

**MINISTÉRIO DA FAZENDA
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO FAZENDÁRIA – ESAF
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO – DIREED
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO FISCAL E CIDADANIA**

**A Educação Fiscal na rede pública de ensino do Distrito Federal: realidade
e perspectivas**

Valcir Alves da Silva

**Brasília – DF
2010**

VALCIR ALVES DA SILVA

A Educação Fiscal na rede pública de ensino do Distrito Federal: realidade e perspectivas

Monografia apresentada à Diretoria de Educação da Escola de Administração Fazendária – ESAF, como requisito para obtenção do grau de Especialista em Educação Fiscal e Cidadania.

Orientadora: Prof^a Dra. Olgamir Francisco de Carvalho

**Brasília – DF
2010**

Esta monografia foi apresentada no dia 24 de fevereiro de 2010, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Especialista em Educação Fiscal e Cidadania, obtendo a nota (média) de 8,0 (oito), atribuída pela banca examinadora, constituída pela orientadora e membros abaixo:

Brasília-DF, fevereiro de 2010.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dra. Olgamir Francisco de Carvalho
Orientadora

Prof^o Dr. Luis Sérgio de Oliveira Lopes
Examinador

Prof^o Mestre Paulo Mauger
Examinador

AGRADECIMENTOS

Aos nossos colegas de turma pela espontaneidade, alegria, presteza, solidariedade e companheirismo, dispensados por ocasião dos nossos encontros mensais, em especial ao colega ZANON, pelas criativas e oportunas fotos da turma.

Ao corpo diretivo e coordenação da pós-graduação da ESAF, juntamente com os demais funcionários pela competência, carinho e dedicação.

A Secretaria de Estado de Fazenda do Distrito Federal, por me dispensar das minhas atividades laborais.

A Escola de Administração Fazendária – ESAF, pelo investimento e a oportunidade em ampliar os horizontes do saber.

Ao Grupo de Educação Fiscal Nacional, juntamente com toda equipe de apoio da ESAF, pela idealização e montagem deste importante curso.

Ao nosso Orientador de Projeto Prof^o. Dr. CARLOS ÂNGELO, pelo carinho e paciência dispensados.

A nossa Orientadora de conclusão de Monografia Prof^a. Dr^a. OLGAMIR FRANCISCO DE CARVALHO, pela presteza e simpatia no auxílio das atividades e discussões acerca do andamento deste trabalho.

Aos demais professores pela disponibilidade, empenho e competência com que trabalharam os respectivos conteúdos.

À minha família, principalmente minha esposa IRACEMA, por tolerar nossa ausência.

E, finalmente, a DEUS, pela saúde, disposição, oportunidade e privilégio que nos foi proporcionado em compartilhar tamanha experiência e, ao frequentar este curso, perceber e atentar para a relevância de temas que não faziam parte, em profundidade, das nossas vidas.

Dedico este trabalho a todos os homens e mulheres que, incansavelmente lutam ou lutaram em prol de um país mais justo e menos desigual, em especial a nossa saudosa CONCEIÇÃO TEODORA BAPTISTA, pela garra e tenacidade na condução do Programa Nacional de Educação Fiscal.

“Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes”.

Paulo Freire

RESUMO

O Programa de Educação Fiscal já foi implementado em todas às unidades da federação brasileira, assumindo em cada uma delas, a sua especificidade. No caso do Distrito Federal, ao longo da sua institucionalização desde 1998, tem se percebido poucos resultados práticos, não obstante o corpo docente já ter sido contemplado com razoável material didático-pedagógico acerca da temática “educação fiscal”. Observa-se que são tímidas as ações práticas em sala de aula e, escassos os projetos a serem implantados nas escolas da rede pública de ensino. Neste contexto, e preocupados com o lapso de tempo já decorrido, bem como o dispêndio de recursos humanos e financeiros, optamos por realizar um estudo, com professores pertencentes a essas escolas, procurando identificar fatores, que pudessem nos acenar com possíveis indicativos do que realmente está ocorrendo e, conseqüentemente, apontar também, quais os caminhos a tomar com a finalidade de reverter esta situação. Os resultados da pesquisa apontam: a necessidade de uma maior ênfase na formação do corpo docente no que diz respeito à transversalidade; maior envolvimento da direção e demais instâncias superiores da rede pública de ensino do Distrito Federal no tocante às ações relacionadas à temática “Educação Fiscal” e; o contínuo acompanhamento de atividades e projetos desenvolvidos no âmbito da escola, pelo Grupo de Educação Fiscal – GEF/DF.

Palavras-chave: educação fiscal, transversalidade, currículo, holística, globalização.

ABSTRACT

The Education Tax has been implemented in all units of the federation, taking in each one of them, its specificity. In the Federal District, during his institutionalization since 1998, has noticed a few practical results, despite the faculty have already been awarded with reasonable teaching materials on the theme of "education tax". Notes that are shy practical actions in the classroom and few projects to be implemented in schools in the public schools. In this context, concerned about the length of time elapsed, and the expenditure of human and financial resources, we decided to make an investigative study with teachers from these schools, seeking to identify factors that could in nod possible indicators of what really happening, and therefore also point, what paths to take in order to reverse this situation. The results of the research point: the need for greater emphasis on training of teachers with regard to mainstreaming, greater involvement of management and other top level public schools in the Federal District with respect to actions related to the theme "Education Fiscal and, the continuous monitoring of activities and projects developed within the school, the Education Tax Group - GEF/DF.

Keywords: fiscal education, mainstreaming, curriculum, holistic, globalization.

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

LISTA DE QUADROS

1. INTRODUÇÃO.....	12
1.1 Justificativa.....	13
1.2 Problema.....	14
1.3 Objetivos.....	14
1.3.1 Objetivo Geral... ..	14
1.3.2 Objetivos Específicos	14
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	15
2.1 O currículo na pós-modernidade	15
2.2 Currículo intertranscultural.....	16
2.3 A religação dos saberes e os temas transversais	18
2.4 Origens e discussão dos temas transversais.....	20
2.5 Os temas transversais e o currículo	23
2.6 Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, temas transversais e globalização	25
2.7 Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais	27
3. METODOLOGIA	29
3.1 Tipo de Pesquisa.....	29
3.2 Local da Pesquisa	29
3.3 Sujeitos da Pesquisa	29
3.4 Instrumentos para Coleta de Dados	30
3.5 Análise dos Dados	30
4. RESULTADOS DA PESQUISA	31
4.1 Perfil dos professores	31
4.2 Percepção dos professores sobre a formação recebida para a implantação do PEF/DF	32
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	36
REFERÊNCIAS	37
ANEXOS	38
Anexo 1 – Apresentação do questionário	39
Anexo 2 – Questionário aplicado aos professores	40

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CE	Ceará
CONFAZ	Conselho de Políticas Fazendárias
DRE	Diretoria Regional de Ensino
EAPE	Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação
ESAF	Escola de Administração Fazendária
GEF/DF	Grupo de Educação Fiscal do Distrito Federal
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEF/DF	Programa de Educação Fiscal do Distrito Federal
PNEF	Programa Nacional de Educação Fiscal
SEE	Secretaria de Estado de Educação

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Atuação atual e área de atuação do professor	31
Quadro 02 - Com relação à modalidade do ensino a distância.....	32
Quadro 03 - Com relação ao conteúdo do curso	33
Quadro 04 - Do ponto de vista pedagógico	33
Quadro 05 - Transversalidade do tema “Educação Fiscal”	34
Quadro 06 - Envolvimento da Escola/DRE/SEE	34
Quadro 07 – Outros aspectos referentes à Educação Fiscal	35

I - INTRODUÇÃO

O tema da Educação Fiscal teve sua origem, por ocasião do Seminário do Conselho de Políticas Fazendárias – CONFAZ sobre “Administração Tributária” realizado na cidade de Fortaleza – CE, em maio de 1996, quando foi inserido o tema Educação Tributária. Nas conclusões do seminário, constou como item de destaque, a introdução do programa de consciência tributária nas escolas.

Já em setembro de 1996, celebrou-se o Convênio de Cooperação Técnica entre a União, os Estados e o Distrito Federal, definindo, entre várias atividades de cooperação, a elaboração e a implementação de um programa nacional permanente de conscientização tributária, a ser desenvolvido nas unidades da Federação.

Em meados de julho de 1999, face à abrangência do programa, que não se restringia apenas aos tributos mas que abordava também as questões de alocação dos recursos públicos e da sua gestão, o CONFAZ aprovou a alteração de sua denominação para Programa Nacional de Educação Fiscal - PNEF.

Em dezembro de 2002 foi publicada a Portaria nº 413, assinada pelos Ministros da Fazenda e da Educação, reformulando o Grupo de Trabalho Educação Fiscal nos três níveis de governo, federal, estadual e municipal, e definindo as competências de todos os órgãos envolvidos na implementação do Programa.

