

Alana Nunes Pereira
Edivaldo José Bortoleto
Tatiana Santos Barroso
(Orgs.)

Pensar o ensino, a educação básica e a formação de professores *memórias, produções e desafios*



Alana Nunes Pereira
Edivaldo José Bortoleto
Tatiana Santos Barroso
(Orgs.)

Pensar o ensino, a educação básica e a formação de professores *memórias, produções e desafios*



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

Tassiane Ribeiro

Coordenadoria técnica

Gisele Pessin

Fernanda Castro Manhães

Design

Nadini Mádhava

Foto de capa: Nadini Mádhava, Freepik.com

Revisão

Tassiane Ribeiro

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

Pensar o ensino, a educação básica e a formação de professores : memórias, produções e desafios / org. Alana Nunes Pereira, Edivaldo José Bortoleto, Tatiana Santos Barroso. -- 1. ed. -- Campos dos Goytacazes, RJ : Encontrografia Editora, 2022.

Vários coautores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5456-017-7

1. Dissertações acadêmicas 2. Educação - Aspectos sociais 3. Educação - Brasil 4. Educação - Formação 5. Formação docente 6. Pedagogia 7. Professores - Formação profissional - Brasil I. Pereira, Alana Nunes. II. Bortoleto, Edivaldo José. III. Barroso, Tatiana Santos.

22-139957

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Ensino : Formação de educadores : Educação 370.71

Henrique Ribeiro Soares - Bibliotecário - CRB-8/9314

DOI: 10.52695/978-65-5456-017-7

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
1. História de vida: vivências de dois estudantes com deficiência visual na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).....	21
Ana Claudia Fontes da Silva	
Simone Aparecida Fernandes Anastácio	
2. Práticas de leitura e de escrita na EJA no contexto da pandemia da COVID-19: desafios e possibilidade.....	36
Daniela Mendonça Delucas	
Aline de Menezes Bregonci	
3. Representação Social sobre a Educação Física Escolar	50
Ediane de Melo Maia Marinho	
Marcos Vogel	
4. Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), pandemia e alimentação escolar estadual em Alegre/Espírito Santo	64
Josiano Silva Freitas	
Anderson Lopes Peçanha	
Johelder Xavier Tavares	
5. Ações e práticas desenvolvidas em instituições de ensino superior voltadas à educação das relações étnico-raciais no município de Alegre-ES	80
Mateus Augusto Almeida Martins	
Marileide Gonçalves França	

6. A dimensão pedagógica nos cursos de Licenciatura em História: o que dizem as diretrizes curriculares?.....	97
Thaís Silva de Oliveira	
Aline de Menezes Bregonci	
7. Educação Ambiental: Institucionalização e macrotendências pedagógicas.....	111
Viviane Tavares de Paula	
Maria Aparecida de Carvalho	
8. O discurso da Educação Ambiental na Microrregião do Caparaó sob a ótica de professores das Ciências da Natureza.....	129
Viviane Tavares de Paula	
Maria Aparecida de Carvalho	
9. A influência do Ideb na gestão educacional: uma análise de alguns municípios do Caparaó Capixaba.....	142
Welison Ribeiro	
Raisa Maria de Arruda Martins	
Sobre as autoras e autores.....	156

Prefácio

O Curso de Mestrado Acadêmico 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) está intimamente ligado à realidade do sul do estado do Espírito Santo, localizado na cidade de Alegre, que, juntamente com outras cidades, como Divino de São Lourenço, Dorcas do Rio Preto, Guaçuí, Ibatiba, Ibitirama, Iúna, Irupi, Jerônimo Monteiro, São José do Calçado, Rive e outras, está imerso na Região do Caparaó.

A Região do Caparaó é uma região originariamente indígena, cuja ancestralidade se vincula à etnia Guarani. Se se utiliza da Fenomenologia-Semiótica de Charles Sanders Peirce (1977), pode-se reconhecer na categoria da *primeiridade*, categoria que tem a ver com o *primeiro*, com a *qualidade*, Caparaó como realidade silvestre. Assim, na língua originária, *CAAPORA* ou *CAA-Y-GOROA* é da ordem do *primeiro*, pois é coisa silvestre que guarda e recolhe o frescor originário do mato, cuja significação são águas cristalinas que descem das montanhas.

A Região do Caparaó é, portanto, uma região que possui uma economia baseada na agricultura e, ao mesmo tempo, com um alto potencial turístico enquanto ecoturismo e agroturismo, isso porque a região é fronteira com a Serra do Mar, Serra da Mantiqueira, o Pico da Bandeira e o Parque Estadual

da Fumaça. É uma região fronteira com o estado de Minas Gerais e com o estado do Rio de Janeiro. Assim, o estado do Espírito Santo, onde se encontra a Região do Caparaó, é um estado fronteiro ao Sul com o Rio de Janeiro, ao Norte com a Bahia, ao Oeste com Minas Gerais e a Leste com o imenso Oceano Atlântico, com aberturas ao Continente Europeu e ao Continente Africano.

Mas a Região do Caparaó é também símbolo de resistência. Essa Região foi cenário de tensões e conflitos ao regime da Ditadura Militar implementado pelo golpe de 1964. Assim, o Parque Nacional do Caparaó, com seus militantes com vínculos à experiência cubana e ligados às Ligas Camponesas e à organização guerrilheira de esquerda chamada POLÍTICA OPERÁRIA (POLOP), foi o cenário onde se deu um dos primeiros Movimentos de Resistência Armada ao Regime Militar. Se se utiliza da Fenomenologia-Semiótica de Charles Sanders Peirce (1977), pode-se reconhecer na categoria da *segundidade*, categoria que tem a ver com o *segundo*, que é *conflito, ação e reação*, a resistência vivida na Região do Caparaó, que foi um signo de luta contra as forças antidemocráticas e autoritárias presentes no Brasil.

A Região do Caparaó, então, é signo de *originalidade* e de *resistência*. É nessa região que vem sendo vivenciada uma experiência de construção de um Programa de Mestrado Acadêmico em que *Ensino, Educação Básica e Formação de Professores* se constituem em *objetos* e em *campos* de pesquisa, ensino e extensão.

Alegre, cidade da Região do Caparaó, abriga um dos *campi* da Universidade Federal do Espírito Santo – outros três *campi* ficam um ao Norte, na Cidade de São Mateus, e outros dois na capital do estado, Vitória. O PPGEEDUC tem seu lugar formal no *Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde* (CCENS) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

O PPGEEDUC também se encontra, no âmbito dos saberes, nas fronteiras das epistemologias que se organizam nos cursos de licenciaturas nos campos da Matemática, Física, Química e Ciências Biológicas. Assim, pode-se ler no histórico da Proposta Político-Pedagógica do PPGEEDUC em seu Portal o seguinte:

É dentro dessa abrangência acadêmica que o campus de Alegre abriga a presente proposta do Curso de Mestrado Acadêmico, que propõe a disseminação de estudos que contemplem pesquisas voltadas para

as práticas de ensino de Física, Matemática, Ciências Biológicas, Química e Ciências Humanas na Educação Básica, tendo também como propulsores do conhecimento os estudos voltados para a formação inicial e continuada de professores.

Responder a essa demanda tem se configurado como função do grupo de professores que estão diretamente ligados aos cursos de licenciaturas do CCENS. Esse grupo de professores pertence aos departamentos que organizam a estrutura dos cursos de licenciaturas, a saber: Departamento de Biologia responsável pelo curso de Licenciatura em Ciências Biológicas; Departamento denominado Química e Física que responde pelos cursos de licenciatura em Química e Física; Departamento de Matemática Pura e Aplicada que estrutura o curso de licenciatura em Matemática e o Departamento de Veterinária que abriga docentes da área da Educação que ministram disciplinas de fundamentos da educação e disciplinas pedagógicas (UFES, c2013, s. p.).

Pode-se depreender, então, que o PPGEEDUC se encontra em um ***topoi plural***: em uma topologia territorial e geográfica, em uma topologia epistemológica, em uma topologia política, em uma topologia pedagógico-educacional, em uma topologia cultural. Sua tarefa desde o ***topoi plural***, portanto, é a de construir e formular *interpretações e teorias* que deem sentido à *primeiridade* — mundo da qualidade, mundo originário, mundo silvestre —, à *secundidade* (que supõe a *primeiridade*) — mundo da vida (*Lebenswelt*), mundo do conflito, mundo da tensão, mundo do interesse. Se se utiliza da Fenomenologia-Semiótica de Charles Sanders Peirce (1977), pode-se reconhecer na categoria da *terceiridade*, categoria que tem a ver com a interpretação, teorização, argumentação e construção de raciocínio, o momento *terceiro*, em que se encontra a construção de interpretações e teorias.

A *terceiridade*, que supõe sempre a *primeiridade* e a *secundidade*, portanto, não se dá sem o diálogo com a longa tradição de pensamento que vem das tradições que nos constituem, a indígena, a europeia e a africana, antes, as supõe. Portanto, o sentido primeiro e último do PPGEEDUC da UFES na Região do Caparaó é o de *criar*, sempre em diálogo com a realidade (*primeiridade e secundidade*), leituras de mundos possíveis (*terceiridade*) para instaurar *sentido* e apontar outros lugares, sua função *topológica utópica*.

O PPGEEDUC é um centro de pensamentos, de epistemologias, ontologias, lógicas, éticas, estéticas e políticas plurais da realidade, portanto.

Este lugar de produção simbólica que é o PPGEEDUC se consubstancia, por um lado, nos fundamentos valorativos da UFES, e, por outro, em suas duas linhas de pesquisa, em que ganham concretude as pesquisas feitas e elaboradas pela Comunidade Acadêmica do Programa: **Ensino de Ciências Naturais e Matemática e Prática escolar, Ensino, Sociedade e Formação de Professores.**

Os capítulos que formam esta obra são a expressão da comunidade Acadêmica que constitui o PPGEEDUC em suas *subjetividades* plurais e diversas em diálogo com as *objetividades* plurais e diversas. Portanto, os capítulos *exibem no sentido de exteriorização* o universo plural e diverso do que é pensado, formulado, sistematizado desde as duas linhas de pesquisas tais quais já anunciadas. Até o momento, 56 dissertações foram produzidas! Os capítulos nascem das dissertações construídas e defendidas publicamente. Cada capítulo do/a mestre/a egresso/a é uma produção *autoral* e, ao mesmo tempo, *co-autoral*, pois o/a professor/a orientador/a *se co-implicaram* em uma relação pedagógica não destituída de afetividade/amorosidade/intelectividade.

Mas, antes dos capítulos que se seguem se configurarem nesta obra coletiva e co-autoral, eles foram apresentados no IV Simpósio em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (SIMEEDUC), realizado pelo PPGEEDUC sob o título que dá o nome a esta obra: *Pensar o ensino, a educação básica e a formação de professores: memórias, produções e desafios*, realizado no *campus* Alegre da UFES nos dias 18 e 19 de novembro de 2022.

A conferência de abertura foi realizada pelo Prof. Dr. Augusto Chivaca, sob o título: *Os Desafios da Educação desvelados nas Pesquisas de Pós-Graduação realizadas em Moçambique*. Professor Augusto Chivaca, moçambicano do Continente Africano, é filósofo e educador da Universidade de Santo Tomás de Moçambique – África. Com a conferência proferida pelo Prof. Augusto, foi possível estabelecer paralelos entre as pesquisas realizadas naquela universidade do país africano e as realizadas nas universidades do Brasil e, de modo especial, no PPGEEDUC. Além do mais, com a conferência do Prof. Augusto, o PPGEEDUC fez a sua primeira incursão internacional enquanto programa de mestrado, inaugurando, desta maneira, sua abertura ao Continente Africano, que está a Leste, além do imenso Oceano Atlântico, para a

construção de sua política de internacionalização. Portanto, o IV SIMEEDUC do PPGCEEDUC foi um evento internacional.

No contexto do IV SIMEEDUC, deu-se também o lançamento de dois livros, um dos/das professores/professoras do Programa: *Contribuições teóricas para pensar as políticas educacionais, o ensino e a formação de professores* (FRANÇA; MARTINS; ANASTÁCIO, 2022) e, outro dos/das mestres egressos: *Formação em Movimento: diferentes olhares nas pesquisas de ensino* (WEISS; SOUZA; ANASTÁCIO, 2022). Essa prática de elaboração coletiva — a cada nova turma professores/professoras e mestres/as egressos/as publicarem em forma de livro os resultados de suas pesquisas — revela a necessidade de se ir fazendo *memória* das produções científicas por um lado e, por outro, a de colocar em forma de um *bem público* o conhecimento produzido e sistematizado *na e pela* universidade. Isso está em consonância com a construção da universidade enquanto um espaço público, laico, democrático, gratuito e comprometido eticamente com uma sociedade democrática erigida sobre os pilares da justiça, da verdade, do bem e da beleza.

Nove capítulos, resultados de dissertações, dão conteúdo e forma a esta obra intitulada *Pensar o Ensino, a educação básica e a formação de professores: memórias, produções e desafios*. Assim, segue uma pequena mostra dos respectivos capítulos com seus respectivos autores (mestres/as egressos/as) e co-autores (professores/as orientadores/as) à maneira de uma pequena introdução referente a cada capítulo. Vale, no entanto, uma observação importante. As respectivas pesquisas que resultaram em dissertações e nos capítulos que se seguem se deram no contexto da pandemia da COVID-19, que, por dois anos, ceifou e segue ceifando a vida de mais de 600 mil pessoas no Brasil e, mundialmente, mais de 6 milhões.

História de vida: vivências de dois estudantes com deficiência visual na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Mestra Ana Claudia Fontes da Silva e professora orientadora Simone Aparecida Fernandes Anastácio. Este capítulo assim mira e constrói o objeto da deficiência visual a partir da história de vida:

No processo de construção da Política Inclusiva e Afirmativa no ensino superior foi instituída a Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016), que se destaca por reservar vagas para que pessoas com deficiência possam ingressar nos cursos técnicos.

cos de nível médio e superior das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Este é um avanço cujos andamentos e condições em que esse processo tem se dado devem ser acompanhados. Além do mais, precisamos compreender como as IFES têm atendido uma lei dessa relevância.

Frente a essa questão é que realizamos, na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), *campus* de Alegre, a pesquisa intitulada *Trajetória educacional de estudantes com deficiência visual da Universidade Federal do Espírito Santo* (SILVA, 2022), que foi desenvolvida junto a dois estudantes com deficiência visual de graduações distintas e com mais de dois anos cursados, de forma que suas trajetórias educacionais pudessem trazer elementos que contribuíssem para a construção dessas vivências no ensino superior, enquanto pessoas com deficiência (SILVA; ANASTÁCIO, 2022, p. 21-22).

Práticas de leitura e de escrita na EJA, no contexto da pandemia da COVID-19: desafios e possibilidade. Mestra Daniela Mendonça Delucas e professora orientadora Aline de Menezes Bregonci. Este capítulo assim mira e constrói o objeto da leitura e de escrita na EJA na região do Caparaó no contexto da pandemia:

Conforme Lispector (1978), todos que aprendem a ler e a escrever desejam escrever, dizer sobre si... sobre a vida. Todo ser humano tem necessidade de interagir, de se expressar, de dialogar com o outro, de produzir sentidos, de se encontrar no mundo, de construir identidade e de se constituir sujeito, cujos anseios só podem ser realizados por meio da linguagem, seja ela oral ou escrita. Ademais, Geraldí (2001) esclarece que a linguagem é lugar de interação humana, por meio da qual constituímos vínculos, relações e compromissos, sem a qual não existimos, tampouco vivemos em sociedade (DELUCAS; BREGONCI, 2022, p. 36).

Representação Social sobre a Educação Física Escolar. Mestra Ediane de Melo Maia Marinho e professor orientador Marcos Vogel. Este capítulo assim mira e constrói o objeto da Educação Física Escolar:

Nas teorias do conhecimento moderno, o corpo e a educação corporal sempre desempenharam um papel secundário. As teorias da aprendizagem, com raras exceções, eram sempre desencarnadas, o intelecto que aprendia, e nessa visão era a mente do aluno que importava para a aprendizagem. O papel da corporeidade na aprendizagem foi subestimado historicamente. É a partir da década de 1960 que o corpo ganha novo status social, por meio da cultura ocidental, começando a entendê-lo como problema, ou objeto, indo além da visão moderna do corpo (BRACHT, 1999) (MELO; VOGEL, 2022, p. 50).

Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), pandemia e alimentação escolar estadual em Alegre/Espírito Santo. Mestre Josiano Silva Freitas e professores orientadores Anderson Lopes Peçanha e Johelder Xavier Tavares. Este capítulo assim mira e constrói o objeto da alimentação escolar no contexto da pandemia:

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), respaldado pela Lei nº 11.947 (BRASIL, 2009) e pela CF/88, sob a gerência do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, é reconhecido como o maior e mais antigo programa brasileiro de alimentação escolar (PEIXINHO, 2013). Segundo Peixinho (2011), as origens do PNAE remontam ao início do século XX, quando o tema da alimentação ganha espaço nos debates e, no que concerne à educação, a ideia de que desenvolvimento cognitivo está diretamente relacionado às condições nutricionais dos estudantes, fazendo parte de discussões tanto do governo quanto de intelectuais (FREITAS; PEÇANHA; TAVARES, 2022, p. 64).

Ações e práticas desenvolvidas em instituições de ensino superior voltadas à educação das relações étnico-raciais no município de Alegre-ES. Mestre Mateus Augusto Almeida Martins e professora orientadora Marileide Gonçalves França. Este capítulo assim mira e constrói o objeto das relações étnico-raciais do município de Alegre na Região do Caparaó no contexto das ações e práticas em ensino superior.

A história da população africana e afro-brasileira foi contada na escola sob a ótica de quem escravizou e não

sob a de quem foi escravizado, portanto, essas relações privilegiaram e privilegiam um grupo social em detrimento do outro (AMÉRICO, 2014). Esse contexto também se repercute na formação docente, pois historicamente o currículo da formação inicial de professores não tem contemplado a temática étnico-racial (COELHO, 2005). Desse modo, apresentam fragilidades para o enfrentamento do preconceito e racismo presentes no universo escolar, assim como para a constituição de práticas que atendam e incluam a diversidade étnico-racial (MARTINS; FRANÇA, 2022, p. 80-81).

A dimensão pedagógica nos cursos de licenciatura em História: o que dizem as diretrizes curriculares? Mestra Thaís Silva de Oliveira e professora orientadora Aline de Menezes Bregonci. Este capítulo assim mira e constrói o objeto do campo da História no tocante ao ser professor de História e o ser historiador:

Desde a década de 1980, o ensino de História, bem como o processo de formação de historiadores e professores desta área, tem sido pauta de análises, reflexões e debates, que fomentaram diversas propostas elaboradas por professores, historiadores, associações sindicais e científicas (FONSECA, 2009). Por meio desses debates, tornou-se possível identificar problemáticas envolvendo tanto a formação do professor de História quanto o ensino desta no cotidiano das salas de aula da educação básica. Em meio às críticas levantadas, estava o dilema entre os saberes específicos e pedagógicos (OLIVEIRA; BREGONCI, 2022, p. 97).

Educação Ambiental: Institucionalização e macrotendências pedagógicas. Mestra Viviane Tavares de Paulo e professora orientadora Maria Aparecida de Carvalho. Este capítulo assim mira e constrói o objeto da Educação Ambiental, seu processo de institucionalização e tendências pedagógicas.

Este capítulo é dedicado à compreensão das vertentes da Educação Ambiental que foram sendo forjadas ao longo do debate acerca do meio ambiente. Inicialmente apresentaremos um breve histórico da Educação Ambiental e, por fim, suas macrotendências pedagógicas (PAULA; CARVALHO, 2022, p. 111).

O discurso da Educação Ambiental na Microrregião do Caparaó sob a ótica de professores das Ciências da Natureza. Mestra Viviane Tavares de Paula e professora orientadora Maria Aparecida de Carvalho. Este capítulo assim mira e constrói o objeto da Educação Ambiental na Região do Caparaó na perspectiva dos professores das Ciências da Natureza.

Este capítulo resulta da dissertação de mestrado intitulada *A Educação Ambiental na Microrregião do Caparaó (ES): estudo das concepções pedagógicas de professores dos municípios de Alegre e Guaçuí* (PAULA, 2022), 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 as concepções pedagógicas de Educação Ambiental de professores na Microrregião do Caparaó, por meio do debate da relação homem-natureza. O trabalho caracterizou-se por uma pesquisa qualitativa, que contou com a participação de professores do ensino médio das áreas de Biologia, Química, Geografia e História atuantes nos municípios de Alegre e Guaçuí (PAULA; CARVALHO, 2022, p. 129-130).

