

Formação em movimento:

diferentes olhares nas pesquisas de ensino

Andréia Weiss
Luceli de Souza
Simone Aparecida Fernandes Anastácio
(Org.)

encontrografia

Formação em movimento:

diferentes olhares nas pesquisas de ensino

Andréia Weiss
Luceli de Souza
Simone Aparecida Fernandes Anastácio
(Org.)

encontrografia

Copyright © 2022 Encontrografia Editora. Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização dos autores e/ou organizadores.

Editor científico

Décio Nascimento Guimarães

Editora adjunta

Gisele Pessin

Coordenadoria técnica

Gisele Pessin

Fernanda Castro Manhães

Design

Carolina Caldas

Foto de capa: Carolina Caldas

Assistente de revisão

Tassiane Ribeiro

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Formação em movimento : diferentes olhares nas pesquisas de ensino / organização Andréia Weiss, Luceli de Souza, Simone Aparecida Fernandes Anastácio. -- 1. ed. -- Campos dos Goytacazes, RJ : Encontrografia Editora, 2022.

Bibliografia.
ISBN 978-65-88977-73-6

1. Aprendizagem - Metodologia 2. Educação
3. Ensino - Finalidades e objetivos 4. Espírito Santo (ES) - Educação 5. Políticas públicas de educação I. Weiss, Andréia. II. Souza, Luceli de. III. Anastácio, Simone Aparecida Fernandes.

22-111524

CDD-370.1

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação : Finalidades e objetivos 370.1

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

DOI: 10.52695/978-65-88977-73-6

encontrografia

Encontrografia Editora Comunicação e Acessibilidade Ltda
Av. Alberto Torres, 371 - Sala 1101 - Centro - Campos dos Goytacazes - RJ
28035-581 - Tel: (22) 2030-7746
www.encontrografia.com
editora@encontrografia.com

Comitê científico/editorial

Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)
Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF (BRASIL)
Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa – UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)
Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai – MPMA (BRASIL)
Prof. Dr. Daniel González – UNIVERSIDAD DE GRANADA (ESPANHA)
Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES (BRASIL)
Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Emilene Coco dos Santos – IFES (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)
Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – UNIR (BRASIL)
Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho – UFSC (BRASIL)
Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon – FAFIA (BRASIL)
Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes – UFRPE (BRASIL)
Prof. Dr. Javier Vergara Núñez – UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)
Prof. Dr. José Antonio Torres González – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)
Prof. Dr. José Pereira da Silva – UERJ (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Magda Bahia Schlee – UERJ (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Margareth Vetis Zaganelli – UFES (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)
Prof.^a Dr.^a Patricia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães – UFRN (BRASIL)
Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)
Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

Sumário

Prefácio.....	9
---------------	---

ENSINO

1. Redes sociais como recurso didático no ensino de Língua Portuguesa.	12
---	----

Érika Almeida Furtado

Regina Godinho de Alcântara

2. A importância da música na sociedade: um estudo da representação social sobre “música” dos alunos do projeto “Tocando em Frente”	32
---	----

Fernanda Sampaio de Almeida

Marcos Vogel

3. Polo de Educação Ambiental da Mata Atlântica: um espaço não formal para o ensino de ciências.....	46
--	----

Flávia Pirovani Arial Bernardo

Elias Terra Wener

4. A educação ambiental e os espaços não-formais na perspectiva dos professores de ciências no ensino fundamental: um estudo de caso da rede municipal de Guaçuí/ES	61
---	----

Mariana Spala Corrêa

Elias Terra Werner

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

5. O processo de formação inicial de professores no município de Alegre-ES: avaliação dos licenciandos quanto à Educação Especial na matriz curricular	77
--	----

Mariana Aparecida Lordeiro

Marileide Gonçalves França

6. Saberes docentes e atuação profissional: estudo de caso com egressos do PIBID-Biologia Alegre do CCENS/UFES	93
--	----

Talita Molina Lopes Tanes

Elias Terra Werner

7. As experiências de uma professora surda na sala de aula regular.	107
--	-----

Adília Alves Pereira

Andréia Weiss

8. Formação na/da escola e a inclusão de crianças com deficiência na educação infantil: um relato de pesquisa119

Clayde Aparecida Belo da Silva
Alexandro Braga Vieira

9. A Educação Ambiental na formação inicial dos professores na região do Caparaó Capixaba 136

Mycheli Felberk D. Cardoso
Juliana Rosa do Pará de Oliveira

10. A história de vida, a formação e a pesquisa: possibilidades formativas na perspectiva autobiográfica a partir de Marie-Cristine Josso153

Audrei Juliana Zeferino Vogel
Andréia Weiss

EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO

11. Narrativas: a voz dos alunos que estudam em uma escola do campo 170

Hêmesse Maria Elias Da Silva Vimercate
Andréia Weiss

EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

12. A relação escola-comunidade no processo de implementação da Lei nº 10.639/03 no currículo de uma escola quilombola no município de Guaçuí-ES .188

Liliane Rosa Nogueira
Marileide Gonçalves França

POLÍTICA EDUCACIONAL

13. Políticas de avaliação em larga escala e o trabalho docente: algumas implicações 207

Marcela Constantino Sotta
Raísa Maria de Arruda Martins

EDUCAÇÃO ESPECIAL

14. A inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial: tensões e desafios que emergem no cotidiano escolar 221

Damila Soares de Carvalho
Mariangela Lima de Almeida

Sobre as organizadoras..... 235

Sobre os autores e autoras 236

Prefácio

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino [...]. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1999, p. 32).¹

Paulo Freire (1999) nos convida a refletir sobre a importância da pesquisa para o ser professor e como esse movimento nos leva a mudar. Mudar o olhar, a perspectiva, os conceitos, as certezas, os aportes teóricos, o processo de comunhão entre os seres humanos; esse movimento nos leva a perceber que aprendemos e ensinamos o tempo todo.

Nesse sentido, o Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (PPGEEDUC), do Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde (CCENS), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), em Alegre/ES, iniciou sua trajetória em 2016 e tem, ao longo dos anos, buscado contribuir com esse movimento de formação por meio da pesquisa.

Pesquisas estas que transitam por diferentes áreas do saber dentro da essência do PPGEEDUC, aqui representadas ao longo de 14 capítulos com saberes produzidos nas áreas de ensino, formação de professores, educação no/do campo, educação quilombola, política educacional e educação especial.

1. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

Observa-se, no percurso dos capítulos, diferentes olhares para as distintas áreas do conhecimento que contribuem para a reflexão sobre a educação brasileira, em especial o contexto que compreende a região sul do estado do Espírito Santo. Esses diferentes olhares procuram trazer à luz questões sociais, de implementação de leis, com a escuta de alunos e professores para compreender e valorizar a importância da educação no processo formativo humano.

Em um país que continuamente desconsidera, no processo de formação educacional, a função social e humana da educação, a leitura dos capítulos deste livro traz esperança e renova as expectativas de que as pesquisas nas áreas do PPGEEDUC contribuam para a formação de novos profissionais da área da educação, conectados com as realidades locais.

Desejamos uma boa leitura e reflexão a todos.

Andréia Weiss

Luceli de Souza

Simone Aparecida Fernandes Anastácio

(Organizadoras)

ENSINO

1. Redes sociais como recurso didático no ensino de Língua Portuguesa

Érika Almeida Furtado

Regina Godinho de Alcântara

DOI: 10.52695/978-65-88977-73-6.1

Considerações iniciais

Este trabalho resulta da dissertação intitulada *Entre o planejado e o verossímil: redes sociais como possibilidade para o ensino de Língua Portuguesa* (FURTADO, 2019), apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores do Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

O principal objetivo da pesquisa consistiu em investigar de que modo o trabalho com os gêneros discursivos que circulam nas redes sociais, ou seja, que as têm como suporte, pode possibilitar estratégias didático-metodológicas para o ensino de Língua Portuguesa em sala de aula, ao encontro de uma abordagem discursiva e dialógica.

O trabalho caracterizou-se por uma pesquisa qualitativa, possibilitando a realização de um estudo de caso, que contou com a participação de estudantes da 1ª e 2ª séries do ensino médio regular e professores de Língua Portuguesa dessa(s) mesma(s) turma(s), de uma escola pública estadual no município de Alegre, sul do estado do Espírito Santo.

Como referencial teórico, evidenciam-se os estudos de Mikhail Bakhtin (2011, 2017), no que tange à perspectiva dialógico-discursiva de linguagem, e

Geraldi (1997, 2006), no que diz respeito ao ensino da Língua Portuguesa em uma abordagem enunciativo-discursiva.

Alguns contratempos aconteceram no decorrer da pesquisa que levaram à mudança no cronograma preestabelecido e no seu desenvolvimento, havendo necessidade de replanejamento ao longo do processo. O capítulo referente à prática pedagógica foi um desses, oportunizando momentos de reflexão e replanejamento sendo, por isso, apresentado e discutido por meio do presente capítulo.

Referencial teórico

Com vistas à sustentação de nossa pesquisa e o olhar para os dados produzidos, elegemos como principal referencial teórico o filósofo russo Mikhail Bakhtin, pensador, teórico e pesquisador, cujas contribuições foram primordiais para o estudo da linguagem humana, no sentido da reflexão de uma concepção que a evidenciasse em sua verdadeira instância de realização: a interação verbal e social.

Bakhtin e seu Círculo, no decorrer dos anos 20, século XX, na então União Soviética, promoveram estudos e pesquisas acerca da língua(gem), dialogando criticamente com as duas tendências do pensamento filosófico-linguístico da época, as quais denominaram o subjetivismo individualista e objetivismo abstrato e evidenciaram a concepção de linguagem como um fenômeno da interação verbal.

De acordo com o autor, a primeira tendência, denominada subjetivismo individualista, tem a fala como principal objeto de interesse de estudo da linguagem, uma vez que o principal entendimento da natureza da língua é a análise do ato discursivo individual (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017).¹

Consideramos, pois, que o entendimento sobre a língua nessa tendência é subjetivo, haja vista que a língua é considerada uma criação individual e se origina no interior do indivíduo, sem que haja qualquer interferência do meio

1. A edição atual do livro *Marxismo e filosofia de linguagem* dá a autoria do livro a Volochinov, participante do Círculo de Bakhtin. Por utilizarmos essa edição, em momentos de citação direta, utilizaremos a referência “BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2017”.

social, destacando-se unicamente o *psique* do sujeito, assim sendo, a fala é considerada a expressão do pensamento.

Já a segunda tendência, o objetivismo abstrato, centra seu interesse na estrutura da língua; é ela que, nessa perspectiva, age sobre o sujeito. A língua é, pois, entendida como um sistema fechado, acabado, e são essas particularidades que garantem a sua singularidade e a compreensão entre os falantes de uma mesma comunidade. Logo, nessa tendência, desconsidera-se qualquer possibilidade de criação individual, já que a funcionalidade da língua é dada por meio de um sistema.

A partir da crítica realizada a essas duas tendências, Bakhtin/Volóchinov (2017) apresenta sua compreensão sobre a realidade fundamental da língua. Para ele, a língua é o resultado do processo da interação verbal, ela só faz sentido quando inserida no contexto da relação entre os sujeitos. Nesse sentido, a linguagem permite ao sujeito produzir, agir e atuar, pois é considerada em sua dimensão histórica e social, em que o sujeito e a linguagem se completam, tornando-se indissociáveis. Nessa perspectiva, é reconhecido o caráter ideológico da linguagem, inerente à produção do enunciado e do discurso.

Bakhtin salienta ainda que “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 262), denominados gêneros do discurso. O autor acrescenta que a “riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana” (BAKHTIN, 2011, p. 262).

O pensamento bakhtiniano nos possibilita entender a diversidade de gêneros discursivos existentes, assim como a velocidade com que esses são transformados. No ambiente digital, não é diferente; os gêneros discursivos que ali circulam, objetos de nossa investigação, são transformações de outros que existiram antes deles, tendo sido transformados acompanhando o desenvolvimento da comunicação humana.

Caminho metodológico percorrido

O trabalho foi caracterizado como uma pesquisa qualitativa que optou pelo estudo de caso como procedimento metodológico. Consistiu na investigação

da realidade de uma turma de ensino médio em uma escola pública da Rede Estadual de Ensino do município de Alegre/ES.

Utilizamos, como instrumento de produção de dados, o encaminhamento de questionários aos estudantes e professores, objetivando melhor conhecer o perfil desses sujeitos, bem como sua formação acadêmica e concepção de linguagem, no caso dos docentes. Para além, foi também utilizada a observação participante, a fim de apresentarmos, sugerirmos e acompanharmos uma prática pedagógica de atividades que seguisse ao encontro de nosso principal objetivo de pesquisa.

O campo de pesquisa e os sujeitos envolvidos

A pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual localizada no município de Alegre-ES. Fundada no ano de 1953, a escola conta com um espaço físico limitado, no que consiste a áreas de circulação, convivência, prática esportiva, lazer e espaços para aulas diversificadas, como laboratórios de ciências e matemática. Possui um bom acervo bibliográfico e tecnológico, mas o acesso à internet é limitado. Oferta o ensino fundamental completo, ensino médio regular e educação de jovens e adultos 2º segmento, com funcionamento nos turnos matutino e vespertino apenas.

Os sujeitos da pesquisa foram estudantes da 1ª série do Ensino Médio (2018) e 2ª série do Ensino Médio (2019), dezessete ao total, além das três professoras da disciplina Língua Portuguesa dessas turmas. Os estudantes são oriundos do próprio distrito onde a escola está localizada, das comunidades rurais adjacentes, de distritos vizinhos e da sede dos municípios de Alegre e Jerônimo Monteiro. São pertencentes a famílias de classe baixa à média, cuja escolaridade varia de analfabetos ao ensino superior com especialização. Quanto às professoras, todas que participaram da pesquisa são licenciadas em Letras e possuem pós-graduação em nível de especialização na área de formação. O período de atuação das docentes na educação encontra-se entre dois e oito anos.

Vale ressaltar que a pesquisa teve início no ano letivo de 2018 e se estendeu para o ano letivo de 2019, ocasionando a troca de docentes sujeitos

da pesquisa, uma vez que as professoras eram contratadas em regime de designação temporária.

Ressaltamos, também, a morosidade e delonga do início da pesquisa no ano de 2018 devido à necessidade de aprovação do Projeto de Pesquisa no Comitê de Ética da Universidade Federal do Espírito Santo – Campus Alegre (CEP/Ufes – Campus Alegre), sendo este um dos percalços da investigação.

O ponto alto da pesquisa – a observação participante

A observação participante aconteceu por meio do acompanhamento de uma prática pedagógica, desenvolvida em nove aulas.

Entretanto, antes de adentrarmos à observação participante, entendemos pertinente evidenciarmos duas informações, observadas a partir da leitura dos questionários, que merecem destaque: o acesso e uso das redes sociais pelos estudantes e professoras e a concepção de linguagem das docentes. Ao serem perguntados quanto ao acesso à internet, a maioria dos estudantes manifestou ter acesso diariamente, poucos responderam que semanalmente e apenas um não tinha acesso à internet; já as professoras, todas responderam ter acesso diário. Logo, constatamos que as redes sociais já faziam parte do cotidiano da maioria dos estudantes e das docentes, o que corrobora a possibilidade de um trabalho com os gêneros discursivos que circulam nesses espaços.

Para identificar a concepção de linguagem das professoras, foram apresentadas as três opções seguintes para escolha de uma das definições: a) Instrumento transmissor de informações; b) Atividade sociointerativa situada historicamente; c) Atividade cognitiva – ato da criação e expressão do pensamento.

Duas professoras escolheram a alternativa c. Segundo Geraldi (2006), essa concepção traduz os estudos tradicionais e, ao entendermos a linguagem dessa maneira, estamos dizendo que “pessoas que não conseguem se expressar não pensam” (GERALDI, 2006, p. 41). A terceira professora definiu a linguagem como atividade sociointerativa situada historicamente. Compreendemos que essa definição se aproxima da perspectiva bakhtiniana de linguagem, que a entende como fenômeno de interação verbal, cujos sentidos somente são

produzidos no contexto das relações entre os sujeitos. Portanto, a partir das respostas das docentes, constatamos um certo desconhecimento e a necessidade de estudos que possam evidenciar as diferentes concepções de linguagem, com destaque para uma perspectiva dialógico-discursiva.

Seguindo à proposta pedagógica apresentada à professora, destacamos que continha dez aulas, com foco na dialogicidade e na utilização da rede social como recurso didático-pedagógico. Após análise e sugestão de algumas interferências, a docente colocou-se à disposição para o seu desenvolvimento, desde que sua rede social fosse mantida no anonimato, já que esse seria o ambiente a ser utilizado como recurso didático para o desenvolvimento da proposta.

Após diálogo com a turma a fim de eleger qual rede social seria utilizada para o desenvolvimento da pesquisa, foi definido o Facebook. Assim, ocorreu a criação de um grupo nesse ambiente virtual, denominado Prática Pedagógica – Língua Portuguesa – 2ªV01-EM, espaço virtual em que ocorreu o desenvolvimento das atividades. Abaixo, apresentamos um quadro síntese da prática pedagógica apresentada:

Quadro 1 – Síntese das ações da prática pedagógica (continua)

Síntese das ações da prática pedagógica		
<i>Aulas</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Atividades</i>
Aula 1 Os gêneros textuais nas redes sociais	• Identificar diferentes gêneros textuais que circulam em diferentes redes sociais; • Diferenciar gênero textual, tipo de texto e suporte; • Identificar os interlocutores dos gêneros textuais encontrados.	Navegar pelas redes sociais a fim de identificar os gêneros textuais que por ali circulam.

Quadro 1 – Síntese das ações da prática pedagógica (continuação)

Aula 2 O que abordaremos?	• Ler textos de diferentes gêneros que circulam nas redes sociais sobre a temática pautada; • Refletir acerca da situação de produção (pra quem, qual o objetivo) e da linguagem utilizada nos diferentes gêneros; • Discutir e refletir acerca da temática pautada nos gêneros, por meio de debate regrado (metodologia Gv Go); • Acessar as redes sociais e encontrar outros gêneros que tratam a temática em pauta e apresentar aos colegas.	Ler e refletir acerca da temática dos textos de diferentes gêneros que circulam nas redes sociais, cujos temas foram levantados por eles mesmos. Discutir sobre a temática utilizando a metodologia Gv Go. Logo após, discutir acerca da situação de produção dos textos lidos, orientados pelas seguintes perguntas: Para quem foram escritos os textos? Qual o objetivo do escritor? Analisar a linguagem empregada nos diferentes textos e discutir o motivo da utilização em cada gênero. Para finalizar, acessar as redes sociais em busca de novos gêneros com a mesma temática e compartilhar com os colegas.
Aula 3 Hora da produção	• Produzir textos (gêneros) ao encontro da situação de produção (gêneros que circulam nas redes sociais) proposta; • Conhecer a estrutura composicional e variedade linguística do gênero textual escolhido para produção; • Ler e revisar seu próprio texto.	Atividade em grupo de classificação dos textos disponíveis a eles; Elencar temas a serem aprofundados na aula seguinte.

Quadro 1 – Síntese das ações da prática pedagógica (continuação)

Aula 4 De olho no meu texto	• Apresentar fragmentos dos textos dos alunos com aspectos a abordar, ou seja, que não estejam de acordo com a linguagem formal, e pedir que identifiquem questões/aspetos que demandam revisão, solicitar que acessem o link que leva à gramática para explanar sobre aquele mesmo e sistematizem conceitos e ou possíveis regras; • Reescrever esses fragmentos chamando a atenção para a adequação de linguagem; • Apresentar o conteúdo gramatical e solicitar que pesquisem no ambiente virtual sobre o conteúdo; • Solicitar que reescrevam os textos a partir do conteúdo estudado e da análise da professora, visando à adequação à situação de produção; • Solicitar que postem os textos no grupo do Facebook, para leitura e comentários dos colegas; • Solicitar que indiquem algum pai/responsável para inclusão no grupo para que possa ler os textos e tecer comentários.	Identificar em seus próprios textos questões que demandam revisão e buscar em sites disponibilizados pela professora o conteúdo. Em seguida, reescrever seus textos adequando-os à linguagem necessária e postar no grupo da turma.
Aula 5 Segurança nas redes sociais	• Problematicar a interação com os textos nas redes sociais por meio dos comentários dos textos postados; • Levantar nova temática a ser trabalhada em pequenos grupos com textos coletivos em ambiente Google.	Refletir acerca da interação com os textos por meio dos comentários dispensados nas redes sociais: exposição, invasão, insultos, ofensas, disseminação de preconceito. Na sequência, convidar os estudantes a elegerem nova temática a ser trabalhada nas aulas seguintes.

Quadro 1 – Síntese das ações da prática pedagógica (conclusão)

As aulas de 6 a 9 seguirão os passos das aulas de 1 a 4, considerando a temática levantada na aula 5, com vistas à produção de textos pelos estudantes.		
Aula 10 O que construímos?	Avaliar a prática pedagógica desenvolvida.	Em um único grupo, discutir o desenvolvimento da prática pedagógica, elencar os pontos positivos e negativos. Após, solicitar sugestões para aprimoramento do planejamento.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2019).

No desenvolvimento das primeiras aulas (1ª e 2ª), foram utilizados, como ferramenta para navegação no ambiente virtual, os *Chromebook* (computadores portáteis disponibilizados pelo governo do estado às escolas). Os estudantes se apresentaram entusiasmados e participativos, mesmo com as oscilações da internet. No entanto, percebemos que a utilização dessas ferramentas tecnológicas serviu como atrativo somente no ambiente escolar, uma vez que poucos enviaram o resultado da pesquisa solicitada pela professora pesquisadora (observadora participante), como atividade extraclasse. Entendemos, nesse sentido, corroborando com Moran (1995), que o uso da tecnologia no ambiente educacional está para seu enriquecimento, oportunizando construção de conhecimentos de modo ativo, crítico e criativo entre alunos e professores, todavia, para além do espaço escolar, tais ferramentas prestam-se à sua função real: de possibilitação da interação entre os sujeitos dentro de suas redes de contato. Logo, em casa, uma atividade sugerida pela escola em ambiente virtual torna-se “tarefa comum”, igualmente às demais.

Embora tenha concordado com o planejamento proposto, assim como com a realização da docência compartilhada (observação participante), após a terceira aula, a professora regente optou por realizar alterações no planejamento e conduzir sozinha as demais aulas. Respeitando a liberdade dos sujeitos da pesquisa, passamos a somente observar as ações executadas e não mais atuar como participantes. A seguir, apresentamos um quadro síntese

do planejamento executado a partir da quarta aula, contendo as alterações da professora regente:

Quadro 2 – síntese das ações da prática pedagógica (continua)

Síntese das ações da prática pedagógica		
<i>Aulas</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Atividades</i>
Aula 4 Mudanças no planejamento	- Distinguir gênero textual, tipo de texto e suporte (retomada da 1ª aula pela professora, com ênfase na diferenciação entre tipo e gênero textual); - Identificar os interlocutores dos gêneros textuais disponibilizados.	Acessar o grupo no Facebook e classificar os textos lá disponibilizados.
Aula 5 De volta ao início	Revisar o gênero textual, tipo de texto e suporte.	Diferenciar gêneros textuais de tipos de textos com auxílio de material xerocopiado disponibilizado pela professora; Em grupos, desenvolver atividades de classificação dos textos disponibilizados; Elencar temas a serem aprofundados na aula seguinte.
Aula 6 O que abordaremos? Retornando o caminho	- Ler textos de diferentes gêneros que circulam nas redes sociais sobre a temática pautada (Facebook), - Refletir acerca da situação de produção (pra quem, qual o objetivo) e da linguagem utilizada nos diferentes gêneros; - Discutir e refletir acerca da temática pautada nos gêneros; - Acessar as redes sociais e encontrar outros gêneros que tratam a temática em pauta e apresentar aos colegas.	Acessar a rede social Facebook, especificamente o grupo Prática Pedagógica - Língua Portuguesa - 2ªV-01-EM, ler e conhecer os textos postados acerca das temáticas. Discutir sobre as temáticas e classificar os gêneros dos textos disponibilizados.

Quadro 2 – síntese das ações da prática pedagógica (conclusão)

Aula 7 Mãos à obra	• Produzir textos (gêneros) ao encontro da situação de produção (gêneros que circulam nas redes sociais) proposta; • Conhecer a estrutura composicional e variedade linguística do gênero textual escolhido para produção; • Ler e revisar seu próprio texto.	Produzir texto do gênero escolhido, a partir da situação de produção apresentada: (O que dizer? Para quem? Para quê? Como?).
Aula 8 De volta ao texto	• Revisar o texto produzido.	Identificar em seus próprios textos questões que demandam revisão e buscar em sites disponibilizados pela professora o conteúdo. Em seguida, reescrever seus textos, adequando-os à linguagem necessária e postar no grupo da turma.
Aula 9 Finalizando	• Produzir cartazes para serem postados no grupo e fixados no mural da escola.	Reescrever os textos e reproduzi-los em cartazes, fotografar e postar no grupo.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2019).

Ao analisarmos as alterações realizadas pela professora, observamos mudança, principalmente, quanto à abordagem textual, uma vez que seu foco foi a distinção, pelos estudantes, entre tipo e gênero textual, em detrimento da discussão de novas temáticas para nova produção textual (duas ao total). Assim, uma abordagem que anteriormente intencionava o dialogismo, calcada na perspectiva bakhtiniana da linguagem, passa a ter um enfoque estrutural, privilegiando as partes de um texto (tipos), em prejuízo de seu conteúdo.

A participação dos estudantes permanecia excelente no ambiente escolar, porém mínima quando a proposta era para realização de alguma atividade fora desse espaço, mesmo utilizado igual ambiente virtual. Com isso,

voltamos a refletir: Por que não havia participação? As atividades apresentadas faziam sentido para os estudantes? Iam ao encontro de suas interações pelas redes sociais fora do ambiente escolar?

Percebemos, retomando às conclusões anteriores, que tais atividades não comungavam com os interesses dos estudantes, uma vez que, fora da escola, eles interagiam nos ambientes virtuais, porém de maneira descontraída e livre, enquanto as atividades escolares consistiam na classificação dos gêneros, propostas agora em um suporte diferente daquele utilizado diariamente na escola, como o livro didático e o caderno. Além disso, observamos que eles têm o hábito de interagir nesses ambientes por meio de *curtidas* e *compartilhamentos*, sendo que tal reação está direcionada ao conteúdo dos textos postados e não à sua estrutura. Assim, entendemos que o desenvolvimento de atividades de cunho estruturalista, mesmo propostas em uma rede social como o Facebook, continua não fazendo sentido para os estudantes.

Consideramos, pois, que é possível e válido o uso do Facebook e qualquer rede social como recurso didático no auxílio à construção do conhecimento, contudo, faz-se necessária uma reflexão sobre como está sendo proposta essa utilização, se as atividades apresentadas nesses espaços estão sendo feitas de modo a possibilitar o desenvolvimento da dialogicidade e interdiscursividade ou se são apenas reprodução das atividades tradicionais já desenvolvidas nos livros didáticos.

Ao encontro do proposto para a quinta aula, observamos que, após a revisão das principais características dos gêneros textuais anúncio, bilhete, bula de remédio, carta pessoal, cartum, conto, fábula, notícia, poema, propaganda, receita culinária e reportagem, a professora iniciou um debate a fim de elencar temas de interesse dos estudantes para serem discutidos na aula seguinte. Os temas sugeridos foram: dengue, suicídio e intolerância.

A partir do diálogo, na próxima aula, a professora selecionou textos sobre as temáticas dengue, bullying e intolerância, que foram disponibilizados no formato impresso e no grupo de estudo da turma no Facebook. Os gêneros desses textos eram artigo de opinião, reportagem, notícia, canção, receita, charge e propaganda. A classe foi dividida em três grupos para discutir as temáticas e socializar com os demais. A professora informou que na aula seguinte iriam produzir um texto e os alunos logo se manifestaram sobre o

gênero que desejavam produzir, sem indagação da docente sobre essa questão, manifestando-se por alguns como receita culinária, anúncio e cartaz, dentre outros. Após a manifestação dos estudantes quanto ao gênero a ser produzido, a professora não retomou, apesar de constar no planejamento os demais aspectos a considerar quando da proposta de produção textual.

Tal posicionamento da professora nos faz refletir acerca do que nos coloca Geraldi (1997) no que tange às condições necessárias para introdução da produção de texto em sala de aula. Segundo o autor, é necessário que o estudante tenha o que dizer, tenha razão para dizer aquele assunto e tenha para quem dizer sobre o assunto, pois o locutor se constitui como sujeito quando diz o que tem a dizer a alguém, para finalmente escolher a estratégia para realização dos passos anteriores.

Assim, quando a professora apresentou os textos sobre as temáticas sugeridas aos estudantes e oportunizou o debate acerca deles, possibilitou que tivessem o que dizer, e, não obstante não ter retomado com eles as demais condições (por que dizer e para quem dizer), compreendemos que o fato de, no início do planejamento, ter sido exposto que o texto seria postado no grupo da rede social, permitiu que vislumbrassem seus possíveis interlocutores e, assim, tivessem motivações para dizer a quem dizer, incentivando a escolha do gênero textual a ser produzido (como dizer). Fato que pode ser corroborado quando os estudantes solicitaram que os textos fossem também reproduzidos para serem afixados no mural da escola, permitindo sua leitura para interlocuções além dos integrantes do grupo na rede social.

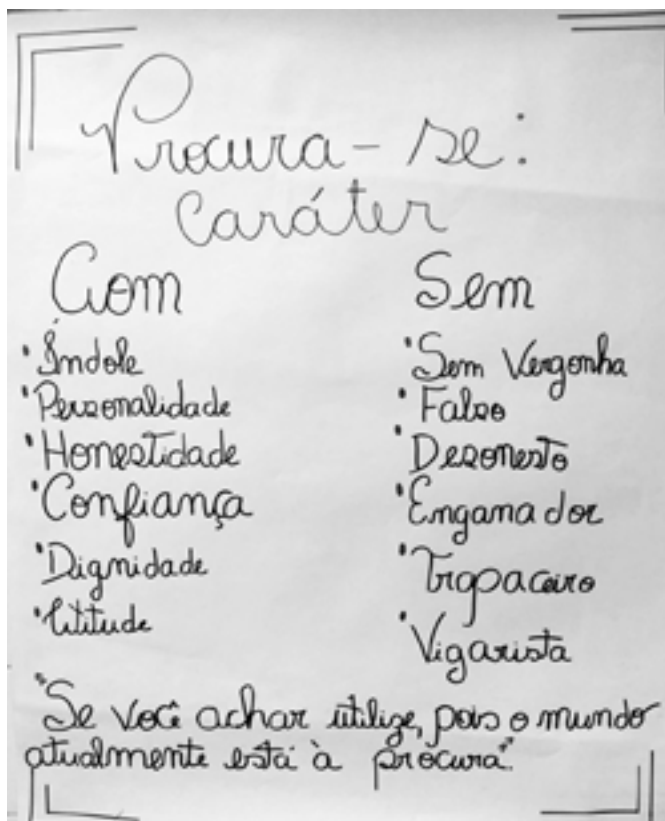
A seguir, apresentamos os cartazes produzidos e divulgados no mural da escola e na página do grupo no Facebook.

Figura 1 – Cartaz 1 publicado no Facebook



Fonte: <https://www.facebook.com/groups/2229233577193942/?ref=bookmarks>.

Figura 2 – Cartaz 2 publicado no Facebook



Fonte: <https://www.facebook.com/groups/2229233577193942/?ref=bookmarks>.

Figura 3 – Cartaz 3 publicado no Facebook



Fonte: <https://www.facebook.com/groups/2229233577193942/?ref=bookmarks>.

Figura 4 – Cartaz 4 publicado no Facebook



Fonte: <https://www.facebook.com/groups/2229233577193942/?ref=bookmarks>.

Observamos que as temáticas discutidas anteriormente não apareceram explícitas nos cartazes 3 e 4, mas foram contempladas nas discussões de apresentação dos grupos, posteriormente à sua produção: o texto denominado *Os dois Brasis* (Figura 3) provocou diálogo sobre as desigualdades sociais, enquanto o texto *Receita da Felicidade* (Figura 4) suscitou discussão acerca do respeito ao próximo, os sentimentos internos e externos que oportunizam melhor convivência, minimizando a intolerância e, quiçá, o alcance da igualdade.

Os trabalhos apresentados nos colocam em diálogo com Bakhtin (2017) quando diz que os nossos discursos estão permeados dos discursos do outro,

e somos sujeitos constituídos pelo processo de interação, assim, a situação social, cultural, histórica, econômica do país nos apresenta um cenário em que a discussão sobre intolerância e desigualdade social é necessária.

Embora não tenha ocorrido discussão em sala de aula sobre os cartazes 1 e 2, por opção dos grupos que os produziram, vimos a necessidade de dialogar com esses textos, pois nos provocaram algumas inquietações. O cartaz 1 representa o retrato psicológico doentio pelo qual passa a sociedade atual, a carência de contato com o outro, seja pelo individualismo ou pela falta de confiança. O anúncio coloca à venda um amigo que o desenvolvimento tecnológico atual permitiu que fosse produzido para substituir o ser humano em suas relações interpessoais, porém, considerando o preço, o produto não é acessível a todos. Nesse contexto, encontramos a dor provocada pela desigualdade de classes.

O segundo texto, Figura 2, faz um paralelo que nos reporta ao discurso do atual governo deste país, expressando o conceito de bom e ruim, bem e mal. O que seria uma sociedade boa, pois a sociedade que temos hoje é ruim, o que é confirmado pelo enunciado “Se você achar utilize, pois o mundo atualmente está à procura”.

Por meio dos textos produzidos pelos estudantes, confirmamos com Bakhtin que “[...] o tema do enunciado é tão concreto quanto o momento histórico ao qual ele pertence” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2017, p. 228).

Reiteramos, pois, com vistas aos textos produzidos, que, mesmo não tendo sido apresentadas todas as condições do dizer, conforme explicitadas por Geraldi (1997), os estudantes produziram textos que consistiram em enunciados que, além de dialogarem com o contexto histórico, social, cultural e ideológico atual, possibilitaram que se posicionassem como sujeitos enunciadores desses textos. Acreditamos, como já enfatizado, que a inserção e participação em um grupo, à parte da sala de aula, proporcionado por uma rede social, tenha possibilitado o vislumbre de um horizonte social pelo estudante e, assim, o sentido do “para quem dizer” reverberou nos sentidos das produções.

Considerações finais

O presente trabalho buscou apresentar, sucintamente, a etapa da observação participante da dissertação intitulada *Entre o planejado e o verossímil: redes sociais como possibilidade para o ensino de Língua Portuguesa* (FURTADO, 2019), que teve como principal objetivo investigar de que modo o trabalho com os gêneros discursivos que circulam em redes sociais pode possibilitar estratégias didático-metodológicas para o ensino de Língua Portuguesa em sala de aula, ao encontro de uma abordagem discursiva e dialógica.

Conforme enfatizado, como referencial teórico, o estudo evidenciou a perspectiva bakhtiniana cujo pressuposto traz o dialogismo como inerente a qualquer atividade de língua(gem), sendo concretizado de diferentes formas e possibilidades. Para Bakhtin,

[...] o diálogo, no sentido estrito da palavra, é somente uma das formas de interação discursiva, apesar de ser a mais importante. No entanto, o diálogo pode ser compreendido de modo mais amplo não apenas como a comunicação direta em voz alta entre pessoas face a face, mas como qualquer comunicação discursiva, independentemente do tipo. Um livro, ou seja, *um discurso verbal impresso* também é um elemento da comunicação discursiva. [...] (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017, p. 219, grifos do autor).

A proposta do trabalho ancorou-se nessa dialogicidade, compreendendo as redes sociais como o espaço interativo virtual por excelência, que se faz (oni)presente nos dias atuais. Porém, sendo elas espaço de interação, seu uso como recurso didático, *per si*, não garante a instauração do dialogismo em sala de aula, fato comprovado no decorrer da pesquisa, haja vista as práticas voltadas para a estrutura do texto, cujo desenvolvimento não provocou o diálogo dos estudantes com os textos, contextos e entre si. Com isso, corroboramos com Geraldi (2006), que a concepção de linguagem do(a) professor(a) é essencial para uma prática pedagógica voltada à discursividade e dialogicidade.

Percebemos que as atividades trabalhadas no desenvolvimento da proposta pedagógica, mesmo com a mudança de enfoque da professora a partir da quarta aula, permitiram o diálogo dos estudantes com os textos e seus

contextos de produção. Logo, a leitura e debate sobre os textos, bem como a proposta de sua postagem no grupo (da 1ª a 3ª aulas), foram essenciais para a promoção da dialogicidade com os gêneros trabalhados e a posterior produção textual. Assim, percebemos que a troca de suporte ou o uso das ferramentas tecnológicas por si só não garante uma abordagem do texto ao encontro da dialogicidade e da criticidade, pois acreditamos que, se nas primeiras aulas não fossem permitidas a interação com o texto e a abertura ao diálogo e o foco fosse na estrutura textual, a produção seria inviabilizada.

Destacamos, portanto, que as redes sociais podem e devem ser utilizadas como recurso didático-pedagógico nas aulas de Língua Portuguesa, no trabalho com os gêneros discursivos que nelas circulam, no entanto, o trabalho precisa ter foco no dialogismo. Nessa perspectiva, a abordagem precisa sobressair à estrutura dos gêneros discursivos, sendo necessário dar voz aos estudantes para que possam discutir as temáticas apresentadas nos textos, assim como a realização de possíveis interlocuções com outros textos e com seus contextos de vida, e, para tal, a prática de uma concepção de linguagem como interação verbal e discursiva por parte do professor faz-se primordial.

Referências

- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. M. [VOLOCHÍNOV]. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2017.
- FURTADO, É. A. **Entre o planejado e o verossímil**: redes sociais como possibilidade para o ensino de Língua Portuguesa. 2019. 206 f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores) – Universidade Federal do Espírito Santo, Alegre, 2019. Disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal//tese_13568_Disserta%E7%E3o_Mestrado-Erika_PPGEEDUC-2019.pdf. Acesso em: 17 mar. 2022.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GERALDI, J. W. (org.) **O texto na sala de aula**: leitura e produção. São Paulo: Assoes-te, Unicamp, 2006.
- MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (org.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papirus, 1995. p. 11-67.

2. A importância da música na sociedade: um estudo da representação social sobre “música” dos alunos do projeto “Tocando em Frente”

Fernanda Sampaio de Almeida

Marcos Vogel

DOI: 10.52695/978-65-88977-73-6.2

Considerações iniciais

A construção social perpassa por vários elementos culturais que representam os indivíduos dentro do seu contexto, e assim esses são influenciados pelas vivências e experiências compartilhadas nesse meio. A música, por ser um elemento da cultura, tem um desenvolvimento na história que se relaciona às vivências sociais que compõem a formação de um meio social. Dessa forma, ambientes que trazem o contato musical através da educação podem contribuir para a formação do indivíduo ao influenciar suas bases culturais e, mais propriamente, sua relação com a música.

A música se faz presente nas sociedades e em suas manifestações, mantendo uma relação próxima entre os indivíduos. De acordo com Blacking (1995), a função da música é realçar a qualidade da experiência individual e dos relacionamentos humanos, e o seu valor é uma expressão da experiência humana (BLACKING, 1995). Assim, a música se faz como uma prática essencialmente humana, e sua construção histórica se dá por um conjunto de grupos que se identificam e legitimam essa prática em seu tempo e espaço.

Dentre as possibilidades que a música traz, projetos sociais vêm articulando a educação musical juntamente com uma possibilidade de transformação (KLEBER, 2006; ALMEIDA, 2005; ARROYO, 1999; JOLY, M.; JOLY, I., 2011; WILLE, 2005; SANTOS, 2005), refletindo sobre os impactos dessa ação dentro da vivência social de cada grupo, mediante suas necessidades, e tendo a música como um elemento que viabiliza possibilidades de busca de direitos, respeito, educação, justiça e cidadania. Além disso, esses projetos consideram que a educação musical pode proporcionar uma perspectiva de vida diferente a jovens que vivem em contexto de vulnerabilidade social.

Em vista disso, entendendo a música como prática essencialmente humana e sua atuação em sociedade como influente na formação do ser, o projeto “Tocando em Frente”, localizado na cidade de Cachoeiro de Itapemirim, ES, oferece educação musical mediante tais pressupostos de importância da música. Há cerca de 10 anos, o projeto vem oferecendo a educação musical a crianças de risco social dos bairros periféricos da cidade e que frequentam a educação básica pública. Hoje, o projeto atende cerca de cem crianças de diversas idades.

A constituição educacional do projeto adota um modelo de educação não formal, o qual parte do princípio da não organização por séries, idades ou conteúdo, atuando intimamente sob os aspectos subjetivos do grupo e a criação da sua identidade, buscando assim a inclusão social, formação do indivíduo à cidadania, valorização de si e possibilidade de interpretação do mundo que o cerca (GOHN, 2009, p. 86).

Portanto, considerando a importância da música na construção social e a proposta de educação musical do projeto “Tocando em Frente”, a presente pesquisa se propôs a investigar a representação social (RS) da “música” entre os participantes do projeto. Buscando analisar, através da RS, a relação com o potencial educativo do projeto. O potencial educativo do projeto discutido se conceitua na relação entre os benefícios sociais da música, o modelo de educação não formal e seus objetivos sociais pré-estabelecidos. Assim, buscamos evidenciar de que forma há influência desse potencial na representação dos indivíduos participantes da pesquisa. A pesquisa é caracterizada como qualitativa, de caráter exploratório e descritivo. A coleta de dados foi realizada com alunos participantes do projeto social de música “Tocando em Frente”,

que conta atualmente com cerca de 80 participantes com idades que variam de 10 a 20 anos.

Considerando o objeto de estudo, a metodologia escolhida foi a Teoria da Representação Social (TRS), segundo Moscovici (2009), que se justifica pela proposta de apresentar concepções sobre objetos de pesquisas de forma significativa com viés democrático, algo necessário à educação, considerando que o alvo da aprendizagem e do ensino é o aluno. Entender sua percepção é uma proposta para intervenção em sala de aula e, principalmente, nas questões públicas de ensino.

Devido à flexibilidade conceitual da TRS, algumas abordagens passaram a orientar o estudo da teoria. A abordagem escolhida pela presente pesquisa foi a abordagem estrutural segundo Rateau *et al.* (2012), que dispõe da Teoria do Núcleo Central (TNC), a qual busca auxiliar nos objetivos da pesquisa de conhecer a composição central da RS pelos indivíduos e de que forma esse núcleo se relaciona com os objetivos do projeto. Segundo Rateau *et al.* (2012), tal abordagem passou a orientar a teoria devido à maior concisão nos dados, oferecendo estrutura para análise que nos permite identificar a interação entre o funcionamento do indivíduo e os contextos em que se desenvolve. Para análise das informações, foram utilizadas ferramentas computacionais como auxílio, através do programa IRAMUTEQ e EVOCATION, que dispõem da construção da Árvore Máxima de Similitude e do Quadrante de Vergès, respectivamente.

Resultados e discussão

O Potencial educativo do projeto

Considerando as experiências dos projetos sociais de música (KLEBER, 2006; KATER, 2004; ALMEIDA, 2005; ARROYO, 1999; JOLY, M.; JOLY, I., 2011; WILLE, 2005; SANTOS, 2005), foram identificados alguns pontos semelhantes entre as suas diversas práticas. Diante dessa análise, essas semelhanças formam aquilo que denominamos e discutimos na pesquisa como “potencial educativo dos projetos e sua atuação nos respectivos contextos”. Três pontos foram ilustrados como semelhantes:

Quadro 1 - A tríade formativa do potencial educativo do projeto

O potencial educativo do projeto		
A música como cerne da formação dentro das vivências sociais.	O modelo de educação não formal, promovendo os espaços para compartilhamento.	Os objetivos sociais que se relacionam com as necessidades sociais dos sujeitos.

Fonte: elaboração própria.

No primeiro ponto analisado, discute-se a importância da música na sociedade e sua função social, considerando a realidade histórica de seus contextos e as mudanças sociais que acompanham a sociedade. Considera-se, portanto, a música como sendo uma prática essencialmente humana por ser historicamente construída e intencionalmente modificada.

Dessa forma, a música se torna uma potência educativa por se relacionar com uma prática essencialmente humana que busca a inserção do sujeito dentro de sua condição humana como um sujeito histórico e transformador de sua realidade. Com a prática musical, busca-se oportunizar ao indivíduo o contato com as suas particularidades e expressões, reconhecendo o outro a partir de si e do mundo.

Relacionado música e educação, uma outra potência educativa que buscamos discutir é o modelo de educação não formal, em que a vivência compartilhada é uma realidade dentro da construção do conhecimento dos indivíduos dentro dos projetos. A organização do espaço busca contemplar os objetivos comunitários, e os próprios indivíduos que atuam são os precursores dos ensinamentos formados dentro da mesma realidade que buscam formar os outros. A prática musical dentro desse modelo de educação se relaciona precisamente à formação daquilo que se espera sobre formação musical nos projetos, pois para a produção musical é necessária a expressão do indivíduo em si e de sua relação com o outro. Assim, a prática musical promove a expressão das particularidades e coletividades dos sujeitos dentro da vivência compartilhada, oportunizando ao indivíduo o reconhecimento de si pela sua expressão, e, por consequência, o reconhecimento do outro como um igual na diversidade de expressão.

Como terceira potência educativa, temos os objetivos sociais que representam as necessidades dos sujeitos e a proposta de formação social que conclui a intenção dos projetos musicais. Através da música, o indivíduo forma a si no ambiente compartilhado juntamente com o outro. Assim, espera-se no indivíduo a transformação da sua realidade, que é almejada pela intercessão dos aprendizados construídos e compartilhados.

O potencial educativo do projeto e o núcleo central da representação social

A prática educativa dentro de um contexto comunitário sugere muitas vivências e experiências que se relacionam com as necessidades sociais dos sujeitos e a compreensão de si no mundo. Com o auxílio da música nesses contextos, as atividades vão ganhando a possibilidade de uma ideia prática sobre a condição humana e seu exercício dentro da sociedade. Nesse sentido, o potencial educativo do projeto foi discutido na pesquisa, considerando a tríade que o compõe: a música como expressão humana, a educação não formal e os objetivos sociais. A junção desses meios educativos enquadra o potencial educativo do projeto evidenciado a partir da interpretação da RS dos sujeitos da pesquisa e os meios educativos vivenciados na realidade do projeto e da literatura.

Considerando o núcleo central da RS dos sujeitos da pesquisa, os termos mais evocados se relacionam com a ideia discutida sobre o potencial educativo do projeto, uma vez que cada termo traz a significância de cada um desses meios educativos analisados como o potencial educativo.

O termo “amor” se relaciona com o sentido da expressão humana, uma vez que a música se caracteriza como uma prática essencialmente humana e intencionalmente construída. Dessa maneira, a forma como os indivíduos compactuam com essa formação se refere a como se expressam e transformam a sua realidade por meio daquilo que é próprio da humanidade. Souza, C. (2016) discute a relação entre homem e música pela capacidade biológica e social, ressaltando que essa presença é efetiva, pois acompanha a história do homem no tempo ante as diversas mudanças de realidade. Penna (2008) corrobora a discussão, pois afirma que a importância da música se relaciona com a formação humana durante toda a história, além disso,

essa importância se deve também ao fato de sua prática ser referente a algo essencialmente humano.

Nesse sentido, o termo “amor” traz a configuração da música como expressão humana, uma vez que, segundo os participantes, o “amor” à música se relaciona com o sentido de expressão de si e para o outro. A prática musical possibilitou o sujeito a dar sentido de significância a algo que ele produz de si e para o outro, provocando o reconhecimento da humanidade e sua interface pela expressão musical.

Freire (1996) discute o amor como uma intercomunicação íntima de duas consciências que se respeitam, em que cada um tem o outro como sujeito de seu amor e ama-se na medida em que se busca comunicação e integração a partir da comunicação com os demais. Assim, corrobora o sentido do termo “amor” como uma missão de vida e relação com o outro nas práticas musicais.

Quadro 2 – Relação entre o termo “amor” e o potencial educativo

O termo evocado	O potencial educativo	A fala dos sujeitos
Amor	A música como expressão humana.	<i>“Pois quando eu toco eu sinto amor paixão.” (P 5)</i> <i>“Em tudo a música tem amor.” (P 23)</i> <i>“A música é amor, a música é vida.” (P 35)</i> <i>“Amamos o que fazemos.” (P 54)</i> <i>“Porque quem toca faz com o coração.” (P 58)</i>

Fonte: elaboração própria.

O termo “aprendizado” se relaciona com o modelo de educação não formal, pois, segundo as justificativas dos participantes, a vivência no projeto promove experiências de aprendizado que os indivíduos consideram como importantes para toda a vida. Assim, analisando o modelo de educação que o projeto propõe, como educação não formal, entendemos, a partir dos pressu-

postos de Gohn (2010), que tal estrutura educacional promove uma experiência de aprendizado compartilhado. Essa estrutura compreende desde a parte física do projeto até a formação dos monitores e contempla o compartilhamento entre os indivíduos e o conteúdo de aprendizagem.

Kleber (2006) traz a formação da identidade pela formação no coletivo. Nesse processo, surge a ideia de pertencimento a um local pelo fato de se estar incluído em grupo musical. O potencial educativo do projeto se relaciona com o modo pelo qual os indivíduos criam e vivenciam as suas relações, pois todas as atividades dentro da construção musical se iniciam pela montagem do coletivo para a fruição daquilo que chamamos de “música”.

Kleber (2006) discute também que os rituais coletivos — como as aulas, os ensaios, os jogos, as brincadeiras e os encontros — mostram-se como momentos de síntese das relações e das vivências proporcionadas pela música. O aprender a tocar “naquele lugar”, cuidar dos instrumentos, realizar uma produção musical e os encontros com os amigos fazem parte do processo pedagógico musical dentro desses projetos.

Assim, no processo de apresentação, os indivíduos executam a música e, dessa forma, eles também se apresentam mediante o fazer musical, em que valores são construídos e compartilhados na relação indivíduo e grupo (KLEBER, 2006). Freire (1979) também corrobora essa ideia, pois nas relações que o homem estabelece com o mundo há uma pluralidade na própria singularidade, e, dessa maneira, o sujeito se promove como um ser que aprende e ensina.

Quadro 3 – Relação entre o termo “aprendizado” e o potencial educativo

O termo evocado	O potencial educativo	A fala dos sujeitos
Aprendizado.	O modelo de educação não formal.	<i>“É uma experiência porque cada dia aprendemos mais e cada dia levamos uma nova experiência para casa.” (P 12)</i> <i>“Ter conhecimento com aquilo que estou fazendo.” (P 35)</i> <i>“Ter o amor a tocar e responsabilidade.” (P 47)</i>

Fonte: elaboração própria.

O termo “persistência” foi relacionado com os objetivos do projeto, pois foi expresso no sentido de uma necessidade prática para o fazer musical, entendendo que é necessário o esforço para alcançar os objetivos. Nas vivências a experiências adquiridas no processo de construção da aprendizagem, o indivíduo reconhece que é necessário esforço para superação dos desafios da realidade. Assim, relacionamos o termo com os objetivos do projeto, pois eles compactuam com a perspectiva de reconhecimento do papel do indivíduo no contexto e sua possibilidade de transformação social.