No Distrito Federal, o Programa de Educação Fiscal – PEF/DF foi institucionalizado por meio do Decreto nº 19.734, de 28 de outubro de 1998, sendo concebido como um processo permanente de formação e de conscientização do indivíduo frente às questões relativas aos recursos públicos, não apenas quanto à arrecadação e fiscalização dos tributos, mas também quanto à participação da sociedade na definição e no controle dos gastos públicos e constituiu-se num conjunto de ações voltadas para a formação da cidadania sob a ótica da consciência fiscal, alicerce para a construção de uma sociedade democrática.

Em atendimento aos dispositivos deste Decreto, nos anos de 2004 e 2006, sob a coordenação do Grupo de Educação Fiscal – GEF/DF, instituído por Portaria Conjunta entre às Secretarias de Estado de Fazenda e Educação, foi realizado o curso “Formação de Professores em Educação Fiscal”, com distribuição de material pedagógico, abordando os temas: Ética e Cidadania, Fundamentos e Organização do Estado Brasileiro, Finanças Públicas e Sistema Tributário, e os focos temáticos: a comunidade, a cadeia produtiva, o contribuinte e a retribuição. Além desse curso, no período de 2004 a 2009, a Escola de

Administração Fazendária – ESAF em parceria com o GEF/DF vem oferecendo o “Curso a Distância de Disseminadores de Educação Fiscal”, contemplando os módulos: Educação Fiscal no Contexto Social, Relação-Estado Sociedade, Sistema Tributário Nacional e Gestão Democrática dos Recursos Públicos, tendo também como público alvo professores da rede pública de ensino do Distrito Federal.

Às ações mencionadas no que concerne a Educação Fiscal no DF, vem ao encontro da inserção nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1998), do tema transversal “Trabalho e Consumo” – “Tributação, distribuição de renda e justiça social”. Aliado a isso, a Secretaria de Estado de Educação do DF, vem adotando diversas iniciativas, viabilizando implantação da escola integral e a escola aberta, principalmente para a comunidade carente, propiciando desta maneira valiosas oportunidades para se trabalhar o referido tema.

Tendo em vista este contexto, orientamos a nossa pesquisa para aqueles professores de escolas públicas do Distrito Federal, que já foram contemplados com os dois cursos mencionados, embora saibamos que, tímidas experiências até o momento foram desenvolvidas envolvendo o Programa de Educação Fiscal.

A revisão da nossa literatura foi pautada nas diversas transformações pelas quais vem passando o currículo, focando mais detalhadamente nos Temas Transversais, cuja importância vem sendo demonstrada por diversos autores. Nesse contexto, evidencia-se a importância de se trabalhar a Educação Fiscal, de forma transversal.

1.1 Justificativa

Como pode ser observado das colocações anteriores, o Programa de Educação Fiscal – PEF vem completando 11 anos, desde sua institucionalização no Distrito Federal, já tendo sido implantado em todos os estados da federação, considerando os diferentes graus de envolvimento, em decorrência de especificidade de cada estado.

O programa ao pretender inserir o tema “Educação Fiscal” de forma transversal nos currículos das escolas da rede pública (estaduais e municipais), se coaduna no que já é consenso na definição das políticas públicas voltadas para a educação, quando da inserção dos Temas Transversais no terceiro e quarto ciclos da Educação Básica. E toda esta ênfase na transversalidade não é por acaso, visto que a sociedade de modo geral, vem percebendo a importância da vivência e do entendimento do mundo, de forma globalizada.

Quando professores e alunos, no dia a dia nas escolas, vêm trabalhando até com certa naturalidade temas importantes, como Meio Ambiente, Saúde e Orientação Sexual, dentre outros, consideramos também, a necessidade de um esforço conjunto dessa comunidade escolar, para inserir também o tema Educação Fiscal, buscando desenvolver no aluno, a compreensão da importância do tributo bem como da qualidade do gasto público.

É neste contexto, devido também a ausência de estudo similar acerca da questão, que pretendemos direcionar o foco da nossa investigação, mais precisamente numa parcela do corpo docente, pertencente às escolas da rede pública do Distrito Federal, a qual tem como objetivo precípua dentre outros, a prática da Educação Fiscal em sala de aula.

1.2 Problema

Quais são, na perspectiva dos professores, os fatores que facilitam e/ou dificultam a realização da Educação Fiscal em sala de aula?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo geral

- ✓ Analisar a prática da Educação Fiscal em escolas da rede pública de ensino do DF.

1.3.2 Objetivos específicos

- ✓ Identificar o nível de conhecimento dos professores sobre Educação Integral, Educação Fiscal e Temas Transversais.
- ✓ Identificar e analisar os fatores facilitadores da prática da educação fiscal em sala de aula.
- ✓ Identificar e analisar os fatores dificultadores da prática da educação fiscal em sala de aula.

II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Tendo em vista que a Educação Fiscal é um Tema Transversal, já inserido nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, cujo título é “Trabalho e Consumo” e subtítulo “Tributação, distribuição de renda e justiça social”, nossa revisão de literatura abordará autores que já discorreram amplamente sobre o tema, o que supõe a necessidade de abordar, inicialmente, a questão do currículo.

2.1 O currículo na pós-modernidade

Na perspectiva adotada em nosso trabalho, destacamos, inicialmente, a visão de Doll, (1997) sobre o currículo na perspectiva pós-moderna. Para Doll, um currículo pós-moderno permitirá que os poderes humanos de organização e reorganização criativa da experiência sejam operativos num meio ambiente que mantém uma tensão saudável entre a necessidade de encontrar o fechamento e o desejo de explorar. Neste contexto, o autor introduz a sua visão de rede transformativa, quando salienta que:

Uma rede em processo é uma rede transformativa, continuamente emergente – indo além da estabilidade para aproveitar os poderes criativos inerentes à instabilidade. Nessa rede transformativa, a predição e o controle, elementos essenciais do modelo de currículo modernista, tornam-se menos “ordenados” e mais “imprecisos”. E quando esta forma de ordem nova e mais sutil chegar à escola, as relações entre professores e alunos mudarão drasticamente. Essas relações exemplificarão menos o professor instruído que informa os alunos não-instruídos, é mais um grupo de indivíduos interagindo juntos na mútua exploração de questões relevantes. (DOLL, 1997, p. 19).

Ainda da perspectiva da rede transformativa, Doll relata as significativas mudanças intelectuais, sociais e políticas, na atualidade. Para ele, estamos mudando não somente de paradigmas, talvez até de megaparadigmas, daqueles de natureza modernista para os de natureza, pós-modernista: pós-estrutural, pós-filosófico, pós-patriarcal, pós-industrial, pós-nacional.

E, nesta sequência de pós-modernidade, o currículo exerce um papel importante quando se trata de mudanças. O autor faz uma interessante analogia com a pista de corridas, como vemos a seguir:

Finalmente, o currículo não será visto como uma “pista de corridas” determinada, a priori, e sim como uma passagem de transformação pessoal. Esta mudança de foco e

sujeito colocará mais ênfase no corredor correndo e nos padrões que emergem conforme muitos corredores correm, e menos ênfase na pista de corridas, embora nem os corredores nem a pista possam ser dicotomicamente separados. A organização e a transformação vão surgir da própria atividade, em vez de ser estabelecidas antes da atividade. Este aspecto foi continuamente destacado por John Dewey e Jean Piaget, em suas longas e produtivas carreiras. Infelizmente, suas palavras caíram em ouvidos surdos, modernistas (Doll, 1997, p.20).

Complementa Doll (1997) que, o currículo ao se tornar um processo, a aprendizagem e o entendimento vão chegando por meio do diálogo e da reflexão. Sendo que a aprendizagem e o entendimento são criados e não transmitidos e, conforme dialogamos com outros e refletimos sobre este diálogo, negociamos passagens entre nós e os outros e também, com nossos textos.

Destaca também Doll (1997, p.172) “que o papel do currículo, como processo, é o de nos ajudar a negociar essas passagens; para este fim ele deve ser rico, recursivo, relacional e rigoroso” e acrescenta que não será tarefa fácil transformar e conectar o modernismo com o pensamento “pós”, visto que aquele se encontrar tão impregnado em nossa linguagem e pensamento que suas suposições básicas parecem auto-evidentes.

Nesta linha de transformação, o autor aborda o currículo construtivista, a pedagogia pós-moderna e auto-organização, salientando:

“...um currículo construtivista é aquele que emerge através da ação e interação dos participantes; ele não é estabelecido antecipadamente (a não ser em termos amplos e gerais). Uma matriz, evidentemente, não tem nem início nem fim; ela tem fronteiras e pontos de interseção ou focos. Se vai surgir uma pedagogia pós-moderna, eu predigo que ela vai centrar-se no conceito de auto-organização. Como e quando, então, opera a auto-organização? Uma exigência é a perturbação. Um sistema só se auto-organiza quando existe uma perturbação, um problema ou uma alteração – quando o sistema é perturbado e precisa se reajustar para continuar funcionando. E a perturbação só vai desencadear a auto-organização quando o meio ambiente for suficientemente rico e aberto para múltiplos usos, interpretações e perspectivas entrem em cena. (DOLL, 1997, p. 178, 179, 180)

Sintetiza Doll, que o papel do professor não será uma pista de corrida, mas a própria jornada e a aprendizagem será uma aventura na criação do significado.

