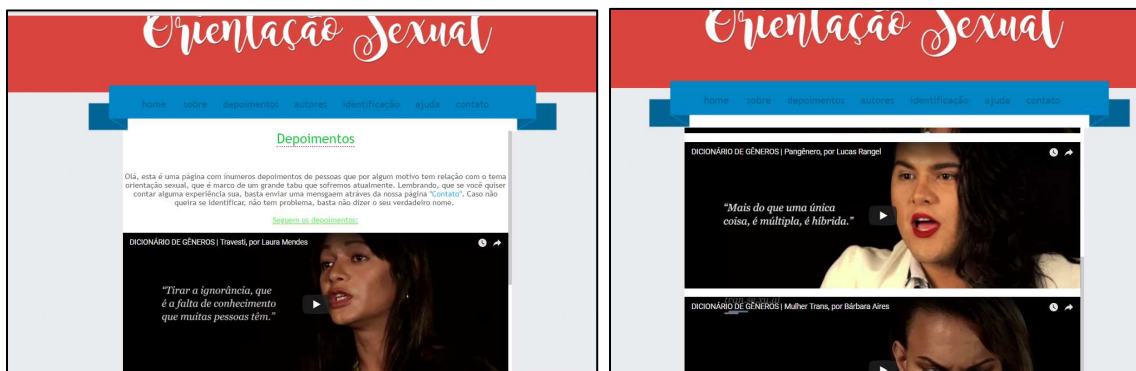
Figura 26 – Ícone Sexualidade na escola



Fonte: Dados de pesquisa. Disponível em < <http://trabalhomestrado.online/orientacao/educacao.html>>

No menu “Depoimentos” os alunos inseriram alguns vídeos, de domínio público, e hospedados no *Youtube*, em que as pessoas contam suas histórias, de acordo com a figura 27.

Figura 27 – Menu “Depoimentos”



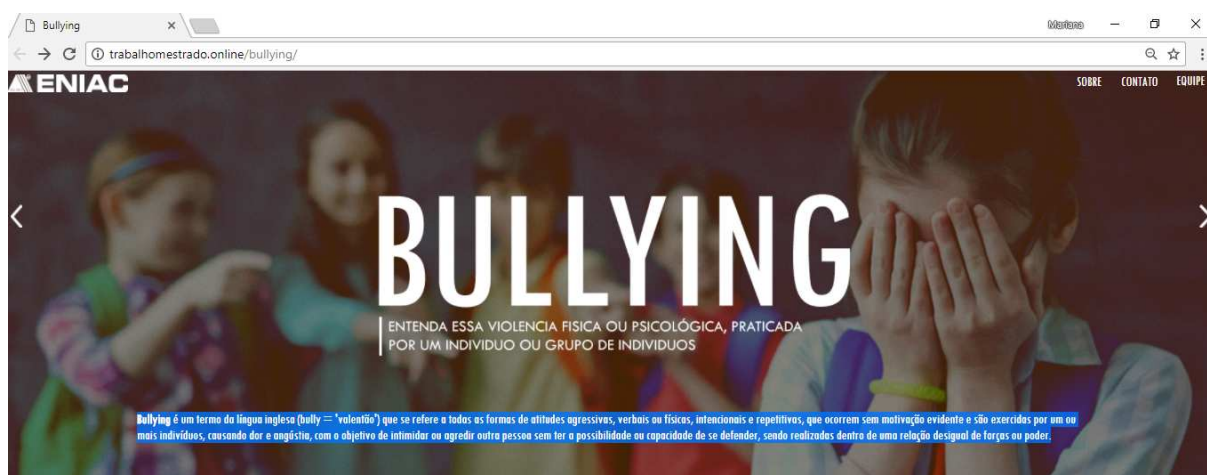
Fonte: Dados de pesquisa. Disponível em <http://trabalhomestrado.online/orientacao/depoimentos.html>

É importante observar que na época da criação do PCNs, a Orientação sexual indicava que a escola teria um papel de promover uma discussão sobre esse tema, muito mais no que diz respeito ao corpo, à saúde e à prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis. O site criado apresenta uma reflexão acerca das mudanças ocorridas nos últimos anos quanto ao ponto de vista da sexualidade, como ela se vê, se apresenta em relação ao mundo e que envolve a perspectiva do gênero e do seu relacionamento afetivo.

5.3.2 Site Bullying

O site sobre *bullying* apresentou um *layout* e os mecanismos de navegação distintos do grupo que trabalhou com orientação sexual. A página inicial traz a imagem de uma menina com as mãos no rosto, como se estivesse envergonhada ou escondendo um choro e crianças em segundo plano rindo dela, como pode ser observado na figura 28.

Figura 28 – Site *Bullying*.



Fonte: Dados de pesquisa. Disponível em < <http://trabalhomestrado.online/bullying/>>

Os alunos começam o site com uma breve descrição conceitual sobre *bullying*:

Bullying é um termo da língua inglesa (bully = 'valentão') que se refere a todas as formas de atitudes agressivas, verbais ou físicas, intencionais e repetitivas, que ocorrem sem motivação evidente e são exercidas por um ou mais indivíduos, causando dor e angústia, com o objetivo de intimidar ou agredir outra pessoa sem ter a possibilidade ou capacidade de se defender, sendo realizadas dentro de uma relação desigual de forças ou poder (Grupo *bullying*).

A página seguinte aponta as consequências que o *bullying* traz para a vida de quem sofre com esse tipo de violência, como na figura 29.

Figura 29 – Ícone Consequências do *Bullying*.



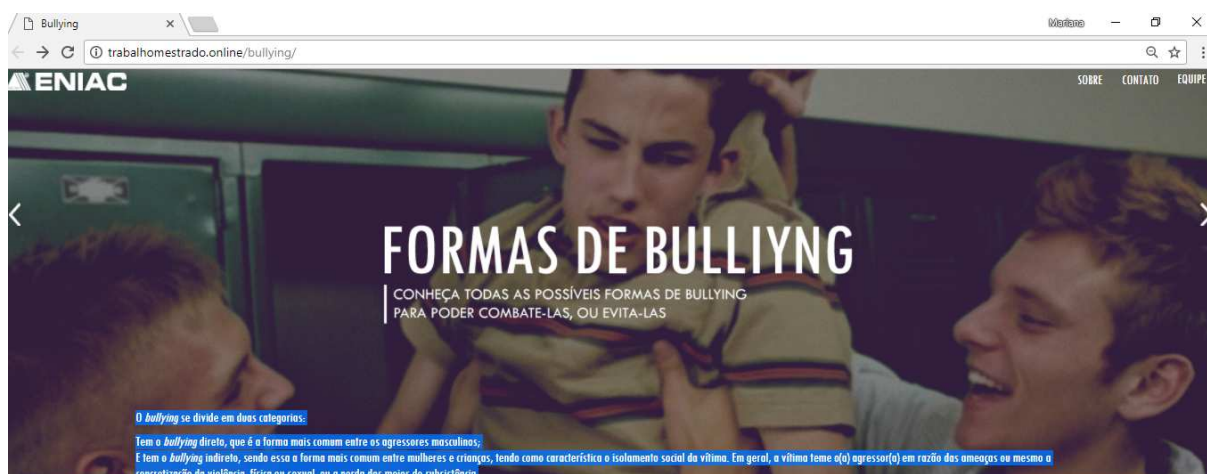
Fonte: Dados de pesquisa. Disponível em <<http://trabalhomestrado.online/bullying/>>

O texto aponta questões sobre a vítima de *bullying* ter vergonha, por isso se silencia e manifesta seu sofrimento de diferentes formas, que nem sempre são verbais, por exemplo, por meio de febre, tremor, fobia social, dor de cabeça, insônia ou falta de apetite:

Geralmente, as vítimas do *bullying* têm vergonha e medo de falar à família sobre as agressões que estão sofrendo e, por isso, permanecem caladas. Alguns sinais típicos são observados nos alunos vítimas de *bullying*, entre eles, recusa de ir para a escola, tendência ao isolamento, falta de apetite, insônia, dor de cabeça, queda no desempenho escolar, febre e tremor (Grupo *bullying*).

A página seguinte expõe de forma sucinta as maneiras como o *bullying* acontece, ou seja, sua manifestação de jeito direto ou indireto. A figura 30, que apresenta essa temática, demonstra uma dupla de meninos levantando outro menino e puxando seu cabelo. A imagem evidencia os sinais de que esse tipo de agressão, geralmente, é realizada em grupos e que, atrelada à agressão física, existem as chacotas, as risadas e a exposição emocional do colega agredido.

Figura 30 – Formas de *Bullying*.



Fonte: Dados de pesquisa. Disponível em <<http://trabalhomestrado.online/bullying/>>

O texto também coloca em destaque que a vítima de *bullying* desenvolve um medo do seu agressor e passa a se isolar socialmente, sobretudo por conta das ameaças.

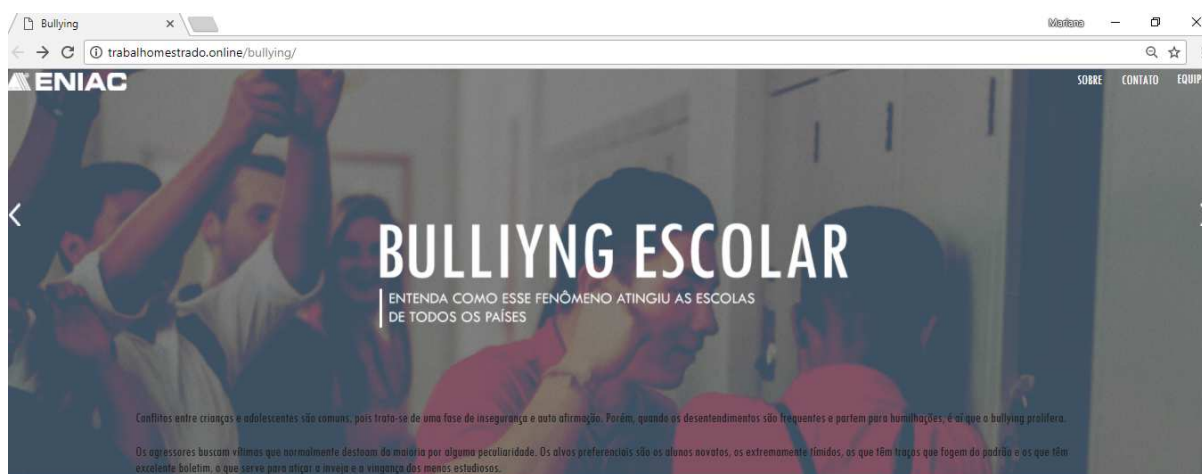
O bullying se divide em duas categorias:

Tem o *bullying* direto, que é a forma mais comum entre os agressores masculinos;

E tem o *bullying* indireto, sendo essa a forma mais comum entre mulheres e crianças, tendo como característica o isolamento social da vítima. Em geral, a vítima teme o(a) agressor(a) em razão das ameaças ou mesmo a concretização da violência, física ou sexual, ou a perda dos meios de subsistência (Grupo *bullying*).

Em seguida, o grupo apresenta o *bullying* escolar, por meio de uma imagem de um jovem sendo agredido fisicamente por seus colegas, de acordo com a figura 31.

Figura 31 –*Bullying* escolar.



Fonte: Dados de pesquisa. Disponível em <<http://trabalhomestrado.online/bullying/>>

O grupo de alunos relaciona o *bullying* a situações de conflitos entre crianças e adolescentes e apresenta suas formas de expressão nas escolas. Afirmam que as vítimas são, em geral, alunos novos, de preferência os mais tímidos, os que possuem melhores notas e os que, de certa forma, não seguem o “padrão”:

Conflitos entre crianças e adolescentes são comuns, pois trata-se de uma fase de insegurança e auto afirmação. Porém, quando os desentendimentos são frequentes e partem para humilhações, é aí que o *bullying* prolifera. Os agressores buscam vítimas que normalmente destoam da maioria por alguma peculiaridade. Os alvos preferenciais são os alunos novatos, os extremamente tímidos, os que têm traços que fogem do padrão e os que têm excelente boletim, o que serve para atizar a inveja e a vingança dos menos estudiosos (Grupo *bullying*).