Segundo Freire (1979), a posição normal do homem não é só a de estar na realidade, mas de estar com ela e travar relações permanentes, cujo resultado é a criação concretizada no domínio cultura. Sendo assim, a formação coletiva promove o reconhecimento de si a partir do outro e sua relação com o mundo.

Segundo Read (1982), a missão social da arte é ajudar a compreender e a transformar o homem e o mundo, o que se liga à intenção política de transformação social. Ela também contribui para a elaboração de um saber crítico, conscientizado, propulsor da ação social, assim como para um aperfeiçoamento ético individual. Dessa forma, entende-se a importância da música na sociedade, e assim a sua inserção no âmbito escolar.

O exercício de conhecer a construção humana e sua diversidade permite o nosso reconhecimento, o que faz diminuir o preconceito, conduzindo-nos

ao objetivo maior da educação musical, que é o humano e suas relações, nas mais diversas esferas (GALVÃO, 2015). Corroborando as potencialidades da música, evidenciamos de forma ainda mais incisiva a sua demanda dentro das escolas para uma formação humana que considere a cultural musical. Portanto, diante dessas considerações, a música, por se relacionar a algo essencialmente humano, deve ser promovida na sociedade através da educação, pois, segundo Souza, C. (2016, p. 182), “[...] sendo a música um produto da cultura humana, seu acesso e aprendizagem deveria fazer parte da formação humana de todos os seres humanos”.

Quadro 4 – Relação entre o termo “persistência” e o potencial educativo

O termo evocado	O potencial educativo	A fala dos sujeitos
Persistência.	Os objetivos do projeto.	<i>“Pois é preciso ter esperança para aprender.” (P 9)</i> <i>“Dedicação na música faz toda diferença.” (P 14)</i> <i>“Sem dedicação você não chega a lugar nenhum.” (P 19)</i> <i>“Esperança de ser mais conhecido.” (P 30)</i> <i>“Através dos nossos estudos ficamos melhor.” (P 35)</i>

Fonte: elaboração própria.

Dessa forma, entendemos o potencial educativo do projeto como a tríade, que, por consequência, se relaciona com a formação do núcleo central da possível representação social (RS) dos sujeitos. Nesse sentido, todos esses meios corroboram a formação do sujeito dentro do projeto, uma vez que representam os termos mais importantes e passíveis de interpretação diante do que consideramos como a potência educativa.

Kater (2004) ressalta que, ao considerar a educação musical como formadora, a ideia que se vincula ao processo educativo não apenas se relaciona a um caráter dinâmico, mas também retira o sujeito da imobilidade, uma vez que “música”, se relaciona a músicas, sons, fontes sonoras, pessoas que pelo

mundo se constroem e nele habitam. A partir da prática musical, explora-se a percepção do indivíduo sobre si e sobre o complexo de relações no qual interage, dando a ele a possibilidade de compreender a relação macro e micro da dinâmica social, desenvolvendo sua consciência no mundo. Conclui-se assim, segundo Kater (2004), que, por meio do exercício vivenciado pela prática, a educação musical pode se tornar um excelente meio de conscientização pessoal e do mundo.

A partir do termo “persistência”, do núcleo central da possível representação, discute-se o reconhecimento do indivíduo dentro do contexto, e, pelos termos “aprendizado” e “amor”, o reconhecimento do mundo nas relações de interação. Nesse sentido, Kater (2004) ressalta que música e educação são produtos da construção humana, e nessa construção se realiza o processo de conhecimento e de autoconhecimento.

Assim, a partir da função da educação musical, o indivíduo passa a ter contato com experiências de compreensão e consciência superiores de si e do mundo por um processo pouco acessível no cotidiano, a prática musical, que busca estimular uma visão mais autêntica e criativa da realidade (JOLY, M.; JOLY, I., 2011).

Sekeff (2002 apud CANÇADO, 2006) também corrobora com essas ideias, uma vez que a educação musical auxilia o educando a concretizar em formas expressivas sua posição no mundo, compreender suas vivências e conferir sentido e significado à sua condição de indivíduo e cidadão. A música se torna um agente mediador auxiliando o indivíduo em seu diálogo com a realidade.

Segundo Kleber (2006), os projetos sociais como um todo desempenham diversas mudanças e trazem importâncias na construção dos sujeitos, mas os projetos sociomusicais provocam uma diferenciação que pode ter consequências para outras ações sociais. Por esse motivo, evidenciamos a música como um elemento que tem grande potencial na vida do sujeito.

Considerações finais

Portanto, buscou-se discutir o potencial educativo do projeto dentro da possível RS dos sujeitos e a forma como essas ideias se relacionam e trazem a

importância dos projetos sociais de música para cada participante. Contudo, os participantes expressaram o sentido da sua vivência durante as práticas no projeto, o que nos faz refletir sobre como a convivência musical tem um potencial de influenciar o sujeito.

Considerando que a percepção discutida parte de uma análise de músicos que se formam em conjunto, o grande potencial se encontra nesse aspecto. A presença da música em todas as sociedades salienta que sua prática se modula a partir do coletivo. Assim, a inserção da música no processo de aprendizagem dos indivíduos em diversos âmbitos pode se revelar como uma potência educativa. Entendemos a música como algo essencialmente humano, e, pelo fato de o processo educativo passar por essa formação daquilo que é ser humano na sociedade, temos o conjunto propício para a formação daquilo que requeremos por meio da educação.

Não se trata de especificar as atividades apenas no campo da educação não formal em projetos sociais, mas na educação formal e de forma abrangente. Considerando o direto à educação e cultura como papel do Estado, no momento que isso não é ao menos oportunizado aos indivíduos, temos uma disfunção desse papel que perpassa por questões constitucionais, pois se trata de um impedimento sobre o sujeito e o desfrute das riquezas da humanidade.

O desenvolvimento da música se envolve com as peculiaridades daquilo que é humano, principalmente as transformações, pois é algo que consegue habitar o interior do indivíduo e mover suas percepções. Nesse sentido, entendemos talvez a desconsideração da prática na educação, uma vez que seu caráter de transformação gera resistência das realidades que são colocadas como determinantes. A perspectiva do sujeito pode ser influenciada a criticar sua realidade e sua relação com o todo, buscando a transformação social, não considerando apenas a questão profissional, que pode ser desenvolvida pelos músicos, mas a formação humana, que é necessária em todos os aspectos. A oportunidade de ter contato com a música para além do cotidiano, ainda que pouco e sem perspectiva de uma formação com o futuro musical, pode possibilitar o sentimento daquilo que é essencialmente humano e o encontro com o outro como um ser de igualdade.

Referências

- ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. Educação musical não-formal e atuação profissional. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 13, p. 49-56, set. 2005. Disponível em: http://abemeducaomusical.com.br/revista_abem/ed13/revista13_artigo5.pdf. Acesso em: 13 mar. 2020.
- ARROYO, Margarete. **Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical**: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música. 1999. 405 f. Tese (Doutorado em Música) – Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/15025/000241418.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 19 mar. 2019.
- ARROYO, Margarete. Transitando entre o “Formal” e o “Informal”: um relato sobre a formação de educadores musicais. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO, 7., 2000, Londrina. **Anais [...]**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2000. p. 77-90.
- BARENBOIM, Daniel; SAID, Edward. **Paralelos e paradoxos**: reflexões sobre música e sociedade. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- BLACKING, John. Music, culture and experience. In: BLACKING, John. **Music, culture and experience**: selected papers of John Blacking. Chicago: University of Chicago Press, 1995. p. 323-342.
- CANÇADO, Tânia Mara Lopes. Projeto Cariúnas: uma proposta de educação musical numa abordagem holística da educação. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 14, n. 14, p. 17-24, mar. 2006. Disponível em: <http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/308/238>. Acesso em: 22 ago. 2019.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GALVÃO, Daisy Alves Fragoso. **Entre a opy e a sala de música**: arranjos entre crianças guarani Mbya e crianças não indígenas. 2015. 218 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.
- GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 28-43, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/1/5>. Acesso em: 22 ago. 2019.

- JOLY, Maria Carolina Leme; JOLY, Ilza Zenker Leme. Práticas musicais coletivas: um olhar para a convivência em uma orquestra comunitária. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 19, n. 26, p. 79-91, jul./dez 2011. Disponível em: http://www.abemeducaomusical.com.br/revista_abem/ed26/revista26_artigo7.pdf. Acesso em: 8 abr. 2019.
- KATER, Carlos. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 12, n. 10, p. 43-51, mar. 2004. Disponível em: <http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/361>. Acesso em: 14 set. 2019.
- KLEBER, Magali Oliveira. **A prática de educação musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro**. 2006. 355 f. Tese (Doutorado em Música) –Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/9981/000547646.pdf?sequence=>. Acesso em: 28 mar. 2019.
- KLEBER, Magali Oliveira. Projetos sociais e educação musical. In: SOUZA, Jusamara (org.). **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 213-236.
- MENUHIN, Yehudi; DAVIS, Curtis W. **A música do homem**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- MERRIAM, Allan Parkhurst. **The anthropology of music**. Evanston: Northwestern University Press, 1964.
- MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- RATEAU, Patrick *et al.* Teoria das representações sociais. In: LANGE, Paul A. M.; KRUGLANSKI, Ari W.; HIGGINS, E. Tory. **Handbook of theories of social psychology**. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Ltd., dez. 2012. p. 477-497. (Volume 2).
- READ, Herbert. **Arte y sociedad**. Buenos Aires: G. Kregt, 1951.
- READ, Herbert. **Educación por el arte**. Barcelona: Paidós, 1982. (Coleção Biblioteca del Educador, 35).
- SEKEFF, Lourdes, Maria de. **Da música: seus usos e recursos**. São Paulo: Unesp, 2002.
- SANTOS, Marco Antônio Carvalho. Educação musical na escola e nos projetos comunitários e sociais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 13, n. 12, p. 31-34, mar. 2005. Disponível em: <http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/332/262>. Acesso em: 10 jan. 2019.

SOUZA, Carlos Eduardo de. **Mitos e possibilidades do ensino de música no contexto escolar**: uma análise crítica à luz da teoria histórico-cultural. 2016. 163 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8476/TeseCES.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 jan. 2019.

SOUZA, Jusamara (org.). **Música, cotidiano e educação**. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, 2000.

WILLE, Regiana Blank. Educação musical formal, não formal ou informal: um estudo sobre processos de ensino e aprendizagem musical de adolescentes. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 13, p. 39-48, set. 2005. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/323/253>. Acesso em: 11 jan. 2019.

3. Polo de Educação Ambiental da Mata Atlântica: um espaço não formal para o ensino de ciências

Flávia Pirovani Arial Bernardo

Elias Terra Wener

DOI: 10.52695/978-65-88977-73-6.3

Introdução

As transformações sofridas pelo meio ambiente em função da ação do homem, o desenvolvimento da biotecnologia e o aumento de impactos ambientais exigem o desenvolvimento de postura crítica diante destas questões. Para isso, o ensino de Ciências demanda práticas pedagógicas que ultrapassem as paredes da escola, pois dessa forma os alunos têm oportunidade de entrar em contato com a realidade que é apresentada no dia a dia das aulas teóricas. No entanto, a organização curricular e exigências do cumprimento dos programas durante o ano letivo podem limitar a ação do professor, e sair do espaço formal torna-se um desafio que exige planejamento, organização e cooperação de mais de um membro da comunidade escolar.

O espaço formal de educação é aquele que ocorre no ambiente escolar de maneira institucionalizada, e o espaço não formal é “[...] qualquer espaço diferente da escola onde pode ocorrer uma ação educativa” (JACOBUCCI, 2008, p. 56). Portanto, uma das possibilidades de trabalho que pode ser utilizada para diferenciar a prática desenvolvida predominantemente em sala de aula é a utilização de espaços não formais de ensino. Ao sair do ambiente

formal para espaços de educação não formal, o educador promove diálogos e trabalhos interativos, tornando-se mediador da ação pedagógica, e não a figura central. O educando, nesse espaço, pode explorar novas formas de aquisição do conhecimento e tem a oportunidade de problematizar questões ao seu redor na medida que envolver aspectos cognitivos, sensoriais, psicológicos e as práticas sociais (NASCIMENTO; SGARBI, 2016; DIAS *et al.*, 2018).

Um espaço não formal de ensino localizado no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) *campus* de Alegre é o Polo de Educação Ambiental da Mata Atlântica (PEAMA/Ifes). Nesse local, são realizadas diversas atividades com professores e estudantes das redes de ensino pública e privada que possibilitam aprendizado de conceitos importantes do conteúdo curricular de Ciências para a sociedade atual, como biodiversidade e preservação ambiental, de modo prático e, por vezes, lúdico (PEAMA, 2015). São atendidos no PEAMA/Ifes: professores, estudantes (educação básica, ensino superior e pós-graduação), agricultores, lideranças e sociedade organizada, e a média é de 1500 visitantes por ano.

Levando em consideração a média de visitas anuais do PEAMA/Ifes e as atividades que são realizadas nesse local, surgiram os seguintes questionamentos: Quais os motivos que levam os docentes a utilizarem esse espaço e que concepções estes profissionais têm sobre espaços não formais de educação? Quais potencialidades pedagógicas nas atividades realizadas podem ser evidenciadas e de que forma essas atividades podem contribuir para o ensino de Ciências?

A partir desses questionamentos, buscou-se evidenciar as potencialidades pedagógicas para o ensino de ciências no PEAMA/Ifes e as concepções dos professores que visitam o PEAMA/Ifes sobre espaços não formais de ensino. No intuito de alcançar os objetivos apresentados, foi utilizada uma metodologia quanti-qualitativa, por meio de aplicação de questionários e observações não estruturadas como instrumentos de coleta de dados.

O PEAMA/Ifes é um programa de extensão e existe desde 1992 com a finalidade de desenvolver e apoiar ações de educação ambiental formal e não formal. Sua área de atuação estende-se a toda região do Caparaó Capixaba, abrangendo 27 municípios, sendo três estados, ES, MG e RJ. Apresenta uma

área de 377 hectares, dos quais 70 são referentes a uma reserva florestal (PEAMA, 2015).

Participaram da pesquisa professores que frequentaram o PEAMA/Ifes no período de 2014 a 2017. A coleta de informações foi feita com base nas observações não estruturadas e aplicação de questionários estruturados. As observações feitas pelo pesquisador foram realizadas no PEAMA/Ifes, durante as atividades desenvolvidas com os professores e suas respectivas turmas. No decorrer desses momentos foram feitos registros escritos e audiovisuais dos fenômenos que envolviam o processo de ensino e aprendizagem no espaço estudado.

Análise e discussão do dados da pesquisa

Os resultados obtidos, além de contribuir com os objetivos e reflexões acerca do problema apresentado, foram utilizados para descrever o perfil do público docente que visitou o PEAMA/Ifes no período da pesquisa.

No que diz respeito à rede das turmas que visitaram o PEAMA/Ifes durante o período desta pesquisa, 36,8% foram da rede estadual, 31,6% da rede municipal e 26,3% da rede privada. Em relação à rede federal, somente uma turma participou de atividades no PEAMA/Ifes, o que representou 5,6%. Acerca das disciplinas ministradas pelos professores que participaram da pesquisa, percebe-se predomínio do componente curricular de Ciências (31,5%).

Quanto ao nível escolar de atuação dos docentes, nota-se que 54,2% dos professores questionados atuam no ensino fundamental II (6º ao 9º ano), 29,2% atuam no ensino médio (1ª a 3ª série), 12,5% atuam no ensino fundamental I (1º ao 5º ano) e 4,2% atuam no ensino superior. Nenhum dos professores participantes atua na educação infantil.

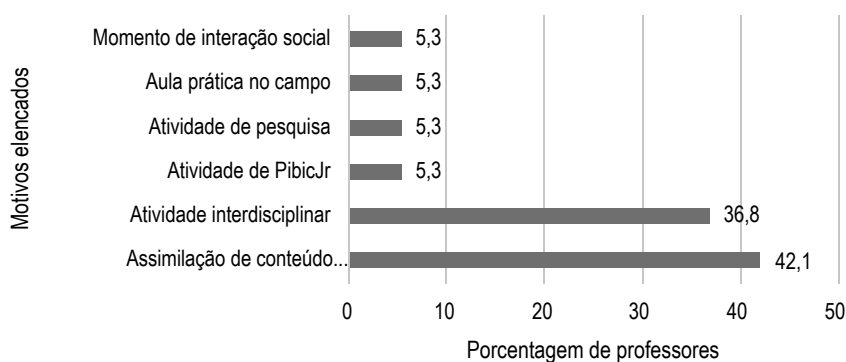
De acordo com Rocha e Terán (2010), a utilização de espaços não formais por alunos do ensino fundamental deve ter sua importância verificada, pois esse nível escolar concentra a maior parte dos estudantes matriculados no país. Além desse fato, na faixa etária a qual se encontram os estudantes do ensino fundamental, não há aprendizado estritamente disciplinar, principalmente na área de ciências (CARVALHO *et al.*, 1998). Segundo esses autores, cabe ao professor uma prática pedagógica do ensino de Ciências que trabalhe

conteúdos num recorte epistemológico contextualizado à realidade do estudante. Dessa forma, os educandos constroem os primeiros significados importantes do mundo científico que servirão para consolidação dos conceitos a serem aprendidos de maneira sistematizada nas séries posteriores.

Pode-se associar a busca pelo conteúdo, no recorte epistemológico supracitado, ao que os professores consideram como vivenciar na prática aquilo que está sendo ensinado por meio de livros, e assim auxiliar a assimilação de conteúdos curriculares sistematizados. A assimilação de conteúdos curriculares foi o principal motivo de visita ao PEAMA/Ifes elencado por 42,1% dos professores participantes da pesquisa. O segundo principal motivo, elencado por 36,8% professores, foi a realização de atividade interdisciplinar. Demais motivos apresentados foram: realização de atividade do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica aos estudantes de Ensino Médio (Pibic Jr), atividade de pesquisa e aula prática no campo, com 5,3% cada (Gráfico 1).

Cabe ressaltar que proporcionar aos alunos experiências nos espaços não formais não é suficiente para que a assimilação de conteúdo curricular aconteça. Dependendo do modo como a atividade no espaço não formal for conduzida, corre-se o risco da turma se dispersar, não ter motivação e tampouco obter assimilação de conteúdos. Segundo Marandino, Selles e Ferreira (2009), é possível afirmar que a ênfase em atividades práticas não significa necessariamente melhorias no processo de aprendizagem. Segundo os autores, torna-se necessário dimensionar os conteúdos que serão trabalhados e a forma como serão utilizados, visto que alguns processos biológicos dificilmente são visíveis numa visita a campo.

Gráfico 1 – Porcentagem (%) de professores questionados acerca do principal motivo que os levaram a visitar o PEAMA/Ifes no período de 2014 a 2017



Fonte: elaboração própria.

O segundo motivo de utilização do PEAMA/Ifes apontado pelos professores foi a realização de atividades interdisciplinares. Essa escolha sugere uma preocupação em oportunizar aos estudantes a construção de conhecimentos que se complementam e dialogam entre si, contrário à forma como normalmente ocorre na escola por meio da organização disciplinar das matrizes curriculares. Com pouca disponibilidade de tempo e com foco no cumprimento dos programas, o professor pode ter dificuldades em propor atividades interdisciplinares.

Com objetivo de verificar as potencialidades pedagógicas do local para o ensino de Ciências, foi solicitado aos professores que elencassem no questionário os conteúdos curriculares que foram abordados durante a visita ao PEAMA/Ifes. A maior parte dos conteúdos está relacionada ao eixo temático Vida e Ambiente dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – ensino de Ciências utilizado no ensino fundamental II. Isso pode ser explicado pelo fato da maioria dos professores que participaram da pesquisa ter conduzido turmas desse nível escolar para realizar atividades no PEAMA/Ifes.

Os conteúdos abordados durante a visita estão relacionados, na sua maioria, com os objetivos preconizados para o ensino de Ciências do ensino fundamental nos PCN, o que indica a potencialidade pedagógica de utilização como espaço não formal para o ensino desse componente curricular (Quadro 1).

Quadro 1 – Relação entre os objetivos do ensino de Ciências (PCN) para alunos do ensino fundamental e os temas abordados durante as atividades realizadas no PEAMA com os professores participantes da pesquisa e suas respectivas turmas

Capacidades a serem alcançadas progressivamente pelos alunos (PCN) (BRASIL, 1998).	Temas de estudo abordados no PEAMA/Ifes
Valorizar a vida em sua diversidade e a conservação dos ambientes (p. 61)	Conservação e preservação Educação ambiental Meio ambiente e seres vivos Biodiversidade Fungos Bens hídricos Reflorestamento
Caracterizar as condições e a diversidade de vida no planeta Terra em diferentes espaços, particularmente nos ecossistemas brasileiros (p. 61).	Biomass brasileiros (Mata Atlântica) Ecologia Biodiversidade
Interpretar situações de equilíbrio e desequilíbrio ambiental relacionando informações sobre a interferência do ser humano e a dinâmica das cadeias alimentares (p. 61).	Áreas degradadas Desmatamento Poluição ambiental Relações Ecológicas Bens hídricos
Caracterizar as transformações tanto naturais como induzidas pelas atividades humanas, na atmosfera, na litosfera, na hidrosfera e na biosfera, associadas aos ciclos das matérias e ao fluxo de energia na Terra, reconhecendo a necessidade de investimento para preservar o ambiente em geral e, particularmente, em sua região (p. 90).	Perfil e formação dos solos, erosão. Agroecologia
Valorizar a disseminação de informações socialmente relevantes aos membros da sua comunidade (p.89).	História da ocupação do solo no Caparaó. Bens hídricos Reflorestamento Agroecologia Educação ambiental

Fonte: elaboração própria.

Com o objetivo de promover reflexões sobre o espaço não formal PEAMA/Ifes, os professores que participaram da pesquisa foram questionados sobre os pontos negativos e positivos durante a visitação. De acordo com as respostas, 68,4% dos professores não elencaram pontos negativos. Os pontos negativos apontados pelos professores foram: falta de transporte (15,7%), condução de turmas com número excessivo de alunos (5,3%), falta de material para realizar atividades práticas (5,3%) e tempo insuficiente para realização da trilha (5,3%).

A falta de transporte, elencada por 15,7% dos professores participantes, dificulta muito a visitação das escolas ao PEAMA/Ifes. Durante o período da pesquisa, foram feitos contatos com escolas de diversos municípios que tinham interesse em visitar o polo, porém, não havia transporte disponível.

Em relação aos aspectos positivos, foi realizada uma classificação, de acordo com Bardin (2016), das respostas em 7 categorias: equipe, estrutura do local, ensino e aprendizagem, trilha, interatividade, contato com o ambiente natural e interatividade (Quadro 2).

Quadro 2 – Análise de conteúdo a respeito dos pontos positivos do PEAMA/Ifes apresentados pelos professores participantes da pesquisa e suas respectivas frequências e porcentagem (%) (continua)

Categoria	Descrição	Frequência	%
Equipe	Respostas relacionadas ao trabalho executado pelo coordenador e monitores, desde a recepção, condução e finalização das atividades.	14	43,7%
Ensino e aprendizagem	Respostas relacionadas à facilitação do processo de ensino e aprendizagem (metodologia, associação de teoria e prática, motivação).	6	18,8%
Trilha	Respostas que incluíram aspectos da trilha, como o acesso, o conteúdo abordado, o percurso e a identificação do local.	4	12,5%

Quadro 2 – Análise de conteúdo a respeito dos pontos positivos do PEAMA/Ifes apresentados pelos professores participantes da pesquisa e suas respectivas frequências e porcentagem (%) (conclusão)

Estrutura do local	Respostas que abordaram a estrutura física do local, como o local de recepção, de descanso para o lanche e suporte material disponível.	3	9,4%
Interatividade	Respostas que indicaram as atividades realizadas como facilitadoras do processo de interação e participação dos alunos.	2	6,3%
Contato com o ambiente natural	Respostas que indicaram que o contato com a natureza foi um diferencial para despertar/potencializar posturas necessárias para atitudes de preservação ambiental.	2	6,3%
Interdisciplinaridade	Respostas que indicaram as atividades realizadas não abordaram somente o conteúdo de Ciências.	1	3,1%

Fonte: elaboração própria.

Observa-se, a partir da análise sobre os pontos positivos elencados pelos professores, que a categoria equipe do PEAMA/Ifes teve a maior frequência de respostas (43,7%). A estrutura do local e a trilha, também destacadas com 12,5% e 9,4% de frequências respectivamente, são resultados do trabalho da equipe que é responsável por cuidar, preservar e preparar o local para realização das atividades.

Cabe ressaltar que, especificamente em relação aos monitores e guias, existe um papel social marcante. Esses profissionais possuem conhecimentos construídos ao longo da sua história e seus discursos são formados e influenciados pelas concepções políticas, culturais e pedagógicas (GOHN, 2006).

As demais categorias relacionadas aos pontos positivos, como ensino e aprendizagem, com a segunda maior frequência (18,8%), e interatividade e contato com o ambiente natural (6,3%) sugerem as potencialidades

pedagógicas para o ensino de Ciências no PEAMA/Ifes enquanto um espaço não formal.

A fim de se obter informações sobre a concepção que os professores participantes da pesquisa possuem acerca dos espaços não formais, foram realizadas 3 perguntas: em relação ao conhecimento, definição do termo e vantagens de utilização dos espaços não formais. A respeito do conhecimento do termo, foi questionado aos professores se estes já tiveram algum contato com o termo “espaço não formal de ensino”. Dos 19 professores, 78,9% responderam positivamente.

Foi solicitado aos professores que definissem espaço não formal de ensino, inclusive aos que não tiveram nenhum contato com esse termo. Dos 19 professores, 89,5% responderam e 10,5% deixaram a resposta em branco. A análise do corpus textual das respostas permitiu a criação de única categoria: espaços externos, com termos ou excertos relacionados à ideia do espaço não formal como um local fora da sala de aula, da escola ou diferente do convencional. A associação do espaço não formal ao espaço externo à sala de aula ou à escola foi predominante. Essa concepção corrobora as definições propostas por Santos e Terán (2013) e Jacobucci (2008) para espaços não formais de ensino como locais onde ocorrem ações educativas, diferentes dos estabelecimentos escolares ou externos a estes.

Outra concepção apresentada nas respostas foi do espaço não formal como um local diferente do convencional. Isso sugere que, para esses professores, os espaços não formais são alternativas de práticas pedagógicas não tradicionais, distanciando-se do que normalmente se observa no cotidiano escolar: aulas expositivas com utilização de livros didáticos.

A partir da categoria espaço externo, foram estabelecidas subcategorias com objetivo de elucidar as concepções apresentadas pelos professores e estabelecer a classificação. As subcategorias estabelecidas foram promoção de aprendizado, clima, locais específicos, aulas práticas/aulas de campo e certificação (Quadro 3).

Quadro 3 – Análise de conteúdo a respeito das definições atribuídas pelos professores participantes da pesquisa acerca do termo espaço não formal de ensino

Subcategoria	Definição	Frequência	%
Clima	Trechos relacionados ao clima proporcionado por atividades realizadas nos espaços não formais.	4	23,5
Locais específicos	Trechos específicos destinados à realização de atividades nos espaços não formais.	4	23,5
Aulas práticas/ Aulas de campo.	Trechos relacionados ao tipo de aula realizada nos espaços não formais.	3	17,4
Certificação	Trechos relacionados à não atribuição de certificação.	2	11,8

Fonte: elaboração própria.

As subcategorias que ocorreram com maior frequência nas respostas obtidas pelo questionário foram promoção de aprendizado, clima e locais específicos, com 23,5% de frequência cada uma. As subcategorias aulas práticas/campo e certificação apresentaram 17,4% e 11,8% de frequência respectivamente. A partir da análise das subcategorias com maior frequência, sugere-se que os professores consideram os espaços não formais como um local que contribui com o processo de ensino e aprendizagem favorecido pelo clima de descontração, liberdade e prazer, que pode ser estabelecido durante as atividades. Alguns exemplos de espaços não formais foram citados como laboratórios, quadras, reservas, zoológicos e praças públicas.

Torna-se necessária uma reflexão sobre alguns dos exemplos citados: laboratórios e quadras. Esses locais, de acordo com a definição proposta por Santos e Terán (2013) para espaços não formais de ensino, somente são considerados como tais caso pertençam a instituições externas, e não à escola a qual o aluno frequenta regularmente. Essa exemplificação pode ter sido feita por professores que consideram os espaços não formais como locais externos à sala de aula, independentemente de estarem ou não no interior da instituição.

Outra definição apresentada pelos professores foi do espaço não formal como um local destinado à realização de aulas práticas ou de campo. Embora na maioria das vezes essas práticas pedagógicas sejam realizadas em espaços não formais, não se deve limitar a sua utilização. Atribuir a utilização de espaços não formais somente às aulas práticas ou de campo significa desperdiçar a riqueza de possibilidades existentes nesses locais.

Em relação à não atribuição da certificação como uma característica atribuída aos espaços não formais, reforça-se a concepção de locais alternativos à escola sem o cumprimento de programas curriculares sistematizados. O fato de conduzir ou não a certificação não está presente nas definições propostas por Santos e Terán (2013) para espaços não formais. Essa função de conduzir certificação é atribuída ao conceito de educação formal (COOMBS; AHMED, 1974; GOHN, 2010; SANTOS; TERÁN, 2013). Os conceitos de espaço não formal e educação não formal podem ser confundidos, o que justifica a definição, para alguns professores, dos espaços não formais como locais não responsáveis por certificação.

Foi questionada também a opinião dos professores sobre as principais vantagens da utilização dos espaços não formais. Conforme a análise do corpus textual produzido pelas respostas apresentadas pelos professores, as vantagens atribuídas à utilização dos espaços não formais com maior frequência são: assimilação de conteúdo, com 44%, e maior interesse/motivação dos alunos, com 32%. As demais vantagens elencadas foram a mudança na rotina e melhor relacionamento, com 12% de frequência.

A assimilação de conteúdo e maior interesse e motivação corroboram o estudo realizado por alguns autores (CASCAIS; TERÁN, 2011; VIEIRA; BIANCONI; DIAS, 2005) sobre espaços não formais utilizados para o ensino de Ciências, em que foi apontado que esses locais podem conduzir os alunos à aquisição de conteúdos curriculares ministrados na escola de maneira mais prazerosa e estimulante. De acordo com Teixeira (2014), os espaços não formais devem ser indicados como recurso metodológico no ensino de Ciências, pois têm a vantagem de contribuir com apropriação dos conceitos científicos teóricos da sala de aula e percepção desses conhecimentos na prática.

O relacionamento estabelecido nos espaços não formais é destacado por Nascimento e Sgarbi (2016) como uma maneira do aluno explorar novas

formas de aquisição de conhecimento e construção de saber por meio da mediação e colaboração. A interatividade, a troca de experiências e oportunidade de vivências elencadas pelos professores participantes da pesquisa como vantagens podem ser favorecidas nos ambientes não formais, momento no qual a descontração e o sentimento de liberdade de exploração do meio estão presentes.

Foi solicitado aos professores que avaliassem as atividades realizadas no PEAMA/Ifes como excelente, bom, regular ou ruim. De acordo com as respostas, 73,7% dos professores avaliaram como excelente e 26,3% como bom. Os 19 professores (100%) afirmaram que retornariam ao local com outras turmas. Esse percentual pode indicar que utilização desse espaço não formal para as diversas atividades propostas tem sido bem realizada, o que proporciona o grau de satisfação apontado pelos resultados obtidos na pesquisa. Além da avaliação positiva pelos professores, os resultados indicam que esse espaço não formal pode ser utilizado para o ensino de Ciências de acordo com a abordagem dos conteúdos curriculares nas atividades disponíveis e por ser um local onde a liberdade, a cooperação e interação nos momentos de aprendizagem são possíveis.

Conclusão

Nesta pesquisa buscou-se identificar as potencialidades pedagógicas do PEAMA/Ifes enquanto espaço não formal para o ensino de Ciências. Além desse questionamento, promoveu-se uma reflexão acerca das concepções que os professores que utilizaram o PEAMA/Ifes possuem sobre o termo espaço não formal de ensino e quais os motivos que os levam a utilizar esse local.

Os resultados permitiram identificar que as potencialidades estão diretamente relacionadas a uma equipe bem preparada para atender o público visitante, com uma estrutura adequada, desde o espaço físico às atividades disponíveis. Além disso, o processo de ensino e aprendizagem é favorecido pela oportunidade que os alunos têm de associar o conteúdo teórico que foi aprendido no espaço formal com a prática, vivenciar situações investigativas e interativas com um clima de descontração diferenciado da rotina escolar. O contato com o ambiente natural e a abordagem direcionada a

questões ambientais atuais favorecem o desenvolvimento de posturas necessárias à educação ambiental.

Os professores que participaram desta pesquisa têm a concepção a respeito do termo espaço não formal como um local externo à escola, utilizado para diversas práticas, que contribui com o processo de ensino e aprendizagem. Para esses professores, as dinâmicas pedagógicas nos espaços não formais são favorecidas pelo clima de descontração, liberdade e prazer estabelecidos durante atividades.

Em relação aos principais motivos que levam os professores a utilizar o PEAMA/Ifes, esta pesquisa identificou a busca por assimilação de conteúdo curricular e a realização de atividades interdisciplinares. A assimilação de conteúdo curricular, para os sujeitos desta pesquisa, está associada à ideia de oportunizar aos alunos experiências concretas com o conteúdo que normalmente é visto somente no livro didático. No PEAMA/Ifes, a estimulação multissensorial e a interação com o ambiente criam nos professores a expectativa de contribuições ao processo de assimilação de conteúdo.

Foi identificado que os conteúdos abordados nas atividades realizadas no período desta pesquisa contemplam as capacidades a serem alcançadas progressivamente pelos alunos descritas nos Parâmetros Curriculares Nacionais – ensino de Ciências, no que concerne à valorização da diversidade da vida, conservação ambiental, interpretação de situações de equilíbrio e desequilíbrio ambiental, caracterização de transformações naturais e humanas e disseminação das informações adquiridas.

As atividades que são realizadas no PEAMA/Ifes possibilitam uma extensão do espaço formal ao criar uma relação de diálogo que se inicia antes da visitação e perpetua no retorno da sala de aula, criando o dinamismo necessário e motivador ao processo de aprendizado. Esse diálogo pode ser estendido a toda comunidade escolar, principalmente entre equipes pedagógicas das escolas da região.

Visto o exposto, esta pesquisa demonstrou que o PEAMA/Ifes, por meio das potencialidades pedagógicas apresentadas, constitui-se um espaço não formal de ensino que contribui para o ensino de Ciências. Diante de tantos desafios encontrados na rotina escolar, a utilização de espaços como o PEAMA/Ifes pode complementar e auxiliar as ações desenvolvidas pelo professor.

Romper com as barreiras dos muros escolares deve fazer parte da rotina a fim de que espaços formais e não formais estejam permanentemente interligados com contribuições mútuas.

Referências

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Edição revista e ampliada. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- CARVALHO, A. M. P. *et al.* **Ciências no ensino fundamental**: o conhecimento físico. São Paulo: Scipione, 1998.
- CASCAIS, M. G. A.; TERÁN, A. F. Educação formal, informal e não formal em ciências: contribuições dos diversos espaços educativos. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL NORTE E NORDESTE, 20, Manaus, 2011. **Anais** [...]. Manaus: UFAM, 2011. Disponível em: https://ensinodeciencia.webnode.com.br/_files/200000318-d7c27d8d27/2011_Educa%C3%A7%C3%A3o%20formal%2C%20informal%20e%20n%C3%A3o%20formal%20em%20ci%C3%A7%C3%A7%C3%B5es%20dos%20diversos%20espa%C3%A7os%20educativos.pdf. Acesso em: 20 mar 2022.
- COOMBS, P. H.; AHMED, M. **Attacking rural poverty**: how non-formal education can help. Baltimor: Johns Hopkins University Press, 1974.
- DIAS, N. V. A. *et al.* Visitas em espaço de educação não formal: Concepção de ciência e de cientista de um grupo de alunos do ensino fundamental. **Ciência em Tela**, [s. l.], v. 11, n. 1, p. 1-14, 2018. Disponível em: <http://www.cienciaemtela.nutes.ufrj.br/artigos/1101de1.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2020.
- GOHN, M. G. **Educação não formal e o educador social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.
- GOHN, M. G. Educação não-formal na pedagogia social. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1, 2006, [s. l.]. **Proceedings** [...]. [s. l.]: Universidade de São Paulo, 2006. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100034&lng=en&nrm=abn. Acesso em 21 ago. 2017.
- JACOBUECCI, D. F. C. Contribuições dos espaços não formais de educação para a formação da cultura científica. **Em extensão**, Uberlândia, v. 7, p. 55-66, 2008. Disponível em <https://seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/20390/10860>. Acesso em: 18 mar. 2022.
- MARANDINO, M.; SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S. **Ensino de Biologia**: histórias e práticas em diferentes espaços educativos. São Paulo: Cortez, 2009.

- NASCIMENTO, F. N.; SGARBI, A. D. Espaços educativos não formais na educação formal: educação ambiental como eixo integrador do ensino de ciências. **Indagatio Didactica**, [s. l.], v. 8, n.1, p.1917-1930, jul. 2016. Disponível em: <https://proa.ua.pt/index.php/id/article/view/12111/7981>. Acesso em: 18 mar. 2022.
- POLO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DA MATA ATLÂNTICA (PEAMA). **PEAMA / Ifes - Campus de Alegre**. Peama Ifes, Alegre, 2022. Disponível em: <https://peamaifes.wixsite.com/peama>. Acesso em: 20 mar. 2022.
- ROCHA, S. C. B.; TERÁN, A. F. **O uso de espaços não-formais como estratégia para o Ensino de Ciências**. Manaus: UEA/Escola Normal Superior/PPGEECA, 2010.
- SANTOS, S. C. S.; TERÁN, A. F. O uso da expressão não formais no ensino de ciências. **Arété – Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, Manaus, v. 6, n.11, p. 1-15, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://periodicos.uea.edu.br/index.php/arete/article/view/68>. Acesso em: 10 dez. 2016.
- TEIXEIRA, B. H. A inteligência naturalista e a educação em espaços não formais: um novo caminho para uma educação científica. In: TERÁN, A. F.; SANTOS, S. C. S (org.). **Ensino de ciências em espaços não formais amazônicos**. Curitiba: CRV, 2014. p. 43-54.
- VIEIRA, V.; BIANCONI, L. M.; DIAS, M., L. Espaços não formais de ensino e o currículo de ciências. **Cienc. Cult.**, São Paulo, v. 57, n. 4, p. 21-23, out./dez. 2005. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252005000400014&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 24 jan. 2018.

4. A educação ambiental e os espaços não-formais na perspectiva dos professores de ciências no ensino fundamental: um estudo de caso da rede municipal de Guaçuí/ES

Mariana Spala Corrêa

Elias Terra Werner

DOI: 10.52695/978-65-88977-73-6.4

Considerações Iniciais

O sistema educacional deve se valer tanto do espaço formal como do espaço não-formal de ensino (ENFE). A aquisição dos novos saberes, principalmente numa vertente ambiental, não deve se limitar apenas aos espaços formais de ensino.

Segundo Trilla *et al.* (1993), esses novos ambientes educacionais, denominados como não-formais, são espaços nos quais os processos formativos acontecem paralelamente à escola, pois alguns objetivos educacionais podem não ser alcançados por ela, existindo a necessidade de criar outros meios e ambientes educacionais que não precisam ser opostos ou alternativos à escola, mas que, juntos, contribuem para a formação dos alunos.

A prática docente não deve se restringir apenas aos ambientes formais de ensino, uma vez que existem outros espaços nos quais podem ocorrer ações

educativas, complementando o ensino do espaço formal, auxiliando a escola no processo de ensino-aprendizagem e na educação científica e ambiental (FARFUS, 2011).

Nesse sentido, Freire (1967) destaca que a prática pedagógica precisa ser criativa e fundamentada no diálogo, sendo esta a condição necessária para o conhecimento. A partir das ideias freirianas, podemos propor uma educação ambiental (EA) capaz de promover a transformação cultural e superar a crise socioambiental que vivemos.

Percebendo a necessidade de construir uma educação para a cidadania e para ampliar os espaços de ensino, por meio da aprendizagem reflexiva e crítica, de forma contínua e permanente, considerando ainda as potencialidades dos ENFE nas práticas e ações de EA, interrogamo-nos sobre de que forma os professores das escolas públicas municipais de ensino básico de Guaçuí/ES compreendem e abordam a temática EA.

Nessa perspectiva, outras indagações auxiliam a pergunta norteadora, como: Qual a percepção desses professores sobre ENFE? Como relacionam a EA com os ENFE? E como os ENFE são explorados na EA pelos professores dessas escolas?

A partir desses questionamentos foi definido o objetivo desta pesquisa, que consiste em investigar a relação da EA com os ENFE na perspectiva dos professores de Ciências da Natureza da educação básica no município de Guaçuí/ES. Deste, surgem as metas de: I) conhecer a percepção e abordagem dos professores de Ciências da educação básica no município de Guaçuí/ES em relação à EA; II) analisar a compreensão dos professores de Ciências da educação básica no município de Guaçuí/ES sobre ENFE; III) conhecer as atividades desenvolvidas pelos professores quanto à temática da EA; IV) identificar os motivos e principais dificuldades dos professores em realizar atividades educativas de EA nos ENFE.

Percurso metodológico

Este estudo consiste em uma pesquisa de caráter qualitativo quanto à abordagem e descritiva quanto aos objetivos, cujo procedimento técnico se refere a um estudo de caso. A pesquisa foi desenvolvida no município de Guaçuí/ES,

cidade localizada ao sul do estado do Espírito Santo, na Região do Caparaó Capixaba (IBGE, 2010; CONSÓRCIO CAPARAÓ, 2019; BRASIL, 2009).

Os sujeitos abordados foram todos os professores de ciências que atuam no ensino fundamental das escolas públicas municipais de Guaçuí. O município apresenta onze professores de Ciências no quadro de funcionários, dentre os quais um se encontra licenciado, sendo assim, a amostra desta pesquisa é composta por dez professores de Ciências.

Para a coleta dos dados foram utilizados dois instrumentos: um questionário estruturado, disponibilizado pessoalmente, e uma entrevista semiestruturada, referentes à compreensão, abordagem e perspectiva dos professores do ensino fundamental das escolas públicas do município de Guaçuí/ES em relação à EA e aos ENFE. Todos os professores participaram de maneira voluntária e foram primeiramente apresentados ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de modo a explicar sobre a pesquisa e assegurar o sigilo das informações prestadas pelos sujeitos.

Inicialmente, foram aplicados três questionários testes no mês de setembro de 2018, a três professores de ciências. Os questionários definitivos foram aplicados no mês de fevereiro de 2019 a sete professores de ciências que não participaram do questionário teste, compondo assim a amostra desta pesquisa.

Além dos questionários aplicados, foi realizada também uma entrevista semiestruturada com três professores de ciências que responderam os questionários definitivos e voluntariamente aceitaram participar dessa etapa. A entrevista visou aprofundar e esclarecer a relação entre a EA, o ensino de ciências e os ENFE, elucidando os pontos que não foram possíveis a partir da aplicação dos questionários. As entrevistas, realizadas entre os dias 01 e 15 de julho do ano de 2019, com duração aproximada de 30 minutos cada, foram previamente agendadas com os professores e gravadas pela pesquisadora, para que não houvesse perda de informações relevantes e transcritas em sua íntegra.

A partir dos dados coletados, as perguntas abertas e fechadas dos questionários foram agrupadas e organizadas em planilhas do Software Microsoft Office Excel (Versão 2016), sendo que três questões abertas e os dados obtidos

nas entrevistas categorizados e realizada análise de conteúdo, com base nas ideias de Franco (2005).

Análises e Reflexões

Questionários

Dos oito questionários aplicados, sete foram respondidos pelos professores da rede municipal de ensino de Guaçuí/ES. O questionário não respondido se refere a uma professora que se encontra afastada de suas funções como docente. Os questionários foram aplicados no dia 12 de fevereiro de 2019, durante o planejamento desses professores, que acontece semanalmente na Escola Municipal de Ensino Fundamental Deocleciano de Oliveira.

Considerando que o questionário se encontra dividido em três eixos temáticos, a saber: Educação ambiental, Espaços não-formais de ensino, e a Relação dos espaços não-formais de ensino com a educação ambiental, os resultados referentes aos questionários respondidos pelos professores serão apresentados por meio destes.

Eixo temático: Educação ambiental

Em um primeiro momento, em relação às questões sobre EA, foi solicitado aos professores que descrevessem qual a sua compreensão sobre esse tema. A análise do corpus textual permitiu a criação de duas categorias — processo educativo e atitudes em relação ao meio ambiente — com termos ou excertos que se relacionam a uma formação ambiental e a prática no cotidiano.

De acordo com os resultados, a EA relacionada com uma prática educativa voltada para a preservação e conservação do meio ambiente foi predominante. Essa visão conservadora foi inicialmente concebida à EA, objetivando sensibilizar o homem em relação ao meio ambiente. Vinculada aos princípios ecológicos, essa tendência não contribui para a transformação da sociedade, pois os aspectos sociais, políticos e econômicos são desconsiderados (LAYRARGUES; LIMA, 2014).

Questionamos os professores sobre como a EA se encontra presente no ambiente escolar. Todos afirmaram ser por meio das questões ambientais

relacionadas aos conteúdos curriculares. Vale ressaltar que um dos professores assinalou mais três alternativas, a saber: incluída ao Projeto Político Pedagógico (PPP), por meio de diversas disciplinas, citando geografia, e como outra forma, mencionou ser por meio de vídeos e curtas ambientais.

A Mostra de Vídeos Curtas Ambiental de Guaçuí/ES acontece durante a Feira do Verde, na Semana Nacional do Meio Ambiente, desde o ano de 2013. Esse evento é realizado pela Secretaria Municipal de Meio Ambiente (SEMMAM) em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SEME), envolvendo os alunos e professores da rede de ensino municipal, estadual e privada (PREFEITURA MUNICIPAL DE GUAÇUÍ, 2018a; PREFEITURA MUNICIPAL DE GUAÇUÍ, 2018b).

Durante a mostra, são exibidos curtas-metragens planejados e elaborados pelos estudantes das escolas do município, com o auxílio dos professores. Os curtas sempre abordam temas que estão relacionados com as questões ambientais e também com as situações do cotidiano, sendo que a cada ano um novo tema é proposto (PREFEITURA MUNICIPAL DE GUAÇUÍ, 2018a).

Podemos perceber que quando os curtas ambientais são produzidos, os estudantes, juntamente com os professores, constroem o roteiro e utilizam alguns ENFE para gravação desses curtas, como por exemplo, florestas, sítios e praças. E mesmo que de forma pontual, durante a realização dos curtas, que acontece anualmente, existe sim a utilização desses espaços para trabalhos voltados à temática ambiental.

Os professores mencionaram que abordam os conteúdos relacionados à EA na disciplina que lecionam por meio das aulas expositivas e aulas de campo. Concordamos com Lima e Braga (2014), quando afirmam que o desenvolvimento de práticas de EA são uma estratégia para reverter o processo de degradação e para a construção de valores, conhecimentos, atitudes voltadas a práticas de sustentabilidade, melhorando a relação do homem com o meio ambiente. E, por isso, reafirmamos a importância de utilizar os ENFE para atividades voltadas à inserção da temática ambiental, tendo em vista as contribuições desses ambientes para a educação e cidadania dos alunos.

Diante das ideias postuladas por Freire, percebemos que, quando conhecemos a realidade, podemos nos tornar mais reflexivos e mais críticos. O uso dos ENFE possibilita realizar diversas atividades educativas e permite um

maior contato com a realidade, por isso a importância de o professor propor aulas mais diferenciadas e atrativas, utilizando esses outros ambientes para trabalhar a EA.

Além disso, precisamos romper também com a forma social de produção da vida que vem se construindo há alguns séculos. Nossa sociedade contemporânea é marcada pela visão antropocêntrica de mundo, a qual coloca o homem no centro do universo, em oposição à natureza, mantendo um distanciamento do homem em relação à natureza (OLIVEIRA, 2002).

Eixo Temático: Espaços não-formais de ensino

Quando perguntados se os professores sabem o que são ENFE, seis professores responderam sim. Logo após, solicitamos que descrevessem o que compreendem a esse respeito. Dessa análise, foram criadas três categorias: espaços externos, espaços específicos e finalidade/objetivo.

Percebemos que alguns professores definem ENFE como ambientes externos à escola. Outros professores exemplificaram esses espaços e mencionaram sua finalidade na educação. Esses resultados corroboram a definição de ENFE apresentado por Jacobucci (2008), que descreve como ambientes diferentes da escola em que é possível o desenvolvimento de atividades educativas.

A escola tem um papel fundamental no processo formativo dos alunos, mas vivemos em um mundo globalizado, onde as informações estão em constante modificação e a escola sozinha não consegue acompanhar esse processo. Por isso, é importante utilizar outros ambientes, como os ENFE, que poderão auxiliar a escola a desempenhar essa função formativa.

Eixo temático: Relação dos espaços não-formais de ensino com a educação ambiental

Destacamos que a maioria dos professores já desenvolveu atividades em ENFE, principalmente por meio de práticas ambientais, associando o conteúdo teórico com a prática, tendo como principais objetivos despertar o interesse dos estudantes e sensibilizá-los dos problemas ambientais. Pereira e Gibbon (2014) destacam que a educação ambiental deve estar presente em todos os

ambientes nos quais seja possível desenvolver atividades educativas, como nas escolas, praças, bairros, parques, reservas ecológicas, entre outros.

É necessário articular a educação formal com os ENFE, pois as atividades educativas nos ENFE contribuem para a reflexão socioambiental e a busca por ideias e práticas de desenvolvimento mais sustentáveis. Nos ENFE, os conhecimentos são compartilhados por meio do diálogo e das relações socio-culturais e vivências dos estudantes, como proposto por Freire.

Em ordem de prioridade (1º, 2º e 3º), os principais motivos e/ou dificuldades que os professores encontram em sua prática pedagógica para realizar visitas aos ENFE para trabalhos voltados à abordagem da EA, os professores elencaram como 1ª e 2ª prioridade a carência de transporte e recursos financeiros.

Os professores concordam sobre a importância dos ENFE para a EA. Diversos estudos abordam as contribuições dos ENFE para o ensino de Ciências especificamente. Queiroz *et al.* (2011) destacam que os ENFE despertam emoções e motivam a aprendizagem. Para Lorenzetti e Delizoicov (2001), a escola deverá propiciar iniciativas para que os alunos conheçam outros locais onde é possível construir novos conhecimentos, nesse sentido, os ENFE ampliam as possibilidades de aprendizagem e ganho cognitivo dos estudantes.