2.2 Currículo intertranscultural

Ainda na perspectiva de compreensão da transversalidade, que abordaremos adiante, é importante destacar os “Novos itinerários para a educação”, por meio do “Currículo intertranscultural”. Em sua obra, Padilha (2004) relaciona cultura e educação sem dicotomizá-

las, abordando-as de uma perspectiva transformadora e libertadora. Padilha ressalta que aprendemos e ensinamos com as nossas experiências e com as experiências de outros homens e mulheres e, portanto, de outras culturas.

E, no que tange ao currículo intertranscultural, o autor expressa:

Esse currículo intertranscultural nasce na educação intercultural, e ela pode se constituir numa diretriz essencial para considerarmos e orientarmos a discussão do currículo a partir da diferença cultural e dos seus desdobramentos pedagógicos, filosóficos, antropológicos, sociológicos, psicológicos, lingüísticos, políticos, econômicos etc. Ele nasce das possibilidades evidenciadas por Paulo Freire, que nos incentiva a pensar numa escola curiosa – que valoriza a “subjetividade curiosa; prazerosa – porque nos faz sentir “inteligentes, interferidores” e aprendentes – porque relacionais e seres da mudança. O currículo intertranscultural pressupõe a educação intercultural, não prescinde dela e, diríamos mesmo, como a própria expressão que estamos criando o demonstra fisicamente ao fundir a interculturalidade e a transculturalidade (*intertrans*), fazendo de ambas, mais do que a soma de suas características (PADILHA, 2004, p. 248 e 249).

Por outro lado, Padilha (2004, p. 255) nos lembra, que a educação monocultural, ou seja, aquela cuja abordagem cultural é única se encontra espelhada nas seguintes características: por referência um paradigma técnico-linear; é objetivista; trabalha com a noção de ‘grades curriculares’; trabalha com disciplinas e conteúdos isolados uns dos outros (tópicos); trabalha com carga horária fixa; utiliza técnicas específicas de ensino e avalia os objetivos pré-estabelecidos.

Já para Vieira (1999 apud PADILHA, 2004, p. 269), “um professor intercultural seria aquele que também se preocuparia com a formação de crianças interculturais, ou seja, estudantes que se comunicam apesar de se reconhecerem diferentes. Esse professor teria de ser capaz de pôr em prática o que ele chama de “pedagogia da divergência” e não apenas a pedagogia da convergência”.

No tocante ao projeto político-pedagógico da escola, e do ponto de vista do currículo intertranscultural, destaca-se importante contribuição de Freire (1997 apud PADILHA, 2004), quando enfatiza a “possibilidade da construção de uma escola alegre e aprendente”, visando à superação dos “procedimentos autoritários ou personalistas que impedem ou dificultam o exercício da curiosidade do educando”.

Nesta mesma esteira de raciocínio, o autor menciona a importância do projeto político-pedagógico da escola, quando expressa:

É nesse sentido que falamos da curiosidade na escola e na educação, tanto por parte do professor como dos demais sujeitos que, direta ou indiretamente, lá convivem. Este é, ao nosso ver, outro aspecto fundamental para a viabilização do projeto político-

pedagógico da escola, para a sua (re)significação para a pessoas, porque associado aos seus projetos de vida, aos seus históricos de vida e às suas experiências mais imediatas. Por que quando resgatam a cultura e ampliam o horizonte delas na interação superadora com outras culturas, o projeto se realiza, operacionaliza-se e, por conseguinte, dá sustentação à construção do currículo intertranscultural que estamos conformando (PADILHA, 2004, p. 291)

Na construção do currículo intertranscultural, Padilha ressalta a necessidade de valorizar o encontro da comunidade escolar como um todo, principalmente na realização das atividades festivas, onde os momentos de trocas e relações interculturais na escola podem ser multiplicados, tornando também, mais bonito e atrativo o espaço físico escolar, proporcionando a todos, que sintam prazer de chegar e ali permanecer. E, que, a reflexão individual, coletiva e participativa, seja uma constante entre os atores envolvidos na instituição.

E é neste contexto, juntamente com a perspectiva de novos desafios propostos, também, por um currículo intertranscultural na escola, que Padilha (2004, p.302) aponta a importância dessa escola de “desfazer-se da arrogância ou da presunção do conhecimento único, como se o meu conhecimento, a minha ciência, a minha emoção, o meu olhar, fosse mais razoável ou ainda, o único válido e verdadeiro”. Finalmente, o autor enfatiza, que uma consolidação desse currículo, “exige-se uma aventura ao risco, uma visita ao desconhecido, enfrentando o que parecia imutável, e que outro mundo é possível”.

2.3 A religação dos saberes e os temas transversais

Antes de discorrermos acerca do principal foco do nosso trabalho, que é a transversalidade, consideramos salutar abordar (MORIN, 2002), quando cita que a condição humana encontra-se totalmente ausente do ensino atual, que a desintegra em fragmentos desconjuntados. Morin em seus escritos trata de um ponto que se encontra igualmente ausente do ensino e que deveria ser considerado como essencial: a arte de organizar seu próprio pensamento, de religar e, ao mesmo tempo, diferenciar. Trata-se de favorecer a aptidão natural do espírito humano a contextualizar e a globalizar, isto é, a relacionar cada informação e cada conhecimento a seu contexto e conjunto. Trata-se de fortificar a aptidão a interrogar e a ligar o saber à dúvida, de desenvolver a aptidão para integrar o saber particular em sua própria vida e não somente a um contexto global, a aptidão para colocar a si mesmo os problemas fundamentais de sua própria condição e de seu tempo.

E ainda na ótica da religação dos saberes e sua relação com ensino atual, o autor complementa com a seguinte abordagem:

A Religação do Saberes [...] trata de um ponto que se encontra igualmente ausente do ensino e que deveria ser considerado como essencial: a arte de organizar seu próprio pensamento, de religar e, ao mesmo tempo, diferenciar. Trata-se de favorecer a aptidão natural do espírito humano a contextualizar e a globalizar, isto é, a relacionar cada informação e cada conhecimento a seu contexto e conjunto. Trata-se de fortificar a aptidão a interrogar e a ligar o saber à dúvida, de desenvolver a aptidão para integrar o saber particular em sua própria vida e não somente a um contexto global, a aptidão para colocar a si mesmo os problemas fundamentais de sua própria condição e de seu tempo. Enquanto fragmentado, o saber não oferece nem sentido, nem interesse, ao passo que, respondendo às interrogações e curiosidades, ele interessa e assume um sentido (MORIN, 2002, p. 21,22).

A fim de contribuir com o estudo acerca da religação dos saberes com o ensino, Rosnay (2002 apud MORIN, 2002), em seu artigo intitulado “Conceitos e operadores transversais”, nos mostra que nos últimos anos, após avaliar a relação entre às disciplinas, descobriu-se uma abordagem chamada de “sistêmica”, permitindo que os conhecimentos sejam organizados de forma diferente, tendo um entendimento não apenas pela análise, como também pela síntese.

Assevera ainda Rosnay, que quando se enfatiza a abordagem analítica em detrimento da sistêmica, impreterivelmente se conduz a uma fragmentação dos conhecimentos, resultando num esmigalhamento dos saberes. E, que, não podemos esquecer, que ambas são importantes, visto uma ser complemento da outra. Pois, enquanto “uma se focaliza sobre os elementos” a “outra se interessa pelas interações entre eles”.

Concernente, também, acerca desta abordagem, salienta Rosnay (2002 apud MORIN, 2002, p. 494): “A abordagem analítica conduz a uma redução dos saberes a um certo número de disciplinas desconexas, isoladas uma das outras – é uma abordagem de natureza enciclopédica – enquanto que a abordagem sistêmica concentra-se sobre a interação entre os parâmetros, entre os fenômenos”. Pondera ainda, Rosnay, da importância de ambas, sendo a analítica, “necessária para extrair da natureza os elementos e os fatos que permitem fundar teorias”, e a sistêmica “permite obter uma visão mais global dos sistemas, tornando possível a ação”.