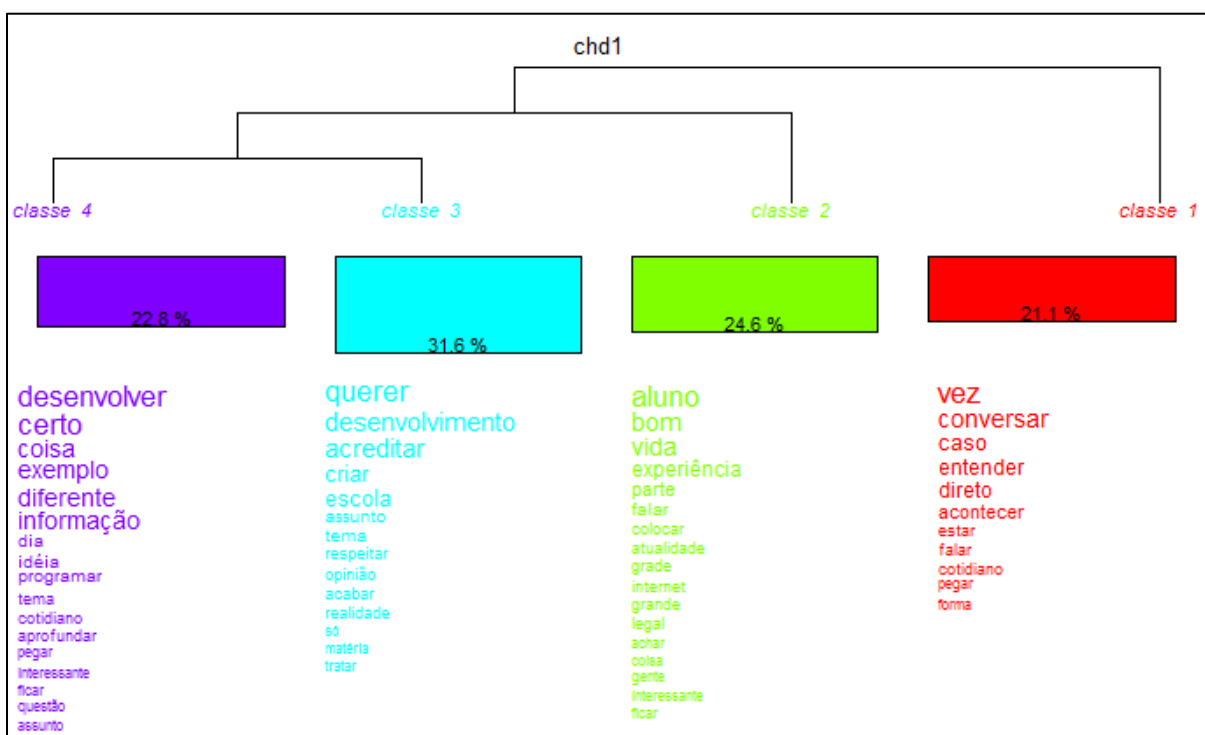
As narrativas produzidas pelos dois grupos trazem elementos textuais e de imagem que procuraram mostrar o conteúdo acerca do tema em uma linguagem tecnológica. Essas narrativas carregam elementos para a discussão que colocam a tona que orientação sexual e *bullying* estão presentes no cotidiano desses alunos e, por isso, precisam ser pensados pela escola.

5.4 As impressões dos alunos sobre a participação no projeto

Os alunos que colaboraram na elaboração dos *sites* também participaram do Grupo Focal que aconteceu em encontros separados por grupo, em que puderam discutir sobre a experiência de planejar e executar um projeto dessa natureza. As falas dos alunos foram transcritas e tratadas inicialmente pelo *software IRaMuTeQ*.

Nessa pesquisa, os resultados coletados a partir das falas dos participantes, geraram um *Corpus* geral constituído por quarenta e três textos, separados em 77 segmentos de texto (ST), com aproveitamento de 57 STs (74,03%). Emergiram 2.403 ocorrências (palavras, formas ou vocabulários), sendo 626 palavras distintas e 332 com uma única ocorrência. O conteúdo analisado foi categorizado em quatro classes: Classe 1 com 12 ST (21,1%); Classe 2 com 14 ST (24,6%); Classe 3 com 18 ST (31,6%) e Classe 4 com 13 ST (22,8%), como pode ser observado no Dendograma, expresso na figura 32.

Figura 32 – Dendograma contendo as Classes de Palavras do discurso dos alunos.



Fonte: Dados de pesquisa.

Ao observar o dendograma, é possível verificar que as Classes 3 e 4 estão próximas uma da outra, ligadas por meio de uma chave. A Classe 2 se aproxima da temática das Classes 3 e 4 e a Classe 1 se aproxima, de um modo geral das demais classes.

O dendograma estrutura cada Classe de Palavras em forma de lista, sendo que as primeiras palavras são exibidas com um tamanho de fonte maior do que as que aparecem ao final da lista e com um tamanho cada vez menor à medida que as palavras se aproximam do final. Desta forma, é possível observar na lista de termos da Classe 4, por exemplo, que as palavras **desenvolver** e **certo** são as duas primeiras da Classe que estão sendo exibidas com fonte maior e as duas últimas são **questão** e **assunto**, projetadas em fonte de tamanho menor.

Após a análise dos termos que apareceram em cada uma das Classes de Palavras e do conteúdo das falas apresentadas pelos alunos, foram identificados os temas centrais de cada uma das Classes de Palavras, as quais foram renomeadas, como pode ser observado no quadro 3:

Quadro 03 – Classes de Palavras

Classe de palavras	Tema
Classe 1	Trabalhar com os temas transversais
Classe 2	Conhecimento para a vida
Classe 3	Respeito e diversidade
Classe 4	Temas e a interdisciplinaridade

Fonte: Dados de pesquisa.

Cada classe será discutida a partir das falas dos alunos, do material produzido e a luz do referencial teórico, de forma a permitir uma compreensão das bases que fundamentam a construção teórica sobre os temas transversais e o uso de tecnologia e as suas possibilidades de aplicação nas escolas sobre a perspectiva dos alunos de uma Instituição de Ensino.

5.4.1 Trabalhar com os temas transversais

A primeira classe de palavras gerada pelo *IRaMuTeQ* apontou termos recorrentes em 21,1% das exposições dos entrevistados. Esse valor de incidência de palavras foi o quarto se comparado a todas as outras classes (a Classe 2 representa 24,6% das falas, a Classe 3, 31,6% e a Classe 4, 22,8%), mesmo assim podemos considerar que pela porcentagem, possui uma significativa importância para o grupo. As palavras que compõem a Classe 1, ordenadas por sua relevância são: **vez, conversar, caso, entender, direto, acontecer, estar, falar, cotidiano e forma**. Destacadas por sua quantidade de recorrência, as palavras da Classe 1 foram inseridas no aplicativo Nuvem de Palavras, disponível no *site* <www.wordcloud.com> e geraram a imagem expressa na figura 33.

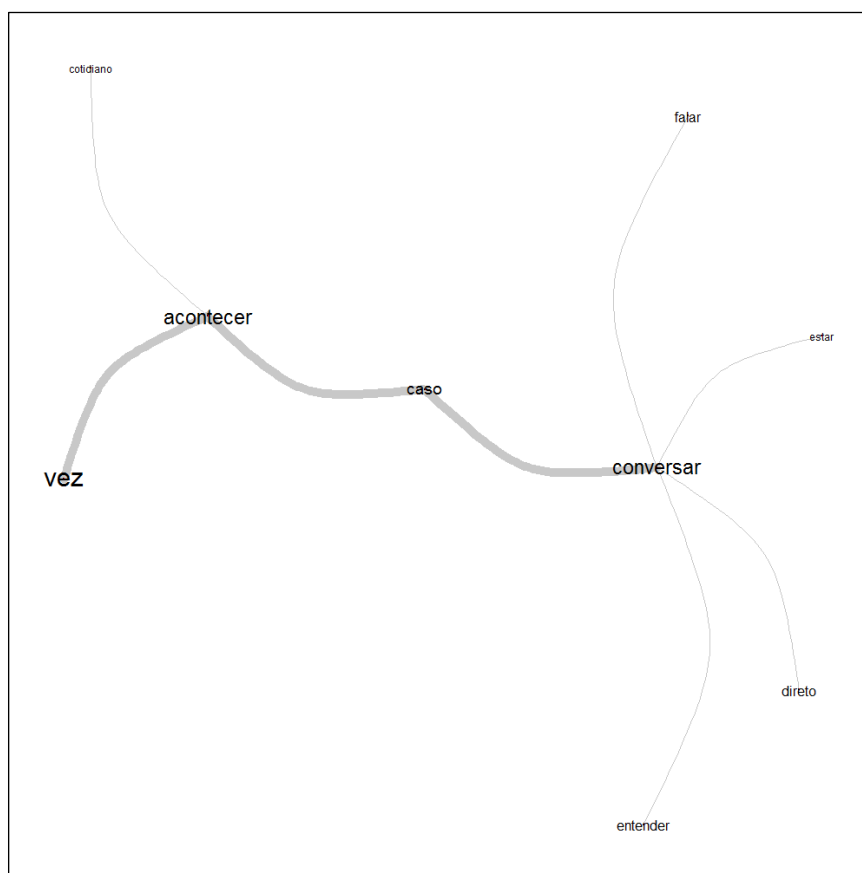
Figura 33 – Nuvem de Palavras – Trabalhar com os temas transversais.



Fonte: Dados de pesquisa.

Essas mesmas palavras, se verificadas por meio da análise de similitude, apresentam indicações da conexidade entre elas, auxiliando na identificação da estrutura do conteúdo de um corpus. Observa-se que há quatro termos que mais se destacam nos discursos: "vez", "acontecer", "caso" e "conversa". No extremo das ramificações, contempla-se a relação entre "cotidiano", "falar", "estar", "direto" e "entender", como observado na figura 34.

Figura 34 – Análise de Similitude – Trabalhar com os temas transversais.



Fonte: Dados de pesquisa.

Ao analisar as falas dos alunos que estão contidas na Classe 1, aparecem mais falas dos componentes do grupo 2, que fizeram o *site do bullying*, do que falas do grupo 1, que montaram o *site* de orientação sexual.

O termo **vez** aparece no sentido de dizer “às vezes” acontecem algumas coisas relacionadas ao *bullying* ou “às vezes” acontece algum trabalho na escola, como pode ser exemplificado na fala do aluno 3 do grupo 2:

[...] ou pegar um **caso** que **aconteceu** e chamar a pessoa para **conversar** de forma **direta** e pessoal. Às **vezes** as pessoas vêm **acontecendo** mas ignoram o fato. (Aluno 3 – Grupo 2).

O aluno em questão menciona o risco que percebe quando, às vezes, a direção da escola não está atenta ao *bullying* e o agressor sai da situação como se nada tivesse acontecido:



Às **vezes** chamar para **conversar** para **entender** o porquê do ato, antes que **aconteça** o pior. Punir os **casos** que **aconteceram**, pois muitas **vezes** a pessoa comete o bullying e sai como se nada tivesse **acontecido** (Aluno 3 – Grupo 2).

Tognetta e Vinha (2010, p.452) afirmam que “não há *bullying* sem que haja um público a corresponder com as apelações de quem ironiza, age com sarcasmo e parece liderar aqueles que são espectadores”. Para as autoras, todo o processo do *bullying* é formado por uma rede composta pelo agressor, por quem é agredido e por todas as testemunhas que, ou apoiam a agressão, ou se manifestam contrários a ela.

Por isso, é fundamental que a escola esteja atenta a essa rede para realizar ações de diagnóstico, de encaminhamento e, sobretudo, de prevenção ao *bullying*. Trevisol e Campos (2016) afirmam que:

Na interface *bullying* e ambiente escolar há um mediador que não pode ser esquecido: o professor. Este profissional, entretanto, nem sempre foi (cursos de formação inicial de professores ou de formação continuada) ou está preparado para identificar e encaminhar as situações de *bullying* na escola (TREVISOL, CAMPOS, 2016, p.276).

Os autores comentam que os professores e a própria escola não estão preparados nem para identificar e nem para encaminhar as situações que envolvem o *bullying*. Para eles, isso se dá pela fragilidade na compreensão que os docentes têm dessa temática, sobretudo por ser um conceito, cujo estudo conceitual, seja relativamente novo, datado da década de 1970 na Suécia.

Atrelando-se a este contexto, a Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência (2008) afirma que o *bullying* pode ser caracterizado como um problema mundial e que, embora possa ser encontrado em qualquer instituição escolar, algumas escolas ainda não admitem a ocorrência deste fenômeno entre seus educandos, quer seja porque não têm conhecimento do problema, ou porque preferem negar a ocorrência deste (*Idem*, p.276).

O aluno 1, também do grupo 2, mencionou que uma estratégia adotada pela escola é, muitas vezes, promover palestras sobre o tema *bullying*, mas que nem sempre são assertivas. Aponta que nem sempre o palestrante adquire uma interatividade com os alunos, o que faz com que o objetivo de mobilizar não seja atingido:

Às **vezes**, em palestras, parece que o palestrante não **está conversando** com a gente, **está falando** algo que já **está** planejado na cabeça dele, repetindo coisas já **faladas** 1000 **vezes**. Bom seria se fosse algo mais direto (Aluno 1 – Grupo 2).

O aluno 3 do grupo 2 também afirma que a ação indireta de se trabalhar com esses temas não permite que seja tratado em profundidade:

Olha, acho que sim, poderia ser abordado mais **diretamente**, pois às **vezes** ocorre o trabalho do tema na escola e é de forma indireta, por cima, superficial. Deveria ser colocado de forma mais **direta**, mais profunda, porque *bullying* é algo muito sério e realmente **acontece** no **cotidiano**. (Aluno 3 – Grupo 2).



As duas falas, dos alunos 1 e 3, convergem com o exposto por Trevisol e Campos (2016), ao dizerem que algumas ações vivenciadas na escola parecem se aproximar muito mais com a negação da existência do *bullying* do que, de fato com seu enfrentamento. Negar a existência desse tipo de agressão implica negar também a gravidade das consequências dessas ações, como exposto por Trevisol e Campos (2016):

As vítimas desse fenômeno podem sofrer danos psíquicos difíceis de reparar e, eventualmente, podem desenvolver quadros depressivos; apresentam dificuldades em relacionar-se com outras pessoas, passam a ter dificuldades no aprendizado, podendo inclusive assumir a posição de agressores em novas situações de *bullying* (Lopes Neto, 2005). Alvos, autores e testemunhas enfrentam consequências físicas e emocionais a curto e longo prazo (Silva & Rosa, 2013) (TREVISOL; CAMPOS, 2016, p.276).

O aluno 1 do grupo 2 acredita que conversar é a saída mais assertiva na condução de casos de conflito na escola seja com relação ao *bullying*, seja com outras formas de discriminação:

Conversando com a gente, explicando melhor a situação, para todos os alunos, de forma **direta**. Acho que uma conversa seria mais interessante, as pessoas **entenderiam** e seria muito melhor (Aluno 1 – Grupo 2).