A influência do Ideb na gestão educacional: uma análise de alguns municípios do Caparaó Capixaba. Mestre Welison Carlos Loiola Ribeiro e professora orientadora Raísa Maria de Arruda Martins. Este capítulo assim mira e constrói o objeto do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e as Políticas Educacionais em municípios do Caparaó Capixaba:

A qualidade da Educação Básica no Brasil tem sido discutida há anos, tanto na literatura quanto na sociedade de maneira geral. Porém, observa-se que essa discussão, especialmente a partir dos anos de 1990, tende a passar pelas informações produzidas pelos sistemas de avaliações de larga escala, que focam no rendimento do aluno e o desempenho dos sistemas de ensino (COELHO, 2008). Com isso, as notas dadas pelas avaliações de larga escala passam a referenciar o conceito de qualidade, e os resultados dessas avaliações, à medida que são amplamente divulgados, constroem a percepção da sociedade sobre a qualidade da educação em

determinada escola ou rede educacional. Sendo assim, resultados considerados insatisfatórios geram polêmicas acerca das políticas e gestão educacionais (COELHO, 2008) (RIBEIRO; MARTINS, 2022, p. 142-143).

Os professores/as organizadores/as desta obra coletiva de autores/as e co-autores/as — *Pensar o ensino, a educação básica e a formação de professores: memórias, produções e desafios* — desejam que ela possa cumprir o seu papel de ser *memória*, de *produções* cujas pesquisas encontrem aderência no mundo da vida e apontem para os novos *desafios* que a Região do Caparaó, enquanto região de *originalidade* e *resistência*, possa vir a dar ao estado do Espírito Santo e à realidade brasileira, em um contexto maior, que é a América Latina Caribenha, desde o bem público maior, que é a UFES.

Alegre – ES, 13 de dezembro, primavera de 2022.

Alana Nunes Pereira

Edivaldo José Bortoleto

Tatiana Santos Barroso

Referências

DELUCAS, Daniela Mendonça; BREGONCI, Aline de Menezes. Práticas de leitura e de escrita na EJA no contexto da pandemia da COVID-19: desafios e possibilidade. In: PEREIRA, Alana Nunes; BORTOLETO, Edivaldo José; BARROSO, Tatiana Santos (org.). **Pensar o ensino, a educação básica e a formação de professores: memórias, produções e desafios**. 1. ed. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2022.

FRANÇA, Marileide Gonçalves; MARTINS, Raísa Maria de Arruda; ANASTÁCIO, Simone Aparecida Fernandes (org.). **Contribuições teóricas para pensar as políticas educacionais, o ensino e a formação de professores**. 1. ed. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2022. DOI: <https://doi.org/10.52695/978-65-88977-74-3>. Disponível em: <https://encontrografia.com/978-65-88977-74-3>. Acesso em: 20 dez. 2022.

FREITAS, Josiano Silva; PEÇANHA, Anderson Lopes; TAVARES, Johelder Xavier. Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), pandemia e alimentação escolar estadual em Alegre/Espírito Santo. In: PEREIRA, Alana Nunes; BORTOLETO, Edivaldo José; BARROSO, Tatiana Santos (org.). **Pensar o ensino, a educação básica e a formação de professores: memórias, produções e desafios**. 1. ed. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2022.

- MARINHO, Ediane de Melo Maia; VOGEL, Marcos. Representação social sobre a Educação Física Escolar. *In*: PEREIRA, Alana Nunes; BORTOLETO, Edivaldo José; BARROSO, Tatiana Santos (org.). **Pensar o ensino, a educação básica e a formação de professores**: memórias, produções e desafios. 1. ed. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2022.
- MARTINS, Mateus Augusto Almeida; FRANÇA, Marileide Gonçalves. Ações e práticas desenvolvidas em instituições de ensino superior voltadas à educação das relações étnico-raciais no município de Alegre-ES. *In*: PEREIRA, Alana Nunes; BORTOLETO, Edivaldo José; BARROSO, Tatiana Santos (org.). **Pensar o ensino, a educação básica e a formação de professores**: memórias, produções e desafios. 1. ed. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2022.
- OLIVEIRA, Thaís Silva de; BREGONCI, Aline de Menezes. A dimensão pedagógica nos cursos de licenciatura em História: o que dizem as diretrizes curriculares? *In*: PEREIRA, Alana Nunes; BORTOLETO, Edivaldo José; BARROSO, Tatiana Santos (org.). **Pensar o ensino, a educação básica e a formação de professores**: memórias, produções e desafios. 1. ed. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2022.
- PAULA, Viviane Tavares de; CARVALHO, Maria Aparecida de. Educação Ambiental: institucionalização e macrotendências pedagógicas. *In*: PEREIRA, Alana Nunes; BORTOLETO, Edivaldo José; BARROSO, Tatiana Santos (org.). **Pensar o ensino, a educação básica e a formação de professores**: memórias, produções e desafios. 1. ed. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2022.
- PAULA, Viviane Tavares de; CARVALHO, Maria Aparecida de. O discurso da Educação Ambiental na Microrregião do Caparaó sob a ótica de professores das Ciências da Natureza. *In*: PEREIRA, Alana Nunes; BORTOLETO, Edivaldo José; BARROSO, Tatiana Santos (org.). **Pensar o ensino, a educação básica e a formação de professores**: memórias, produções e desafios. 1. ed. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2022.
- PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 1977.
- RIBEIRO, Welison Carlos Loiola; MARTINS, Raísa Maria de Arruda. A influência do Ideb na gestão educacional: uma análise de alguns municípios do Caparaó Capixaba. *In*: PEREIRA, Alana Nunes; BORTOLETO, Edivaldo José; BARROSO, Tatiana Santos (org.). **Pensar o ensino, a educação básica e a formação de professores**: memórias, produções e desafios. 1. ed. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2022.

SILVA, Ana Claudia Fontes da; ANASTÁCIO, Simone Aparecida Fernandes. História de Vida: Vivências de dois Estudantes com Deficiência Visual na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). In: PEREIRA, Alana Nunes; BORTOLETO, Edivaldo José; BARROSO, Tatiana Santos (org.). **Pensar o ensino, a educação básica e a formação de professores**: memórias, produções e desafios. 1. ed. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES). Histórico. In: **Ensino e Educação**, Vitória, c2013. Disponível em: <https://ensinoeducacao.alegre.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGEEDUC/historico>. Acesso em: 12 dez. 2022.

WEISS, Andréia; SOUZA, Luceli de; ANASTÁCIO, Simone Aparecida Fernandes (org.). **Formação em movimento**: diferentes olhares nas pesquisas de ensino. 1. ed. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2022. DOI: <https://doi.org/10.52695/978-65-88977-73-6>. Disponível em: <https://encontrografia.com/978-65-88977-73-6>. Acesso em: 20 dez. 2022.

1. História de vida: vivências de dois estudantes com deficiência visual na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Ana Claudia Fontes da Silva¹

Simone Aparecida Fernandes Anastácio²

DOI: 10.52695/978-65-5456-017-7.1

Considerações iniciais

No processo de construção da Política Inclusiva e Afirmativa no ensino superior foi instituída a Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016), que se destaca por reservar vagas para que pessoas com deficiência possam ingressar nos cursos técnicos de nível médio e superior das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Este é um avanço cujos andamentos e condições em que esse processo tem se dado devem ser acompanhados. Além do mais, precisamos compreender como as IFES têm atendido uma lei dessa relevância.

1 Mestra em Ensino, Educação Básica e do Setor de Atenção à Saúde e Assistência Social Formação de Professores pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Assistente Social da UFES. E-mail: ana.cf.silva@ufes.br.

2 Doutora em Educação, Conhecimento e Inclusão Social pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores e do Curso de Licenciatura do Departamento de Química e Física da UFES. E-mail: Simone.ufes@gmail.com.

Frente a essa questão é que realizamos, na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), *campus* de Alegre, a pesquisa intitulada *Trajetória educacional de estudantes com deficiência visual da Universidade Federal do Espírito Santo* (SILVA, 2022), que foi desenvolvida junto a dois estudantes com deficiência visual de graduações distintas e com mais de dois anos cursados, de forma que suas trajetórias educacionais pudessem trazer elementos que contribuíssem para a construção dessas vivências no ensino superior, enquanto pessoas com deficiência.

Relevante informar que, considerando que são capazes de falar sobre si, optou-se que os próprios estudantes entrevistados escolhessem seus codinomes para que fossem referenciados na pesquisa, portanto, os nomes fictícios usados nos registros são Lenda e Sombra, sendo os sujeitos participantes informados desse cuidado.

Isto posto apresentamos neste capítulo parte da pesquisa que diz respeito à escolha das pesquisadoras por trabalhar com o método de investigação História de Vida (HV), que foi tratada na pesquisa como História de Vida Tópica (HVT), por focalizar determinadas etapas da vida dos dois estudantes, a saber suas vivências na educação básica.

Fundamentos teóricos

Neste trabalho importa a mesma preocupação com relação ao processo de desenvolvimento humano, analisando-o sob dois pontos: o biológico e do desenvolvimento cultural, que se refere ao domínio de meios e instrumentos culturais (SITA, 2017). Assim, concorda-se com os autores que os estudos de Vigotski, sobretudo em relação à presente pesquisa, conduz a materializar “novas formas de pensar sobre a Educação Especial” (PICCOLO; SILVA, 2014, p. 1), o que conforma a escolha por seu aporte teórico, principalmente no que refere aos estudos da defectologia.

Em suas pesquisas, Vigotski apresenta a lei genética geral do desenvolvimento cultural e diz que todos os sujeitos, com ou sem deficiência, se desenvolvem nas mesmas leis gerais, ou seja, que o desenvolvimento acontece dentro de um contexto social, a partir das relações sociais e que as funções psicológicas foram antes um acontecimento social, a relação entre duas pessoas (SOARES; CHIOTE, 2016). Essa forma de entender o desenvolvimento

humano traz uma base para pensar a deficiência como uma construção social, vinculando o biológico ao cultural.

Fundamentalmente, os sujeitos são constituídos e definidos com base nas relações sociais, culturais, econômicas e históricas estabelecidas, em que estão inseridos. Isso explica que o desenvolvimento do organismo biológico se relaciona com as experiências sociais e com a apropriação do meio sociocultural do sujeito (SIRGADO, 2000), ou seja, para Vigotski (1997), o ser humano nasce em um ambiente onde seu comportamento não se define apenas por leis naturais ou biológicas, mas, sobretudo, pelo contexto social e cultural em que está inserido, ao longo de sua história.

Vigotski (1997) reage aos estudos de seus contemporâneos ao afirmar que as crianças com deficiência não são menos desenvolvidas que crianças tidas como normais, mas sim que, em acordo com as leis gerais de desenvolvimento, este ocorre de outros modos (CARNEIRO, 2015). Este autor apresenta, ainda, outra tese central referente a como as pessoas com deficiência desencadeiam processos de compensação social, ou seja, como, em face às dificuldades, elas dispõem de processos compensatórios (VIGOTSKI, 1997). Segundo essa tese, a deficiência leva o organismo e a personalidade a desenvolverem processos de compensação. Assim, do sentimento de inferioridade e das dificuldades sentidas em razão da “falta de correspondência do órgão, ou função deficiente, com suas tarefas [...] origina-se grandes possibilidades e estímulos para a supercompensação” (VIGOTSKI, 1997, p. 15, tradução nossa).

Por esse ponto de vista, no caso da pessoa cega, quando, na vida social, surgem dificuldades de participação ou frente a conflitos, há uma superação de ordem psíquica para “vencer e supercompensar o conflito social, a instabilidade psicológica como resultado do defeito físico” (VIGOTSKI, 1997, p. 104, tradução nossa). Segundo Vigotski (1997), os processos de compensação social das crianças cegas são para estabelecer relações com o mundo dos videntes, adaptar-se à vida social e superar barreiras. Conforme Caiado (2014, p. 44), é nos conflitos das limitações biológicas que os indivíduos engendram “forças para a superação dos obstáculos”.

Assim, o importante para quem participa do processo educacional das pessoas com deficiência é conhecer a peculiaridade da via [diferente] pela qual se deve conduzir o estudante, pois é preciso admitir que a deficiência provoca uma profunda singularidade de toda a linha de desenvolvimento e

que este processo se dá de maneiras diversas, por vias e meios diferentes (VIGOTSKI, 1997).

Metodologia

Durante o processo de escolhas metodológicas, optou-se por trabalhar com HV, que é “particularmente profícuo para a Educação Especial, ou outros campos de conhecimento que lidam com grupos excluídos” (GLAT *et al.*, 2004, p. 235). Esse tipo de pesquisa possibilita aos sujeitos a reflexão sobre seus relatos, suas experiências e visão de mundo. Além disso, pela HV, o sujeito participante “inevitavelmente, identifica suas necessidades e dificuldades, bem como as estratégias de adaptação e superação de sua condição estigmatizada” (GLAT *et al.*, 2004, p. 235), além de que “as histórias de vida podem revelar que indivíduos reais percorrem diferentes caminhos sociais, mesmo partilhando da mesma condição biológica” (CAIADO, 2014, p. 46).

Destaca-se que a preocupação pela escolha do método esteve em obter elementos que expressassem o significado que os estudantes atribuíam à sua trajetória escolar, de forma específica a sua presença hoje no ensino superior. E, sobretudo, conforme as autoras supracitadas, “caracterizar a prática social de um grupo” (SPINDOLA; SANTOS, 2003, p. 121), no caso dos estudantes com deficiência visual.

Para trabalhar com HV, vimos que a entrevista narrativa (EN) de natureza individual não se define como “uma conversa despretensiva e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores” (MINAYO, 2002, p. 57), sendo, portanto, a escolha mais apropriada. A produção de dados³ por fonte oral, no caso pelas EN, é considerada significativa como forma de enriquecer a metodologia e tem inúmeras potencialidades, como revelar novos campos de pesquisa, ser uma alternativa ao caráter estático do documento escrito, entre outros. Neste procedimento metodológico, as narrativas podem ser induzidas e estimuladas (DELGADO, 2007).

Com relação aos sujeitos participantes da pesquisa, em 2020, existiam 04 estudantes com deficiência visual (baixa visão) atendidos pelo Núcleo de

3 Minayo (2002, p. 43-57) usa o termo coleta de dados qualitativos e o define como uma das fases da construção de uma trajetória de investigação. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Acesso em 14 abr. 2020.

Acessibilidade da Ufes (NaUfes).⁴ Participaram da pesquisa dois estudantes, cujos nomes fictícios (escolhidos por eles) usados nos registros são Lenda e Sombra, sendo os sujeitos participantes informados desse cuidado. Os dois estudantes têm 24 anos e baixa visão congênita (que ocorre no nascimento) e fizeram algum tipo de curso preparatório para ingresso no curso superior, sendo que Lenda fez de forma on-line, após não ter ingressado na primeira tentativa, tendo conseguido ingressar no ano seguinte em 2018, e Sombra fez um curso presencial e ingressou em 2017.

Em relação aos aspectos éticos da pesquisa, em razão da determinação sanitária de isolamento social a fim de prevenir a propagação do novo coronavírus e da COVID-19, os encontros para as entrevistas foram realizados de forma remota. Ao todo, foram realizados três encontros com cada estudante, que somaram nove horas de entrevistas.

Para a análise e tratamento de dados, foi escolhida a metodologia referenciada nos estudos de Jovchelovitch e Bauer (2008), a proposta de Schutze, sistematizada também por Moura (2015) e Moura e Nacarato (2017). Esta é esquematizada em seis passos, sendo o primeiro a própria conversão dos dados por meio da transcrição das entrevistas gravadas que, segundo o autor, propicia um fluxo de ideias para interpretar o texto, devendo ser bem detalhada e de alta qualidade, sendo nesta pesquisa realizada de forma minuciosa.

Discussão e resultados

Considerando a direção dada pelos estudiosos da área, na nossa pesquisa, as narrativas foram realizadas da maneira mais aberta possível, com uma “escuta atenta”, mas não passiva, conforme sugerido por Spindola e Santos (2003, p. 123), sem muita interferência, lançando mão de questões esclarecedoras quando foi extremamente necessário.

Conforme apontamos, por não se tratar de uma conversa despreocupada, para atingir os objetivos propostos, como forma de suscitar o diálogo, usamos um roteiro de EN proposto por Jovchelovitch e Bauer (2008), apresentado

4 Conforme (Relatório SIE nº 11.02.02.99.22, gerado em 25/11/2020). Extraído da base de dados institucional da Graduação, junto a coordenação da Pró-Reitoria de Graduação.

também nos estudos de Muylaert *et al.* (2014) e recentemente adaptado no trabalho de Machado *et al.* (2020).

A textualização e, sobretudo, o material indexado e não indexado objetivamente possibilitaram organizar cronologicamente os acontecimentos e identificar os elementos que vêm constituindo a história de vida dos estudantes relacionada às suas trajetórias educacionais. Assim, A partir das narrativas, destaca-se, a seguir, cada estudante.

Lenda: Quem? Quando? Onde? Por quê?

Lenda é uma pessoa com baixa visão desde que nasceu, sendo diagnosticado ao longo da sua trajetória escolar, quando uma professora notou a dificuldade visual e conversou com a família que é composta por pessoas muito simples, de poucos recursos financeiros e com baixa escolaridade. Ele conta que a avó e a mãe sabem assinar o próprio nome, o avô tem bastante dificuldade, o pai dele não sabe e por isso não tinha como eles acompanharem suas atividades escolares em casa e que eles não conseguiam perceber as suas dificuldades relacionadas à visão.

Lenda achou importante iniciar a narrativa pelos acontecimentos da infância e falar da pré-escola, em que explica que não sabia da deficiência visual e não entendia o porquê das dificuldades, não se sentia inserido, não houve interação social, não fez muitas amizades e, por este motivo, evadiu da escola nessa etapa da escolaridade.

A educação básica foi cursada em sala regular de ensino e em uma mesma escola pública, o que, para ele, foi fundamental no processo de escolarização como um todo, porque os funcionários já o conheciam. Por exemplo, a funcionária da biblioteca sempre o ajudava quando precisava e a da limpeza o auxiliava no processo de locomoção. Além disso, ele se sentia à vontade para perguntar uma coisa e outra, então, o conhecimento da escola e o conhecimento das pessoas foi algo que o ajudou bastante.

Após evadir, Lenda retornou para a escola na primeira série e como não conseguia enxergar no quadro e nem nos livros, usou uma estratégia que ele mesmo desenvolveu, que era se levantar, ir bem perto do quadro, fazer a leitura, voltar a sentar e escrever no caderno frase por frase. Segundo ele, foi o que o possibilitou aprender a ler e escrever.

Na segunda série, ele teve uma nova professora que não gostou do fato de ele se levantar e o proibiu de usar sua estratégia, fato que o levou a ser reprovado, pois, segundo ele, não tinha como conseguir acompanhar todo o processo. No ano seguinte, aquela professora compreendeu que sua atitude com relação ao estudante precisava mudar e, após conversar com os familiares, iniciou com eles uma busca por diagnóstico e tratamento. Assim, durante esse período, a professora reviu sua atitude e permitiu que Lenda voltasse ao mesmo processo de se levantar para ir ao quadro copiar, sendo aprovado neste ano e no seguinte, na terceira série. Ele resume que da primeira até a quarta série foi um período bem complexo, porque só contou com este recurso de levantar-se para copiar. Ele diz, inclusive, que se tivesse tido acesso ao sistema braille nessa época, seria uma aprendizagem para a vida e, mesmo depois de conseguir os laudos, pouco foi feito porque “a escola não conseguia trazer nada de diferente, não conseguia trazer um acompanhante, não conseguia ter o aprendizado em braille” (LEND, EN., 08 de maio de 2021).

Lenda reconhece a importância do braille, entretanto, analisa que a escola provavelmente não teria conhecimento para ensiná-lo porque tinha dificuldade até mesmo em ampliar o material para ele, quiçá ofertar um recurso mais complexo.

Nesse momento, há o reconhecimento por Lenda que se as barreiras tivessem sido eliminadas, e que, além de contar com sua vontade, seu desejo de aprender, que o fez reagir e levantar para copiar do quadro, se a escola tivesse oferecido suporte profissional e recursos necessários para sua aprendizagem e desenvolvimento, seu desempenho educacional teria sido muito melhor. A escola e professores, na época, em vez de problematizar a questão das barreiras, preocupou-se com a deficiência e ficou no processo de idas e vindas a médicos, clínicas, em busca de diagnóstico e tratamentos, que, segundo Lenda, durou alguns anos e enfim, quando veio um diagnóstico, nada foi modificado com relação a recursos.