Reunindo todas estas abordagens, principalmente, no que tece a religar, aprender, ensinar e, esta importante faceta, que é a cultura, temos a seguinte explanação, a qual contribui de forma relevante para o nosso estudo:

Aprender a ensinar por aprender e ensinar é uma coisa. Aprender a ensinar para agir é outra. Aprender a ensinar para compreender os resultados e os objetivos de sua ação é ainda outra. [...] a relação entre analítica e sistêmica deve permitir a religação dos saberes num quadro de referências mais amplo, favorecendo o exercício da análise e da lógica [...] Não se trata somente de oferecer um quadro de referência, mais amplo, de motivar os estudantes a fim de permitir-lhes agir de maneira mais eficaz, mas também de auxiliá-los a adquirir uma cultura de complexidade e, portanto, uma cultura do mundo de amanhã. Pois é evidente que o mundo de amanhã será cada vez mais complexo. Ora, cultura não é saber tudo sobre um pequeno ponto. Tampouco é saber pequenos pontos sobre tudo, como geralmente é o caso das pessoas que, dizem se cultas. A cultura é uma argamassa, um cimento que permite construir sentido integrando conhecimentos. O ensino de amanhã deverá, pois, levar os jovens a encontrarem uma profissão, mas, sobretudo, deverá dar-lhes o sentido do respeito do outro, o sentido da abertura e da tolerância, fazendo com que eles participem plenamente da apaixonante aventura que é a busca do saber (MORIN, 2002, p. 498, 499).

2.4 Origens e discussão dos temas transversais

BUSQUETS, (1997) juntamente com outros autores traz um conjunto de questionamentos realizados por alguns grupos politicamente organizados em vários países, sobre qual deve ser o papel da escola dentro de uma sociedade plural e globalizada e sobre quais devem ser os conteúdos abordados nessa escola. Os autores ressaltam a importância da inclusão dos temas transversais na estrutura curricular brasileira e a construção de projetos educacionais baseados nessa concepção como imperativos para a transformação de nossa sociedade, propondo um ensino voltado para o futuro, as origens das matérias curriculares e uma perspectiva construtivista dos temas transversais.

Quanto às origens das disciplinas, que na atualidade compõem a Matriz Curricular, os autores afirmam:

[...] Se rastrearmos as origens destas disciplinas, veremos que provêm de núcleos de interesses intelectuais que preocupavam e ocupavam os pensadores da Grécia clássica cujo pensamento costuma situar-se às origens da ciência ocidental. Aqueles pensadores antigos determinaram dentro do universo de tudo o que é pensável, os campos temáticos mais importantes sobre os quais valia à pena concentrar os esforços intelectuais, convertendo-os em temas de discussão e no centro dos seus escritos (BUSQUETS ET AL, 1997, p. 25).

Ainda neste contexto, os autores fazem as seguintes indagações com a relação à ciência:

[...] os temas nos quais estão baseadas as ciências atuais e as que lhes deram origem constituem realmente as matérias mais importantes entre todas as que podem ocupar o cérebro humano? De todas as questões referentes à humanidade em seu conjunto, os pensadores gregos terão escolhido as fundamentais? Refletiam os interesses da maioria ou só os de uma pequena elite? (BUSQUETS ET AL, 1997, p. 26).

E, na abordagem de quais conteúdos devam ser abordados na escola atual, os autores indagam: “qual a origem e o porquê dessa estrutura curricular vigente nas escolas ocidentais, que privilegiam a Biologia, Física, a História, a Matemática, a Linguagem, as Artes, etc.? Por que devem ser esses, e não outros, os conteúdos a serem trabalhados nas escolas?” (1997, p. 10),

E, para responder a estes questionamentos, retornamos mais uma vez ao passado, conforme salienta os autores:

[...] a origem desses núcleos de interesse pode ser encontrada na cultura grega clássica. Cultura essa que foi incorporada pelos dominadores romanos e espalhada como valor hegemônico em todo o mundo dominado por Roma. Esses interesses dos pensadores gregos clássicos precisam ser compreendidos na perspectiva de uma cultura intelectualmente muito desenvolvida, mas altamente elitista, que não se preocupava com o trabalho manual e nem com a vida cotidiana das pessoas, de responsabilidade das mulheres e escravos. (BUSQUETS ET AL, 1997, p. 11).

Acrescenta os autores, que ainda pode-se constatar na cultura ocidental, que tais valores ainda permanecem, influenciando dessa forma, no modelo de ciência e na estrutura curricular de nossas escolas, modelo este que: “tem sua origem numa concepção de mundo elitista, que limitava o exercício intelectual aos campos de interesses selecionados por uma minoria de cidadãos gregos”. E acrescenta: “Uma das conseqüências mais visíveis desse modelo elitista de organização social pode ser percebida no grande desenvolvimento intelectual e tecnológico alcançado pelas sociedades atuais”. (1997, p. 11)

Tendo como base esta gama de constatações, oriundas principalmente, de inúmeros “grupos sociais politicamente organizados”, juntamente com outros segmentos da sociedade, tais como “organizações governamentais e não-governamentais (ONGs)”, resultando, de acordo com Busquets et al, no “desenvolvimento de projetos” e a pressão aos Estados, no sentido de que fosse incluindo “na estrutura curricular das escolas temas que abordassem conteúdos mais vinculados ao cotidiano da maioria da população”. Afirmando ainda, neste contexto, que: “a inclusão dos temas transversais na estrutura curricular brasileira e a construção de projetos educacionais baseados nessa concepção são imperativos para a transformação de nossa sociedade.” (1997, pg. 17)

Complementa ainda os autores, que às mudanças que perpassam pela ciência não se restringem somente aos “conteúdos das diferentes disciplinas científicas”, alçando também, “o próprio conceito de ciência”. Sendo que a escola não pode ficar alheia a estas mudanças, “ou ela correrá o risco de preparar os estudantes para um futuro inexistente, proporcionando-

lhes uma formação intelectual que não está de acordo com as necessidades da sociedade na qual terão de viver”. (1997, p. 23).

Reportando, então, ao que foi explicitado acerca dos conteúdos inerentes às disciplinas científicas e, fazendo um paralelo com o ensino atual, os autores contribuem com a seguinte abordagem:

Aquelas questões que priorizamos no ensino, por razões históricas, não estarão nos encerrando em torres de marfim que nos impedem ver as penas e sofrimentos de grande parte da humanidade – dentro da qual se encontra a maioria da população escolar – à qual estas prioridades não correspondem? Poderíamos perguntar-nos em que medida nossas prioridades culturais contribuem para ignorar a fome no Terceiro Mundo, as agressões à mulher ou outras formas de violência em nossas cidades e a guerras que incessantemente eclodem – ainda – neste ou naquele lugar do nosso planeta, por exemplo. Parece evidente que, se continuamos mantendo determinadas prioridades culturais, isto sucede porque continuam em vigor – pelo menos parcialmente – as atitudes que as originaram. Mas também parece evidente que, se estas atitudes estão mudando, isto também deve refletir-se no ensino (BUSQUETS ET AL, 1997, p. 34).

Ainda neste enfoque, “a integração dos saberes” é vislumbrada pelos autores como uma solução plausível para este conflito, complementando que: “é preciso retirar às disciplinas científicas de suas torres de marfim e deixá-las impregnar-se de vida cotidiana, sem que isto pressuponha, de forma alguma, renunciar às elaborações teóricas imprescindíveis para o avanço da ciência”. Sendo também, desnecessário que, “desmontar o edifício discriminatório dos gregos não significa eliminar todas as coisas boas que eles nos proporcionaram”. (1997, p. 36)

E em todo este contexto que permeia a discussão dos temas transversais, os autores colocam a seguinte reflexão: “como levar a cabo, através do ensino, esta necessária integração dos conhecimentos procedentes de âmbitos tão diferentes”? Surgindo daí às seguintes respostas:

Os temas transversais incluídos nos planos de estudo das disciplinas curriculares tradicionais nos oferecem a possibilidade de efetuar este trabalho. [...] vivemos em uma sociedade que está clamando: paz, igualdade, meio ambiente, afetividade, vida saudável, sexualidade, etc. Estas questões não são contempladas na problemática da ciência clássica. Os temas transversais destinam-se a superar alguns efeitos perversos – aqueles dos quais a sociedade atual se conscientizou – que, junto com outros de grande validade, herdamos da cultura tradicional. Estas questões devem ocupar um lugar secundário no ensino só porque não faziam parte das preocupações da ciência clássica? Os temas transversais, que constituem o centro das atuais preocupações sociais, devem ser o eixo em torno do qual deve girar a temática das áreas curriculares, que adquirem assim, tanto para o corpo docente como para os alunos, o valor de instrumentos necessários para a obtenção das finalidades desejadas (BUSQUETS ET AL, 1997, p. 34).

2.5 Os temas transversais e o currículo

Importante ainda destacar, no que se refere à transversalidade, a visão de YUS, (1998), quando ressalta a importância dos temas transversais na criação de uma nova escola, mais centrada na educação para a vida, recuperando o valor da educação para a escola, uma educação necessariamente laica na escola pública, mas nem por isso isenta de valores humanistas; uma escola que permita o desenvolvimento de indivíduos autônomos, críticos e solidários. Yus aborda a caracterização curricular dos temas transversais e suas implicações didáticas na construção de uma nova escola, focando também a transversalidade junto à comunidade educativa, equipe docente, a caracterização na aula, propondo orientações para o planejamento, desenvolvimento e avaliação dos temas transversais.