Sobre as formas de lidar com o *bullying* e as responsabilidades quanto ao seu diagnóstico e encaminhamento, há que se reconhecer que essa não é uma questão unilateral.

Há responsabilidades da escola, da família e de toda a sociedade, trata-se de um problema complexo e que, por sua vez, exige soluções mais carregadas de diálogo, transparência e de atitudes de colaboração e de respeito:

[...] a responsabilidade não deve ser totalmente delegada nem à família, nem à escola, mas sim que ambas devem buscar meios de orientar as crianças e os adolescentes perante tal problemática, constituindo-se o diálogo numa ferramenta de extrema importância tanto para o esclarecimento de dúvidas em relação ao fenômeno bullying quanto para a relação de confiança que deve haver entre aluno, professor, filhos e pais, para que o educando sinta-se seguro e encorajado a agir do modo mais habilidoso possível perante tais situações (TREVISOL; CAMPOS, 2016, p.278).

Nesse sentido, as falas dos alunos apontam que entendem que a participação deles é fundamental na discussão desses temas que os docentes e gestores da escola também precisam estar abertos para olhar esta questão com ousadia, colocando esses assuntos em pauta, por meio de projetos, campanhas que promovam o diálogo e o desejo de fazer melhor a cada dia.

Além disso, torna-se urgente repensar a formação do professor quanto a essa temática, tanto na perspectiva da formação inicial, quanto na formação continuada. Sob essa última, toda a comunidade escolar precisa mergulhar nesse assunto, considerando que:

[...] é fundamental ofertar formação continuada sobre o bullying a todos os profissionais envolvidos no cenário escolar, de modo a instrumentalizá-los para trabalhar com tal assunto, uma vez que é indiscutível o êxito do trabalho de prevenção realizado por meio de equipe multidisciplinar que, neste caso, envolve diretores, gestores, coordenadores pedagógicos, psicólogos escolares, professores e até mesmo estagiários destas áreas para que desenvolvam práticas na escola (*Idem*, p.280).

As alunas do grupo 1, que trabalharam com a temática de orientação sexual, se posicionaram quanto a necessidade do respeito com o outro. Para a aluna 3:



Se uma pessoa não respeita a outra, sua opção, pode significar que não seja somente nesse sentido, muitas vezes já vem de um histórico de não respeitar várias outras coisas (Aluna 3 – Grupo 1).

Pela análise das falas das alunas 1 e 2 do grupo 1, é possível observar que o termo **vez** está relacionado aos procedimentos de planejamento e construção do *site*. Elas mencionam

que muitos conteúdos disponíveis para a pesquisa estavam em inglês e que esse trabalho lhes permitiu a vontade de se aprofundar em relação ao tema estudado:

Quando pesquisamos, encontramos pouco conteúdo sobre o assunto, e muitas vezes em inglês. (Aluna 1 – Grupo 1).

Tivemos vontade de nos aprofundar cada **vez** mais no tema, sendo assim o *html css* foi válido (Aluna 2 – Grupo 1).

Sobre a questão de produzir conteúdo, o aluno 2 do grupo 2 mencionou que foi importante ter participado de discussão e produção de texto sobre temas atuais, proporcionada anteriormente pela professora de Língua Portuguesa. Já a aluna 3 do grupo 1 apontou que ter participado das aulas de Tecnologia *Web* foi fundamental para a realização do projeto:

Nós temos uma matéria sobre atualidades. A professora **fala** sobre alguns acontecimentos e a gente tem que escrever redações sobre o tema. Já tivemos o **caso** das exposições do Santander e sobre a seca (Aluno 2 – Grupo 2).

Deu uma base para a gente **entender**, se não tivesse aquelas aulas, não tínhamos feito, eu particularmente não (Aluna 3 – Grupo 1).

Nesse sentido, promover o trabalho com temas transversais na escola, sobretudo com temáticas que toquem nas questões da diversidade, do conflito, da violência, exige que toda a comunidade escolar se envolva: professores, gestores, funcionários, alunos e familiares, como aponta Tognetta (2013, p.11): é necessário “uma análise séria e global das relações interpessoais que imperam na comunidade educativa, dos valores que se promovem nela e como seus membros participam nos projetos de convivência na escola”.

[...] para todos os profissionais que atuam na escola, sentirem-se pertencentes e responsáveis por esse contexto é algo indispensável se o que se deseja é um projeto de escola que colabore com a construção e o alargamento das capacidades dos alunos, a promoção de experiências de convivência saudáveis em dimensões: cognitivas, afetivas, morais, entre outras, inibindo situações de conflitos entre pares como é o caso do bullying (TREVISOL; CAMPOS, 2016, p.281).

As falas dos alunos sobre essa temática apontaram que é urgente que a escola compreenda que esses são temas emergentes, que necessitam ser colocados nas pautas de discussão da escola e da Universidade, no que diz respeito à formação inicial e continuada dos professores. É importante compreender que a atividade docente, seja em qual disciplina ou modalidade de ensino for, deve contemplar às relações de convivência que permeiam a escola e a sociedade, mediando-as por meio do respeito, da escuta, do viver em comunidade.

5.4.2 Conhecimentos para a vida

A Classe 2, presente em 24,6% das falas dos alunos, apresentou as seguintes palavras: **aluno, bom, vida, experiência, parte, falar, colocar, atualidade, grade, internet e grande.** Destacadas por sua quantidade de recorrência, as palavras da Classe 2 foram inseridas no aplicativo Nuvem de Palavras, disponível no *site* <www.wordcloud.com> e geraram a imagem expressa na figura 35.

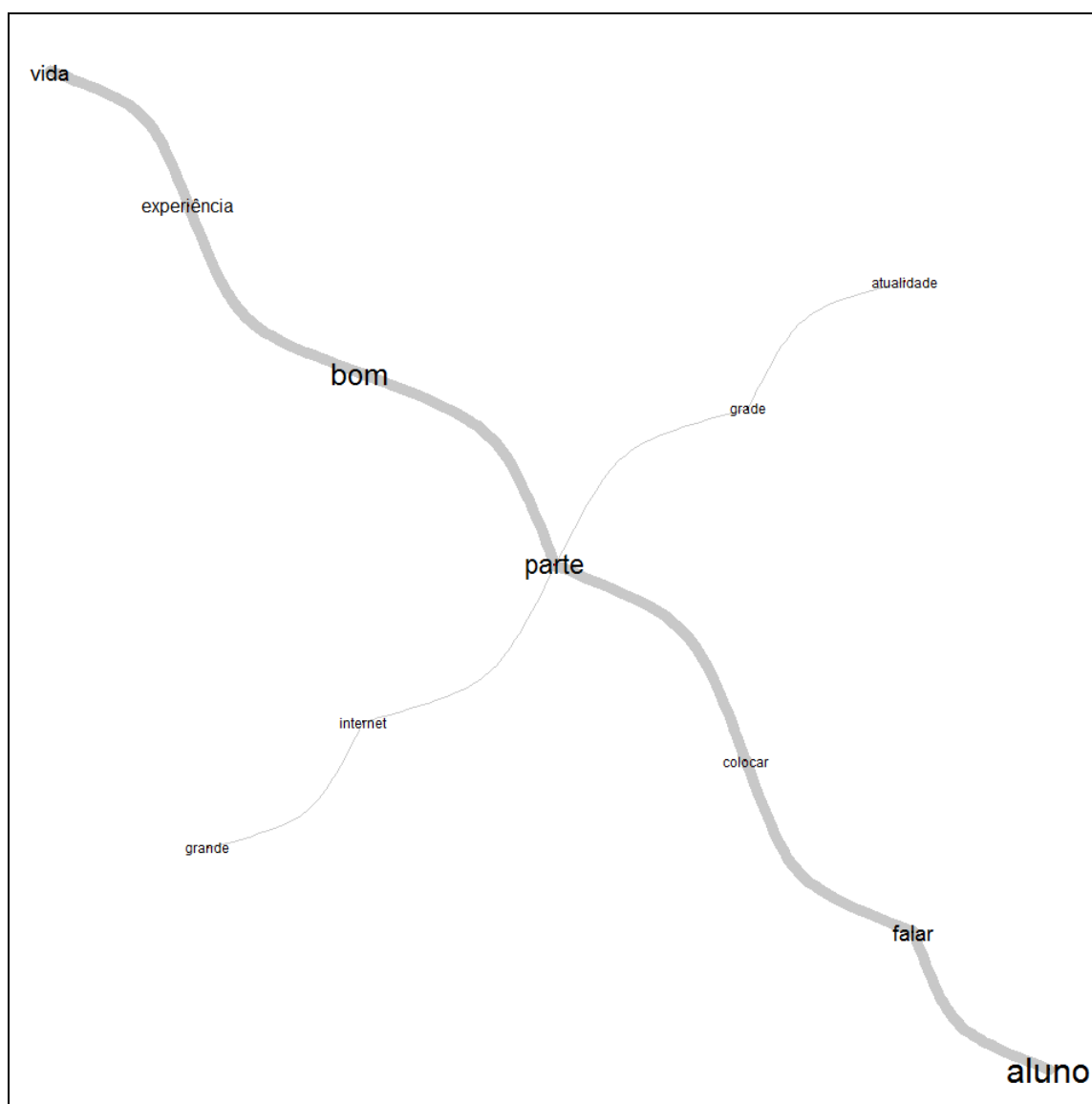
Figura 35 – Nuvem de Palavras – Conhecimento para a vida.



Fonte: Dados de pesquisa.

Essas mesmas palavras, se analisadas por meio da análise de similitude, mostram indicações da conexão entre elas, auxiliando na identificação da estrutura do conteúdo de um corpus. Observa-se que há sete palavras que mais se destacam nos discursos: "vida", "experiência", "bom", "parte", "colocar", "falar" e "aluno". No extremo das ramificações, contempla-se a relação entre "grande", "internet", "grade" e "atualidade", como é exposto na figura 36.

Figura 36 – Análise de Similitude – Conhecimento para a vida.



Fonte: Dados de pesquisa.

Observa-se que a maior relação nessa classe está entre as palavras aluno, bom, vida e experiência e são mencionadas em grande parte pelos alunos que trabalharam no grupo 1 com o tema orientação sexual.

As alunas 1 e 2 do grupo 1 afirmam que trabalhar com essa temática na escola promove um conhecimento para a vida, na medida que promove boas experiências para os alunos:



educação



família



sexualidades



valores

[...] **bom**, para incluir, primeiro tem que ter uma conversa com os pais , para mostrar a importância de ser levado para todos os **alunos** um conhecimento a mais, para a **vida** (Aluna 1 – Grupo 1).

A gente pesquisou bastante sobre o que é um cis homem e o que é um transgênero. Enfim, nós fomos procurando e nos aprofundando sobre o tema, foi uma **experiência boa**, super legal, válida para a **vida** toda (Aluna 2 – Grupo 1).

A aluna 1 do grupo 1 também menciona que trabalhar colaborativamente sobre os temas que envolvem as diversidade permitem que os alunos não tenham preconceitos:



tolerância / respeito

Durante a **vida**, o **aluno** conhecerá diversas pessoas, isso o ajudará a não ter preconceitos. (Aluna 1 – Grupo 1).

O aluno 1 do grupo 2 também mencionou a importância de se trabalhar com esses temas na aula de atualidade:

Acho que a melhor forma é incluir o tema nas aulas de **atualidades**, pois é uma maneira bem legal de tratar e a gente tem uma melhor noção, pois como o aluno2 **falou**, temos que fazer redação, então faz o **aluno** pensar (Aluno 1 – Grupo 2).

Apontam a necessidade de a escola mediar às relações entre os alunos e destes com os docentes por meio da convivência baseada na confiança, na cordialidade e no respeito.

[...] além de considerar a necessidade de o professor possuir uma formação adequada para encaminhar problemas como os de bullying no contexto escolar, de que os encaminhamentos desse problema podem ser favorecidos se o professor amparar suas ações por relações de confiança com seus alunos, pois dessa forma estes podem explicitar dificuldades e episódios do cotidiano que lhes têm perturbado ou conflituado e buscar, em parceria com

esse mediador, o encaminhamento do quadro problema em que se veem envolvidos (TREVISOL; CAMPOS, 2016, p.281)..

O mesmo aluno menciona que seria interessante incluir essas temáticas no currículo. Já a aluna 2 do grupo 1 acredita que não é necessário. Para ela, esses pontos são aprendidos ao longo da vida, por meio das experiências:

Eu acho que a gente já tem uma **boa grade** de horário, mas seria essencial adicionar esses assuntos em algumas disciplinas já existentes, como por exemplo na de **atualidades** (Aluno 1 – Grupo 2).

Isso é bem interessante, é uma questão psicológica, então eu acho interessante inserir isso na **grade** curricular, mas não acho extremamente necessário, pois isso se adquire no decorrer da **vida**, com suas próprias **experiências** e seus próprios gostos pessoais. (Aluna 2 – Grupo 1).

Essas questões, apontadas pelos alunos, ao discorrerem como foi fazer um *site* sobre Orientação Sexual e *Bullying*, remontam a uma importante discussão sobre o papel do professor nos processos de ensino, aprendizagem e organização curricular.