Ele ressalta que o laudo serviu para que a escola reconhecesse que ele precisava de determinado acompanhamento, porém, “naquele momento não tinham muitas condições (...), não tinham recursos didáticos, não tinham material, não tinham nada”, por isso só podia contar com ele mesmo e com alguns professores que “tinham vontade de ajudar, outros faziam o que tinha de fazer e saíam” (EN. 08 maio 2021).

Na quarta série, Lenda narra sobre dois marcos importantes em sua trajetória, pois são acontecimentos que o acompanharão durante todo seu processo educacional, são eles: a dificuldade na matemática, que, nesse período, se tornou mais complexa para ele, e a chegada de um amigo, que lhe pediu para sentar-se ao seu lado e, com seu consentimento, passou a ditar para ele copiar, passando depois a também fazer provas juntos, um processo que se manteve até o fim do ensino médio porque quando um amigo que ditava saía, por mudar de escola, por exemplo, outro amigo passava a fazer esse papel.

Essa questão da matemática é um elemento importante, pois se faz presente em toda a trajetória de Lenda e tem relação com a falta de compreensão dos profissionais da educação de que há formas diferentes de aprender e ensinar, criando uma barreira metodológica que dificultou a aquisição do estudante ao conhecimento da matemática básica, com rebatimentos em toda a trajetória educacional de Lenda.

Sobre os amigos que ditavam, Lenda caracteriza essa relação como essencial porque foi o que permitiu a ele participar mais das aulas. No entanto, considera que alguns professores se aproveitaram dos amigos dele para transferir as responsabilidades de ensinar, o que, consequentemente, não foi suprido pelos amigos, que apenas ditavam e/ou faziam a prova para ele.

Na quinta série, ele aponta um elemento relevante; um diferencial quanto às séries anteriores é que a escola começou a avisar com antecedência aos professores quais eram suas dificuldades, e que, motivado por este acolhimento afetivo, ele começou a se expressar melhor e identificar situações quando não estava entendendo as explicações e precisava ir até a mesa dos professores.

No momento que fala da sexta série, Lenda discorre sobre elementos referentes à oferta de alguns recursos na escola, com os quais ele contou até a conclusão do ensino médio. Imediatamente, ele fala de uma professora de apoio — à qual chama de acompanhante — três vezes por semana, durante uma a duas horas na sala de aula e na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), no contraturno, onde tinha um computador e uma máquina de ampliar.

Questões sobre os professores que cobravam muito também foram relatadas como algo muito bom, porque foi quando mais aprendeu e se desenvolveu, sobretudo quando a cobrança vinha com a oferta dos recursos necessários para a execução das atividades. Por outro lado, houve professores que “passavam a mão e empurravam, e o conhecimento ia ficando [...]”

(LEND, EN. 08 maio 2021), demonstrando que não se importavam se ele estava aprendendo e participando, portanto, para esses professores não era necessário pensar a questão da acessibilidade.

No ensino médio, ele diz que não diferiu muito dos anos anteriores com relação ao ensino fundamental, contudo, traz à tona um elemento importante, que é a relação com seus amigos da escola. Nesse período se desenvolveu muito, namorou, fez teatro, participou de campeonato de futebol, de projeto de iniciação científica, de grupos de estudos, e foi despertado para o desejo de fazer curso superior.

Do segundo para o último ano de ensino médio, a escola recebeu uma máquina para escrever em braille, na qual ele aprendeu seu nome e algumas letras, porém não via sentido naquilo, considerando sua chegada tardia, ainda que atualmente ele reconheça que seria um conhecimento útil para a vida.

Sombra: Quem? Quando? Onde? Por quê?

Sombra é um jovem de 24 anos, natural do Rio de Janeiro, cuja família tem boa condição financeira e é muito presente em sua vida escolar. Ele se lembra que suas escolas não tinham recursos como máquina de ampliar, sistema braille ou SRM. E diz que durante toda a educação básica, em sala de aula, mesmo que a cadeira colocada na frente fosse o único apoio que tivesse e precisava, viveu várias situações em que ficava sem esse recurso.

Ele estudou em escola particular em toda sua trajetória da educação básica, tendo iniciado na pré-escola aos 3 anos de idade. No primeiro ano, as carteiras da sala de aula eram organizadas em formato de U, ou seja, não eram enfileiradas. Como ele não sabia que era uma pessoa com deficiência visual, ainda que olhasse para o quadro negro e visse apenas um borrão, achava que era assim mesmo. Assim como Sombra, durante o primeiro ano todo, ele se levantava, ia ao quadro e voltava a se sentar para escrever. No segundo e terceiro anos a organização das carteiras passou a ser em fileiras, contudo, ele continuou sem enxergar o quadro. Foi nesse período que descobriu a deficiência visual, e seus pais conversaram com a escola.

Na transição do quarto para o quinto ano, ele mudou para outra escola particular, onde, aos quinze anos, terminou o ensino fundamental e, aos 18 anos, terminou o ensino médio. Embora não tenha havido repetências nesse

período, ele ressaltou que ficou de recuperação na sétima e oitava série e em uma das séries do ensino médio.

No segundo ano do ensino médio, em 2013, ele foi diagnosticado com escoliose e passou por situações de saúde. Devido a isso, precisou fazer uma cirurgia em janeiro de 2014, o que atrasou sua volta para a escola naquele ano. Quando voltou, continuou a sentir muitas dores, sendo necessário o uso de uma almofada na cadeira e uma mochila com rodinhas, além de não poder frequentar as aulas de Educação Física.

Para ele, os fatos mais marcantes são aqueles relacionados às notas e à deficiência visual. Ele sente saudades de um passeio que fazia com o pessoal da escola fora do ambiente escolar, em que faziam um lanche coletivo. Além desses passeios, durante a educação básica, ele participou de feiras culturais e de feira científica, na qual fazia experimento. Segundo ele, eram as melhores coisas dentro da escola e diz que gostava muito de fazer educação física.

No terceiro ano do ensino médio, a escola disponibilizou os projetos Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que ofertavam aos estudantes aulas aos fins de semana, em que os professores trabalhavam com conteúdos específicos para os processos de seleção de ingresso em cursos superiores. Na época ele não gostou muito, mas hoje avalia que foi algo importante para aprender. Ainda no terceiro ano ele fez o ENEM para se inscrever no Sistema de Seleção Unificada (SISU) e concorreu a uma vaga em uma universidade do Rio de Janeiro, mas ficou na lista de espera. Em 2016, frequentou um pré-vestibular e outros cursos como espanhol e fez autoescola.

No segundo semestre de 2016, fez nova inscrição pelo SISU, tendo a UFES/Alegre como uma das opções. Inicialmente ficou na lista de espera, mas foi convocado posteriormente, o que, para ele, mudou sua vida.

Com as contribuições dos estudantes, destacamos alguns elementos presentes nas narrativas e, tendo como referência os objetivos da pesquisa, os sistematizamos, trazendo as diferentes formas e atitudes que de uma forma ou outra marcaram a trajetória educacional dos estudantes. Eles são apresentados no quadro a seguir.

Quadro 1 — Elementos observados nas narrativas dos estudantes

a) A questão das relações sociais, do acolhimento, das interações sociais	Acolhimento, solidarização e humanização/ discriminação, rejeição e segregação.
b) A postura de professores	Inclusão: professores que criam caminhos alternativos e favorecem o processo educacional Exclusão: os que optam por deixar os estudantes isolados, quietos ou passam a responsabilidade para outros.
c) Os recursos de acessibilidade	Na educação básica: escola pouco ou nada inclusiva; ausência de recursos, instrumentos e profissionais capacitados para mediar o processo educacional. Na universidade: momentos diversos de algumas atitudes capacitistas a outras de criação de alternativas de aprendizagem, oferta de recursos e serviços, um divisor de águas.
d) As barreiras sociais	Visão biológica sobre a deficiência: criam dificuldades, fortalecem o preconceito, bullying, discriminação, rejeição — o capacitismo. Visão social da deficiência: respeito à diversidade, às singularidades e às necessidades das pessoas que vivem em um mundo estruturado apenas para certos tipos de corpos.
e) O desejo/vontade de aprender, participar e vencer a deficiência do mundo	Construção de estratégias e processos de compensação social: psiquicamente busca saídas, se mobiliza.

Fonte: elaborado pela autora.

Estes são alguns dos elementos que configuram as trajetórias e, a partir deles, o procedimento foi contar o que os estudantes com deficiência vivenciaram e ainda vivenciam e como se organizam e se constroem suas trajetórias educacionais.

Considerações finais

As experiências de Sombra e Lenda certamente trouxeram elementos para que, a partir delas, todos possam pensar as ações e condições existentes e aquelas que ainda precisam ser construídas, com relação à inserção das pessoas com deficiência nas escolas regulares e nas Instituições de Ensino Superior (IES). Muitas situações foram clarificadas em relação ao que é necessário para que os estudantes possam ter um ensino de qualidade, assegurado pela garantia de seus direitos a uma educação na perspectiva inclusiva, especialmente ao atendimento às suas singularidades e à questão da acessibilidade, conforme estabelecido nas regulamentações que avançaram ao longo dos últimos anos, desde a Constituição Federal Brasileira (1988).

Com Lenda e Sombra, percebe-se que o contexto da educação básica se constituiu por diferentes momentos, sendo momentos de total ausência de acessibilidade ou a oferta de condições incipientes e/ou de forma tardia, bem como pela disponibilidade de condições e instrumentos de forma que os estudantes pudessem perceber todo o potencial que podiam alcançar e assim conseguissem desenvolver estratégias para aprender e participar, lutando insistentemente por melhores condições educacionais, já que os professores se colocavam como responsáveis por eliminar as barreiras, aprendendo e utilizando vias diferentes de ensinar, acolhendo a diversidade.

Diante de inúmeras barreiras provenientes de ausência de recursos de acessibilidade ou mesmo da falta de sensibilidade e apoio de professores, de gestores, enfim, da escola, os estudantes buscavam seus direitos e, ainda que às vezes se sentissem cansados e desmotivados frente ao descaso, às atitudes capacitistas e à resistência de alguns profissionais e colegas da escola, eles criaram estratégias de compensação da própria deficiência para vencer as barreiras e necessidades que surgiram.

Lenda e Sombra deixaram claro, em suas narrativas, como todo o processo foi importante para a percepção das barreiras como algo externo à sua condição de pessoa com deficiência, contrapondo-se à concepção biológica, clínica, médica, que atribui à própria deficiência as condições que dificultam o desenvolvimento, a aprendizagem e a participação dos estudantes. Ou seja, o fato de eles poderem estar naqueles espaços foi um elemento importante para que pudessem compreender que a deficiência maior não é definida pela ausência de um sentido ou um órgão, mas sim, em razão da ausência de aces-

sibilidade, de recursos, de dadas condições objetivas da escola. Para eles, tal entendimento, hoje, é essencial e tem definido a forma como se encontram no meio universitário, repleto de desafios.

Referências

- BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13409-28-dezembro-2016-784149-publicacaooriginal-151756-pl.html>. Acesso em: 14 dez. 2022.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 dez. 2022.
- CAIADO, Regina Moreno. **O aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos**. Campinas, SP: Autores Associados; PUC, 2014. (Coleção Educação Contemporânea).
- CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. A Deficiência Intelectual como Produção Social: reflexões a partir da abordagem histórico-cultural – UFSC. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., Florianópolis, 04–08 out. 2015. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT15-4079.pdf>. Acesso em 30 abr. 2021.
- DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. História e memória: metodologia da história oral. In: DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História oral: memória, tempo e identidades**. São Paulo: Autêntica, 2007, p 09-25. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=7pwqDwAAQBAJ&pg=PT3&ots=FWJ-nADxoY&dq=Hist%C3%B3ria%20oral%20%20metodologia&lr&hl=pt-BR&pg=PT9>. Acesso em: 11 dez. 2019.
- GLAT, Rosana *et al.* O método de história de vida na pesquisa em educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 10, n. 02, p. 235-250, 2004. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382004000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 02 nov. 2022.
- JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George (ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 90-113. Disponível em: <https://tecnologiamidiaeinteracao.files.wordpress.com/2017/10/pesquisa-qualitativa-com-texto-imagem-e-som-bauer-gaskell.pdf>. Acesso em 10 mar. 2020.

- MACHADO, Hedylady S. *et al.* Histórias de vida: em formação docente no âmbito do subprojeto PIBID-UFES: narrativas de duas licenciadas em Química acerca das suas vivências formativas na Escola Básica. **KIRI-KERÊ** - Pesquisa em Ensino, [s. l.], v. 2, n. 5, p. 281-304, 2020. Disponível em <https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/32633/22297>. Acesso em 02 nov. 2022.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2020.
- MOURA, Jónata Ferreira de; NACARATO, Adair Mendes. A Entrevista Narrativa: dispositivo de produção e análise de dados sobre trajetórias de professoras. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 24, n. 1, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/17580>. Acesso em: 14 dez. 2022.
- MOURA, Jónata Ferreira de. **Narrativas de vida de professores da educação infantil na constituição da formação docente: as marcas e as ausências da matemática escolar**. 177 f. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade São Francisco, Itatiba, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2724259. Acesso em: 07 dez. 2021.
- MUYLAERT, Camila Junqueira *et al.* Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. Revista da Escola de Enfermagem da USP, São Paulo, v. 48, n. spe2, p. 184-189, dez. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342014000800184&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 04 dez. 2020.
- PICCOLO, Gustavo Martins; SILVA, Sandra Cassiano da. A defectologia em Vygotski: do proposto ao pensado na Educação Especial. **EFDeportes.com**: Revista Digital, Buenos Aires, ano 19, n. 192, maio 014. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd192/a-defectologia-em-vygotski.htm>. Acesso em: 12 ago. 2020.
- SILVA, A. C. F. da. **Trajetória educacional de estudantes com deficiência visual da Universidade Federal do Espírito Santo**. Orientadora: Simone A. F. Anastácio. 2022. 188 f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores) — Universidade Federal do Espírito Santo, Alegre, 2022.
- SITA, Daniela Evangelista. **Imaginação e os processos criativos na perspectiva sócio histórica: análise do trabalho pedagógico com crianças com visão subnormal**. 2017. 133 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) — Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/151322>. Acesso em: 14 dez. 2022.

SIRGADO, Angel Pino. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 45-78, jul. 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200003>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 nov. 2020.

SOARES, Rosemar Santos; CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. As concepções dos professores sobre o processo de ensino para um aluno com deficiência intelectual. **Educação Especial em Debate**, Vitória, ano 1, v. 1, n. 1, p. 87-102, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/14599>. Acesso em: 30 abr. 2021.

SPINDOLA, Thelma; SANTOS, Rosângela da Silva. Trabalhando com a história de vida: percalços de uma pesquisa (dora?). **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, [s. l.], v. 37, n. 2, p. 119-126, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/re USP/a/rvCVnHXs6RSXnK7vBgDGL5t/?lang=pt>. Acesso em: 14 dez. 2022.

VIGOTSKI, L. S. Fundamentos de defectologia. *In*: VIGOTSKI, L. S. **Obras completas**. Tomo V. Tradução: Maria del Carmen Ponce Fernandez. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997. p. 74-87.

2. Práticas de leitura e de escrita na EJA no contexto da pandemia da COVID-19: desafios e possibilidade

Daniela Mendonça Delucas¹

Aline de Menezes Bregonci²

DOI: 10.52695/978-65-5456-017-7.2

Considerações iniciais

Conforme Lispector (1978), todos que aprendem a ler e a escrever desejam escrever, dizer sobre si... sobre a vida. Todo ser humano tem necessidade de interagir, de se expressar, de dialogar com o outro, de produzir sentidos, de se encontrar no mundo, de construir identidade e de se constituir sujeito, cujos anseios só podem ser realizados por meio da linguagem, seja ela oral ou escrita. Ademais, Geraldi (2001) esclarece que a linguagem é lugar de interação humana, por meio da qual constituímos vínculos, relações e compromissos, sem a qual não existimos, tampouco vivemos em sociedade.

1 Mestra em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores pela Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEEDUC/UFES). Possui graduação em Licenciatura Plena em Letras. Professora de Língua Portuguesa (SEDU). Currículo: <http://lattes.cnpq.br/6225953004823122>.

2 Doutora e mestra (2012) em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Possui graduação em Licenciatura Plena em História pela UFES e Bacharelado em História pela UFES. Professora adjunta II da Universidade Federal do Espírito Santo. Professora permanente do PPGEEDUC - UFES. Currículo: <http://lattes.cnpq.br/3512763662094305>.

Nesse sentido, para lermos, escrevermos, relermos e recriarmos o mundo, nos é fundamental a imersão em situações discursivas cotidianas, a partir das quais constituímos diálogos, relações, vivências e conhecimento; organizamo-nos e intervimos socialmente, produzimos significados, bem como nutrimos experiências de autonomia e de liberdade, diante dos variados contextos que demandam o uso da leitura e da escrita.

Todavia, milhares de jovens e de adultos excluídos, marginalizados, analfabetos, estigmatizados e oprimidos por uma sociedade de classe, expostos à miséria, à pobreza, e a condições subumanas, poderiam ter essas “imagens quebradas” revertidas em um processo de libertação e de transformação social; se enquanto sujeitos históricos, socioculturais e inacabados, tivessem acesso à educação de qualidade e à igualdade de direitos e de oportunidades.

Leitura e escrita precisam, pois, de ser práticas pedagógicas que ultrapassem a instrumentalização, a codificação e decodificação do código linguístico. Precisam, sobretudo, ser práticas que ofereçam ao alfabetizando a possibilidade de aquisição de autonomia e de libertação; em que estes não sejam meros receptores de conteúdos, mas sim, sujeitos ativos, produtores de conhecimento (FREIRE, 1987).

Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), sobretudo, não há que se pensar em práticas docentes avessas às demandas, às necessidades e à realidade dos jovens e adultos. Ler e escrever vai além de dominar uma simples tecnologia. Especialmente, cabe a essa modalidade de ensino — que abrange um público heterogêneo, de camadas populares, assinalado por história de fracasso escolar, exclusão e desigualdade de oportunidades — desenvolver práticas e atividades pedagógicas que viabilizem situações de emancipação e participação efetiva na vida social.

A escola e as práticas educativas desenvolvidas na EJA, segundo a pedagogia freiriana — para além do ensino de conteúdos previstos no currículo prescrito em documentos oficiais —, deve, pois, constituir-se espaço de possibilidades e de contradições; considerar os objetivos, os dramas, as dúvidas, os medos, as inquietudes e as frustrações dos grupos populares, bem como suas experiências, vivências e saberes de “experiência feito” enquanto ponto de partida para a ação pedagógica (FREIRE, 1997).

A instituição escolar carece de ser um espaço de esperança, de organização política e de luta contra hegemônica (FREIRE, 2000). Nessa perspectiva,

cabe à escola com oferta de jovens e adultos combater, por meio de práticas democráticas, o estigma preconceituoso de repetentes e/ou de analfabetos que carregam consigo esses sujeitos, cujos direitos a uma educação de qualidade, à igualdade de oportunidades, ao trabalho dignificante, ao exercício pleno da cidadania foram interditados pelas classes dominantes.

“Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (FREIRE, 1989, p. 9). Desse modo, é essencial, sobretudo na EJA, a prática dialética, dialógica, interativa e contextualizada da leitura — que associa a realidade social dos educandos à sua percepção do significado profundo da linguagem. Especialmente para jovens e adultos de camadas populares, a percepção crítica do texto, da frase e da sentença concomitante à leitura do mundo particular implica, pois, na leitura da “*palavramundo*” (FREIRE, 1987, p. 11).

Continuadamente, importa destacar que, na concepção freiriana, ensinar a ler e a escrever é ato político, criador de conhecimento — oposto ao “[...] trabalho mecânico de memorização dos ‘babe-bi-bo-bu’, dos ‘la-le-li-lo-lu’”. Daí que não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras” (FREIRE, 1989, p. 14). O domínio da leitura e da escrita, para além da codificação e da decodificação, favorece a autodefinição dos sujeitos, o “Pensar Certo”, a emancipação humana, a autonomia dos educandos, a participação e a responsabilidade social e política.

Ocorre, entretanto, desde março do ano de 2020, a disseminação avassaladora da COVID-19 no Brasil, que mobilizou a população, incitando-a ao isolamento, em razão de seu percentual estarrecedor de contágio e de letalidade. A estratégia primária adotada pela maioria dos países — à espera de uma vacina que oportunizasse a imunidade coletiva — para enfrentamento da respectiva crise sanitária respeitou ao regime de confinamento das pessoas em suas casas, além de outras orientações estabelecidas pela OMS, não menos importantes, feito: o uso de máscara e de álcool 70%, higienização constante das mãos, bem como cumprimento de distanciamento social.