No que tange aos temas transversais, Yus os define como sendo “um conjunto de conteúdos educativos e eixos condutores da atividade escolar que, não estando ligados a nenhuma matéria em particular, pode-se considerar que são comuns a todas, de forma que, mais do que criar disciplinas novas, acha-se conveniente que seu tratamento seja transversal num currículo global da escola”. (1998, p. 17)

Salienta Yus (1998, p. 24), que a “introdução dos temas transversais no currículo aparece como um desafio para uma nova dimensão pedagógica”, surgindo assim, importantes “princípios educativos defendidos por autores como Freinet, Dewey e Wallon, entre outros”.

Entre os elementos dessa pedagogia, o autor destaca os seguintes princípios pedagógicos:

- 1.A escola necessita se abrir para a vida, deixar-se penetrar por ela, empapar-se de sua realidade [...]
- 2.O *conhecimento escolar*, que se desprende dos conteúdos disciplinares [...] que podem ser aprendidos de forma sistemática ao longo da escolaridade e que configuram o saber de nossos dias.
- 3.O *conhecimento vulgar*, que emana espontaneamente da realidade e da experiência que os alunos vivem, de forma cotidiana, fora do âmbito escolar; esse conhecimento é cada vez mais universal, obtido de forma assistemática e relacionado com os conflitos sociais do mundo contemporâneo.
- 4.A escola necessita *romper o divórcio* ou distanciamento entre os conteúdos das áreas e os que os alunos percebem e adquirem através de suas experiências diárias [...]
- 5.A escola deve adotar uma atitude profundamente crítica e construtiva em favor do desenvolvimento dos valores éticos fundamentais, ajudando os alunos a adquirirem uma atitude moral, de ruptura frente ao estabelecido que não nos agrada [...]
- 6.Na escola, tem que se tornar possível a *síntese* entre o desenvolvimento de capacidades intelectuais ou cognoscitivas dos alunos e o desenvolvimento de suas capacidades afetivas, sociais, motoras e éticas, quer dizer uma síntese entre aprender e o aprender viver(GONZÁLEZ, 1994, Apud, YUS, 1998, p. 24, 25)

Por meio dos temas transversais, e na visão de Yus (1998, p. 30), surge uma excelente oportunidade para que a escola seja renovada, objetivando assim “adaptá-la no âmbito de uma crise generalizada de nossa cultura ocidental, dominada até agora pelo paradigma mecanicista”. Aliado a isto, complementa Yus, vemos o “avanço do sistêmico e do global”, surgindo “um novo mundo, cada vez mais globalizado”, resultando a cada dia, fortes interdependências.

Nesta perspectiva, e ao primar pela qualidade de vida, frisa o autor, que “as educações transversais”, representam importante contribuição para os governos dos países desenvolvidos, ao representarem “um paleativo ou freio aos efeitos indesejáveis do desenvolvimento”.

Sendo, também, que não há necessidade de ser um profundo conhecedor dos temas educativos, conforme expressa (YUS, 1998, pg. 49), para se perceber “a grande potencialidade dos temas transversais na educação integral das pessoas e na construção de uma sociedade mais justa e solidária, uma das grandes finalidades educativas do novo sistema que de nenhum modo seriam alcançadas com o simples desenvolvimento das áreas curriculares ou saberes acadêmicos tradicionais, que formam o ‘currículo vertical’ do dito sistema”.

Em complemento também, acerca desta temática, nos chama atenção o autor, para o destaque de algumas características específicas que norteiam os temas transversais, quais sejam: “ênfase nos processos, aprendizagem significativa, aprendizagem cooperativa e novo papel do professorado e alunos”.

Sintetizando, podemos abordar relevante contribuição de Dolz e Pérez (1994 apud YUS, 1998, p. 178), quando destacam que, “a finalidade dos temas transversais é contribuir para o desenvolvimento da autonomia pessoal e moral dos alunos e capacitá-los para a participação social responsável, deverá propiciar uma intervenção didática que ofereça aos alunos experiências de aprendizagem em que se possam colocar problemas e resolvê-los, dialogar, confrontar pontos de vista, assumir responsabilidades [...]”.

E, por fim, na adoção de modelos envolvendo a educação na transversalidade, cabe destacar, importante ênfase às novas formas de ver, de pensar e de atuar, que envolvem escola e alunos, conforme vemos a seguir:

[...] necessidade de ação, quer dizer, que os alunos ponham em prática formas novas de pensar e de agir e que aprendam a tomar decisões. Sempre se soube que, para chegar a interiorizar formas novas de ver e de atuar, tem que se praticar. Esse fato implica, por um lado, que a escola deve ser conseqüente com os possíveis modelos de

comportamento que se quer promover em atividades de educação transversal e que, se deve promover condutas. Por outro lado, a educação na transversalidade tem de possibilitar que os alunos aprendam a tomar decisões na resolução de problemas concretos. Até agora a escola desempenhou um papel que propiciou pouco esse tipo de aprendizagens. Em geral, as decisões já foram tomadas e os alunos têm apenas que cumprir as normas estabelecidas pelos demais (YUS, 1998, p. 184).

2.6 Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, temas transversais e globalização

Sendo a temática Educação Fiscal, inserida ainda que de forma implícita nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, não se poderia deixar de mencionar a relevante contribuição de Jacomeli, (2007), quando discorre acerca dos PCNs e Temas Transversais, sob a ótica da proposta oficial. Jacomeli caracteriza o período histórico, da produção dos PCNs e Temas Transversais, buscando entender a globalização do capitalismo, o papel do Estado e da sociedade civil, os determinantes das políticas públicas para a educação, bem como o movimento pós-moderno, dentre outras importantes abordagens.

Inicia Jacomeli (2007, p. 20), que os “Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs e seus temas transversais para o ensino fundamental trazem, em sua proposta oficial, o discurso do novo, representado pela produção científica e pelo debate acadêmico atual em torno da educação mundial”. Complementa também, que todo este contexto acerca da temática da transversalidade, “parte-se do princípio que a escola é o lugar da formação do cidadão”.

Ratifica ainda, sua contribuição ao abordar currículo, cidadania e a fragmentação do conhecimento, quando estes são entendidos sob o ponto de vista dos PCNs:

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, a cidadania é entendida como ativa, que tem como ponto de partida a compreensão do cidadão como portador de direitos e deveres, mas que também o vê como criador de direitos, participando da gestão pública [...] os PCNs sugerem, ao discutir a justificativa da inclusão desses temas no currículo, que a escola está sendo incapaz de formar indivíduos para exercerem a cidadania ativa. Esse diagnóstico tem como pressuposto que o currículo organizado pela antiga estruturação disciplinar é o responsável pelo fracasso da escola. [...] É aí que entram, então, os temas transversais, temas sociais importantes para o atual momento histórico, segundo os PCNs, para se consubstanciar em mecanismos integradores das diversas disciplinas, superando a fragmentação do conhecimento escolar. A justificativa teórica para essa superação encontra-se na discussão em torno do embate posto pelos defensores da chamada pós-modernidade (JACOMELI, 2007, p. 20).

É nesta linha de raciocínio, que temos a sugestão da inserção dos temas transversais, conforme salienta Jacomeli, que, além de “trazerem questões candentes para o debate em sala

de aula, eles cumprirão com o papel de romper a antiga estrutura curricular, baseada em disciplinas estanques e sem utilidade para a vida real”. Ademais, complementa o autor que, “capitalismo, globalização do mundo, da economia, cultura e dos valores”, somado ao grande avanço das tecnologias, destaca que o “conhecimento especializado” não é utilizado mais como “referência para a aprendizagem”. (2007, p. 21)

Também neste contexto, segundo Silva, apud Jacomeli, a globalização contribuiu com mudanças significativas para a educação, como por exemplo, a “visão de conhecimento”, onde os alunos o vê como um “produto de consumo”. Consumo este, que “traz um sentimento de felicidade que marca uma nova forma de integração dos indivíduos perdidos no social”.

Neste sentido, podemos, então, entender, sob essa perspectiva, o porquê da inclusão, por exemplo, do tema transversal Trabalho e Consumo nos PCNs. Se, vivemos numa sociedade de consumo, nada melhor do que preparar, por meio da escola, indivíduos que saibam como comprar e fazer valer os seus direitos enquanto consumidor (JACOMELI, 2007, p.33).

Essa orientação globalizada pode ser percebida nas políticas educacionais de vários países, que buscaram as reformas educativas para responderem aos ditames dos novos tempos da sociedade capitalista, agora sob a égide da globalização. É o caso das reformas educacionais da Espanha e de toda a América do Sul. A que ocorreu no Brasil, implantada no governo de FHC, buscou estar em sintonia com as políticas mundiais para esse momento histórico do capitalismo (JACOMELI, 2007, p. 37).

Ao abordar também, a cultura grega clássica, donde herdamos a racionalidade, a autora, defensora de “novas propostas que muito influenciaram na elaboração dos PCNs e dos Temas Transversais, acredita que tal herança deve ser repensada”. E, como exemplo dessa herança, Jacomeli (2007, p. 50), menciona os conteúdos da Biologia, da Matemática, da Física, da História, por exemplo, fazem parte de uma seleção curricular que atendia os interesses de uma pequena classe social da Grécia: os cidadãos gregos.