Garcia (2009) afirma que os professores desempenham importante papel de influência sobre os alunos e sobre suas aprendizagens. Para ele,

[...] os professores são importantes. Importantes para influir na aprendizagem dos alunos. Importantes para melhorar a qualidade da educação que as escolas e os estabelecimentos de ensino realizam cotidianamente. Importantes, em última análise, como uma profissão necessária e imprescindível para a sociedade do conhecimento (GARCIA, 2009, p.110)

Os alunos reconhecem a importância do papel do professor ao apontarem que os eles deveriam fazer a mediação entre a escola, os alunos e as famílias no sentido de se trabalhar com tais temáticas. Eles percebem o importante papel docente na mediação das aprendizagens, que precisam estar intimamente relacionadas com o contexto social e cultural em que vivem os alunos. Sobre isso, Garcia (2009), ao discorrer sobre a identidade docente, apresenta uma série de princípios que, segundo ele, deveriam nortear os processos formativos a que se submetem os professores:

_ A necessidade de oferecer oportunidades educativas que respondam aos princípios de: eficácia econômica, justiça social, inclusão social, participação democrática e desenvolvimento pessoal.

- _ A necessidade de reavaliar os currículos tradicionais e as maneiras de ensinar em resposta aos desafios educacionais produzidos pelas mudanças econômicas e sociais e pelas tendências associadas ao surgimento de uma economia do conhecimento e de uma sociedade da aprendizagem.
- _ A reavaliação e redefinição dos lugares onde a aprendizagem acontece, assim como a criação de ambientes de aprendizagem flexíveis, que sejam positivos, estimulantes e motivadores, e que superem as limitações de currículos padronizados, da divisão por matérias, dos tempos curtos e das rígidas pedagogias.
- _ Uma aceitação da importância do valor agregado que proporciona a aprendizagem.
- _ A consciência de que embora se comece a perceber que a escola não é a principal fonte de aquisição de conhecimento, ela está se convertendo em instituição fundamental na socialização da população jovem.
- _ A ideia de que os caminhos de aprendizagem entre as escolas e as instituições de ensino superior, os trabalhadores desse setor e outros provedores de educação, terão um alto impacto na formação de relações entre a escola e a comunidade.
- _ A necessidade de promover a ideia da escola como comunidade de aprendizagem e como centros de aprendizagem ao longo da vida (GARCIA, 2009, p.111).

Essa classe de palavras também apresenta a correlação entre os termos parte e falar, no sentido de apresentar a divisão dos trabalhos no processo de elaboração do *site*.

Foi isso que eles **falaram**, a gente dividiu as funções. Eu fiquei com a **parte** de programação, o **aluno 1** com o design e o **aluno 3** ficou responsável por colher as informações e nos enviar para **colocarmos** no site (Aluno 2 – Grupo 2).

Bom, a **parte** do conteúdo, bem como as imagens que a gente **colocou**, foram pesquisados na **internet**. Foi muito interessante ter contato com tantas pessoas diferentes espalhadas pela **internet**, **falando** sobre o assunto e nós fomos direcionando o que íamos **colocar** (Aluna 1 – Grupo 1).

A aluna 2 do grupo 1 mencionou a facilidade de produzir conteúdo por já ter conhecimento na parte tecnológica, denominada por ela de parte técnica:

Bom, a **parte** técnica pra mim foi fácil, pois eu já tinha **experiências** anteriores com html com css. Enfim, foi bem tranquilo (Aluna 2 – Grupo 1).

A todo o momento, os alunos mencionam a relação entre o trabalho “técnico”, de operar o *site*, com a dimensão reflexiva, própria do tema escolhido para o trabalho. Trata-se de uma reflexão interdisciplinar, mais complexa, a que os estudantes se destinam a fazer acerca do trabalho, pois percebem que técnica, conteúdo e atitude estão interligados, fazem

pontes. Percebem que cada um desses conhecimentos é importante, e por isso apontam que é preciso conhecer a técnica, mas que também é necessário pesquisar sobre o conteúdo e demonstrar atitudes coerentes com os que se fala, a fim de que o projeto ganhe, de fato, um sentido.

Esse aspecto remonta para a necessidade de compreender que a prática pedagógica do professor precisa caminhar nessa mesma direção: compreender que a atividade educativa é, essencialmente, interdisciplinar.

Essa compreensão, no apontado por Garcia (2009), move a uma reflexão sobre as características da identidade do professor, não mais disciplinar do conhecimento, mas interdisciplinar:

1) A identidade profissional é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências, uma noção que coincide com a ideia de que o desenvolvimento dos professores nunca para e é visto como uma aprendizagem ao longo da vida. Desse ponto de vista, a formação da identidade profissional não é a resposta à pergunta “quem sou eu neste momento?”, mas sim a resposta à pergunta “o que quero vir a ser?”

2) A identidade profissional envolve tanto a pessoa, como o contexto. A identidade profissional não é única. Espera-se que os docentes se comportem de maneira profissional, mas não porque adotem características profissionais (conhecimentos e atitudes) prescritas. Os professores se diferenciam entre si em função da importância que dão a essas características, desenvolvendo sua própria resposta ao contexto.

3) A identidade profissional docente é composta por subidentidades mais ou menos relacionadas entre si. Essas subidentidades têm relação com os diferentes contextos nos quais os professores se movimentam. [...]

4) A identidade profissional contribui para a percepção de autoeficácia, motivação, compromisso e satisfação no trabalho dos docentes, e é um fator importante para que se tornem bons professores. A identidade é influenciada por aspectos pessoais, sociais e cognitivos (GARCIA, 2009, p111-113).

Nesse sentido, cabe destacar que a identidade do professor não é dada, mas construída ao longo de toda a sua carreira e vai se fazendo na medida em que ele vive situações de docência que envolvem o conhecimento e a pesquisa em si, a relação com os alunos, com seus pares, com a comunidade escolar em geral.

Ao observar esse processo, Garcia (2009) aponta catorze constantes que caracterizam a identidade docente e que os alunos aqui pesquisados, em certos momentos, apontaram também:

1. Milhares de horas como alunos não são gratuitas: a socialização prévia
2. As crenças sobre o ensino dirigem a prática profissional
3. O conteúdo que se ensina constrói identidade

4. Fragmentação do conhecimento docente: alguns conhecimentos valem mais que outros
5. Aprende-se a ensinar ensinando: o valor do conhecimento prático
6. O isolamento: cada qual é senhor em sua aula
7. Os alunos e a motivação profissional
8. Carreira docente: aquele que sai da sala de aula não volta
9. Tudo depende do professor: os docentes como artesãos
10. O docente como consumidor: “fast-food” nas salas de aula
11. A competência não reconhecida e a incompetência ignorada
12. O que fazemos com essas geringonças? Desconfiança ante as tecnologias
13. A influência incompleta dos docentes
14. Começar a ensinar: quanto mais difícil melhor (GARCIA, 2009, p.116-130)

Essas constantes apontam para refletirmos acerca de quais processos tem orientado os cursos que formam professores e aqueles que se destinam à formação continuada.

Ao se pensar, por exemplo, nos itens 1 e 2 dessas constantes – “1. Milhares de horas como alunos não são gratuitas: a socialização prévia; 2. As crenças sobre o ensino dirigem a prática profissional” -, há que se compreender que existe um largo arcabouço de conhecimento empírico da docência, afinal muitos anos foram vividos em sala de aula na posição de aluno. Muitas vivências de bons e maus professores, boas aulas e aulas ruins, vão formando um universo de crenças, nem sempre fáceis de serem desconstruídas.

Por outro lado, as constantes “3. O conteúdo que se ensina constrói identidade; 4. Fragmentação do conhecimento docente: alguns conhecimentos valem mais que outros, e 5. Aprende-se a ensinar ensinando: o valor do conhecimento prático”, impulsionam uma reflexão acerca da importância do saber experiencial na constituição do ser professor e de como o conhecimento do que se ensina e da forma como se ensina vai moldando os modos de ser e agir docente ao decorrer dos anos.

Nesse sentido, é importante entender a necessidade de se compreender que a docência exige, cada vez mais, uma formação mais interdisciplinar, estabelecendo redes de pesquisa, de parcerias e de intervenções, valorizar a diversidade de saberes e de práticas, tão necessários para intervir no mundo complexo que vivemos.

As constantes “6. O isolamento: cada qual é senhor em sua aula; 7. Os alunos e a motivação profissional; 8. Carreira docente: aquele que sai da sala de aula não volta; e 9. Tudo depende do professor: os docentes como artesãos”, revelam o perigo da rotina e da não reflexão sobre a prática.

Já as constantes “10. O docente como consumidor: “fast-food” nas salas de aula; 11. A competência não reconhecida e a incompetência ignorada; e 14. Começar a ensinar: quanto

mais difícil melhor” denunciam algumas fragilidades da docência: as dificuldades da inserção profissional, em que os professores iniciantes se deparam, inúmeras vezes, com salas difíceis para lecionar, que deveriam ser atribuídas aos mais experientes; a existência de modismos, a que os docentes se veem obrigados a aderir; além da competência não reconhecida, a despeito do excesso de trabalho.

Por fim, as constantes “12. O que fazemos com essas geringonças? Desconfiança ante as tecnologias; e 13. A influência incompleta dos docentes” apontam que, por mais que os professores se esforcem para intervir na formação dos alunos, existe um limite para essa influência, ainda que bastante alargado pela boa relação entre eles. Ao mesmo tempo, mostra-se que existe muita resistência quanto ao uso de tecnologias na sala de aula e, talvez por isso, os alunos apontem que é preciso fazer mais.

Nesse sentido, o “Conhecimento para a vida” dirige a reflexão sobre a necessidade da formação de um professor que compreenda a importância e o valor do seu papel na construção do conhecimento e das aprendizagens dos alunos, não só no aspecto conceitual, mas nos comportamentais e procedimentais, ou seja, em uma perspectiva mais integral e complexa.

5.4.3 Respeito e diversidade

A Classe 3 apareceu em 31,6% das falas dos alunos. É constituída pelas palavras **querer, desenvolvimento, acreditar, criar, escola, assunto, tema, respeitar, opinião, acabar, realidade, matéria e tratar**. Destacadas por sua quantidade de recorrência na classe, as palavras da Classe 3 foram inseridas no aplicativo Nuvem de Palavras, disponível no *site* <www.wordcloud.com> e geraram a imagem expressa na figura 37.

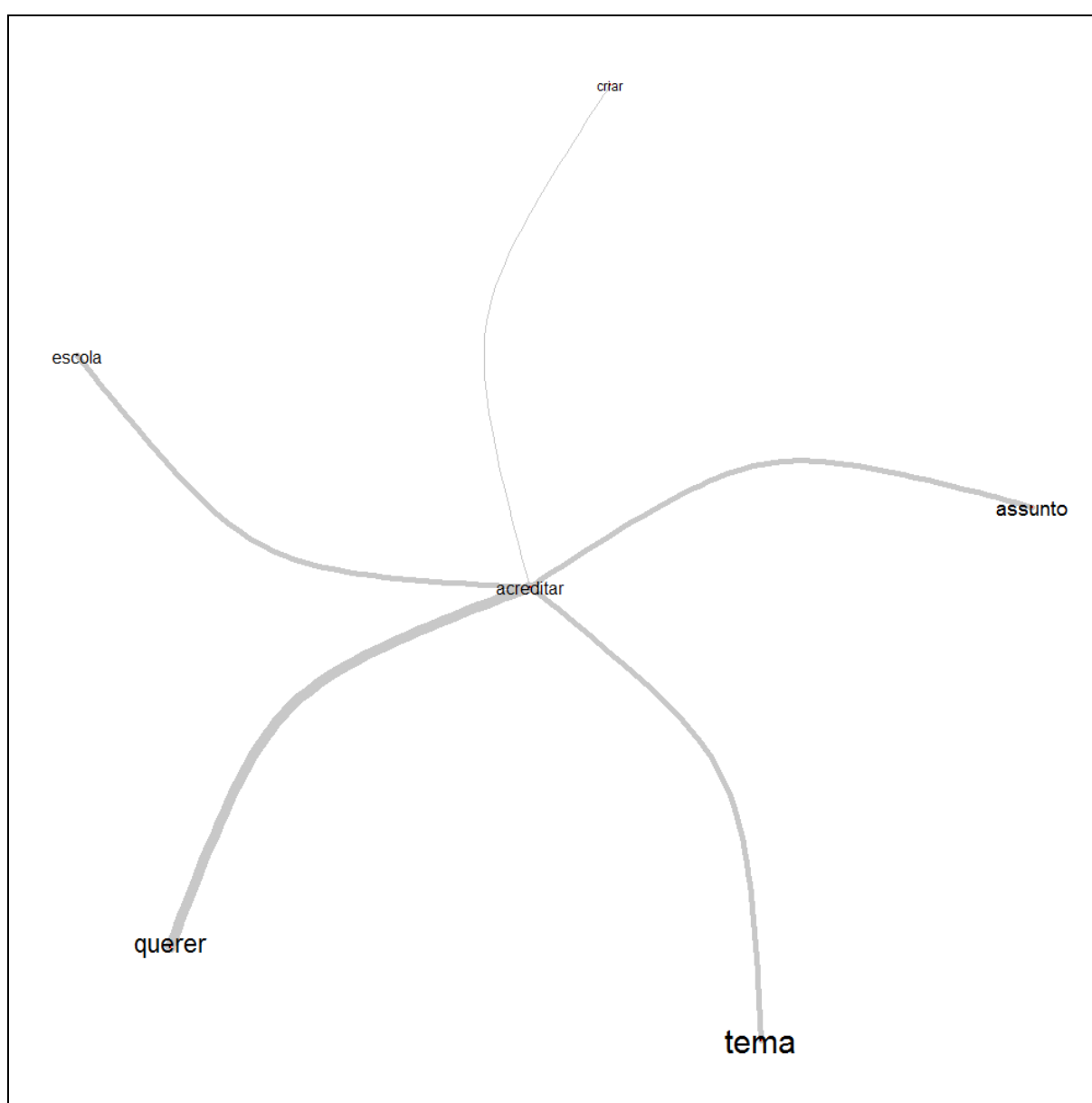
Figura 37 – Nuvem de Palavras – Respeito e diversidade.