Ademais, outra medida de biossegurança adotada mundialmente, desde a respectiva data, tange à suspensão das atividades presenciais educacionais, desde a educação infantil até a pós-graduação. Conforme pesquisa de 2020 do Instituto Nacional de Ensino e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

(INEP), 48 milhões de estudantes da Educação Básica foram afetados com a paralisação das aulas nas instituições escolares (BRASIL, 2021). Especialmente, pois, destacamos que jovens e adultos, de camadas populares, matriculados na EJA, foram os sujeitos mais prejudicados por esse contexto.

Sabidamente, o público que integra a EJA, em sua maioria, são trabalhadores, que, “forçados” ao cumprimento do isolamento/distanciamento social, em razão do cenário pandêmico, foram demitidos, tiveram seus contratos suspensos, jornadas encurtadas, remunerações reduzidas, alguns migraram para trabalhos temporários, informais e/ou terceirizados. De acordo com Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD contínua) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), quase 50% da força de trabalho brasileira está extremamente fragilizada pela ausência de renda mínima para subsistência (IBGE, 2020).

Além disso, ainda segundo a mesma fonte (dados de janeiro a março do respectivo ano), denunciaram que 12,9 milhões de pessoas estão desempregadas e a taxa de informalidade alcança 39,9% da população ocupada, totalizando 36,8 milhões de trabalhadores informais. Nesse sentido, notamos que consequências catastróficas, feito: desigualdades socioeconômicas, exclusão, evasão escolar, violência, maior propensão ao contágio da COVID-19 atingiu, sobretudo, os sujeitos das camadas populares — dentre os quais: jovens e adultos estudantes da EJA.

Com o advento da pandemia, da necessidade de isolamento social e, por conseguinte, da suspensão das aulas presenciais, surgiu a proposta de “ensino remoto” enquanto alternativa exclusiva e excepcional durante esse período, com vistas ao cumprimento do calendário letivo. No que tange a essa problemática, importante destacar os apontamentos de Saviani (2020, p. 05), segundo o qual: “Essa expressão ‘ensino remoto’ vem sendo usada como alternativa à Educação a Distância, pois a EaD já tem existência regulamentada coexistindo com a educação presencial como uma modalidade distinta oferecida regularmente”.

É inconcebível a equivalência do “ensino” remoto ao ensino presencial. Ainda segundo o mesmo autor (SAVIANI, 2020), para que essa estratégia substitutiva acontecesse, alguns requisitos deveriam fundamentalmente ser preenchidos para o acompanhamento com proveito do processo educativo, dentre os quais: o acesso de todos os estudantes e professores à internet e

à aparelhagem necessária (computadores, celulares, afins). Segundo Saviani (2020, p. 6), “[...] é preciso que todos estejam não apenas alfabetizados em sentido estrito, mas também em sentido funcional e, mais do que isso, não sejam analfabetos digitais”.

Ora, essas condições não foram atendidas, sobretudo, no que tange ao “ensino” remoto imposto aos estudantes de camadas populares. Além de não disporem dos aparatos tecnológicos, o público da EJA enfrentou problemas elementares comprometedores de sua dignidade: fome, desemprego, busca por sustento da família, precariedade em habitação, saúde, saneamento básico, segurança, dentre tantas outras circunstâncias que acirraram as desigualdades sociais e a exclusão (SAVIANI, 2020).

Imprescindível, pois, reflexões pontuais acerca dessa estratégia “única” de “ensino” que impediu os jovens e adultos da EJA de participarem, em sua maioria, desse episódio não presencial. Como ainda assevera Saviani (1994), a escola, especificamente, a pública, deve primar por uma educação libertadora, que combata toda forma de segregação provocada pelo modo de produção capitalista. De fato, não foi essa a realidade que presenciamos.

O “ensino” remoto implantado, às pressas, no sistema educacional estadual contribuiu com a agudização das desigualdades sociais, uma vez que não alcançou todos os sujeitos (professores e estudantes), das escolas públicas da Educação Básica. Em contrapartida, a rede privada adotou alternativas, como plataformas virtuais interativas (ampliação potencial do mercado de grandes corporações: Facebook, Microsoft, Google) para darem continuidade ao processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, Saviani (1994, p. 5) assevera que “[...] quanto mais avança o processo urbano-industrial, mais se exige a expansão escolar [...] essa sociedade burguesa levanta a bandeira da escolarização universal, gratuita, obrigatória e leiga”.

O que se percebe, pois, é que os sujeitos de camadas populares, em especial, jovens e adultos da EJA, à margem dessa alternativa ao estudo presencial, em razão de sua vulnerabilidade, permanecem fadados a servirem aos interesses da classe dominante. Ademais, ao favorecer a lógica capitalista e acentuar as desigualdades multiplicadas, a educação pública brasileira se curvou à formação de mão de obra barata, ao sistema hegemônico do capital, e vai ao encontro dos ideais freirianos de libertação, transformação social e emancipação humana.

A precarização e mercantilização do ensino em tempos de pandemia devem ser denunciadas, pensadas de forma crítica e dialógica, com o intuito de fortalecer a práxis libertadora e, jamais, naturalizar as desigualdades sociais acentuadas violentamente neste período. Do contrário, de acordo com Saviani (2020, p. 24), “[...] sem essa luta política mais ampla não derrotaremos o golpe, tampouco implantaremos as medidas constitutivas de uma política educacional que assegure a todos os brasileiros uma educação pública com alto padrão de qualidade”.

É preciso, pois, combater com luta e resistência o discurso de exclusão fatalista, por meio de indignação, de reflexão, de ação (política, ideológica, educativa), de pesquisa e de diálogo em favor da conscientização popular, da superação da ordem opressora vigente, dos modos capitalistas de produção, da exploração humana, bem como em favor da educação pública de qualidade, em todos os níveis e modalidades de ensino, em todo o território nacional. Cumpre evidenciar que as contribuições advindas da inserção da tecnologia no sistema educacional são incontestáveis. Entretanto, é inconcebível a omissão do Estado diante de tantos marcadores excludentes que acirraram as desigualdades sociais neste período pandêmico: falta de equipamentos, de estrutura, de recursos para oferta de ensino remoto, ausência de formação de professores e de habilidades técnicas dos estudantes frente a esse modelo emergencial interativo de ensino (FREITAS, 2020).

Contudo, as políticas públicas desenvolvidas no período da COVID-19, além de não versarem prioritariamente pela garantia dos direitos à vida e à saúde, não observaram (no âmbito educacional) as especificidades dos estudantes das classes populares, tampouco assumiram, enquanto princípio norteador das ações pedagógicas, a humanização desses sujeitos. Santos (2020) revela a crueldade de uma “Pedagogia do Vírus”, que opera segundo marcadores de diferenças (gênero, raça, classe). “As pandemias são menos discriminatórias que outras violências cometidas contra trabalhadores empobrecidos, mulheres, trabalhadores precários, negros, indígenas, imigrantes, refugiados, sem abrigo, camponeses, idosos, etc.” (SANTOS, 2020, p. 23).

No que tange ao público da EJA, percebemos (por meio dos relatos unânimes dos estudantes participantes) o agravamento do contexto, diante das fragilidades cotidianas (sociais, econômicas, culturais, intelectuais, digitais) desses jovens e adultos brasileiros, dependentes, em sua maioria, de merenda escolar, de cestas básicas quinzenais, bem como de auxílio emergencial

ofertados pelo Governo do Estado – medidas compensatórias fatalistas do capital. É válido, inclusive, destacar que não apenas esses coletivos vulneráveis sofreram os efeitos perversos provenientes da crise política e sanitária brasileira, mas também, em demasiado, negros, indígenas, mulheres, imigrantes, pessoas com deficiência, idosos, comunidade LGBTQI+, dentre outros grupos marginalizados e excluídos historicamente.

Faz-se mister, por conseguinte, destacar que a impessoalidade e a homogeneidade das resoluções e portarias, no que concerne à regulamentação do regime emergencial de aulas não presenciais, desconsideraram, inclusive, a condição ontológica dos estudantes, nivelando-os e transformando-os em consumidores passivos e antidualógicos de pacotes educacionais, por meio de videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico e materiais impressos.

Presenciamos orientações generalistas e excludentes que desconsideraram as desigualdades sociais e econômicas subjacentes à realidade de jovens e adultos empobrecidos, que, além de não disporem de tecnologia, enfrentam outras problemáticas históricas, acirradas pela pandemia, quais sejam: desemprego, fome, condições precárias de moradia, saneamento, saúde e segurança, além de variadas formas de preconceito, de violência e de opressão (FÓRUM DE EJA/ES, 2020).

Como nos demais estados, o governo Casagrande estabeleceu medidas alternativas à suspensão das aulas presenciais nas escolas da Educação Básica (paralisadas desde 20 de março de 2020). De início, instituiu o regime emergencial de aulas não presenciais, por meio do Decreto nº 4606R, de 21 de março de 2020 (ESPÍRITO SANTO, 2020a). Seguidamente, por meio da Portaria Nº 048-R, de 01 de abril de 2020 (ESPÍRITO SANTO, 2020b), implementou o Programa EscoLAR no âmbito das escolas da Rede Pública Estadual de Ensino enquanto “alternativa favorável” à continuidade do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes capixabas.

Notoriamente, o Programa EscoLAR e as Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNP’S) denotaram, sob a perspectiva freiriana, especialmente na EJA, práticas bancárias, em razão da transferência — verticalizada e antidualógica — de conteúdos e de informações, destoantes da realidade dos educandos e de suas demandas. Nesse contexto, pois, “[...] não pode haver

conhecimento, pois os educandos não são chamados a conhecer, mas a memorizar o conteúdo narrado pelo educador” (FREIRE, 1987, p. 45).

Foi possível constatar, a partir dos relatos dos sujeitos participantes, que as condições mínimas não foram preenchidas, tanto para estudantes quanto para professores, os quais, em sua maioria, arcavam com os custos de internet, de aparelhagem e de prejuízos de saúde física e mental decorrentes da intensificação e da precarização do trabalho. Não houve um planejamento prévio, por parte do governo, para implementação do “ensino” remoto (SAVIANI; GALVÃO, 2021).

Sob a perspectiva freiriana, a elaboração e envio das APNP’S impressas aos estudantes da EJA (estratégias do “ensino” remoto) não constituíram ações progressistas, não promoveram a problematização, a reflexão crítica e dialógica, mas sim uma prática unilateral, mecânica, automática, inautêntica, alienante e silenciosa. “Ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais” (FREIRE, 1987, p. 50).

“Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica” (FREIRE, 1987, p. 32). À vista disso, é inegável a atemporalidade da educação bancária concebida por Freire (1987), uma vez que, nos moldes do “ensino” remoto, jovens e adultos, estudantes de camadas populares, foram postos à margem do processo, em razão de sua realidade socioeconômica e das ações pedagógicas verticalizadas, antidialógicas, opressivas, unilaterais e favoráveis aos interesses neoliberais.

Ensino remoto na EJA, quer no município de Alegre, quer em qualquer outra localidade, negou as características e estruturas específicas dessa modalidade, bem como as singularidades e as experiências dos sujeitos que a integram. Tratou-se, por conseguinte, de uma realidade contrária aos ideais de educação emancipatória, bem como fomentadora de desemprego, de fome, de evasão escolar, de desigualdade de oportunidades e de múltiplas formas de exclusão.

A pandemia da COVID-19 clarificou as consequências nefastas do capitalismo — as fragilidades brasileiras, o descaso com a vida humana, as condições, as emergências, as desigualdades, o (des)governo e a hegemonia dos interesses e privilégios da classe dominante. O enfrentamento da COVID-19

é secundarizado, e a educação é pensada sob o prisma das escolas privadas, frequentadas pela elite dominante.

Entendemos, por conseguinte, que os estudantes jovens e adultos da EJA não carecem de ações precarizadas, feito a implementação do “ensino” remoto (por meio de um programa, majoritariamente, on-line ou por meio de materiais impressos), mas sim de investimentos apriorísticos em recursos para sobrevivência desses sujeitos, (em sua maioria, trabalhadores), além de “[...] uma construção democrática de políticas sobre o funcionamento das instituições durante e após a pandemia” (ANDES, 2020, p. 53).

De acordo com o pensamento freiriano, a educação não pode ser esvaziada de sentido e reduzida à tecnologia. Freire (2002) reconhece a importância da formação técnico-científica e dos procedimentos tecnológicos, em favor da vocação ontológica de homens e de mulheres para “Ser Mais”. No entanto, atenta para a necessidade de rigorosa vigilância ética sobre as técnicas e nos convoca, pois, a (re)pensarmos criticamente — para que, como, em favor de que, de quem, contra que e contra quem são utilizadas. A implementação do Programa EscoLAR certamente não serviu à educação democrática, mas sim a interesses privados e à malvadez da ética de mercado.

Nesse contexto de pandemia da COVID-19 e de “ensino” remoto, não foi possível, conforme Freire (1987), o desvelamento crítico da realidade, pois educador-educandos, conjuntamente, não puderam pensar e atuar juntos sobre o meio, em favor da transformação social, a partir de suas particularidades e demandas. Foram impossibilitados de se relacionarem dialeticamente e de se perceberem a si mesmos, “[...] como estão sendo no mundo, com que e em que se acham” (FREIRE, 1987, p. 46).

Nesse ínterim, compreendemos que, exclusivamente por meio de APNP’S impressas, os estudantes da EJA vivenciaram um processo educativo não dialógico, em que a leitura crítica de mundo não precedeu a leitura da palavra. Mas sim, um ensino apolítico, não progressista, mecânico, apassivador, oposto à compreensão e à transformação de suas realidades. Sem a presença do professor, esses educandos viram anuladas sua criatividade e sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura dessa linguagem (FREIRE, 1989).

Professores e estudantes da EJA em Alegre, sem as condições mínimas (tecnológica e formativa), foram impedidos de desenvolver práticas peda-

gógicas cotidianas, autênticas, interativas, dialógicas, reflexivas, críticas, criativas, durante o “ensino remoto”. Ora, somos seres de relações, e não de contatos, estamos *no* e *com* o mundo, na percepção freiriana. Nesse momento pandêmico, todavia, educador e educandos não puderam, em comunhão, exercer a problematização da realidade atual, a busca pelo Ser Mais, tampouco puderam sair de si e projetar-se nos outros (FREIRE, 1979).

Arroyo (2015) reflete sobre a histórica segregação social e racial no sistema educacional público, no tocante aos coletivos sociais, aos trabalhadores, aos empobrecidos, às crianças, aos jovens e aos adultos populares, mantidos à margem da cidadania, da humanidade e da justiça. Esses sujeitos de direitos humanos viram-se distantes de experiências de dignidade, justiça, educação, humanização, formação humana plena nas escolas, especialmente durante o contexto de pandemia e de “ensino” remoto. Testemunharam a descontinuidade da aprendizagem por toda a vida, bem como episódios de desumanização, feito a fome, o desemprego e a morte por COVID-19.

Ressaltamos que o “ensino” remoto não foi a única alternativa à suspensão das aulas presenciais, mas sim uma opção política consoante aos interesses econômicos privados. Professores e estudantes da EJA de nosso município não preenchiem as condições primárias e essenciais (equipamentos tecnológicos, acesso à internet gratuita e de qualidade e formação para uso pedagógico das ferramentas virtuais) à participação dessa estratégia de ensino “emergencial” e “transitório”. À margem do processo, portanto, esses sujeitos foram vítimas de “uma postura de descompromisso político, ético, pedagógico com a humanização dos ‘Outros’, dos oprimidos, por não os reconhecer humanizáveis, educáveis, passíveis de formação humana” (ARROYO, 2019a, p. 05).

A implementação do “ensino” remoto, sobretudo na EJA, avultou a mercantilização da educação e a desumanização de jovens e adultos. A tecnologia (sob o domínio da classe dominante) agudizou as desigualdades, a de-formação e a condição de heteronomia, a que incontáveis sujeitos empobrecidos já estavam submetidos. “O pensamento político-pedagógico tem concentrado mais saberes, políticas, diretrizes para humanizar os já reconhecidos como humanos do que para educar os segregados como in-humanos” (ARROYO, 2019b, p. 7).

Proposições que poderiam ter sido adotadas em vez do “ensino” remoto, conforme Saviani (2020, p. 8), que atenuariam essa realidade seria “desenvolver atividades de leitura e escrita para todos os alunos independentemente da série em que estariam matriculados”. Dessa forma, segundo o autor, durante a suspensão das aulas presenciais, “os alunos não deixariam de estudar, permaneceriam ativos desenvolvendo a capacidade de leitura e escrita – necessária à aprendizagem de todas as disciplinas dos currículos escolares” (SAVIANI, 2020, p. 8).

Garantir o acesso à internet, fazer uma seleção de livros, disponibilizá-los para leitura e breves redações sobre o conteúdo dos livros lidos, submetidas, posteriormente, à avaliação dos professores (quando da retomada das aulas presenciais a partir do ponto em que foram interrompidas em março de 2020) seriam, certamente, caminhos alternativos à implementação do “ensino” remoto, capazes de combater a passividade intelectual dos estudantes, bem como de resistir à tentativa de desmonte da educação (SAVIANI, 2020).

Contudo, sob a perspectiva freiriana, observamos que educadores e educandos da EJA da cidade de Alegre foram expostos à malvadez da ética de mercado, imobilizados pelo discurso neoliberal, quando do anúncio de que o “ensino” remoto, era a única alternativa à suspensão das aulas presenciais. Essa política educacional, pois, negou a transcendência desses sujeitos sócio-histórico-culturais inacabados. Professores e estudantes não puderam, pois, “ser para si”, por meio da práxis transformadora. Estiveram, pois, no mundo, mas não com ele. Afastados de um espaço de interlocução, a possibilidade de humanização foi inviabilizada a esses sujeitos.

Considerações finais

Práticas pedagógicas de leitura e de escrita, sob a perspectiva freiriana, não puderam ser realizadas por educadores-educandos, por meio da interação dialógica, problematizadora, crítica porque reflexiva, em torno de textos e contextos (durante a suspensão das aulas presenciais); uma vez que não dispunham de condições materiais e imateriais para desenvolvê-las, de modo coletivo, ainda que virtualmente. Homens e mulheres da EJA, sob a concepção libertadora da educação, idealizada por Paulo Freire (1987), não puderam usufruir do direito de participarem, com igualdade de condições, enquanto leitores e escritores, de uma sociedade grafocêntrica e neoliberal.

Ler e escrever com autonomia e consciência crítica são pré-requisitos para a emancipação humana, bem como para a interação social. Contudo, não foram ofertadas aos professores, tampouco aos estudantes, condições mínimas para a sua realização devida. A inviabilização da relação entre educadores (as) e educandos (as) — alicerçada no diálogo, na reflexão, na criticidade — não permitiu que os educandos do Ensino Médio da EJA, compreendessem a função social dos textos, ainda que pós-alfabetizados,

De acordo com Freire (1996-2013, p. 14) “[...] somos seres condicionados, mas não determinados. [...] a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, [...] o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e não inexorável”. Nesse sentido, enquanto educadoras progressistas, posicionamo-nos contrárias à ideologia fatalista e à sua vontade imobilizadora. Reconhecemo-nos Presenças *no* e *com* o mundo, capazes de intervir, por meio da práxis verdadeira, em favor da transformação social. Diante do contexto de destruição, resistir com esperança é preciso, uma vez que “[...] resistências - a orgânica e/ou cultural - são manhas necessárias à sobrevivência física e cultural dos oprimidos” (FREIRE, 1998-2014, p. 87).

Nesse momento histórico de “pós-pandemia”, enquanto sujeitos cognoscentes e conscientes de nosso inacabamento, inserimo-nos num constante processo de busca esperançosa, em defesa da educação pública, gratuita, laica e de qualidade. Sobretudo, por meio do trabalho coletivo, interdisciplinar, responsável, ético, dialógico e amoroso, persistiremos na luta, especialmente com e pela EJA. Ainda que o contexto seja de retrocesso e de obscurantismo político, cremos que mudar é difícil, mas é possível (FREIRE, 2002). Conscientes de que “[...] a educação sozinha, porém, não faz a transformação do mundo, mas essa a implica” (FREIRE, 1997, p. 16), reafirmamo-nos, por meio de práticas pedagógicas democráticas, comprometidas com a autêntica causa da libertação de oprimidos e de oprimidas.

Referências

- ARROYO, Miguel G. Artigo-Paulo Freire: outro paradigma pedagógico? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, p. 1-20, 2019a.
- ARROYO, Miguel G. **Vidas ameaçadas**: exigências-respostas éticas da educação e da docência. Petrópolis: Vozes, 2019b.