Diante desses benefícios, os ENFE contribuem para a abordagem da EA. Os professores de Ciências e Biologia podem utilizar os ENFE como “alternativas para processos de ensino e aprendizagem conciliando conceitos e práticas visíveis nos ambientes naturais” (BARBOSA *et al.* 2016, p. 175). Esses ambientes naturais são locais que permitem relacionar o homem com o meio ambiente, pois a partir desse contato direto o sujeito conhece e reflete sobre a necessidade de mudanças (DIAS, 2004).

Utilizar esses espaços para dar maior visibilidade às questões ambientais difunde a ideia de que a EA não deve ser abordada de forma isolada, mas sim discutida a partir das questões culturais, sociais e políticas, ou seja, a partir do contexto, da realidade em que estamos inseridos. Para Vieira, Bianconi e Dias (2005), os ENFE suprem algumas carências da escola, como a falta de laboratórios, de recursos audiovisuais, entre outros, recursos estes que são utilizados e conhecidos por estimular a aprendizagem.

Entrevistas

Dos sete professores que responderam ao questionário definitivo, três professores aceitaram participar das entrevistas. Essas entrevistas aconteceram no dia 09 de julho de 2019, durante o planejamento dos professores na Escola Municipal de Ensino Fundamental Deocleciano de Oliveira, no período noturno.

A partir da análise e leitura das respostas dos professores, que foram gravadas e transcritas, emergiram as seguintes categorias: compreensão de educação ambiental e espaços não formais de ensino; contribuições e abordagem da educação ambiental; relação da educação ambiental e espaços não-formais de ensino.

Categoria: Compreensão de educação ambiental e espaços não-formais de ensino

Nos relatos, observa-se uma visão de EA voltada para a conservação e proteção do meio ambiente; a todo momento essas palavras são citadas. Assim como nas respostas obtidas dos questionários, os professores percebem e compreendem a EA como um processo formativo de conscientização dos estudantes sobre a importância de preservar o meio ambiente.

De acordo com um professor, faz-se necessário ter um posicionamento em relação ao meio ambiente, além disso, é preciso associar a teoria com a prática, para que os alunos possam ter uma visão de proteção em relação ao meio, principalmente para que as gerações futuras possam continuar vivendo em um ambiente saudável.

A discussão das questões ambientais precisa ir além de uma visão preservacionista e conservacionista do ambiente. Essa visão contribui para um maior distanciamento do homem em relação ao meio ambiente. Os estudantes devem ser conduzidos a refletirem a temática ambiental pelo viés político, econômico, cultural e social, levando em consideração todos esses aspectos. É preciso pensar e praticar uma EA que seja crítica e emancipatória. Para Jacobi (2005) essa visão crítica procura superar o reducionismo e incentiva uma reflexão e um fazer sobre o meio ambiente.

Diante do atual cenário socioambiental que vivemos, a EA, como uma importante ferramenta da educação, permite a formação de uma consciência crítica, como proposto por Freire (1987), em que os seres humanos se educam pelo contato com o outro e com o mundo; a partir do diálogo, o conhecimento se cria e se desenvolve, a realidade é conhecida e poderá ser transformada.

A sociedade em que vivemos é marcada por uma visão de mundo antropocêntrica, e com isso houve um distanciamento entre o homem e a natureza. Freire nos conduz a uma reaproximação na relação do homem com a natureza, a partir do contato com a realidade, da reflexão, levando a perceber que não existe esse distanciamento, pois somos parte integrante da natureza e precisamos viver em harmonia e equilíbrio, sem causar tantos impactos negativos.

Nessa perspectiva, o uso dos ENFE nos aproxima da realidade, do contato direto com o contexto socioambiental, o que contribuirá para a construção de uma sociedade mais crítica e reflexiva, além de valores e atitudes mais responsáveis em relação ao ambiente do qual fazemos parte.

Na visão desses professores, os ENFE são ambientes fora da sala de aula e da escola, nos quais existe a possibilidade de realizar atividades como aulas de campo, para que estudantes possam ter contato com o assunto abordado e possam compreender a sua importância. Esses resultados também foram pontuados nos questionários aplicados aos professores.

Segundo Cortella (2007), a educação não se restringe somente à escola; todo ambiente fora da escola torna-se um local propício para educar os alunos. Nesse sentido, o processo educativo dos sujeitos pode acontecer tanto em espaços formais como em ENFE. Os ENFE, ambientes externos à escola, segundo Santos e Terán (2013), podem ser próximos à realidade do estudante, como florestas, áreas urbanas, espaços naturais, unidades de conservação, reservas particulares e outros.

Esses espaços possibilitam desenvolver atividades educativas com os alunos a partir da interação com o meio ambiente. Essa interação, de forma autônoma, incentiva-os à tomada de atitudes mais responsáveis em relação ao meio, pois, reconhecendo a situação do seu cotidiano, são capazes de intervir na realidade para melhorá-la (FREITAS; BERNARDES, 2013).

Categoria: Contribuições e abordagem da educação ambiental (EA)

Para os professores entrevistados, a importância atribuída à EA compreende ao trabalho com a questão de valores, aos estudantes terem uma visão de proteção, bem como à formação de cidadãos conscientes da preservação do meio ambiente, além da percepção da nossa realidade, do que está acontecendo em nosso meio.

Percebe-se que a importância atribuída à EA perpassa pela construção de valores, sendo um dos objetivos/finalidades da educação ambiental, além da necessidade de contextualização e problematização dos temas ambientais e também da formação de uma consciência em relação ao meio ambiente. Porém, nota-se que os professores possuem uma visão de EA voltada para a proteção e conservação da natureza, o que não contribui para uma conscientização crítica em relação ao meio ambiente, como proposto por Freire.

A corrente crítico-reflexiva está mais aberta a novos diálogos dos saberes, possibilita uma maior discussão e problematização entre a sociedade e o meio ambiente, traz uma abordagem crítica, emancipatória e voltada para a práxis (MORALES, 2009). Essa corrente, na visão de Freire (1996), está centrada na aprendizagem, na ação-reflexão-ação, sendo que essa práxis possui uma atividade social transformadora, visto que promove a ação e a reflexão do homem sobre o mundo para transformá-lo.

Quanto à abordagem da EA, percebemos que as atividades de educação ambiental desenvolvidas pelos professores têm como temas mais recorrentes o lixo/resíduo sólido, demonstrando na prática a limpeza, a coleta seletiva e a reciclagem, além dos temas solo, água e ar, como já mencionado pelos professores nos questionários.

Os professores ainda mencionam que abordam esses assuntos mais em sala de aula, dentro da escola e com base nos conteúdos propostos na disciplina de Ciências e nos livros didáticos. Um dos entrevistados relata ainda que os assuntos voltados à temática ambiental são mais trabalhados no sexto ano com conteúdo sobre biomas e cadeias alimentares.

Observa-se que a predominância do tema resíduos sólidos tem uma grande relação com a realidade da cidade, pois são frequentes os trabalhos da

administração pública em incentivar a coleta seletiva e a destinação ambientalmente adequada dos resíduos sólidos. Além disso, os temas relacionados ao meio ambiente são trabalhados pelos professores, em sua maioria, com base nos conteúdos que estão trabalhando na sua disciplina. De acordo com Santos, Prado e Teixeira (2017), a provável adequação dos temas relacionados à EA ao currículo faz com que essa temática seja abordada em momentos muito específicos.

Categoria: Relação da educação ambiental e espaços não-formais de ensino

No que se refere às possibilidades de trabalhar a EA nesses espaços, os professores afirmam que existe essa possibilidade e que poderia ser desenvolvida pelo trabalho de campo por meio de projetos, alguns já realizados por esses docentes.

Os ENFE vêm se constituindo locais importantes para o desenvolvimento da educação ambiental. Por isso, as atividades educativas de EA precisam ser estimuladas e realizadas também nos ENFE, para que os atores sociais, em contato com a realidade, possam refletir e contribuir para a melhoria da qualidade de vida e da natureza. Para Freitas e Bernardes (2013), essas ações mais conscientes em relação ao meio ambiente se concretizam por meio das atitudes e práticas dos atores sociais envolvidos no processo educativo, a partir da interação com os ambientes externos à escola.

Dentre as dificuldades de realizar as atividades nos ENFE, os principais problemas evidenciados pelos professores se referem ao currículo escolar, tendo em vista os extensos conteúdos a serem ministrados, a questão do tempo, apoio da escola, secretaria e autorização dos pais, além do transporte e burocracia.

Observa-se que essas dificuldades, também apontadas nos questionários, fazem com que os ENFE sejam pouco utilizados pelos professores quanto à abordagem da temática ambiental. Como mencionado pela maioria dos docentes nos questionários e nas entrevistas, nota-se que os ENFE vêm sendo utilizados anualmente, principalmente para a produção dos curtas ambientais, realizada durante a Semana Nacional do Meio Ambiente, na Feira do Verde, em Guaçuí/ES.

Quanto aos aspectos positivos apontados pelos professores no desenvolvimento das atividades de EA nos ENFE, destaca-se um maior interesse dos alunos, pois gostam da prática, o contato direto com o meio ambiente, que promove uma visão melhor da realidade e permite que os estudantes possam ver os problemas ambientais de perto, bem como a conscientização deles.

Em relação aos aspectos negativos, um professor relata que não tem nenhum ponto negativo, e os demais retomam as dificuldades que encontram para utilizar ENFE nas atividades de EA, citando a questão da grade curricular e a burocracia para levar os estudantes a esses espaços.

Os ENFE possibilitam uma maior aproximação dos alunos com a realidade. É esse contato com a realidade que desperta o interesse, a criticidade. Consciente desse pertencimento à natureza, o homem torna-se capaz de promover mudanças no seu hábito, estilo de vida e de buscar soluções de forma coletiva para melhorar o ambiente do qual faz parte.

Somente quando o homem tomar consciência da realidade e de sua própria capacidade para transformá-la ele poderá participar ativamente na história, na sociedade e na transformação da sua realidade (FREIRE, 1979).

Considerações finais

Conforme ressaltado e observado nos resultados, os professores de Ciências possuem uma visão conservacionista e preservacionista da EA. Essa visão reflete na prática desses professores, observa-se que a abordagem da EA ainda está muito voltada para a sala de aula e para os temas propostos nos livros e currículo de Ciências.

Em relação aos ENFE, os professores que participaram desta pesquisa apresentam uma concepção sobre o termo ENFE como um ambiente externo à escola cuja finalidade está relacionada à realização de atividades práticas que possam contribuir na formação e aprendizagem dos estudantes. Para os professores, a relação da EA com os ENFE seria utilizar esses ambientes para o desenvolvimento de atividades práticas, pois consideram que esses espaços proporcionam a associação do conteúdo teórico com a prática, o que desperta o interesse dos alunos e os sensibilizam quanto aos problemas ambientais.

A partir dos discursos desses professores, observa-se que os ENFE são pouco explorados, uma vez que esses ambientes são utilizados anualmente, durante um momento específico, ou seja, na produção da Mostra de Vídeos Curtas Ambiental durante a Feira do Verde no Município de Guaçuí/ES, que acontece durante a Semana Nacional do Meio Ambiente. Isso pode estar relacionado aos desafios e dificuldades encontrados pelos professores na utilização desses ambientes.

Diante disso, percebe-se que os professores compreendem a importância da EA e algumas contribuições dos ENFE, mas a visão crítica ainda não está presente no ponto de vista desses professores. Para uma abordagem mais crítica e reflexiva existe a necessidade de uma nova postura desses docentes diante da temática ambiental, e que todos os envolvidos no processo educativo compreendam a importância e necessidade das atividades nesses outros ambientes.

Além do mais, considera-se importante uma capacitação e formação para os professores sobre a temática da EA e os ENFE, principalmente com ênfase nas potencialidades dos ENFE e nas atividades de EA que podem ser realizadas nesses ambientes.

Referências

- BARBOSA, T. de J. V. B.; PAES, L. da. S.; MARQUES, J. D. de O.; FREITAS, M. S. de.; TAVARES, L. A. Atividades de ensino em espaços não formais amazônicos: um relato de experiência integrando conhecimentos botânicos e ambientais. **Revista Brasileira de Educação Ambiental - Revbea**, São Paulo, v. 11, n. 4, p. 174-183, 2016.
- BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Portaria nº 57, de 22 de julho de 2009. Cria a Reserva Particular do Patrimônio Natural – RPPN Alimericino Gomes de Carvalho. **Diário Oficial da União**: Brasília, 2009.
- CONSÓRCIO CAPARAÓ. **Região Caparaó Capixaba**. [2019]. Disponível em: <http://regiaocaparaocapixaba.tur.br/>. Acesso em: 19 mar. 2022.
- CORTELLA, M. S. A contribuição da educação não formal para a construção da cidadania. In: SIMSON, O. R. M. *et al.* **Visões singulares, conversas plurais**. São Paulo: Instituto Itaú Cultural, 2007. p. 43-52.
- DIAS, G. F. **Educação ambiental**: princípios e práticas. 9. ed. São Paulo: Gaia, 2004.

- FARFUS, D. **Espaços educativos**: um olhar pedagógico. Curitiba: Ibpx, 2011. (Série Formação do Professor).
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2005.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 38. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREITAS, B. de.; BERNARDES, M. B. J. (2013). Educação ambiental: ações educativas em espaços não formais. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11., 2013, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013. p. 30081- 30099. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7194_4592.pdf. Acesso em: 19 mar. 2022.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). (2010). **Censo Demográfico Guaçuí**. Cidades IBGE, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/guacui/panorama>. Acesso em: 19 mar. 2022.
- JACOBI, P. R. Educação Ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 233-250, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/ZV6sVmKTydv-nKVNrqlshpWH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 mar. 2022.
- JACOBUCCI, D. F. C. Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica. **Em Extensão**, Uberlândia, v. 7, p. 55-66, 2008. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/20390/10860>. Acesso em: 19 mar. 2022.
- LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. da. C. As macrotenências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. XVII, n. 1, p. 23-40, 2014.
- LIMA, R. A.; BRAGA, A. G. S. A relação da educação ambiental com as aulas de campo e o conteúdo de biologia no ensino médio. **Revista do Centro do Ciências Naturais e Exatas - UFSM**, Santa Maria, v. 18, p. 1345-1350, 2014.
- LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. **Ensaio**, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 45-61, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/N36pNx6vryxdGmDLf76mNDH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 mar. 2022.
- MORALES, A. G. M. Processo de institucionalização da educação ambiental: tendências, correntes e concepções. **Pesquisa em Educação Ambiental**, [s. l.], v. 4, n. 1, p. 159-175, 2009.

- OLIVEIRA, A. M. S. de. Relação homem/natureza no modo de produção capitalista. **Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales**, Universidad de Barcelona, v. 6, n. 119, 2002.
- PEREIRA, V. A.; GIBBON, C. de A. A educação ambiental no ensino: investigando as abordagens, percepções e desafios na realidade de uma escola pública em Rio Grande (RS). **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 376-394, 2014. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/1813/1232>. Acesso em: 19 mar. 2022.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE GUAÇUÍ. **Equipe da SEMMAN discute tema do Curtas Ambiental 2018**. Portal da Prefeitura de Guaçuí, 06 fev. 2018a. Disponível em: <http://www.guacui.es.gov.br/noticia/equipe-da-semmam-discute-tema-do-curtas-ambiental-2018.html>. Acesso em: 19 mar. 2022.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE GUAÇUÍ. **Iniciada capacitação para Mostra de Vídeos Curtas Ambiental**. Portal da Prefeitura de Guaçuí, 16 mar. 2018b. Disponível em: <https://guacui.es.gov.br/noticia/2018/03/iniciada-capacitacao-para-mostra-de-videos-curtas-ambiental.html>. Acesso em: 19 mar. 2022.
- QUEIROZ, G. *et al.* Construindo saberes da mediação na educação em museus de ciências: o caso dos mediadores do museu de astronomia e ciências afins/Brasil. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [s. l.], v. 2, n. 2, p. 77-88, 2011. Trabalho apresentado no I Encontro Ibero-americano sobre Investigação em Educação em Ciências, Burgos, Espanha, 16-21 de setembro de 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4144>. Acesso em: 19 mar. 2022.
- SANTOS, G. M.; PRADO, G. M.; TEIXEIRA, M. da. C. (2017). Educação ambiental em escolas do entorno do parque estadual de Itaúnas-ES. **Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino**, [s. l.], n. 3, p. 34-49, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/kiri-kerere/article/view/15929/12334>. Acesso em: 19 mar. 2022.
- SANTOS, S. C. S.; TERÁN, A. F. O uso da expressão não formais no ensino de ciências. **Areté – Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, Manaus, v. 6, n. 11, p. 1-15, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://periodicos.uea.edu.br/index.php/arete/article/view/68>. Acesso em: 19 mar. 2022.
- TRILLA, J. *et al.* **La educación fuera de la escuela: Ámbitos nos formales y educación formales y educación social**. 1. ed. Barcelona: Ariel, 1993. ISBN 84-344-2655-2.
- VIEIRA, V.; BIANCONI, L. M.; DIAS, M. L. Espaços não formais de ensino e o currículo de ciências. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 57, n. 4, p. 21-23, dez. 2005.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

5. O processo de formação inicial de professores no município de Alegre-ES: avaliação dos licenciandos quanto à Educação Especial na matriz curricular

Mariana Aparecida Lordeiro

Marileide Gonçalves França

DOI: 10.52695/978-65-88977-73-6.5

Considerações iniciais

A formação de professores tem se constituído temática central nas políticas e pesquisas educacionais (GATTI, 2014) no século XXI, assim como um grande desafio para as instituições de ensino superior (IES), que tentam reestruturar os seus cursos de licenciatura para atender às exigências políticas, econômicas, sociais e, especialmente, às demandas das escolas e dos seus diferentes sujeitos (NÓVOA, 1995).

Cunha, M. (2013) destaca que a inserção do entendimento da dimensão política da educação interferiu muito no modo de compreender o papel do professor e, conseqüentemente, a sua formação. Nesse sentido, há a necessidade de pensar a formação de professores articulada às diversidades e o reconhecimento e valorização das diferenças no cotidiano da escola, considerando que

[...] o professor em sala de aula exerce múltiplas faces, isto é, neste ambiente crianças com algum tipo de dife-

rença devem ser acompanhado pelo professor através de intervenções pedagógicas para que seu convívio no dia a dia na escola seja um local adequado para adquirir novos saberes (SILVA, A.; TORRES; SILVA, L., 2019, p. 15).

Uma das demandas importantes para a formação inicial de professores são os conhecimentos da área da Educação Especial, uma vez que, nos últimos anos, observa-se um aumento do número de estudantes com deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular,¹ devido à luta dos movimentos sociais que visam a educação para todos e também das políticas públicas voltadas para a Educação Especial (MACEDO, 2010).

É importante salientar que a Constituição Federal de 1988 (CF/88) em seu art. 205, assegura a educação, como direito de todos, além disso, garante a igualdade de condições para acesso e permanência na escola (art. 206), inclusive o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (art. 208, III) (BRASIL, 1988).

Desse modo, o processo de inclusão escolar tem se constituído como um desafio à ação docente no sentido de atender os diferentes percursos de escolarização (MICHELS, 2006). Dentro desse contexto, urge a necessidade de discutir a formação docente. Segundo Adams (2018, p. 23), “[...] é necessário que os cursos de formação de professores promovam a articulação dos conhecimentos, fundamentos e práticas que preparem o futuro professor para lidar com a heterogeneidade da sala de aula regular”.

Nesse sentido, a perspectiva de formação crítica possibilita a realização de diálogo entre todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizado buscando construir novas relações de aprendizagem, uma vez que, na perspectiva crítica de formação de professores, o conhecimento não fica restrito somente aos problemas do dia a dia da sala de aula, pelo contrário, é compartilhado (NETTO; AZEVEDO, 2018). Sendo assim, Macedo (2010) nos diz que é durante os cursos de formação inicial que o professor deve adquirir uma base

1. De acordo com o Censo Escolar de 2020, o número de matrículas da Educação Especial chegou a 1,3 milhão em 2020, representando um aumento de 34,7% em relação a 2016, em todas as etapas da educação básica. Cabe destacar que o percentual de matrículas de alunos incluídos em classes comuns aumentou de 89,5% em 2016 para 93,3% em 2020.

teórico-prática sobre as diversas áreas de atuação, inclusive para trabalhar com estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação.

Em relação aos conhecimentos da Educação Especial na formação inicial de professores, embora exista a obrigatoriedade legal, muitas IES ainda estão em processo de sua inserção nas matrizes curriculares dos cursos de licenciaturas (DEIMLING; CAIADO, 2012; POKER; VALENTIM; GARLA, 2017). Diante desse contexto, na tentativa de entender como a Educação Especial está sendo inserida nos cursos de licenciatura e, principalmente conhecer as diferentes compreensões dos discentes a respeito dessa temática, a proposta desta pesquisa se articula à seguinte questão: qual(is) a compreensão(ões) dos discentes quanto à Educação Especial nos cursos de licenciatura das Instituições de Ensino Superior no município de Alegre-ES? A partir desse questionamento, temos como objetivo analisar as diferentes compreensões dos discentes quanto à Educação Especial nos cursos de licenciatura das IES, no município de Alegre-ES.

Elegemos para o desenvolvimento dessa pesquisa a abordagem qualitativa (MINAYO *et al.*, 2002), na tentativa de refletir sobre a compreensão dos licenciandos quanto à Educação Especial nos cursos de formação inicial de professores nas Instituições de Ensino Superior do município de Alegre-ES. Acreditamos que essa abordagem de pesquisa se articula ao estudo proposto, uma vez que considera os significados, os sentidos construídos pelos sujeitos ao longo do seu processo formativo. Nessa direção, a fim de responder à pergunta proposta neste trabalho, optou-se pela utilização do estudo de caso (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Para produção de dados, elegemos o questionário, tendo como objetivo obter informações que permitissem identificar a compreensão dos alunos sobre a Educação Especial na sua formação inicial. A análise e organização das informações obtidas a partir dos questionários foram realizadas por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 1977).

Os sujeitos que participaram da pesquisa foram alunos finalistas (que já cursaram pelo menos 80% das disciplinas do curso) matriculados nos cursos de licenciatura das três IES localizadas no município de Alegre – ES: Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), Faculdade de Filosofia Ciências e

Letras (Fafia) e Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Foram avaliados os questionários respondidos por 80 licenciandos de três IES do município. Dentre eles, 9 licenciandos são do Ifes; 52 licenciandos são da Ufes, e 19 licenciandos da Fafia.

No Ifes, os 9 alunos cursam Licenciatura em Ciências Biológicas. Do total de participantes da pesquisa na Ufes, 14 cursavam Licenciatura em Química, 8 Licenciatura em Matemática, 8 Licenciatura em Física, 22 Licenciatura em Ciências Biológicas. Na Fafia, 3 cursam Licenciatura em História, 2 Licenciatura Matemática, 3 Licenciatura em Ciências Biológicas, 4 Licenciatura em Psicologia, 3 Licenciatura em Letras e 4 cursavam Pedagogia.

Inicialmente, apresentamos os pressupostos teóricos que subsidiaram nossas discussões acerca da formação de professores e Educação Especial. Posteriormente, apresentamos as falas dos discentes quanto à educação especial e, ao final, apresentamos as considerações finais.

Concepções teóricas de formação de professores

A formação de professores ao longo dos anos tem sido apoiada por diferentes paradigmas: racionalidade técnica, professor reflexivo e o professor crítico. As concepções desses paradigmas têm marcado a formação inicial dos cursos de licenciatura e trazem implicações para pensar uma formação voltada para a diversidade.

O paradigma da racionalidade técnica, também chamado de “mecanização docente”, ou ainda, epistemologia positivista da prática, surgiu a partir da lógica positivista e empírica, no século XX, que entende a formação de professores de maneira completamente tecnicista, cujo objetivo é “formar repassadores e reprodutores de um conhecimento preexistente e construído historicamente de forma dominante, descolado da prática e da realidade em que o aluno está inserido” (CUNHA, E. *et al.*, 2018, p. 26). Esse paradigma apresenta como pressupostos:

[...] a concepção de ensino como intervenção tecnológica, a investigação baseada no paradigma processo-produto; a concepção do professor como técnico e a formação de professores por competências são indicadores eloquentes da amplitude temporal e espacial

do modelo de racionalidade técnica (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 98).

Segundo esse modelo, “a atividade profissional consiste na solução instrumental de um problema feita pela rigorosa aplicação de uma teoria científica ou uma técnica” (SCHÖN, 1983, p. 21). A prática educacional é fundamentada na aplicação do conhecimento científico e questões educativas são tratadas como questões “técnicas”, que podem ser solucionadas por meio de métodos racionais da ciência (DINIZ-PEREIRA, 2014).

Esse mesmo autor afirma que na lógica da racionalidade técnica o professor é visto com um técnico, um especialista, que põe em prática de forma rigorosa as regras científicas e/ou pedagógicas, nas palavras de Pérez Gómez (1992, p. 96) “[...] como transmissor de conhecimentos, como técnico, como executor de rotinas, como planejador, como sujeito que toma decisões e resolve problemas”.

Nessa linha de pensamento “a Educação Especial é compreendida como instrumental e, decorrente disso, a chamada inclusão também é entendida como algo que será alcançado a partir da utilização correta de instrumentos” (MICHELS, 2017, p. 214).

Essa concepção se articula aos processos de formação docente de educação especial, que buscavam formar o técnico/especialista, capaz de desenvolver serviços especializados para o atendimento às pessoas com deficiência, a partir da racionalidade técnica, ideia de eficiência e produtividade. Desse modo, reforça-se a divisão de trabalho dentro da escola, entre professores especializados e professores capacitados, conforme ratificado na Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (BRASIL, 2001). Podemos observar essa concepção presente também na formação dos professores de educação especial, quando esta foi proposta como habilitação no curso de Pedagogia, no formato das habilitações.

Na busca de superar o paradigma da racionalidade técnica na formação de professores, Schön (1983) propõe pensar esse processo a partir de uma *epistemologia da prática*, por meio da reflexão, o que o autor denomina *reflexão sobre a reflexão na ação*. Segundo Pimenta (2006), todo ser humano reflete, e é isso que nos diferencia dos outros animais. Dessa forma, a

reflexão é uma característica dos seres humanos. O professor, sendo um ser humano, reflete. Então, “[...] por que essa moda de ‘professor reflexivo’?”, questiona a autora.

No início da década de 1990, o termo “professor reflexivo” tomou conta do contexto educacional, tornando confusa a reflexão, antes entendida enquanto adjetivo, característica própria do ser humano, e agora relacionada com uma movimentação teórica da concepção do trabalho docente. Sendo assim, faremos uma breve contextualização da origem desse movimento enquanto conceito (PIMENTA, 2006).

Facci (2004, p. 3) afirma que “a abordagem do ensino reflexivo teve início na Inglaterra, na década de 1960, e nos EUA, nos anos 1980”, como resposta à concepção tecnicista, que reduzia o docente a um simples aplicador de técnicas. Nessa concepção, o processo de formação restringia-se a um treino de competências técnicas que instrumentalmente poderiam ser aplicadas em sua prática docente (FÁVERO; TONIETO; ROMAN, 2013).

No paradigma do professor reflexivo, a formação de docentes é vista pela ótica do ato de refletir sobre a prática. Portanto, impregnada pela reflexão, pela investigação, pelo questionamento e pela problematização da realidade (CUNHA, E. *et al.*, 2018). Para Alarcão (2004, p. 41), a noção de professor reflexivo “baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores”.

Costa (2017) afirma que o paradigma do professor reflexivo é um aspecto da formação de professores muito explorado, no entanto, é preciso abordá-lo de forma crítica, ter uma perspectiva crítica sobre o conceito de professor reflexivo, uma vez que este pode provocar uma supervalorização da prática, e a teoria pode se tornar comprometida, fazendo com que haja uma desvalorização da teoria que nos fez cair em um *praticismo* da formação docente. Costa (2017, p. 3) acrescenta que “a racionalidade prática e/ou a reflexão na ação não bastam se esta mesma não for crítica e puder evidenciar e valorizar, mais do que a prática, a práxis”.

Essa concepção de formação, articulada à Educação Especial, enfatiza a centralidade no professor como responsável único para o sucesso, ou não, do processo de inclusão escolar. Ela se baseia na sensibilidade para ser professor

que atua na perspectiva da educação inclusiva e na reponsabilidade individual por desenvolver a sua profissionalidade docente e o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial. Portanto, desconsidera as relações sociais objetivas que implicam esses percursos (MICHELS, 2017).

O paradigma do professor crítico surgiu a partir de uma crítica feita aos dois modelos de formação apresentados anteriormente: o paradigma da racionalidade técnica e o paradigma do professor reflexivo (NETTO; AZEVEDO, 2018).

Para Netto (2017), o paradigma do professor crítico (ou modelo da racionalidade crítica) possui uma perspectiva transformadora, na qual, em um determinado contexto social, o projeto da educação é tensionado. Segundo o autor, “ao contrário das racionalidades técnica e prática, que operam nos limites das problematizações cotidianas das escolas, a racionalidade crítica abrange uma dimensão política do ensino e da educação, extrapolando os muros da escola” (NETTO, 2017, p. 23). Para os autores, a racionalidade crítica se projeta de modo que o professor pesquisa de forma crítica, buscando “propor estratégias de investigação sistemática e contínua” (NETTO, 2017, p. 23).

No paradigma da racionalidade crítica, os conhecimentos surgidos das reflexões da prática do professor constituem uma base para ressignificar os relacionamentos do conhecimento no interior da escola. A racionalidade crítica possibilita o diálogo entre a comunidade escolar, os estudantes e as famílias, cujo objetivo é atribuir os critérios e objetivos do ensino e a formação oferecida pela escola. A perspectiva da racionalidade crítica é de um diálogo com todos os sujeitos envolvidos no processo, buscando construir novas relações de aprendizagem e formação (NETTO, 2017).

Nessa direção, Nóvoa (1992, p. 24) afirma que “a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada”. A formação de professores na perspectiva de Nóvoa (1992, p. 25) [...] “não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”.

Acreditamos que a formação de professores que contemple conhecimento da Educação Especial deve partir de uma perspectiva crítica, denominada por Michels (2017) como perspectiva analítica, que realiza uma análise da formação de professores considerando questões sociais mais amplas, tais como, história, política e economia. Desse modo, concordamos com a autora quando ela nos diz que:

[...] a formação dos profissionais da EE, hoje mais claramente ligada aos professores do AEE, não pode ser analisada fora das proposições políticas para a escola pública; expressamos que na lógica de uma formação do “superprofessor” está um alargamento de suas funções e uma restrição em sua formação teórica; observamos que a política educacional tem privilegiado a educação a distância e continuada em detrimento da formação inicial (MICHELS, 2017, p. 82).

Por isso, propomos pensar a formação inicial de professores a partir da perspectiva crítica, que favorece uma reflexão crítica sobre o contexto no qual está inserida e possibilita aos licenciandos conhecimentos teórico-práticos que contemplam a diferença e a diversidade presente no cotidiano da escola.

A compreensão dos licenciandos acerca da Educação Especial nas IES do município de Alegre

Antes de apresentarmos as falas dos licenciandos, cumpre destacar que nas três instituições de ensino superior, os conteúdos da Educação Especial estão inseridos nos currículos dos cursos de licenciatura, em sua maioria, nas disciplinas obrigatórias de Libras, Educação Especial, Educação, Inclusão e Educação Inclusiva, ou seja, disciplinas específicas da área da Educação Especial, embora em alguns cursos a disciplina seja ofertada como optativa. Cumpre destacarmos ainda que identificamos alguns cursos que oferecem a disciplina com a temática de diversidade, porém, a Educação Especial não é contemplada.

Em relação à Educação Especial nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura, foi possível perceber que não há um consenso entre as opiniões dos 80 entrevistados, pois 22 licenciandos classificam a matriz curricular como “BOA”, 43 como “RAZOÁVEL”, 13 como “RUIM” e 2 como “PÉSSIMA”.

No entanto, a maioria dos licenciandos classifica a matriz curricular como razoável em relação à abordagem da Educação Especial.

Os licenciandos dos cursos apresentam as suas justificativas para ratificar a abordagem da Educação Especial na matriz curricular como “boa”: “Boa, porém, poderia ter mais disciplinas optativas” (CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, UFES_10); “Boa, é suficiente para exercer minha profissão” (MATEMÁTICA, FAFIA_1).

A partir dos excertos, foi possível notar que dentre os alunos que classificaram a matriz como “boa”, alguns consideram que a matriz curricular possui disciplinas “completas”, “bem-elaboradas”, “suficiente para o exercício da profissão”. Também é possível observar que há uma sugestão para o acréscimo de mais disciplinas da Educação Especial como optativas. Consideramos importante que os estudantes percebam a relevância da Educação Especial na matriz curricular dos cursos de licenciatura, de modo a compreender a sua relação com a ação docente (POKER; VALENTIM; GARLA, 2017).

Contudo, é preciso se atentar às falas dos licenciandos que consideram a matriz curricular razoável:

Razoável, acredito que a matriz curricular pode explorar o tema Educação Especial em outras disciplinas com conteúdos contextualizados (LETRAS, FAFIA, _1). Razoável, na disciplina que aborda a Educação Especial, a professora explica bem, mas acho que esse assunto deveria ser mais abordado no curso (MATEMÁTICA, UFES, _8).

As falas dos licenciandos revelam a necessidade de que os conteúdos da Educação Especial sejam mais abordados e/ou aprofundados durante os cursos, seja em outras disciplinas da matriz curricular ou em disciplinas específicas da Educação Especial, considerando que o tempo destinado à discussão dessa temática é reduzido. Os licenciandos também apontam sugestões, como a obrigatoriedade de estágio na área da Educação Especial e articulação com disciplinas específicas do curso, para produção de materiais e constituição de práticas de ensino que contemplem os sujeitos da Educação Especial.

Nessa direção, Souza (2017) destaca que a formação inicial de professores deve acontecer de forma interdisciplinar, proporcionando um diálogo entre

as disciplinas ofertadas no decorrer do curso, no sentido de implementar práticas pedagógicas que contemplem os sujeitos da Educação Especial. Nessa perspectiva, as disciplinas de estágio, metodologia e prática de ensino poderiam contemplar conteúdos articulados a Educação Especial, de modo a contribuir para a constituição de práticas educacionais inclusivas.

Destacamos abaixo, alguns excertos ao qual os licenciandos consideram a matriz curricular como sendo ruim:

Ruim, na biologia não se tem muitos temas voltados para a Educação Especial, uma vez que poderia ser abordada em outras disciplinas (CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, FAFIA_1).

Ruim, tem pouca menção explícita (FÍSICA, UFES_4).

As falas dos licenciandos apontam que os conteúdos da Educação Especial não são abordados nas disciplinas ou são poucos aprofundados nas disciplinas dos cursos; o quantitativo de disciplinas é visto como insuficiente; pouco diálogo ou menção explícita; além disso, as disciplinas focam pouco no diálogo reflexivo. Essas assertivas também foram encontradas por Pedroso, Campos e Duarte (2013) na sua pesquisa acerca formação de professores nos cursos de Ciências Biológicas e Química em universidades públicas do interior paulista. Os autores apontam que “[...] que a organização dos cursos de licenciatura pouco tem contribuído com a formação, profissional e pessoal, de seus estudantes sobre inclusão, garantia dos direitos e democratização das condições de vida” (PEDROSO; CAMPOS; DUARTE, 2013, p. 43).

Em seguida, destacamos o único excerto ao qual a matriz curricular é classificada como péssima: “Péssima, não há disciplinas obrigatórias para tal” conteúdo (QUÍMICA, UFES_2).

Desse modo, o aluno afirma que não há disciplina obrigatória exclusiva para a discussão da Educação Especial no seu curso. Entretanto, o curso de licenciatura de Química na Ufes, possui duas disciplinas voltadas a discussão dessa temática: Educação e Inclusão e Libras, com carga horária de 60 horas, porém o licenciando, que está no último período do curso, aponta a inexistência desses conteúdos. Sua fala, ao nosso ver, revela o desconhecimento do currículo do curso ou mesmo o seu desejo e/ou necessidade de uma discussão mais aprofundada sobre a Educação Especial no processo de formação inicial,

ou seja, conhecimentos que contemplem “[...] todas as dimensões de estudo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, dando ênfase aos aspectos sociais, políticos, filosóficos, culturais, históricos, conceituais e metodológicos [...]” (DEIMLING; CAIADO, 2012, p. 59).

A partir dos excertos podemos observar que, independentemente da avaliação da matriz curricular como sendo, boa, razoável, ruim ou péssima, os estudantes mencionam a necessidade de mais disciplinas específicas para tratar a Educação Especial, ou ainda, que a temática seja abordada em outras disciplinas no decorrer do curso. Isso mostra que ainda existe uma lacuna a ser preenchida em relação à temática. Para Menezes (2021) e Souza (2017), existe a necessidade da inserção de disciplinas específicas sobre Educação Especial na matriz curricular dos cursos de licenciatura, de modo a contemplar pressupostos teóricos e práticos voltados ao processo de escolarização dos sujeitos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação.

Os discentes revelaram a necessidade de melhorias no currículo do curso em relação à Educação Especial. Dentre os 80 questionários respondidos, a maioria respondeu que “sim” (72). Acerca das sugestões dadas pelos licenciandos, podemos destacar:

Acredito que deveria ter mais disciplinas ou que fossem mais práticas e não teóricas (PSICOLOGIA, FAFIA_2). Sempre dá para melhorar matriz curricular, estimular a confecção de materiais didáticos é uma opção, que uma ciência à Educação Especial (CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, IFES_2).

Deveria abordar e ampliar muito mais o conteúdo. Deveria ter aplicação de atividades em escolas também (QUÍMICA, UFES_2).

A partir dos excertos acima, podemos observar que os licenciandos apontam a necessidade de maior oferta de disciplinas voltadas para a Educação Especial; inclusão da temática em outras disciplinas do curso; inserção de discussões sobre metodologias de ensino voltadas ao público-alvo da Educação Especial; articulação com as escolas de educação básica; produção de materiais; e vinculação com os conteúdos específicos dos cursos. Nesse sentido, Macedo (2010) aponta a importância dos futuros docentes terem uma formação inicial sólida, que os possibilite adquirir conhecimentos sobre

Educação Especial para que possam elaborar intervenções, adaptações curriculares, buscar por novas metodologias de ensino, visando à aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Em relação à carga horária das disciplinas da Educação Especial no currículo do curso, a maioria (57,5%) dos licenciandos respondeu que é inadequada. Dentre os 34 alunos que disseram que a carga horária é adequada, oito afirmaram que esta ainda necessita de melhorias, tais como: aumento de carga horária, maior número de disciplinas, ênfase nas especificidades de cada deficiência e aulas práticas. Cabe destacar que os licenciandos que sinalizaram que a carga horária é inadequada não justificaram suas respostas.

Esse resultado nos remete ao trabalho realizado por Adams (2018), cujo objetivo foi investigar como a educação dos estudantes público-alvo da Educação Especial tem sido contemplada na formação inicial de professores de Ciências da Natureza no estado de Goiás. Adams (2018) aponta a necessidade de inserir na matriz curricular disciplinas que abordem a Educação Especial para além da disciplina de Libras. Além disso, o autor aponta a necessidade de disciplinas com maior carga horária. Contudo, corroboramos a assertiva de Barbosa-Vioto e Vitaliano (2013, p. 369) quando apontam que a ampliação da carga horária das disciplinas da Educação Especial deve ocorrer “[...] no sentido de prover conteúdos relevantes aos professores [...], que priorizem os aspectos educacionais, e não aqueles derivados do modelo médico, que tendem a justificar as dificuldades pela patologia ou deficiência apresentada pelo indivíduo”.

Ao analisar as matrizes curriculares dos cursos participantes de acordo com a avaliação dos licenciandos quanto à Educação Especial, foi possível observar que as matrizes curriculares necessitam de melhorias, tais como: acréscimo de disciplinas específicas para Educação Especial, para além da Libras; aumento da carga horária; e abordagem interdisciplinar entre as disciplinas do curso.

Considerações finais

Foi possível observar nas falas dos licenciandos a necessidade de que a Educação Especial seja mais abordada e/ou aprofundada durante os cursos,

seja em outras disciplinas da matriz curricular, ou em disciplinas específicas da Educação Especial, considerando que o tempo destinado à discussão dessa temática é reduzido.

Os licenciandos também apontam sugestões, como a obrigatoriedade de estágio na área da Educação Especial e articulação com disciplinas específicas do curso, para a apropriação de conhecimento teóricos e práticos voltados ao processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos da Educação Especial.

As análises também apontam que embora existam inúmeras recomendações nas legislações quanto à inserção de disciplinas/conteúdos que busquem garantir a formação dos futuros professores para atuar com o público-alvo da Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, nos cursos de licenciaturas investigados, a Educação Especial se restringe a poucas disciplinas, concentradas na disciplina de Libras ou educação inclusão/diversidade. Identificamos que somente o curso de Ciências Biológicas do Ifes oferta uma disciplina específica para a Educação Especial.

Contudo, a partir das falas dos licenciandos, observamos que a discussão da Educação Especial também abrange outras disciplinas do curso, o que mostra a ampliação do debate referente às políticas e práticas da Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, e a preocupação dos cursos em contribuir com a formação de professores voltados ao reconhecimento e valorização das diferenças no contexto escolar.

Portanto, é necessário (re)pensar a formação inicial de professores como essencial para a construção de conhecimentos que possibilitem ensinar os futuros docentes a lidar com os discentes público-alvo da Educação Especial. Nessa perspectiva, a Educação Especial não pode estar nas discussões de somente uma disciplina da matriz curricular, como por exemplo na disciplina de Libras, é importante que a temática seja articulada nas demais disciplinas de forma interdisciplinar.

Sabemos que apenas isso não irá resolver todas as necessidades existentes na formação de professores pensando na Educação Especial, porém, a inserção de disciplinas da área possibilitará discussões mais específicas no decorrer da formação dos licenciandos, o que contribuirá para a sua atuação em sala de aula junto aos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação.

Referências

- ADAMS, F. W. **Docência, formação de professores e Educação Especial nos cursos de ciências da natureza**. 2018. 264f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2018. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFG_47f0c0f816aa-95ca4288396623a0951f. Acesso em: 21 mar. 2022.
- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2, se 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 14 set. 2001. Seção 1E, p. 39-40.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Básica 2020: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2021.
- BARBOSA-VIOTO, J.; VITALIANO, C. R. Educação inclusiva e formação docente: percepções de formandos em pedagogia. **Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación**, Bogotá, v. 5, n. 11, p. 353-373, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281028437005.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2022.
- COSTA, R. F. da. Modelos de racionalidade na formação de professores: levantamento de pesquisas na BDTD (2010-2015). In: REUNIÃO NACIONAL ANPED, 38., 2017, São Luís. **Anais [...]**. São Luís: UFMA, 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/poster_38anped_2017_GT08_989.pdf. Acesso em: 01 jun. 2021.
- CUNHA, M. I. da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 609-625, 9 ago. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/xR9JgbzxJggqLZSz-BtXNQRg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 08 ago. 2021.
- CUNHA, E. C. S. *et al.* Racionalidade técnica versus reflexividade: um confronto paradigmático na formação docente. **Cadernos da Fucamp**, [s. l.], v. 17, n. 29, p. 25-35, 2018. Disponível em: <http://fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/1170/876>. Acesso em: 19 jul. 2021.
- DEIMLING, N. N. M.; CAIADO, K. R. M. Formação de professores para a educação inclusiva nos cursos de pedagogia das universidades públicas paulistas. **Teoria e Prática da Educação**, [s. l.], v. 15, n. 3, p. 51-64, set./dez. 2012. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/25487/pdf_31. Acesso em: 19 jun. 2020.

- DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em Diálogo**: Revista de Educação e Sociedade, Naviraí, v. 1, n. 1, p. 34-42, jan- jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15>. Acesso em: 28 jun. 2021.
- FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.; ROMAN, M. F. A formação de Professores Reflexivos: a docência como objeto de investigação. **Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 2, p. 277-288, 20 jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/5483>. Acesso em: 17 jul. 2021.
- GATTI, B. A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18222/ae255720142823>. Acesso em: 03 maio 2019.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universidade Ltda, 1986. Disponível em: https://hugoribeiro.com.br/area-restrita/Ludke_Andre-Pesquisa_Educaca_abordagens_qualitativas.pdf. Acesso em: 16 abr. 2019.
- MACEDO, N. N. **Formação de professores para a educação inclusiva nos cursos de Pedagogia das Universidades Públicas Paulistas**. 2010. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.
- MENEZES, Reinaldo Oliveira. Filosofia e Educação Especial: análise do PPC de filosofia da UFAM no movimento da educação inclusiva. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 11, p. 1-2, jan. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/29470/23344>. Acesso em: 05 mai. 2021.
- MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 11, n. 33, p. 406-423, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/9DKY9WgbVLqNqvyLkpVDZNS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2018.
- MICHELS, M. H. **A formação de professores de Educação Especial no Brasil: propostas em questão**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017. Disponível em: http://gepeto.ced.ufsc.br/files/2018/03/Livro-Maria-Helena_Formacao-2017.pdf. Acesso em: 16 dez. 2018.
- MINAYO, M. C. de S. *et al.* (org.). **Pesquisa social**: teoria método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

- NETTO, R. S.; AZEVEDO, M. A. R. de. Concepções e modelos de formação de professores: reflexões e potencialidades. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 44, n. 2, p. 1-17, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/530>. Acesso em: 22 jul. 2021.
- NETTO, R. S. **Escrita em dois tempos**: o vivido e o refletido por um professor iniciante. 2017. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2017. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/152435/sardinhannetto_r_me_rcla.pdf?sequence=3. Acesso em: 29 jul. 2021.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992 p. 15-33.
- NÓVOA, A. *et al.* **Profissão professor**. 2. ed. Portugal: Porto, 1995.
- PEDROSO, C. C. A.; CAMPOS, J. A. de P. P.; DUARTE, M. Formação de professores e educação inclusiva: análise das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura. **Educação Unisinos**, [s. l.], v. 17, n. 1, p. 40-47, 27 fev. 2013.
- PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 93-114.
- PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 17-52.
- POKER, R. B.; VALENTIM, F. O. D.; GARLA, I. A. Inclusão escolar e formação inicial de professores: a percepção de alunos egressos de um curso de Pedagogia. **Revista Eletrônica de Educação**, [s. l.], v. 11, n. 3, p. 876-889, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2016/645>. Acesso em: 22 ago. 2019.
- SCHÖN, D. **The reflective practitioner**. New York: Basic Books, 1983.
- SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-91.
- SILVA, A. F. da; TORRES, Jo. dos S.; SILVA, L. G. da. Formação docente na perspectiva da diversidade. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., [s. l.], out. 2019. **Anais** [...]. [s. l.]: Realize, 2019. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2019/ebook1/PROPOSTA_EV127_MD4_ID12119_27092019201453.pdf. Acesso em: 02 set. 2021.
- SOUZA, C. J. de. **A formação de professores e a (in)visibilidade da Educação Especial nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura do Instituto Federal de Goiás**. 2017. 183 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal De São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9286?show=full>. Acesso em: 21 mar. 2022.

6. Saberes docentes e atuação profissional: estudo de caso com egressos do PIBID-Biologia Alegre do CCENS/UFES

Talita Molina Lopes Tanes

Elias Terra Werner

DOI: 10.52695/978-65-88977-73-6.6

Introdução

Uma das principais preocupações relacionadas à educação no século XXI é a busca pela valorização do professor (NÓVOA, 2009). Contudo, a profissão docente sempre esteve inserida em uma sociedade de constantes mudanças (como o surgimento de novas tecnologias e produção de novos conhecimentos), exigindo mais especialização dos professores a fim de atender às novas demandas surgidas (NASCIMENTO; RODRIGUES, 2018).

Nesse contexto, houve o aumento pela busca de melhorias na formação docente por meio da investigação de conhecimentos e saberes necessários para ensinar, sendo uma das estratégias, a criação de projetos voltados para o aperfeiçoamento da profissão, aliada à ampliação dos saberes docentes (FREITAS, 2002). Em contrapartida, os obstáculos relacionados à carreira docente, como o aumento da perspectiva produtivista, os desafios da gestão em sala de aula, as demandas da população e os problemas decorrentes das últimas crises econômicas, dificultam a profissão (FILHO; DIAS, 2016).

A profissão docente é pouco atrativa no Brasil e, muitas vezes, os professores são expostos a situações de desvalorização, como péssimas condições de trabalho, carga horária excessiva, baixa remuneração e salários abaixo do piso salarial. Além disso, a ideia de que “ser professor é uma complementação de renda” contribui ainda mais para a desvalorização da carreira e o não reconhecimento da identidade profissional docente (CAVALCANTE; FARIAS, 2020).

Diante da baixa atratividade e desvalorização da profissão docente, a criação de programas de incentivo e valorização da carreira profissional tornou-se uma das estratégias adotadas por diversos países com o objetivo de valorizar a formação dos futuros professores. Esses programas têm obtido avaliações muito positivas, pois possibilitam uma formação de qualidade, reconhecem e se preocupam com a inserção dos professores recém-formados na carreira (GATTI, 2010).

No contexto brasileiro, destaca-se o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), criado em 2007 pelo Ministério da Educação, posteriormente designado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o principal objetivo de contribuir com o incentivo e a valorização da carreira docente, concedendo bolsas a alunos de licenciaturas e aos demais participantes do programa (BRASIL, 2007).

Atualmente, o PIBID visa proporcionar a alunos na primeira metade de cursos de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas (BRASIL, 2020). Entre os projetos e instituições contemplados pelo PIBID, encontra-se o foco deste estudo: o subprojeto “PIBID Biologia-Alegre” do Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde da Universidade Federal do Espírito Santo (CCENS/UFES), localizado na região sul do estado do Espírito Santo, no município de Alegre.

Com base nas informações levantadas sobre os obstáculos relacionados à carreira docente, vale ressaltar a importância das iniciativas e programas de incentivo e valorização docente para a formação de professores, pois possibilitam experiências significativas para a formação dos futuros docentes dentro do ambiente escolar. Portanto, acredita-se que as experiências vivenciadas no âmbito do PIBID auxiliam na construção e no desenvolvimento

dos principais saberes docentes essenciais para a atuação profissional, aproximando os futuros professores ao cotidiano escolar.

Logo, assumiu-se como eixo norteador desta pesquisa a seguinte questão: quais saberes essenciais à prática docente podem ser construídos e desenvolvidos durante a participação nas atividades realizadas por egressos do PIBID? Com base nesse questionamento, o objetivo desta pesquisa foi analisar os principais saberes pedagógicos construídos no decorrer das atividades desenvolvidas por egressos do subprojeto “PIBID Biologia-Alegre” do CCENS/UFES. Acredita-se que os resultados apresentados por este estudo permitirão compreender e avaliar a contribuição do PIBID para a carreira docente e proporcionar a reflexão sobre a importância da inserção no contexto escolar ainda em formação docente inicial.

Percurso metodológico

Quanto ao tipo de abordagem metodológica, esta pesquisa caracteriza-se pela abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso. Os participantes da pesquisa foram cinco egressos do subprojeto “PIBID Biologia-Alegre” do CCENS/UFES. Os critérios definidos foram: ser egresso(a) do PIBID e ter participado por, no mínimo, seis meses no programa; atuar ou já ter atuado como professor(a) de qualquer instituição e nível de ensino durante o mesmo o período de meses.