Fonte: Dados de pesquisa.

Essas mesmas palavras, se analisadas por meio da análise de similitude, apresentam indicações da conexidade entre elas, auxiliando na identificação da estrutura do conteúdo de um corpus. Observa-se que há cinco palavras que mais se destacam nos discursos: "querer", "acreditar", "assunto", "escola" e "tema". No extremo da ramificação, contempla-se a relação entre "criar", conforme a figura 38.

Figura 38 – Análise de Similitude – Respeito e diversidade.



Fonte: Dados de pesquisa.

As palavras tema, querer, criar e acreditar aparecem relacionadas ao assunto do grupo 1, orientação sexual. A aluna 2 menciona que a temática que envolve a sexualidade ainda é um tabu, correlacionado às questões religiosas:



religião



gênero

Olha, na realidade, eu acho esse **tema** um grande tabu, pois tem aquela questão de que Deus **criou** o homem e a mulher, mas a gente tem que ver que existem pessoas que também não **acreditam** em Deus e não **querem** seguir essa linha (Aluna 2 – Grupo 1).

A aluna 3 do grupo 1 fala que a orientação sexual deve ser tratada com respeito, considerando que cada um tem o direito de fazer as suas escolhas.



sexualidades



tolerância / respeito

Ser Transexual é algo que ela decidiu e cabe a ela tomar suas decisões. Então, eu **acredito** que na **escola**, deveria ser tratado não como esse **assunto** especificamente, mas sim o respeito por todas as pessoas e todas as opiniões, pois todo mundo é livre para escolher o que **quer** (Aluna 3 – Grupo 1).

A mesma estudante menciona que a opinião pessoal não deve ser considerada como referência ao olhar o outro e por isso precisa ser conversado constantemente para que as pessoas adquiram consciência em discutir e conviver com as diferenças:



maioria/ minoria

A orientação sexual é um **tema** muito discutido. Por conta do que ela causa, muitas pessoas **acreditam** que o que elas pensam tem que ser o que elas **querem**, mas a questão é essa, não deixa de ser uma opinião pessoal. (Aluna 3 – Grupo 1).

A aluna 3 ainda afirma que o tema da sexualidade deveria ter um tom na escola de respeito, de promoção da alteridade e de uma cultura que enxergue o diferente como parte da sociedade, cidadão de direitos.



educação



diferenças/ diversidade

Eu já acho que esse **tema** poderia ser inserido na **escola** como uma forma de respeito, pois as pessoas têm opiniões diferentes, então a questão seria o respeito à escolha do outro. (Aluna 3 – Grupo 1).

Tedesco (2015) afirma que é na escola que se deve construir um conhecimento que tenha um compromisso social com a tolerância, com a justiça e com o respeito. Os estudantes mencionam o tempo todo que acreditam que a temática da orientação sexual, por exemplo, deve ser tratada com respeito. Isso pode ser observado na narrativa construída por eles na elaboração do *site*. Usando os recursos da tecnologia, puderam se expressar quanto a estas questões e manifestaram fortemente que a escola, enquanto instituição, deve se manifestar e organizar suas ações para que se privilegie o respeito, o acolhimento e a tolerância, no sentido de se construir uma educação compromissada com a justiça e com a diversidade.

Aprender a viver juntos supõe assumir o desafio de construir uma sociedade na qual existam níveis muito altos de solidariedade, de coesão, de responsabilidade, tanto intra como intergeracional. A grande interrogação consiste em saber se a meta de construir uma sociedade com essas características teria potencialidade suficiente para gerar os níveis de adesão que possam contrapor-se às tendências à injustiça que provém do mercado e das tentações de dominação e controle cultural (TEDESCO, 2015, p.125).

A aluna 1 do grupo 1 chama a atenção sobre o tema da sexualidade gerar situações delicadas entre os pais de alunos e a escola, evidenciando que tem consciência de que esse tema é um tabu, ainda gera preconceito e atitudes de intolerância:



Bom, até daria, mas o maior problema seria como abordar esse **tema** na **escola**, pois alguns pais poderiam ter preconceito e reclamar. (Aluna 1 – Grupo 1).

A aluna 2 do grupo 1 afirma que a estratégia de construir um *site* para tratar do assunto da diversidade foi interessante e uma maneira de “propagar” a discussão.



É muito importante para propagar esse **assunto** entre as pessoas, pois muitos têm a cabeça fechada, por isso foi bem legal fazer a distribuição. (Aluna 2 – Grupo 1).

A aluna 1 do grupo 2 anuncia que a forma como a escola trata o tema *bullying* ainda é muito superficial:



Eu acho que a forma que o colégio aborda esse **assunto** é bem superficial. (Aluno 1 – Grupo 2).

Muito embora a experiência de criar um *site* a partir de um movimento colaborativo, de ouvir estudantes e professores, tenha sido um avanço, os alunos apontam que os trabalhos ocorrem de uma maneira superficial, como no caso do aluno 1 do grupo 2. Diferentemente foi a compreensão da aluna 2 do grupo 1, que acredita que um trabalho de conscientização começa dessa forma, aos poucos, e vai se disseminando para toda a comunidade.

Tedesco (2015), sobre isso, afirma que:

[...] aderir à ideia de sociedade justa é na atualidade muito mais exigente em termos cognitivos e emocionais que no passado. A esse respeito é pertinente retomar a proposta de Habermas (2002), para quem os cidadãos se veem – e se verão cada vez mais no futuro – confrontados com questões cujo peso moral supera amplamente as questões políticas tradicionais. Estamos, de acordo com Habermas, ante a necessidade de moralizar a espécie humana. O desafio que temos a frente é o de preservar as condições sobre as quais se baseia nosso reconhecimento de que atuamos como pessoas autônomas, autores responsáveis de nossa história e de nossa vida (TEDESCO, 2015, p.126)

Tal reflexão aponta para uma compreensão de que o papel do professor se destina, cada vez mais, para a formação integral do sujeito. Para compreender que quando se ensina para alguém, esse indivíduo tem uma história, sonhos, ideais, facilidades, talentos e dificuldades também. Que esse alguém é um sujeito de direitos e de deveres, que precisa aprender a conviver, a trabalhar em grupo, a respeitar e a ser respeitado.

Por outro lado, essa classe apontou questões sobre o processo de criação dos *sites*. A aluna 3 do grupo 1 menciona que o trabalho em grupo foi importante para o desenvolvimento do conteúdo:

Sim, porque uma é a parte mais técnica, não tem como discutir, não tem como ter uma opinião. Mas as características foram decididas em grupo, pois eu **crio** um site de um jeito e outros de outra maneira, dessa forma tivemos que chegar a um consenso sobre a forma de **criá-lo**. (Aluna 3 – Grupo 1).

A aluna 1 do grupo 1 menciona a dificuldade em encontrar material na *web* que tratasse da sexualidade da forma como haviam discutido:

Encontrar esse **tema** para um site não foi tarefa fácil, pois existe pouco conteúdo sobre o tema que escolhemos. (Aluna 1 - Grupo 1).

A aluna 2 do grupo 1 menciona aspectos relacionados a organização tecnológica do site, no sentido de elaboração das narrativas digitais:

[...] ainda temos um **desenvolvimento** intelectual sobre a programação na questão da web. (Aluna 2 - Grupo 1).

Eu só tive problema na parte do box móvel central, pois eu **queria** que o post ficasse dentro, mas ele começou a vazar para fora, então eu tive que recorrer a internet (Aluna 2 - Grupo 1).

O aluno 1 do grupo 2 mencionou que o trabalho de tais temáticas poderia ser melhor articulado com as diversas disciplinas da escola:



Foi o que a gente fez, juntamos a matéria de **desenvolvimento** de site com a questão social, fizemos um projeto com a junção dos dois, acho que podia acontecer isso com outras matérias. (Aluno 1 – Grupo 2).

Por fim, há uma fala curiosa do aluno 2 do grupo 2, que afirma que achava interessante ter colhido depoimentos reais de pessoas que já sofreram *bullying*, mas que não conseguiu por falta de tempo:



[...] não teve ninguém, a gente planejava entrevistar alguém que sofria ou já sofreu bullying mas acabou não tendo tempo. (Aluno 2 – Grupo 2).

Esse depoimento demonstra o quanto essas temáticas encontram-se no cotidiano dos alunos. Eles conhecem colegas que sofreram *bullying*, pessoas que sofrem ou sofreram preconceito ou discriminação, o que torna tais questões emergentes de serem colocadas em discussão na escola.

Os participantes de ambos os grupos apontam o quanto é importante trabalhar com temáticas que envolvem a diversidade e o respeito no ambiente escolar, em um processo em que professores e alunos compreendam a força formadora que vive nos processos estabelecidos de ensino e aprendizagem. Imbernón (2015) afirma que

A profissão de docente conduz a uma cotidianeidade invisível, uma vez que deve: estabelecer uma difícil convivência entre viver a realidade do que nos rodeia para introduzi-la nas lições e na vida das aulas de cada dia; recordar o passado para que as crianças e os adolescentes reconstruam e eduquem sua própria inteligência a partir do que foi criado; projetar-se ao futuro com a intencionalidade de que as novas gerações possam criar um mundo melhor para eles e para todos (IMBERNÓN, 2015, p.76).

Ao tocar nas questões do respeito e da diversidade, eles expressam a necessidade de que os professores e a própria escola compreendam a necessidade de se inserir na rotina a discussão sobre essas temáticas. É preciso enxergá-las. É necessário ver o aluno, ver a escola, ver as situações para poder pensar, intervir e prevenir.

Isso exige, como anuncia Imbernón (2015, p.77), uma mudança significativa no campo da formação docente: uma nova formação, que “deve estabelecer mecanismos para desaprender e, então, voltar a aprender”. Para o autor,

Devemos nos introduzir na teoria e na prática de formação sob novas perspectivas: a relações entre os docentes, as emoções e atitudes, a complexidade docente, a autoformação, a comunicação, a formação com a comunidade...As mudanças políticas e sociais (novas tecnologias, nova economia, pós-modernidade, crises na família, diversidade, multiculturalismo, dentre outras), (*Idem*, p.77).

Nesse sentido, compreende-se que o trabalho com o respeito e a diversidade na sala de aula exigem uma atitude de mudança de todos os envolvidos na atividade educativa. Professores, gestores, funcionários, alunos e famílias precisam compreender-se enquanto sujeitos desse processo, a fim de que a ação possa ser verdadeiramente colaborativa e provoque mudanças nos modos de ser e de atuar.

5.4.4 Os temas e a interdisciplinaridade

A Classe 4 foi recorrente em 22.8% das falas dos alunos e é constituída das palavras **desenvolver, certo, coisa, exemplo, diferente, informação, dia, ideia, programar, tema e aprofundar**. Destacadas por sua quantidade de recorrência na classe, as palavras da Classe 4 foram inseridas no aplicativo Nuvem de Palavras, disponível no *site* <www.wordcloud.com> e geraram a imagem expressa na figura 39.

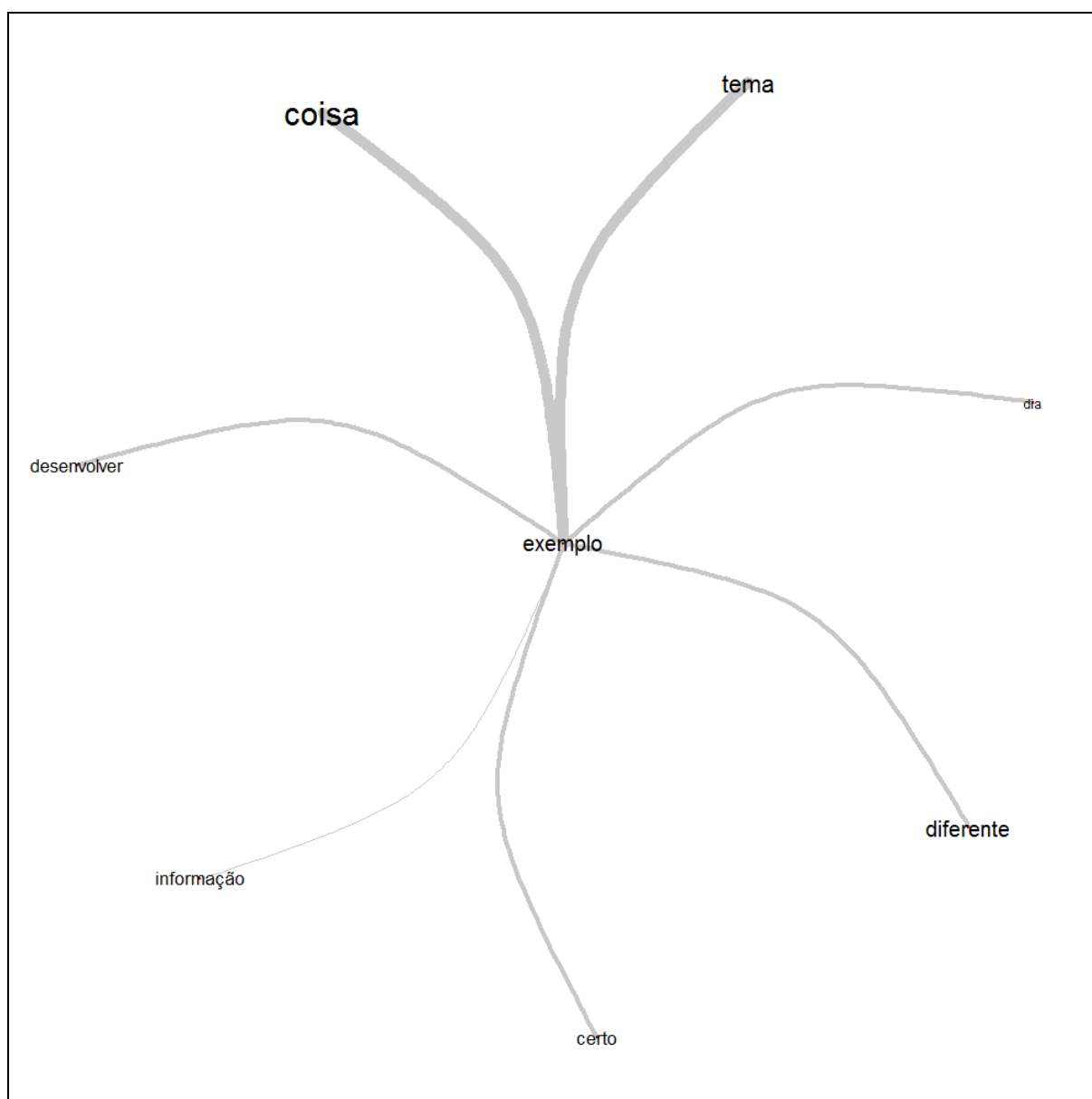
Figura 39 – Nuvem de Palavras – Temas e a interdisciplinaridade.