- ARROYO, Miguel G. O direito à educação e a nova segregação social e racial tempos insatisfatórios? **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 31, p. 15-47, 2015. Disponível: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TvhHNQd9rys6nwV9ghM9t-9M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 dez. 2022.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 4).
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. v. 4.
- FREIRE, Paulo. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998-2014.
- FREITAS, Luís Carlos de. **EAD, tecnologias e finalidades da educação**. Avaliação Educacional – Blog do Freitas, 17 abr. 2020. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2020/04/17/ead-tecnologias-e-finalidades-da-educacao/>. Acesso em: 15 dez. 2022.
- FÓRUM DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – FÓRUM EJA/ES. **Proposições para oferta da EJA no contexto de pandemia e de pós-pandemia**. Vitória: Fórum EJA/ES, abr. 2020.
- ESPÍRITO SANTO. **Decreto nº 4606-R, de 21 de março de 2020**. Altera os Decretos nºs 4.597-R, de 16 de março de 2020, 4.599-R, de 17 de março de 2020 e 4.605-R, de 20 de março de 2020, e dá outras providências. Vitória: Diário Oficial dos Poderes do Estado, 21 mar. 2020a. Disponível em: <http://www2.sefaz.es.gov.br/LegislacaoOnline/lpext.dll/InfobaseLegislacaoOnline/novo%20coronav%EEdrus%20-%20covid19/dec4606-r.htm?fn=document-frame.htm&f=templates&2.0>. Acesso em: 19 dez. 2022.
- ESPÍRITO SANTO. **Portaria nº 048-R, de 10 de agosto de 2020**. Institui o Programa EscoLAR no âmbito das escolas da Rede Pública Estadual de Ensino do Estado do Espírito. Vitória: Diário Oficial dos Poderes do Estado, 01 abr. 2020b. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Portaria%20n%C2%BA%20048-R%20-%20Programa%20EscoLAR%20revisada%20-%20001.04.2020-2.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2022.

GERALDI, João Wanderley. Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a). In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a) pesquisador(a). 2001. p. 335-335.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**: PNAD: microdados. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

LISPECTOR, Clarice. **Um sopro de vida (pulsações)**. Rio de Janeiro: Rocco, 1978.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Entenda como a pandemia impactou a educação no Brasil**. Brasília, DF: Diretoria de Estatísticas Educacionais (Deed), 2021. Disponível em: <https://www.fadc.org.br/noticias/entenda-como-a-pandemia-impactou-a-educacao-no-brasil>. Acesso em: 02.nov. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina S.A., 2020.

SAVIANI, Dermeval. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional. **Exitus**, Santarém, v. 10, p. 1-25, 2020. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1463/858>. Acesso em: 15 dez. 2022.

SAVIANI, Demerval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior**, Brasília, DF, n. 67, p. 36-49, 2021. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d-85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso J. *et al.* (org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 147-164.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (ANDES-SN). Grupo de Trabalho de Política Educacional. **Projeto do capital para a educação**, volume 4: O ensino remoto e o desmonte do trabalho docente. Brasília, DF: ANDES, 2020. Disponível em: <https://www.andes.org.br/diretorios/files/renata/setembro/cartilha%20ensino%20remoto.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2022.

3. Representação Social sobre a Educação Física Escolar

Ediane de Melo Maia Marinho¹

Marcos Vogel²

DOI: 10.52695/978-65-5456-017-7.3

Considerações iniciais

Nas teorias do conhecimento moderno, o corpo e a educação corporal sempre desempenharam um papel secundário. As teorias da aprendizagem, com raras exceções, eram sempre desencarnadas, o intelecto que aprendia, e nessa visão era a mente do aluno que importava para a aprendizagem. O papel da corporeidade na aprendizagem foi subestimado historicamente. É a partir da década de 1960 que o corpo ganha novo status social, por meio da cultura ocidental, começando a entendê-lo como problema, ou objeto, indo além da visão moderna do corpo (BRACHT, 1999).

1 Mestra pelo Programa de Mestrado em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores da Universidade Federal do Espírito Santo, UFES (2021). Graduada em Educação Física pela UFES (2005). Trabalha na Superintendência Regional de Educação CJM Guaçuí como técnico pedagógico.

2 Doutor em Ensino de Ciências (Modalidade Química). Mestre em Ensino de Ciências (Modalidade Química) pela Universidade de São Paulo (2008). Graduado em Licenciatura em Química pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2000). Atualmente é professor Adjunto da Universidade Federal do Espírito Santo no Campus de Alegre (CCA-UFES).

A Educação Física Escolar, que era denominada de Ginástica,³ teve origem na Europa no fim do século XVIII e início do século XIX (SOARES, 1996). No Brasil, a Educação Física foi incluída oficialmente na escola em 1851, mas foi somente a partir de 1920 que vários estados realizaram reformas educacionais e a incluíram nas escolas (DARIDO, 2003). Durante esse período e na década de 30, a concepção que domina a Educação Física Escolar no Brasil é baseada na perspectiva higienista, na qual a preocupação central são os hábitos de higiene e saúde.

Já na década de 1940, baseado no movimento da Escola Nova, surge a ênfase no aprender fazendo, e a Educação Física passa a ser um meio para se alcançar a educação dos sujeitos, pois somente a partir do movimento poderia se chegar à educação integral dos indivíduos (DARIDO, 2003). Na década de 1960, com a instalação da ditadura militar no país, observamos a promoção da Educação Física/Esporte, e o governo passa a disponibilizar investimentos para a ascensão do esporte na sociedade brasileira. Em toda essa trajetória, a Educação Física manteve uma relação intrínseca com o paradigma da aptidão física.

Nos anos de 1980, começa a surgir uma análise crítica emergindo de uma ruptura paradigmática na área, sendo possível o pensamento para além dessa relação Educação Física e aptidão física. O eixo central dessa crítica ao paradigma da aptidão física se orientava pela análise da função social da educação e da Educação Física em particular, sendo que toda a discussão, no campo da pedagogia, sobre o caráter reprodutor da escola e sobre sua possibilidade de contribuição para a transformação social foi absorvida pela Educação Física (BRACHT, 1999).

Esse movimento da área foi chamado de corrente crítica e progressista. Apesar de inicialmente ter sido muito homogêneo, hoje é possível identificar um conjunto de propostas para a área, nesse mesmo sentido, mas com diferenças importantes (BRACHT, 1999). Nesta pesquisa, baseamos nosso entendimento de Educação Física Escolar na abordagem crítico-superadora, na qual o conhecimento trabalhado na disciplina deve ser tratado considerando o contexto sócio-histórico numa visão crítica, possibilitando ao estudante se compreender como sujeito histórico, capaz de aprender, agir e reagir na sua

3 Primeiro nome dado à Educação Física e possuía caráter abrangente, pois compreendia: marchas, corridas, lançamentos, esgrima, natação, equitação, jogos e danças (SOARES, 1996).

vida privada e social. Assim, a Educação Física precisa tratar, pedagogicamente, do conhecimento de uma área denominada de Cultura Corporal do Movimento (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Nesse contexto, podemos nos perguntar em que medida as práticas corporais da escola ainda seguem a visão moderna de corporeidade, com sua dicotomia corpo/mente, a visão do corpo/máquina e a visão de superioridade do pensamento sobre o movimento/corpo, e em que medida essa perspectiva mudou, apoiada nos movimentos sócio-históricos e na visão crítica da área da Educação Física. Buscamos, assim, com este estudo, entender mais sobre a Educação Física Escolar ministrada nas escolas de educação básica, municipais e estaduais, de uma microrregião do Sul do estado do Espírito Santo, optando por investigar a compreensão dos professores de Educação Física sobre sua disciplina e que relações podem ser feitas entre o entendimento identificado, as concepções pedagógicas da área e a finalidade da Educação Física Escolar nesse contexto. A microrregião que foi estudada é composta por 12 municípios do Sul do Estado do Espírito Santo, que são: Alegre, Apiacá, Bom Jesus do Norte, Divino de São Lourenço, Dorcas do Rio Preto, Guaçuí, Ibatiba, Ibitirama, Irupi, Iúna, Muniz Freire e São José do Calçado.

Para a estruturação da pesquisa, utilizou-se a Teoria das Representações Sociais (**TRS**) como ferramenta teórica e metodológica, que foi desenvolvida por Serge Moscovici. Tendo assim, como objetivo central, a investigação do entendimento sobre Educação Física Escolar a partir da representação social dos professores de Educação Física em relação a sua disciplina, buscando o núcleo central dessa representação social.

A teoria das representações sociais

A presente pesquisa orienta-se teórica e metodologicamente na Teoria das Representações Sociais (**TRS**), procurando compreender como os sujeitos significam determinado objeto social e por meio da comunicação partilham significados em um grupo. Foi o autor Serge Moscovici (1925-2014) que introduziu o conceito de Representação Social (**RS**), em um estudo pioneiro, *La Psicanalyse: Son image et son public*, inicialmente publicado em 1961, com uma segunda edição revisada publicada em 1978.

A TRS busca investigar a disseminação do conhecimento na sociedade, a relação entre pensamento e comunicação e a gênese do senso comum. Toda

essa construção e estudo buscava entender de que maneira uma teoria científica é transformada em teoria do senso comum (RATEAU *et al.*, 2012). Assim, a TRS é uma das principais teorias da área da psicologia social. Nessa perspectiva, o conhecimento é sempre produzido por meio da interação dos sujeitos e da sua comunicação, e está sempre ligado aos interesses humanos. O conhecimento é o resultado da interação entre um grupo de pessoas e em determinadas circunstâncias, gerando um conhecimento que é transformado e projetado na sociedade (MOSCOVICI, 2015).

A RS busca, na diversidade dos sujeitos, um mundo constante como os grupos de indivíduos que, mesmo com todas as suas características individuais, conseguem se organizar em uma sociedade, conseguem ter uma identidade que os caracteriza como grupo.

As representações sociais emergem não apenas como um modo de compreender um objeto particular, mas também como uma forma em que o sujeito (indivíduo ou grupo) adquire a capacidade de definição, uma função de identidade, que é uma das maneiras como as representações expressam um valor simbólico. (MOSCOVICI, 2015, p. 20-21).

O estudo da RS de determinado objeto social envolve as significações compartilhadas dos sujeitos pertencentes a determinado grupo em relação ao objeto e também envolve a forma como esse indivíduo se orienta na sociedade.

Modelo Estrutural ou Teoria do Núcleo Central

Jean-Claude Abric e Claude Flament, baseando-se no processo de objetivação de Moscovici e no trabalho de Asch, elaboraram uma abordagem conhecida como “Teoria do Núcleo Central” (TNC) (RATEAU *et al.*, 2012). No modelo estrutural, Jean-Claude Abric retoma a ideia de núcleo figurativo e reconhece sua importância fundamental em todas as RS. “A base da teoria do núcleo central considera que, na imagem completa dos elementos cognitivos que compõem uma representação, determinados elementos desempenham um papel diferente dos outros” (RATEAU *et al.*, 2012, p. 8).

Os elementos centrais formam uma estrutura denominada “Núcleo Central” (NC). Como destaca Vogel (2016, p. 43) “o NC deve ser constituído de um (ou de alguns termos) que ocupam uma posição privilegiada na estrutura da

RS. Esses termos, normalmente, referem-se tanto à natureza do objeto representado como à relação do sujeito com o mesmo”. No NC, encontramos o consenso da RS, pois sua base comum é compartilhada coletivamente pelo grupo. Por meio desse consenso, todos os membros do grupo podem ver o objeto aproximadamente da mesma maneira, sendo ponto de homogeneidade do grupo.

Assim, a partir do conhecimento vivenciado pelos professores de Educação Física no ambiente acadêmico e escolar, e considerando que a RS de sua disciplina é uma construção que leva em consideração os valores do grupo ao qual pertencem, juntamente com os valores do sujeito, seu contexto social, suas ideologias e história, qual a RS que os professores apresentam da sua disciplina no ambiente escolar?

Metodologia da pesquisa

Caracterizou-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa. O instrumento de coleta de informações escolhido para a pesquisa foi o questionário. A pesquisa foi realizada com professores de Educação Física que atuaram nos anos de 2017, 2018, 2019 e 2020 nas escolas estaduais dos 12 municípios jurisdicionados à SRE CJM Guaçuí e nas escolas municipais de Alegre e Guaçuí. Foram analisados 44 sujeitos respondentes da pesquisa.

O questionário usado na pesquisa possuiu questões abertas e fechadas e empregou a evocação livre de palavras, que, como destaca Bertoni e Galinkin (2017, p. 116):

Para apreender e analisar a estrutura das representações sociais, o grupo de pesquisadores de Aix-en-Provence, liderado por Jean-Claude Abric, desenvolveu um instrumento de pesquisa, um questionário de evocação, respondido a partir de um termo indutor escolhido pelo pesquisador, sobre o qual se pretende levantar as representações construídas sobre este termo, por um determinado grupo ou segmento social.

Esse método permite visualizar pela frequência e ordem de evocação a relevância dos termos respondidos pelos sujeitos, associados à pergunta ou ao termo indutor. O questionário foi criado em formulário eletrônico considerando a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta as pesquisas envolvendo seres humanos, e adotou

o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme cita a legislação. O questionário no formato eletrônico foi enviado aos professores assim que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP/Alegre/UFES), com parecer número 4.217.575.

Produção dos dados para análise

Para trabalhar com as respostas do questionário, foi utilizada a análise prototípica, também conhecida como análise de evocação ou das quatro casas. Essa técnica é a mais difundida para análises da RS seguindo a abordagem estrutural, como se orienta a presente pesquisa.

Trata-se de um procedimento realizado com evocações livres, em que se computam suas frequências e ordem média com que aparecem no discurso em relação às demais palavras. Segundo a técnica, no conjunto das palavras com frequências altas e que são evocadas nas primeiras posições encontram-se aquelas que provavelmente constituem elementos que formam o núcleo (WACHELKE, 2009, p. 103).

Para a identificação dos termos pertencentes ao NC, utilizamos também a análise de similitude. Como destaca Vogel (2016, p. 50):

Essa análise admite que, quanto maior for o número de sujeitos que aceite ou rejeite simultaneamente dois termos, mais próximos são esses dois itens, mais conectados. A relação é expressa por um índice que vai de zero (0) a um (1) e, ainda, pode ser representada graficamente por arestas em um grafo.

Para a realização dessas etapas da pesquisa, foram utilizados programas de computador de uso livre, o EVOCATION 2005 e o IRAMUTEQ. As informações também foram analisadas empregando-se a metodologia da análise de conteúdo, que, segundo Bardin (2016), configura-se em:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2016, p. 48).

Neste momento, para as questões discursivas do questionário, foram definidas três categorias de análise, *a posteriori*, ou seja, que surgiram a partir do processo da análise das informações, que são:

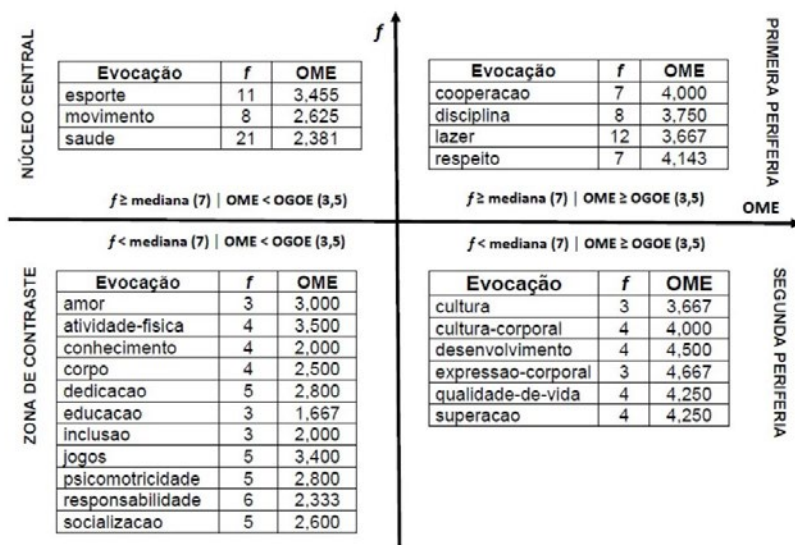
- **Generalista** – Foi possível observar com a análise uma visão generalista dos professores em relação à disciplina Educação Física Escolar. Nas respostas não ficou explícita a especificidade da disciplina, sendo que o leitor não consegue identificar sobre qual disciplina os professores estão falando.
- **Direcionada e contextualizada** – Na análise das respostas, foi possível observar características específicas da disciplina de Educação Física Escolar, sendo viável também inferir, nas respostas, elementos que entrelaçam a disciplina ao contexto escolar e à formação cidadã, com incentivos ao desenvolvimento de sujeitos críticos e reflexivos.
- **Específico aos aspectos técnicos** – Na análise das questões, observaram-se características direcionadas ao conteúdo prático da disciplina Educação Física Escolar, de forma mais objetiva e específica. Nas respostas, não fica clara uma contextualização com o espaço escolar, nem uma preocupação explícita com a formação cidadã.

Resultados

Considerando que um dos objetivos da pesquisa foi a análise do possível NC da RS dos professores de Educação Física, e considerando que o Quadrante de Vergès gerado pelo programa Evocation 2005 é uma forma de análise da RS e nos mostra os primeiros indícios dos termos constituintes do NC, podemos entender que possivelmente esses termos identificados organizam a RS dos professores de Educação Física sobre sua disciplina e são os elementos mais evidentes e lembrados pelos professores quando o assunto é a Educação Física Escolar.

Observamos na figura abaixo o quadrante específico que representa o NC e apresentamos como possível NC da RS dos professores os termos: esporte, movimento e saúde.

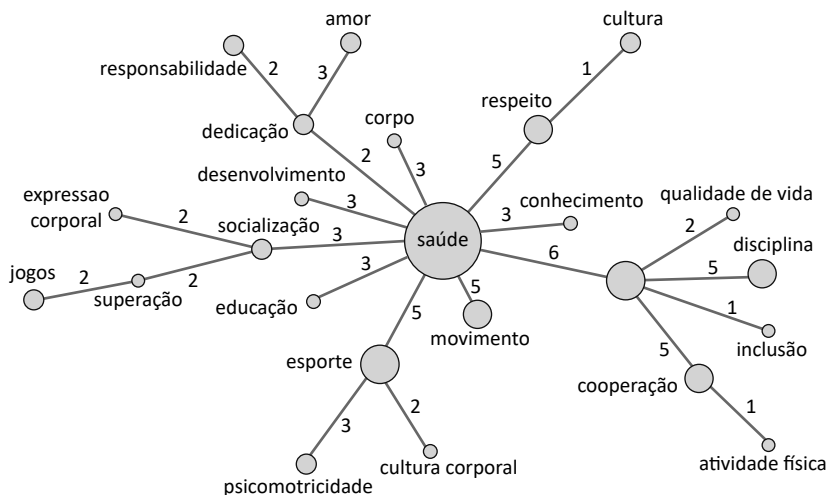
Figura 1 – Quadrante de Vergès



Fonte: elaboração própria.

Continuando com o processo de tratamento dos dados, e buscando completar a busca pelo NC da RS dos professores, utilizamos o programa IRAMUTEQ, que nos indica o grau de similitude das evocações. Neste momento da pesquisa, foi calculado o índice de similitude entre os termos mais evocados, destacando suas ocorrências e co-ocorrências, permitindo-nos analisar a conectividade entre os termos evocados pelos professores. Assim “[...] aliando ao valor simbólico identificado no quadrante de Vergès, a conexidade dos termos, é possível identificar o pertencimento de um termo à centralidade ou ao sistema periférico de uma RS” (VOGEL, 2016, p. 108).

Figura 2 – Grafo produzido pelo IRAMUTEQ



Fonte: elaboração própria.

Aqui podemos evidenciar que os termos centrais que apresentaram maior conexidade e co-ocorrências foram saúde, lazer e esporte. Podemos também verificar que o termo movimento, destacado no Quadrante de Vergès como parte do NC, apresenta apenas uma aresta e 05 (cinco) co-ocorrências, estando bem abaixo do termo lazer, que apresentou 05 (cinco) arestas e 19 (dezenove) co-ocorrências. Assim, após análise das Evocações nos dados apresentados pelo Quadrante de Vergès e da Árvore Máxima de Similitude, iremos considerar como possíveis termos do NC da RS dos professores as Evocações: **saúde, lazer e esporte**.