E em complementação a este raciocínio, a autora discorre acerca do interesse desses mesmos conteúdos, ratificando também a importância dos temas transversais na conjuntura em comento:

Não atendiam aos interesses do homem comum, como os conhecimentos ligados ao trabalho manual, ao cotidiano, às mulheres. Não atendem, hoje, também, por seu caráter extremamente elitista, aos interesses cotidianos da maioria da população. É isso que justifica a necessidade de “inversão” de valores e conteúdos a serem ministrados pela escola; os Temas Transversais constituem a tentativa de superação desse tipo de conhecimento e, conseqüentemente, de ciência. Além de os Temas Transversais estarem diretamente ligados ao cotidiano das pessoas, eles estão a

divulgar, implícita e explicitamente, valores que a sociedade globalizada julga como necessários para proporcionar a paz entre os homens. No nosso entendimento, como já foi dito, há de ministrar conhecimentos de valores para (con) formar os homens, já que a sociedade globalizada pede um novo conjunto de conhecimentos que prepare o indivíduo para agir nela (JACOMELI, 2007, p. 50, 51).

Aqui no Brasil, compactuando com tais orientações, os PCNs definem o currículo como uma parte comum e outra diversificada e apresentam os Temas Transversais que apontam o domínio de temas sociais como importantes para a vida dos cidadãos e para a convivência em tempos de globalização do capitalismo.

2.7 Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais

Conforme explicitado na Introdução desse trabalho, o tema da transversalidade no currículo é central na temática investigada e, pressupõe um entendimento plausível e coerente com as questões a ela vinculadas, conforme enfatizadas pelos autores mencionados. É preciso trazer a tona, no entanto, como esta questão foi concebida e explicitada pelo Ministério da Educação e do Desporto, por meio da Secretaria de Educação Fundamental, quando da apresentação dos temas transversais, elegendo como princípios norteadores da educação escolar, a dignidade da pessoa humana, igualdade de direitos, participação e coresponsabilidade pela vida social.

É importante destacar que na justificativa por ocasião da apresentação dos temas transversais, e no que tange à eleição dos conteúdos, os alunos tem a oportunidade de os utilizarem, não apenas de forma superficial e tampouco num certo nível de abstração, apenas para ‘passar de ano’, mas, como importante instrumento de reflexão, tendo grande influência na mudança de suas próprias vidas (PCNS, 1998).

Neste contexto, muito além da organização dos conteúdos, a proposta da transversalidade pauta em torno de quatro pontos:

...os temas não constituem novas áreas, pressupondo um tratamento integrado nas diferentes áreas; a proposta de transversalidade traz a necessidade de a escola refletir e atuar conscientemente na educação de valores e atitudes em todas as áreas...; a perspectiva transversal aponta uma transformação da prática pedagógica, pois rompe o confinamento da atuação dos professores às atividades pedagogicamente formalizadas e amplia a responsabilidade com a formação dos alunos...”; a inclusão dos temas implica a necessidade de um trabalho sistemático e contínuo no decorrer de toda a escolaridade, o que possibilitará um tratamento cada vez mais aprofundado das questões eleitas. Por exemplo, se é desejável que os alunos desenvolvam uma postura de respeito às diferenças ...(PCNs, 1998, p. 28 e 29).

Mais especificamente na apresentação do tema “Trabalho e Consumo”, tema este que traz em seu bojo relevante caracterização com o Programa de Educação Fiscal, principalmente na abordagem do subtema “Tributação, distribuição de renda e justiça social” podemos encontrar evidentes indícios da importância da temática “Educação Fiscal”, como tema transversal a ser amplamente discutido e inserido nas escolas do nosso país, conforme constatado a seguir:

...existem experiências municipais de orçamento participativo, nas quais os cidadãos, por meio de associações ou de forma individual, discutem as prioridades e determinam como esse dinheiro será aplicado. É importante estar atento ao destino que o administrador dá aos impostos arrecadados e ao recolhimento do imposto que o comerciante, o industrial ou o prestador de serviço deve efetuar. É preciso procurar saber quanto é recolhido de imposto, qual sua destinação, quem deveria pagar mais ou menos, contribuindo para o desvelamento das questões tributárias, participando da elaboração do orçamento público, discutindo suas prioridades e controlando sua execução (PCNs 1998, p. 356 e 357).

III - METODOLOGIA

Este estudo teve como objeto, a Educação Fiscal nas Escolas Públicas do Distrito Federal e pretendeu investigar os fatores que facilitam e dificultam a realização da Educação Fiscal na sala de aula, segundo a percepção dos professores.

3.1 Tipo de Pesquisa

De acordo com prévias constatações, verifica-se o pouco conhecimento acumulado e sistematizado na área de estudo, e considerando que a finalidade dessa pesquisa é de esclarecer eventuais fatores que por ventura possam contribuir para a realidade atual, norteamos nossa pesquisa como sendo exploratória e explicativa, conforme salientam Gil (1999) e Vergara (2005). Nesse sentido, trata-se de um estudo exploratório, visto que seu desenvolvimento tem como objetivo proporcionar uma visão geral acerca de determinado fato, no caso, a prática da educação fiscal nas escolas públicas do DF e, explicativo, por ter como preocupação central, identificar os fatores, que determinam ou que contribuem para a ocorrência desse fenômeno.

3.2 Local da Pesquisa

A pesquisa abrangeu 14 (quatorze) Diretorias Regionais de Ensino, compostas pelas seguintes cidades satélites: Brazlândia, Ceilândia, Gama, Guará, Núcleo Bandeirante, Paranoá, Planaltina, Plano Piloto, Recanto das Emas, Samambaia, Santa Maria, São Sebastião, Sobradinho e Taguatinga.

3.3 Sujeitos da Pesquisa

Nossa pesquisa, em conformidade com o que preconiza Vergara (2005), teve uma amostra não probabilística e por atipicidade. Fizem parte dessa amostra, cerca de 360 professores, correspondente a 30%, num universo de 1.200, que foram contemplados com o curso presencial de 48 h. bem como com o curso a distância de Disseminadores de Educação Fiscal, com carga horária de 120 h, com abordagem na temática “Educação Fiscal”. Esses

professores atuam no Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano, bem como no Ensino Médio - 1º e 3º anos.

Entretanto, desse universo de professores, recebemos de volta 40 questionários preenchidos, 11% do total, os quais foram utilizados na análise, interpretação e discussão dos resultados da nossa pesquisa.

3.4 Instrumentos para a coleta de dados

A coleta de dados foi efetuada por meio de questionário, composto com questões abertas e fechadas.

Adotamos este instrumento, visto ser uma técnica de investigação que reúne um número significativo de questões apresentadas por escrito, e, que, dentre outras vantagens “possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio, permitindo também, que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente”, conforme salienta Gil (1999, p. 128 e 129). No caso do estudo em tela, optamos por enviar os questionários por meio de endereço eletrônico (e-mail), visto considerarmos, ser a forma mais rápida de obtermos o respectivo retorno.

3.5 Análise dos Dados

A análise dos dados da pesquisa foi feita por meio da “análise de conteúdo”, buscando um diálogo entre os dados e o referencial teórico utilizado.

IV – RESULTADOS DA PESQUISA

Esse capítulo, revela os achados da nossa pesquisa. Ele traz uma visão do perfil do professor e da formação recebida para a implantação da educação fiscal nas escolas, além de levantar os fatores que da perspectiva do professor facilita e/ou dificulta a implantação do Programa em sala de aula.

4.1 Perfil dos Professores

Iniciamos nossa análise, descrevendo o Perfil dos Professores, pois essa caracterização nos permite compreender melhor, os dados levantados. Os dados revelam que 62% desses professores estão em regência de classe, 21% na coordenação pedagógica, e o restante de 17%, no apoio a direção da escola. Ainda como dado complementar, detectamos que, 42% desse universo atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que vai do 1º ao 5º ano, 34% nos anos finais do Ensino Fundamental, correspondente do 6º a 9º ano, e, por fim, 24% pertencente ao Ensino Médio. O quadro abaixo nos permite visualizar esse perfil.