Fonte: Dados de pesquisa.

Essas mesmas palavras, se analisadas por meio da análise de similitude, apresentam indicações da conexão entre elas, auxiliando na identificação da estrutura do conteúdo de um corpus. Observa-se que há três palavras que mais se destacam nos discursos: "coisa", "tema" e "exemplo". No extremo das ramificações, contempla-se a relação entre "desenvolver", "informação", "certa", "diferente" e "dia", como pode ser observado na figura 40.

Figura 40 – Análise de Similitude – Temas e a interdisciplinaridade.



Fonte: Dados de pesquisa.

O aluno 3 do grupo 2 afirma que os temas transversais, que tratam da interdisciplinaridade, fazem parte do cotidiano dos alunos e por isso precisam ser trabalhados na escola:

[...] foi bem **diferente**, muito interessante trabalhar com o cotidiano. Por **exemplo**, a gente teve um **tema certo** para **desenvolver** o site. Fica alguma **coisa** do técnico em si e ainda tivemos que lidar com algo do **dia a dia** (Aluno 3 - Grupo 2).

O mesmo participante afirma que o *bullying*, por exemplo, poderia ser discutido de forma interdisciplinar, com disciplinas do currículo do Ensino Médio e inclusive, com outros temas. Sua fala aponta para a reflexão sobre o eixo norteador que liga todos os outros temas, como o respeito e a tolerância.

Eu acho positivo essa questão da interdisciplinaridade. A disciplina de sociologia pode contribuir muito, por **exemplo**, para tratar de bullying com uma **certa** facilidade e coerência, juntando **temas diferentes**.

Bullying, normalmente é o principal, mas poderia **desenvolver** outras **coisas**, assim poderia aprofundar outros assuntos do **dia a dia**, como por **exemplo** homofobia. (Aluno 3 – Grupo 2).

Essa classe também relatou um aspecto importante para os alunos: fazer o *site* em grupo, como diz o aluno 1 do grupo 2:

Para mim foi legal, pois eu nunca tinha trabalhado em um *site* em grupo. Geralmente eu fazia tudo sozinho, então é bom ter um projeto onde você pode dividir as **coisas**. **É** bem **diferente** trabalhar em grupo para **desenvolver**. (Aluno 1 – Grupo 2).

Em uma avaliação geral do trabalho de se criar um *site*, os alunos afirmaram que foi uma experiência interessante:

Basicamente o que foi feito foi aprofundar o **tema** e pegar, por **exemplo**, mais **informações** concretas, como algumas entrevistas com pessoas que sofreram **coisas** do gênero ou reportagem sobre o **tema**. (Aluno 3 – Grupo 2).

Eu achei que montar um site sobre o **tema** *bullying* seria uma **coisa** bem polêmica, pois acontece bastante e não é nada **certo**, mas esse **tema** foi muito interessante.

A gente tinha só uma **idéia** das **informações** e precisamos pesquisar para ter **coisas** mais concretas (Aluno 2 – Grupo 2)

Isso é uma **informação** que não é de opinião, mas o **tema** é diferente, aí sim permite discussão. (Aluna 3 – Grupo 1).

O mundo cada vez mais tem a exigência de indivíduos capacitados a apreender suas questões fundamentais e globais, a compreender suas dificuldades. O sistema de ensino fragmenta os conhecimentos que precisam ser interligados. Nossa formação escolar, universitária e profissional transforma a todos em indiferentes e desinteressados, quase

ninguém aprende a trabalhar de forma colaborativa e a solucionar impasses juntos, como necessita o mundo complexo.

As falas dos estudantes nos orientam no sentido de refletir sobre a importância de se realizar um trabalho interdisciplinar, que dê sentido para as aprendizagens que são construídas na escola.

Para Garcia (2000), atividades interdisciplinares se colocam em movimento tanto dentro, quanto entre as disciplinas. Para o autor,

[...] o prefixo *inter* nos permite interpretar a ‘inter’ enquanto um ‘movimento’ ou ‘processo’ instalado tanto ‘entre’ quanto ‘dentro’ (das disciplinas). Concebida desta forma, a *inter* seria algo inerente ao espaço das disciplinas envolvidas, seja em regiões de interseção (portanto, ainda ‘dentro’ delas) ou no espaço das suas relações imediatas ou virtuais – tal como um aspecto teórico situado ao alcance das disciplinas, por exemplo, mas ainda a ser explorado. A *inter*, portanto, pode ser exercida em espaços de interseção, comuns, ou explorada em espaços ainda não compartilhados que residam “entre” as disciplinas (GARCIA, 2000, p. 66, grifos do autor).

Considerando essa afirmação, as falas dos alunos demonstram que “acharam interessante” trabalhar a partir de um tema, polêmico, inclusive, como mencionaram alguns. Essa compreensão, advinda de quem está vivenciando a atividade, indica que uma ação interdisciplinar desperta o interesse do discente e promove o seu envolvimento com a atividade em si.

Essa posição pode se tornar um auxílio para o desenvolvimento da disciplina Tecnologia *Web*, por exemplo. Além dos conceitos técnicos, é preciso que os alunos entendam que as tecnologias estão a serviço das formas de ser e de se comunicar no mundo.

Nesse sentido, pensar a organização curricular da disciplina, dentro do curso e nela mesma, ou seja, na sua estrutura, quanto à escolha dos conteúdos, dos procedimentos e objetivos, requer considerar a constituição interdisciplinar do conhecimento, o que, sem dúvida impacta na compreensão que se tem do conceito de interdisciplinaridade, como afirma Fazenda (2008):

Se definirmos interdisciplinaridade como junção de disciplinas, cabe pensar currículo apenas na formatação de sua grade. Porém, se definirmos interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do local onde se formam professores (FAZENDA, 2008, p. 17).

Olhar o conhecimento com ousadia, como se propõe a autora, exige uma nova postura do docente e da escola, uma vez que implica em sair dos limites próprios das disciplinas e enxergar suas inter-relações com outras disciplinas, com o contexto de vida dos alunos, com o contexto social, cultural e tecnológico existente, o que não é fácil.

Esse movimento solicita uma nova formação de profissionais, como já anunciada por Imbernón (2015), pois implica em um novo olhar sobre a organização da escola e do próprio trabalho pedagógico. O espaço de cada disciplina e de cada professor precisaria dar espaço para o diálogo e para as atividades em grupo, em que pudessem ser discutidas as principais temáticas a serem trabalhadas e sob quais aspectos. A organização disciplinar daria espaço a interdisciplinar, sem contudo, deixar de lado as especificidades de cada uma, como reafirma Fazenda (2008):

Cada disciplina precisa ser analisada não apenas no lugar que ocupa ou ocuparia na grade, mas nos saberes que contemplam, nos conceitos enunciados e no movimento que esses saberes engendram, próprios de seus lócus de cientificidade. Essa cientificidade, então originada das disciplinas, ganha *status* de interdisciplinar no momento em que obriga o professor a rever suas práticas e redescobrir seus talentos, no momento em que ao movimento da disciplina seu próprio movimento for incorporado (FAZENDA, 2008, p. 18, grifos do autor).

Nesse sentido, a própria formação de professores precisa ser repensada. De uma formação disciplinar para uma formação que permita que os docentes se abram para o diálogo, para o trabalho coletivo e para a compreensão de que a mudança é uma constante, como relatam Castells (2003) e Imbernón (2015).

Fazenda (2002), sobre isso, já afirmava que uma formação interdisciplinar de professores deveria proporcionar o entendimento de que a mudança é uma realidade e que os princípios que orientam suas intervenções educativas contemplam essencialmente a compreensão que o docente tem dessa questão. Como afirma a autora,

A formação à Interdisciplinaridade (enquanto enunciadora de princípios), pela Interdisciplinaridade (enquanto indicadora de estratégias e procedimentos) e para a Interdisciplinaridade (enquanto indicadora de práticas na intervenção educativa) precisa ser realizada de forma concomitante e complementar (FAZENDA, 2002, p. 14).

Essa complementaridade, de que fala a autora, se apresenta como um recurso importante para a formação interdisciplinar do professor. Segundo ela, a ação interdisciplinar

passa pela formação interdisciplinar, ou seja, é muito mais que uma questão de ação, mas de concepção que impulsiona.

Somente ao se entender a natureza interdisciplinar do conhecimento e da ação educativa, é que as práticas vão se demonstrando interdisciplinares, uma vez que isso exige aceitar e compreender que o conhecimento é provisório, que as relações entre as pessoas vão adquirindo formatos a partir de suas experiências, que os modos de ser e de agir dos sujeitos na sociedade vão se adaptando, sofrendo influência e influenciando as questões de ordem tecnológica por exemplo.

E sem dúvida, sob essa perspectiva, surge a ambiguidade, como Fazenda (2002) relata. Como conviver em um ambiente com pensamentos, ideias e ações diferentes? Como lidar com os distintos, com a polêmica e com o conflito? Como aprender a conviver juntos e a produzir conhecimento novo sob essa ótica? Para a autora,

Gradativamente precisamos nos habituar ao exercício da ambiguidade, procedimento que rejeita a mediocridade das ideias, estimula a vitalidade espiritual, é radicalmente contrário ao hábito instaurado da subserviência, pois reconhece que este massacra as mentes e as vidas. A lógica que a interdisciplinaridade imprime é a da invenção, da descoberta, da pesquisa, da produção científica, porém gestada num ato de vontade, num desejo planejado e construído em liberdade (FAZENDA, 2002, p. 19).

Ao se analisar as falas dos alunos, pode-se compreender que o que a interdisciplinaridade propõe é que, de fato, os alunos anseiam: poder discutir temáticas atuais na escola se relacionam com suas vidas, com seus sonhos, com seus medos, com seus modos de ser e de agir no mundo. É poder pesquisar e agir nas fronteiras que envolvem as disciplinas e o próprio conhecimento, se relacionar, questionar, duvidar e construir junto, de forma colaborativa.

Está claro, no entanto, que esse processo não é rápido quanto à mudança de postura por parte dos professores e da própria escola, mas precisa ser feito, ainda que lentamente. O caminho possível para isso é o da formação, do trabalho coletivo, da reflexão, do diálogo, do desejo de fazer de novo e de forma nova:

O processo de metamorfose pelo qual passamos, e que fatalmente conduzirá a um saber mais livre, mais nosso, mais próprio e mais feliz, é um processo lento, exige uma atitude de espera, não uma espera passiva, mas vigiada. [...] Ela exige que provemos aos poucos o gosto da paixão por formar até nos embebedarmos dela, porém o sentido que um trabalho interdisciplinar

desperta e para o qual não estamos preparados é o da sabedoria, de aprender a intervir sem destruir o construído (FAZENDA, 2002, p. 18).

Esse processo formativo, no entanto, não pode acontecer pela imposição, por regras hierárquicas, mas no sentido nato de sua concepção: o processo formativo é um processo construído, formatado na vontade do professor e na orientação da política pública que a propõe. É um trabalho de via dupla, em que todos se colocam como corresponsáveis pelos processos de ensino e de aprendizagem.

Fazenda (1999, p. 158) afirma que essa atitude proposta pela Interdisciplinaridade é uma atitude de abertura, de respeito e de humildade.

A atitude que adotamos frente às questões da interdisciplinaridade tem sido de respeito às práticas cotidianas dos professores, às suas rotinas. Porém esse respeito impele-nos a fazê-los acreditar e conhecer novos saberes, novas técnicas, novos procedimentos. Nosso trabalho parte do pressuposto que as práticas dos professores não se modificam a partir de imposições, mas exige um preparo especial no qual os mesmos sintam-se participantes comprometidos. Trabalhamos a partir da descoberta e valorização de quem são os professores, de como atuam, indicando caminhos alternativos para seus fazeres.

Para Morin (2000), a divisão dos saberes impede o entendimento da complexidade da totalidade. Essa inadequação de como as disciplinas são trabalhadas, de saberes divididos, não está de acordo com a realidade que é universal, pois as relações entre o todo e as partes exigem a contextualização dos saberes, que deveriam propiciar essencialmente o resgate da unidade complexa da natureza humana.

É a partir dessa compreensão, da unidade do conhecimento, das relações em rede, do trabalho em parceria, da provisoriedade do conhecimento, da aceitação de que a mudança é a única constante no mundo em que vivemos que a interdisciplinaridade se coloca como uma opção viável para a formação dos professores e para as práticas educativas.