Por meio da análise de conteúdo das questões discursivas do questionário aplicado aos professores, podemos apresentar o quadro resumo abaixo:

Quadro 1 — Resumo da categorização das questões discursivas — análise de conteúdo

Categorias Questões	Generalista	Direcionada e contextualizada	Específico aos aspectos técnicos
Nº 16	42,5%	37,5%	20%
Nº 17	71,25%	17,5%	11,25%
Nº 18	39,5%	34,9%	25,6%

Fonte: elaboração própria.

Em todas as questões analisadas do questionário, a categoria “generalista” esteve à frente no número de respostas dos professores participantes da pesquisa. Em seguida, sempre em segundo lugar, observamos a categoria “direcionada e contextualizada”. A categoria “específico aos aspectos técnicos” manteve o menor número de respostas em todas as questões. Em se tratando de uma pesquisa realizada exclusivamente com professores da disciplina de Educação Física, ressalta-se um número muito alto de respostas encaixadas na categoria “generalista”, na qual a especificidade da disciplina não pôde ser identificada nas respostas.

Considerações finais

Para entender essa RS, foi realizada a identificação e análise dos termos pertencentes ao possível NC, que foram: **saúde, lazer e esporte**. Assim, consideramos que os professores de Educação Física que participaram da pesquisa entendem a disciplina baseados nos termos do NC e aplicam sua prática também embasados no NC identificado.

Essa prática da disciplina, seguindo a explicação dos professores para cada termo citado no possível NC, reforça que a Educação Física Escolar está acontecendo nas escolas como: um momento de trabalho com a saúde dos educandos, o que não consideramos ser objetivo específico da disciplina no ambiente escolar; um momento de lazer para os estudantes descansarem dos conteúdos das outras disciplinas que integram o currículo escolar, ou um momento da prática de esporte, o que engloba também nessa fala atividades

esportivas livres pelos estudantes com o uso da bola e muitas vezes sem o acompanhamento e direcionamento do professor da disciplina.

Ao seguirmos na estrutura do questionário aplicado na pesquisa, realizamos a análise de conteúdo das questões discursivas. Nesse momento, surgiu um discurso que trouxe elementos de diferentes vertentes da área da Educação Física, tanto das que predominavam na disciplina antes da década de 1980, consideradas com características mais tecnicistas, quanto das vertentes pós 1980, que apresentam, dentre elas, abordagens com características mais críticas.

Ao analisarmos as respostas, percebemos que a maioria delas se apresenta com uma linha geral de pensamento voltado para a formação do cidadão, sem um vínculo específico com a disciplina, sendo que, em toda a categorização das questões do questionário, observamos a predominância dessa categoria “generalista”. Em seguida, ocupando o segundo lugar, temos a categoria “direcionada e contextualizada” e em terceiro a categoria “específico aos aspectos técnicos”, que apresentam em suas respostas elementos da Educação Física Escolar, mesmo que em linhas de pensamentos diferenciados.

Importante ressaltar neste momento a formação dos sujeitos colaboradores da pesquisa, que possuem formação inicial em sua totalidade em instituição privada de ensino. Esses professores passaram por uma formação inicial que muitas vezes não abrange, em seu currículo, todo contexto da Educação Física Escolar. Nessa formação inicial, de um lado encontramos as disciplinas próprias da área de Educação Física, e do outro lado as disciplinas da parte pedagógica do curso. O diálogo e reflexão entre as duas áreas nem sempre acontecem, o que dificulta o entendimento e junção das duas situações para esses professores. Todos os docentes participantes da pesquisa também declararam possuir pós-graduação. Mesmo assim, aparentemente, essa reflexão não foi realizada por muitos deles nos momentos de formação, o que implica na forma de atuação desses professores na escola e na formação que eles vão oferecer aos alunos.

Ao passarem pelas formações, que não deram conta das reflexões necessárias abrangendo a parte específica juntamente com a parte pedagógica, esses professores chegam ao ambiente escolar e se veem em meio às especificidades desse cotidiano, o que faz surgir nesses sujeitos um discurso do que seria o papel da sua disciplina nesse ambiente, mas que, na prática, não conseguem realizar. Seu discurso de formação cidadã, adequada ao espaço escolar do qual agora fazem parte, não condiz com o fazer do dia a dia nas suas aulas.

Isso nos é apresentado quando olhamos a maioria das respostas das questões discursivas categorizadas como generalistas nas quais não aparece o objeto específico da disciplina de Educação Física, entendendo que, para atender a necessidade da formação cidadã e da formação para a vida, o campo do discurso fica mais fácil de se apresentar, quando na verdade, na prática, continuam tentando promover a saúde nas suas poucas aulas disponibilizadas para a disciplina em cada série, ou utilizando-as como momento de lazer para os estudantes ou mesmo promovendo uma suposta prática do esporte.

Olhando para a categorização que ficou em segundo lugar, “direcionada e contextualizada”, observamos respostas que conseguem entender a disciplina nesse espaço de formação cidadã sem perder de vista seu conteúdo específico, seu objeto de trabalho, que buscam trabalhar as práticas corporais dentro da escola para além da manutenção da saúde, do esporte ou do lazer. Conseguem ressignificar seus temas, contextualizando e trazendo os estudantes para aprenderem de forma dialógica, criativa e considerando seu saber prévio. Conseguem trabalhar o contexto histórico do seu conteúdo e abordar a atualidade, atravessando temas e situações importantes para o crescimento físico, intelectual, social, cultural e emocional do seu aluno. Isso tudo sem perder de vista o ensino dos movimentos necessários à prática dos esportes, das lutas, das danças, dos jogos, das brincadeiras, da saúde, enfim, da vida fisicamente ativa e para além do espaço escolar, assim como compreender os significados dos discursos que integram essas práticas na sociedade atual.

Em terceiro lugar no quantitativo de questões categorizadas, temos respostas que nos levam a entender que lecionam uma Educação Física Escolar mais rígida, mais engessada. Que não abrem mão da sua especificidade, mas não interagem sua disciplina com a formação cidadã. O trabalho com o corpo, na escola, perpassa mais os aspectos técnicos da disciplina.

Os estudos com RS nos possibilitam esse conhecimento do pensamento dos professores sobre a sua própria disciplina e nos permitem ampliar o olhar de onde e como as políticas públicas podem agir para potencializar a disciplina de Educação Física nas escolas, observando e atuando na formação desses sujeitos.

Assim, a prática da disciplina está sendo orientada nesse universo estudado pelos possíveis termos do NC: saúde, lazer e esporte. As visões generalistas da disciplina estão fortemente presentes nos sujeitos, que possuem extrema dificuldade de identificar o objeto de conhecimento da sua

disciplina e consequentemente a melhor forma de trabalhá-la de forma contextualizada no espaço escolar. Quando alguns professores não identificam seu objeto de trabalho e a finalidade da sua disciplina na escola, consequentemente perdem espaço, perdem a credibilidade, perdem a voz para reforçar a importância do seu saber dentro da escola, reforçando visões de que a Educação Física é uma disciplina desnecessária e sem contribuições específicas para se manter no espaço escolar.

A melhora desse entendimento da Educação Física Escolar deve começar pelo professor da disciplina, com a reflexão, a inquietação e a vontade de mudança, pois é a partir do seu conhecimento e fazer pedagógico que a disciplina será conhecida por todos integrantes da comunidade escolar.

Essas questões podem nortear as formações iniciais e continuadas desses professores, que precisam de maior atenção quanto ao principal ponto de dificuldade identificado neste estudo, que se refere a unir a formação crítica e reflexiva com a especificidade da sua disciplina. É necessário, assim, criar momentos para que esses profissionais possam se entender dentro da dinâmica escolar, com reflexões que tragam mudanças reais e necessárias à disciplina. Somente com essa reflexão os professores conseguirão pensar e agir considerando a especificidade da sua disciplina e a formação de sujeitos críticos, criativos e reflexivos, capazes de viver e conviver em sociedade, visando a um mundo melhor para todos.

Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF: Diário Oficial da União, 13 jun. 2013. Disponível em: <http://bit.ly/1mT-MIS3>. Acesso em: 20 mar. 2020.
- BERTONI, Luci Mara; GALINKIN, Ana Lúcia. Teoria e métodos em representações sociais. In: MORORÓ, L. P.; COUTO, M. E. S.; ASSIS, R. A. M. (org.). **Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias**. Ilhéus: EDITUS, 2017. p. 101-122. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/yjxdq/pdf/mororo-9788574554938-05.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2020.

- BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 19, n. 48, p. 69-88, ago. 1999. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621999000100005>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621999000100005-&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 abr. 2021.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A., 2003.
- MOSCOVICI, Serge. **A Representação Social da Psicanálise**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- RATEAU, Patrick *et al.* Teoria da Representação Social. Tradução: Claudia Helena Alvarenga. In: VAN LANGE, P. A. M.; KROGLANSKI, A. W.; HIGGINS, E. T. (org.). **Handbook of theories of social psychology**. London: SAGE, 2012. p. 477-497. (v. 2). Título original: Social Representation Theory. Tradução não publicada.
- SOARES, Carmem Lúcia. Educação Física Escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl.2, p. 6-12, 1996.
- VOGEL, Marcos. **Influências do PIBID na Representação Social de licenciandos em Química sobre ser “professor de Química”**. 2016. 220 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) — Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química e Instituto de Biociências, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81132/tde-02062016-105635/pt-br.php>. Acesso em: 16 dez. 2022.
- WACHELKE, João Fernando Rech. Índice de centralidade de representações sociais a partir de evocações (INCEV): exemplo de aplicação no estudo da representação social sobre envelhecimento. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, [s. l.], v. 22, p. 102–110, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722009000100014&nrm=iso. Acesso em 25 abr. 2021.

4. Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), pandemia e alimentação escolar estadual em Alegre/Espírito Santo

Josiano Silva Freitas¹

Anderson Lopes Peçanha²

Johelder Xavier Tavares³

DOI: 10.52695/978-65-5456-017-7.4

Considerações iniciais

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), respaldado pela Lei nº 11.947 (BRASIL, 2009) e pela Constituição Federal de 1988 (CF/88)

-
- 1 Mestre em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (UFES). Licenciado em História pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alegre (FAFIA, 2013). Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES, 2015). Técnico em Gestão Empresarial pela Escola Monsenhor Miguel de Sanctis (2007). Professor de História na Secretaria de Educação do Espírito Santo (SEDU). Trabalhou como professor de História no Instituto Educacional Santos Carvalheira (IESC, 2015-2018).
 - 2 Doutor e mestre em Produção Vegetal pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (2010 e 2007, respectivamente). Professor Associado da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde (CCENS), Departamento de Biologia (DBIO). Tem experiência nas áreas de Ciências Biológicas e Educação, com ênfase em Instrumentação para o Ensino de Ciências da Natureza, Estágio em Ciências Biológicas e Educação Ambiental.
 - 3 Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (2010). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (2005). Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (2002). Professor do ensino básico técnico tecnológico (EBTT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES).

(BRASIL, 1988), sob a gerência do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, é reconhecido como o maior e mais antigo programa brasileiro de alimentação escolar (PEIXINHO, 2013). Segundo Peixinho (2011), as origens do PNAE remontam ao início do século XX, quando o tema da alimentação ganha espaço nos debates e, no que concerne à educação, a ideia de que desenvolvimento cognitivo está diretamente relacionado às condições nutricionais dos estudantes, fazendo parte de discussões tanto do governo quanto de intelectuais.

Na CF/88, a alimentação é estabelecida como um direito que todos devem ter acesso, em que a primeira menção à alimentação como um direito na CF/88 é feita no art. 6º, que pontua os direitos sociais. Cabe destacar, porém, que, a alimentação só foi definida como componente desse artigo (dos direitos sociais) em 2010, após a promulgação da Emenda Constitucional nº 64/2010, além disso, também efetivou a Lei nº 11.947, de 16 de julho de 2009, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva.

No que tange à alimentação escolar, ela se faz presente no art. 208, Inciso VII, CF/88, em que fica estabelecida a alimentação escolar como um direito, fica definida também a fonte dos recursos da efetivação desse direito que, nesse caso, é o salário-educação. Esse recurso fica a cargo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), cuja finalidade é o financiamento de uma série de programas do Governo Federal. O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) se configura como um dos programas sob a responsabilidade do FNDE de prover “assistência financeira em caráter complementar, normatização, coordenação, acompanhamento, monitoramento e fiscalização da execução do programa, além da avaliação da sua efetividade e eficácia” (BRASIL, 2017b).

A Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, é reconhecida como um avanço inquestionável. Dentre os motivos para tal afirmação, merecem destaque dois deles: o primeiro é pelo fato de que ela estabelece a alimentação escolar como direito de todos os estudantes da educação básica e, segundo, pela obrigatoriedade de que 30% dos recursos do PNAE devem ser destinados à aquisição de produtos da agricultura familiar, visando claramente o desenvolvimento econômico da região onde se encontra o estabelecimento escolar. Para além da questão econômica, há uma certa identificação do estudante, principalmente o da zona rural, com o alimento servido na escola, uma vez que, se o

programa funcionar como é proposto, esse estudante, em muitos casos, pode comer um alimento produzido por ele, ou por seus familiares, ou amigos.

Segundo informações constantes no site do FNDE, o PNAE funciona da seguinte maneira:

O governo federal repassa, a estados, municípios e escolas federais, valores financeiros de caráter complementar efetuados em 10 parcelas mensais (de fevereiro a novembro) para a cobertura de 200 dias letivos, conforme o número de matriculados em cada rede de ensino (BRASIL, 2017b).

A adesão ao Programa ocorre seguindo as seguintes diretrizes, em que um ponto crítico é com relação à possibilidade de escolas “filantrópicas, comunitárias e confessionais” receberem dinheiro público para o seu funcionamento. Os recursos públicos deveriam ser investidos apenas em escolas públicas, mantidas pelo Estado. Tal situação abre espaço para que os recursos públicos sejam investidos em escolas e estudantes que não dependem, de fato, dos recursos públicos para a efetivação de seu direito à educação. Os responsáveis pela gestão e desenvolvimento são, respectivamente:

Governo Federal, por meio do FNDE – Responsável pela definição das regras do programa. **Entidades Executoras (EEx)** – Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios [...]. **Unidade Executora (UEx)** – Sociedade civil com personalidade jurídica de direito privado, vinculada à escola, sem fins lucrativos, que pode ser instituída por iniciativa da escola, da comunidade ou de ambas. **Conselho de Alimentação Escolar** – Responsável pelo controle social do PNAE, isto é, por acompanhar a aquisição dos produtos, a qualidade da alimentação ofertada aos alunos, [...] (BRASIL, 2017b, grifos do autor).

Esse modelo de gestão se caracteriza como modelo de gestão descentralizada, uma vez que as responsabilidades são distribuídas entre diferentes grupos. Os valores repassados pela União por aluno levam em consideração as etapas nas quais os estudantes estão frequentando. Os valores atuais, segundo consta no site do FNDE, são:

Creches: R\$ 1,07; Pré-escola: R\$ 0,53; Escolas indígenas e quilombolas: R\$ 0,64; Ensino fundamental e médio: R\$ 0,36; Educação de jovens e adultos: R\$ 0,32; Ensino integral: R\$ 1,07; Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral: R\$ 2,00; Alunos que frequentam o Atendimento Educacional Especializado no contraturno: R\$ 0,53 (BRASIL, 2017b).

Infelizmente não encontramos discussões sobre esses valores especificamente, porém, cabe destacar que eles são nitidamente muito baixos. Segundo informações do FNDE, “o repasse é feito diretamente aos estados e municípios, com base no Censo Escolar realizado no ano anterior ao do atendimento” (BRASIL, 2020b).

O Programa tem também entre seus objetivos, como já mencionado acima e como uma das mudanças trazidas pela Lei 11.947 (BRASIL, 2009), art. 14, a obrigatoriedade de que 30% dos recursos destinados pelo FNDE sejam investidos na “aquisição de gêneros alimentícios diversificados, produzidos em âmbito local e preferencialmente pela agricultura familiar e pelos empreendedores familiares rurais” (BRASIL, 2009), contribuindo com o desenvolvimento da economia local. O art. 14 da Lei 11.947/2009, em especial, faz com que a alimentação escolar exerça um papel muito importante, inclusive para além dos muros da escola, principalmente em regiões onde a agricultura é a principal forma de movimentação da economia ou até mesmo, dependendo das concepções políticas dos gestores, como forma de desenvolver a cultura agrícola.

É importante mencionar que tanto a quantidade quanto a qualidade do alimento devem ser dignos de atenção por parte dos responsáveis pela alimentação escolar, uma vez que o programa destaca que esta deve ser oferecida levando em consideração algumas necessidades dos alunos, especialmente quanto “as diferenças biológicas entre idades e condições de saúde dos que necessitem de atenção específica e aqueles que se encontram em vulnerabilidade social” (BRASIL, 2009), como destacado no art. 2º.

Essencialmente importante na efetivação do direito à alimentação escolar é o papel desempenhado pela nutricionista escolar. O trabalho da nutricionista escolar se desenvolve com a finalidade de, segundo a Resolução CFN nº 465/2010, que trata das “atribuições do nutricionista”, organizar e fiscalizar o cardápio de forma a de fato se cumprir o que se propõe o PNAE. A fiscalização desse programa é incumbida, entre outros, pelos seguintes órgãos

do governo: “Tribunal de Contas da União (TCU) e Controladoria Geral da União (CGU); Vigilância Sanitária (no caso dos municípios); Ministério Público (MP) e Conselho Federal de Nutricionistas (CFN)” (BRASIL, 2018, p. 31). Esses órgãos são encarregados de fiscalizar se de fato o que o programa propõe (em teoria) acontece na prática. O papel essencial é o desempenhado pelo Conselho de Alimentação Escolar (CAE), que representa a sociedade civil na fiscalização e efetivação do PNAE no cotidiano escolar. Segundo o regimento interno do CAE, seu objetivo, que consta no art. 2º, consiste em:

[...] assegurar o controle social do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE, por meio da participação da sociedade civil local, nas ações desenvolvidas pelo Poder Público Estadual, representado pela Secretaria de Estado da Educação do ES (ESPÍRITO SANTO, 2017).

Mais recentemente, a alimentação escolar está estruturada a partir da Resolução nº 06, de 08 de maio de 2020, que “dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE” (BRASIL, 2020b), na qual se reafirma o direito dos estudantes da educação básica pública à alimentação escolar de qualidade.

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) no Espírito Santo

Torna-se importante a apresentação e caracterização do PNAE nas escolas estaduais do Espírito Santo, visto que nos possibilitará a compreensão do funcionamento do programa, levando em consideração a percepção dos estudantes residentes na zona rural. Na escola estadual do município de Alegre, no Sul do Espírito Santo, onde a pesquisa foi realizada, a alimentação escolar é oferecida aos estudantes por meio do modelo terceirizado, modelo existente em várias escolas estaduais do ES. Rodrigues (2011) destaca que, desde sua origem, o PNAE sempre esteve em evidência para os envolvidos com o mercado de alimentação no Brasil. Percebe-se que o mercado, personificado nas empresas, sempre olhou a alimentação escolar como uma grande oportunidade para a expansão dos negócios.

No estado do Espírito Santo, as políticas neoliberais foram adotadas, principalmente, no governo Paulo Hartung (2003 a 2010). Para esta pesquisa, interessa a influência dessas políticas no setor educacional, uma vez que “essa racionalização imposta à máquina administrativa passou a enquadrar diversos setores públicos nas agendas da lógica neoliberal, dentre eles a educação, o que passou a afetar a educação pública estadual como um todo” (OLIVEIRA, 2017, p. 278).

É dentro desse contexto que a pesquisa desenvolvida por Paulo da Silva Rodrigues em 2011 merece destaque, em que foi analisado o processo de terceirização da alimentação escolar, em um modelo que, segundo o autor, se qualifica como de gestão descentralizada. Entretanto, ao se entregar questões públicas para o setor privado, principalmente as relacionadas à escola, é sempre bom lembrar que a lógica de uma empresa é “[...] necessariamente diferente, senão oposta à da escola” (LAVAL, 2004, p. 86).

Rodrigues (2011) ressalta que, aqui no estado do Espírito Santo, os envolvidos no processo de terceirização da alimentação escolar afirmaram que a maior motivação foi “um custo menor no modelo terceirizado em relação ao modelo escolarizado” (RODRIGUES, 2011, p. 102). Nessa fala, observa-se uma crítica ao modelo de gestão da alimentação escolar administrado pelo estado, personificado na gestão escolarizada. No modelo escolarizado, os recursos eram destinados diretamente às escolas pela Secretaria de Educação do Estado e essas compravam e preparavam a alimentação. Porém, o critério adotado para tomar decisões políticas não deveria ser o critério de “custo menor”, uma vez que, em se tratando de sociedade, nem sempre um menor custo permite que o serviço seja prestado de forma realmente efetiva para os atendimentos dos objetivos a que o serviço se destina.