A coleta de dados se deu em três etapas principais: obtenção das informações de contato de todos os egressos do subprojeto com a coordenação de área; envio de questionários para os egressos que atendiam aos requisitos definidos para a escolha dos participantes e realização de entrevistas semiestruturadas. Os questionários foram enviados mediante formulário online, visando a caracterização dos egressos quanto aos perfis acadêmico e profissional. As entrevistas foram realizadas por meio de chamadas de videoconferência. A etapa de coleta de dados teve início somente após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos do Campus de Alegre da UFES, a partir da divulgação do Parecer Consubstanciado (CAAE: 12175619.6.0000.8151; Número do Parecer: 3.415.109).

Quanto à análise dos dados, as informações dos questionários foram organizadas no *Microsoft Office Excel*, utilizando planilhas para compreensão

e comparação das respostas. Quanto às entrevistas, as informações narradas foram interpretadas através da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016), tendo como suporte teórico para a definição das categorias de análise os estudos de Tardif (2012). De acordo com Godoy (1995), na análise de conteúdo, o pesquisador busca a compreensão das características, estruturas ou modelos que estão implícitos em fragmentos de mensagens.

A partir dos pressupostos teóricos e as classificações de saberes docentes à luz de Tardif (2012), foram selecionadas quatro categorias a priori: saberes da formação profissional; saberes disciplinares; saberes curriculares; saberes experienciais. Os trechos textuais narrados nas entrevistas que apresentaram evidências da construção de saberes docentes a partir das atividades desenvolvidas pelos egressos do “PIBID Biologia-Alegre” foram agrupados em suas respectivas categorias, de acordo com a temática representada por cada um, e analisados de acordo com o referencial teórico selecionado.

Resultados e discussão

Foram contabilizados 27 (vinte e sete) de 60 (sessenta) egressos do PIBID Biologia-Alegre que responderam ao questionário. As informações dos questionários indicaram que o tempo médio de participação dos egressos no subprojeto foi de, aproximadamente, dois anos. Quanto à atuação profissional, 12 (doze) egressos indicaram que atuam ou já atuaram como professores do ensino básico, sendo, aproximadamente, 59% na rede pública de ensino, contra 41% na rede privada.

Quanto à etapa de entrevistas, dos 12 (doze) egressos acima, seis apresentaram os critérios de participação mínima no PIBID e de atuação profissional, sendo estes convidados para a entrevista (aqui denominados Egressos 8, 12, 19, 25, 26 e 27). Somente o Egresso 27 não retornou o convite, logo, os egressos do subprojeto “PIBID Biologia-Alegre” que foram entrevistados foram os Egressos 8, 12, 19, 25 e 26.

Com o objetivo de analisar a construção dos saberes docentes a partir das experiências vivenciadas no PIBID, esses serão organizados adiante nas quatro categorias de saberes docentes descritos por Tardif (2012), a fim de análise,

embora seja importante ressaltar que eles são complementares, articulados e atuam juntos por uma proposta de reflexão sobre a temática.

Saberes da formação profissional

Ao frequentar o ambiente escolar através das atividades do PIBID, os futuros professores indicaram a articulação entre a teoria estudada durante a formação inicial e a prática docente, sendo possibilitados a refletirem sobre a ressignificação da concepção da carreira docente, como indicado em alguns trechos das entrevistas:

Após o período do PIBID, percebi que a carreira docente é como qualquer outra carreira com as suas dificuldades, mas acho que quando a gente ouve falar que ser professor é por amor, esse discurso acaba inviabilizando a profissão, trazendo a profissão para outro patamar, como se para ser professor, a gente não precisasse ter toda a formação que temos durante a licenciatura. (EGRESSO 19)

O que a gente vê muito hoje em dia são pessoas que acreditam que para ser professor, qualquer pessoa pode, é só chegar na sala de aula, repetir o conteúdo que está no livro e não é bem assim. Quando eu saí da escola (enquanto docente) e entrei no PIBID, eu realmente vi, meu Deus, que eu era péssima professora, que eu era muito conteudista, batia na tecla do conteúdo [...] e a experiência do PIBID me fez ter outra visão enquanto sala de aula, me fez colocar mais o pé no chão e ter uma visão mais holística da profissão. (EGRESSO 25)

O Egresso 25 relatou a experiência de ter sido professor durante sua formação inicial, antes da participação no PIBID, e, ao lembrar sua atuação docente, afirmou que adotava uma postura conteudista. Tal reflexão se deu a partir das experiências vivenciadas no PIBID, possibilitando a ressignificação da carreira docente. Observa-se, dessa maneira, que o contato frequente com o ambiente escolar possibilita a construção de saberes da formação profissional, pois os futuros professores passam a articular os conhecimentos das ciências da educação com a realidade escolar.

De acordo com Tardif (2012), a carreira docente exige a compreensão das ciências da educação e a articulação lógica dos diferentes saberes na prática.

A prática docente estimula a construção dos saberes pedagógicos, que se apresentam como “[...] doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo” (TARDIF, 2012, p. 37). De acordo com Carmo (2015), a prática docente não se efetiva sem se relacionar com as teorias provenientes das ciências da educação. Portanto, quando o futuro professor constrói um vínculo efetivo de formação com o ambiente escolar, ele compreende a importância desse arcabouço teórico.

O Egresso 19 relatou que, através de sua participação no PIBID, no contato com a escola, passou a compreender a existência de dificuldades na profissão docente. Para Pimenta (2012), quando ingressam no curso de formação inicial, os alunos já chegam com saberes sobre o que é ser professor, no entanto, o maior desafio na formação inicial é o processo de transição dos alunos de seu “ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor” (PIMENTA, 2012, p. 21), ou seja, o processo de construção da identidade docente. Nessa perspectiva, os trechos das falas acima indicam que o PIBID é fundamental nesse processo, pois possibilita que os futuros professores construam a própria identidade docente.

De acordo com Tardif (2012, p. 37), os conhecimentos pedagógicos fornecem, de um lado, “[...] o arcabouço teórico ideológico à profissão” e, de outro, procedimentos mais técnicos, relacionados ao “saber-fazer” como, por exemplo, o planejamento das aulas, que permite que o professor se organize quanto às atividades desenvolvidas. Nas falas dos entrevistados, foram encontrados indícios da construção desses saberes relacionados ao fazer docente, como apresentados a seguir:

Todos os alunos que passaram pelo PIBID, quando futuramente forem se deparar com uma sala de aula e precisarem planejar um experimento, uma aula prática, alguma atividade lúdica diferente, não vão ter a mesma dificuldade do professor que não passou por essa experiência. (EGRESSO 25)

O PIBID me ajudou muito na questão no planejamento e principalmente no tipo de atividade que eu poderia utilizar para dar aula em diferentes turmas. (EGRESSO 26)

O conhecimento teórico construído na formação inicial teve significado para os entrevistados a partir do momento em que houve a necessidade de

colocar em prática o planejamento das atividades que seriam desenvolvidas em sala de aula, enquanto bolsistas do PIBID, refletindo na própria atuação enquanto docentes. Destaca-se, novamente, a importância do PIBID para que o futuro professor possa fazer a relação entre a teoria das ciências da educação com a própria prática no ambiente escolar, indicando que, no decorrer das atividades do PIBID, existe a busca pela integração da prática com a teoria.

Saberes curriculares

De acordo com os entrevistados, as experiências proporcionadas pelo PIBID permitiram a compreensão e reflexão sobre diferentes possibilidades de currículos escolares. O Egresso 8, por exemplo, durante a sua participação no PIBID, vivenciou duas possibilidades curriculares: ensino fundamental e ensino médio. A partir das experiências distintas, ocorreram mudanças na proposta curricular que foram indicadas pelo entrevistado e que refletiram em sua atuação docente:

O conhecimento do PIBID a gente leva para a vida toda [...] A forma com que a gente abordava determinados assuntos tanto no ano que eu trabalhei com ensino médio quanto o outro ano que eu trabalhei com o ensino fundamental era diferente, apesar de serem os mesmos assuntos [...] e eu trazia isso para as minhas aulas porque eu via depois daquelas avaliações que a gente fazia no relatório mensal do PIBID, que de fato dava certo, então as atividades do PIBID que davam certo eu levava para as minhas salas de aula e também via resultado. (EGRESSO 8)

A mudança de nível de ensino proporcionou ao Egresso 8 a compreensão de que um mesmo conteúdo curricular pode ser ensinado de diferentes formas, a depender do nível trabalhado. Além disso, as atividades diferenciadas elaboradas pelo egresso puderam ser utilizadas em suas próprias aulas enquanto docente, indicando a importância que as atividades do PIBID têm na sua profissão, pois além de proporcionarem a reflexão e construção dos saberes curriculares, auxiliam na criatividade para as aulas.

Como consequência, o egresso do PIBID passa a compreender que o professor pode relacionar as questões cotidianas de seus estudantes com o conteúdo que ele está ensinando, ainda que seja necessário seguir um livro

didático, pois o professor tem a autonomia de propor como ensinará determinado assunto a partir do contexto e da necessidade de sua turma. De acordo com Martins (2013), o futuro professor compreende-se como um mediador entre o conhecimento que foi historicamente produzido e os conhecimentos indicados no currículo, com o objetivo de torná-los relevantes para a turma.

Portanto, é possível indicar que a participação no PIBID permite que os futuros professores compreendam, a partir das atividades vivenciadas, a existência de diferentes formas de organizar o currículo escolar, interferindo diretamente no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, o PIBID possibilita reflexões sobre o currículo escolar que poderão auxiliar na atividade docente dos futuros professores que vivenciam esse momento dentro da formação inicial. De acordo com Carmo (2015), as experiências relacionadas ao currículo escolar, no contexto do PIBID, também possibilitam uma visão crítica de organização curricular e dos conteúdos, atendendo às expectativas das escolas sem que se distanciem do que o docente julga ser importante no processo de formação de seus discentes.

Saberes disciplinares

Através das experiências decorrentes das atividades do PIBID, o futuro professor passa a compreender, por exemplo, a diferença entre as disciplinas cursadas na universidade e aquelas que serão ministradas na escola para os estudantes do ensino básico, como observado nas falas dos Egressos 8 e 12:

Acho que o principal desafio de um professor é fazer com que uma turma totalmente heterogênea consiga assimilar de fato o que você quer passar, por exemplo, alguns conteúdos como Genética, Física e Química para o 9º ano são muito difíceis até para a gente na graduação, quanto mais para os meninos (alunos) e o PIBID me ajudou a superar isso. (EGRESSO 8)

Eu acho que o PIBID trouxe a questão do refinamento do conhecimento, pois a gente aprende na faculdade algo muito superior e a gente tem que começar a diminuir o tom, falar com menos palavras técnicas às vezes, uma forma de conseguir alcançar os alunos, pois têm palavras que eles não entendem. (EGRESSO 12)

A oportunidade de vivenciar a sala de aula, proporcionada pelo PIBID, permite que o bolsista inicie o processo de ressignificação dos conteúdos científicos das disciplinas do curso de formação inicial, compreendendo as diferenças existentes entre esses conteúdos nos diferentes contextos, como relatado nos trechos acima. Pode-se afirmar, dessa forma, que a participação no PIBID os auxiliou nesse processo, pois, ao vivenciar o espaço escolar, os futuros professores buscaram alternativas para aproximar o conteúdo sistematizado aos conhecimentos dos seus estudantes, possibilitando a compreensão e ampliando, assim, as possibilidades de construção do conhecimento.

Alguns autores, como Carvalho e Gil Pérez (2011) e Bizzo (2002), questionam o currículo com intuito de romper com a perspectiva de ensino baseado na memorização, pensando a partir da contextualização e discussão dos conhecimentos científicos, para que estes façam sentido aos alunos. Alguns trechos das falas dos entrevistados indicam que as experiências vivenciadas dentro do contexto do PIBID possibilitaram a construção de saberes disciplinares relacionados à contextualização, como apresentado a seguir:

Eu acho que o PIBID me ajudou principalmente quando fui trabalhar com alunos de escola de periferia, da qual eu atendia muitos meninos do interior e foi bem importante porque eu me preocupei em voltar o conteúdo para a realidade deles, para o aprendizado, para algo que fosse bom para a vida deles. (EGRESSO 12)

O PIBID como um todo foi excelente com relação à contextualização, à realidade dos alunos. Eu acho que quando o aluno vivencia a prática daquele conteúdo que está aprendendo, de fato ele percebe que é importante. É importante todo esse aporte teórico da educação, mas o professor precisa contextualizar, não adianta ir para a sala de aula achando que o que funcionou para mim vai funcionar para os alunos, nós estamos em outros tempos, nós temos uma diversidade muito grande de alunos e a gente precisa estar preparado para isso. (EGRESSO 25)

Dessa forma, pode-se afirmar que o PIBID possibilita que os futuros professores façam a reestruturação das disciplinas e conteúdos que irão ministrar em sala de aula, auxiliando-os na prática. Além disso, o PIBID possibilita um conjunto de reflexões sobre como a escola e a sociedade estão envolvidas

com a divulgação do conhecimento científico, pensando na função social da escola (CARMO, 2015).

Saberes experienciais

Ao analisar as narrativas realizadas pelos entrevistados, foi observado que o Egresso 25 relatou a importância de vivenciar a realidade escolar para entender as suas características e particularidades, não mais como aluno, mas como profissional daquele ambiente:

O aluno que passa pelo PIBID se depara de fato com a realidade da escola em si. Ele entende como se organiza as funções dentro da escola e a importância de cada uma delas [...]. Então, realmente o aluno aprende a como ser um professor tendo a vivência de como ser um professor no próprio espaço em que o professor atua. (EGRESSO 25)

Quando os bolsistas do PIBID vivenciam a escola como futuros professores, começam a compreender a realidade do espaço escolar enquanto futuro local de trabalho e a sua organização, entendendo que “[...] a escola possui algumas características organizacionais e sociais que influenciam o trabalho dos agentes escolares” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 55). Ou seja, passam a compreender não só a função docente, mas todas as funções relacionadas ao espaço escolar. Os futuros professores se deparam com a estrutura e o planejamento escolar, entendendo que a ação do professor não é restrita somente à sala de aula. Dessa forma, tem-se a compreensão da escola como local de trabalho e, também “[...] espaço social que define como o trabalho dos professores é, como é planejado, supervisionado, [...] e visto pelos outros” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 55), e não apenas um espaço físico.

O contato frequente que o futuro professor tem com o espaço escolar, ainda na formação inicial, proporcionada pelas atividades do PIBID, contribui para que não ocorra o que podemos denominar de “choque” de realidade. Desde a formação inicial, o futuro professor compreende que o docente não atua na escola de maneira isolada, focando-se apenas na sala de aula e no conteúdo a ser ensinado, mas compreende a ação docente por uma perspectiva social na interação com os indivíduos que compõem o espaço escolar

(CARMO, 2015). Alguns entrevistados relataram que a participação no PIBID os auxiliou no início de suas carreiras como docentes:

Eu posso afirmar que o PIBID fez com que eu entrasse dentro de uma sala de aula para ministrar uma atividade de forma segura, pois eu já havia tido contato anteriormente com alunos tanto em aulas práticas, teóricas e aulas de campo. (EGRESSO 8)

O PIBID me ajudou muito e foi bom porque quando saí da licenciatura e fui para a sala de aula como professora, eu não levei aquele susto. O PIBID foi fundamental para eu poder perder o medo da sala de aula. (EGRESSO 12)

Nossa! O PIBID é excepcional porque eu acho que ele que dá segurança quando saímos da universidade para poder começar a carreira docente, então eu o acho extremamente importante. (EGRESSO 26)

O “susto” mencionado pelo Egresso 12 refere-se justamente ao “choque” de realidade, ou seja, o primeiro contato com a escola após a conclusão do curso de formação inicial, que pôde ser minimizado através da experiência do PIBID, que o preparou para o início da carreira docente. Assim também exprimem os Egressos 8 e 26, ao relatarem que a participação no PIBID lhes trouxe segurança para começarem a trajetória enquanto profissionais, ressaltando mais uma vez a importância do PIBID na construção de saberes relacionados à experiência docente.

Além das experiências relatadas nos trechos anteriores, os entrevistados também indicaram o início da construção de saberes ligados à relação entre professor e estudante. Em suas narrativas, os entrevistados reconheceram a importância do PIBID na relação com os seus alunos nos dias atuais.

Eu não consigo imaginar como seria sem o PIBID porque ele fez parte da minha formação e contribuiu até mesmo com meu posicionamento como professor, como lidar com o aluno, o que eu via que dava certo ou não, [...] ao mesmo tempo eu também aprendi durante o PIBID o que eu não poderia fazer dentro de uma sala de aula, por exemplo, a forma como lidar com alguns alunos que possuem dificuldades de comportamento ou de concentração. (EGRESSO 8)

Hoje como professora eu consigo me relacionar muito bem com os meus alunos, ser amiga deles... Eu devo isso à época do PIBID, que eu via essa relação mais amigável entre professor e alunos. (EGRESSO 19)

A minha posição como professora, o meu relacionamento com os alunos hoje, estão muito melhores devido a minha participação no PIBID, o que eu passei dentro das escolas com o PIBID. (EGRESSO 26)

Ao analisar as narrativas acima, pode-se afirmar que, ao participar do PIBID, os futuros professores iniciam o processo de construção do saber de interação que, segundo Baccon e Arruda (2010, p. 520) “refere-se ao saber relacionar-se com o aluno e sustentar essa relação, saber gerenciar as relações subjetivas na sala de aula, intervindo apropriadamente no momento da ação”. A interação é essencial para o desenvolvimento da prática docente, pois permite que o professor conheça os seus estudantes e, quando em contato com eles em sala de aula, pode compreender os conhecimentos que eles têm, bem como o contexto de vida deles, criando “subsídios para seu trabalho em sala de aula, uma vez que esse mundo irá influenciar sobremaneira o modo como os alunos construirão os conteúdos escolares” (BELOTTI; FARIA, 2010, p. 7).

Portanto, a partir das informações narradas pelos entrevistados, pode-se afirmar que os futuros professores, ao participarem do PIBID e vivenciarem as particularidades do espaço escolar, iniciam o processo de construção dos diferentes saberes docentes descritos por Tardif (2012), que são considerados essenciais à prática docente. Logo, o PIBID torna-se aliado ao processo de formação docente e possibilita a construção e o desenvolvimento dos saberes inerentes à profissão de professor.

Conclusão

A aproximação entre formação docente inicial e ambiente escolar, no contexto das experiências do PIBID, possibilita que futuros professores iniciem o processo de construção de um conjunto de saberes essenciais relacionados à profissão. Dessa forma, as experiências proporcionadas aos egressos do “PIBID Biologia-Alegre” foram analisadas, verificando a construção dos principais saberes docentes necessários para a prática, constatados na própria

atuação destes enquanto professores. As análises indicaram que o PIBID se caracteriza como um espaço formativo para futuros profissionais docentes, proporcionando-lhes o início da construção de saberes ao vivenciarem as particularidades do espaço escolar.

Pode-se afirmar que programas e iniciativas de incentivo e valorização docente, como o PIBID, reduzem o distanciamento existente entre a teoria e a prática dos cursos de formação docente, permitindo que os futuros professores compreendam que, no exercício da carreira, tais elementos precisam se relacionar e são dependentes um do outro em muitos momentos da profissão. Sendo assim, o PIBID contribui para experiências formativas que poderiam ocorrer somente após o processo de formação inicial.

Por fim, destaca-se a importância de se compreender o espaço escolar enquanto local de formação, pois possui organização e relações pessoais e profissionais que são características da profissão docente. Nessa perspectiva, vale refletir sobre até que ponto é possível existir formação docente que dissocie a universidade da escola, pois existem saberes que só são possíveis de serem construídos através dessa correlação e que são importantes para o desenvolvimento da prática docente, além da escola possuir conhecimentos específicos sobre a profissão docente que só serão descobertos e/ou desenvolvidos dentro deste ambiente.

Referências

- BACCON, A. L. P.; ARRUDA, S. M. Os saberes docentes na Formação Inicial dos professores de Física: elaborando sentidos para o Estágio Supervisionado. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 16, n. 3, p. 507-524, 2010.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BELOTTI, S. H. A.; FARIA, M. A. de. Relação Professor/aluno. **Saberes da Educação**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 1-12, 2010. Disponível em: <http://docs.uninove.br/artefac/publicacoes/pdfs/salua.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2022.
- BIZZO, N. **Ciências: Fácil ou Difícil?**. São Paulo: Ática, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Ministério da Educação, Brasília, DF, 27 ago. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid>. Acesso em: 22 mar. 2022.

- BRASIL. Ministério da Educação. **Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID**. Brasília: MEC, 2007.
- CARVALHO, A. M. P. de; GIL-PEREZ, D. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- CARMO, H. M. S. **As contribuições dos subprojetos do PIBID-UESC para a constituição dos saberes docentes na formação inicial de professores de Ciências**. 131 f. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade Estadual de Santa Cruz. Ilhéus, 2015. Disponível em: <http://www.biblioteca.uesc.br/biblioteca/bdtd/201370018D.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2022.
- CAVALCANTE, M. M. S.; FARIAS, I. M. S. de. Permanecer na docência: o que revelam professores iniciantes egressos do Pibid?. **Educação em Questão**, Natal, v. 58, n. 58, p. 1-24, 2020.
- FILHO, J. C. S.; DIAS, C. L. Profissão acadêmica e scholarship da docência: Novo olhar sobre as múltiplas funções do professor universitário. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 21, n. 3, p. 837-857, 2016.
- FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, 2002.
- GATTI, B. A. A atratividade da carreira docente no Brasil. In: FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Estudos & Pesquisas Educacionais**. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2010. p. 1-82.
- GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 65-71, 1995.
- MARTINS, M. M. M. de. **Saberes pedagógicos e o desenvolvimento de metodologias de ensino de Biologia**: o PIBID como elemento de construção. 2013. 229 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/4419>. Acesso em: 22 mar. 2022.
- NASCIMENTO, I. P.; RODRIGUES, S. E. C. Representações sociais sobre a permanência na docência: o que dizem docentes do ensino fundamental? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, p. 1-16, 2018.
- NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 15-38.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

7. As experiências de uma professora surda na sala de aula regular

Adília Alves Pereira

Andréia Weiss

DOI: 10.52695/978-65-88977-73-6.7

Introdução

O presente trabalho faz parte de uma pesquisa de mestrado no PPGEE-DUC, concluída no ano de 2018, com o tema: *Surdos professores: narrativas de formação docente*. O objetivo deste consiste na análise realizada sobre a formação docente de uma professora surda que atua na sala de aula regular na região do Caparaó-Capixaba.

A formação do professor discutida aqui não se refere apenas aos títulos que este obtém, mas à experiência que o transforma e produz subjetividades. Essa experiência não está relacionada ao tempo em que esse professor exerce sua profissão, pois uma pessoa pode exercê-la sem que seja afetado ou tocado por ela. Tal experiência está relacionada ao que Larrosa (2014, p. 10) diz:

[...] a experiência não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida. E tampouco é um conceito, uma ideia clara e distinta. A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes,

algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor [...].

A experiência não pode ser a mesma para cada pessoa; uma pessoa pode viver uma experiência, enquanto outra, passando pelas mesmas situações, pode não ser tocada, afetada por aquilo que viveu (LARROSA, 2014).

Nesse sentido, buscamos ouvir as histórias contadas pela professora, a fim de analisar seu processo de subjetivação pela docência a partir da noção de “experiência” apresentada por Foucault (2010), dialogada com outros autores, como Larrosa (1994, 2002, 2011).

Diante da busca constante pela formação de professores, e da inclusão do surdo nas esferas educacionais, sejam elas públicas ou privadas, esta pesquisa é marcante, pois visa mostrar, por meio das narrativas de formação docente, como surdos de cidades do interior no sul do Espírito Santo se subjetivaram professores e como tem sido sua formação. Os discursos construídos sobre o interior mostram as dificuldades que as pessoas enfrentam na busca de sua formação. No caso dos surdos, é importante saber como vêm superando os desafios e desconstruindo os discursos existentes.

Referencial teórico

Este trabalho tem inspiração na noção de experiência de Foucault (2010). As pesquisas realizadas nesta perspectiva têm trazido grandes contribuições para se pensar a educação, especialmente no campo dos Estudos Surdos.

No curso de 1982-1983, publicado em *O Governo de si e dos outros* (2010), o filósofo apresenta três eixos que constituem a experiência. O primeiro eixo é o da formação dos saberes, o segundo é o eixo da normatividade, e o terceiro eixo é o da constituição dos modos de ser do sujeito.

Sobre o eixo da formação dos saberes, Foucault (2010) nos apresenta como desenvolveu seus estudos sobre a loucura. Buscando estudá-la como uma experiência no interior da cultura, o filósofo procurou ressignificar a loucura, investigando como os conhecimentos (médicos, psiquiátricos, psicológicos, sociológicos etc.) sobre ela eram desenvolvidos. Estudar o eixo da formação dos saberes foi o que o autor buscou fazer “[...] acerca das ciências empíricas

nos séculos XVII–XVIII, como a história natural, a gramática geral, a economia, etc.” (FOUCAULT, 2010, p. 5).

Ao apresentar o segundo eixo da normatividade, ou matriz de comportamento, o filósofo diz que estudar a loucura é compreendê-la dentro de um conjunto de normas que permite colocá-la como um desvio no interior da sociedade. Nesse sentido, há uma separação daquilo que é considerado normal do que é considerado anormal (FOUCAULT, 2010).

Ao analisar as matrizes normativas do comportamento, o filósofo buscou estudar as técnicas e procedimentos que permitem conduzir a conduta dos outros, como o poder é exercido sobre o outro como uma forma de governo. O poder a que o autor se refere é o poder com p minúsculo, o poder que está presente em todos os âmbitos da sociedade. Esse poder não se encontra apenas no príncipe, nem apenas no Estado, mas em quaisquer relações na sociedade (FOUCAULT, 2010).

No terceiro eixo, que trata da constituição dos modos de ser do sujeito, Foucault (2010) buscou estudar a loucura como uma experiência que define a constituição dos modos de ser do sujeito considerado normal em relação ao considerado anormal.

Nesta pesquisa, daremos ênfase ao terceiro eixo, que trata da constituição dos modos de ser do sujeito, isto é, da subjetivação, mas compreendendo que os processos de subjetivação estão também associados aos saberes constituídos e às normas estabelecidas.

Nesse sentido, buscamos um diálogo com Jorge Larrosa (1994, 2002, 2011), no intuito de compreender a experiência de si que se relaciona ao modo que o sujeito se constitui.

Larrosa (2011) dialoga com Foucault (2010), no sentido de que a experiência é o que nos acontece na singularidade, constituída por processos históricos e sociais, e que produz subjetividades.

Para Larrosa (2002, p. 21), a experiência é “[...] o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”.

Segundo esse autor, em nossos dias, podemos dizer que a experiência está cada vez mais rara, pois ela requer parar para pensar,

[...] parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes [...] abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

A ideia de experiência de si apresentada por Larrosa (2002) nos ajuda a olhar para as narrativas dos surdos que se tornaram professores e observar como é que eles se observam, se decifram, se interpretam, se descrevem, se julgam, se narram, se dominam, quando fazem determinadas coisas consigo mesmos.

A experiência de si “é a forma como os sujeitos se libertam de certos discursos, os constroem, transformando-se” (FAVACHO, 2016, p. 492).

É possível considerar a experiência como algo que dá pistas para a compreensão dos processos dos sujeitos; isso aponta para a tarefa da autorreflexão sobre o vivido.

Larrosa (1994) nos diz que a experiência de si é produzida pelas tecnologias do eu. Sobre as tecnologias do eu, Bujes (2002, p.101) afirma que, para Foucault, elas são:

[...] as ações de alguém sobre si mesmo, quando se interroga sobre sua própria conduta e procura se transformar, modificar sua vida para que ela incorpore certos valores éticos e estéticos. As tecnologias do eu, portanto, podem ser vistas como todo este conjunto de técnicas performativas de poder que incitam o sujeito a agir e a operar modificações sobre a sua alma e corpo, pensamento e conduta, vinculando-o a uma atividade de constante vigilância e adequação aos princípios morais em circulação na sua época.

Imbricado nas tecnologias do eu, de Foucault, Larrosa (1994) distingue cinco dimensões que constituem os dispositivos pedagógicos que produzem

e medeiam a experiência de si: dimensão ótica (ver-se) discursiva (expressar-se), jurídica (julgar-se), narrativa (narrar-se) e prática (dominar-se).

O **ver-se** está relacionado a como a pessoa tem o conhecimento de si mesma, “O autoconhecimento estaria possibilitado por uma curiosa faculdade do olho da mente, a saber, a de ver o próprio sujeito que vê” (LARROSA, 1994, p. 55). O autor usa a metáfora do espelho: “[...] Como um espelho que faz dar a volta à luz e apresenta à mente sua própria imagem exteriorizada” (LARROSA, 1994, p. 55). Ao olhar para si e refletir sobre si, a pessoa se vê e ao mesmo tempo é vista por si mesma, por isso o verbo encontra-se no modo reflexivo. “A mente é o olho da mente que pode conhecer/ver as coisas” (LARROSA, 1994, p. 59).

A segunda dimensão do dispositivo pedagógico da experiência de si é o **expressar-se**, uma dicotomia entre o interior e o exterior que ocorre por meio da linguagem, pois é ela que permite que a pessoa apresente aos outros aquilo que já está presente em si. Nessa dimensão discursiva, constitui-se e estabelece-se o que a pessoa pode e deve dizer acerca de si mesma, pois a linguagem apresenta aos outros o que já é presente no próprio indivíduo.

O autor nos apresenta duas formas de entender a linguagem relacionada à experiência de si: as linguagens: referencial e expressiva. Ele afirma que a

[...] linguagem constituída pela superposição de duas imagens: uma imagem referencial, aquela segundo a qual as palavras são essencialmente nomes que representam as coisas, e uma imagem expressiva, aquela segundo a qual a linguagem é um veículo para a exteriorização de estados subjetivos, algo assim como um canal para extrair para fora, elaborar e tornar públicos certos conteúdos interiores. Na imagem da referência, a linguagem copia a realidade. Na imagem da expressão, a linguagem exterioriza o interior (LARROSA, 1994, p. 63).

O olhar aqui não é para a linguagem referencial, que copia o exterior, mas para a linguagem expressiva, na qual o sujeito exterioriza o seu interior por meio da linguagem, aquilo que ele já viu em si mesmo.

A terceira dimensão é o **narrar-se**, que está relacionado à ativação da memória, à recordação, ao que ficou armazenado na memória. Aquilo que a pessoa mantém do que viu em si mesma.

A quarta dimensão é o **julgar-se** na experiência de si. Ao ver-se, ao expressar-se, ao narrar-se, o sujeito, consciente das leis, das normas de comportamento, tem que fazer algo consigo mesmo:

[...] e aí, no domínio moral, a consciência se faz jurídica. O ver-se, o expressar-se e o narrar-se no domínio da moral se constituem como atos jurídicos da consciência. Isto é, atos nos quais a relação da pessoa consigo mesma tem a forma geral do julgar-se (LARROSA, 1994, p. 73).

Esse julgar é a capacidade do sujeito de, ao ver-se e ao narrar-se, fazer uma autocrítica.

A última dimensão apresentada pelo autor é o **dominar-se**:

A experiência de si, desde a dimensão do dominar-se, não é senão o produto das ações que o indivíduo efetua sobre si mesmo com vistas à sua transformação. E essas ações, por sua vez, dependem de todo um campo de visibilidade, de enunciabilidade e de juízo (LARROSA, 1994, p. 77).

Partindo da noção de experiência, de Foucault (2010), e das dimensões da tecnologias do eu, de Larrosa (2002), apresentamos aqui a análise da narrativa de um dos sujeitos da pesquisa, utilizando como ferramenta de análise a ideia de tecnologia do eu e a noção de experiência.

O caminhar metodológico

A pesquisa se amparou na abordagem qualitativa por considerar a subjetividade dos sujeitos envolvidos, sendo mais relevante neste trabalho ouvir e analisar as vozes do que quantificar os dados produzidos. Na abordagem qualitativa não há a preocupação em quantificar as informações, mas interpretá-las à luz de uma teoria. Não buscamos reduzir as narrativas e os dados coletados a números, mas sim analisar os dados levando em consideração

toda a riqueza neles contida, respeitando o modo como foram escritos (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

A produção dos dados se baseou na entrevista narrativa, que busca estimular o entrevistado a contar algo sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002).

A entrevista foi conduzida como uma conversa com o participante a fim de que este ficasse bem à vontade para contar sobre sua vida, suas experiências pessoais e profissionais. A conversa foi realizada na língua do entrevistado (Língua Brasileira de Sinais – Libras); para isso, contamos com o auxílio de um intérprete de Libras, não objetivando arrancar verdades do sujeito, mas ouvi-lo atentamente a fim de compreender, por meio da entrevista, como se narra, se expressa, se julga e se domina (LARROSA, 1994).

As entrevistas passaram por dois processos: tradução e transcrição. Sobre o primeiro, considerando a importância do processo de tradução da Libras para a língua portuguesa, julgamos ser necessário o auxílio de um profissional da área, visto que a tradução não pode ser feita por qualquer pessoa ou de qualquer modo. De acordo com Vasconcellos (2010), tradução demanda transferir o dizer de uma língua para outra, e isso não é tarefa simples, pois não se trata de apenas transferir o que foi dito, mas também os recursos utilizados pelos interlocutores, como as expressões faciais e corporais.

Após o processo de tradução, as entrevistas foram transcritas, observando atentamente as sinalizações feitas, assim como a fala do intérprete de Libras. Não foram utilizados programas para a tradução, apenas o auxílio de um profissional intérprete de Libras.

A partir das entrevistas transcritas, temos então o texto, as informações, mas essas não estão prontas, ainda precisam ser lapidadas e tratadas, fazendo os recortes de acordo com a base teórica deste trabalho (ANDRADE, 2014).

As experiências de Rosa – narrativa e paixão

Escolhemos aqui contar a história da professora Rosa, por ser uma história que se difere das demais pelo fato de assumir a sala de aula regular, ministrando aulas para ouvintes em uma cidade do sul do estado do Espírito

Santo, enquanto os demais sujeitos que participaram da pesquisa se assemelham no sentido de que todos atuam como professores na educação especial, ensinando alunos surdos.

Rosa é um sujeito que não constava no grupo de professores surdos que participariam da pesquisa, visto que os sujeitos foram escolhidos por meio de uma lista apresentada pela Superintendência Regional de Educação de Guacuí e Cachoeiro de Itapemirim, e Rosa trabalhava como professora contratada pela prefeitura de Cachoeiro. Quando tomamos conhecimento da história de Rosa como professora da sala regular, fizemos o contato, convidando-a a participar da pesquisa, que prontamente aceitou.

Ao chegar à escola em que Rosa trabalha, deparamos com uma cena marcante – uma reunião com as mães de alunos para acertar detalhes sobre a apresentação de um poema. Rosa sinalizava e as mães não estavam entendendo bem, mas como ela era bem oralizada,¹ ela sinalizava e falava, e as mães conseguiram entender. Nesse dia, a intérprete não estava na escola.

Iniciamos a entrevista narrativa, que foi conduzida como uma conversa bem descontraída. Rosa é bem espontânea e contou várias coisas de sua vida, inclusive que foi se perceber surda bem jovem, pois sua mãe tinha vergonha de lhe contar que ela era surda. Ela não gostava de ficar entre os surdos, só gostava de ficar entre os ouvintes. Ela se julga metida por isso.

Quando eu era criança, eu não sabia sinais e não sabia que eu era surda, eu achava que era ouvinte e gostava de estar entre ouvintes. Um dia, na rua, vi um grupo de surdos conversando e achei estranho eles utilizarem as mãos, mas ignorei, eu era metida, gostava só dos ouvintes (risos). Com o passar do tempo, comecei a entender que eu era diferente e perguntei para minha mãe se eu era surda, e ela disse que sim. Tomei um susto, porque eu não sabia, minha mãe tinha vergonha de me explicar isso. Não lembro exatamente a idade que eu tinha nessa época, mas eu era bem jovem. (ROSA)

1. Surdos oralizados são aqueles que foram educados por meio do método oralista, o qual objetivava levá-los a falar e a desenvolver competência linguística oral (CAPOVILLA, 2000).

Observamos na fala de Rosa a dimensão ótica (ver-se) (LARROSA, 1994) quando esta passa a se perceber surda. Também observamos a segunda dimensão que é a discursiva (narrar-se), pois ela exterioriza quando passou a se perceber dessa forma e o faz por meio da linguagem. Quando ela tem conhecimento de que suas atitudes naquela época não eram corretas, ela passa pela terceira dimensão, que é julgar-se, “eu me achava metida”, uma reprovação que ela mesma faz de seus atos, portanto, uma atitude reflexiva.

Rosa nos contou sobre sua formação profissional e atuação na docência

Eu me formei em pedagogia e fiz pós-graduação. Sou muito grata por trabalhar como professora. Antes, eu era instrutora de libras no CAS-Cachoeiro de Itapemirim e lá eu ensinava libras para crianças surdas, que hoje são adultos e também já estão no mercado de trabalho. Já faz 9 anos que estou trabalhando na prefeitura de Cachoeiro, trabalhei na secretaria de educação e ministrei curso básico e intermediário de Libras. Há dois anos atuo como professora regente na educação infantil e tenho o auxílio de uma intérprete de Libras. Eu fico muito feliz, porque tenho a oportunidade de ensinar também a Libras para eles, que aprendem com muita facilidade. (ROSA)

Rosa narrou que já fazia nove anos que trabalhava como instrutora de Libras nos cursos oferecidos pelo estado e prefeitura, mas em 2015 ela se inscreveu para sala de aula regular, numa creche. Ao ser classificada para trabalhar, o primeiro desafio foi lutar para ter uma intérprete na sala de aula. Depois de um tempo, o intérprete foi contratado, mas o problema não foi resolvido, pois o intérprete não sabia Libras. “A intérprete não tem formação, só tem curso básico de Libras, isso dificulta o trabalho. Fizemos um documento solicitando à secretária a contratação de um profissional com formação”. (ROSA)

Ao analisarmos a atitude de Rosa ao se inscrever para trabalhar na sala de aula regular, percebemos que ela passa pela dimensão do dominar-se, pois ela efetua em si uma transformação, quebrando paradigmas de que os surdos não podem ser professores de ouvintes.

Atualmente, os surdos são contratados pela Secretaria de Educação do estado do Espírito Santo e pelas prefeituras para atuarem como instrutores de Libras de alunos surdos. Mas Rosa tem uma atitude diferente; não aceita

os lugares já definidos para os surdos e busca, assim, atuar em outro espaço até então desconhecido por ela, a sala de aula de alunos ouvintes em uma creche municipal.

Rosa afirmou várias vezes que ama o que faz, e isso foi perceptível pelo modo como ela se conduz como professora: preocupação com o aprendizado das crianças “*Comecei e identificar as facilidades e dificuldades de cada criança, e percebi que todos já conseguem ler e escrever*”. (ROSA). Ela também se preocupa em planejar suas aulas, e por várias vezes demonstrou a importância do trabalho cooperativo, que torna o trabalho mais leve. De acordo com Sennett (2012, p. 15), a cooperação é definida como uma “[...] troca em que as partes se beneficiam”. Isso nos leva a pensar como seria interessante uma escola onde a cooperação não fosse inabitual, mas uma rotina.

Rosa narra uma de suas ações fora da escola – uma viagem com seus alunos ouvintes para assistirem a uma apresentação no dia do surdo em outra cidade, e ela se expressa com muita felicidade pelo fato dos pais confiarem nela. Embora não seja professora de Libras, ela ensina Libras para os estudantes. É interessante ver como eles já conseguem se comunicar em Libras e que aprenderam várias músicas em Libras.

Mais uma vez, observamos a atitude reflexiva de Rosa, que, segundo Larrosa (1994), pode ser chamada de experiência. Ela foi contratada para ensinar as crianças de acordo com um currículo estabelecido, mas ela vai muito além, preocupada com o seu trabalho docente, e ensina aos alunos a sua língua, a Libras.

Rosa é um exemplo de professor amoroso, aquele que tem amor ao trabalho, que se preocupa com o aprendizado de seus estudantes, com a formação política destes. Ela se preocupa com o que vai ensinar e está sempre envolvida no que ensina (MASSSCHELEIN; SIMONS, 2013).

Relacionamos a experiência de Rosa à paixão, porque, segundo Larrosa (2002), paixão é um padecimento, é aquilo que nos toca, nos passa, nos atravessa na singularidade. Compreender a narrativa apaixonada é pensar na potência do pensamento da criação, e não seguir modelos prontos. Ela não sabia como fazer, como seria trabalhar com alunos ouvintes, as aulas foram acontecimentos que afetaram a vida de Rosa. Essa paixão pelo que

faz pode ser compreendida como um modo de vida, como uma arte (MASS-CHELEIN; SIMONS, 2013).

Conclusão

A experiência de Rosa é singular. Ela se inscreveu para atuar como professora, quando o sistema diz que o lugar dela é como instrutora de Libras. Podemos pensar nessa atitude como uma experiência positiva que pode gerar outras reflexões e provocar deslocamentos daqueles com quem a experiência foi compartilhada. Por isso, consideramos importante trazer essa narrativa, que mostra que a docência para Rosa foi uma forma de se dominar, de se transformar. Dentro das relações de poder, a atitude de Rosa se mostra como uma resistência, no sentido de criar outras possibilidades ao se inscrever para trabalhar na sala regular com alunos ouvintes.

Observamos que as narrativas de Rosa corroboram a ideia de experiência apresentada por Larrosa (1994), pois o que importa não são os anos de docência, mas como o sujeito é afetado, transformado pelos acontecimentos. Por meio das narrativas, Rosa se mostra como uma professora que reflete sobre sua prática, se importando com seus estudantes, com a aprendizagem destes. Seu trabalho não mecânico, sua preocupação vai além de cumprir o que está proposto, pois mesmo sendo contratada para ensinar, com auxílio de um intérprete, ela se propõe a ensinar Libras aos estudantes e mostrar que pode haver comunicação entre eles sem a presença do intérprete.

Referências

- ANDRADE, S. dos S. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 175-196.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994.
- BUJES, M. I. E. A invenção do eu infantil: dispositivos pedagógicos em ação. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], n. 21, p.17-39, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wtprtVVdk4qGQ73F7TyQwTr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 mar. 2022.

- CAPOVILLA, F. C. Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [s. l.], v. 6, n. 1, p. 99-116, 2000.
- FAVACHO, A. M. P. Currículo, Subjetivação e Experiência de si: contra os humanismos, os modismos e os relatos obtusos. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 16, n. 3, p. 488-508, set./dez. 2016.
- FOUCAULT, M. **O governo de si e dos outros**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.
- JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.
- LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul./dez. 2011.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.
- LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.
- LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- SENNETT, R. **Juntos**: os rituais, os prazeres e a política da cooperação. Rio de Janeiro: Record, 2012.
- VASCONCELLOS, M. L. Tradução e Interpretação de Língua de Sinais (TILS) na pós-graduação: a afiliação ao campo disciplinar “estudos da tradução”. **Cadernos de tradução**, [s. l.], v. 2, n. 26, p. 119-143, 2010.

8. Formação na/da escola e a inclusão de crianças com deficiência na educação infantil: um relato de pesquisa

Clayde Aparecida Belo da Silva

Alexandro Braga Vieira

DOI: 10.52695/978-65-88977-73-6.8

Considerações iniciais

Os debates em torno da formação continuada de professores nos levam a entender que tal ação perpassa por investimentos das Secretarias/Ministério da Educação, ações de extensão das universidades, investimentos do próprio docente em sua profissão, condições de trabalho docente e valorização do magistério, dentre outras políticas, necessidade apontada por vários documentos normativos, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96 e a Resolução n.º 2/2001, que traz as Diretrizes Operacionais da Educação Especial na Educação Básica. Destaca o último documento que:

[...] aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2001).

Assim, a formação docente deve ser um investimento no educador e em sua profissionalidade. Partindo desse propósito, os pressupostos da educação

especial em uma perspectiva inclusiva também reafirmam o necessário investimento na formação dos profissionais da educação, de modo tal que eles tenham conhecimentos gerais para o exercício da docência e saberes específicos capazes de responder às necessidades de aprendizagem dos estudantes apoiados pela modalidade de ensino.

Os investimentos na formação dos profissionais da educação são políticas importantes para o desenvolvimento de ações com caráter interativo e interdisciplinar nas salas comuns do ensino regular, em interação com o atendimento educacional especializado, que busca apoiar as ações pedagógicas planejadas e mediadas pelos docentes do ensino comum. Para tanto, são necessários professores com conhecimentos acerca dos conceitos que medeiam e de saberes pedagógicos capazes de ajudar os estudantes a se apropriarem dos conhecimentos a eles apresentados, assim como para responder às necessidades específicas de aprendizagem desses sujeitos.

Diante disso, buscamos, na pesquisa acadêmica, contribuir com a produção de conhecimentos sobre investimentos na formação continuada de professores no tocante à inclusão de estudantes público-alvo da educação especial, situação que impulsionou nosso ingresso no Curso de Mestrado em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores da Universidade Federal do Espírito Santo.

No referido curso, desenvolvemos um estudo, juntamente com uma unidade de educação infantil de Cachoeiro de Itapemirim — municipalidade localizada no sul capixaba — objetivando adensar os saberes-fazer dos professores para o fortalecimento dos pressupostos da educação especial em uma perspectiva inclusiva. Assim sendo, dispusemo-nos a trazer (no presente texto) discussões sobre a formação continuada de professores visando fortalecer a inclusão de crianças com deficiência na educação infantil, adotando, como eixo temático, uma possibilidade de formação, defendida no estudo de mestrado, que denominamos de formação “na/da” escola.

Assim, a formação continuada na/da escola se reporta a processos formativos que se realizam na escola e a partir da escola, ou seja, uma formação que reconhece a escola como lócus de formação docente e assume o diálogo entre as questões da prática docente com diferentes aportes teóricos como uma rica

possibilidade de o professor lançar um olhar crítico-reflexivo sobre a educação na busca por contextos significativos de ensino-aprendizagem.

Por meio dos pressupostos da formação na/da escola, assumimos também o princípio de que a formação realizada no ambiente escolar, na relação teoria e prática, pode ampliar a participação dos vários profissionais da educação nesses encontros formativos. No campo da Educação Especial, muitas vezes, as políticas de formação envolvem mais os docentes que já atuam na modalidade, necessitando ampliar-se para alcançar os docentes das classes comuns.

As experiências vividas no estudo de mestrado, a partir da formação na/da escola, ajudaram-nos a compreender que o professor da sala de aula comum também deve/precisa participar desses momentos por igualmente ser responsável pela mediação do ato pedagógico, pois assumimos a concepção de que o docente comum é um profissional que, com os demais membros da escola (diretor/pedagogo/coordenador/professores do atendimento educacional especializado), deve planejar, mediar, avaliar e organizar apoios aos estudantes, visando a aprendizagem de todos e todas.

Assim sendo, por meio do estudo de mestrado, buscamos, por meio da pesquisa-ação colaborativo-crítica, fortalecer os processos de inclusão de crianças com indicativos à educação especial matriculadas em uma unidade de educação infantil da rede municipal de Cachoeiro de Itapemirim-ES, por meio da formação na/da escola. Diante disso, o presente texto se organiza da seguinte maneira: a) essas considerações iniciais, que objetivam apresentar a temática discutida; b) aproximações teóricas entre Boaventura de Sousa Santos e Philippe Meirieu quanto aos pressupostos da formação “na/da escola”; c) a metodologia que embasou o estudo; d) o diálogo com os dados; e) as considerações finais; f) as referências.

A formação na/da escola em tempos de inclusão escolar: contribuições de Boaventura de Sousa Santos e Philippe Meirieu

Considerando que a pesquisa de mestrado objetivou constituir processos de formação continuada na/da escola visando a inclusão de crianças público-alvo da educação especial na educação infantil, buscamos por diálogos

teóricos que nos ajudassem a sustentar a ideia de que os profissionais da educação podem constituir práticas pedagógicas pautadas na educabilidade de todos e todas, de que são capazes de planejar lógicas de ensino sustentadas na educação como direito social e podem refletir sobre os processos de exclusão/inclusão que se desenham no cotidiano escolar, por se assumirem como pesquisadores, ou seja, sujeitos de conhecimento.

Esses diálogos se deram com Boaventura de Sousa Santos (2006, 2007, 2008) e com Philippe Meirieu (2002, 2005). O primeiro autor é conhecido como sociólogo do conhecimento por se dedicar a discutir/compreender os modos como os conhecimentos são produzidos na sociedade e os movimentos que levam alguns a serem reconhecidos/legitimados enquanto outros negados. Por isso, defende a tese de que precisamos conjugar a luta por uma justiça social, mas também cognitiva.

Diante dessa assertiva, Santos (2007, p. 20) faz o seguinte convite: “[...] não é simplesmente de um conhecimento novo que necessitamos; o que necessitamos é de um novo modo de produção de conhecimento. Não necessitamos de alternativas, necessitamos é de um pensamento alternativo às alternativas”. Ampliando o debate, precisamos constituir alternativas para visibilizar uma pluralidade de conhecimentos que existem, mas são negados, invisibilizados pelo modo único de conhecer/legitimar saberes.

Essa reflexão nos permite aproximações acerca do modo como os processos de formação de professores são constituídos, muitas vezes, centrados em planejamentos/propostas advindas das secretarias de educação, mas sem os devidos diálogos com o vivido pelas/nas escolas. Em vários casos, percebe-se certa injustiça cognitiva entre discussões trazidas nos momentos de formação em detrimento das possibilidades e desafios que emergem no trabalho pedagógico.

Assim, dentre uma ecologia de possibilidades que emergem ao pensarmos a formação docente, no estudo de mestrado realizado na Ufes, a formação na/da escola se apresentou como um pensamento alternativo para potencializar a formação dos professores visando o trabalho com a educação especial na escola regular.

De acordo com as reflexões sociológicas de Boaventura de Souza Santos (2008), o pensamento moderno é movido por uma racionalidade denominada

indolente, ou seja, preguiçosa, que se considera única e exclusiva e coloca conhecimentos hegemônicos como os únicos a serem valorados. Diante disso, ela não se exercita o suficiente para poder ver a riqueza inesgotável que existe em outras formas de conhecimento e experiências que podem contribuir para a compreensão da transformação da realidade social.

Sendo assim, a eleição de conhecimentos como únicos e a negação de outros acaba por implicar nos modos como os processos de formação de professores são pensados/implementados. As agências de formação docente, por exemplo, são muitas vezes assumidas como únicos espaços formativos, e, somente os profissionais que ali atuam, como pesquisadores de outros saberes e formadores dos professores.