É nesse contexto, então, que a disciplina "Tecnologia Web" sozinha já não dá conta da complexidade que envolve a problemática cotidiana. Ela precisa estar convergindo com outras disciplinas ou temáticas que contribuem para o contexto formativo dos alunos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados apresentados nessa pesquisa, é possível construir algumas considerações sobre as concepções dos alunos sobre a relação entre currículo, temas transversais e interdisciplinaridade e, a partir disso, pensar em alguns aspectos que constituem o trabalho a formação docente.

Quanto ao trabalho desenvolvido na disciplina Tecnologia *web*, requisito necessário para a participação dos alunos na construção de um *site*, percebe-se um encontro de opiniões entre falas dos alunos para os recursos aprendidos, isto é, eles entendem que os assuntos abordados nessa disciplina foram fundamentais para o desenvolvimento do *site*. Sem esse conhecimento, a criação seria muito mais complicada.

Ao falarem sobre a disciplina e sobre o trabalho realizado, é possível considerar elementos importantes que permeiam as relações dos discentes no ambiente escolar e a atividade educativa: as tecnologias estão presentes no contexto social e cultural em que vivemos e suas transformações são evidentes e inevitáveis. As pessoas se relacionam cada vez mais por meio delas, muito mais do que uma relação de passividade quanto ao consumo de tecnologia, mas agora em uma posição de produção de conteúdo, de interatividade, de construção das chamadas narrativas digitais.

É a partir desse contexto que os alunos apontam sobre uma necessidade da escola incorporar esse movimento, a partir de uma perspectiva interdisciplinar do conhecimento, que proponha o trabalho com temas importantes, que constroem o currículo e que por ele é construído também.

Considera-se ainda, em relação às falas dos alunos que as ações em grupo são adequadas para o desenvolvimento de páginas *web*, pois é um processo muito trabalhoso e é fundamental que os estudantes sejam estimulados ao trabalho colaborativo.

Outra consideração importante é o processo de ouvir professores e alunos quanto à temática da diversidade, aqui disparada a partir da perspectiva dos Temas Transversais. Os alunos se manifestaram quanto à necessidade de se trabalhar com a Orientação Sexual e o *Bullying*, temas tão silenciados no cotidiano da escola, como afirmam os próprios alunos e a literatura pesquisada. Percebe-se que é necessária uma atitude de ousadia e coragem para colocar esses temas em evidência, para que sejam discutidos com profundidade com toda a comunidade escolar, professores, gestores, alunos, funcionários e as próprias famílias.

Quando colocados em situação de protagonismo, os discentes colocaram em evidência esses aspectos, apontando as fragilidades existentes na escola quanto ao diagnóstico e à escuta desses temas, bem como as suas estratégias de enfrentamento e prevenção, sobretudo quando se fala em *bullying* e nas questões que ele provoca nos que o vivenciam. Da mesma forma, no caso do trabalho com orientação sexual, os alunos tocaram em aspectos como o conhecimento, o respeito, a tolerância, as minorias e as formas de ser e de estar sobre o mundo.

Percebe-se, assim, que o ambiente escolar precisa se reorganizar para se efetivar como um espaço de convivência harmoniosa e segura, em que discentes e docentes possam se expressar, sendo quem são, respeitados por suas escolhas e, assim, poderem estabelecer formas de construir conhecimento, mediados, inclusive, pelas tecnologias, cada vez mais digitais.

Sob essa perspectiva, é possível inferir sobre a própria formação dos professores, que se apresenta com uma infinidade de desafios, dentre os quais a necessidade de inovação, de abertura às transformações tecnológicas, sociais, culturais e do próprio conhecimento se tornam uma constante, tanto na perspectiva da formação inicial quanto da formação continuada.

Abordagens como a proposta nesse trabalho, de co-criação entre professores e alunos relatam uma série de possibilidades para nortear as ações educativas e a formação de professores. Ao trabalharem em conjunto, ouvindo um ao outro, colocando em jogo seus conhecimentos, habilidades e formas de ser e trabalhar, conceitos, procedimentos e valores são colocados em evidência e permitem a reflexão sobre os aspectos negativos e positivos, vividos rotineiramente.

Nesse sentido, evidenciar o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação pelos docentes amplia o espaço de discussão acerca desse uso, muito mais aprofundado do que a sua compreensão enquanto ferramenta, mas enquanto forma de ser e agir no mundo. É claro que, em se tratando do Ensino Médio Integrado ao Ensino Profissional, a questão técnica é extremamente importante. No entanto, o olhar da escola e do professor para as formas de acontecer à atividade docente se tornam essenciais para uma reflexão mais aprofundada. As tecnologias não apenas inserem novos dispositivos que facilitam e dinamizam os processos de ensino e aprendizagem, também modificam os papéis dos atores sociais que se envolvem nesses processos.

A pesquisa aqui apresentada propõe possibilidades de transformações a partir da disciplina *Tecnologia Web*, no sentido de não apenas transmitir o conteúdo técnico, mas de construir esse conteúdo de uma maneira que atinja também outras questões importantes, por exemplo, os temas transversais, os contextos vividos pelos alunos e pela sociedade como um todo, além de incentivar a colaboração entre alunos por meio de atividades realizadas em grupos, em momentos de co-criação.

Para pesquisas futuras, algumas demandas podem ser mais aprofundadas, em especial no que se concerne os professores que atuam com o Ensino Médio aliado ao Ensino Profissional e que trabalham com as áreas das disciplinas mais técnicas. Há que se proporcionar momentos em que esses docentes sejam formados para atuarem com assuntos que envolvam a diversidade, tanto no que se refere aos aspectos de ordem conceitual, como os de ordem metodológica e atitudinal.

As questões aqui apresentadas não se esgotam nelas mesmas, mas propõem uma continuidade em pesquisas futuras, em programas e projetos de formação inicial e continuada de professores, no sentido de que boas práticas sejam refletidas e disseminadas, para que possam servir de parâmetro inicial para novas pesquisas e novas discussões.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, R. S. Contribuições da Metodologia WebQuest no Processo de letramento dos alunos nas séries iniciais no Ensino Fundamental. In: MERCADO, L. P. (org.) **Vivências com aprendizagem na Internet**. Maceió: Edufal, 2005.p.11-43
- ARROYO, M. G. **Indagações sobre o currículo: Os educandos, seus direitos e o currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- _____. **Currículo, Território em Disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011
- ALMEIDA, M. E. B. de; VALENTE, J. A. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. IN: **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 57-82, Set/Dez 2012
- _____. Apresentação. In: **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. BACICH, L.; MORAN, J. (Org). Porto Alegre: Penso, 2018.
- ALENCAR, E. S. de. **A gerencia da criatividade**. São Paulo: Makron Books, 1996.
- ALENCAR, E.M.L.S. **O estímulo à criatividade no contexto universitário**. Psicologia Escolar e Educacional, v.1, n. 2-3, 1997. p. 29-37.
- ALVES, C. H. IN: FAZENDA, Ivani C. A.(Org.). **Dicionário em construção: Interdisciplinaridade**. 2ed. São Paulo: Cortez, 2002
- AMORIM, A. L. N. de. **Educação infantil e currículo: compassos e descompassos entre os aspectos teóricos, legais e políticos**. Espaço Currículo, v.3. n.1, p p.551-461, março de 2010 a setembro de 2010.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BARROS, A. J. da S.; LEHFELD, N. A. de S. **Fundamentos de metodologia científica**. 3ª ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1998.
- CAMARGO, B. V. e JUSTO, A. M. **IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais**. Temas psicol. [online]. 2013, vol.21, n.2, pp. 513-518.
- CARNEIRO, R. G. M. **Informática na educação: representações sociais do cotidiano**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- CASCINO, F. E. IN: FAZENDA, Ivani C. A.(Org.). **Dicionário em construção: Interdisciplinaridade**. 2ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- CASTELLS, M. **A galáxia da Internet**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

_____. **A sociedade em rede.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. da. **Metodologia científica.** 6ª ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CUNHA, N. IN: COSTA, A. C. F. da.(Org.). **Gênero e diversidade sexual: percursos e reflexões na construção de um observatório LGBT.** São Paulo: Editora Pontocom, 2016

DE LIMA, B.S.; DOS SANTOS, C.A.M. *Peer-instruction* Usando Ferramentas *On-line.* **Grad+ Rev. Grad. USP,** vol. 1, n 1, jul. 2016.pp.83-90.

DEMO, P. **Formação permanente e tecnologias educacionais.** 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FANTE, C. **Fenômeno Bullying – Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz.** 2.ed. Campinas, SP: Veros Editora, 2005

FAZENDA, I. C. A. **Dicionário em construção: Interdisciplinaridade.** Fazenda, I. C. A. (org). São Paulo: Cortez, 1996

_____. (org). **O que é Interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008

_____. **Dicionário em construção: Interdisciplinaridade.** Fazenda, I. C. A. (org). 2ed. São Paulo: Cortez, 2002

_____. **Interdisciplinaridade na formação de professores: da teoria à prática.** FAZENDA, I. C. A. (Org.). Canoas/RS: ULBRA, 2006. p. 113-124.

_____. Formando professores para a Interdisciplinaridade. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Interdisciplinaridade e novas tecnologias: formando professores.** Campo Grande/MS: UFMS, 1999. cap. 1.

_____. A aquisição de uma formação interdisciplinar de professores. In: FAZENDA, I. C. A. (org.). **Didática e interdisciplinaridade.** Campinas, SP: Papirus, 1998.

_____. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** São Paulo: Loyola, 1979

_____. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2003.

FAZENDA, I. C. A, VARELLA, A.M.R.S., ALMEIDA, T.T. **Interdisciplinaridade: tempos, espaços, proposições.** Revista e-Curriculum, São Paulo, n.11, v. 03, set/dez. 2013. pp 847- 861.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade.** São Paulo: Cortez; 1991.

FREIRE, M. **Avaliação e Planejamento: a prática educativa em questão.** São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores: para uma Mudança Educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

_____. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre a Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. 109 Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>

GARCIA, J. **Interdisciplinaridade, tempo e currículo**. 2000. 119 f. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ª. Ed., São Paulo: Atlas, 2002.

GIROUX, H. Professores como intelectuais transformadores. In: **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.35, n.2, p. 57-63, Mar./Abr. 1995

HARPER, B.; CECCON, C.; OLIVEIRA, M. D.; OLIVEIRA, R. D.; FREIRE, P. **Cuidado, escola!: desigualdade, domesticação e algumas saídas**. Editora Brasiliense, 1987.

IMBERNÓN, F. Novos desafios da docência no século XXI: a necessidade de uma nova formação docente. In: GATTI, B.A. *et al.* **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

JOSGRILBERT, M. de F. V. Atitude. IN: FAZENDA, I. C. A.(Org.). **Dicionário em construção: Interdisciplinaridade**. 2ed. São Paulo: Cortez, 2002

KAMENSKY, A. P. dos S.; Meihy, J. C. S. B. **Diários & experiências: diversidades culturais: vivências e histórias de vidas na educação básica / org. – 1.ed. – São Paulo: Editora Pontocom, 2016.**

KAMINSKI, J. **Harnessing the Wave of Co-Creation**. OJNI Online Journal of Nursing Informatics, V.13, n. 3, 2009.

KENSKI, V. **A formação do Professor na sociedade digital**. Revista Pedagógica – UnoChapecó. Ano 5, n.11 jul/dez. 2003.

_____. M. A formação do professor-pesquisador: experiências do grupo de pesquisa “Memória, Ensino e Novas Tecnologias (MENT)” In: FAZENDA, I.C.A. (Org.). **Didática e Interdisciplinaridade**. São Paulo: Papirus, 2008. p.133146.

LEITE, L. S., et al. **Tecnologia educacional**. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LENOIR, Y. Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 1998.

_____. **Três interpretações da perspectiva interdisciplinar em educação em função de três tradições culturais distintas**. Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 1, n.1, dez-jul.2005-2006 Disponível em: <<http://www.pucsp.br/ecurriculum>> Acesso em: 30 março.2018.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LOPES, A. C. Pensamento e política curricular – entrevista com William Pinar. In: **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

MERCADO, L. P. L. Formação docente e as novas tecnologias. In: **Congresso RIBIE**, 4., 1998, Alagoas.

MORAN, J. M.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2013

MORAES, M. C. Sistêmico. IN: FAZENDA, I. C. A.(Org.). **Dicionário em construção: Interdisciplinaridade**. 2ed. São Paulo: Cortez, 2002

MORALES, L. C. A; PONCHIO, P. C. P. IN: FERRAZ, A. L. C.(Org.). **Saberes Plurais: interdisciplinaridade e diversidades na cultura escolar e no cotidiano**. São Paulo: Editora Pontocom, 2016.

MOREIRA, A. F. B. e CANDAU. V. M. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, A.F.B.; SILVA, T.T. da. Sociologia e teoria crítica do currículo: Uma introdução. IN: MOREIRA, A.F.B.; SILVA, T.T. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

_____. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **A religião dos saberes**. O desafio do século XXI, SP. Bertrand Brasil, 2000.

NOGUEIRA, M. O. G. **Teorias da Aprendizagem: um encontro entre os pensamentos filosófico, pedagógico e psicológico**. Curitiba: intersaberes, 2015.