Ainda que o modelo escolarizado tenha recebido críticas por parte dos tomadores de decisão, este permitia a proximidade da preparação da alimentação escolar com a realidade daqueles que a utilizavam e não apenas seguindo o critério do “menor custo”. Certamente, o modelo apresentava limitações e problemas, porém, os erros poderiam ter sido corrigidos e não entregar a uma empresa a responsabilidade pela gestão de um serviço essencial para milhares de estudantes capixabas. A lógica da empresa é a lógica do lucro; a lógica do Estado deve ser a dos direitos sociais. Evidencia-se a incompatibilidade entre ambos.

No dia 13 de dezembro de 2019, foi lançado o último edital para “contratação de empresa especializada na prestação de serviços de preparo e distribuição de alimentação aos alunos da rede estadual de ensino” (ESPÍRITO SANTO, 2019). Ao analisar esse edital, é possível encontrar a justificativa do próprio governo com relação à importância e vantagens do serviço terceirizado:

Considerando que a gestão da alimentação escolar é uma atividade complexa que envolve a liberação de recursos de diferentes fontes, compra de gêneros alimentícios, materiais de limpeza e todos os demais insumos necessários à realização do trabalho, como materiais descartáveis e equipamentos de proteção individual, por exemplo, e ainda manutenção e reposição de utensílios e equipamentos, separação e armazenamento nas unidades escolares, preparação e distribuição aos alunos, treinamento do pessoal, entre outros, com a contratação de empresas especializadas, o diretor pode dedicar-se à atribuições com foco na Educação, como formulação de projetos e estabelecimento de planos e diretrizes pedagógicas, que são a atividade “fim” do poder público (ESPÍRITO SANTO, 2019. p.19).

Essa justificativa especificada no edital para a terceirização da alimentação escolar dá espaço à possibilidade de questionamentos. Um primeiro apontamento é com relação à dedicação do diretor com foco na educação. Bom, já é de costume dos diretores terem o foco de atuação em todas as áreas da escola, inclusive, com relação à própria alimentação escolar, uma vez que a escola precisa fiscalizar o funcionamento do serviço de alimentação escolar. No modelo escolarizado, os diretores deveriam se preocupar apenas com a aquisição dos produtos, o restante ficava a cargo das merendeiras. Em nossa concepção, a justificativa da Secretaria de Educação do Espírito Santo SEDU/ES, na verdade, camufla o compromisso do governo com as empresas privadas e não com quem verdadeiramente deveria atender as necessidades, ou seja, os estudantes.

Um item essencial da alimentação escolar é o cardápio que estabelece quais alimentos serão preparados para os estudantes. Ao observar o edital de contratação da empresa prestadora do serviço, percebe-se que o cardápio é elaborado pela empresa contratada, porém, precisa ser aprovado pela SEDU antes de ser efetivado no cotidiano escolar. Segundo consta no edi-

tal, os cardápios devem ser elaborados com base na Resolução/CD/FNDE nº 26, de 17 de junho de 2013 (BRASIL, 2013), que, no art. 14, inciso IV, estabelece, para escolas de tempo parcial, que o cardápio deve suprir “no mínimo 20% (vinte por cento) das necessidades nutricionais diárias quando ofertada uma refeição, para os demais alunos matriculados na educação básica, em período parcial” (BRASIL, 2013).

Fica evidente a entrega de partes essenciais no serviço de alimentação escolar ao setor privado, entre elas, cabe destacar a própria fiscalização do serviço na parte que cabe à nutricionista. A SEDU/ES abre mão de fiscalizar o processo por meio de nutricionista que trabalhe em sua responsabilidade, antes a própria empresa que fornece o alimento também fornece a nutricionista, ou seja, caso o Conselho de Alimentação Escolar (CAE) não seja atuante (situação que pode acontecer, uma vez que o CAE tem sede na capital do estado e precisa atender ao estado todo) o serviço de alimentação escolar fica sem fiscalização no cotidiano das escolas estaduais que são atendidas pelo modelo de gestão terceirizada.

Na escola onde a presente pesquisa se desenvolveu, o atendimento da alimentação escolar consiste em apenas uma refeição, que é destinada aos “alunos que permanecem na escola em período parcial e consiste no fornecimento de 01 atendimento por aluno, no seu período letivo conforme cardápio descrito” (ESPÍRITO SANTO, 2019, p. 22). É possível estabelecer um questionamento sobre o que propõe o PNAE como objetivos a serem alcançados e o que de fato ocorre na gestão terceirizada. É possível alcançar os objetivos do PNAE por meio da gestão terceirizada? Acreditamos que não.

A pandemia e a alimentação em uma escola de Alegre/Espírito Santo

Entre o final de 2019 e início de 2020, o mundo foi acometido por uma pandemia que o assolou em proporções inimagináveis. Tratava-se da pandemia provocada pelo vírus Sars-CoV-2, o coronavírus. Diante de um vírus que se transmite por espirros, tosse, contato próximo e locais contaminados, o distanciamento social, o uso de máscaras e a higienização com álcool em gel foram algumas das principais recomendações do momento, resultando em muitos impactos em diversos contextos em todo o mundo, tal como a educação escolar brasileira e estadual. O cenário tem sido de crise desde então, logo, o

financiamento da educação básica tem recebido suas influências, uma vez que as receitas advindas de impostos compõem a principal fonte de financiamento da educação; uma queda na arrecadação impacta diretamente sobre o montante de recursos que as escolas recebem.

O impacto da pandemia sobre a educação deixará marcas profundas, e os ecos desse fenômeno serão ouvidos por muito tempo. No relatório de 2021, o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) demonstra que a economia do Brasil retraiu. É importante frisar o fato de que esse momento se constitui em mais um capítulo do capitalismo de versão neoliberal e, como observou Santos (2020, p.1),

Desde a década de 1980 – à medida que o neoliberalismo se foi impondo como a versão dominante do capitalismo e este se foi sujeitando mais e mais à lógica do setor financeiro –, o mundo tem vivido em permanente estado de crise.

A mesma concepção é defendida por Frigotto (2021), para quem

A crise sanitária, que se expressa pela Pandemia da Covid-19 no mundo, e de forma avassaladora no Brasil, inequivocamente é expressão do sociometabolismo do capital como uma relação social irracional e destrutiva (FRIGOTTO, 2021, p. 637).

Diante de tal cenário, no dia 16 de março de 2020, o governo do Espírito Santo suspendeu as aulas presenciais. Inicialmente, acreditava-se que o período duraria pouco, tanto é que a proposta do governo estadual foi “antecipar as férias de julho”. Porém, logo que terminou o mês de março, o governo prorrogou por mais um mês o fechamento das escolas.

Assim que iniciou o mês de abril, foi lançado o programa EscoLAR pelo governo do ES, através da Portaria Nº 048-R, de 02 de abril. O programa consiste em Atividades Pedagógicas Não-Presenciais, em parceria com a empresa Google. Iniciava-se aí um período complicado para os educadores e, principalmente, para os estudantes da rede estadual. Basicamente, o programa EscoLAR consiste em materiais pedagógicos postados no aplicativo EscoLAR para que os estudantes tenham acesso ao material em suas casas.

Foi o que era possível fazer no período. Diante disso, cabe destacar o esforço do governo para tentar garantir o direito à educação desses milhares de estudantes. Porém, com base em nossa jornada durante a pesquisa e da nossa profissionalidade docente durante a pandemia, é possível constatar que não foi tão simples fazer essas atividades on-line chegarem aos estudantes, uma vez que o acesso à internet ainda é um problema imenso a ser resolvido no estado do Espírito Santo (obviamente, esse problema não se limita ao ES). Não cabe na presente pesquisa discorrer sobre a forma como esses estudantes realizaram as atividades ou sobre as dificuldades que enfrentaram, porém, cabe destacar que, com base no que pôde ser percebido no cotidiano escolar, entre os estudantes prejudicados pela pandemia, os residentes na zona rural pertencem ao grupo dos mais prejudicados, no contexto onde se desenvolve a presente pesquisa.

Diante dessa triste realidade, entre as medidas de enfrentamento e redução dos impactos da pandemia está a entrega de cestas básicas por parte do governo aos estudantes das escolas estaduais e municipais. Esse ato encontra respaldo na Lei Federal nº 13.987, de 7 de abril de 2020, que alterou a Lei nº 11.947/2009 e autorizou a aquisição de gêneros alimentícios com recursos advindos do PNAE e o fornecimentos de cestas básicas aos responsáveis pelos estudantes (BRASIL, 2020a). A partir dessa Lei, o PNAE passou a funcionar da seguinte maneira:

Art. 21-A. Durante o período de suspensão das aulas nas escolas públicas de educação básica em razão de situação de emergência ou calamidade pública, fica autorizada, em todo o território nacional, em caráter excepcional, a distribuição imediata aos pais ou responsáveis dos estudantes nelas matriculados, com acompanhamento pelo CAE, dos gêneros alimentícios adquiridos com recursos financeiros recebidos, nos termos desta Lei, à conta do Pnae (BRASIL, 2020a).

No Espírito Santo, aproximadamente 115.240 alunos da Rede Estadual pertencentes a famílias registradas no CadÚnico, listagem utilizada pela Assistência Social que identifica as famílias em condição de pobreza ou extrema pobreza, foram beneficiados (ESPÍRITO SANTO DE FATO, 2020). É importante mencionar o seguinte: embora exista a crença de que os impactos da pandemia atinjam a todos, ao se analisar com olhar atento,

percebe-se que a pandemia não atinge a todos de igual modo, ela é muito mais cruel na geografia da fome.

À medida que as aulas foram retornando em regime presencial, o programa das cestas básicas foi sendo gradativamente encerrado, e os valores devidos ao PNAE voltaram a ser investidos na alimentação servida na escola. Uma informação importante a ser enfatizada, segundo consta em várias edições do Diário Oficial do Espírito Santo, desde 2020 as empresas prestadoras do serviço de alimentação escolar estão isentas de processo licitatório, devido ao período de pandemia da COVID-19.

Ao nosso entender, isso se apresenta como uma situação crítica, uma vez que é necessário o processo licitatório para que obtenha “justiça” na hora da contratação das empresas e para justamente buscar o que a SEDU/ES utiliza para justificar a escolha da terceirização para gerir o serviço de alimentação escolar, o “menor preço”. Tal opção encontra respaldo no Decreto nº 4597-r de 16/03/2020 (ESPÍRITO SANTO, 2020a), que “Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente do coronavírus (COVID-19) na área da educação, e dá outras providências” (ESPÍRITO SANTO, 2020b).

É relevante destacar que os recursos da manutenção da alimentação escolar não vêm apenas do Governo Federal. Se faz necessário não perder de vista o papel da União, que é apenas supletivo. Na prática, como afirmado no art. 10 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o governo estadual tem como obrigação a manutenção e investimento prioritário no Ensino Médio (BRASIL, 2017).

Com relação às fontes de abastecimento da alimentação escolar, como já mencionado acima, outra importante fonte é a agricultura familiar. Segundo o art. 14 da Lei 11.947 (BRASIL, 2009), 30% do valor vindo do FNDE deve ser investido na aquisição de alimentos produzidos na agricultura familiar. O processo de compra dos produtos da agricultura familiar é feito por meio de chamada pública, em que os interessados participam do processo enviando suas ofertas dos alimentos que cultivam. Os participantes da chamada pública precisam atender às seguintes exigências para se qualificarem ao processo:

Poderão participar do processo de seleção Agricultores Familiares e Empreendedores familiares Rurais, detentores de Declaração de Aptidão ao Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar -

DAP Jurídica, conforme a lei da Agricultura Familiar nº 11.326, de 24 de julho de 2006, e enquadrados no Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar - PRONAF, organizados em grupos formais, de acordo com o Art. 27 da Res. CD/FNDP nº 26, de 17/06/2013 (ESPÍRITO SANTO, 2020b, p. 2).

Como afirma Alves (2015, p. 62):

A Chamada dispõe de vinte e três diretrizes a serem seguidas. A primeira se refere às disposições preliminares e determina onde, que dia e horário será o recebimento e abertura dos envelopes referentes à documentação de habilitação e projeto de venda dos agricultores familiares. Com exceção dos envelopes entregues em Vitória, na Sedu, todos os outros pontos de entrega são no escritório do Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural (Incap) de cada município.

A última chamada pública foi realizada em 20/02/2020. Cabe ressaltar que, segundo consta no site do governo, essa chamada pública foi desconsiderada. No ano de 2021 não houve chamada pública. As consequências desse processo podem ser as mais variadas, entre elas, a ausência da agricultura familiar no fornecimento de produtos utilizados na preparação da alimentação escolar, e, para os agricultores, a impossibilidade de vender seus produtos, fator esse que pode gerar crise financeira entre suas famílias, ainda mais pelo contexto já de crise no qual se encontram na pandemia de COVID-19.

Segundo dados do Portal da Transparência do ES, os valores investidos na agricultura familiar até novembro de 2021 somam R\$ 7.255.741,35 (sete milhões, duzentos e cinquenta e cinco mil, setecentos e quarenta e um reais e trinta e cinco centavos). Analisando dados do mesmo Portal, é possível verificar que nenhum dos produtos utilizados na escola onde essa pesquisa se desenvolveu é produzido próximo aos estudantes participantes da pesquisa. Tal situação se torna problemática, uma vez que a proposta da obrigatoriedade presente no art.14 da Lei 11.947 (BRASIL, 2009) é justamente essa proximidade do produto com o estudante que dele fará uso.

Considerações finais

É importante ressaltar que o fato da alimentação escolar no Espírito Santo ser gerida de forma terceirizada, ou seja, uma empresa privada que visa basicamente a ampliação dos lucros, entra em cena para a prestação de um serviço que, por excelência, deve visar ao desenvolvimento social, o conflito de interesses pode existir continuamente. Nesses casos, e por muitas vezes aquilo que a sociedade de fato necessita pode ser ignorado.

Referências

- ALVES, Luiza Santos. **O Programa Nacional de Alimentação Escola (PNAE) no Espírito Santo: uma Análise Geográfica**. 2015. 118 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) — Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Vitória, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/3639/1/tese_9441_Disserta%3%a7%3%a3o_luiza.pdf. Acesso em: 16 dez. 2022.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 2 mar. 2020.
- BRASIL. **Emenda constitucional nº 64, de 4 de fevereiro de 2010**. Altera o art. 6º da Constituição Federal, para introduzir a alimentação como direito social. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc64.htm. Acesso em: 15 out. 2020.
- BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **História**. FNDE, Brasília, DF, c2017a. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/acesso-a-informacao/institucional>. Acesso em: 12 jul. 2021.
- BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Sobre o PNAE**. FNDE, Brasília, DF, c2017b. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/pnae>. Acesso em: 15 mar. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 11.947, de 16 de Junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei no 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/11947.htm. Acesso em: 15 jun. 2019.

BRASIL. **LDB Lei de diretrizes e bases da educação**: edição atualizada até março de 2017. Brasília, DF: Senado, 2017. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_led.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.987, de 7 de abril de 2020**. Altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para autorizar, em caráter excepcional, durante o período de suspensão das aulas em razão de situação de emergência ou calamidade pública, a distribuição de gêneros alimentícios adquiridos com recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae) aos pais ou responsáveis dos estudantes das escolas públicas de educação básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.987-de-7-de-abril-de-2020-251562793>. Acesso em: 23 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução nº 6, de 08 de maio de 2020**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. Brasília, DF: FNDE, 2020b. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/13511-resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-6,-de-08-de-maio-de-2020>. Acesso em: 16 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução nº 26 de 17 de junho de 2013**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. Brasília, DF: FNDE, 2013. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/197-resolucao-pdf?download=8436:versao-pdf>. Acesso em: 12 ago. 2021.

CONSELHO FEDERAL DE NUTRICIONISTAS (CFN). **Resolução CFN nº 465, de 23 de agosto de 2010**. Dispõe sobre as atribuições do Nutricionista, estabelece parâmetros numéricos mínimos de referência no âmbito do Programa de Alimentação Escolar (PAE) e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2010. Disponível em: https://www.cfn.org.br/wp-content/uploads/resolucoes/Res_465_2010.htm. Acesso em: 15 ago. 2020.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICAS E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (DIEESE). **O desempenho dos bancos**. DIEESE, 2021. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/desempenhodosbancos/2021/desempenhoDosBancos2021.html>. Acesso em: 21 abr. 2021.

ESPÍRITO SANTO DE FATO. Alunos da Rede Estadual vão receber cesta básica por mais um mês. ESPÍRITO SANTO DE FATO, 17 dez. 2020. Disponível em: <https://jornalfato.com.br/geral/alunos-da-rede-estadual-va-receber-cesta-basica-por-mais-um-mes,382441.jhtml>. Acesso em: 15 abr. 2021.

ESPÍRITO SANTO. **Decreto N° 4597-R, DE 16/03/2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente do coronavírus (*COVID-19*) na área da educação, e dá outras providências. Vitória: Diário Oficial dos Poderes do Estado, 2020a. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Decreto%20N%C2%BA%204597-R%20de%2017.03.20.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2021.

ESPÍRITO SANTO. **Edital de pregão eletrônico nº 0054/2019**. Vitória: Secretaria de Estado da Educação, 2019. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/EDITAL2019.0054.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2021.

ESPÍRITO SANTO. **Portal da Transparência do poder executivo do Espírito Santo**. [s. d.]. Disponível em: <https://transparencia.es.gov.br/>. Acesso em: 15 ago. 2021.

ESPÍRITO SANTO. **Portaria N° 048-R, de 02 de abril de 2020**. Institui o Programa EscoLAR no âmbito das escolas da Rede Pública Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo e demais providências. Vitória, ES: SEDU/ES, 2020b. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Portaria%20n%C2%BA%20048-R%20-%20Programa%20EscoLAR%20revisada%20-%2001.04.2020-2.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2022.

ESPÍRITO SANTO. **Regimento Interno do Conselho de Alimentação Escolar**. Conselho de Alimentação Escolar (CAE). Vitória: CAE, 2017. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/Portarias%20e%20Editais/Regimento%20Interno%20Scaneado.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Pandemia, mercantilização da educação e resistências populares. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.13, n. 1, p. 636-652, abr. 2021.

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Planta, 2004.

OLIVEIRA, I. G. **Alimentação escolar no discurso de manipuladores de alimentos de escolas brasileiras**. 2017. 90 f. Dissertação (Mestrado em Nutrição e Saúde) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

PEIXINHO, Albaneide Maria Lima. A trajetória do Programa Nacional de Alimentação Escolar no período de 2003-2010: relato do gestor nacional. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.18, n. 4, p. 909-916, abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/386B5JLGr4qtcmc8FZytzQL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 dez. 2022.

PEIXINHO, Albaneide Maria Lima. **Um resgate histórico do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE**. 2011. 135 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde) — Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/22990>. Acesso em: 16 dez. 2022.

RODRIGUES, Paulo da Silva. **O Programa Nacional de Alimentação Escolar no Espírito Santo: tensões entre estado e mercado no processo pioneiro de terceirização**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/2276?mode=full>. Acesso em: 16 dez. 2022.

SANTOS, Simone Teles da Silva. **Educação Ambiental e alimentação escolar: percepções dos sujeitos de uma escola no município de Serra do Ramalho – BA**. 2020. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) — Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2020. Disponível em: http://www.saberaberto.uneb.br/bitstream/20.500.11896/1637/1/DISSERTACAO_SIMONE_TELES_DA_SILVA_SANTOS_2020.pdf. Acesso em: 16 dez. 2022.

5. Ações e práticas desenvolvidas em instituições de ensino superior voltadas à educação das relações étnico-raciais no município de Alegre-ES

Mateus Augusto Almeida Martins¹

Marileide Gonçalves França²

DOI: 10.52695/978-65-5456-017-7.5

Considerações iniciais

A história da população africana e afro-brasileira foi contada na escola sob a ótica de quem escravizou e não sob a de quem foi escravizado, portanto, essas relações privilegiaram e privilegiam um grupo social em detrimento do outro (AMÉRICO, 2014). Esse contexto também se repercute na formação docente, pois historicamente o currículo da formação inicial de professores não tem contemplado a temática étnico-racial (COELHO, 2005). Desse modo, apresentam fragilidades para o enfrentamento do preconceito

1 Mestre em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores da Universidade Federal do Espírito Santo, Especialista em História e Cultura Afro-brasileira pela Universidade Candido Mendes, Graduado em Licenciatura em História pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alegre.