No estudo do mestrado, buscamos ampliar esse espaço de produção de conhecimentos e de formação docente para as escolas de educação básica, assumindo seus profissionais como pesquisadores. Buscamos também dialogar com os conhecimentos produzidos pela pesquisa em Educação e os outros saberes que também circulam nas escolas: os da própria comunidade escolar, os que emergem cotidianamente na sociedade e os plurais modos de existência e de produção de vida. Em outras palavras, conhecimentos que possibilitem reflexões crítico-propositivas para a realidade social, a fim de reconhecer que muitos conhecimentos e experiências são vistos/produzidos como invisíveis/inexistentes, sendo necessário promover estratégias para irromper na realidade social.

Por isso, ao analisarmos o modo como lidamos com o conhecimento na sociedade contemporânea, Santos (2008) nos inspira a pensar em alternativas e em outras possibilidades de organizar a formação docente (no caso do estudo de mestrado, pela via da formação na/da escola), principalmente quando apresenta a valorização dos vários conhecimentos por meio da ecologia dos saberes. De acordo com Santos (2007), com essa linha de pensamento:

[...] não se trata de ‘descredibilizar’ as ciências nem de um fundamentalismo essencialista ‘anticiência’; como cientistas sociais não podemos fazer isso. **A ecologia dos saberes apresenta a possibilidade de reconhecer** que o saber científico **pode e deve** dialogar com o saber laico, com o saber popular, com o saber dos indígenas, com o saber das populações urbanas marginais, com o saber camponês (SANTOS, 2007, p. 32-33, grifo nosso).

Dessa maneira, no transcorrer do estudo, passamos a pensar na formação continuada na/da escola como uma alternativa que pode trazer potência para o trabalho educativo escolar, tendo em vista a realidade presente em sala de aula que demanda um olhar crítico-reflexivo por parte do docente acerca das práticas pedagógicas.

Além de Boaventura de Sousa Santos (2006, 2008), a pesquisa buscou respaldo teórico em Philippe Meirieu (2002, 2005). Trata-se de um pesquisador francês dedicado a produzir conhecimento acerca da escola como espaço de todos e todas, portanto, assume a educabilidade humana como a base do trabalho educativo e os pressupostos da pedagogia diferenciada como uma alternativa possível para o atendimento das trajetórias plurais de aprendizagem, com as quais se depara cotidianamente o professor na classe que leciona.

Como diz o autor, o humano é educável. Para que a escola seja subjetivada como espaço em que a aprendizagem se realiza, é necessário reconhecer que todas as pessoas podem aprender. Por isso, defende:

Educabilidade: a palavra é lançada [...]. A aposta fundamental: ‘Toda criança, todo homem é educável’ [...] e a história da pedagogia, assim como das instituições escolares, nada mais é do que a implementação cada vez mais audaciosa dessa aposta: a escolha da educação contra a da exclusão [...]. Nada jamais está perdido, [...] ao contrário, tudo pode ser ganho se nos dedicarmos, obstinadamente, a inventar métodos que permitam integrar as crianças no círculo do humano [...] (MEIRIEU, 2005, p. 43).

A educabilidade de todos se configura um grande desafio para escola. Desse modo, é importante olhar as potencialidades, as necessidades e as singularidades humanas para mediar as atividades pedagógicas. Para o autor, uma escola comprometida com a educabilidade humana busca por estratégias pedagógicas comprometidas em favorecer a aprendizagem, sem desmerecer que as pessoas apresentam modos e tempos diferenciados de se apropriarem dos conhecimentos.

De acordo com as obras de Meirieu (2002, 2005), a escola como espaço público tem a função de mediar a formação dos cidadãos que nela habitam pela via de conhecimentos que respondam às suas necessidades de ensino,

compreendendo que, por meio do conhecimento, as pessoas vão se vinculando de modo mais crítico à sociedade. Diante disso, entende que a escola deve estar aberta a todas as pessoas e ser organizada de modo tal que todos(as) tenham condições de aprender, por isso, ela precisa contar com proposições curriculares que assumam a apropriação do conhecimento como um direito social, criando as redes de apoio para que a diversidade de estudantes usufrua desse direito. Assim, compreende que:

Abrir a Escola para todos não é uma escolha entre outras: é a própria vocação dessa instituição, uma exigência consubstancial de sua existência, plenamente coerente com seu princípio fundamental. Uma escola que exclui não é uma escola: é uma oficina de formação, um clube de desenvolvimento pessoal, um curso de treinamento para passar em concursos, uma organização provedora de mão-de-obra ou uma colônia de férias reservada a uma elite social. A Escola, propriamente, é uma instituição aberta a todas as crianças, uma instituição que tem a preocupação de não descartar ninguém, de fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar a todos. Sem nenhuma reserva (MEIRIEU, 2005, p. 44).

A defesa da educabilidade humana e da escola como espaço-tempo de todos refuta o necessário investimento em políticas públicas para que os profissionais da educação tenham condições de atender itinerários diversificados de aprendizagem presentes na classe comum. Dentre essas políticas, a formação continuada dos professores se coloca como prerrogativa, pois, se quisermos uma escola inclusiva, precisamos adensar os saberes-fazeres dos profissionais da educação.

Diante disso, Meirieu (2002, 2005) nos ajuda a compreender a importância da formação na/da escola visando a inclusão de crianças com deficiência na educação infantil. Essa perspectiva de formação pode levar os profissionais da educação a refletir que todo ser humano é educável, e qual a função social da escola nesse processo. Além disso, pode ajudá-los a assumir o compromisso ético de não descartar ninguém, e realizar uma leitura crítica sobre os vários condicionantes que buscam transformar a diferença/diversidade humana em sinônimo de desigualdade.

Esse desafio reitera a importância de reconhecer os professores como sujeitos de conhecimento, portanto, em processos permanentes de formação. Meirieu (2002) defende o professor como um profissional que se assume/é assumido como pesquisador de novos-outros saberes. A identidade de pesquisador conduz esse profissional a desenvolver o que o autor denomina de obstinação didática, ou seja, a busca por mediações/recursos diferenciados para se apresentar os conhecimentos aos estudantes de modo que eles aprendam.

A formação continuada na/da escola visa constituir ambientes formativos com aqueles que lidam com as trajetórias de aprendizagem dos alunos em sua pluralidade de existência, fortalecendo a busca por tal obstinação didática. Busca produzir encontros com os pressupostos de uma pedagogia que trabalhe em função de uma escola democrática. Por isso, Meirieu (2002) defende que toda pedagogia deve ser diferenciada, tendo em vista reconhecer que as pessoas necessitam de estratégias didáticas diversificadas para darem sentido aos conhecimentos a elas apresentados.

Os autores trazidos no estudo nos ajudam a compreender a importância de todos que fazem parte da escola compartilharem da defesa do direito de aprender, cabendo aos sistemas de ensino potencializar as políticas de formação continuada de professores, aproximando-os de uma prática docente reflexiva e crítica, visando a aprendizagem de todos: dos educandos, mas também do próprio educador.

O delineamento metodológico pela via da pesquisa-ação colaborativo-crítica

Para o desenvolvimento do estudo, pautamo-nos numa pesquisa de abordagem qualitativa, que indica o quanto os fenômenos são influenciados pelos contextos em que se inserem, e a produção do conhecimento presume uma referência epistemológica, ou seja, uma visão teórica que ajuda a subjetividade humana a analisar determinadas temáticas visando compreender/produzir conhecimentos sobre a realidade social (MINAYO, 1995).

[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados,

motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1995, p. 21-22).

A pesquisa qualitativa demanda um olhar minucioso sobre a realidade em que um determinado objeto se insere para compreendê-lo. Os dados produzidos são descritivos, visto que compreender o objeto analisado exige o restabelecimento rigoroso dos contextos em que os fenômenos passam a ter sentido, e, dessa maneira, os sentidos que os sujeitos investigados dão à realidade e à sua vida são primordiais na abordagem qualitativa (MINAYO, 1995).

Como método, recorreremos aos pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica. Trata-se de um processo de pesquisa que mescla investigação, compreensão, ação-reflexão-ação e movimentos coletivos entre pesquisadores coletivos na busca de novas-outras possibilidades pedagógicas (FRANCO, 2005; JESUS; VIEIRA; EFFGEN, 2014).

Para o desenvolvimento da pesquisa, escolhemos uma escola de educação infantil que atende a matrícula de crianças de 02 a 05 anos de idade. Os critérios adotados foram: a) autorização da Secretaria Municipal de Educação de Cachoeiro de Itapemirim-ES para a realização do estudo; b) escola com a matrícula de crianças com indicativos à educação especial na educação infantil; c) abertura e interesse do grupo de docentes (principalmente os regentes de classe comum) para a pesquisa; d) viabilidade de inter-relação de ações para o envolvimento das crianças no currículo escolar desenvolvido na sala de aula comum na interface com o atendimento educacional especializado.

Os dados foram produzidos a partir dos seguintes procedimentos: a) observação do cotidiano escolar por meio de uma escuta sensível do trabalho pedagógico e questões que atravessavam a inclusão das crianças público-alvo da educação especial na escola analisada; b) realização de momentos de formação na/da escola visando o fortalecimento das práticas pedagógicas realizadas em sala de aula com o apoio do atendimento educacional especializado.

O estudo foi realizado no transcorrer de abril a dezembro de 2017, envolvendo professores do ensino comum que contavam com a matrícula de crianças com deficiência em suas classes, coordenação pedagógica e a gestão da escola,

além de três crianças com encaminhamentos aos serviços de educação especial, assinando, todos os adultos, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Os momentos de formação “na/da” escola aconteceram de modo plural: a) nos espaços-tempos de planejamento; b) em dias de formação previstos em calendário escolar; c) nos conselhos de classe; d) no transcorrer do trabalho pedagógico realizado na classe comum. Além disso, constituímos processos contínuos de reflexões com os professores nos intervalos como entrada, recreio e saída da escola, assim como a realização de entrevistas semiestruturadas.

Como instrumento de coleta de dados, o estudo se apoiou no diário de campo para registros sistemáticos de todas as ações desencadeadas pelo processo de pesquisa-ação colaborativo-crítica e registro em audiografações das entrevistas semiestruturadas. Os dados foram analisados e interpretados com base em padrões éticos, contando com as contribuições de Boaventura de Sousa Santos (2006, 2007) e de Philippe Meirieu (2002, 2005).

O diálogo com os dados do estudo

Os processos de formação continuada “na/da escola” favoreceram discussões acerca de temáticas que afetavam os processos de inclusão das crianças público-alvo da educação especial na unidade de ensino analisada. Dentre os debates, apresentamos três eixos de discussão: a) os modos como os professores se viam mediante a matrícula da criança com deficiência na classe comum; b) a relação da escola para com os diagnósticos clínicos; c) a acessibilidade curricular.

Os professores sempre sinalizavam o sentimento de medo e ansiedade sobre como lidar com as trajetórias e as necessidades das crianças com deficiência. Sempre traziam para os debates as fragilidades presentes nos processos de formação inicial e continuada, situação que os levava a se perceberem sem condições/conhecimentos para envolver os estudantes no trabalho pedagógico da classe comum. O medo, a ansiedade e o pressuposto de que não eram capazes de trabalhar com esses estudantes se colocavam como eixos temáticos a serem assumidos pela formação na/da escola, pois assim diziam os profissionais envolvidos na pesquisa:

No começo, foi meio estranho. Foi complicado porque a gente, querendo ou não, fica com certo receio. Um pouco

de medo! Não é medo da criança, mas medo de não conseguir fazer o que essa criança precisa [...]. Essa criança precisa de alguém, de um profissional que tenha estudado para trabalhar com ela (PROFESSORA).

Eu sinceramente me sinto perdida, mas agora não tem para onde eu correr. Vou ter que me adaptar! Vou ter que dar um jeito de aprender a trabalhar com o Paulo! (PROFESSORA DE ADEQUAÇÃO).

A matrícula da criança com deficiência despertava um sentimento de não saber o que com ela trabalhar. Um sentimento de “um não saber total”. Certa paralisia docente. Os docentes reclamavam que o conhecimento sobre educação especial circulava entre os profissionais da área, ou seja, apenas entre aqueles que trabalhavam/estudavam sobre a educação especial, portanto, compreendiam ser eles a serem os responsáveis pelos estudantes. No entanto, nos momentos de formação na/da escola, questionávamos: mas o aluno não é de todos?

Diante disso, perguntávamos aos docentes: vocês sabem mediar as três dimensões que sustentam o trabalho com a educação infantil – o cuidar, o brincar e o educar? Eles sinalizavam de modo positivo. Então, passávamos a questionar: podemos dizer que não dispomos de conhecimentos pedagógicos para trabalhar com as crianças que apresentam alguma deficiência? Isso não significava dizer que o professor não demandaria de apoios, mas a intenção era trazê-lo também para a responsabilidade para com os estudantes.

Refletíamos sobre os porquês da paralisa docente mediante um sujeito com deficiência. Além disso, pontuávamos que a mediação da aprendizagem se constitui com a criança, e não com a deficiência. Gradativamente, os professores passavam a se sentir provocados a refletir sobre o que sabiam e não sabiam acerca da escolarização de crianças público-alvo da educação especial. Com essas reflexões, abriam-se discussões sobre currículos e estratégias acessíveis para envolvimento dos estudantes nas ações planejadas a serem desenvolvidas com a classe comum, trazendo para o debate a importância do apoio do atendimento educacional especializado nesse contexto.

A partir dos modos como os professores se viam capazes (ou não) de envolver as crianças com deficiência em suas aulas, discutíamos: como a escola tem se organizado para atender a esses alunos? Que saberes os professores

dispõem? Que outros saberes necessitam? Qual o planejamento voltado para atender às necessidades desses alunos? Como a escola articulava os serviços existentes para que os professores se sentissem apoiados e os alunos com maiores possibilidades de aprendizagem? Santos (2008) nos inspira a pensar sobre os conhecimentos que a escola dispunha para envolver as crianças no trabalho pedagógico, assim como as redes de apoio para explorar a ecologia de saberes necessários à aprendizagem discente.

Nesse cenário, a formação na/da escola ia constituindo oportunidades de reflexão crítica sobre vários elementos que atravessam o trabalho didático em sala de aula, permitindo que os docentes refletissem sobre a importância de desenvolver o ato pedagógico a partir de uma pedagogia diferenciada e de adensamento dos conhecimentos que a ação requer, conforme defende Meirieu (2002, 2005). Além disso, essa abordagem de formação docente nos ajudava a constituir discussões sobre como as diferenças e os rótulos afetam as aprendizagens das crianças. A razão indolente, por valorar certo ideário de humano, faz com que pessoas que trazem certas diferenças sejam lançadas para um lado da sociedade/escola marcado pelo descrédito e pela negação de direitos, não permitindo pensar que:

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SANTOS, 2008, p. 382).

A formação continuada na/da escola, além de levar os professores a refletir sobre como se viam como docentes de crianças com deficiência e os modos como lidavam com seus saberes e não saberes, oportunizou discussões acerca da relação estabelecida com os diagnósticos. Percebia-se a dependência dos professores quanto aos laudos para envolver as crianças no trabalho pedagógico. O laudo se colocava como um recurso para deixar de se apostar na educabilidade dos estudantes com deficiência e, conseqüentemente, subjetivá-los como sujeitos sem condições de aprender.

Esse cenário levava a escola a compor laudos do olhar, ou seja, a emissão de prognósticos produzidos a partir da maneira como se olha a pessoa que traz uma diferença mais significativa para o ambiente escolar. Com os laudos,

produzia-se um sujeito que não tinha direito de aprender e reduzia-se a escola como espaço de socialização. A própria rede de ensino assumia os diagnósticos como dispositivos para constituir as redes de apoio, pois, sem o laudo, não havia apoio.

Ah, laudo médico? Laudo é só para mandar o cuidador. (Gestora).

Vou falar a verdade: sinto-me totalmente perdida. Tento pesquisar para ajudar o Paulo, mas até agora não descobri o que o ele tem na realidade. Às vezes, a criança tem laudo médico, mas quem precisa de cuidador é aquela criança que não tem laudo. (Professora).

Embora a Medicina tenha feito o laudo, a impressão que temos é que nem ela tem clareza sobre o que Paulo tem. (Professora de Adequação).

Eu acho que no laudo já tinha que vir escrito se a criança precisa, ou não, do apoio. Se serve apenas um cuidador ou se tem que ser um profissional específico para lidar com essa criança. Assim, talvez, a SEME se organizasse melhor para mandar o profissional. Também tinha que dizer, mais ou menos, orientar, sabe, sobre o que a escola tem que fazer com essa criança na questão do ensino. (Cuidadora).

Tem horas que não sei para que serve o laudo. O médico escrever com uma letra horrorosa que não dá para gente entender. No laudo do Paulo, a única coisa que a gente entende é o CID-G80. O que é isso? Não vai lá pesquisar não para saber? (Professora de Adequação).

Assim, em vários momentos de formação continuada na/da escola, problematizávamos o fato de os docentes recorrerem aos laudos médicos para a organização do trabalho pedagógico e também produzirem diagnósticos a partir dos modos como significavam os processos de ensino-aprendizagem das crianças com deficiência, vistas, muitas vezes, como inaptas ao espaço escolar.

Com isso, discutíamos sobre a função do laudo médico. Será que este seria um dispositivo apenas para que a criança tivesse um profissional de apoio? Ou será que poderia ser um dispositivo para que a escola recebesse um professor especialista para trabalhar com essa criança que tem deficiência, mas de modo articulado ao docente da classe comum? Poderiam os laudos ajudar os professores a planejar as atividades para o estudante, não porque crista-

lizou uma condição nesse sujeito, mas porque levou o grupo a pesquisar alternativas? Também debatíamos sobre o que poderia ser denominado laudo subjetivo: tratava-se da constituição de barreiras de aprendizagem pela via do olhar que depositamos no outro que consideramos diferente.

Refletíamos sobre o quanto precisávamos organizar o trabalho docente para as crianças, e não para as deficiências. O diagnóstico em educação especial demanda debates na formação docente e nas práticas organizativas das escolas, tendo em vista a dependência desses dispositivos para matrícula nas escolas comuns, encaminhamentos ao atendimento educacional especializado, e a crença de que os alunos com laudo têm direito à progressão automática.

O acesso ao currículo e o direito de aprender também se presentificaram como temas explorados nos momentos de formação na/da escola. Colocávamos em debate narrativas produzidas que diziam respeito à necessidade de um (re)pensar e um (res)significar dos currículos escolares, para que as crianças público-alvo da educação especial tivessem ampliado seu direito de aprendizagem.

Acredito que o nosso PPP precise ser repensado. A gente não aborda de forma efetiva sobre essa questão do trabalho com a diversidade no currículo a partir das deficiências. (PEDAGOGA).

Pelo amor de Deus, pedagoga, mexer nesse negócio (PPP), outra vez, só para colocar isso! Falar de currículo! Ninguém merece! É muito chato! (PROFESSORA DE ADEQUAÇÃO PRÉ II).

Eu acho que seja importante. Acho, não, eu acredito que seja muito importante a gente reestruturar nosso PPP frente a essa demanda de inclusão. A gente está apanhando, meninas! Precisamos discutir o currículo da escola. Agora com a pesquisa na escola, eu consigo compreender a necessidade e ver a importância de se pensar o currículo para as pessoas com deficiência. Concorde comigo, estagiária? (PROFESSORA).

Plenamente, professora! Porém, quero ressaltar que isso não é um bicho de sete cabeças. Não vai ser chato. Vai ser muito prazeroso. Estou aqui. Se quiserem, posso ajudar vocês nesse processo. Só entendam que precisa ser algo que faça sentido. Algo que provoque mudanças. (PESQUISADORA).

Essas narrativas falavam da necessidade de um currículo que primasse pelo respeito, acolhimento e aprendizagem entre pares. Inspirado em Santos (2007), um currículo que promovesse processos de tradução entre conhecimento, ou seja, diálogo/interação entre eles, que só se efetiva quando há uma relação de respeito com os saberes, necessidades, trajetórias e histórias dos outros. Para discutir a questão curricular, tomamos, muitas vezes, certa crença existente na escola de que as crianças com indicativos à educação especial não possuem condições de aprender, tendo seus processos de escolarização reduzidos à socialização entre pares.

A escola, muitas vezes, tomada por um pensamento indolente (SANTOS, 2007) acaba por se afastar desses sujeitos, por acreditar que, para aprender e ensinar, o ser humano tem que estar dentro de um suposto padrão. Partindo dessa reflexão, fomos colaborando e instigando os participantes a compreender que o currículo é uma produção social e cultural, portanto, podíamos pensá-lo como uma produção que reconhece que o outro tem condições de aprender e que está aberto às diferenças humanas.

Discussões como as aqui apresentadas nos ajudaram a compreender o quanto importante é compor currículos que expressem a interlocução entre múltiplos saberes, promovendo outras possibilidades de aprendizagem para crianças com deficiência na educação infantil. Refletir sobre o currículo com a escola demonstrou um caminhar necessário e comprometido com a busca pela coerência e pela inteligibilidade entre sujeitos, além de apostas em mudanças nos modos de ensinar e aprender na escola comum.

Sabendo que o currículo é uma produção cultural, nos momentos de formação continuada na/da escola, primávamos por reflexões que reafirmassem a participação de todos os sujeitos nos processos de ensino-aprendizagem e a crítica necessária para se compreender as relações de poder que atravessam os currículos escolares para se questionar constantemente os porquês de alguns conhecimentos serem mediados na escola, enquanto outros não.

Potencializando os vários espaços-tempos escolares, a formação na/da escola fomentava reflexões sobre os saberes dos professores, as relações estabelecidas com os diagnósticos e a defesa de currículos comprometidos com a aprendizagem de todos e inseridos no contexto sociocultural em que fazia parte a comunidade escolar.

Considerações finais

Por meio da pesquisa-ação colaborativo-crítica, nos foi possível vivenciar, no contexto de uma escola de educação infantil no município de Cachoeiro de Itapemirim-ES, momentos de formação continuada na/da escola no tocante à escolarização de crianças com deficiência. Os processos formativos permitiram que questões que atravessam a inclusão desses sujeitos passassem a ser discutidas e refletidas pelos profissionais da unidade de ensino.

Os medos e as ansiedades fizeram-se presentes nas discussões, a relação da escola para com os diagnósticos e a necessária articulação pedagógica visando a acessibilidade curricular foram alguns dos temas que produziram reflexões, portanto, trazidas neste texto. Sobre o primeiro tópico, percebemos a necessidade de os professores analisarem criticamente seus saberes e não saberes, pois, quando se deparam com a matrícula de crianças com deficiência, o sentimento de não saber o que fazer com esse sujeito se torna pungente. Assim, como afirma Santos (2008), convivemos com uma ecologia de saberes, portanto, o professor pesquisador é aquele que se analisa para sempre buscar pelo saber.

Quanto aos diagnósticos, as escolas carecem de momentos de formação para refletirem sobre o fato de não mediar o ato educativo com as deficiências dos estudantes, mas com sujeitos de conhecimentos e de direitos. Os laudos precisam ser vistos como elementos que disparam investigações sobre as estratégias necessárias para envolver aquela pessoa no trabalho pedagógico realizado com a classe, fazendo salutar as redes de apoio necessárias ao processo. Já a acessibilidade curricular se coloca como um desafio para a escola, pois se não buscarmos por movimentos curriculares mais abertos, encontraremos barreiras para atender às necessidades de aprendizagem de muitas crianças, dentre elas, as que apresentam algum tipo de deficiência.

Por necessidades como essas, buscamos, neste estudo, por perspectivas de formação que assumissem a escola como espaço formativo e seus profissionais como sujeitos em processos contínuos de formação, por terem o conhecimento pedagógico como instrumento de trabalho. A formação na/da escola possibilitou-nos momentos de avaliação crítica de vários elementos que atravessam a inclusão de crianças com deficiência nas escolas comuns, ajudando a unidade de ensino analisada a fortalecer suas ações em defesa do direito à educação para todos.

Sendo assim, acreditamos ser válido destacar a importância de investimentos na formação continuada de todos os professores que fazem parte do contexto escolar, para que eles se sintam mais capazes de lidar com as trajetórias de aprendizagem de crianças diversas, sem transfigurar essas trajetórias em contextos de desigualdade de apropriação do conhecimento.

Referências

- BRASIL. Resolução CNE/CEB nº. 2. Institui diretrizes nacionais para a educação especial da educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 14 set. 2001. Seção 1E.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996. Seção 1.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia e pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 3, v. 31, p. 483-502, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/DRq7QzKG6Mth8hrFjRm43vF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 mar. 2022.
- JESUS, Denise Meyrelles de; VIEIRA, Alexandro Braga; EFFEGEN, Ariadna Pereira Siqueira. Pesquisa-ação colaborativo-crítica: em busca de uma epistemologia. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 771-788. jul./set. 2014.
- MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer**: a coragem de recomeçar. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MEIRIEU, Philippe. **O cotidiano da escola e da sala de aula**: o fazer e o compreender. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, Abrasco, 1995.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. **Revista crítica de ciências sociais**, Coimbra, n. 80, p. 11-43, mar. 2008.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

9. A Educação Ambiental na formação inicial dos professores na região do Caparaó Capixaba

Mycheli Felberk D. Cardoso

Juliana Rosa do Pará de Oliveira

DOI: 10.52695/978-65-88977-73-6.9

Considerações iniciais

Hoje, ao falar de Educação Ambiental, vem à cabeça o “jingle” que cantávamos na escola no ano de 1992 sobre a Eco-92, como ficou popularmente conhecida a Conferência da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre o Meio Ambiente, e os diversos desenhos que fazíamos da natureza. Naquele momento, com apenas 10 anos, eu não conseguia compreender a importância desse acontecimento.

Com o passar dos anos, conhecimentos e experiências foram adquiridos, e hoje compreendo que o que aquelas professoras faziam, de forma simples e, às vezes, intuitivamente, era Educação Ambiental, e que o evento que acontecia no Rio de Janeiro era uma das conferências mais importantes, se não a mais importante, para a questão ambiental no mundo, contando com representantes de mais de 150 países para discutir essa problemática.

Os anos passaram e tive a oportunidade de adquirir experiências que me trouxeram inquietações acerca da formação de professores em Educação

Ambiental. Inquietações que ficaram mais latentes ao entrar no Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (PPGEEDUC) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) Campus Alegre, que tem uma forte vertente para a formação de professores. Então, percebi que esse era o momento para realizar uma pesquisa sobre esse tema.

O município de Alegre se situa na microrregião do Caparaó, no sul do estado do Espírito Santo, que é considerada um local com grande relevância ambiental. Por isso, é esperado que os professores sejam mais cobrados para trabalharem com a Educação Ambiental de forma mais contínua e eficaz nas escolas, tendo em vista que a formação de educadores ambientais contribui para a conservação da biodiversidade, o exercício da cidadania ambiental e a qualidade de vida das populações envolvidas com a gestão da biodiversidade (TRAJBER; MENDONÇA, 2007).

Por isso foram escolhidas as duas instituições de ensino superior (IES) federais que atuam com a formação de professores da região para verificar como tem ocorrido a formação inicial desses professores em Educação Ambiental. Tendo em vista que o artigo 11 da lei nº 9795/99 diz que: “A dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas” (BRASIL, 1999). Será que isso tem sido cumprido? E, se cumprido, tem sido cumprido com eficácia?

Nota-se que a Educação Ambiental precisa ser contemplada na formação inicial do professor, pois permite que este se torne consciente e instrumentalizado para uma reflexão crítica e uma ação criativa capaz de atuar no processo de transformação da sua realidade e da realidade de seus estudantes. A partir do momento que tivermos professores bem capacitados, conseguiremos que os princípios da Educação Ambiental de transformação, reflexão e criticidade sejam praticados de forma interdisciplinar e transversal nas escolas.

Nesse ínterim, esta pesquisa pode servir de subsídio para uma reflexão sobre a formação de professores em Educação Ambiental, principalmente em um momento histórico em que as questões ambientais têm ganhado grande repercussão. Ela também pode contribuir para fortalecer o debate sobre a relevância da Educação Ambiental na formação de professores, e assim ampliar o compromisso com uma formação que contemple e problematize a Educação Ambiental de forma eficaz.

Portanto, o objetivo deste trabalho é investigar como se dá a abordagem da Educação Ambiental na formação inicial de alunos de licenciatura do município de Alegre. Para alcançar esse objetivo, foi necessário identificar a abordagem das questões ambientais no Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC), por meio da análise das ementas e entrevistas, para entender como ocorre o processo formativo dos formandos em licenciatura das IES de Alegre.

Isso se deu por meio de levantamento de informações nas IES e também por entrevistas com os concluintes de Ciências Biológicas e professor da disciplina de Educação Ambiental, visando responder as seguintes perguntas: Como tem sido abordada a Educação Ambiental na formação dos futuros professores? É importante que os professores recebam formação de qualidade em Educação Ambiental na sua graduação?

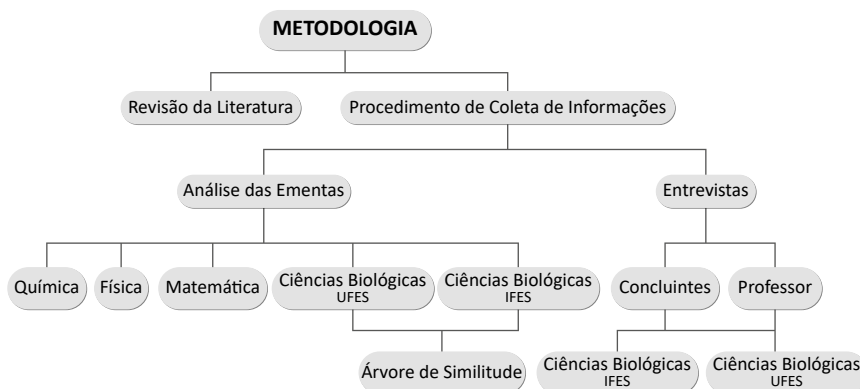
Buscando responder essas perguntas, baseamo-nos inicialmente em uma revisão de literatura, compreendendo leituras de livros e artigos científicos sobre a Educação Ambiental na formação de professores. Posteriormente, foi realizada uma Análise de Conteúdo, segundo Bardin (1977), das ementas dos cursos da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) para averiguar como a Educação Ambiental aparece no processo de formação acadêmica dos concluintes. Para a realização das análises das ementas foram abordados todos os cursos de licenciatura das IES citadas, sendo que, na UFES, tem Biologia, Química, Física e Matemática, e no IFES só tem Biologia.

Nas ementas dos cursos de Ciências Biológicas da UFES e do IFES, para melhor demonstrar a inserção da Educação Ambiental no curso, foi utilizado o Programa IRAMUTEQ, no qual, a partir da compilação dos termos, foi feita a árvore de similitude máxima.

Para a composição dos termos estruturais da árvore, foram selecionados os termos cuja frequência foi igual ou inferior a 6 e que tinham relação com Educação Ambiental.

Por fim, foram realizadas entrevistas com os alunos concluintes do curso de Ciências Biológicas das duas instituições e também com um professor da disciplina de Educação Ambiental da UFES (Figura 1). Nessa pesquisa, foi utilizada a entrevista semiestruturada, pois permitiu que comparássemos os dados dos entrevistados (BOGDAN; BIKLEN, 2010).

Figura 1 – Caminho metodológico da pesquisa



Fonte: Elaboração própria.

Resultados

Após análise das ementas dos cursos de licenciatura das IES e com o auxílio do RStudio, chegou-se aos resultados que são demonstrados abaixo, de acordo com cada curso.

No curso de Química da UFES, percebemos indícios de que a Educação Ambiental tem sido pouco expressiva na formação dos futuros professores de química, já que só a disciplina de Química Ambiental tem em sua ementa a Educação Ambiental como conteúdo, no entanto, não tem nenhuma referência que aborde Educação Ambiental. E o fato do aparecimento da palavra Educação Ambiental na ementa também não garante que a discussão seja efetivamente contemplada em sala de aula.

E em nenhum outro momento a Educação Ambiental aparece no curso. No entanto, é importante considerar que as ementas analisadas representam uma proposta de abordagem das disciplinas e que, mesmo sem ser mencionada, a Educação Ambiental pode ser contemplada em uma ou mais disciplinas.

Por conseguinte, o curso analisado atende parcialmente às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental no que se refere à inserção da Educação Ambiental no currículo de formação de professores, mas não faz uma abordagem permanente e transversal da Educação Ambiental.

Outro dado importante dessa pesquisa é que, na maioria das vezes, as discussões sobre as relações entre o homem e a natureza se restringem à disciplina intitulada Química Ambiental. Esse fato também foi apresentado por outra pesquisa que diagnosticou que a Educação Ambiental é insatisfatória no curso de Química e, quando ela é trabalhada, acaba se limitando à disciplina de Química Ambiental (PIRES; ALVES; NUNES, 2016), como ocorre no curso de Química da UFES.

Dessa forma, é importante que na formação inicial de professores de Química os futuros docentes compreendam e reconheçam a importância da Educação Ambiental para que assim eles se sintam capazes de articular de forma significativa a dimensão ambiental e o conteúdo da Química (LEITE; RODRIGUES, 2011).

No curso de Física da UFES, tentou-se verificar se o objetivo do curso quanto à interação com a Educação Ambiental tem sido atingido.

Os dados mostraram que a Educação Ambiental tem sido abordada de forma pontual na formação dos futuros professores de Física, já que, das 40 disciplinas obrigatórias, somente a disciplina Seminário de Física Contemporânea traz em seu conteúdo a Educação Ambiental, porém, não tem referencial teórico. Já nas optativas, não há nenhuma disciplina que aborde a Educação Ambiental.

Isso mostra que a Educação Ambiental se encontra descontextualizada em relação à interdisciplinaridade, sendo trabalhada de forma isolada por uma disciplina específica, não perpassando todas as disciplinas, o que não atende a interdisciplinaridade proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+).

No curso de Matemática da UFES, os dados obtidos com a análise da ementa apresentam indícios da dimensão ambiental, no entanto, o curso possui 40 disciplinas obrigatórias, e apenas 1, a disciplina de Prática de Ensino, traz a Educação Ambiental em seu conteúdo. Porém, essa disciplina não tem nenhum referencial teórico, o que deixa a entender que a Educação Ambiental é pouco explorada.

Com relação às optativas, temos 32 disciplinas e apenas a disciplina de Sociologia diz abordar questões ambientais e apresenta como referência o livro

O desafio da sustentabilidade: um debate socioambiental no Brasil, de Gilney Viana, Marina Silva e Nilo Diniz.

Esses resultados indicam que a Educação Ambiental não perpassa por todas as disciplinas, e assim, é possível que o objetivo de interação da Educação Ambiental e Matemática que o PCN traz não seja atingido.

Segundo Penteado (2007) a Educação Ambiental precisa ir além das dimensões biológicas, químicas e físicas, no entanto, é preciso formação de uma consciência ambiental que começa com o futuro professor, que se tornará educador e que, conseqüentemente, passará para o seu educando.

No curso de Ciências Biológicas da UFES, os dados obtidos com a categorização da ementa indicam que a Educação Ambiental tem sido pouco expressiva na formação dos futuros professores de Ciências/Biologia, já que, das 37 disciplinas obrigatórias, nenhuma aborda termos da Educação Ambiental, e somente 3 tem bibliografia relacionada à Educação Ambiental, são elas: Instrumentação para o Ensino de Ciências I e II, e Instrumentação para o Ensino de Biologia I. Porém, elas indicam o mesmo livro: *1001 Maneiras de salvar o planeta*, de Joanna Yarrow, que apresenta sugestões variadas para proteção da Terra, mas não necessariamente se aprofundando em pontos importantes, como princípios e conceitos de Educação Ambiental.

Já como optativa, temos a disciplina de Educação Ambiental, com 60 horas/aula, no entanto, uma disciplina que preza pela interdisciplinaridade traz como pré-requisito a disciplina de ecologia, restringindo, assim, a matrícula de alguns alunos.

Isso nos remete à Educação Ambiental conservacionista, que ainda está muito ligada à necessidade de domínio de conhecimentos ecológicos para que se consiga compreender o meio ambiente (REIS *et al.*, 2013).

Nas ementas das disciplinas não são abordadas as políticas públicas que envolvem a Educação Ambiental, e também não foi encontrada nenhuma bibliografia específica sobre esse assunto.

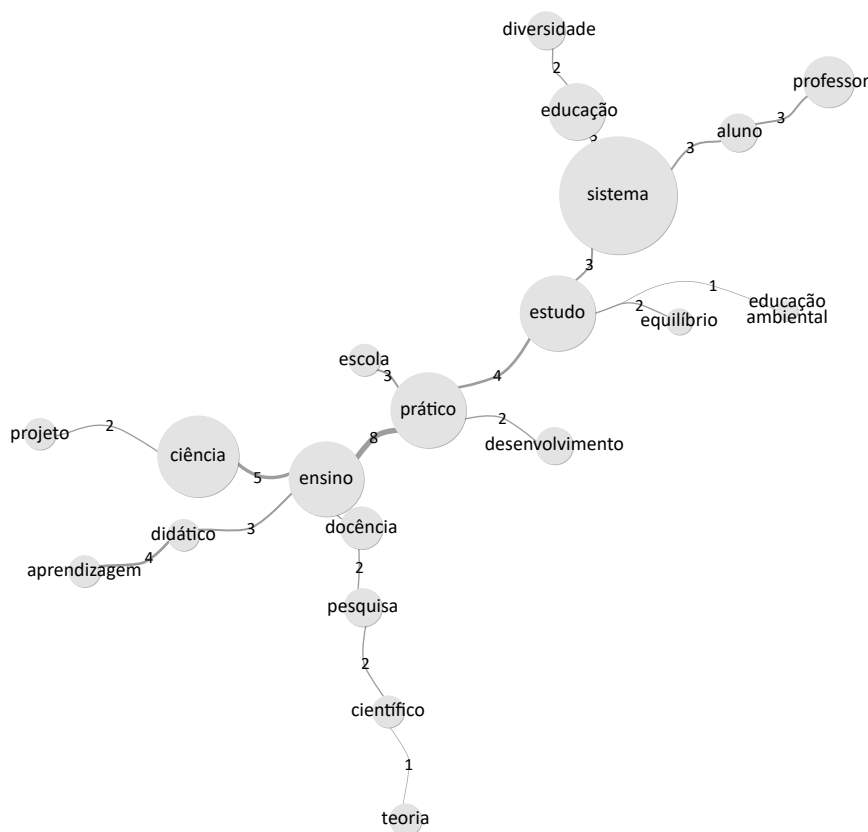
Na análise de conteúdo da ementa é possível verificar que a Educação Ambiental não está sendo articulada de forma expressiva no curso de Ciências Biológicas/Licenciatura – UFES, e isso pode ser reforçado pela árvore de similitude máxima (Figura 2).

Nessa árvore de similitude é possível identificar que a conexão do termo Educação Ambiental com o termo estudo é de apenas uma vez, sendo que, em toda a ementa, sua frequência é de quatro vezes. Essas quatro frequências estão relacionadas à mesma disciplina, que é a disciplina de Educação Ambiental, o que pode ser entendido como a falta de interdisciplinaridade da Educação Ambiental nesse curso.

Merece destaque também a conexão estabelecida entre ensino e prático, que têm uma conexão de oito vezes, e entre prático e estudo, que têm uma conexão de quatro vezes. Observando essa conexão é possível supor que o curso de Ciências Biológicas da UFES é bem prático.

Esses dados vêm reafirmar a pesquisa de Araújo e Oliveira (2008), em Recife/PE, que constatou a fragmentação do conhecimento presente na formação inicial dos professores de Biologia, comprometendo uma visão mais ampla da temática ambiental.

Figura 2 – Árvore de similitude feita a partir da análise da ementa de Ciências Biológicas-UFES



Fonte: Elaboração própria.

Já no curso de Ciências Biológicas do IFES, chegou-se ao resultado de que a Educação Ambiental parece se permear um pouco mais nas disciplinas do que no curso da UFES, tendo em vista que, das 51 disciplinas obrigatórias, 3 abordam termos da Educação Ambiental, sendo elas: Zoologia II, Ecologia I e Ecologia II. Porém, só as 2 últimas têm bibliografia relacionada à Educação Ambiental. Como optativa, temos 3 que abordam termos da Educação Ambiental: Microbiologia, Gestão Ambiental, Conservação e Manejo. No entanto, só as 2 últimas têm bibliografia relacionada à Educação Ambiental.

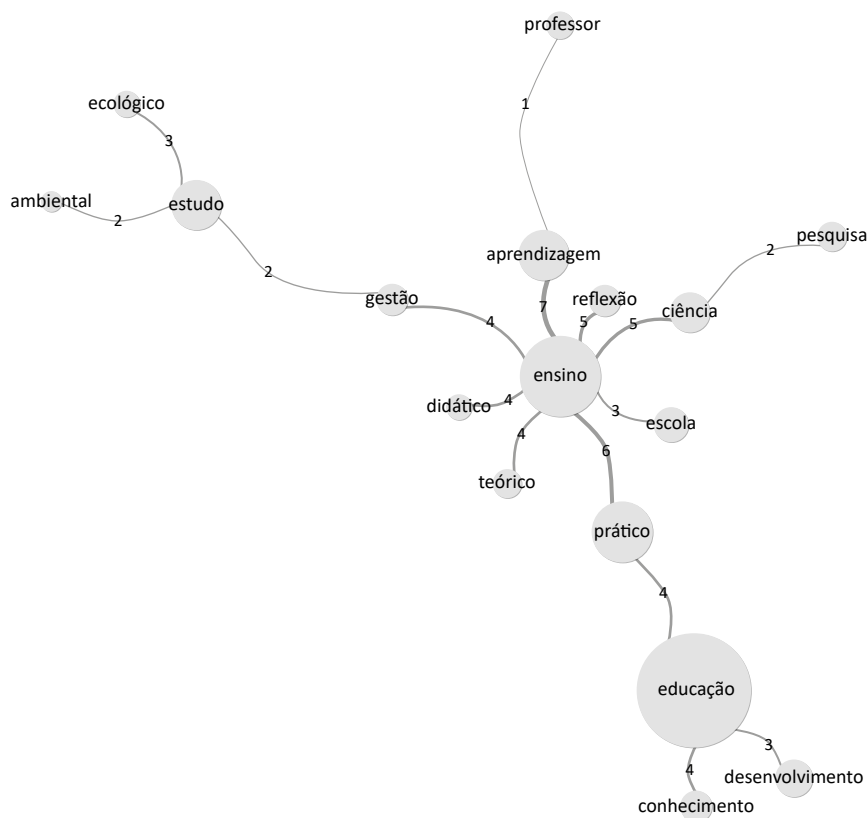
Nas ementas das disciplinas não foi encontrada nenhuma bibliografia específica que abordasse as políticas públicas que envolvem a Educação Ambiental.

No Curso de Ciências Biológicas do IFES o termo Educação Ambiental não aparece, por isso foi utilizado o termo ambiental para a análise e preparação da árvore de similitude (Figura 3).

O termo ambiental tem uma frequência de oito vezes na ementa, porém, a conexão do termo ambiental é de duas vezes com o termo estudo, como pode ser visto na árvore de similitude. Isso demonstra que a questão ambiental está pouco permeada nas disciplinas, mostrando-se restrita às 6 disciplinas que trazem termos e referências relacionados à Educação Ambiental.

Assim como na árvore de similitude do curso da UFES, aqui também se destaca a conexão estabelecida entre ensino e prático, que têm uma conexão de seis vezes, e entre prático e educação, que têm uma conexão de quatro vezes. Dessa forma, novamente é possível supor que o curso de Ciências Biológicas do IFES é bem prático.

Figura 3 – Árvore de similitude feita a partir da análise da ementa de Ciências Biológicas-IFES



Fonte: Elaboração própria.

Os dados analisados nos cursos da UFES e do IFES sugerem que a Educação Ambiental não perpassa por todas as disciplinas analisadas, sendo realizada de forma pontual. Até porque, o aparecimento de palavras ou termos se referindo à Educação Ambiental nas ementas não garante que a discussão seja efetivamente contemplada em sala de aula, o que foi ratificado pelas árvores de similitude (Figuras 2 e 3).

Dessa forma, acredita-se que a Educação Ambiental realizada nesses cursos não atende o artigo 9 e 10 da Lei nº 9795/99, que diz que a Educação Ambiental será desenvolvida em instituições de ensino públicas e privadas, em

todos os níveis e modalidades do ensino formal, seja educação básica, educação superior, educação especial ou educação profissional, como uma “prática educativa integrada, contínua e permanente” (BRASIL, 1999). Assim, acaba não sendo suficiente para desenvolver conhecimentos contextualizados e valores, como proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Meio Ambiente e de Ética (MEDINA, 2001).

Por se tratar de curso de licenciatura, acaba por ir ao encontro também do artigo 11 da Lei nº 9795/99, que diz: “A dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas” (BRASIL, 1999). Isso demonstra uma fragilidade de conteúdos e práticas em Educação Ambiental na formação inicial dos professores, que é um fator preocupante no Brasil.

Então, nas IES de Alegre, assim como em outras pelo Brasil, os desafios são grandes, mas é preciso criar estratégias para os transpor, tendo em vista que essa formação inicial superficial poderá refletir na prática docente e, consequentemente, na formação de seus alunos, já que a Educação Ambiental, em níveis de ensino fundamental e médio, é recomendada como tema transversal (SATO, 2001).

A análise do conteúdo das entrevistas permitiu verificar que a Educação Ambiental tem sido reduzida a atividades com resíduos sólidos, como coleta seletiva, por exemplo. No entanto, a Educação Ambiental vai muito além disso.

Segundo Pereira *et al.* (2009), atividades de reciclagem do lixo contemplam a maior parte das práticas desenvolvidas nas escolas, no entanto, elas visam à sensibilização, e muitas vezes não conseguem atingir a responsabilidade individual. Portanto, é necessário realizar atividades mais críticas e reflexivas na formação inicial para que a Educação Ambiental não seja trabalhada de forma superficial nas escolas, e que as atividades realmente levem à formação de sujeitos ecológicos.

Um outro fato que chamou atenção durante a análise das entrevistas do IFES foi que 3 das 4 entrevistadas citaram o Polo de Educação Ambiental da Mata Atlântica do IFES – Campus de Alegre (PEAMA/IFES) como referência para o aprendizado de Educação Ambiental.

Nesse ponto, é possível verificar como o PEAMA tem contribuído para uma aprendizagem significativa de Educação Ambiental, isso porque um espaço não formal permite vivenciar novas atividades didático-pedagógicas, além de oportunizar a ligação da teoria com a prática (PINA, 2014).

Por fim, acredita-se que esse espaço possa contribuir para uma transformação futura do saber cotidiano em um saber científico, e assim, esses futuros professores tenderão a inserir diferentes atividades didático-metodológicas nos seus programas de aula (CLEOPHAS, 2016).

Convergências e divergências dos resultados

Observando a análise das ementas, as árvores de similitude e a análise das entrevistas, é possível perceber que, na maioria das vezes, os resultados dessas análises convergem para o mesmo ponto. Ponto esse em que a Educação Ambiental é desconexa, sendo trabalhada de forma isolada, ou seja, sem interdisciplinaridade.

Na análise das ementas foi possível verificar que a Educação Ambiental não perpassa por todas as disciplinas dos cursos analisados, o que se confirmou nas entrevistas quando os concluintes dizem ter tido Educação Ambiental em alguma disciplina específica e/ou em alguma atividade ou projeto extracurricular. Isso também pode ser ratificado pela árvore de similitude, na qual o termo Educação Ambiental, na da UFES, e o termo ambiental, no IFES, aparecem com pouca frequência e com pouca concorrência com outros termos.

Com relação à formação em Educação Ambiental desses futuros professores, a análise das ementas permite supor que nesses cursos não é possível identificar interdisciplinaridade, e, devido a isso, a formação em Educação Ambiental pode ter sido pouco expressiva.

Esse ponto foi confirmado nas entrevistas quando a maioria dos concluintes diz que sua formação foi insuficiente para atuação em sala de aula, ou que foi suficiente devido a atividades ou projetos extracurriculares.

No entanto, também tivemos alguns pontos de divergências, como por exemplo, o fato de resíduos sólidos não aparecerem na ementa do curso de

Ciências Biológicas da UFES, apesar de ser muito citado nas entrevistas como ponto principal da disciplina de Educação Ambiental.

Outro ponto é o fato da Educação Ambiental em espaços não formais aparecer no PPC do curso de Ciências Biológicas do IFES, e o PEAMA, que é um espaço não formal do IFES, é muito citado nas entrevistas como fator importante para a formação em Educação Ambiental dos seus alunos. Já na UFES, apesar de ter um espaço não formal também muito importante para o desenvolvimento de atividades de Educação Ambiental, o Museu de História Natural do Sul do Estado do Espírito Santo (Muses), ele não foi citado.

Por meio desses resultados é possível evidenciar que a Educação Ambiental foi realizada de forma fragmentada e superficial, o que não permite que esses futuros professores criem vínculos com o meio ambiente, e assim, a Educação Ambiental pode vir a não fazer parte de sua identidade docente.

Segundo Guimarães (1995), trabalhar com Educação Ambiental é complexo, pois não é apenas transmitir valores que levem à sensibilização ambiental, é dar ao educando os artefatos para que ele possa ser capaz de criticar os valores da sociedade, construindo assim conhecimento. É por isso que os professores precisam de uma formação de qualidade, formação essa que possibilite ir além dessa proposta de uma Educação Ambiental conservadora, deixando de realizar uma Educação Ambiental fragilizada para realizar uma Educação Ambiental de caráter crítico-transformador (GUIMARÃES, 2004).

Considerações finais

Ao se falar de Educação Ambiental, acredita-se que seja simples e que qualquer um faça, mas essa premissa pode estar equivocada, principalmente se levarmos em consideração seu caráter inovador e crítico. Por isso que é importante que haja um aprofundamento nas discussões das questões ambientais nas instituições formadoras de professores.

Entretanto, a partir dos resultados e análises contidos nesta pesquisa, foi possível perceber que não se tem tido um engajamento nas discussões ambientais em cursos de licenciatura. Inclusive, apesar do incremento nas leis e nos programas oficiais de governos que tratam da Educação Ambiental, esta

ainda não foi inserida na formação de professores como deveria, e isso tem reflexos claros no cotidiano das escolas.

A temática ambiental se mostrou pouco expressiva nos cursos de Ciências Biológicas/Licenciatura da UFES e também do IFES, já que a formação inicial dos professores deve interligar os conteúdos das Ciências Naturais e das Humanas. O mesmo pode ser dito para os demais cursos que, apesar de também estarem formando futuros professores que atuarão na educação básica, apresentou-se, na organização de seus cursos, pouco foco nas questões ambientais.

Dessa forma, pode-se afirmar que é preciso inserir a Educação Ambiental como disciplina na formação inicial do professor, a fim de que ele tenha mais uma alternativa em seu processo de licenciatura que possibilite torná-lo mais consciente e instrumentalizado para uma reflexão crítica e uma ação criativa capaz de atuar no processo de transformação da sua realidade e da realidade de seus estudantes.

Além do mais, discutir a formação inicial de professores no que se refere à Educação Ambiental é projetar uma escola básica mais sensível à valorização da vida e, conseqüentemente, do meio ambiente.