Atuação atual	%	Área de Atuação	%
Regência de Classe	62	1º ao 5º ano	42
Coordenação Pedagógica	21	6º ao 9º ano	34
Apoio a Direção	17	Ensino Médio	24
Totais	100	Totais	100

Quadro 01 - Fonte: Questionário (Elaboração própria)

Embora tenhamos enviado o questionário para professores com lotação em 14 Diretorias Regionais de Ensino, o retorno da respectiva pesquisa ficou restrito às cidades satélites, conforme evidencia o gráfico a seguir:

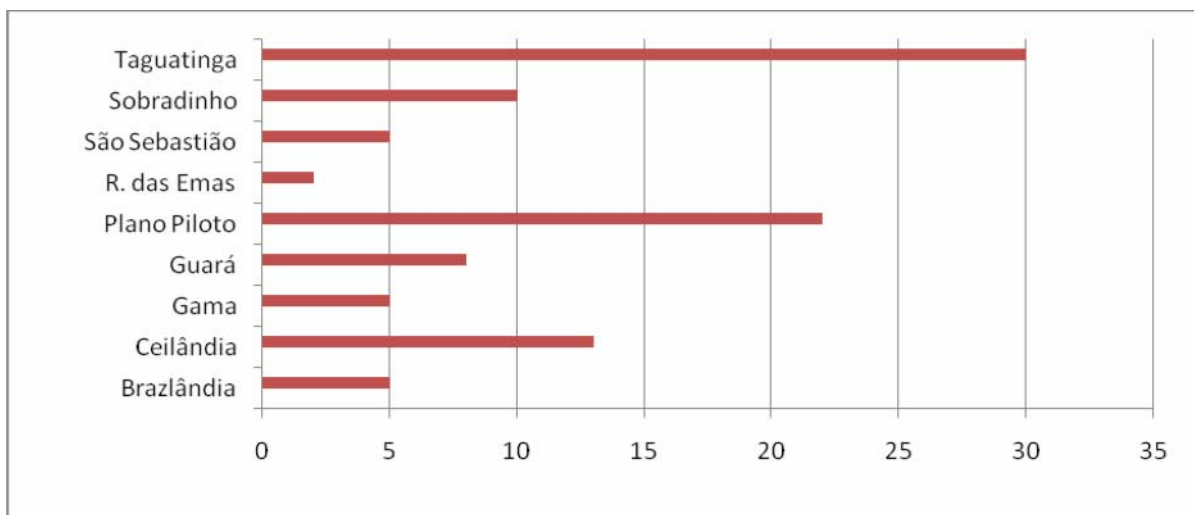


Gráfico 01 – Fonte: Questionário (Elaboração própria)

4.2. Percepção dos professores sobre a formação recebida para a implantação do Programa de Educação Fiscal no DF

Sobre a Modalidade do Ensino a Distância

Com relação à modalidade do ensino a distância	Sem relevância	Pouco relevante	Relevante	Muito relevante
Pouca experiência com a realização de cursos à distância	43%	20%	22%	15%
Pouca experiência com a informática em geral	43%	27%	15%	15%
Dificuldades de acesso à internet	45%	25%	13%	17%
Dificuldades em conciliar o tempo com outras atividades	23%	10%	52%	15%
Atuação da tutoria deixou a desejar	48%	22%	20%	10%

Quadro 02 - Fonte: Questionário (Elaboração própria)

A primeira variável a ser considerada, portanto, com relação à percepção dos fatores que facilitam e/ou dificultam a realização da temática “Educação Fiscal” na escola ou na sala de aula, trata-se da formação dos professores. Nesta formação, levou-se em consideração a modalidade de ensino a distância, conteúdo e a própria parte pedagógica. Um dos fatores que contribuiu para a dificuldade, conforme podemos observar em 52% dos pesquisados, foi aquele relacionado com tempo. Ou seja, os professores não possuem o tempo necessário para se dedicar às atividades propostas no curso a distância, devido a outras atividades existentes no cotidiano do professor, principalmente aquelas previstas na Matriz Curricular.

Sobre o Conteúdo do Curso

Com relação ao conteúdo do curso	Sem relevância	Pouco relevante	Relevante	Muito relevante
Abordagem um tanto técnica	30%	25%	30%	15%
Conteúdo não ter dado segurança suficiente para sua abordagem em sala de aula	45%	25%	22%	8%
Conteúdo desassociado da realidade da comunidade escolar (professor/aluno)	40%	23%	32%	5%
Ausência de uma abordagem mais prática voltada para a sala de aula	18%	28%	32%	22%

Quadro 03 - Fonte: Questionário (Elaboração própria)

No que tange à avaliação do conteúdo do curso, cerca de 30% dos professores, consideraram como relevante o caráter técnico da abordagem, bem como a dissociação do conteúdo da realidade escolar, além da ausência de uma abordagem mais prática. Os dados podem estar sinalizando para um ajuste quanto ao conteúdo do curso no que se refere à sua praticidade tendo em vista o real estranhamento da comunidade escolar com os temas referentes à educação fiscal.

Sobre o Ponto de vista pedagógico

Do ponto de vista pedagógico	Sem relevância	Pouco relevante	Relevante	Muito relevante
Tema um tanto quanto irrelevante/abstrato para corpo docente/discente, ao contrário de educação ambiental, sexualidade e outros	45%	22%	25%	8%
Maior envolvimento com atividades previstas na Matriz Curricular, sendo o tempo insuficiente para se dedicar aos temas transversais	8%	18%	37%	37%

Quadro 04 - Fonte: Questionário (Elaboração própria)

Neste tópico os professores se referem mais uma vez, à questão do tempo, evidenciando que ele consegue cumprir apenas o previsto na Matriz Curricular, tendo dificuldade de utilizar o tempo em outros conteúdos que não os disciplinares.

Busquets et al (1997) e Yus (1998), enfatizam, a dificuldade do rompimento desta prática nas escolas brasileiras como um todo, prática que remonta a décadas, considerando

claro, uma série de motivos. Por isso, a questão do tempo deve ser compreendida também, no contexto cultural em que se insere.

Sobre a Transversalidade do Tema da Educação Fiscal

Transversalidade do tema “Educação Fiscal”	Sem relevância	Pouco relevante	Relevante	Muito relevante
Ausência de formação acerca de transversalidade	20%	15%	42%	23%
Pouca informação acerca de transversalidade	20%	23%	35%	22%
Dificuldades em trabalhar o tema em sala de aula de forma transversal.	15%	20%	47%	18%

Quadro 05 - Fonte: Questionário (Elaboração própria)

Ao avaliarem o tema da Educação fiscal, 42% dos professores revelam ser relevante a ausência de formação a cerca do tema da transversalidade e um número ainda mais expressivo, 47% enfatizam as dificuldades em trabalhar o tema em sala de aula.

Sobre o Envolvimento da Escola/DRE/SE

Envolvimento Escola/DRE/SEE	Sem relevância	Pouco relevante	Relevante	Muito relevante
Pouco interesse/envolvimento dos demais professores	8%	20%	37%	35%
Pouco interesse/envolvimento da coordenação/direção escolar	5%	28%	35%	32%
Pouco interesse/envolvimento da DRE	5%	25%	37%	33%
Pouco interesse/envolvimento da SEE	5%	18%	30%	47%

Quadro 06 - Fonte: Questionário (Elaboração própria)

Os dados revelam que o baixo envolvimento dos professores e demais profissionais da hierarquia educacional é um fator dificultador, ao mesmo tempo em que, o alto envolvimento é um fator facilitador, ou relevante.

Neste contexto e vindo corroborar com estes resultados, principalmente na questão da transversalidade, autores como Busquets e seus colaboradores, YUS e Jacomeli, (2007), dentre outros, enfatizam a importância da vivência e inserção dos temas transversais no cotidiano das nossas escolas.

Outros aspectos referentes à Educação Fiscal

Outros Aspectos	Sem relevância	Pouco relevante	Relevante	Muito Relevante
A abordagem do tema na escola/sala de aula pouco contribui para transformar a realidade da comunidade escolar	37%	18%	25%	20%
O Programa de Educação Fiscal é mais um programa que a escola tem como opção, dentre dezenas de outros que surgem na escola	23%	23%	27%	27%
Desinteresse pelo curso por parte de outros professores, em consequência da oferta de cursos pela EAPE	13%	35%	22%	30%
O tema Educação Fiscal não é destaque na mídia, escrita, falada e televisiva	5%	25%	33%	37%
Ausência de acompanhamento e propostas do Grupo de Educação Fiscal - GEF, acerca da temática Educação Fiscal, visando à continuidade do tema em sala de aula, após a realização dos respectivos cursos.	5%	15%	42%	38%

Quadro 07 - Fonte: Questionário (Elaboração própria)

Com relação a outros aspectos referentes à questão estudada, grande parte dos professores, 42%, destaca como relevante, a ausência de acompanhamento e propostas do Grupo de Educação Fiscal - GEF, acerca da temática Educação Fiscal, visando à continuidade do tema.

Finalmente, ao analisarmos a questão do tipo aberta, conforme consta do nosso questionário, dentre as diversas sugestões sugeridas para facilitar a implementação de ações de educação fiscal, em sala de aula, grande parte destas sugestões guardam uma forte relação com os resultados das questões fechadas. Os professores apontam: a necessidade da sintonia entre o corpo docente e a coordenação pedagógica; maior domínio da transversalidade; um maior envolvimento da Diretoria Regional de Ensino; e, a continuidade de ações do Grupo de Educação Fiscal, nas escolas que mantém o desenvolvimento de projetos pertinentes à temática “Educação Fiscal”.