NOVOA. A. Para uma análise das instituições escolares. IN: NOVOA, A. (org). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, A. A. R.; LEITE FILHO, A. P.; RODRIGUES, C. M. C. **O processo de construção dos grupos focais na pesquisa qualitativa e suas exigências metodológicas.** In: EnANPAD, 31. 2007, Rio de Janeiro.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

PRINCÍPIOS DE YOGYAKARTA. Disponível em: <http://ypinaction.org/wp-content/uploads/2016/10/principios_yogyakarta-Portugues.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2018.

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

SALVADOR, C.M. Interdisciplinaridade no Ensino Fundamental. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Interdisciplinaridade na formação de professores: da teoria à prática.** Canoas/RS: ULBRA, 2006.

SANTOMÉ, J. T. Alienígena na sala de aula. In TOMAZ, T. da S. (org.), **Coleção de estudos culturais em educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SEVERINO, A.J. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: O saber como intencionalização da prática. In: FAZENDA, I.C.A. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade.** 17ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012. Coleção Práxis.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3.ed. -1. reimp – Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, M. A. Interdisciplinaridade: as disciplinas e a interdisciplinaridade brasileira. In: Fazenda, I. C. A. (org.). **O que é interdisciplinaridade.** São Paulo: Cortez, 2008.

TEDESCO, J.C. O compromisso docente com a justiça social e o conhecimento. In: GATTI. B.A. *et al.* **Por uma revolução no campo da formação de professores.** São Paulo: Editora Unesp, 2015.

TOGNETTA, L. R. P. Prefácio à edição brasileira. In: J. M. AVILÉS MARTÍNEZ (Org.), **Bullying: guia para educadores.** Campinas: Mercado de Letras, 2013.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T.P. **Bullying e intervenção no Brasil: um problema ainda sem solução.** In: Congresso Nacional De Psicologia Da Saúde: Saúde, Sexualidade e gênero (Org.), Anais eletrônicos. Lisboa: ISPA – Instituto Universitário, 2010.

TREVISOL, M.T.C.; CAMPOS, C.A. Bullying: verificando a compreensão dos professores sobre o fenômeno no ambiente escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 20, Número 2, Maio/Agosto de 2016: 275-283. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v20n2/2175-3539-pee-20-02-00275.pdf>

TRINDADE, V. Atitude. IN: **Dicionário em construção: Interdisciplinaridade.** Fazenda, I. C. A. (org). 2ed. São Paulo: Cortez, 2002

VALENTE, J.A. **Análise dos diferentes tipos de softwares usados na educação.** In: O computador na sociedade do conhecimento. VALENTE, J. A. (org). Capinas, SP: Gráfica da UNICAMP, 1999.

APÊNDICE I - OFÍCIO

Taubaté, _____ de _____ de 2017.

Prezado (a) Senhor (a)

Somos presentes a V. S. para solicitar permissão de realização de pesquisa pelo(a) aluno(a) Nelson Luzetti Criado, do Mestrado em Educação da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano de 2017, intitulado “Um estudo sobre Temas Transversais e o uso de Tecnologias no Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico”. O estudo será realizado com os professores e alunos do Ensino Médio, na cidade de Guarulhos, sob a orientação do Profa. Dra. Mariana Aranha de Souza.

Para tal, será realizada aplicação de questionários e grupo focal por meio de um instrumento elaborado para este fim, junto à população a ser pesquisada. Será mantido o anonimato da instituição e dos participantes.

Ressaltamos que o projeto da pesquisa passou por análise e aprovação do Comitê de Ética em pesquisa da Universidade de Taubaté e foi aprovado sob o CEP/UNITAU nº ____/____ (ANEXO ____).

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, telefone (12) 3625-4100, ou com Nelson Luzetti Criado, telefone (11) 99901-3027, e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Edna Maria Querido Oliveira Chamon
Coordenadora do Curso de Pós-graduação

Ilmo(a). Sr.(a) Neide Oliveira
Diretora do Colégio

APÊNDICE II – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Guarulhos, _____ e _____ de 2017.

De acordo com as informações do ofício _____ sobre a natureza da pesquisa intitulada **“Um estudo sobre Temas Transversais e o uso de Tecnologias no Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico”**, com propósito de trabalho a ser executado pelo(a) aluno(a) Nelson Luzetti Criado, do Mestrado em Educação da Universidade de Taubaté, e, após a análise do conteúdo do projeto da pesquisa, a Instituição que represento, autoriza a realização de questionários com os alunos e professores do ensino médio que atuam neste local, sendo mantido o anonimato da Instituição e dos alunos e professores.

Atenciosamente,

Neide Oliveira
Diretora do Colégio
99.999.999/9999-99

APÊNDICE III – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES

Grau de instrução: _____

Formação Acadêmica: _____

Idade: _____ Sexo: _____ Tempo na Instituição: _____

Tempo na docência: _____

Área de atuação: _____

Em sua opinião, qual o tema importante que não é abordado na escola?

() orientação sexual

() ética

() saúde

() meio ambiente

() drogas

() pluralidade cultural

() bullying

() outros _____

QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS

Série: () 1º Ensino Médio () 2º Ensino Médio () 3º Ensino Médio

Idade: _____ Sexo: _____

Em sua opinião, qual o tema importante que não é abordado na escola?

- () orientação sexual
- () ética
- () saúde
- () meio ambiente
- () drogas
- () pluralidade cultural
- () bullying
- () outros _____

ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL - ALUNOS

1. Como foi o desenvolvimento na parte técnica?
2. Conte a sua experiência nesse projeto.
3. Conte o envolvimento de outros alunos da escola?
4. Você vê a inserção desses temas na escola?
5. Tem sugestões para melhorar?
6. Tem outra forma de fazer isso?
7. Dá para incluir no currículo da escola? Como?
8. Como professores e alunos avaliam o envolvimento dos colegas com desenvolvimento do site

APÊNDICE IV – PLANILHA DE ACOMPANHAMENTO DAS ETAPAS DO DESENVOLVIMENTO DO SITE

Acompanhamento das etapas do desenvolvimento do Site

		Semanas							
		1	2	3	4	5	6	7	8
Briefing									
Objetivo	P								
	R								
Publico alvo	P								
	R								
Mapa do site	P								
	R								
Design									
Home Page	P								
	R								
Demais páginas	P								
	R								
Codificação									
Levantamento do Conteúdo	P								
	R								
Escrita dos códigos	P								
	R								
Publicação									
Transferência dos arquivos	P								
	R								

Legenda:

P → Previsto

R → Realizado

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: “Um estudo sobre Temas Transversais e o uso de Tecnologias no Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico.”

Orientador: Profa. Dra. Mariana Aranha de Souza.

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador(a) responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

Informações sobre a pesquisa:

Título do Projeto: “Construção de um Site baseado em um problema social: Estudo de Caso aplicado em um Curso Técnico”

Objetivo da pesquisa: Conhecer quais temas professores e alunos do Ensino Médio Integrado considera necessários trabalhar na escola e a partir desse tema desenvolver um site com os alunos voluntários do EMI.

Coleta de dados: a pesquisa terá como instrumentos de coleta de dados o desenvolvimento de um questionário juntos aos alunos e professores do Colégio Eniac, grupo focal junto aos alunos voluntários e aplicação da entrevista para alguns dos professores da mencionada instituição.

Destino dos dados coletados: o(a) pesquisador(a) será o responsável pelos dados originais coletados por meio do grupo focal, aplicação do questionário e entrevista, permanecendo de posse dos mesmos por um período não inferior a 5 (cinco) anos, quando então os mesmos serão destruídos. Os dados originais serão guardados, tomando-se todo o cuidado necessário para garantir o anonimato dos participantes. As informações coletadas no decorrer da pesquisa, bem como os conhecimentos gerados a partir dos mesmos não serão utilizadas em prejuízo das pessoas ou da instituição onde o pesquisa será realizada. Os dados coletados por meio de do grupo focal e aplicação do questionário serão utilizados para a dissertação a ser apresentada ao Mestrado em Educação da Universidade de Taubaté (SP), bem como para divulgar os dados por meio de publicações em periódicos e/ou apresentações em eventos científicos.

Riscos, prevenção e benefícios para o participante da pesquisa: o possível risco que a pesquisa poderá causar aos voluntários é que os mesmos poderão se sentir desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada pelo pesquisador, por meio do grupo focal e aplicação do questionário. Com vistas a prevenir os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa, aos participantes ficam-lhes garantidos os direitos de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados por ele fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. O benefício esperado com o desenvolvimento da pesquisa será o fato de oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem “**Construção de um Site baseado em um problema social: Estudo de Caso aplicado em um Curso Técnico**”. Cabe aqui ressaltar também que, pelo aspecto interdisciplinar que se pretende abordar no presente estudo, os conhecimentos gerados por meio da pesquisa poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento no que diz respeito ao presente objeto de pesquisa. Contudo, os principais benefícios do presente estudo poderão se apresentar somente ao final do mesmo, quando das conclusões do mesmo.

Garantias e indenizações: fica garantido o direito às indenizações legalmente estabelecidas aos indivíduos que, por algum motivo, sofrerem qualquer tipo de dano pessoal causado pelos instrumentos ou técnicas de coleta de dados. Os participantes têm o direito de serem informados a respeito dos resultados parciais e finais da pesquisa, para isto, a qualquer momento do estudo, terão acesso aos pesquisadores responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de suas dúvidas.

Esclarecimento de dúvidas: o(a) investigador(a) é mestrando(a) da Turma 2016 do Mestrado em Educação da Universidade de Taubaté (SP), Nelson Luzetti Criado, residente no seguinte endereço: Rua Rui Barbosa, 83 apto 1809 Vila Augusta Guarulhos, podendo também ser contatado pelo telefone (11) 99901-3027. A pesquisa será desenvolvida sob a orientação da Profa. Dra. Mariana Aranha de Souza a qual pode ser contatado pelo telefone (12) 99601-2751. A supervisão da presente pesquisa será feita pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, situado na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – Bairro: Centro, Taubaté-SP, no telefone: (12) 3625-4217.

A presente pesquisa não acarretará quaisquer tipos de ônus e/ou despesas aos participantes, sendo os dados coletados nas dependências da Instituição, onde os participantes que comporão a amostra atuam, em horário condizente com as disponibilidades dos mesmos. Da mesma forma fica aqui esclarecido que a participação no presente estudo é em caráter voluntário, não havendo nenhum tipo de pagamento pela sua participação no mesmo, ficando excluídas as indenizações legalmente estabelecidas pelos danos decorrentes de indenizações por danos causados pelo pesquisador.

As informações serão analisadas e transcritas pelo(a) pesquisador(a), não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. O anonimato será assegurado em todo processo da pesquisa, bem como no momento das divulgações dos dados por meio de publicação em periódicos e/ou apresentação em eventos científicos. O depoente terá o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo. A sua participação dará a possibilidade de ampliar o conhecimento sobre “Construção de um Site baseado em um problema social: Estudo de Caso aplicado em um Curso Técnico”.

NOME DO PESQUISADOR: Nelson Luzetti Criado

TELEFONE: (11) 99901-3027 “INCLUSIVE LIGAÇÕES À COBRAR”

E-MAIL: Nelson.luzetti@gmail.com

Nelson Luzetti Criado
Pesquisador Responsável

DECLARAÇÃO:

Declaro que li e que compreendi todas as informações contidas neste documento, sanei todas as minhas dúvidas, junto ao pesquisador, quanto a minha participação no presente estudo, ficando-me claros, quais são os propósitos da presente pesquisa, os procedimentos a serem realizados, os possíveis desconfortos e riscos, as garantias de não utilização das informações em prejuízo das pessoas no decorrer e na conclusão do trabalho e da possibilidade de obter esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação não será paga, bem como não terei despesas, inclusive se decidir em desistir de participar da pesquisa.

Concordo em participar desse estudo podendo retirar meu consentimento a qualquer momento, sem necessidade de justificar o motivo da desistência, antes ou durante a pesquisa, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido.

Guarulhos, _____ de _____ de 2017.

Assinatura do Participante

Nome do Participante: _____

Nelson Luzetti Criado
Pesquisador(a) Responsável

Declaramos que assistimos à explicação do(a) pesquisador(a) ao participante, que as suas explicações deixaram claros os objetivos do estudo, bem como todos procedimentos e a metodologia que serão adotados no decorrer da pesquisa.

Testemunha

Testemunha

ANEXO B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(No caso do menor entre 12 a 17 anos)

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “**Um estudo sobre Temas Transversais e o uso de Tecnologias no Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico**”. Nesta pesquisa pretendemos “Compreender as aprendizagens que professores e alunos de um Curso de Informática em Nível Médio Integrado ao Ensino Profissional constroem ao elaborarem atividades que trabalhem temas transversais utilizando ferramentas tecnológicas.”, sob a responsabilidade do pesquisador Nelson Luzetti Criado.

Sua participação é voluntária e se dará por meio “questionário”. Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa é que você poderá se sentir desconfortável, inseguro ou não desejar fornecer alguma informação pessoal solicitada pelo pesquisador, por meio desse questionário. Com vistas a prevenir os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa, aos participantes ficam-lhes garantidos os direitos de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados por ele fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. Se você aceitar participar estará contribuindo em oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem “Um estudo sobre Temas Transversais e o uso de Tecnologias no Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico”.

Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar um Termo de Consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Para qualquer outra informação o sr(a) poderá entrar em contato com o pesquisador pelo telefone(11)-999013027 (obs. Inclusive ligações à cobrar), e-mail nelson.luzetti@gmail.com.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br.

NELSON LUZETTI CRIADO - Pesquisador(a) Responsável

Consentimento pós-informação

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____ (se já tiver documento), fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e me retirar do estudo a qualquer momento sem qualquer prejuízo, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Guarulhos, ____ de _____ de 2017.

Assinatura do (a) menor