Sendo assim, a formação do professor deve estar pautada em uma gestão ambiental democrática, pois esta levará ao enfrentamento da exclusão social e também a construção de uma sociedade sustentável.

Essa pesquisa nos apontou ainda que a Educação Ambiental na formação inicial dos futuros professores tem alguns desafios a serem superados, dentre eles:

- a) equipe docente engajada com o tema;
- b) formação crítica e permanente;
- c) desligar, definitivamente, a Educação Ambiental da Ecologia, pois isso dificulta a ação dos professores de outras áreas;
- d) ter um currículo mais flexível para que o professor insira a dimensão ambiental;

- e) dificuldade de posicionamento crítico do professor, pois, como a Educação Ambiental acaba entrando em assunto de ordem social e política, isso exige uma posição do professor, que às vezes prefere não se manifestar, por medo de represálias, ou impõe seu pensamento, ou até mesmo omite o assunto por falta de conhecimento;
- f) Dificuldade de avaliar a Educação Ambiental, já que seu principal objetivo é contribuir para a mudança de atitudes;
- g) carência de material pedagógico, ou quando tem, não trata o tema local;
- h) currículo que leve à formação de cidadãos capazes de expandir e transferir os conhecimentos e habilidades para a sociedade;
- i) professores que sejam capazes de identificar em seus conteúdos suas importâncias dentro da Educação Ambiental.

Diante do exposto, acredita-se que a pesquisa atingiu o objetivo de investigar como se dá a abordagem da Educação Ambiental na formação inicial de alunos de licenciatura do município de Alegre. Assim, espera-se que ela possa servir de subsídio para estudos e reflexões críticas sobre a formação inicial de professores em Educação Ambiental.

Referências

- ARAÚJO, Monica Lopes Folena; OLIVEIRA, Maria Marly de. Formação de professores de biologia e educação ambiental: contribuições, deficiências e estratégias. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [s. l.], v. 20, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/3849/2294>. Acesso em: 29 mar. 2022.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 2010. Porto, Portugal: Porto, 2010.
- BRASIL. **Lei nº 9795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 28 abr. 1999. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codlegi=321>. Acesso em: 11 nov. 2017.

- CLEOPHAS, Maria das Graças. Ensino por investigação: concepções dos alunos de licenciatura em Ciências da Natureza acerca da importância de atividades investigativas em espaços não formais. **Linhas**, Florianópolis, v. 17, n. 34, p. 266-298, maio/ago. 2016. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817342016266/pdf_132. Acesso em: 01 ago. 2018.
- GUIMARÃES, Mauro. **A Dimensão ambiental na educação**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- GUIMARÃES, Mauro. **A formação de educadores ambientais**. Campinas, SP: Papirus, 2004.
- LEITE, Rosana Franzen; RODRIGUES, Maria Aparecida. Educação ambiental: reflexões sobre a prática de um grupo de professores de química. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 17, ed. 1, p. 145-161, 2011.
- MEDINA, Naná Mininni. **Panorama da educação ambiental no ensino fundamental**. A formação dos professores em Educação Fundamental. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 2001.
- PENTEADO, Heloísa Dupas. **Meio Ambiente e formação de professores**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- PEREIRA, Jocélia Barbosa; CAMPOS, Maria Lúcia A. de M.; NUNES, Simara Maria Tavares; ABREU, Daniela Gonçalves de. Um panorama sobre a abordagem ambiental no currículo de cursos de formação inicial de professores de química da região sudeste. **Química Nova**, Ribeirão Preto, SP, v. 32, n. 2, p. 511-517, 2009.
- PINA, Onilton César. **Contribuições dos espaços não formais para o ensino e aprendizagem de ciências de crianças com Síndrome de Down**. 2014. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/4955>. Acesso em: 30 mar. 2022.
- PIRES, Vanessa; ALVES, Scarlet Dandara Borges; NUNES, Simara Maria Tavares. A dimensão ambiental na formação inicial de professores de Química no estado de Goiás: relatos iniciais. In: NEVES, Adriana Freitas; PAULA, Maria Helena de; ANJOS, Petrus Henrique Ribeiro dos; BERNARDO, Jozimar Luciovanio; PIRES, Maria Gabriela Gomes. **Estudos Interdisciplinares em Humanidades e Letras**. São Paulo: Blucher, 2016. p. 187-200.
- REIS, Melissa; OLIVEIRA, Nathan da Matta; PERLINGEIRO, Raiele do Valle e Galieta, Tatiana. Educação ambiental na formação inicial de professores de biologia: concepções, componentes curriculares e possibilidades de ações segundo os licenciandos. **Ensino, Saúde e Ambiente**, [s. l.], v. 6, n. 3, p. 96-113, dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente/article/view/21145/12618>. Acesso em: 01 fev. 2018.

SATO, Michele. Formação em Educação Ambiental – da escola à comunidade. *In*: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Panorama da Educação Ambiental no Ensino Fundamental**. Brasília, DF: MEC; SEF, 2001. p. 7-15. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pol/panorama_educacao.pdf. Acesso: 03 mar 2017.

TRAJBER, Rachel; MENDONÇA, Patrícia Ramos (org.). **Educação na diversidade: o que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007. (Coleção Educação para Todos). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao5.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2022.

10. A história de vida, a formação e a pesquisa: possibilidades formativas na perspectiva autobiográfica a partir de Marie-Cristine Josso

Audrei Juliana Zeferino Vogel

Andréia Weiss

DOI: 10.52695/978-65-88977-73-6.10

Considerações iniciais

As histórias de vida, da formação acadêmica e do exercício docente têm permeado nossas trajetórias pessoais formativas ao longo da última década. Em 2016, nossos caminhos se intercalaram no momento do mestrado, permitindo direcionar nossos olhares para a abordagem autobiográfica de formação. Esta foi adotada como referencial teórico-metodológico da pesquisa realizada no âmbito no programa de Pós-graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores da Universidade Federal do Espírito Santo (Alegre, ES).

No presente escrito, nossas pretensões estão no âmbito de localizar e entender o lugar do método biográfico¹ no cenário da formação docente e dar visibilidade à estrutura metodológica elaborada a partir da teoria da

1. Termo cunhado no escrito organizado por Nóvoa e Finger (1988) para designar o trabalho com as histórias de vida no campo da pesquisa e da formação docente.

formação humana, proposta nas obras de Marie-Cristine Josso. A autora é socióloga e antropóloga, doutora em Educação, docente da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra.

As obras *Experiências de vida e formação* (JOSSO, 2004) e *Caminhar para si* (JOSSO, 2010) embasaram a construção metodológica e o processo de análise de narrativa autobiográficas de formação, produzidas por licenciandos do curso de Educação Física desenvolvido pelo Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício nos Ensino Fundamental e Médio (Pró-licenciatura, no Centro de Educação Física e Desportos – Universidade Federal do Espírito Santo CEFD/UFES).

A história de vida no cenário formativo acadêmico

Na literatura, existem indícios de que as trajetórias de vida dos sujeitos são importantes para o campo acadêmico universitário brasileiro e estão intimamente ligadas à trajetória histórica de nossas universidades, como esclarece Passeggi (2008). Passeggi (2008) reforça que os primeiros indícios da presença da escrita de si no ambiente universitário brasileiro se concretizam em memoriais acadêmicos, que estão presentes no cenário universitário há cerca de 80 anos. As narrativas trazem o registro da trajetória profissional de professores e pesquisadores e são apresentadas como condição para o ingresso em instituições de ensino superior e/ou para ascensão na carreira.

Já no cenário mundial, é desde a primeira metade do século XX que a presença da escrita de si tem sido assumida como metodologia de formação de jovens e adultos e de pesquisa por diferentes áreas de formação (PASSEGGI; BARBOSA, 2008). O método biográfico, entre o final do século XIX e o início do XX, mostrou-se como alternativa de pesquisa encontrada pelos sociólogos ao domínio dos métodos positivistas de investigação (PINEAU, 2006).

Após algumas décadas de esquecimento, nos anos de 1980, ele retorna à cena das pesquisas sociológicas (BUENO, 2002; NÓVOA; FINGER, 1988). É nesse período que a categoria de escrita passa a ser entendida como arte existencial, por revelar aspectos da trajetória da vida que estão além dos elementos visíveis e observáveis da experiência formativa vivida pelos sujeitos (PINEAU, 2006).

A partir dos anos de 1980, na Europa, acontece um movimento intenso de trabalhos, pesquisas, produções acadêmicas e de criação de associações atreladas à História de Vida em Formação. O panorama mundial sistematizado por Pineau (2006) permite observar a evolução das produções e associações que vêm se instituindo nesse campo há mais de duas décadas e relacioná-las ao trabalho desenvolvido no cenário brasileiro.

No Brasil, é possível perceber que, desde os anos de 1990, a escrita de si vem ganhando relevância “[...] como arte profissional de reinvenção identitária [...]” (PASSEGGI, 2008, p. 33), o que pode ser relacionado ao período que Pineau (2006) identifica como fundamentação da abordagem formativa e de pesquisa no cenário mundial. No campo educacional brasileiro, ela tem se configurado como importante objeto de pesquisa e suporte metodológico formativo, contribuindo para a reflexão crítica e a construção teórica atreladas à pesquisa e à formação docente (REGO; AQUINO; OLIVEIRA, 2006).

Nas últimas duas décadas, os trabalhos desenvolvidos a partir da perspectiva (auto)biográfica, que tem como foco a pesquisa e a formação docente, têm sido realizados por diferentes grupos de universidades brasileiras, tais como: Universidade de Campinas (UNICAMP), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e Universidade de São Paulo (USP), conforme os estudos de Passeggi (2008).

Os trabalhos desenvolvidos nessas instituições não apresentam características metodológicas homogêneas, visto que ganham contornos diferentes de acordo com os objetivos dos projetos de formação e pesquisa em desenvolvimento. Assim, eles têm sido nomeados de diferentes formas, a exemplo: “escrita de si,” “história de vida,” “narrativa formativa,” “memorial de formação,” “narrativa autobiográfica,” “ensaio autobiográfico,” “relato autobiográfico,” “memorial biográfico,” “diário de prática,” “autobiografia educativa” (MORAES; LUGLI, 2010; PASSEGGI; BARBOSA, 2008).

Os trabalhos elaborados nas universidades brasileiras demonstram que a abordagem tem dado visibilidade ao diálogo entre o sujeito e o mundo, revelando, a partir da voz dos sujeitos, elementos teóricos importantes para a constituição do campo da educação, por possibilitar a teorização dos pro-

cessos formativos inicial e continuado. Ainda, a maneira pela qual esse campo é entendido tem se mostrado profícua para a investigação das perspectivas políticas, epistemológicas e metodológicas que influenciam a trajetória formativa dos sujeitos, corroborada pelos escritos de Mignot (2006).

Os estudo de Rego, Aquino e Oliveira (2006), Moraes e Lugli (2010) e Antônio (2004) apontam que, para além da pesquisa, a escrita (auto)biográfica, quando tomada como suporte teórico metodológico da prática formativa docente, mostra-se como território de construção e ressignificação das experiências de formação, potencializando o desenvolvimento de ações de autoconstrução e de reelaboração da subjetividade do sujeito e da construção de sua identidade docente.

Com isso concorda Carvalho (2003), para quem a autoconstrução e a reelaboração de si, residentes na experiência formativa da escrita (auto)biográfica, estão atreladas ao campo da construção identitária. Essa construção pode ser entendida como transitória e acontece sempre que a narrativa se renova, possibilitando a invenção e a (re)invenção no universo individual e social (CARVALHO, 2003).

Na abordagem biográfica de formação do sujeito, tratada por Josso nas obras produzidas em 2004 e 2010, há um termo nomeado como “caminhar para si”. Esse caminhar para si caracteriza-se pelo processo que possibilita a construção de um conhecimento que o sujeito elabora sobre si e a respeito dos modos de ser, de compreender, de atuar e de se relacionar com o mundo.

Esse conhecimento não se desenvolve de forma isolada; necessariamente, se dá por intermédio do outro, no desenvolvimento das experiências do processo formativo e mediado pela “[...] reflexão formativa sobre os processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem [...]” (JOSSO, 2004, p. 85), que pode se concretizar na elaboração da narrativa de si.

Para Josso (2004), trata-se de um trabalho que se desenvolve em uma perspectiva hermenêutica, mediante a exposição e a relação de diálogo e de interpretação dos fatores objetivos e subjetivos que constituem o mundo interior dos sujeitos aprendentes.

Diante disso, a autora anuncia a presença de três eixos, “[...] a escrita como arte da evocação, a escrita como construção de sentido e a escrita como

pesquisa” (JOSSE, 2004, p.174). Os eixos são qualificados como desafiadores em função do exercício de sistematização dos elementos que compõem as trajetórias pessoais e, também, da atividade de análise intersubjetiva existente na elaboração da narrativa. Os eixos são inerentes à construção da jornada rumo à produção de um saber compreensivo sobre si e sobre o processo que possibilitou o seu formar-se, proposto por esta abordagem.

No primeiro eixo, o autor da narrativa aprende a revisitar o vivido, sendo convidado a eleger as experiências significativas com as quais ele identifica-se e fixa suas aprendizagens. Ainda, está em questão a exposição dos acontecimentos, esta exige o domínio e a manipulação da linguagem escrita, que perdura e complexifica-se na medida que se faz necessário revelar os sentidos conferidos aos acontecimentos e os componentes evocados para compor a sua trajetória de vida e/ou o seu percurso de formação profissional e acadêmica.

No segundo eixo, o autor é convidado a justificar as posições dos fatos e contextos narrados e, com isso, a elaborar nexos que refutam os argumentos padronizados que homogeneizam as interpretações dos modos de ser e existir dos homens. Para Josso (2004, 2010), experienciar esse desafio potencializa o autor à aprendizagem de um posicionamento ativo perante a sua própria vida.

O terceiro e último eixo trata de um processo de interpretação atenta e crítica direcionada ao conjunto de experiências significativas que foram explicitadas e, também, das relações que permitem reuni-las de modo que façam sentido para si e para os sujeitos que participam e animam o processo de formação.

Os eixos emergem do desenvolvimento do trabalho biográfico e convocam o sujeito aprendente a assumir papéis à medida que o processo formativo, em um trabalho intersubjetivo, interroga o autor a respeito de sua trajetória de vida.

Josso (2004) elabora o entendimento de que esses papéis conduzem o autor a transitar entre o passado e o presente, sem perder de vista o futuro. Assim, no tempo presente, ele é convidado a viajar em suas memórias, perceber-se e interrogar-se na medida em que escreve sobre si. Com isso, o autor encontra-se nos papéis de ator-artista, ator-autor e ator-pesquisador de sua própria história. Desse modo, a experiência da reflexão de si localiza:

[...] o ato da escrita numa posição “meta” e forçando-o a torna-se numa de posição, numa implicação consciente a respeito do que há para se pensar na sua vida de tal forma que haja uma história singular para contar, uma existencialidade a partilhar por meio de uma subjetividade mais conscientemente habitada e assumida (JOSSO, 2004, p. 188).

Ao transitar nesse território, ele tece conhecimento e aprendizagens a respeito da sua existencialidade intrínseca às dimensões psicológicas, psicossociológica, sociológica, política, cultural e econômica, o que lhe possibilita produzir a si mesmo (JOSSO, 2004, 2010).

Assim, o projeto de conhecimento que toca essa abordagem biográfica entende que:

O que está em jogo neste conhecimento de si mesmo não é apenas compreender como nos formamos por meio de um conjunto de experiência, ao longo da nossa vida, mas sim de tomar consciência de que este reconhecimento de si mesmo como sujeito, mais ou menos ativo ou passivo segundo as circunstâncias, permite à pessoa, daí em diante, encarar o seu itinerário de vida, os seus investimentos e seus objetivos na base de uma auto-orientação possível, que articule de uma forma mais consciente as suas heranças, as suas experiências formadoras, os seus grupos de convívios, as suas valorizações, os seus desejos e o seu imaginário nas oportunidades socioculturais que soube aproveitar, criar e explorar [...] (JOSSO, 2004, p. 58).

A caracterização desse conhecimento é possível ser vislumbrada nas narrativas autobiográficas a partir das fases apresentadas em Josso (2004, p. 61), constituídas por três níveis, a saber: Nível 1 – Evidência do processo de formação; Nível 2 – Evidência do processo de conhecimento; Nível 3 – Evidência do processo de Aprendizagem.

Na trajetória de construção da narrativa autobiográfica, os três níveis desse processo não são, necessariamente, vividos pelos sujeitos da aprendizagem de modo estático, ou obedecem a essa sequência, visto que os níveis “[...] podem também sê-lo, ao mesmo tempo, em cada fase, em circuito abertos e retroativos, permitindo um aprofundamento progressivo [...]” (JOSSO, 2004, p. 61).

Os três níveis pormenorizam o que é apresentado por Josso (2004, p. 61) como “[...] espiral retroativo do caminho para si”. No decurso dessa jornada, o sujeito aprendente pode evidenciar em sua narrativa autobiográfica sua inscrição, em maior ou menor intensidade, nos níveis que caracterizam a proposta reflexão de si.

Tendo como referência as obras da autora, nos quadros a seguir (Quadros 1, 2 e 3) consta a sistematização de elementos que caracterizam o trabalho biográfico.

Quadro 1 – Caracterização das fases do trabalho biográfico (Nível 1)

Nível 1 – Caracterização do processo de formação
➤ Este momento é inaugural do trabalho biográfico; ➤ O aprendente, em momentos coletivos e individuais, transita entre a narrativa oral e escrita e com isso inscreve-se em um modo diferenciado de apropriação da sua história; ➤ Trata-se da construção e reconstrução das experiências que são concebidas como significativas e dos momentos-charneiras, este último entendido como “[...] os acontecimentos que separam, dividem e articulam as etapas da vida” (JOSSO, 2004, p. 64); ➤ O aprendente busca identificar o que foi formador ao passo que reflete sobre o que aconteceu em sua trajetória, portanto “[...] o processo de formação é balizado por acontecimentos, por situações [...]” (JOSSO, 2004, p. 130); ➤ Apresentam-se recordações de “[...] práticas formativas inerentes a um itinerário escolar, profissional e outras aprendizagens organizadas [...] as experiências de vida que o autor considera terem deixado uma marca formadora” (JOSSO, 2004, p. 64); ➤ Evoca-se um amplo universo de situações e contextos que remetem à singularidade das histórias de vida; ➤ Dá-se início ao esboço de um autorretrato em diálogo com as vozes dos outros sujeitos que participam das atividades formativas; ➤ A produção narrativa permite a entrada e a materialização do processo de formação.

Fonte: Organizado pelas pesquisadoras tendo como referência a leitura de Josso (2004, 2010).

Quadro 2 – Caracterização das fases do trabalho biográfico (Nível 2)

Nível 2 – caracterização do processo de conhecimento
➤ Momento de exploração do que foi anunciado nas narrativas orais e escritas; ➤ Movimentação reflexiva em prol de uma tomada de consciência de si e do contexto e situações que o formam; ➤ Trata-se da dedicação consciente destinada ao seu conjunto de conhecimento e dos processos que o possibilitaram; ➤ Fase de explicitação das tensões e negociações entre o que é de ordem individual e o que é apresentado pelo coletivo; ➤ Trata-se da investigação das ideias que fazem companhia ao processo de formação e que permitirá compreendê-lo e explicá-lo a outrem; ➤ Articula-se com o processo de formação em função das reflexões sobre as experiências; ➤ É por meio da linguagem escrita que se concretiza o Itinerário Intelectual (II) que revela “[...] o jogo entre dialético interioridade e exterioridade no processo de conhecimento [...] Essa interioridade utiliza, certamente, comportamentos e representações socioculturais, mas a pergunta central que se põe é a seguinte: o que faz o sujeito consigo mesmo?” (JOSSO, 2010, p. 262-263); ➤ É nesse processo que as vivências são transformadas em experiências pelas mãos do autor, por meio de uma análise, e ele pode “[...] delas extrair conhecimentos e ou informações” (JOSSO, 2010, p. 267); ➤ A explicitação do processo de conhecimento pode evidenciar períodos, práticas que possibilitam o conhecimento e categorias de conhecimento; ➤ Esse processo compreende o movimento do autor em “[...] os três gêneros de conhecimentos, a saber: os conhecimentos psicossomáticos, instrumentais e reflexivos” (JOSSO, 2004, p. 74).

Fonte: Organizado pelas pesquisadoras tendo como referência a leitura de Josso (2004, 2010).

Quadro 3 – Caracterização das fases do trabalho biográfico (Nível 3)

Nível 3 – caracterização do processo de aprendizagem
➤ É o processo de maior complexidade por estar “[...] associado à qualidade de atenção consciente do aprendente [...]” (JOSSO, 2004, p. 78). ➤ O tempo exigido nesse processo também é um fator que o complexifica, visto que a singularidade para experienciar a tomada de consciência de si é única para cada aprendente e, na maioria das vezes, não se impõe aos tempos estabelecidos pelas estruturas das instituições dedicadas à formação de adultos; ➤ O processo reflexivo exige posicionamentos do autor que extrapolam o modelo de aluno vigente, que concentra a aprendizagem e o que deve ser aprendido no professor. O novo posicionamento convoca o autor a descobrir suas aprendizagens e a identificar competências que possibilitem “[...] tomadas de consciência de si como aprendentes” (JOSSO, 2004, p. 80); ➤ O ponto central dessa fase está localizado na possibilidade de o autor, por si só, perceber que consegue aprender consigo mesmo; ➤ É o momento em que se pode articular o percurso experiencial, os processos de aprendizagem e as motivações internas que possibilitam o formar-se. Acomoda “[...] os saber-fazer, conhecimentos e a tomadas de consciência” (JOSSO, 2004, p. 77); ➤ Marcado por aprendizagens diversas que têm como referência as experiências e saberes oriundos de teorias; ➤ As aprendizagens foram categorizadas em gêneros pela autora e eles “[...] correspondem aos três gêneros de conhecimento: O saber-fazer consigo mesmo (psicosomático), o saber-fazer com outrem ou com objetos mais ou menos complexos (pragmáticos), e o saber pensar-pensar (explicativos e / ou compreensivo)” (JOSSO, 2004, p. 78); ➤ As aprendizagens podem provocar transformações que atravessam o saber-fazer e o saber-pensar sobre si e sobre o mundo; ➤ Provoca uma autonomização na medida em que o autor se responsabiliza pelos processos que viabilizam suas aprendizagens.

Fonte: Organizado pelas pesquisadoras tendo como referência a leitura de Josso (2004, 2010).

As Memórias de Formação Profissional (MFPs) elaboradas no curso de Licenciatura em Educação Física na modalidade aberta e à distância – (Prolicen/UFES)

A proposta formativa do curso, desenvolvido no âmbito do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício do Ensino Fundamental e/ou Médio – Pró-Licenciatura Fase II, de oferta única, fez parte da segunda e última edição do programa em consonância com a Resolução 034/2005 (BRASIL, 2005). No período entre 2005 e 2007, deu-se a elaboração do projeto de curso e a aprovação de sua criação e, em 2008, iniciou suas atividades e finalizou no ano letivo de 2015.

O objeto de investigação desta pesquisa foram as MFPs, que se configuraram nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) elaborados pelos licenciandos no decorrer do processo formativo do referido curso (PAIVA; RODRIGUES; SOFISTE; ALBURQUERQUE, 2013).

A MFP pode configurar-se como gênero acadêmico autobiográfico e caracterizar-se “[...] como arte profissional de tecer uma figura pública de si ao escrever recortes da vida: o processo de formação intelectual e o de inserção profissional no magistério” (PASSEGGI, 2008, p. 27). Assim, permite a compreensão dos processos formativos narrados pelos licenciandos no âmbito da formação inicial docente.

Nesse sentido, elaboramos os procedimentos de análise em diálogo com o referencial teórico-metodológico autobiográfico de Josso (2004, 2010), que possibilitaram o reconhecimento da escrita autobiográfica e dos processos de formação, conhecimentos e aprendizagem revelados pelos aprendentes.

Os procedimentos foram organizados em quatro momentos, a saber:

Quadro 4 – Procedimentos de análise

Momentos	Descrição
1º momento	Reconhecimento das características autobiográficas MFPs;
2º momento ATD	Elaboração das unidades de sentido;
3º momento	Sistema de categorização: a) Elaboração das categorias emergentes; b) Refinamento das categorias emergentes; c) Diálogo entre as categorias emergentes e os níveis de Josso (2004), que constituem as categorias a priori;
4º momento	Elaboração dos metatextos e comunicação das compreensões.

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras inspiradas pelas obras de Josso (2004, 2010) e pela Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes e Galiazzi (2011).

1º Momento – Reconhecimento das Características Autobiográficas nas MFPs. O caminho para sistematizar as duas dimensões, atreladas ao Percurso Experiencial e aos Itinerários Intelectuais e criadas para os documentos analisados, foi trilhado a partir dos métodos “[...] dedutivo e indutivo [...]” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 24), visto que os elementos levados em consideração para essa sistematização são oriundos de duas fontes: do referencial teórico-metodológico apoiado em Josso (2005, 2010) e dos elementos apresentados pelos sujeitos da pesquisa em suas narrativas de formação.

Com efeito, o diálogo estabelecido entre as vozes dos sujeitos e o referencial teórico-metodológico deu origem à fragmentação das MFPs. Os textos foram fragmentados em duas partes, nomeadas por: Dimensão A – Percurso Experiencial (PE); Dimensão B – Itinerário Intelectual (II). As duas dimensões foram elaboradas tendo como referência os aspectos explicativos e compreensivos inerentes à escrita biográfica, tratados na obra de Josso (2010).

2º Momento — Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2011) — Elaboração das unidades de sentidos. Tendo como ponto de partida a perspectiva fenomenológica de análise dos fenômenos, defendida por Moraes e Galiazzi (2011), esse momento compreende leitura e identificação dos fatores que constituem as produções narrativas.

A partir da identificação das dimensões explicativas e compreensivas constituintes das MFPs, ficou perceptível que cada um dos sujeitos aprendentes, ao narrarem suas trajetórias formativas, apresentavam elementos e contextos diferentes. Dessa forma, cada narrativa apresentava características distintas, únicas e ao mesmo tempo plurais.

Os elementos e contexto constitutivos de cada MFP foram identificados, listados e nomeados por tema, dando origem às unidades de sentidos. A diversidade dos temas explicitados versa sobre aspectos particulares e comuns aos sujeitos.

3º Momento – Sistema de categorização.

Elaboração das categorias emergentes: Tendo como ponto de partida “[...] um processo indutivo, de caminhar do particular ao geral [...]” (MORAES; GALIAZZI 2011, p. 24), esse momento foi desencadeado na fase de elaboração das unidades de sentido, e duas das seis MFPs que fazem parte do corpus documental de análise foram escolhidos aleatoriamente e analisados.

Com isso, no processo de identificação e listagem das unidades de sentido, o primeiro documento analisado revelou semelhanças entre os temas explicitados pelos sujeitos nas narrativas de formação, os quais foram agrupados por analogia. Assim, cada grupo de unidades de sentido originou uma categoria emergente (MORAES; GALIAZZI, 2011) e passou a nortear a leitura e a interpretação do documento subsequente, analisado nesse momento.

A elaboração das categorias emergentes, realizada nessa fase, implicitamente leva em consideração a teoria da formação humana, elaborada na abordagem biográfica de Josso (2004, 2010). À luz da teoria da autora, interpretamos os temas explicitados nas narrativas autobiográficas dos sujeitos e compreendemos as propriedades (MORAES; GALIAZZI, 2011) das categorias.

Refinamento das categorias emergentes: esse momento teve por intenção o refinamento das categorias emergentes iniciais. Para tanto, elas foram comparadas a fim de identificar as particularidades e generalidades das trajetórias formativas, bem como a lógica presente nas produções narrativas. Esse movimento provocou a reelaboração das categorias que emergiram das histórias de formação explicitadas pelos sujeitos aprendentes.

Diálogo entre as categorias emergentes e os níveis que caracterizam as fases do trabalho biográfico, segundo Josso (2004): esse momento da análise teve por intenção relacionar as vozes dos sujeitos aprendentes às proposições teóricas de Josso (2004, 2010) sobre os níveis do trabalho biográfico, que tratam dos processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem. Nas referidas obras, a autora apresenta elementos que caracterizam os três níveis e que podem ser explicitados pelos sujeitos aprendentes no processo de elaboração de narrativas biográficas de formação.

4º Momento – Metatextos e comunicação das compreensões. Nesta pesquisa, a produção de metatextos caracteriza-se pela composição textual descritiva e interpretativa, inspirada no referencial teórico-metodológico e relacionada aos conjuntos de fragmentos retirados das produções narrativas que formam o corpus de análise. Essa produção está presente em todos os momentos que estruturam os procedimentos de análise e possibilitam a comunicação da lógica compreensiva que estabelece para explicar o fenômeno em que estão inscritos nas MFPs analisadas.

No sentido de compreender a sistematização da estrutura metodológica de análise assumida nesta pesquisa, apresentamos a Figura 1 – Organograma dos procedimentos de Análise.

Figura 1 – Organograma dos procedimentos de análise



Fonte: Elaborada pelas pesquisadoras.

A elaboração do organograma foi relevante para estabelecer uma perspectiva geral do sistema que tem por intenção a articulação entre a teoria da formação humana proposta por Josso (2004, 2010) e a que emerge da metodologia de Análise Textual Discursiva, empregada a partir da compreensão das características dos documentos que compõem o corpus documental de análise. Ainda, permitiu a identificação dos fatores são evidenciados pelos aprendentes nas MFPs como constituidores do tornar-se professor, no decorrer do processo formativo vivenciado no Prolicen/EF, e, por fim, o estabelecimento do diálogo entre os processos formativos explicitados pelos aprendentes e os elementos teóricos anunciados nas obras de Josso (2004, 2010).

Considerações finais

O aprofundamento do estudo da abordagem formativa, que entrelaça a formação e as histórias de vida tratadas na pesquisa-formação de Marie-Cristine Josso (2004, 2010), abre caminho para que possamos dar sentido

à formação docente com base em outro ponto de vista, o de quem aprende. Ainda, pode-se entender o caminho que o aprendente percorre para que a aprendizagem aconteça.

Para compreender os percursos experienciais e os itinerários intelectuais revelados nas narrativas formativas, a partir dessa perspectiva, dedicamo-nos a construir um olhar analítico no campo investigativo, também autobiográfico. Isso nos possibilitou localizar os indícios dos processos de formação, conhecimento e aprendizagem que extrapolam o currículo acadêmico-científico preestabelecido.

Para a investigação dessa categoria de escrita foi imprescindível estabelecer relações entre a compreensão dos elementos fundantes do referencial teórico e a estrutura metodológica analítica. Esse movimento revelou aspectos de um amplo universo existencial dos aprendentes envolvidos neste estudo, atrelados a conhecimentos compreensivos e explicativos e a aprendizagens reflexivas que anunciaram a tomada de consciência de si em relação ao processo de formação docente.

Por fim, concluímos que os procedimentos de análise apresentados neste estudo nos permitiram materializar critérios de caracterização da escrita de si nas narrativas elaboradas pelos sujeitos da pesquisa. Ainda, entendemos que tais procedimentos apontam para uma possibilidade de percurso analítico que admite a produção de conhecimento da Ciência da Educação, considerando o exercício refletivo de caráter autobiográfico, revelador do saber-pensar sobre si em uma dimensão pessoal e, também, na dimensão do coletivo.

Referências

- ANTÔNIO, A. S. Histórias de vida: auto-representações e construção das identidades docentes. In: TEODORO, A. (org.). **Histórias (re)construídas: Leituras e interpretações de processos educacionais**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 117.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução/CD/FNDE nº 34, de 09 de agosto de 2005**. Dispõe sobre os critérios e os procedimentos para a apresentação, seleção e execução de projetos de cursos de licenciatura para professores em exercício nas redes públicas nos anos/séries finais do ensino fundamental e/ou médio, na modalidade de educação à distância. Brasília: FNDE, 2005. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/4185-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-34,-de-9-de-agosto-de-2005>. Acesso em: 30 mar. 2022.

- BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jun. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/fZLqw3P4fcfZNK-zjNHnF3mJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2022.
- CARVALHO, I. C. M. Biografia, identidade e narrativa: elementos para uma análise hermenêutica. **Horizontes antropológicos**, Porto Alegre, v. 9, n. 19, p. 283-302, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/dpMjFJy3fQ83BMtYnVxzBk-F/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2022.
- JOSSO, M. **Caminhar para si**. Tradução Albino Pozzer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.
- JOSSO, M. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- MIGNOT, A. C. V. Da Gaveta a vitrine: exposições sobre a escrita. In: SOUZA, E. C. de. **Autobiografias, histórias de vida e formação**: pesquisa e formação. Porto Alegre: EDIPUCRS, EDUNEB, 2006. p. 207-224.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. 2. ed. Ijuí: Unijui, 2011.
- MORAES, D. Z.; LUGLI, R. S. G. (ed.). **Docência, pesquisa e aprendizagem**: (auto) biografias como espaços de formação-investigação. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, 2010.
- NÓVOA, A.; FINGER, M. (ed.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde; Departamento de Recursos Humanos da Saúde; Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988.
- NÓVOA, A. Os professores: um novo objecto da investigação educacional? In: NÓVOA, A. (ed.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 14-30.
- PAIVA, F. S. L.; RODRIGUES, A. B.; SOFISTE, A. F.; ALBURQUERQUE, S. **Elaboração de Memória profissional II**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2013.
- PASSEGGI, M. da C.; BARBOSA, T. M. N. **Memórias, memoriais pesquisa e formação docente**. São Paulo: Paulus, 2008; Natal: EDUFRRN, 2008.
- PASSEGGI, M. da C. Memoriais auto-biográficos: a arte profissional de tecer uma figura pública de si. In: BARBOSA, T. M. N.; PASSEGGI, M. da C. (ed.). **Memórias, memoriais pesquisa e formação docente**. São Paulo: Paulus, 2008; Natal: EDUFRRN, 2008. p. 27-42.
- PINEAU, G. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-343, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/vBbLxwHQHLNfr-S48HYbhw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2022.
- REGO, T. C.; AQUINO, J. G.; OLIVEIRA, M. K. de. Narrativa autobiográfica e constituição de subjetividade. In: SOUZA, E. C. (ed.). **Autobiografia, histórias de vida e formação**: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 269-286.

EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO

11. Narrativas: a voz dos alunos que estudam em uma escola do campo

Hêmesse Maria Elias Da Silva Vimercate

Andréia Weiss

DOI: 10.52695/978-65-88977-73-6.11

Considerações iniciais

Os questionamentos das pesquisadoras sobre a Educação do Campo, seus processos de legitimação e a luta em defesa da educação para os povos do campo é o norte deste capítulo que faz parte da dissertação de mestrado *Conte-me agora: narrativas dos alunos de uma escola do campo do município de Muniz Freire-ES*, defendida no PPGEEDUC no ano de 2020.

Para isso, propôs-se uma escuta sensível das narrativas produzidas por alunos matriculados em uma turma do 9º ano do ensino fundamental de uma escola do campo no município de Muniz Freire-ES, objetivando compreender os sentidos que estes atribuem à escola. Destarte, a ênfase deste será uma das categorias construídas no processo da narrativa, intitulada *Significado de estudar em uma escola do campo*.

Nesse sentido, compreendemos a narrativa como o momento em que o “[...] narrador retira da experiência o que ele conta [...]” (BENJAMIN, 1993, p. 201), ou seja, a narrativa dos alunos auxiliou na compreensão dos sentidos que estes atribuem à escola em que estudam, promovendo redes de conversação para coleta de uma infinidade de informações que viessem colaborar

significativamente com o estudo realizado, informações essas que trouxeram os elementos que eles dão sentido e significado.

O caminhar teórico

A trajetória histórica da composição do direito à educação do campo tem como base a luta de trabalhadores(as) que residem no meio rural por uma educação “[...] pautada pela ideia da autoemancipação do trabalho em relação à subordinação ao capital, colocando a intencionalidade de articular educação e trabalho em um projeto emancipador” (MOLINA, 2015, p. 381).

Para tanto, as contribuições teóricas de Freire (1996, 2018) foram fundamentais para dialogar e pensar sobre a emancipação e libertação dos sujeitos. O referencial freiriano, dialogando com autores da Educação do Campo, ajudou a entender a educação para a liberdade e para a emancipação, o fortalecimento da identidade e da autonomia das pessoas que moram no campo, no sentido de auxiliar o povo brasileiro na compreensão de que não existe uma hierarquia entre campo-cidade. O que existe é, antes, uma complementaridade, pois a cidade não consegue existir sem o campo, e nem o campo sem a cidade (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004).

A educação que acontece no/do campo¹ precisa ter características específicas e diferenciadas. As ações devem ser refletidas e elaboradas tomando como suporte a realidade local, os anseios dos sujeitos que fazem parte desse lugar para que haja possibilidades de se construir uma educação popular que esteja em conformidade com as necessidades camponesas e que reúna, valorize e explore suas memórias coletivas.

Para tanto, a educação ocorrida no campo precisa ser constituída por meio de conteúdos novos, métodos e técnicas pedagógicas que valorizem e versem sobre a população que reside no campo (MACHADO; CAMPOS; PALUDO, 2008). Por isso a importância da participação da população camponesa nessa construção.

Como afirmam Molina e Freitas (2011), ainda é algo muito arraigado dentro da gestão pública os pressupostos da inferioridade do espaço camponês,

1. No: refere-se ao campo como lugar. Do: diz respeito aos saberes e lutas do campo.

ficando o pensamento de que, para ele ser potencializado, cabe transpor as políticas educacionais urbanas para esse território. Com isso, a precariedade do trabalho docente ganha destaque. Muitos professores não são concursados, mudam (diversas vezes) de postos de trabalho durante o ano letivo, recebem baixos salários e se ocupam de uma pluralidade de ações nas escolas, desde a limpeza, alimentação dos alunos até o trabalho didático.

O caminhar metodológico

Considerando que esta pesquisa buscou compreender o que evidenciam as narrativas dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola do campo no município de Muniz Freire-ES e os sentidos que estes atribuem à escola, ela possui natureza qualitativa de tipo estudo de caso. Contou com a atuação de 06 alunos que aceitaram participar da pesquisa (faixa etária de 14 e 15 anos de idade), moradores de comunidades campesinas e, em grande parte, filhos de meeiros e de pequenos agricultores.

A entrevista semiestrutura foi escolhida para ouvir as narrativas dos alunos, sendo organizados 04 encontros individuais no mesmo turno em que estudavam, pois 04 sujeitos utilizavam o transporte escolar, o que inviabilizaria a participação se fosse em outro turno/horário. No primeiro encontro, os alunos foram provocados para que escolhessem como gostariam de ser denominados. Assim, chegou-se ao consenso de que seriam denominados por nomes de plantas, remetendo à ideia de campo e levando à denominação dos sujeitos como: Girassol, Rosa, Eucalipto, Eucalipto Vermelho, Ipê e Pessegueiro.

Com os dados provenientes das entrevistas, juntamente com a consulta documental, com o diário de campo e com a observação, foram criadas as categorias de análise, tendo como base o olhar crítico-reflexivo das pesquisadoras e dos aportes teóricos que embasaram a pesquisa. No caso em questão, será analisada a categoria **Significado de estudar em uma escola do campo**, que buscou compreender a importância de se estudar em uma escola do campo. Para tanto, buscamos encontrar (nas falas dos sujeitos), as questões ligadas ao espaço geográfico, aos materiais e aos recursos didáticos presentes ou não na escola.

Significado de estudar em uma escola do campo: a análise dos dados

Essa categoria de análise refere-se aos **sentidos e à importância que os alunos atribuem em estudar em uma escola do campo**. No seu decorrer, encontramos um conjunto de narrativas importantes para a escola e, quem sabe, para o município, através da Secretaria Municipal de Ensino, repensar o trabalho pedagógico mediado nesses espaços-tempos, inclusive a necessidade de os currículos escolares relacionarem os conhecimentos mediados nas disciplinas com toda a produção econômica, política, cultural e social dos territórios dos alunos.

Sobre estudar em uma Escola do Campo, Pessegueiro narra:

Ah! É muito bom estudar aqui, porque aqui a gente tem contato com todo tipo de natureza, sabe? Sei lá, mas a gente não aproveitou muito isso, não. A escola é boa, só que eu acho que falta um pouco de assistência. Assim... Desassistida totalmente, porque falta material. Demorou a ter os computadores. Só que os professores compensam esse lado. Eles ajudam muito. A professora de Ciências não fica colocando trabalho que tem que pesquisar, porque sabe que a gente não tem o acesso à internet [...], então, a gente aprende só por ela ensinar. Essa falta de material acontece justamente por ser uma escola do campo. A gente foi visitar o IFES de Ibatiba e a escola deles é um sonho. A biblioteca é gigantesca, mas daqui da escola eu já li acho que 8 livros. Não tem, assim, muito que ler. Os livros que têm são infantis, aí uma pessoa da minha idade não vai querer ler! Aí falta muita coisa, né? Lá, a biblioteca é gigante, tem laboratório para um monte de tipo de pesquisa. Aqui, não tem! Têm mais coisas que vi lá que não têm aqui na escola do campo. O espaço aqui, por exemplo, a gente até tem, mas falta recurso. Lá até a quadra é muito maior. Tipo, tem laboratório de biomedicina e de engenharia de alimentos. Nossa! Eu fiquei muito encantada quando eu fui lá! Mas, se pudesse trazer alguma coisa dessas para cá, seria a biblioteca. Com certeza [...] (Fala de Pessegueiro).

Ao narrar sobre o sentido de estudar em uma escola do campo, Pessegueiro analisa ser bom se formar na instituição. Coloca o contato com natureza e o

trabalho dos professores como pontos positivos. No entanto, analisa criticamente a precarização do ensino, dada a ausência de políticas públicas quanto ao investimento na escola, situação que leva os professores a buscar por estratégias compensatórias.

Porém, uma frase chama a atenção na narrativa de Pessegueiro: “[...] não precisa colocar a gente numa pesquisa que precisa a internet [...]”. A questão é, por melhor formação, preparação do professor, esses sujeitos não podem aceitar ou até amenizar a falta de estrutura e equipamentos que podem auxiliar no processo de formação.

Em analogia a essa precarização, Pessegueiro realiza uma comparação entre a escola em que estuda e um Instituto Federal do Espírito Santo que ele teve a oportunidade de conhecer. É uma análise complexa, pois não se pode negar a importância de se garantir a estrutura necessária para os alunos terem seus processos de formação constituídos. No entanto, precisamos avançar e somar esforços para que, além da estrutura, a escola conte com aportes teóricos que venham balizar princípios que defendem a incorporação de todas as lutas e produções do campo na formação dos estudantes.

Assim, recorremos à pergunta: será que a qualidade do ensino somente pode ser aferida pela estrutura arquitetônica? Ela é importante? Entendemos que sim! Deve ser a única preocupação? Apostamos que não. Por isso, além da estrutura, há de se pensar em como o conhecimento é praticado e afeta a formação das pessoas que habitam as escolas.

A Educação do Campo é um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território teórico. Nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda: desde a sua realidade. Quando pensamos o mundo a partir de um lugar onde não vivemos, idealizamos um mundo, vivemos um não lugar. Isso acontece com a população do campo quando pensa o mundo e, evidentemente, o seu próprio lugar a partir da cidade. Esse modo de pensar idealizado leva ao estranhamento de si mesmo, o que dificulta muito a construção da identidade, condição fundamental da formação cultural (FERNANDES, 2002, p. 67).

Logo, entendemos que as escolas do campo precisam de uma educação voltada aos interesses dos povos que habitam esse espaço, articulada às demandas e especificidades de cada localidade. Trazendo também seu olhar sobre o significado em estudar em uma escola do campo, Ipê externa que:

Olha, algumas pessoas falam: que a educação numa escola do campo é ruim, comparada à cidade. Uma escola atrasada e inferior, porque, aqui, não tem as mesmas coisas que lá na cidade, mas eu acho que não. A escola é boa! Os professores não são daqui, mas é como se fossem, sabe? São bons, ajudam quando a gente precisa de ajuda... Dão conselhos. Dizem que a gente precisa crescer, desenvolver e aprender, pra ser alguém na vida. Aqui, a gente fica mais perto das plantas. Na verdade, falta muita coisa! Falta material! Estudar aqui é como se eu tivesse estudando em qualquer outra escola, porque os professores são muito bons. Eu gosto de todas as aulas! Gosto da hora do recreio e da Educação Física (Fala de Ipê).

A narrativa de Ipê traz o modo como algumas pessoas entendem a Educação do Campo: uma educação menor. A estudante vai de contraponto a essa assertiva, afirmando que a escola é boa. Diz que os professores são bons, embora não sejam pertencentes à comunidade. Esse debate não descompromissa o Estado de garantir para as escolas do campo profissionais que mantenham vínculos com a comunidade em que a escola se encontra localizada, bem como de professores com conhecimentos teórico-práticos sobre os pressupostos da educação do campo.

A realidade do campo exige um educador que tenha compromisso, condições teóricas e técnicas para desconstruir as práticas e ideias que forjaram o meio e a escola rural. Nesse sentido, as necessidades presentes na escola do campo exigem um profissional com uma formação mais ampliada, mais abrangente, já que ele tem que dar conta de uma série de dimensões educativas presentes nessa realidade (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2011).

Além disso, Ipê traz a ideia de que existem pessoas que se enquadram no grupo determinado pela ideologia dominante do “ser alguém” enquanto muitos estão no lado do “ser ninguém”. Assim, o saber escolarizado é o que possibilita “ser alguém na vida”. É preciso tensionar essa compreensão com os alunos, pois a escola do campo é aquela que provoca nos estudantes

a valorização da terra, dos seus sujeitos e dos modos de produção. Todos possuem conhecimento, e o fato de estar/desejar/decidir por ficar no campo não faz dessa pessoa alguém pior ou menor.

Outro aspecto evidenciado na narrativa é a postura dos professores, pois se preocupam em ensinar, mas também em dar conselhos aos estudantes. Querem que eles estudem, no entanto é preciso ter cuidado para não reforçar a ideia de que “somente é alguém nessa vida” aqueles que passaram pela escola e se diplomaram. Esse cenário reforça a importância de professores com vínculos no campo e em processos constantes de formação continuada, pois “[...] é a materialidade da luta social que impulsiona uma formação diferenciada e não uma formação de educadores idealizada com base em uma compreensão burguesa de educação e de escola como meio de ascensão social” (JESUS, 2010, p. 420).

Se os sujeitos até então trazidos nessa categoria expressam os sentidos que atribuem à escola do Campo, Girassol agrega outros dados interessantes ao processo:

Bom... Primeiro significa que a gente não tá na cidade. Campo, um lugar rural. Urbano, a cidade. Aí que se apresenta uma diferença pra gente. Como eu cheguei aqui este ano e nunca estudei numa escola no campo, vi bastantes diferenças, pois sempre estudei na cidade. Para mim, seria uma coisa mais difícil, por exemplo, porque cada um é um pouco diferente. Tem a cultura de cada um e como cada um cresceu. Pra mim, essa diferença tá ligada à cultura do povo, principalmente na fala, por exemplo. [...] eu gosto de viver assim: entendendo que as pessoas são diferentes, no modo de falar, de vestir e comportar [...] seria tão bom se as pessoas tivessem respeito pelo que é diferente! Estudar nessa escola pra mim é muito importante, aqui eu vi realmente o que é diferente, entende? Convivo com pessoas de muitas comunidades! Eu acho isso bom, porque eu aprendo coisas que antes eu não sabia (Fala de Girassol).

Interessante observar que Girassol inicia com a questão de ser a primeira vez que estuda em uma escola do campo e que isso trouxe um olhar sobre a diferença, o respeito a ela. Explorar a diversidade cultural é um elemento valorado pelo sujeito. Ele reconhece essa pluralidade. Assim, se desafios

aparecem nos sentidos atribuídos pelo sujeito para a escola em que estuda, a convivência com a diferença/diversidade e a diferença nas falas dos variados sujeitos que se encontram nesse espaço são apontadas como uma potencialidade em se estudar na unidade de ensino.

Girassol tem razão! Aponta-nos uma riqueza de questões para análise. A primeira delas diz respeito à pluralidade linguística existente no país. Como afirma Freire (1996), somos seres dialógicos. Constituímo-nos sujeitos por meio da interação com os outros, pela característica humana do inacabamento. Assim, conviver com a diferença linguística é uma potente possibilidade de aprendizado que demanda compreender que os modos de expressão de muitos sujeitos do campo não significam atraso e nem inferioridade, mas, ao contrário, uma das possíveis representações da diversidade/diferença existentes neste país.

Outra questão aludida pelo sujeito é que o trato respeitoso com a diversidade e a diferença se coloca como uma questão necessária para uma sociedade democrática. Na atualidade, principalmente em virtude da onda conservadora que se alastra pelo mundo, estando, inclusive, presente no cenário brasileiro, a destituição do outro significa a possibilidade de eliminar aquele visto como “diferente”.

Tendo a provocação de Girassol como norte, podemos inferir que a escola e a educação vêm sendo atacadas pelo governo atual, que criminaliza os profissionais da educação por realizarem debates com os alunos sobre as diferenças, como, por exemplo, as questões que envolvem gênero, sexualidade, as de ordem racial, dentre outras, alegando que o debate é atravessado por questões marxistas e/ou comunistas. A nosso ver, se a escola trouxesse esses elementos para serem trabalhados/debatidos e interligados com as áreas do saber, estaria contribuindo para que a afirmativa de Girassol se colocasse como uma questão recorrente, pois, como afirma o aluno: “[...] seria tão bom se as pessoas tivessem respeito pelo que é diferente [...]”. Diante disso, Gomes (2007, p. 27) vem nos dizer:

No que diz respeito à educação, ou mais precisamente, à política educacional, um dos aspectos significativos desse novo cenário é a percepção de que a escola é um espaço de sociabilidade para onde convergem diferentes experiências socioculturais, as quais refletem

diversas e divergentes formas de inserção grupal na história do país.

Estamos considerando, portanto, a escola um espaço de socialização de sujeitos de contextos diversos e multiculturais em contato com diferentes pessoas, cada uma com seu modo de ser, agir, pensar e se comportar (GOMES, 2007). Rosa, ao adentrar nesse diálogo, traz um novo elemento ao afirmar que não vê diferença entre a escola do campo e outras escolas. Diz que o ensino é o mesmo. Podemos observar que o sujeito fala dessa diferença, mas não vê tal diferença quando afirma:

Cara, pra mim é tipo assim... Eu não sei nem o que falar... Eu acho normal, né? Não tem nada de diferente de estudar em escola do campo e escola de cidade. Eu acho que é tudo a mesma coisa! O ensino é a mesma coisa! Aqui, os professores são ótimos! Aqui, tem sala de informática. Os professores são de boa qualidade. A diretora é muito boa. O pedagogo é preocupado com a gente (fala de Rosa).