V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

No nosso estudo, fica demonstrado numa análise preliminar que, determinado extrato dos professores pertencentes às escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal, tiveram acesso a conhecimentos sobre a Educação Fiscal, por meio de cursos de formação e que, conseguem, em alguma medida, assimilar os pressupostos básicos dos conteúdos inerentes à temática “Educação Fiscal”. Resulta também evidente, que embora tais conhecimentos sejam assimilados sem maiores entraves, percebe-se uma grande dificuldade por parte destes educadores em se trabalhar de forma transversal à temática, em sala de aula. Essa dificuldade está relacionada não apenas ao tema educação fiscal, mas, à dificuldade em se trabalhar de forma transversal.

Neste contexto, e ao identificar eventuais deficiências na formação do corpo docente no que tange à transversalidade, como sendo um fator que dificulta a prática da educação fiscal na escola e/ou na sala de aula, logicamente, supõe-se que sanada tal deficiência, este conhecimento adquirido, proporcionaria consideráveis facilidades com a prática dessa e de outras temáticas na escola e/ou sala de aula.

Outro aspecto que se pode considerar como importante contribuição positiva para a prática da temática “Educação Fiscal” na escola e/ou na sala de aula, refere-se a efetivo envolvimento de grande parte do corpo diretivo da escola e demais instâncias superiores, como forma de motivar aqueles professores, que já trabalham ou que pretendem trabalhar a temática em sala de aula. Contrariamente a este raciocínio, quando estas mesmas instâncias deixam de se envolverem com a temática da educação fiscal, conseqüentemente, temos uma contribuição negativa para o processo. Nenhum programa ou projeto, por mais bem intencionado que seja, alcançará os resultados esperados, se esses atores não se envolverem plenamente.

E, finalmente como sugestão para uma efetiva implementação da Educação Fiscal em sala de aula, seria de bom alvitre que o Grupo de Educação Fiscal – GEF/DF fosse dotado de recursos materiais, financeiros e humanos, suficientes para o acompanhamento de projetos e ações, que porventura venham a ser desenvolvidos no âmbito das escolas. Aliado a esta estratégia, há que se envidar esforços, no sentido de se criar mecanismos que propicie a plena formação dos nossos educadores, no tocante à temática transversalidade, o que com certeza dará condições, ao menos razoáveis de se trabalhar com segurança e desenvoltura os temas transversais, temas estes, fundamentais para a formação e educação integral do educando.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BUSQUETS, M.D et al, **Temas Transversais em Educação - bases para uma Formação Integral**. São Paulo. Ática, 1997.
- CREMA, R. D'AMBROSIO, U. WEIL, P. **Rumo à Nova Transdisciplinaridade – sistemas abertos de conhecimento**. São Paulo. Summus, 1993.
- DOOL, W. E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre. Artes Médica, 1997.
- GIL, A.C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. Atlas. São Paulo. 1999.
- JACOMELI, M.R.M. **PCNs e Temas Transversais – análise histórica das políticas educacionais brasileiras**. Campinas-SP. Alínea, 2007.
- MARTINS, G.A. **Manual para Elaboração de Monografias e Dissertações**. São Paulo. Atlas, 1994.
- MORIN, E. **A Religação dos Saberes – o desafio do Séc. XXI**. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2002.
- PADILHA, P.R. **Currículo intertranscultural – novos itinerários para a educação**. São Paulo. Cortez, 2004.
- VERGARA, S.C. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. São Paulo. Atlas, 2005.
- YUS, R. **Temas Transversais – em busca de uma nova escola**. Porto Alegre. Artmed, 1998.

ANEXOS

Anexo 1 – Apresentação do questionário

Prezado (a) professor (a),

Esta é uma pesquisa que irá contribuir para a monografia do Curso de Especialização em Educação Fiscal e Cidadania, promovido pela Escola de Administração Fazendária – ESAF. Estamos nos dirigindo a você que concluiu o Curso a Distância de Disseminadores de Educação Fiscal – 120 h, no período compreendido nos anos de 2004 a 2009, e/ou o “Curso de Formação dos Professores sobre a Educação Fiscal”, na modalidade presencial, com carga horária de 48 h. para solicitar a sua colaboração, respondendo o questionário em anexo. Ressaltamos que a sua participação é fundamental para o sucesso deste estudo.

Visto que sua participação é voluntária, queremos que você se sinta inteiramente à vontade para dar suas opiniões, além do que, os participantes não serão identificados, sendo os dados fornecidos, utilizados apenas para fins de pesquisa.

Agradecemos desde já a sua valiosa colaboração.

Atenciosamente,

Valcir Alves da Silva – pós graduando do Curso de Especialização em Educação Fiscal e Cidadania.

E-mail: posmonog@gmail.com – Fone: (61) 3312-5258 / 8403-8810

Anexo 2 – Questionário aplicado aos professores

PESQUISA (Especialização em Educação Fiscal e Cidadania)

1. Em que ano você realizou o Curso a Distância de Disseminadores de Educação Fiscal

- 2004
- 2005
- 2006
- 2007
- 2008
- 2009

2. Além do Curso a Distância de Disseminadores de Educação Fiscal, realizou também na modalidade presencial, o “Curso de Formação dos Professores sobre a Educação Fiscal”, com carga horária de 48h, ocorrido nos anos de 2004 e 2006, respectivamente.

- sim
- não

3. Área de atuação

- 1ª ao 5ª ano (anos iniciais)
- 6ª a 9ª ano (anos finais)
- Ensino Médio

4. Formação

- Pedagogia
- Letras (português/inglês)
- Geografia
- História
- Ciências
- Matemática
- Física
- Biologia
- Sociologia
- Filosofia
- Economia
- Administração
- Ciências Contábeis
- Ciências Sociais
- Ciências da computação
- Outros: (_____)

- Especialização

- () Mestrado
 () Doutorado

5. Atuação (atualmente)

- () Regente de classe
 () Coordenação Pedagógica
 () Outras _____

Do seu ponto de vista, **quais os fatores que dificultam a implementação dos projetos e/ou atividades relacionadas com a temática de Educação Fiscal, na escola e/ou em sala de aula.** Assinale com um “X” conforme escala abaixo, o número que representa a sua percepção.

1	2	3	4
Sem relevância	Pouco relevante	Relevante	Muito relevante

Se possível, favor não deixar nenhuma questão em branco.

Nº	Com relação à modalidade do ensino a distância	Escala de Avaliação			
		1	2	3	4
01	Pouca experiência com a realização de cursos à distância	1	2	3	4
02	Pouca experiência com a informática em geral	1	2	3	4
03	Dificuldades de acesso à internet	1	2	3	4
04	Dificuldades em conciliar o tempo com outras atividades	1	2	3	4
05	Atuação da tutoria deixou a desejar	1	2	3	4

Nº	Com relação ao conteúdo do curso (distância e/ou presencial)	Escala de Avaliação			
		1	2	3	4
06	Abordagem um tanto técnica	1	2	3	4
07	Conteúdo não ter dado segurança suficiente para sua abordagem em sala de aula	1	2	3	4
08	Conteúdo desassociado da realidade da comunidade escolar (professor/aluno)	1	2	3	4
09	Ausência de uma abordagem mais prática voltada para a sala de aula	1	2	3	4

Nº	Do ponto de vista pedagógico (curso a distância e/ou presencial)	Escala de Avaliação			
10	Tema um tanto quanto irrelevante/abstrato para corpo docente/discente, ao contrário de educação ambiental, sexualidade e outros	1	2	3	4
11	Maior envolvimento com atividades previstas na Matriz Curricular, sendo o tempo insuficiente para se dedicar aos temas transversais	1	2	3	4

Nº	Transversalidade do tema “Educação Fiscal”	Escala de Avaliação			
12	Ausência de formação acerca de transversalidade	1	2	3	4
13	Pouca informação acerca de transversalidade	1	2	3	4
14	Dificuldades em trabalhar o tema em sala de aula de forma transversal.	1	2	3	4

Nº	Envolvimento Escola/DRE/SEE	Escala de Avaliação			
15	Pouco interesse/envolvimento dos demais professores	1	2	3	4
16	Pouco interesse/envolvimento da coordenação/direção escolar	1	2	3	4
17	Pouco interesse/envolvimento da DRE	1	2	3	4
18	Pouco interesse/envolvimento da SEE	1	2	3	4

Nº	Outras abordagens	Escala de Avaliação			
19	A abordagem do tema na escola/sala de aula pouco contribui para transformar a realidade da comunidade escolar	1	2	3	4
20	O Programa de Educação Fiscal é mais um programa que a escola tem como opção, dentre dezenas de outros que surgem na escola	1	2	3	4
21	Desinteresse pelo curso por parte de outros professores, em consequência da oferta de cursos pela EAPE	1	2	3	4
22	O tema Educação Fiscal não é destaque na mídia, escrita, falada e televisiva	1	2	3	4
23	Ausência de acompanhamento e propostas do Grupo de Educação Fiscal - GEF, acerca da temática Educação Fiscal, visando à continuidade do tema em sala de aula, após a realização dos respectivos cursos.	1	2	3	4