A escola do campo possui suas especificidades, e, quando elas não são trabalhadas, os alunos perdem a oportunidade de conhecer/perceber a sua função social. Assim, quando um estudante não percebe essa diferença, inferimos que a escola possui um currículo único que não valoriza as especificações e, em se tratando de uma escola do campo, isso é mais complexo, pois os conteúdos não dialogam com a realidade, não a reconhecendo como espaço de lutas, de resistências e da produção de conhecimentos contra-hegemônicos.

Além disso, se observarmos as falas dos outros sujeitos, percebemos uma narrativa amparada em um conjunto de sentimentos e análises produzidas sobre a escola em que eles estudam. Parece que são tomados por sensações complexas, às vezes antagônicas. É curioso perceber o quanto dizem que gostam da escola. Mesmo em meio a muitas contradições (falta de materiais, por exemplo), possuem um sentimento “bom” pela unidade de ensino. O explicar “bem” por parte dos professores parece fazer a diferença e parece indicar um modo de suprir as fragilidades das políticas públicas educacionais. Os sujeitos afirmam: “gostamos da escola!”, “gostamos dos professores!”, “eles ensinam bem!”. Esse modo de conceber os professores pelos alunos nos faz recordar Freire (1996, p. 115-116), quando argumenta que:

Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza da minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste. Boniteza que se esvai da minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar.

Embora convictos de que as escolas do campo e os professores devem estar preparados para lidar com as diversidades que acampam nesse espaço, mesmo diante de ações pedagógicas que se afastam da natureza da escola, ou seja, ações adaptadas para a escola e o público que ela atende, os professores são vistos como os responsáveis pela boa concepção que os sujeitos narram sobre a instituição, ainda que não vejam essa prática pedagógica problematizadora como necessária. Contudo, entendemos que isso não retira a obrigatoriedade do Estado para com a educação.

Cury (2005) alerta que a ligação entre o direito à educação escolar e a democracia tem os aportes normativos como um dos suportes. Cabe ao Estado prover às escolas os recursos necessários para se garantir a igualdade de oportunidades de aprendizado para todos. Cabe a ele intervir no domínio das desigualdades e trabalhar em função da gratuidade e do cumprimento do ensino obrigatório, visando o direito à educação, imprescindível a uma sociedade democrática.

A educação é um direito público subjetivo. Para o autor, é um dos mais fortes da lei, pois protege e garante uma prerrogativa fundamental. O “[...] direito público subjetivo está amparado tanto pelo princípio que ele o é, assim por seu caráter de base e por sua orientação finalística, quanto por uma sanção explícita quando de sua negação para o indivíduo cidadão” (CURY, 2005, p. 259).

As narrativas dos alunos evidenciam que a escola, pela falta de recursos e de tecnologias, mostra-se como sinônimo de atraso e de inferioridade. Com isso, os professores são significados como aqueles que “salvam a pátria”, pois

é por meio de arranjos didáticos, relações afetivas e certo comprometimento com a formação dos educandos que a escola se mostra menos conflituosa para os educandos.

Não queremos dizer que esses elementos não sejam necessários a quaisquer escolas, mas eles ganham outra tonicidade quando precisam ser utilizados para suprir carências e ausências produzidas pelo modo de se olhar o campo e seus habitantes. Os professores, apesar dos obstáculos, devem desempenhar um papel junto aos alunos, não de meramente transmissores de conteúdos, mas um papel muito maior. Segundo Arroyo (2000, p. 64):

A categoria tem colocado todos os seus esforços em melhorar as condições materiais e de trabalho nas escolas [...] para que cheguem a ser espaços mais humanos. O grave das condições materiais e de trabalho das escolas não é apenas que é difícil ensinar sem condições, sem materiais, sem salários, o grave é que nessas condições nos desumanizamos todos. Não apenas torna-se difícil ensinar e aprender os conteúdos, torna-se impossível ensinar-aprender a ser gente.

Infelizmente os sujeitos do campo ainda são vistos como atrasados, sem “cultura”, sem direitos e sem conhecimentos. Em vários contextos são lembrados como caipiras, jecas, roceiros, dentre outros, expressões com ampla carga pejorativa e que buscam desqualificar seus modos de produção e de vida. Com isso, emerge a ideia de que são invisíveis, e para eles restam políticas rasas e sem muitas expressões. Quando vistos como inferiores pelas políticas educacionais, resta, a eles, a oferta de políticas públicas também inferiores e precárias.

Arroyo, Caldart e Molina (2004) assumem a educação do campo como uma ação dialética construída com o aluno e a comunidade de que esse sujeito faz parte. Defendem a ideia de que a escola precisa ter qualidade e contar com todos os recursos necessários à formação dos educandos. É preciso constituir políticas públicas que reconheçam a escola do campo como um lugar de encontros para reflexões de toda comunidade escolar sobre a luta pela terra, a valorização dos saberes e experiências do homem/mulher do campo e a formação de sujeitos éticos que se assumem como políticos e de conhecimento. Ou seja, políticas que valorizem as especificidades do campo e suas relações

com a organização dos tempos escolares, do currículo, das práticas de ensino e dos processos de avaliação da aprendizagem.

Diante desse cenário, Arroyo e Fernandes (1999, p. 23-24) também argumentam que:

A cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos. Daí que o modelo de educação básica queira impor para o campo currículos da escola urbana, como se o campo e sua cultura pertencessem a um passado esquecido e superado. Como se os valores, a cultura, o modo de vida, o homem e a mulher do campo fossem uma espécie em extinção. Uma experiência humana sem mais sentido, a ser superada pela experiência urbano-industrial moderna.

Logo, entendemos que a educação não é neutra e precisa ser entendida como aquela que atende a diversos interesses, sejam eles sociais, econômicos ou políticos, estando presente desde a construção do currículo e entendendo o que deve ser ensinado e até mesmo o modo como se deve ensinar.

A realidade do ambiente educacional envolvendo a educação do campo é complexa. No entanto, podemos inferir a existência de docentes comprometidos com o que fazem, buscando alternativas para que o trabalho pedagógico faça sentido para os sujeitos. Por outro lado, a ausência da educação do campo nos processos formativos dos estudantes e dos professores e a maneira como é feito o trabalho pedagógico na escola do campo acabam por levar o aluno a desenvolver o sentimento da meritocracia, pois, como afirma Eucalipto:

Estudar numa escola do campo, eu acho que é até bom. Falta algumas coisas. Não tem muita estrutura. No caso, não tem muita verba pra escola. Aí, não consegue ter muitas coisas. Falta muito material próprio pra escola. Um tratamento na quadra. [...] a sala de informática, só conseguimos nesse ano [2019], não tinha antes e essa falta interfere em algumas coisas [...]. Mas, no aprendizado, não prejudica muito, porque se a gente quiser estudar direitinho, os professores que estão aqui são muito bons pra explicar. **Se gente estudar**

direitinho, a gente consegue aprender (Fala de Eucalipto, grifo nosso).

Para Barbosa (2003, p. 22), entende-se por meritocracia “[...] um conjunto de valores que postula que as posições dos indivíduos na sociedade devem ser consequência do mérito de cada um. Ou seja, do reconhecimento público da qualidade das realizações individuais”. O termo traz grande carga ideológica que leva as pessoas a acreditarem que, mediante a existência de um Estado frágil e descomprometido com as garantias dos direitos sociais, o esforço individualizado de cada um é sinônimo de sucesso.

Gradativamente, o conceito de mérito tem ganhado uma nova roupagem; deixa de se referir apenas às boas ações e passa a indicar talento, conhecimento, inteligência, esforço, capacidade para o trabalho e para a criação. Constitui-se num marco de emancipação que se opõe ao nepotismo e aos direitos herdados, fundamentando as reformas burguesas e justificando as normas e os valores propostos pelas sociedades ditas democráticas (VALLE; RUSCHEL, 2010).

Continuando com as narrativas, outro elemento surge e se apresenta na fala de Eucalipto Vermelho, quando afirma que as escolas do campo possuem virtudes que outras escolas não têm: [...] “a escola do campo, as professoras têm mais atenção com um aluno só. Porque é menos alunos e tem como você dar mais atenção pro aluno. Numa escola urbana, por exemplo, você não ia ter tanta atenção”!

O número de alunos parece ser um diferencial, pois o professor pode encontrar maiores possibilidades de dar mais atenção aos discentes. Pensar em condições de trabalho para os docentes atenderem às necessidades dos alunos se coloca como uma ação necessária quando se pensa no direito à educação. Como afirma Freire (1996, p. 12), educar não é transferir conhecimentos, mas “[...] criar possibilidades ao aluno para sua própria construção”. Este é o primeiro saber necessário à formação do docente numa perspectiva progressista.

Outro ponto de análise se refere ao fato de, na escola urbana, os atendimentos aos alunos se colocarem como mais desafiadores. Então, o fato de a escola do campo contar com um número menor de estudantes permite ao

professor atendimentos mais próximos. Assim, podemos perceber a pluralidade de sensações que produz o ensino da escola do campo nos alunos.

Uma nova questão que entra nas narrativas e merece destaque é a compreensão do sujeito de que cabem aos políticos legislar para que o proposto na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) seja efetivado. Sobre isso, Eucalipto Vermelho narra: “Os professores são bons, a meu ver. **Poderia melhorar, mas eu também acho que o que precisa ser melhorado não depende da escola, mas dos políticos**” (grifo nosso).

Ele afirma que a melhoria da educação depende dos políticos. O sujeito não quer dizer que essa “dependência” invisibiliza o compromisso que várias instituições produzem — como as escolas, as universidades, os sindicatos, os movimentos sociais e vários eventos científicos — acerca do direito à educação.

Assim, se a melhoria das políticas sociais depende de “políticos”, acreditamos que a melhoria da seleção desses “políticos” depende do fortalecimento da educação como ato político (FREIRE, 1992), pois, quando a educação se coloca emancipatória, as pessoas encontram maiores possibilidades de analisar a sociedade com suas contradições e meios para eleger aqueles que se comprometem com a consolidação de um Estado de direitos.

Assim, a rede dialógica constituída entre a pesquisadora e os sujeitos auxiliou no olhar crítico-reflexivo sobre a escola, pois, estando a unidade de ensino localizada em perímetro rural e atendendo alunos de várias comunidades campesinas, deveria trazer os princípios da educação do campo. Além disso, a própria constituição agrária da municipalidade e os impactos de tudo o que é produzido nesse território sobre a economia e a própria cultura da cidade de Muniz Freire fazem essa necessidade se mostrar latente.

Considerações finais

Diante das narrativas sobre o estudar em uma escola do campo, os estudantes destacam as contribuições de a escola estar próxima à natureza, situação que colabora para que os professores, mesmo aqueles sem vínculos diretos com o campo, sintam-se mais desafiados a fazer os conhecimentos curriculares dialogarem com o território onde a escola está inserida, encontrando

maiores significados sobre o que ensinar e sobre os modos de ensinar, situação importante para se repensarem as práticas pedagógicas.

Por isso, pensar na formação de professores para atuar nesse espaço se torna relevante, ou seja, são necessários profissionais que conheçam as lutas/potências do campo, que se comprometam com as realidades e as especificidades de cada povo, suas culturas e diversidades, bem como com a implementação de políticas educacionais voltadas para melhorias de todos os serviços ofertados, enfrentando, assim, os problemas recorrentes nas escolas campesinas.

Ao analisarmos, por meio das narrativas dos sujeitos pesquisados, se a escola se encontra preparada para trabalhar com a realidade campesina, nos deparamos, mais uma vez, com práticas de ensino que, de certa maneira, abordam alguns assuntos trazidos pelos alunos sobre o campo. Contudo, entendemos que as abordagens relativas ao campo não devem ser pontuais, mas sim conhecimentos que *transversalizem* o currículo, apontando a realidade complexa que é o campo.

Defendemos, para tanto, a existência de profissionais comprometidos com a educação do campo e com formação na área, garantindo currículos, estratégias de ensino, materiais didáticos e ambientes para que de fato a educação constituída com os sujeitos desse território se concretize dentro da perspectiva de que a “Educação do Campo é direito, e não esmola”.

Referências

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 31 mar. 2022.
- ANTUNES-ROCHA, Maria Izabel; MARTINS, Aracy Alves (org.). **Educação do campo: desafios de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

- ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.
- BARBOSA, Livia. **Igualdade e meritocracia**: a ética do desempenho nas sociedades modernas. Rio de Janeiro: FGV, 2003.
- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 197-221. (Obras Escolhidas, 1)
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática dos sistemas públicos de ensino. *In*: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (org.). **Gestão educacional**: novos olhares, novas abordagens. Petrópolis: Vozes, 2005.
- FERNANDES, Bernado Mançano. Diretrizes de uma caminhada. *In*: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salette (org.). **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. p. 61-70.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um encontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.
- GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- JESUS, Sonia Meire de. A formação de educadores do campo e o compromisso com a emancipação da classe trabalhadora. *In*: SOARES, L. **Convergências e tensões no campo formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 407-423.
- MACHADO, Carmem Lucia Bezerra; CAMPOS, Cristiane Senhorinha Soares; PALUDO, Conceição. **Teoria e prática da educação do campo**: análise de experiências. Brasília, DF: MDA, 2008.
- MOLINA, Mônica Castagna. A educação do campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 6, n. 2, p. 378-400, jul./dez. 2015.
- MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da educação do campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

VALLE, Ione Ribeiro; RUSCHEL, Elizete. Política educacional brasileira e catari-nense (1934-1996): uma inspiração meritocrática. **Revista Electrónica de In-vestigación y Docencia**, Jaén, Espanha, v. 3, p. 73-92, jan. 2010. Disponível em: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1162/984>. Acesso em: 31 mar. 2022.

VIMECARTE, Hêmesse Maria Elias Da Silva. **Conte-me agora**: narrativas dos alu-nos de uma escola do campo do município de Muniz Freire, ES. 2020. 168 f. Dis-sertação (Mestrado em Educação Básica, Ensino e Formação de Professores) – Universidade Federal do Espírito Santo, Alegre, 2020. Disponível em: <http://docplayer.com.br/210569798-Conte-me-agora-narrativas-dos-alunos-de-uma-escola-do-campo-do-municipio-de-muniz-freire-es.html>. Acesso em: 31 mar. 2022.

EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

12. A relação escola-comunidade no processo de implementação da Lei nº 10.639/03 no currículo de uma escola quilombola no município de Guaçuí-ES

Liliane Rosa Nogueira

Marileide Gonçalves França

DOI: 10.52695/978-65-88977-73-6.12

Considerações iniciais

O Estado brasileiro sempre se silenciou diante da situação de desigualdade e discriminação sofrida pela população negra do nosso país. Como consequência, ocorre a desigualdade racial e social, que repercute no acesso diferenciado aos bens e serviços pelos brancos e negros, revelado nos indicadores sociais relacionados ao acesso à educação, à saúde e também no rendimento médio domiciliar per capita, nos quais a população negra sempre apresentou os menores índices (HENRIQUES, 2001).

Para o enfrentamento desse contexto de desigualdade, o movimento negro, ao longo da história do nosso país, sempre lutou e luta por uma sociedade mais democrática, denunciando situações de discriminação e pressionando o Estado no sentido de buscar políticas públicas que atendam aos anseios da população negra do nosso país (GOMES, 2011). Dentro desse processo, em especial após a criação do Movimento Negro Unificado em 1978, destaca-se

a luta pela educação (GONÇALVES; SILVA, 2000), com o objetivo de democratizá-la, possibilitando o acesso a todos.

Assim, compreendemos que a luta do movimento negro por reconhecimento dos seus direitos sociais, entre os quais o da educação, culmina com a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que se apresenta como uma política afirmativa para garantir, por meio da educação, o reconhecimento e a valorização da história e da cultura dos afro-brasileiros (BRASIL, 2003).

A Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003), ao alterar a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, incluiu no currículo oficial dos sistemas de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”. Com o objetivo de direcionar as ações dos sistemas de ensino, das escolas e dos professores, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER), no ano de 2004 (BRASIL, 2004).

Considerando a obrigatoriedade da implementação da Lei nº 10.639/03 nos sistemas educacionais brasileiros, inclusive nas escolas situadas nos territórios quilombolas ou que atendem os alunos oriundos dessas comunidades, o objetivo do presente estudo foi analisar a relação entre escola e comunidade no processo de implementação da Lei nº 10.639/03 no currículo da EMEF “José Antônio de Carvalho”, que atendia os estudantes da Comunidade Quilombola Córrego do Sossego, situada no Distrito de São Tiago, município de Guaçuí/ES.

A Educação Escolar Quilombola é aquela que se destina a atender estudantes que vivem em territórios quilombolas urbanos e rurais, podendo ser ofertada em estabelecimentos de ensino localizados dentro ou fora do território quilombola, de acordo com o art. 1º, § 1º da Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012 (BRASIL, 2012). Segundo Miranda (2012), tal modalidade se insere no cenário do debate educacional na década de 1980 e está ligada ao processo de luta pelo reconhecimento das comunidades quilombolas e seus respectivos direitos, dentre os quais a educação.

Para o desenvolvimento deste estudo, optamos pela abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso. Lüdke e André (2013) afirmam que, ao relatar o cotidiano escolar, esse tipo de estudo oferece material para melhor compreender

a função da escola e ainda a sua relação com as demais esferas da sociedade. Para isso, o pesquisador precisa se envolver em um determinado contexto, de acordo com as demandas da pesquisa, para a apreensão completa do objeto que está sendo pesquisado. Desse modo, estivemos na escola pesquisada e em contato com a comunidade quilombola, no período de outubro a dezembro do ano de 2019, em busca de indícios que pudessem nos ajudar a refletir sobre nossa análise investigativa. Os sujeitos participantes da pesquisa foram: um membro da Secretaria Municipal de Educação do município de Guaçuí, a diretora, a pedagoga, sete professores, três alunos da EMEF José Antônio de Carvalho que residem na comunidade e três membros da comunidade quilombola, citados nesta pesquisa com nomes fictícios.

Utilizamos como instrumentos de produção de dados, para o desenvolvimento do nosso estudo, a consulta documental, a observação participante, a entrevista semiestruturada e o diário de campo. A análise dos dados foi realizada por meio da análise de conteúdo, que contribuiu para interpretar e refletir as relações estabelecidas nesse contexto e suas práticas educativas.

Para tanto, propomos discutir conceitos importantes como racismo, políticas afirmativas e currículo na perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais (Erer). Em seguida, apresentamos a escola e as análises sobre a relação entre escola e comunidade no processo de implementação da Lei nº 10.639/03 no currículo da EMEF José Antônio de Carvalho. Por último, buscamos apresentar as considerações que traçamos ao final deste estudo.

Relações raciais no Brasil

No Brasil, a discussão sobre as relações raciais, conforme Guimarães (1999, p. 156), não pode deixar de abranger o conceito de raça, pois, “[...] por meio dele, pode-se desmascarar o persistente e sub-reptício uso da noção errônea de raça biológica, que fundamenta as práticas de discriminação e tem a cor a marca e o topo principais”.

Etimologicamente, segundo Munanga (2004), o conceito de raça pode ser traduzido como categoria, espécie e foi utilizado primeiramente para classificar animais e plantas. O autor destaca que, a partir da idade medieval, o conceito passou a se referir a pessoas da mesma família ou linhagem

e posteriormente foi utilizado para classificar as características físicas dos grupos humanos. Assim, alguns grupos sociais começaram a dominar e a sujeitar outros grupos, a partir da classificação e hierarquização dos seres humanos em inferiores e superiores, baseados nas características físicas, como a cor da pele, e legitimados tanto pela Teologia como pelas Ciências naturais. Do século XVIII em diante, essa classificação resultou “[...] numa operação de hierarquização que pavimentou o caminho do racismo” (MUNANGA, 2004, p. 2). No século XIX, acrescentou-se ao critério da cor outros critérios morfológicos, como a forma do nariz, dos lábios e do queixo, o formato do crânio, o ângulo facial, entre outros, para aperfeiçoar a classificação humana.

No século XX, avanços na área da Genética Humana revelaram que o patrimônio genético de cada sujeito é diverso, assim como “[...] há no sangue critérios químicos mais determinantes para consagrar definitivamente a divisão da humanidade em raças estancas”, denominados “marcadores genéticos” (MUNANGA, 2004, p. 4). Portanto, a conclusão a que chegaram é que “[...] a raça não é uma realidade biológica” (MUNANGA, 2004, p. 4). Neste trabalho, concebemos a raça, conforme Guimarães (2002, p. 153), como:

[...] construtos sociais, formas de identidade baseados numa ideia biológica errônea, mas eficaz, socialmente, para construir, manter e reproduzir diferenças, privilégios. Se as raças não existem, num sentido estritamente realista na ciência, ou seja, se não são de fato do mundo físico, são, contudo, plenamente existentes no mundo social, produtos de formas de classificar e de identificar que orientam as ações dos seres humanos (GUIMARÃES, 2002, p. 153).

Desse modo, a raça está presente nas concepções e narrativas dos sujeitos e em diferentes espaços sociais, dentre os quais o espaço escolar, no qual se fazem presentes situações de preconceito e discriminação racial, observados nas relações estabelecidas entre estudantes e professores, no currículo, no material didático e nas práticas pedagógicas.

Cabe destacar que essas concepções de raça e racismo foram influenciadas por teorias do racismo científico do século XIX, na Europa e, posteriormente, no Brasil, que legitimaram a hierarquização entre as raças e a superioridade de um grupo sobre outro (PAIXÃO, 2014), baseado em aspectos biológicos,

físicos e morais para determinar qualidades intelectuais e comportamentos dos indivíduos, bem como o seu lugar na sociedade. Assim, características positivas, como inteligência, honestidade, criatividade e outras, foram associadas aos brancos, enquanto aspectos negativos, como “menos inteligente, menos honestos, preguiçosos”, aos negros (MUNANGA, 2004, p. 5).

Desse modo, acreditamos que o debate sobre as relações raciais no Brasil pode se materializar nas práticas educacionais como um processo que é capaz de contribuir para reflexões e transformações nas concepções sobre o negro, sua história e cultura. Para Munanga (2015, p. 17):

[...] não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados.

Nesse sentido, o autor destaca que há a necessidade de se transformar o pensamento da sociedade brasileira e aponta como uma das possibilidades a educação dos jovens, de modo a ensiná-los a realizar o enfrentamento ao racismo. No entanto, não é apenas a escola que possui essa responsabilidade de ensinar valores que propiciem o combate às desigualdades e às discriminações presentes em nossa sociedade, mas, como todos acabam passando por esse espaço, a escola acaba sendo o local apropriado para que, desde cedo, os estudantes aprendam sobre essas e outras temáticas.

Assim, ressaltamos a importância da Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) como reinvidicação do movimento negro e da sociedade civil, além de ser resposta do Estado às demandas por uma educação antirracista e democrática (GOMES, 2012).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004) afirmam que a escola

[...] tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discri-

minados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (BRASIL, 2004).

A Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) levou para dentro das escolas esse debate acerca da história e da cultura negra, bem como sobre o currículo escolar, considerando o silenciamento acerca dessas temáticas e das contribuições dos povos africanos para o desenvolvimento da sociedade. Ao tornar obrigatório o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo dos estabelecimentos de ensino, constitui-se uma política afirmativa, pois possibilita o conhecimento da história, da luta e da cultura negra na formação da sociedade brasileira, ou seja, um passado que antes era contado somente sob a ótica europeia. Concordamos com Gomes (2008) quando afirma que ações afirmativas “[...] visam à correção e superação das desigualdades impostas, ao longo da história, a determinados grupos sociais e étnico-raciais” (GOMES, 2008, p. 102).

As políticas afirmativas tratam, portanto, de reconhecer aqueles grupos que, por décadas, permaneceram esquecidos e de reparar o passado marcado por profunda desigualdade entre os grupos sociais, resultante de um processo histórico que privilegiava um grupo restrito de pessoas com características bem específicas, como o lugar de nascimento, a condição social e a cor da pele.

Cury (2002) afirma que o direito à educação convive com profundas desigualdades em países que, no passado, foram colonizados por países europeus. Neles, as marcas das desigualdades, do preconceito e da discriminação são profundas e em muitos deles “[...] a formalização de conquistas sociais em lei e em direito não chega a se efetivar” (CURY, 2002, p. 257) por conta desse passado tão presente na sociedade.

Portanto, essas políticas denominadas afirmativas têm como objetivo combater situações de discriminação racial que assolam tão de perto a população negra do nosso país e outros grupos minoritários que vivem nessa mesma condição. Embora sejam grupos minoritários do ponto de vista social, na verdade são maioria dentro da sociedade. Essas políticas partem do

reconhecimento de que alguns grupos são privados de direitos essenciais, como educação, saúde, moradia e outros. Para Piovesan (2007, p. 41),

[...] as ações afirmativas constituem medidas especiais e temporárias que, buscando remediar um passado discriminatório, objetivam acelerar o processo de igualdade, com o alcance da igualdade substantiva por parte de grupos socialmente vulneráveis, como as minorias étnicas e raciais, dentre outros grupos (PIOVESAN, 2007, p. 41).

Dentro desse contexto histórico-social, existe a necessidade de agir com diferença e prioridade para com esses grupos a fim de garantir sua participação e seu acesso a direitos e lugares noutro tempo negados, como o espaço escolar. Muitos jovens não conseguem concluir o ensino básico porque a sua condição familiar não lhes permite. O Brasil possui um histórico discriminatório desde o período colonial, quando os negros e seus descendentes não frequentavam os espaços reservados para os brancos.

Com o passar dos anos, mesmo com políticas que visam promover a igualdade, as desigualdades entre negros e brancos perduram, conforme apontam Jaccoud e Beghin (2002, p. 37):

[...] ao longo das décadas, de tais níveis de desigualdade indica a manutenção de um processo ativo de discriminação de indivíduos em razão de sua cor que opera em diferentes esferas da vida social, como a educação e o mercado de trabalho. Paralelamente, a reprodução de preconceitos e estereótipos raciais legitima os procedimentos discriminatórios. A desigualdade racial emerge, assim, como fruto de um processo complexo, no qual se pode identificar a ação de diferentes fenômenos: o racismo, o preconceito racial e a discriminação racial.

Ações afirmativas “[...] como confluência de saberes identitários, políticos e estéticos, uma consciência antecipatória e o inconformismo perante uma carência de relações mais humanas e democráticas existentes entre negros e brancos no Brasil” (GOMES, 2011, p. 147) significam um avanço no sentido de promover uma maior participação do negro na sociedade.

Contudo, segundo Gomes (2009, p. 40) a efetivação da Lei nº 10639/03 (BRASIL, 2003) depende da necessária mobilização da sociedade civil a fim de que o direito à diversidade étnico-racial seja garantido nas escolas, nos currículos, nos projetos político-pedagógicos, na formação de professores e nas políticas educacionais.

O conceito de currículo “[...] representa a expressão e a proposta da organização dos segmentos e fragmentos dos conteúdos que o compõem; é uma espécie de ordenação ou partitura que articula episódios isolados das ações” (SACRISTÁN, 2013, p. 17). Na visão do autor, o currículo pode ensinar e aprender, o que auxilia na prática durante toda a escolaridade. Portanto, o currículo pode ser definido como “[...] aquilo que o aluno estuda” (SACRISTÁN, 2013, p. 16).

O currículo sempre está ligado à seleção do que e quando aprender, à ordenação e à organização. Para Silva (2017, p. 15), “[...] o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo”. O poder relacionado ao currículo está no fato de que ele norteia o que será ensinado, de que forma e a quem será ensinado.

Ao determinar isso, o currículo torna-se também um regulador. Para Sacristán (2013), nos séculos XVI e XVII, o currículo tornou-se fundamental para compreendermos a estrutura da escolarização atual, que apresenta ordens sequenciadas quanto ao que aprender, quando e como aprender.

À capacidade reguladora do currículo foram agregados os conceitos de classe, grau e método, cujas histórias estão entrelaçadas, formando todo o dispositivo para normalização do que era ensinado ou deveria ser ensinado, como fazê-lo, e, uma vez que se fazia uma opção, também ficava determinado aquilo que não se podia ou não se deveria ensinar nem aprender. (SACRISTÁN, 2013, p. 19).

O currículo funcionava como regulador e mediador daquilo que deve e vai ser ensinado pelo professor. Assim, acabava delimitando quando e o que aprender, em que etapas da escolaridade e em que faixa etária do estudante. Nesse sentido, Sacristán (2013) compreende que o currículo também regula a vida das pessoas. Ele acaba impondo “normas” para a escolarização.

Para o autor, o currículo desempenha dupla função: organizadora e unificadora — do que ensinar e aprender — e delimita as matérias que o compõem (SACRISTÁN, 2013). Reguladora quando o currículo delimita o que será aprendido ou limita a autonomia daquele que irá ensinar, e unificadora quando organiza esses conteúdos em diferentes áreas, ou quando ele mesmo seleciona sequencialmente os conhecimentos, não permitindo “[...] fazer qualquer coisa, fazer de uma maneira qualquer ou fazê-la de modo variável” (SACRISTÁN, 2013, p. 18).

De acordo com Silva (2017), as teorias do currículo buscam justificar os motivos pelos quais os conhecimentos foram selecionados. Essa justificativa é embasada quando se responde qual o tipo de pessoa que queremos formar, ou seja, o currículo está envolvido naquilo que nos tornamos. “Talvez possamos dizer que, além de uma questão do conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade” (SILVA, 2017, p. 15). Nesse sentido, para melhor compreender o currículo, o autor apresenta em seu livro *Documentos de Identidade* (2017), diferentes concepções a respeito do currículo (tradicionais, críticas e pós-críticas), em contextos históricos distintos.

Assim, de acordo com o objeto deste estudo, voltado para a análise da relação escola-comunidade no processo de implementação da lei nº 10.639/03 no currículo de uma escola quilombola, nós nos apoiaremos nas teorias pós-críticas do currículo, uma vez que procuram revelar a “análise da dinâmica de poder envolvida nas relações de gênero, etnia, raça e sexualidade” (SILVA, 2017, p. 146) e enfatizam “[...] o papel formativo do currículo” (SILVA, 2017, p. 149), mostrando que o currículo “[...] tem significados”, produzidos pelos sujeitos; que ele “é relação de poder”; que “é texto, discurso, documento” (SILVA, 2017, p. 150). “O currículo é documento de identidade” (SILVA, 2017, p. 150).

Desse modo, tentamos discutir e analisar o currículo da escola investigada a partir da relação existente entre o currículo prescrito e o vivido, proposto por Sacristán (2013). O currículo prescrito contém os fins para os quais ele foi criado, os objetivos a serem atingidos, em um documento prévio, no qual vem assinalado aquilo que deve ser ensinado aos alunos, um currículo avaliado, que é integrado pelas disciplinas exigidas pelas avaliações (SACRISTÁN, 2013). Contudo, na prática, reconhecemos que o currículo é composto por outras situações do cotidiano: esse é o currículo real,

vivenciado por todos os sujeitos que compõem aquele contexto, portanto, vinculado às suas concepções, aos valores e às ideologias que produzem os significados do currículo.

Antes de adentrarmos nessa discussão, apresentamos reflexões acerca da Educação Escolar Quilombola, considerando que essa modalidade é ofertada pela escola onde realizamos a pesquisa. Logo, apresentamos as reflexões acerca da relação escola-comunidade no processo de implementação da Lei nº 10.639/03 no currículo de uma escola quilombola.

Processo de implementação da Lei nº 10.639/03 no currículo e sua relação com a comunidade quilombola

A educação escolar se constitui dever do Estado e direito das populações quilombolas rurais e urbanas, devendo ser ofertada em estabelecimentos de ensino que ficam situados nos territórios quilombolas ou em escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas (BRASIL, 2012). Desse modo, deve estar pautada, conforme disposto no art. 7º, Inciso III das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DC-NEEQ), no “respeito e reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira” (BRASIL, 2012).

A EMEF José Antônio de Carvalho, por estar situada na proximidade da Comunidade Quilombola Córrego do Sossego, foi indicada no Censo Escolar 2019 como escola que oferta Educação Escolar Quilombola. Os professores também tinham conhecimento desse fato:

Sim. Quando eu comecei trabalhar aqui no ano passado e convivi com os alunos, passei a conhecer um pouco mais sobre eles e me falaram da comunidade (MATEUS).

A escola “José Antônio de Carvalho” está localizada próxima a uma comunidade quilombola, e atende os alunos da Comunidade Quilombola da Comunidade Córrego do Sossego. Sim eu sabia (GABRIEL).

Sim, tem cerca de cinco anos aproximadamente que eu tenho essa informação. Foi quando eu vi pela primeira vez o “Bate Flechas” na escola. Ali que fiquei sabendo (CRISTINA).

Desse modo, alguns professores sabiam que a escola atendia alunos oriundos da comunidade Córrego do Sossego, a partir do diálogo estabelecido com eles no dia a dia e por meio das apresentações culturais da comunidade na instituição. Percebemos, desse modo, que algumas práticas culturais, como o Bate Flechas, já haviam ocorrido na escola, e que os professores dialogam com os alunos no sentido de conhecer suas vivências.

Por outro lado, os professores afirmaram que a comunidade quilombola só ganhou visibilidade com a chegada do Grupo de Estudos Étnico-Racial e Educação Especial (Geere) da Ufes na escola, para o desenvolvimento da formação continuada voltada à EREER.

Só soube do Reconhecimento deles a partir do momento da formação continuada. Não sei nada sobre isso. Nunca participei de nada lá nem visitei porque o nosso tempo enquanto professor é curto. Trabalhamos o dia todo em escolas e a noite levamos trabalho pra casa. Eu gostaria até de visitar a comunidade. Acho importante eles terem sido reconhecidos (MATEUS).

Sim. Mas não sei como foi o reconhecimento da comunidade. Na verdade, ela ficou muito em destaque pra gente a partir da iniciativa do curso de formação dos mestrandos da UFES. Não vivenciamos nada da comunidade, apesar de trabalhar com alunos de lá. Nunca houve nenhum tipo de trabalho lá. Nunca a vimos como comunidade quilombola. Sempre a vimos como Comunidade Córrego do Sossego (PAULA).

A representante da Secretaria de Educação (Seme) também nos revelou não conhecer a comunidade quilombola e a pedagoga disse conhecer só de ouvir falar e por ter conhecido a Dona Lena, líder da comunidade quilombola: “Eu nunca fui, só conheço por informações e ouvir falar. Conheci no ano passado a Presidente da comunidade, na Consciência Negra na escola, e ela falou como as coisas funcionam lá” (JAQUELINE).

Consideramos que o desconhecimento dos professores acerca da comunidade impacta o ensino ofertado aos estudantes que lá residem, pois não têm acesso ao conhecimento da sua história, cultura, memória e ancestralidade nos conteúdos trabalhados no contexto escolar. De acordo com Costa (2016), para que ocorra a efetivação da Educação Escolar Quilombola, é necessário o conhecimento acerca do modo de vida e da cultura, organização

social, política e econômica. Assim, perguntamos qual o conhecimento que os professores possuíam acerca da realidade socioeconômica dos estudantes que viviam na comunidade quilombola.

São pessoas que em sua grande maioria são espíritas. São humildes, positivas. Boas de se lidar. São carentes, humildes que trabalham com agricultura, com a roça. Eu vou conversando com os alunos nas salas e ele vão falando sobre isso. O básico para tentar conhecer melhor um pouco eles (MATEUS).

Pouquíssima coisa. Porque tem pouco tempo que tiveram seu reconhecimento, cerca de um ano e meio. Olha como as datas puxam, apesar de eu achar que devemos trabalhar o ano inteiro, mas trabalham duas vezes no ano: 13 de maio e 20 de novembro. O que sabemos da comunidade foi a dona Lena quem foi lá falar. [...] A gente perde muito não indo mais na comunidade aproveitar a história pra trabalhar as disciplinas (JUSSARA).

Esses relatos mostram que os professores conhecem um pouco da origem socioeconômica dos estudantes, suas características pessoais e culturais a partir do diálogo com eles e da presença da comunidade quilombola em ações desenvolvidas dentro da escola. Revelam ainda concepções e estereótipos vinculados à população negra quanto à religião, condição socioeconômica e modos de viver.

Devemos ainda considerar o fato de alguns dos professores não conhecerem a comunidade quilombola, conforme relata a professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE): “Não sei nada sobre a comunidade. Não a conheço, nunca fui lá”. Assim, o que sabem é por meio do trabalho com os estudantes na escola.

No que se refere à relação da escola com a comunidade, a líder nos relatou que sentia falta de uma “união maior” (DONA LENA) com EMEF José Antônio de Carvalho, para que todos conhecessem melhor a sua cultura:

Nesse tempo todo de certificação (desde 2018) eles só vieram aqui uma vez. E foram os alunos pequenos, nem foi adolescentes. Eu acho importante eles falarem da comunidade e estar trazendo sempre os alunos para

conversarem, para saber como é o nosso viver aqui na comunidade (DONA LENA).

Tal fato ocorreu no ano de 2019, quando a escola levou até a comunidade algumas turmas que participavam do projeto educativo desenvolvido pelos professores, ação que integrava a formação continuada desenvolvida pelo Geere/Ufes. Desse modo, a visita à comunidade era uma atividade do projeto e foi de extrema importância para que os profissionais da escola e os alunos conhecessem esse território, a história e a cultura da comunidade. Dona Lena pontuou ainda que a comunidade só era procurada pela escola em caso de necessidade:

Não procuramos sempre a escola, só nas necessidades. Nunca fomos chamados pra construir documento nenhum, só pra reunião de pais quando tem. E também quando precisam de apresentação do Bate Flecha ou da gente, uma vez no ano, no Dia da Consciência Negra (DONA LENA).

Dona Lena nos lembra que, em 2019, a EMEF José Antônio de Carvalho a convidou para ministrar uma palestra sobre a cultura quilombola na festividade realizada na “Semana da Consciência Negra”, evento realizado anualmente pela escola.

Diante desse cenário, compreendemos a importância do papel da escola como um agente promotor de reflexão sobre as mais diversas temáticas produzidas fora e dentro do contexto escolar, incluindo a cultura quilombola e suas vivências, como também sobre o combate ao racismo, à intolerância e à discriminação.

Observamos que os professores ainda não compreendiam as especificidades da Educação Escolar Quilombola, bem como sua articulação com a luta antirracista. Portanto, mais uma vez reiteramos a importância dos cursos de formação inicial e continuada para os professores que atuam nessa modalidade de ensino. Evidenciamos a carência do município nesse sentido,

[...] haja vista que se trata de uma modalidade cuja efetivação requer organização escolar, curricular e atuação docente, compatíveis às suas finalidades, posto que as atuais configurações formativas e educativas não

têm contemplado por não preverem a preservação do patrimônio cultural, observando-se legados dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, particularmente os indígenas e os africanos (COSTA, 2016, p. 25).

Assim, a autora nos ajuda a refletir sobre a necessidade de conhecimento, por parte dos professores, a respeito do legado deixado pelos povos africanos, suas histórias e culturas que hoje se mantêm vivas por meio das comunidades, para a materialização da educação quilombola nas escolas que atendem alunos oriundos desses territórios.

As DCNERER orientam que o “Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros [...]” (BRASIL, 2004). Desse modo, pontuamos ser de extrema importância a implementação da Lei nº 10.639/2003, bem como de suas Diretrizes no currículo de uma escola que atende estudantes de origem quilombola. Segundo Gomes (2002, p. 39), a escola

[...] pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las.

Portanto, a escola deve ser compreendida, a partir de Gomes (2002), como o local onde são construídas as identidades e compartilhados, para além de conteúdos, saberes, crenças e cultura. É necessário um olhar cuidadoso nesse sentido, porque precisamos de práticas que promovam a valorização das múltiplas identidades e diferenças, e não o contrário. Assim, é importante refletirmos sobre o tipo de educação que tem sido ofertada na EMEF José Antônio de Carvalho e qual tem sido o seu papel nesse processo de valorização da cultura africana e afro-brasileira para a construção da identidade quilombola, considerando que recebe os alunos da comunidade Córrego do Sossego e para a adoção de práticas antirracistas e antidiscriminatórias.

Considerações finais

No decorrer deste estudo, buscamos analisar a relação escola-comunidade no processo de implementação da Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) no currículo de uma escola quilombola no município de Guaçuí-ES.

Os movimentos que a escola desenvolve consistem em atividades pontuais e focalizadas em datas e projetos específicos do ano, como foi o caso do projeto realizado pela escola no mês de novembro sobre a Consciência Negra. O projeto atendia a uma determinação da Seme do município e envolveu toda a escola. Foram dias de organização em que participaram toda a equipe pedagógica, os professores e os alunos da escola. Dona Lena, líder da comunidade quilombola, também se fez presente para dialogar sobre os aspectos culturais, econômicos e religiosos da comunidade quilombola.

Cabe ressaltar que encontramos no território quilombola o desejo por mais momentos assim, de aproximação com a escola, no sentido de dialogar mais sobre sua história, sua cultura e seus saberes tradicionais, com o objetivo de valorização da identidade quilombola das crianças e adolescentes da comunidade que lá estudam. Entendemos esses momentos importantes para a desconstrução da mentalidade racista e preconceituosa. Desse modo, apontamos a necessidade da escola pesquisada em implementar mais práticas educativas em consonância com a realidade dos estudantes, em especial os que vivem na comunidade quilombola.

Sobre a escola se constituir como instituição que oferta Educação Escolar Quilombola, observamos que ainda é um desafio, tendo vista que os professores desconhecem as DCNEEQ e não compreendem as especificidades dessa modalidade de ensino, bem como sua articulação com a luta antirracista. Vale ressaltar que muitos professores não conheciam a Comunidade Quilombola Córrego do Sossego, sua história, memória e cultura. Isso só foi possível a partir dos encontros de formação continuada e o desenvolvimento de projetos na escola que passaram a envolver os membros desse território.

Nesse caminhar, esperamos que as observações e considerações descritas neste trabalho contribuam para que os envolvidos repensem e reflitam sobre suas práticas. Pontuamos a necessidade do município em implementar políticas que dialoguem com a Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e suas diretrizes,

ofertando principalmente a todos os envolvidos na educação momentos de formação continuada.

Referências

- BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 01 abr. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 01 abr. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC, out. 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>. Acesso em: 01 abr. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 21 nov. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 01 abr. 2022.
- COSTA, Cândida Soares da. Educação Escolar Quilombola e formação docente. **REAMEC**, Cuiabá, v. 1, n. 5, p. 23-32, dez. 2016. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/5324/3518>. Acesso em: 04 abr. 2022.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, 2002.
- GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 95-108, jan./dez. 2008.
- GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. **Aletria**, [S. l.], v. 9, p. 38-47, dez. 2002. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/1296/1392>. Acesso em: 14 ago. 2020.

- GOMES, Nilma Lino. Limites e possibilidades da implementação da Lei nº 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. In: HERINGER, Rosana; PAULA, Marilene de (org.). **Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Henrich Boll Stiftung; Action Aid, 2009. p. 39-74.
- GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul./set. 2012.
- GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 10, n. 18, p. 133-154, abr. 2011.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], n. 15, p.134-158, set./dez. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8rz8S3Dxm9ZL-BghPZGKtPjv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 01 abr. 2022.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Editora 34, 2002.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Raça e os estudos de relações raciais no Brasil. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, nº 54, p. 147-156, 1999.
- HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90**. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2001.
- JACCOUD, Luciana; BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental**. Brasília: IPEA, 2002.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2013.
- MIRANDA, Shirley Aparecida de. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 17, n. 50, p. 369-383, maio/ago. 2012.
- MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira**, Niterói, n. 5, 2004. Trabalho apresentação no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação, 2003, [s. l.].
- PAIXÃO, Marcelo. **A lenda da modernidade encantada: por uma crítica ao pensamento social brasileiro sobre relações raciais e projeto de Estado-Nação**. Curitiba: CRV, 2014.

- PIOVESAN, Flavia. Ações afirmativas sob a perspectiva dos direitos humanos. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas** (Coleção educação para todos). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 35-45.
- SACRISTÁN, José Gimeno. A função aberta da obra e seu conteúdo. In: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

POLÍTICA EDUCACIONAL

13. Políticas de avaliação em larga escala e o trabalho docente: algumas implicações

Marcela Constantino Sotta

Raísa Maria de Arruda Martins

DOI: 10.52695/978-65-88977-73-6.13

Considerações iniciais

Muitos estudos de referência têm comprovado a centralidade que as políticas de avaliação em larga escala têm assumido e repercutido nos mais variados aspectos da realidade escolar (ALVES, 2013; PEROBA, 2017; PIUNTI, 2015). No presente trabalho, são apresentadas reflexões que consideram a dimensão do trabalho docente ante as políticas de avaliação em larga escala.

A partir dos resultados obtidos na dissertação de mestrado intitulada *Avaliação em larga escala e o trabalho docente: o ENEM em uma escola da rede pública estadual capixaba* (SOTTA, 2020), o objetivo deste capítulo consiste em apresentar algumas das implicações das avaliações externas identificadas no trabalho dos professores de uma escola estadual localizada na cidade de Jerônimo Monteiro, ao sul do estado do Espírito Santo.

Os dados que aqui são discutidos foram produzidos no período de agosto a novembro de 2019 por meio de duas técnicas de coleta de dados: a observação e o diário de campo. A observação não se ateve somente à sala de aula e

aos professores; detivemo-nos em cada detalhe apresentado pela equipe gestora e pelo professorado que pudesse ter relação direta ou indireta com o objeto de investigação.

Por meio da observação, conhecemos todo o ambiente escolar e compreendemos o dia a dia de professores, pedagogos, diretora, estudantes e demais funcionários da escola, o que permitiu um melhor direcionamento da investigação e a identificação de dados singulares que não seriam conhecidos sem o auxílio dessa técnica. As constatações, reflexões e sensações foram registradas de maneira sistemática no diário de campo.

Anunciado o objetivo, julgamos pertinente o apontamento de alguns pressupostos que sustentam as discussões que se seguem. Com relação à categoria trabalho docente, dialogamos com a concepção de que “[...] o que o homem é, é-o pelo trabalho” (SAVIANI, 2007, p. 154). Logo, o trabalho docente não se restringe ao aspecto da prática pedagógica, ou seja, ao ato de ensinar, mas abrange dimensões mais amplas, uma vez que ser professor compreende, também, a atenção e o cuidado. Portanto, para além da regência de classe, o trabalho docente se caracteriza pelo ato desse sujeito posicionar-se politicamente diante do mundo, promovendo implicações que vão desde a seleção dos conteúdos até as formas de se trabalhar esses conteúdos a partir de diferentes referenciais (OLIVEIRA, 2010).

Consideramos que todo objeto de estudo é resultante das circunstâncias materiais e históricas que o produzem. Nesse sentido, apoiamo-nos nas contribuições teóricas de Oliveira (2004) e Oliveira e Araújo (2005), que apontam uma reestruturação do trabalho docente, gestão e organização das escolas ante as novas demandas produtivas apresentadas pelas reformas educacionais ancoradas nas políticas de avaliação, iniciadas ainda na década de 1960, e ampliadas e modificadas a partir da década de 1990, com as políticas de caráter neoliberal.

Em outras palavras, concordamos que a reconfiguração do Estado brasileiro, operacionalizada na década de 1990 sob os auspícios neoliberais, modificou fundamentalmente a relação Estado e sociedade, especialmente no que se refere à garantia dos direitos sociais. Assistimos, desde então, a um processo de desresponsabilização do Estado e, em contrapartida, a presença cada vez mais vigorosa do setor privado e sua lógica de funcionamento (SOARES, 2002).

Em suma, partimos do pressuposto de que as políticas educacionais têm incorporado os princípios neoliberais, os quais se expressam de diversas formas, como por exemplo, por meio da supervalorização das avaliações externas enquanto parâmetro da qualidade da educação e, por conseguinte, suas repercussões no trabalho docente.

Diante dessas considerações, o trabalho se organiza em dois momentos. Inicialmente, buscamos apresentar o cenário no qual figuram a aprovação da Reforma do Ensino Médio (REM) — Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a) — e a instituição da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017b). Compreender de que maneira esses elementos se relacionam com as políticas de avaliação em larga escala permite identificar a concepção de educação que se encontra subjacente às políticas educacionais.

A partir do conhecimento desse contexto, num segundo momento, o objetivo é discutir as repercussões dessas políticas no trabalho docente, de maneira mais pontual, nas práticas pedagógicas empreendidas por professores da escola onde se desenvolveu a investigação. Ao final, são apresentadas algumas considerações.

Políticas de avaliação, Reforma do Ensino Médio e BNCC: como se articulam?

A educação no Brasil tem passado por uma série de mudanças nos últimos anos. Concernente às reflexões elaboradas neste trabalho, destacamos a Medida Provisória nº 746, publicada em 2016, que, em 2017, tornou-se a Lei nº 13.415, conhecida como a lei da Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017a). E, em dezembro de 2017, foi instituída a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio (BRASIL, 2017b). Em que medida essas duas políticas se articulam às políticas de avaliação em larga escala?

Aqui, sugerimos que a resposta a essa questão precisa ser pensada no âmbito da organização curricular. E será necessário recuperar alguns aspectos para compreender essa relação.

Historicamente, o ensino médio tem se configurado como espaço de tensões no que diz respeito à definição de sua finalidade e, consequentemente,

sua identidade. Em meio a concepções que o compreendem como última etapa da educação básica até aquelas que o entendem como espaço que deve se direcionar à formação para o mundo do trabalho, localizam-se as discussões quanto ao tipo de formação que se almeja para a juventude e, em última instância, a concepção de educação que a sociedade vislumbra.

Assim, a Medida Provisória (MP) 746/2016 (BRASIL, 2016) foi publicada alicerçada num discurso de urgência, sem consulta e participação social. Na exposição de motivos desse documento, encontramos argumentos que indicam a necessidade de reconfiguração do ensino médio no sentido de: torná-lo menos extenso e desconexo às demandas do setor produtivo; alinhar sua oferta às recomendações de organismos multilaterais (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, entre outros) e melhorar os índices de desempenho nas avaliações educacionais. Segundo Motta e Frigotto:

O PISA e, no caso do Brasil, o IDEB passaram a ser instrumentos de definição de qualidade, o que na perspectiva crítica não pode servir de parâmetro de qualidade de ensino. É nessa seara que a reestruturação do currículo do Ensino Médio é posta como urgente: melhorar o desempenho no IDEB e no PISA, flexibilizando o currículo de forma a facilitar as escolhas das disciplinas que os jovens das classes populares teriam menor dificuldade e, com isso, provavelmente, melhor desempenho nas avaliações em larga escala; desenvolver habilidades e competências que facilitem o ingresso no mercado de trabalho, formal ou informal, ou que proporcionem ocupações que venham a gerar renda — nesse caso, por meio do ensino de empreendedorismo (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 365).

A análise dos autores evidencia a intrínseca relação entre a organização curricular do ensino médio e as avaliações em larga escala, que está explícita na Reforma do Ensino Médio desde sua versão enquanto MP.

Destaca-se, ainda, que a organização curricular definida pela Reforma do Ensino Médio trouxe em seu bojo a urgência em se definir uma Base Nacional Comum Curricular, indicando, portanto, a deliberada articulação dessas políticas educacionais. Silva (2018b) constata essa estreita vinculação estabelecida entre políticas de avaliação e políticas curriculares. De acordo com a autora,

Os exames atualmente já incidem diretamente sobre as escolhas em termos de currículo. Agora, a BNCC passaria a determinar os conteúdos dos exames. Essa é uma das justificativas para sua existência: garantir maior fidedignidade às avaliações. Isso nos leva a uma lógica paradoxal a partir da qual nos vemos como que andando em círculo: dos exames para o currículo e do currículo para os exames (SILVA, 2018b, p. 46).

Sob o pretexto da inevitabilidade de adequação da educação básica às necessidades da contemporaneidade, a BNCC questiona a funcionalidade do atual sistema educacional e propõe alterar o rumo das políticas educacionais. Porém, conforme aponta Laval (2018, p. 212), “[...] as críticas à ineficiência da escola querem dizer na realidade que ela não busca as ‘finalidades que interessam’, as quais são variáveis [...] Hoje, é a lógica *econômica* que determina como o sentido de eficiência é entendido”.

A BNCC fornece indícios de quais seriam esses rumos que as políticas educacionais estariam seguindo. Ao propor que as demandas de formação do ensino médio não são atendidas e que é preciso “enxugar” os componentes curriculares e criar novas práticas pedagógicas que atendam às necessidades dos jovens (BRASIL, 2017b), a base propõe uma série de mudanças na estrutura curricular que apontam para um projeto de educação que pensa a formação dos jovens a partir das necessidades do mundo do trabalho.

Apesar da BNCC anunciar a preocupação com o pleno desenvolvimento do educando, que englobe o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, o prosseguimento dos estudos e inserção no mundo do trabalho, o que se nota é uma reestruturação que prioriza a inserção dos jovens no mundo do trabalho. Essa reestruturação se opera sob a égide de um discurso sustentado pelo dito protagonismo do aluno, ao qual supostamente é oferecida a possibilidade de escolher um itinerário formativo condizente com seu projeto de vida.

A BNCC, estabelecida no âmbito da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e, por conseguinte, o currículo das escolas, que será substituído por uma nova versão que permita maior “flexibilidade” na construção das propostas pedagógicas adequadas às diversas realidades (BRASIL, 2017b). Ou

seja, com a mudança dos documentos norteadores nacionais, cada estado deverá também reestruturar o seu currículo básico, de forma que ele estabeleça sintonia com os demais documentos.

Essa ideia de flexibilização, recorrente na BNCC, tem sido tomada como fundamental nesse contexto de reforma, uma vez que se aposta no protagonismo do aluno como eixo central do processo de melhoria da educação. Nessa mesma toada, Silva (2018a) identifica que ambos os dispositivos legais – tanto a BNCC quanto a Reforma do Ensino Médio – recompõem o discurso que, na década de 1990, foi introduzido no âmbito das políticas curriculares: a noção de *competências*.

A análise das prescrições curriculares oficiais, nos dois momentos analisados, mostra que o apelo à noção de competências como referência para a formação humana viabiliza uma perspectiva para a organização dos currículos na escola pautada em critérios como eficiência e produtividade. Por essa razão é possível afirmar que têm como finalidade última a administração da formação. A formação torna-se administrada quando está sujeita ao controle, se guia exclusivamente por interesses externos aos indivíduos e subordina-se a interesses definidos pela lógica mercantil (SILVA, 2018a, p. 12).

Oliveira (2004) aponta que essas mudanças recentes na organização escolar se repercutem não somente na estrutura curricular, mas também nos processos de avaliação e no trabalho docente, uma vez que é exigido um novo perfil de trabalhadores.

Diante disso, podemos perceber que as políticas atuais vão ao encontro de uma reforma que não envolve somente um redirecionamento dos documentos oficiais que estruturam os sistemas de ensino, mas principalmente sugerem mudanças que podem interferir desde os currículos dos cursos de formação de professores até a subjetividade desses com relação aos objetivos da educação.

Designada como “a escola que acolhe juventudes”, a escola da atualidade inclina-se para a preparação para o mundo do trabalho a partir de uma formação técnica e profissional. Segundo Motta e Frigotto (2017), esse tipo de formação, que ajusta o currículo para se adequar às necessidades do mercado,

“[...] condena gerações ao trabalho simples e nega os fundamentos das ciências que permitem aos jovens entender e dominar como funciona o mundo das coisas e a sociedade humana” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 369).

Trabalho docente e o currículo do estado do Espírito Santo

Em consonância com as atuais exigências de implementação da BNCC, o Estado do Espírito Santo está em processo de construção de um novo currículo para o ensino médio. Nesse sentido, os professores da escola investigada participaram, em 2019, do curso de formação intitulado *Formação Currículo do Espírito Santo*, que teve como guia a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) homologada em dezembro de 2018.

No contexto da escola onde realizamos a pesquisa, o treinamento inicial foi realizado presencialmente e conduzido pelo pedagogo. Também foram disponibilizados material de apoio, videoaulas, atividades, entre outros. Por meio da técnica de coleta de dados “observação” e do instrumento “diário de campo”, foi possível identificar, com nitidez, o alinhamento das propostas pedagógicas dos professores da escola investigada com as orientações contidas na BNCC. Percebeu-se que as novas propostas educacionais têm formado a subjetividade dos professores, que não apenas têm implementado as novas diretrizes em suas práticas cotidianas, mas também se apropriaram de determinados conceitos e propostas pedagógicas.

Foi possível identificar essa apropriação a partir da materialização das práticas pedagógicas do dia a dia dos professores no livro intitulado *Construção de Nuvens de Palavras: Pensando e construindo conhecimento em sala de aula* (SCARPE *et al.*, 2019).

A obra traz as práticas dos professores, que teve como propósito compartilhar suas experiências e de suscitar uma reflexão sobre a necessidade de atividades pedagógicas mais ativas nas quais o aluno é protagonista de seu processo de ensino-aprendizagem (ESPÍRITO SANTO, 2019a).

Também foi possível constatar a sintonia do trabalho dos professores com as políticas educacionais atuais durante a participação em um pré-conselho de classe, no qual eles elegeram como atividade bem-sucedida do

trimestre a utilização da metodologia ativa *sala de aula invertida*, sendo o aluno o protagonista do seu processo de ensino e aprendizagem. Vale destacar que o conceito de *aluno protagonista* é mencionado na BNCC, que prevê a necessidade da promoção de uma escola que: “[...] garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2017b).

Contudo, Facci (2004, p.76) aponta a esse respeito que “[...] apesar das teorias abordadas tentarem responder à necessidade de mudança histórica da nossa época, elas acabam indo ao encontro dos ideários liberais que colocam apenas no indivíduo a responsabilidade pelos seus insucessos e sucessos”.

Durante o conselho de classe, quando questionados pela pedagoga, também sobre as atividades bem-sucedidas ao longo do trimestre, alguns professores citaram aquelas envolvendo a utilização do laboratório móvel (composto por chromebooks/notebooks) e atividades que utilizavam as chamadas metodologias ativas. Convém destacar que o laboratório móvel foi disponibilizado pela Secretaria de Estado de Educação – SEDU no início do ano letivo (2019) para as redes estaduais de ensino com o objetivo de *dinamizar as aulas* e tornar o ambiente escolar *mais atrativo* (ESPÍRITO SANTO, 2019b).

Dessa forma, podemos apontar, a partir dos registros em diário de campo, que o material disponibilizado pela Secretaria de Estado de Educação do Espírito Santo possibilitou aos professores novas perspectivas de ensino e aos estudantes acesso a bens como chromebooks (notebooks) e recursos (internet, plataformas etc.) capazes de minimizar a desigualdade nas condições de aprendizagem, além de promover a otimização do tempo.

Foi possível observar também que alguns professores buscavam inovar suas práticas como forma de treinamento para as avaliações externas e que eles percebiam a adoção das metodologias ativas como uma forma de inovação.

Oliveira (2004) afirma que as mudanças mais recentes na organização escolar apontam para transformações nesse sentido, uma vez que os professores são abarrotados de novas exigências que, “sendo apresentadas como novidade ou inovação, essas exigências são tomadas muitas vezes como algo natural e indispensável pelos trabalhadores” (OLIVEIRA, 2004, p. 1140).

Assim, foi possível observar que algumas metodologias adotadas na prática pedagógica de alguns professores estão alinhadas aos objetivos educacionais atuais e à proposta da nova base, ou seja, estão relacionadas às transformações políticas, econômicas e sociais que estão acontecendo no Brasil com o intuito de melhorar os indicadores da qualidade da educação básica.

Considerações finais

Ao longo dos últimos anos, é notório que a educação básica vem passando por reorientações, uma vez que, principalmente a partir dos resultados obtidos nas avaliações externas, assume-se que a qualidade da educação não está alcançando os níveis necessários e desejados para o pleno desenvolvimento da nação.

Afonso (2013) aponta que tais modificações ocorrem no bojo de um modelo de Estado-Avaliador, o qual elege a avaliação como eixo das reformas estruturais das políticas públicas e educacionais. De acordo com o autor, esse é um movimento que mundialmente começou a se estabelecer a partir da década de 1980, com a implementação das medidas neoliberais traçando ações direcionadas à *mercadorização da educação*. Nesse sentido, a educação passa a ser concebida como mercadoria e, conseqüentemente, mais uma forma promissora de obtenção de lucro, cujo interesse está voltado especificamente para a formação de mão de obra para o mercado de trabalho.

Nesse sentido, as políticas educacionais, os currículos (desde a educação infantil até o ensino médio) e o trabalho docente, têm sido repensados e atualizados conforme o projeto de educação que se pretende atingir.

O ensino médio, última etapa da educação básica, tem sido submetido a reformulações (tanto pela lei da Reforma do Ensino Médio quanto pela BNCC) na tentativa de construção de um novo modelo de escola. Embora a BNCC assegure, enfaticamente, que sua proposta não visa a “profissionalização precoce ou precária dos jovens ou o atendimento das necessidades imediatas do mercado de trabalho” (BRASIL, 2017b), o Novo Ensino Médio anuncia que existe uma necessidade de atender as demandas da chamada “sociedade contemporânea”, que, conforme o documento, requer uma “recriação da escola” (BRASIL, 2017b). Essa recriação privilegia a formação técnica como forma de inserir os sujeitos no mercado de trabalho.

Esse modelo tem gerado repercussões materiais e subjetivas para os professores, que, conscientes ou não, têm incorporado em sua prática conceitos e metodologias próprias desse modelo de escola, tendo em vista a melhoria dos índices nas avaliações externas. Diante disso, compreende-se que a qualidade do trabalho docente é frequentemente associada ao bom desempenho dos alunos nas avaliações padronizadas aplicadas pelo governo e que, atualmente, é notável a intensificação de medidas nesse sentido.

Contudo, torna-se importante mencionar que melhorar a qualidade da educação é um processo que depende também de investimento em formação inicial e continuada dos profissionais da educação, melhores condições de trabalho, carreira e remuneração.

Também convém destacar que, apesar do trabalho do professor estar à mercê de exigências externas que o modificam, no cenário atual, de desmonte do Estado e de retrocessos nas políticas educacionais, é preciso refletir acerca de uma concepção de educação totalmente atrelada à concepção de indivíduo. Tais proposições são compreendidas pelo crítico literário Antônio Cândido e podem ser aplicadas sem ressalvas ao tema em questão. Para Cândido (2011), “São bens incompressíveis não apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual” (CÂNDIDO, 2011, p. 174). A educação entendida dessa forma traça um rumo esperançoso para um ensino e aprendizagem para além do treinamento para as avaliações externas.

Referências

- AFONSO, Almerindo Janela. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, p. 267-284, abr./jun. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782013000200002>. Acesso em: 22 abr. 2019.
- ALVES, Dulcinéia de Jesus. **ENEM: efeitos nas práticas curriculares de professores de língua portuguesa do ensino médio**. 2013. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/14575/1/DULCINEA%20PDF%20Final.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 17 fev. 2017a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 01 abr. 2022.

BRASIL. **Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 23 set. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/MPv/MPV746.htm. Acesso em: 11 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 nov. 2018.

CÂNDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria da Educação. **PAEBES**. SEDU, Vitória, 2019a. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/paebes>. Acesso em: 29 dez. 2018.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria da Educação. **Professores da Escola Jerônimo Monteiro lançam livro sobre práticas educacionais**. SEDU, Vitória, 6 set. 2019b. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Not%C3%ADcia/professores-da-escola-je-ronimo-monteiro-lancam-livro-sobre-praticas-educacionais>. Acesso em: 23 mar. 2019.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?**: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores associados, 2004. (Coleção Formação de Professores).

LAVAL, Christian. **Escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017176606>. Acesso em: 23 mar. 2019.

- OLIVEIRA, Dalila Andrade. A Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NM7Gfq9ZjpjVcJnsSFdr-M3F/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 01 abr. 2022.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-23, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000100002>. Acesso em: 25 nov. 2018.
- PEROBA, Keila Cristian Ferrari. **O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e suas implicações no contexto escolar**: o caso da Escola Estadual De Ensino Médio “Emir De Macedo Gomes” em Linhares, ES. 2017. 258 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4996974. Acesso em: 01 dez. 2018.
- PIUNTI, Juliana Cristina Perlotti. **O Exame Nacional do Ensino Médio**: uma política reconstruída por professores de uma escola pública paulista. 2015. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8024>. Acesso em: 23 mar. 2019.
- SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007. Trabalho apresentado na 29ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa e Educação (ANPEd), out. 2006, Caxambu, MG. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 01 abr. 2022.
- SCARPE, Giselli Thomaz Reis *et al.* **Construção de nuvens de palavras**: Pensando e construindo conhecimento. Jerônimo Monteiro: EEEFM Jerônimo Monteiro, 2019.
- SILVA, M. R. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-15, 2018a.
- SILVA, M. R. O golpe no ensino médio em três atos que se completam. In: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. **Políticas Educacionais no Brasil pós-golpe**. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2018b.
- SOARES, Laura Tavares. **Os custos do ajuste neoliberal na América Latina**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SOTTA, Marcela Constantino. **Avaliação em larga escala e o trabalho docente: o Enem em uma escola da rede pública estadual capixaba.** 2020. 134 f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores) – Universidade Federal do Espírito Santo, Alegre, 2020. Disponível em: <https://ensinoeducacao.alegre.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGEEDUC/detalhes-da-tese?id=14106>. Acesso em: 01 abr. 2022.

EDUCAÇÃO ESPECIAL

14. A inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial: tensões e desafios que emergem no cotidiano escolar

Damila Soares de Carvalho

Mariangela Lima de Almeida

DOI: 10.52695/978-65-88977-73-6.14

Introdução

No final do século XX ganha força o movimento internacional de inclusão social e escolar, o qual defende o princípio político e ético de uma sociedade democrática e de igualdade, independentemente das especificidades de cada indivíduo. De acordo com Mendes (2002), a partir desse período temos um vasto conjunto de documentos (Declaração de Salamanca, Resolução CNE/CP n.º 1/2002, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, entre outros) que defendem a inclusão dos indivíduos que antes viviam à margem da sociedade nos espaços escolares.

Nesse contexto, este capítulo focaliza a discussão em torno da inclusão de pessoas público-alvo da educação especial (PAEE).¹ Uma vez garantido

1. Tomamos a definição do público-alvo da Educação Especial conforme Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008) como aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação.

aos sujeitos PAEE o acesso à escola, um longo caminho precisa ser trilhado para que o direito ao processo de ensino-aprendizagem seja também assegurado. Um dos grandes desafios para pesquisadores, gestores e professores diz respeito à formação dos profissionais da educação diante da necessidade de constituir novas/outras práticas pedagógicas e educativas.

Assim, em estudo² realizado tivemos como objetivo principal analisar as concepções, propostas e ações formativas para os profissionais da educação diante do processo de inclusão dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação da Rede Municipal de Ensino de Cachoeiro de Itapemirim-ES, levando em consideração as diferentes intencionalidades dos sujeitos envolvidos.

Perspectiva teórico-metodológica

Tomamos o estudo de caso como potencial investigativo, numa abordagem crítica e sensível, que busque, pela escuta dos diferentes atores do contexto, propiciar entendimentos sobre a relação entre teoria e práxis na produção de políticas e ações formativas. Procuramos, por meio da escuta dos profissionais pela via de grupos focais e entrevistas, sinalizar a compreensão que eles possuem sobre a escolarização dos alunos PAEE e os apontamentos na direção de novas formas para a constituição de espaços formativos.

A pesquisa realizada na rede municipal de ensino de Cachoeiro de Itapemirim-ES teve como campo investigativo o setor Coordenadoria de Educação Inclusiva e do Direito à Diversidade (CEIDD) e onze unidades de ensino. Estiveram envolvidos 26 profissionais, a saber: técnicos do setor de educação especial, professoras regentes de turma, professoras de educação especial, diretoras, pedagogas, cuidadoras e pesquisadoras da universidade.

Apropriamo-nos da teorização filosófica dos estudos teórico-epistemológicos que Jürgen Habermas (1987) realiza com base na discussão da Teoria do Agir Comunicativo. Essa apropriação é conduzida em três perspectivas: (a) como aporte epistemológico e metodológico; (b) como perspectiva teórica

2. O estudo aqui apresentado constitui-se em um recorte de nossa pesquisa de mestrado (CARVALHO, 2018).

que nos ajude a interpretar e compreender os discursos dos atores do contexto; e (c) como possibilidade de sustentação teórica e filosófica com vistas a propor um currículo para a formação continuada que responda aos interesses do contexto socioeducativo desafiado pela inclusão escolar.

O pensamento habermasiano instiga-nos ao diálogo entre os vários profissionais, possibilitando melhor compreensão de propostas e ações formativas na rede municipal de ensino, considerando a inclusão dos estudantes. A partir dos movimentos de escuta realizados, entrevistas semiestruturadas e encontros de grupo focal, os participantes puderam se expor e compartilhar as demandas do cotidiano do trabalho. Os profissionais expuseram seus argumentos sobre a necessidade de um currículo de formação continuada que envolva os diferentes profissionais da escola e sobre a maneira como as escolas poderiam ser organizadas para desenvolver os momentos formativos entre os profissionais e potencializar sua formação.

Nesse contexto, elencamos neste capítulo algumas tensões e desafios que emergiram sobre a formação continuada desenvolvida e o atendimento a esses estudantes. Não buscamos aqui realizar uma crítica pela crítica, mas, fundamentados na perspectiva da autorreflexão crítica de Habermas (1987), procuramos estabelecer um olhar para dentro, identificando onde e como podemos mudar, para assim avançar.

Dificuldades em lidar com a diferença

Desde 2004, os alunos que antes frequentavam apenas a instituição especializada, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), passaram a adentrar as escolas de ensino regular do município, gerando nos profissionais um misto de sentimentos, tais como medo, tensão, resistência e insegurança.

Quais as tensões vividas? Eu acho que nossa tensão foi bem forte, foi **medo**. Infelizmente eu tenho que falar isso, rejeição. Vamos ser sinceros, né? Medo, rejeição... foi muito forte. Por quê? Eu vou receber esses meninos da APAE (vamos colocar assim?) **Medo, porque é o novo, né, gente? E tudo que é novo a pessoa fica com o pé atrás** (DIRETORA, GRUPO FOCAL, 2017, grifos nossos).

De modo geral, é forte o sentimento de medo desses profissionais, o receio do que até então eles desconheciam: o processo de ensino-aprendizagem desses estudantes. Tal desconhecimento se dá pelo fato de os sujeitos, hoje PAEE, terem enfrentado um passado de discriminação e, sucessivamente, de isolamento (MENDES, 2006), necessitando de um novo olhar e preparo dos profissionais da escola para recebê-los.

Quando iniciou o atendimento dos alunos PAEE na Rede Municipal de Educação de Cachoeiro de Itapemirim-ES, foram esperadas da Secretaria Municipal de Educação (Seme) ações para a formação dos profissionais. Porém, o que se percebeu foi que nem a própria Seme estava organizada para isso, e tanto a escola quanto a Secretaria e os alunos foram se adaptando no decurso do tempo, à medida que o trabalho acontecia.

Vale destacar que essa tensão inicial durante o processo de implantação na inclusão escolar foi difícil não só para os professores, que não se sentiam preparados para lidar com esses estudantes, mas também para os pais e/ou responsáveis, que já estavam acostumados com o atendimento realizado na APAE e agora corriam o risco de seus filhos serem rejeitados e excluídos no âmbito escolar. Junto com os estudantes PAEE, os familiares enfrentam cotidianamente diferentes tipos de preconceito aos quais estão sujeitos. A grande diferença está na reação adquirida: há aqueles que, por insegurança, optam por proteger o filho e isentá-lo dos estigmas sociais, e há os familiares que estimulam seu ente a superar as limitações impostas. Neste caso, costumamos vê-los mais inseridos socialmente (NUNES; SAIA; TAVARES, 2015).

No entanto, se antes as famílias achavam um risco matricular seus filhos nas escolas de ensino comum, hoje há uma discordância quanto ao retorno desses estudantes para as instituições especializadas. Esse avanço na forma de pensar dos pais e/ou responsáveis indica que pedagogicamente as escolas têm realizado um trabalho efetivo com esses estudantes, que estão aprendendo e avançando na construção do conhecimento científico.

A inversão de papéis entre os profissionais

Observando o quantitativo de práticas de formação continuada realizadas no município de Cachoeiro de Itapemirim, vemos que uma parcela significativa das vagas oferecidas é destinada ao profissional intitulado cuidador. Esse

profissional, que em nosso país recebe diferentes denominações, tais como cuidador, estagiário e auxiliar de apoio, é um profissional de apoio no processo de inclusão escolar. Surgiu no cenário nacional em 2008, em decorrência do movimento de inclusão escolar dos alunos PAEE, que demandou a existência de uma rede de apoio para contribuir para esse desenvolvimento, conforme sinalizado no documento abaixo:

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar [...] monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, **entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar** (BRASIL, 2008, grifo nosso).

É possível observar uma brecha no documento ao não especificar quais as outras atividades que ficam a cargo do profissional de apoio. Isso nos revela uma fragilidade na legislação que, ao mesmo tempo em que não define o papel desses profissionais, abre espaços para o exercício de funções que saem do controle do cuidado básico (higiene, locomoção e alimentação), conferindo-lhes outras atribuições, o que acaba gerando uma inversão de papéis entre professores e cuidadores, na medida em que os torna responsáveis também pelo processo de ensino-aprendizagem do aluno PAEE.

No município investigado o cuidador despontou em 2015, em decorrência da Lei n.º 7.196/2015, com o intuito de servir como apoio à educação básica, tendo como requisito de escolarização o ensino médio completo e um curso livre de cuidador. Entre as atribuições definidas pela Seme, a esse profissional cabem diferentes tarefas, de sentido específico e genérico, com amplitude de possibilidades, envolvendo diferentes conhecimentos e exigindo outras práticas, tais como zelar pela higiene, alimentação, segurança e saúde do estudante, atuar como facilitador na execução das atividades propostas pelo professor regente e atuar como elo entre a pessoa cuidada, a família e a equipe da escola (CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM, 2015).

Vemos nessa descrição uma aproximação do que foi especificado em 2008 e uma incerteza com relação ao papel desse profissional, sentido reforçado ainda na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), que aponta para o barateamento da educação.

Quanto à atribuição dos profissionais de apoio, percebemos nas falas apontadas nesta pesquisa que eles chegaram às escolas sem o conhecimento de suas funções e sem uma noção básica de como seria o cuidado necessário para lidar com esses alunos – “[...] tem gente que chega nua e crua, é cuidador, mas é cuidador de cuidar de doente, e não cuidador de criança especial, que é diferente” (ENTREVISTA COM A DIRETORA, 2017). Isso reforça a intenção do município em ofertar formação para esse público, o que também é uma exigência do Ministério Público.

O diálogo com os cuidadores deixa evidente uma inversão relacionada ao papel que eles exercem. Esses profissionais se sentem responsáveis por questões de cunho pedagógico e se cobram por não saber o que ensinar ao estudante, ou por não saber o que fazer para mantê-lo dentro da sala de aula. Essa inversão fica ainda mais clara quando se destaca que, por haver muitos alunos na sala de aula, o professor regente não pode parar e dar suporte ao estudante PAEE:

Às vezes, a professora dá para os alunos uma questão ali... eu fico perdida: **o que eu vou dar pra eles, o que ele sabe fazer? Rabiscar.** [...] aqui eu fico perdida, não tenho um pedagógico, só posso contar com a gestora e com a professora, mas ela não pode me dar tanto suporte, porque ela tem os outros dezenove alunos dela... que ela não vai parar por causa de um aluno (ENTREVISTA COM A CUIDADORA, 2017, grifo nosso).

A inversão entre o papel de cuidador e de professor regente torna-se clara também na fala dos docentes, os quais já declararam que precisam de formação, mas acabam atribuindo a outro profissional presente no dia a dia, na sala de aula — o cuidador —, a responsabilidade pelo estudante PAEE.

A professora fala, mas ela não conhece o aluno; ela fala que ele é assim, é assado, mas **a cuidadora sempre tem que estar junto para falar com os pais.** Acho que nem deveria ter a necessidade de ter a cuidadora junto para poder falar do seu aluno especial. **Ela que tinha que ter propriedade de conhecer seu aluno,** essa é a minha visão. Entendeu? (ENTREVISTA COM A DIRETORA, 2017, grifos nossos).

Torna-se evidente que, em alguns casos, o planejamento e as questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem dos estudantes PAEE são as-

sumidos quase que exclusivamente pelo profissional de apoio, o que indica a necessidade de um diálogo entre esse profissional e o professor regente na busca por uma perspectiva colaborativa de trabalho.

A tensão entre esses profissionais aumenta ainda mais pelo fato de os cuidadores serem privilegiados nos espaços formativos. Dessa forma, considerando os riscos e equívocos na indefinição do papel desse profissional, observamos que, apesar dessa inversão de papéis e da prática muitas vezes solitária que ele assume, o município acredita que essa é a melhor forma de trabalho. Vemos esse profissional como um conforto tanto para os professores e o município quanto para os pais, que acreditam que seus filhos estão sendo assistidos.

Nos últimos anos, têm sido crescentes os estudos que tomam o profissional de apoio na inclusão como sujeito de investigação (LOPES, 2018; MARTINS, 2011). De modo geral, observa-se que a determinação sobre a função a ser exercida é de responsabilidade dos municípios (MARTINS, 2011).

No mais, destacamos que, por não encontrarem uma saída para a escolarização dos estudantes PAEE, fundamentada na obrigatoriedade da educação para todos, os municípios apostam na contratação desses profissionais, gerando dualidade entre inclusão/exclusão. O pouco diálogo entre profissionais de apoio e professores regentes e a não flexibilização curricular revelam que, ao invés de potencializar a autonomia dos estudantes, acabam criando uma relação de dependência deles com o acompanhante (ARARIPE, 2012).

No entanto, ressaltamos que, assumindo sua função de maneira correta ou não, esse profissional já está nas escolas e tem um papel fundamental no contexto escolar. Porém, faz-se necessária uma política voltada para ele, de modo a regulamentar tanto as suas atribuições como as condições de trabalho, e assim “[...] aprimorar as práticas e identificar diretrizes de atuação que atendam sem prejuízos os alunos e a escola, construindo uma legislação que as determine, defina e que auxilie os municípios” (LOPES, 2018, p. 148).

A necessidade do trabalho colaborativo entre a sala comum e o Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Os estudos de Effgen (2012) e Vilaronga (2014) esclarecem-nos sobre as vantagens do ensino colaborativo como facilitador na elaboração de práticas

pedagógicas inclusivas, auxiliando na elaboração de estratégias e metodologias para tornar acessível o currículo a todos os estudantes.

Nesse contexto, acreditamos que, a partir do trabalho em equipe e da colaboração entre os profissionais, é possível que a escola se constitua como espaço de aprendizagem de todos e todas, respeitadas as particularidades dos estudantes PAEE e levadas em consideração no processo de ensino-aprendizagem.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEE-PI (BRASIL, 2008) convida-nos a um trabalho colaborativo e aponta para uma transformação do sistema educacional por meio do diálogo entre as partes envolvidas nesse processo. Diante disso, evidenciamos, neste momento, a necessidade de incorporação de um trabalho dessa natureza entre os diferentes profissionais da educação que lidam com a inclusão dos estudantes PAEE em seus cotidianos de trabalho. Isso porque a fala desses sujeitos sinaliza uma prática solitária: “Na [Carinha de Anjo], **eu não tive oportunidade assim... de conversar com nenhum professor**, não me foi dada essa oportunidade” (PROFESSORA DE AEE, GRUPO FOCAL, 2017, grifos nossos).

A proposta do AEE prevê um atendimento “complementar e/ou suplementar”, com vistas ao aprendizado e à autonomia do estudante. No entanto, questionamo-nos sobre como esse atendimento pode cumprir a proposta, se não existe um diálogo entre os docentes responsáveis pelo discente. Como os profissionais podem colaborar, contribuir, suplementar o trabalho um do outro, se não se conhecem e não têm um momento de troca, compartilhamento de informações sobre o aluno? Habermas (1987) ressalta que, por meio do diálogo com o outro, do conhecimento coletivo, somos habilitados para mudanças. Entretanto, para avançarmos nesse sentido, é preciso rompermos com a política existente, que restringe e tira a autonomia dos sujeitos envolvidos.

Desse modo, evidenciamos a necessidade de pensarmos em políticas públicas de sustentação para esses profissionais, para que eles se reconheçam como parceiros que buscam o mesmo objetivo. Carr e Kemmis (1988), ao tratarem da autorreflexão, destacam que ela não pode ser individual, ela precisa ser com o outro, coletiva. Assim, destacamos como ponto positivo na pesquisa o momento em que a autorreflexão veio à tona através da troca oportunizada pelos encontros do grupo focal.

A pouca oferta de propostas formativas para os professores regentes e gestores escolares por parte da Rede Municipal de Ensino

Neste item, chamamos a atenção para a tensão evidenciada por grande parte dos profissionais: os poucos momentos de formação desenvolvidos para os professores regentes de turma e pedagogos. Apesar de reconhecerem que são os responsáveis pelos estudantes da educação especial, esses indivíduos não possuem esse sentimento de pertença, justificado por eles pela sensação de falta de preparo, por não serem privilegiados nos espaços de formação continuada oferecida no município. Assim, o docente, ao não se enxergar como professor do estudante PAEE, não o vê como estudante de fato, negando-lhe o direito à educação.

O professor, ele está na sala de aula, ele tem que incluir o aluno no ensino regular, mas ele não sabe como fazer porque **ele não tem formação pra isso, a menos que ele procure por conta própria**. [...] como pedagoga, como que eu vou orientar um professor a preparar uma atividade, a ter uma adaptação dessas atividades pra esse público? Entendeu? A gente não tem essa formação, essa orientação, a menos que procure por conta própria (PEDAGOGA, ENTREVISTA, 2017, grifo nosso).

Essas falas nos remetem a muitas reflexões: Quais os conhecimentos necessários aos profissionais da educação no que se refere ao processo de inclusão dos estudantes PAEE? Quem é responsável pela formação, o próprio profissional ou a rede de ensino? Até onde vai a formação institucional e a formação individual?

A presença do estudante público-alvo da educação especial na sala mexe com o professor e obriga-o a pensar em sua prática e na sua formação. Por isso o movimento de muitos profissionais voltado à realização dessa busca por conta própria, uma vez que precisam a todo momento renovar suas práticas para atender às diferentes exigências do processo de ensino-aprendizagem.

Ao se queixarem da falta de formação, esses profissionais se mostram abertos ao processo de inclusão e, portanto, ávidos por sanarem suas intencionalidades como docentes nesse processo de ensino-aprendizagem.

Considerando a queixa dos profissionais quanto à necessidade de cursos de formação para alguns profissionais específicos, dedicamo-nos à análise dos editais de anos anteriores, em que tais cursos foram divulgados, buscando evidenciar características dessa formação. Constatamos que, nos últimos cinco anos, foram desenvolvidos nove projetos de formação para um total de 431 participantes, sendo a grande maioria composta por cuidadores e professores de AEE, o que é motivo de muita reclamação por parte dos demais profissionais. Sobre essas formações, destacamos os cursos de AEE, cuidador e Libras.

Os cursos de AEE, ofertados com a finalidade de formar profissionais do magistério da Rede Municipal de Ensino no atendimento especializado para o apoio pedagógico nas salas de recursos multifuncionais (SRMs), estabeleciam como pré-requisito para ingresso a disponibilidade para participar em horário diferente do de trabalho. Nos editais de seleção, dava-se preferência a quem apresentasse declaração de tempo de serviço na educação especial, o que já restringiu a chance de outros profissionais participarem, tendo em vista o número limitado de vagas ofertadas.

Nos cursos de Libras (básico e intermediário), as vagas eram ofertadas para todos os profissionais do magistério e servidores da Rede Municipal de Ensino que também tivessem disponibilidade fora do horário de trabalho, havendo ainda as destinadas à comunidade.

Já os cursos de cuidadores eram ofertados aos servidores que atuavam como auxiliares de apoio da educação, designados para o atendimento a estudantes PAEE. Essa formação, diferentemente das demais ofertadas, ocorria em horário de trabalho, sendo, dessa forma, obrigatória a participação dos profissionais.

É possível observar um empenho do município em ofertar formação continuada, tendo em vista o quantitativo acima citado. Apesar de existir transparência no processo de divulgação desses cursos, o que é feito através do Diário Oficial do Município, os requisitos impostos muitas vezes limitam a inscrição de muitos profissionais, como os professores regentes de turma, os pedagogos, entre outros. Vale ressaltar que, além desses cursos de formação continuada, o CEIDD, a cujos memorandos não tivemos acesso, desenvolve outras ações formativas, tais como encontros, palestras,

reuniões de acompanhamento nas escolas, encontro com professores de atendimento domiciliar, encontro com gestores e pedagogos do ensino fundamental e palestras com as famílias.³

Ainda tomando por base os dados obtidos através dos editais, é possível observar, no que tange às concepções teórico-metodológicas desses cursos, uma tendência para a realização de palestras, aulas expositivas e dialogadas, com número excessivo de pessoas, visto que a maioria dos cursos é ofertada em uma única turma. Em geral, os formadores são os próprios profissionais da Rede — “[...] as formadoras que trabalhavam com a gente, elas eram professoras, geralmente da sala de recursos, já tinha formação de tudo quanto é área, professoras de caminhada de inclusão” (GESTORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, ENTREVISTA, 2017) —, que se revezam na distribuição da carga horária dos cursos.

Ao exibirmos essa tensão, ressaltamos a importância de o município assumir uma política de efetivação de profissionais, sob o risco de estar sempre sem pessoal com a formação necessária para exercer uma função específica. Do contrário, estará sempre investindo recursos públicos na formação de profissionais que não permanecem no município.

Uma questão latente é o investimento na educação especial por intermédio seja do professor especialista, seja do cuidador, ficando em segundo plano a formação dos professores da classe comum. No entanto, reconhecemos que esse não é um movimento afeto apenas a Cachoeiro de Itapemirim-ES, mas a todo território nacional, ocasionado pela PNEE-PI (BRASIL, 2008).

A nosso ver, os profissionais têm gritado por espaços de formação, buscando um direcionamento no trabalho pedagógico. No entanto, para além de receitas prontas, eles buscam momentos de aprofundamento do conhecimento em serviço, apostando na troca e no contato com um grupo menor como um caminho possível, assumindo a responsabilidade, apontada por Alarcão (2003), de professor reflexivo em uma escola reflexiva.

3. Informações obtidas por meio de documentos de controle do CEIDD, aos quais tivemos acesso nos momentos de levantamento documental.

Partimos da concepção de que o professor precisa ser pesquisador. Desse modo, a formação continuada é de fundamental importância para que o profissional repense sua prática, o que lhe possibilitaria apropriar-se cada vez mais de novos conhecimentos exigidos pela transformação do mundo social. Alarcão (2001, p. 100) caracteriza a formação continuada como “[...] um processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional”. Dessa maneira, acreditamos que, ao cumprir o que está proposto, o município está valorizando o trabalho do profissional da escola e colaborando para o melhor aprendizado dos estudantes.

Entendemos que a autorreflexão, processo em que os participantes se tornam investigadores, possibilita a construção de um coletivo de pesquisadores que investigam suas práticas, concepções e ações, buscando a transformação da realidade posta.

Conclusão

Este capítulo mostrou que assegurar políticas de inclusão escolar nas escolas da Rede Municipal de Educação requer, principalmente, investimento na contratação, na formação e nas condições de trabalho de seus professores. A racionalidade instrumental presente nas ações formativas e a falta de diálogo impedem os profissionais da escola de se emanciparem, padronizando toda uma rede e menosprezando as diferentes realidades presentes nos muitos contextos existentes.

Ao destacarmos as *tensões* e os *desafios* evidenciados nos dados, nossa pretensão foi enfatizá-los no intuito de assim pensarmos novas possibilidades na proposição de princípios para a construção de currículo de formação continuada que leve em consideração os discursos dos diferentes sujeitos que vivenciam a inclusão no seu dia a dia de trabalho, pois acredita-se que um desafio pode nos instigar, provocar ou despertar para novos olhares. Assim, nos permite confrontar teorias que nos impulsionam a mudanças e possibilidades.

Referências

ALARCÃO, M. I. (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Art-med, 2001.

- ALARCÃO, M. I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.
- ARARIPE, N. B. **A atuação do acompanhante terapêutico no processo de inclusão escolar**. 2012. 104 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Departamento de Psicologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Diário Oficial da União, 07 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 04 abr. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC; SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2017.
- CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM. **Lei nº 7.196, de 12 de maio de 2015**. Cria o cargo de cuidador e dá outras providências. Cachoeiro de Itapemirim: Diário Oficial [do] Município de Cachoeiro de Itapemirim, 15 maio 2015. Disponível em: <http://www.cachoeiro.es.gov.br/transparencia/diario/arq/Diario4855-15.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2017.
- CARVALHO, D. S. **A construção de um currículo de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar**: contribuições da teoria do agir comunicativo. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores, Universidade Federal do Espírito Santo, Alegre, 2018.
- CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza**: la investigación-acción en la formación del profesorado. Tradução J. A. Bravo. Barcelona: Martinez Roca, 1988.
- EFFGEN, A. P. S. A sala de aula comum e o atendimento educacional especializado: a prática pedagógica como possibilidade de colaboração. In: ALMEIDA, M. L.; RAMOS, I. O. (org.). **Diálogos sobre práticas pedagógicas inclusivas**. Curitiba: Appris, 2012. p. 127-146. (Coleção Educação).
- HABERMAS, J. **Teoria de la accion comunicativa**: racionalidad de la accion y racionalizacion social. Tomo I. Version de Manuel Jimenez Redondo. Madrid: Taurus, 1987.
- LOPES, M. M. **Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar**. 2018. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2018.
- MARTINS, S. M. **O profissional de apoio na rede regular de ensino**: a precarização do trabalho com os alunos da educação especial. 2011. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

- MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. *In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. Escola inclusiva*. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 61-85.
- MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas-SP, v. 11, p. 387-405, 2006.
- NUNES, S. S.; SAIA, A. L.; TAVARES, R. E. Educação inclusiva: entre a história, os preconceitos, a escola e a família. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 35, n. 4, p. 1106-1119, dez. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932015000401106&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 fev. 2018.
- VILARONGA, C. A. R. **Colaboração da educação especial em sala de aula**: formação nas práticas pedagógicas do coensino. 2014. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

Sobre as organizadoras

Andréia Weiss

Doutora em Educação – Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES). Mestra em Educação – Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM). Licenciada em Pedagogia (CE/UFSM). Professora da Universidade Federal do Espírito Santo, atuando nos Cursos de Licenciatura do CCENS/UFES e na Pós-graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professor (PPGEEDUC/UFES). Coordena o Grupo de Estudo e Pesquisa Narrativas, Formação de Professores e Políticas em Educação (GEP-ENFOP). E-mail: andreia.weiss@ufes.br.

Luceli de Souza

Pós-doutorado em Educação – Universidade de São Paulo (USP) Ribeirão Preto, SP. Doutora e mestra em Ciências Biológicas, área de Zoologia, pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), Rio Claro, SP. Graduada em Ciências Biológicas pela Unesp, São José do Rio Preto, SP. Professora da Universidade Federal do Espírito Santo Campus Alegre (UFES). Professora orientadora do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (PPGEEDUC/UFES). E-mail: luceli.souza@ufes.br.

Simone Aparecida Fernandes Anastácio

Doutora em Educação – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestra em Física (UFMG). Licenciada em Física – Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Professora da Universidade Federal do Espírito Santo, Unidade Alegre, Departamento de Química e Física (UFES). Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física (MNPEF-SBF) (UFES) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (PPGEEDUC/UFES). Coordena o Grupo de Estudos em Educação Especial (GEEdEs). E-mail: simone.fernandes@ufes.br.

Sobre os autores e autoras

Adília Alves Pereira

Mestra em Ensino, Educação Básica e Formação de professores – Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEEDUC/UFES). Licenciada em letras – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Alegre (FAFIA). Professora de Língua Portuguesa da educação básica na rede estadual do Espírito Santo.

Alexandro Braga Vieira

Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES, 2015). Doutor (2012) e mestre (2008) em Educação (UFES). Graduado em Letras (2001) e Pedagogia (2012). Credenciado ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordenador do Mestrado Profissional em Educação e professor adjunto da UFES.

Andréia Weiss

Doutora em Educação – Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES). Mestra em Educação – Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM). Licenciada em Pedagogia (CE/UFSM). Professora da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), atuando nos Cursos de Licenciatura do CCENS/UFES e na Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professor (PPGEEDUC/UFES). Coordena o Grupo de Estudo e Pesquisa Narrativas, Formação de Professores e Políticas em Educação (GEP-ENFOP).

Audrei Juliana Zeferino Vogel

Mestra em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores da Universidade Federal do Espírito Santo, Alegre-ES (PPGEEDUC/UFES). Professora da Rede Pública de ensino básico do estado do Espírito Santo. Membro do Grupo

de Estudo e Pesquisa Narrativas, Formação de Professores e Políticas em Educação (GEP-ENFOP) e do Coletivo Feminista Uma pelas Outras Alegre-ES.

Clayde Aparecida Belo da Silva

Doutoranda em Educação – Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/CE/UFES, 2021). Mestra em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (PPGEEDUC/UFES, 2018). Graduada em Pedagogia (1999) e Artes Visuais (2018).

Damila Soares de Carvalho

Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEEDUC/UFES). Pedagoga e professora da rede municipal de ensino de Vitória-ES e membro do Grupo de Pesquisa Formação, Pesquisa-ação e Gestão em Educação Especial (GRUFOPES/CNPq). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3553902867671097>.

Elias Terra Wener

Doutor em Produção Vegetal, com ênfase em Biotecnologia e Ecofisiologia Vegetal – Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Mestre em Biologia Vegetal, com ênfase em Fisiologia Vegetal (UFES). Bacharel e licenciado em Ciências Biológicas (UFES). Tem experiência na área de Cultura de Tecidos Vegetais, Biologia Molecular, Ecofisiologia Vegetal e no Ensino de Ciências e Biologia. Atualmente é Professor Adjunto A nível 2 no Departamento de Biologia do Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde da UFES (Campus Alegre-ES) e professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Biologia Vegetal (UFES-Vitória).

Érika Almeida Furtado

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), na Linha Educação e Linguagens no PPGE/UFES. Mestra em Ensino, Educação Básica e Formação

de Professores (PPGEEDUC/UFES). Licenciada em Letras Português/Inglês e em Educação Física pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alegre e pela UFES, respectivamente. Professora efetiva da rede estadual de ensino do Espírito Santo.

Fernanda Sampaio de Almeida

Mestra em Ensino, Educação Básica e Formação de professores – Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEEDUC/UFES). Pós-Graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional – Centro universitário São Camilo (CUSC). Graduada em Licenciatura em História. Cursa Pedagogia na Faculdade Venda Nova do Imigrante (Faveni). Atua como professora na Educação Básica em rede privada e pública no estado do Espírito Santo.

Flávia Pirovani Arial Bernardo

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Mestra em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores pela Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEEDUC/UFES). Tem Pós-Graduação lato sensu em Gestão Educacional no Instituto Superior de Educação Ateneu (ISEAT), com habilitação para Supervisão, Orientação e Gestão escolar. Possui graduação em Pedagogia (2002), pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro, e Medicina Veterinária, pela Universidade Federal Fluminense (2007). Atualmente trabalha como pedagoga do Instituto Federal do Espírito Santo Campus de Alegre (IFES).

Hêmesse Maria Elias Da Silva Vimercate

Mestra em Educação – Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEEDUC/UFES). Licenciada em Letras – Português/Inglês – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Alegre (FAFIA). Licenciada em Pedagogia – Faculdade Arthur Sá Earp Neto (FASE). Professora no Instituto Federal do Espírito Santo/IFES, Venda Nova do Imigrante, atua também em uma escola estadual do Espírito Santo. Participa do Grupo de Estudo e Pesquisa Narrativas, Formação de Professores e Políticas em Educação (GEP-ENFOP).

Juliana Rosa do Pará Marques de Oliveira

Mestra em Biologia Vegetal pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE (2007). Doutora em Biologia Vegetal pela UFPE (2013). Licenciada em Ciências Biológicas (2003) e Bacharela em Ciências Biológicas (2004) pela Universidade de Brasília (UnB). Especialista em filogenia e taxonomia de musgos pleurocárpicos, particularmente da família *Meteoriaceae*. Foi professora da Universidade Federal do Espírito Santo, Campus Alegre (UFES), e do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (PPGEEDUC/UFES), com orientação na linha de pesquisa de Ensino de Ciências e espaços não-formais de ensino.

Liliane Rosa Nogueira

Mestra em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEEDUC/UFES). Pós-Graduada em Coordenação Pedagógica - Supervisão e Orientação Educacional, pela Faculdade Educacional da Lapa (FAEL) (2013). Graduada em História pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alegre – FAFIA (2002). Professora da Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (Sedu).

Marcela Constantino Sotta

Mestra do programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEEDUC/UFES), com bolsa integral da Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo (FAPES). Licenciada em Letras, Português e suas Literaturas pela Universidade Federal de Viçosa (UFV).

Marcos Vogel

Doutor e mestre em Ensino de Ciências (Modalidade Química) pela Universidade de São Paulo (USP). Graduado em Licenciatura em Química pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2000). Professor da Universidade Federal do Espírito Santo Campus Alegre (UFES) e Orientador do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (PPGEEDUC/UFES).

Mariana Aparecida Lordeiro

Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEE-DUC/UFES). Especializada em Docência em Biologia e Práticas Pedagógicas pela Faculdade de Tecnologia São Francisco (UNESF). Graduada em Ciências Biológicas (Licenciatura) pela Universidade Federal do Espírito Santo - Campus de Alegre (UFES). Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) pela CAPES, de fevereiro de 2014 a Janeiro de 2017.

Mariana Spala Corrêa

Mestra em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES (2019). Graduação em Ciências Biológicas (Licenciatura) pelo Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde da UFES (2017). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5627417974328751>. E-mail: marianasपालa@gmail.com.

Mariangela Lima de Almeida

Realizou estudos de Pós-Doutorado pela Universidade Federal de São Carlos. Doutora e mestra em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Graduada em Pedagogia. Professora Associada da Universidade Federal do Espírito Santo/Centro de Educação/Departamento de Educação, Política e Sociedade (UFES/DEPS), atuando na graduação em Pedagogia e nos Programas de Pós-Graduação: Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) e Pós-Graduação em Educação (PPGE). É líder do Grupo de Pesquisa Formação, Pesquisa-Ação e Gestão em Educação Especial (GRU-FOPEES/CNPq). É membro do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial (NEESP) e do Laboratório de Gestão da Educação Básica do Espírito Santo (LAGEBES) do Centro de Educação/UFES. Membro da diretoria da Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa - ESTREIADIÁLOGOS. Membro associada da Collaborative Action Research Network (CARN). Membro do Conselho Editorial da Revista Educação Especial em Debate, Revista da Rede Estreiadialogos e da Editora Pedro & João. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0529970839857956>.

Marileide Gonçalves França

Doutora em Educação – Universidade de São Paulo (USP) e mestra em Educação – Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Licenciada em Pedagogia (UFES). Departamento de Medicina Veterinária. Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores. Coordena o Grupo de Estudos Étnico-Racial e Educação Especial (Geere) e a Rede de Pesquisadores sobre Financiamento da Educação Especial (Re-de-Fineesp). Realiza pesquisa na área de educação, com ênfase nos seguintes temas: política educacional; práticas pedagógicas; educação das relações étnico-raciais; e educação especial. Autora do livro: *As complexas tramas da Inclusão Escolar: o trabalho do professor de Educação Especial*. E-mail: marileide.franca@ufes.br.

Mycheli Felberk D. Cardoso

Mestra em Ensino, Educação Básica e Formação de professores pela Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEEDUC/UFES). Especialista em Gestão e Educação Ambiental pela Faesa. Graduada em Ciências Biológicas (Licenciatura e Bacharelado) pela UFES e em Saneamento Ambiental pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES).

Raisa Maria de Arruda Martins

Doutora em Educação – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Mestra em Educação – Universidade Federal de Viçosa (UFV). Licenciada em Pedagogia (UFV). Departamento de Medicina Veterinária. Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (PPGEEDUC/UFES). Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Estado e Políticas (GEPEEP). Tem atuado tanto no ensino quanto na pesquisa, com temas relacionados às políticas públicas educacionais. Coautora do livro *O CME no Sistema Municipal de Ensino: um estudo sobre a atuação do Conselho Municipal de Educação de Cachoeiro de Itapemirim-ES*. E-mail: raisa.martins@ufes.br

Regina Godinho de Alcântara

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), na Linha Educação e Linguagens (2014). Mestre em Educação pelo PGGE/CE/UFES, na Linha de Educação e Linguagens (2006). Licenciada em Letras - Português. Professora Adjunta do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação/Centro de Educação/Ufes. Atuou como Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (PPGEE-DUC/Ufes). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Cnpq - Estudos e Pesquisas em Processos de Apropriação da Língua Portuguesa – Gepalp, Vitória-ES.

Talita Molina Lopes Tanes

Mestra em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores pela Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEEDUC/UFES). Licenciada em Ciências Biológicas (UFES). Atualmente é aluna finalista do curso de Segunda Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER) e do curso técnico em Multimeios Didáticos do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES).

Divulgar conhecimento é a chave mestra para a cultura de um povo, de um país, e, dentro desse direcionamento, o livro *Formação em movimento: diferentes olhares nas pesquisas de ensino* contempla produções do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (PPGEEDUC), referentes às duas linhas de pesquisa: a linha de Ensino de Ciências Naturais e Matemática e a linha de Prática Escolar, Ensino, Sociedade e Formação de Professores. Os capítulos contemplam temáticas inerentes a seis eixos: Ensino, Formação de Professores, Educação no/do Campo, Educação Quilombola, Política Educacional e Educação Especial. Esta obra contribui para o fortalecimento do PPGEEDUC com a divulgação de estudos realizados no contexto do sul do estado do Espírito Santo e, sobretudo, colabora para reflexões sobre a educação brasileira.

As organizadoras



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO



encontrografia

encontrografia.com
www.facebook.com/Encontrografia-Editora
www.instagram.com/encontrografiaeditora
www.twitter.com/encontrografia