2 Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, Mestra em Educação e Graduada em pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora no Centro de Ciências Agrárias e Engenharias da Universidade Federal do Espírito Santo.

e racismo presentes no universo escolar, assim como para a constituição de práticas que atendam e incluam a diversidade étnico-racial.

Desse modo, na formação docente, há a necessidade de espaços-tempos de reflexão acerca da história e cultura afro-brasileira nos territórios dos currículos. Sacristán (1995) apresenta que o currículo privilegia os conhecimentos das classes dominantes e, com isso, as necessidades dos indivíduos marcados pelas diferenças ficam relegadas e secundarizadas. Esse viés do currículo submetido à ideologia dominante tem sérias implicações no acolhimento das diferenças, pois, segundo o autor, deixa em segundo plano todas as elaborações feitas pelas culturas, os significados elaborados pelos indivíduos e seus conhecimentos.

Diante desse contexto, urge a necessidade de se discutir a Educação das Relações Étnico-Raciais (Erer) na formação inicial de professores, na tentativa de possibilitar o conhecimento sobre as relações étnico-raciais na sociedade brasileira e a história e cultura afro-brasileira e africana; o debate acerca das desigualdades escolares entre negros e brancos; e a reflexão sobre o racismo, que também se manifesta na instituição escolar e nos conhecimentos escolares que ainda se pautam por uma base eurocêntrica e colonizadora (PASSOS, 2014).

Neste estudo, buscamos identificar as políticas afirmativas e/ou ações voltadas à Erer nas instituições de ensino superior que ofertavam cursos de licenciaturas do município de Alegre-ES.

Nessa direção, ao buscarmos uma reflexão sobre a formação docente na perspectiva decolonial, optamos por uma análise crítica e histórica sobre a educação planejada e desenvolvida no ambiente formativo institucional. Assim, para analisar como a temática da Erer é abordada no currículo dos cursos de licenciatura do município de Alegre-ES, analisamos o percurso colonial que perpassa a organização do currículo com vistas à formação docente, para, em seguida, propor uma perspectiva de formação voltada para a concepção decolonial de currículo, ou seja, uma educação que pauta suas práticas educativas em metodologias que produzem outras formas de saber, ser e poder, interconectadas com as diversas formas de expressão da vida (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018).

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso, em três instituições de ensino superior (IES) que ofertavam cursos de licenciatura situados no sul do estado do Espírito Santo. Os sujeitos

participantes foram os professores que ministravam disciplinas voltadas à Erer, coordenadores dos cursos de licenciaturas, uma membra do Núcleo Docente Estruturante (NDE) da UFES, a coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) e alunos finalistas dos cursos de formação docente. Elegemos como instrumentos de coletas de dados a consulta documental, a entrevista semiestruturada, a observação e o diário de campo. Para produção dos dados, optamos pela análise de conteúdo.

Para tanto, inicialmente discutimos a formação de professores na perspectiva da Erer, para posteriormente apresentarmos as políticas afirmativas e/ou ações voltadas à Erer nos cursos de licenciatura das instituições de ensino superior do município de Alegre-ES.

Formação de Professores na perspectiva da Erer

A formação docente teve, por séculos, seu corpo de conhecimentos científicos composto por saberes fragmentados e dispersos de ciências distintas. Assim, não pôde desempenhar um papel crítico na fundamentação dos saberes docentes nem se exercitar como ciência da prática educativa, considerando que os saberes construídos historicamente que fundamentam os processos formativos docentes foram pautados pelas concepções *eurocentradas* (GATTI, 2017).

Assim, o discurso da história do pensamento europeu é, de um lado, a história da modernidade europeia e, de outro, a história silenciada da colonialidade, pois enquanto a primeira é uma história de autoafirmação e de celebração dos sucessos intelectuais e epistêmicos, a segunda é uma história de negações e de rejeição de outras formas de racionalidade e história (OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

Nessa perspectiva, o pensamento da colonialidade defende que os saberes europeus e a sua cultura, assim como a branquidade, tidos como superiores e corretos, devem ser seguidos e reproduzidos. De acordo com Gomes (2005), a partir dessa concepção, os conhecimentos privilegiados no currículo da formação de professores são aqueles produzidos por uma elite branca e heterossexual, que carrega em si a recusa da diferença e cultiva um sentimento de desconfiança em relação ao outro, visto como diferente, estranho ou, até mesmo, como um inimigo potencial (GOMES, 2005).

Essa configuração do currículo da formação docente que desconsidera a diferença trouxe repercussões para a educação dos negros no Brasil. De acordo com Cruz (2005), os modelos oficiais de educação alegavam a incapacidade dos negros para a vivência bem-sucedida de experiências escolares e sociais. Portanto, o espaço escolar cumpria uma dupla função em relação ao negro: veículo de ascensão social e instrumento de discriminação (CRUZ, 2005). De acordo com Cruz (2005), foram diversos os mecanismos do Estado brasileiro que impediram o acesso dos negros à instrução pública.

Por isso, faz-se necessário pensar em outra perspectiva de formação que considere a diferença e a interculturalidade, denominada por Oliveira e Candau (2010) como descolonização desses saberes, que parte do princípio da possibilidade do pensamento a partir da decolonização, uma categoria que serve como força para questionar a negação histórica da existência dos não europeus, como os negros e indígenas da América Latina, contestando as concepções de que diversas sociedades não ocidentais seriam não modernas, atrasadas e não civilizadas. Assim, decolonizar cumpre o papel fundamental do ponto de vista epistemológico e político. Portanto, decolonialidade é visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas (OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

Assim, a inserção da temática da Erer nos currículos dos cursos de licenciaturas busca desnaturalizar o lugar ocupado pela diversidade étnico-racial nos cursos de formação de professores, marcado pelo silenciamento e invisibilidade das contribuições afro-brasileiras para o desenvolvimento da sociedade. E, ao mesmo tempo, contribuir para a problematização dos currículos engessados por práticas homogeneizadoras, racistas e discriminatórias que perpassam o fazer pedagógico e naturalizam as hierarquias culturais, a subalternização das diferenças e a desvalorização da cultura afro-brasileira e africana (RIZZO; MARQUES, 2017).

Dessa forma, acreditamos que os currículos dos cursos de licenciatura se constituem como campos privilegiados para “mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico” (GOMES, 2012, p. 105), não só por que organiza os conhecimentos a serem socializados pelos professores e apropriados pelos estudantes da educação básica, mas porque no currículo se personificam as escolhas, os silêncios, as disputas culturais, sociais e políticas que privilegiam determinados conhecimentos e culturas em detrimento de outros, neste caso, os conhecimentos referentes à história e cultura da população negra. Por

outro lado, nele também estão presentes as possibilidades e contribuições para a superação das desigualdades (PASSOS, 2014).

Nessa direção, apoiados nas contribuições de Oliveira e Lins (2013), pensamos num currículo antirracista a partir da perspectiva intercultural e decolonial do currículo, cuja pretensão é garantir representatividade à população negra, buscando um caráter emancipatório, de valorização sociocultural, reconhecendo a educação como espaço privilegiado para promoção de atitudes, produção de conhecimento e redescoberta da nossa historiografia, numa perspectiva antirracista. Com base nesses pressupostos, apresentamos no próximo item as ações e práticas voltadas à Erer nos cursos de licenciatura das IES do município de Alegre da região do Caparaó, sul do estado do Espírito Santo.

Políticas afirmativas e/ou ações voltadas à Erer nos cursos de licenciaturas do município de Alegre-ES

A pesquisa foi desenvolvida no município de Alegre, que integra a região do Caparaó, localizado no sul do estado do Espírito Santo, nas instituições que ofertavam cursos de licenciaturas, na modalidade presencial e eram responsáveis pela formação de professores da educação básica, a saber: Instituto Federal do Espírito Santo – unidade de Alegre (IFES), Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alegre (FAFIA), a Universidade Federal do Espírito Santo – unidade de Alegre (UFES).

Nas análises dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs), das matrizes curriculares dos cursos e das ementas, observamos que as três instituições possuíam em seu currículo conteúdos voltados à Erer, seja por meio de disciplinas específicas, seja em outras disciplinas correlatas. Cumpre destacar que a FAFIA possuía uma disciplina específica da Erer, que era ofertada para o curso de licenciatura em História. No IFES, a discussão era contemplada na disciplina de Diversidade e Educação, ofertada no 5º período, portanto, não tinha uma disciplina específica voltada à temática. A UFES possuía duas disciplinas voltadas à Erer, que eram ofertadas para todos os cursos de licenciatura. Vale ressaltar que em todos os cursos essas disciplinas estavam dispostas como disciplinas obrigatórias, com a carga horária de 60h. No entanto, na FAFIA, 30% das disciplinas eram ministradas a distância, na plataforma que a instituição possuía.

Diante das disciplinas apresentadas, podemos perceber o desequilíbrio do currículo (GOMES, 2011), que pode ser verificado por meio da estrutura curricular das instituições e do lugar ocupado pela disciplina de Erer. De acordo com Gomes (2011), essas discussões continuam ocupando o mesmo espaço ao longo da efetivação da Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003), ou seja, limitando-se a discussão à disciplina de história e às pedagógicas. Nesse sentido, a autora defende a ideia de que essa discussão precisa estar presente no currículo da formação de professores, sem restrição quanto à área de formação, como ocorre com os cursos da UFES, que estabelecem que todos possuam as mesmas disciplinas, independentemente de sua área de estudo.

Em relação à existência de políticas e ações voltadas à Erer, as professoras entrevistadas disseram que a FAFIA não possuía nenhuma política para essa temática. Entretanto, a discussão da Erer estava presente nos eventos acadêmicos organizados pelos cursos ou nas atividades desenvolvidas em algumas disciplinas. A professora Solange relatou que, quando atuava na educação básica e concomitantemente desenvolvia sua atividade como docente na FAFIA, buscava realizar algumas ações na escola, voltadas à discussão da diversidade étnico-racial, com a colaboração dos alunos do curso. Porém, com a sua aposentadoria, isso não foi mais possível.

Em linha semelhante, a professora Taís, da FAFIA, relatou que a temática da Erer “[...] tem sido trabalhada nas semanas de estudos que a instituição organiza” (TAIS, FAFIA, PARDA). Nessas semanas, os cursos buscavam trazer discussões sobre a área específica de atuação e/ou temáticas vinculadas à área da educação. Esses espaços se constituíam como mecanismos importantíssimos de formação para os alunos da instituição, por abordarem discussões como a Erer, gênero, sexualidade, práticas pedagógicas, entre outros.

As professoras Viola e Carol ratificaram a fala da professora Taís. A professora Nicki, também docente da FAFIA, destacou o projeto desenvolvido pelo curso de Psicologia, que abrangia o atendimento à sociedade, assim como ações dentro das escolas, que buscavam auxiliar os sujeitos em suas questões individuais. A partir do exposto, foi possível observar que, na FAFIA, a discussão da Erer estava presente: nas semanas acadêmicas, organizadas pelos cursos de licenciatura; no trabalho desenvolvido em algumas disciplinas, de modo transversal; e no projeto desenvolvido pelo curso de Psicologia, voltado à sociedade e às escolas da região.

Nesse contexto, Gomes (2002) ressalta que, nos cursos de formação de professores, estudar o tema é ação indispensável para a desconstrução do mito da democracia racial e para que as constituições estratégicas de valorização da diferença e da luta antirracista sejam adotadas, questionando a supremacia eurocêntrica, que historicamente ignorou e subalternizou as diferentes culturas e saberes dos negros e dos indígenas. Cabe destacar que ações como eventos acadêmicos e projetos de extensão podem se constituir como espaços formativos para a divulgação e ampliação dos debates que envolvem a temática da Erer.

No IFES, as ações desenvolvidas pela instituição voltadas para a Erer eram desenvolvidas, especificamente, pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabi), que se constituía como uma instância propositiva e consultiva, vinculada à Diretoria de Ensino, que estimulava e promovia ações de Ensino, Pesquisa e Extensão, orientadas às temáticas das identidades e das relações étnico-raciais e do racismo, especialmente das populações afro-brasileiros e indígenas, no âmbito da instituição e em suas relações com a comunidade externa (IFES, 2009). Nesse sentido, o Neabi era um espaço formativo, que visava promover discussões sobre as questões étnico-raciais, de modo a fomentar a produção de conhecimentos na área e desenvolver ações que contribuíssem para a valorização e a consolidação da cidadania e dos direitos das populações negras e indígenas no Brasil.

No que se refere às políticas instituídas no IFES, a coordenadora do Neabi informou que

[...] a instituição possui o sistema de cotas, a própria existência do Neabi é um avanço para o instituto. E agora estamos um ponto importante, que é garantir a efetividade do sistema de cotas, que é a implementação da banca de verificação, que efetivamente vai acontecer em 2021. Então, no próximo processo seletivo ainda não. Isso para o ensino integral. Mas, para a pós-graduação pode acontecer ainda em 2020. [...] Então, como política do Neabi estamos num processo, estamos caminhando. A gente formulou uma agenda e a gente tá batalhando e as coisas estão acontecendo na medida em que a gente consegue fazer as coisas (ELZA, IFES, PARDA).

Assim, as ações da instituição envolviam a implementação do sistema de reservas de vagas para pretos, pardos e indígenas e a composição da banca

de heteroidentificação nos processos seletivos do IFES, de modo a assegurar que as vagas fossem ocupadas pelo público-alvo das políticas afirmativas. É um dado importante, considerando que esse item mostra a contribuição do núcleo e de suas atividades para a materialização das políticas afirmativas no IFES. Sem dúvida, essa ação agregava valores também à formação discente.

Cumpre destacar que, por meio da Portaria MEC nº 13/20116 (BRASIL, 2016), o IFES regulamentou, em 2017, as ações afirmativas para inclusão de negros, indígenas e pessoas com deficiência nos cursos e programas de pós-graduação. Foi instituída a Comissão Permanente de Ações Afirmativas na Pós-graduação do Ifes (CPAA-Pós), que elaborou documentos com recomendações relativas à reserva de vagas discentes e ao acesso dos candidatos público-alvo dessas ações (CARVALHO; MELO, 2020).

Em relação às ações desenvolvidas na Instituição, a coordenadora do curso, Gloria, relatou que o

[...] Neabi desenvolve alguns trabalhos e em novembro terá o evento da consciência negra, que é todo desenvolvido pelo Neabi. Eu não faço parte, mas tem colegas da instituição que fazem parte. Essas ações abrangem um maior número de alunos do ensino médio, porque o maior número de alunos da instituição é do ensino médio e técnico, mas os alunos dos cursos superiores também podem participar (GLORIA, IFES, BRANCA).

Observamos que as ações da Erer se concentram no mês de novembro, contudo, faz-se necessário destacar que a discussão sobre essa temática não pode se restringir a datas comemorativas, como o “Dia Nacional da Consciência Negra” no calendário escolar, pois o currículo escolar tende a privilegiar as culturas chamadas hegemônicas e relegam ao segundo plano as outras culturas, consideradas de menor prestígio e poder. Em alguns casos, essas culturas são abordadas de forma estereotipada, folclorizada e subalternizada, inseridas esporadicamente nas atividades escolares (MUNANGA, 2004). Nesse sentido, Gomes (2008) nos chama atenção para que o dia 20 de novembro não seja mais uma data comemorativa, sem articular essa comemoração com discussão sobre o processo de luta e resistência negra.

Buscando compreender melhor quais atividades o NEABI desenvolvia na instituição e se essas atividades incluíam o curso de licenciatura em Ciências

Biológicas, a professora Elza disse que a Conferência da Consciência Negra, em sua quarta edição no ano de 2019, teve como objetivo apresentar e debater questões sociais e históricas, atuais e legais, que perpassavam a discussão na educação para as relações étnico-raciais. Foi um evento que aconteceu no dia 20 de novembro de 2019, em comemoração ao Dia da Consciência Negra.

A coordenadora do NEABI apresentou ainda que uma das metas do Núcleo era trabalhar com formação de professores e com a realização de encontros, cuja culminância seria na Conferência da Consciência Negra. Entretanto, a professora apresentou dificuldades em realizar esses momentos de formação, tanto pelo impasse administrativo e financeiro quanto pela carga de trabalho destinada pela Instituição aos professores para atuação no Núcleo, impossibilitando-os o envolvimento com a temática. No entanto, mesmo com a realização apenas da Conferência da Consciência Negra e de grupo de estudos organizados pelos professores, não houve uma divulgação efetiva para o curso de Ciências Biológicas para que participassem dessas atividades; ficou em nível de intenção, pois a professora fala que isso “provavelmente aconteceria”.

Elza apresentou as dificuldades e os desafios encontrados no que se refere ao desenvolvimento do trabalho do NEABI voltado para a Erer, considerando que “[...] alguns professores questionam se as atividades são obrigatórias, então dá para perceber certo tipo de resistência, até mesmo por comentário, desejo não participar” (ELZA, IFES, PARDA). Brandão (2005) apresenta a importância do trabalho coletivo na formação de professores, apresentando que essa relação orgânica é primordial para o trabalho e, nesse caso, para o desenvolvimento das atividades do NEABI. Cabe destacar a recusa dos professores em não querer participar das atividades promovidas pelo NEABI, que pode estar relacionado à crença na inexistência do racismo, apoiados no mito da democracia racial e, por isso, não consideram importante essa discussão nesse espaço, ou, até mesmo, no preconceito internalizado pelos professores, dirigido a essa temática ou à população negra.

Na UFES, a discussão da Erer estava articulada ao Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB), criado em 1980. Sua sede estava situada em Vitória, na unidade administrativa de Goiabeiras. O NEAB vem trabalhando desde então atividades interdisciplinares e cursos de formação de professores, visando lutar contra o racismo e contribuir para a efetiva aplicação da Lei 10.639/03 (NEAB, UFES, 2020). Assim, ao longo dos seus 12 anos de história, tem atuado na luta por políticas afirmativas, na oferta dos cursos de

formação continuada de professores, assim como na reivindicação de concurso público para a vaga de docentes para a disciplina da Erer (BARRETO; ANDRADE; CUNHA JÚNIOR; RODRIGUES, 2013).

Na unidade de Alegre, ainda não tinha um NEAB, no entanto, possuía uma professora específica da área da Erer para desenvolver ações voltadas a essa temática. A professora assumiu a vaga na instituição, a partir de um concurso específico para trabalhar nessa área. Desse modo, diante da obrigatoriedade de contemplar a temática da Erer nos cursos da instituição, bem como da pressão dos movimentos sociais negros do estado do Espírito Santo, a UFES fez a opção de contratação de professores da área específica para o trabalho com essa temática, de acordo com as informações obtidas com os sujeitos da pesquisa. Assim, a Ufes, unidade de Alegre, contava com projetos de extensão, grupos de estudo, eventos acadêmicos para a discussão dessa temática, organizados por Chimamanda.

Nessa direção, quando perguntamos à professora Iza, da UFES, se havia ações para trabalhar a temática da Erer na UFES, para além do currículo disciplinar, ela disse: “Não, da instituição não. Eu não conheço. Tem sido trabalhado na disciplina obrigatória com a professora Chimamanda e com as ações que ela desenvolve, como grupo de estudos e o simpósio” (IZA, UFES, NEGRA).

Já a professora Lizzo, da Ufes, disse não conhecer nenhuma política ou ação desenvolvida pela instituição, a não ser

[...] as ações Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Cidadania (Proaeci), que inclusive quem é o pró-reitor é o Gustavo Forde [...]. As ações que eu sei, que são promovidas aqui, são lideradas pela Chimamanda. Além das questões de processos seletivos, das cotas, a Chimamanda também está envolvida com as questões de heteroidentificação. Mas somente essas questões, algo mais sistêmico não conheço ainda (LIZZO, UFES, PARDA).

Em linha semelhante, a coordenadora do curso de Ciências Biológicas disse:

Olha, eu vejo muita política em nível de extensão. Inclusive pela Chimamanda, e desde que ela chegou aqui, no primeiro ano dela na instituição ela já começou a movimentar as discussões. Não culpando as outras professoras, mas é porque elas tinham outras demandas, e outras áreas de pesquisa e de extensão. Isso ficou muito latente

na importância de possuir um professor específico para essa área. [...] Essas temáticas precisam ser abordadas em todas as disciplinas e com os professores. E política, eu vi muito latente quando o professor Forde assumiu a Proaeci [...] Ele é uma pessoa muito forte, tanto para nossa universidade quanto pro nosso estado, ele é uma pessoa que vem sempre lutando e militando por todas essas questões, e isso é muito importante para que aconteça as discussões. É muito importante para nossa universidade ter pessoas como Chimamanda e Gustavo, pois estão ali buscando discutir e desenvolver um trabalho voltado para as questões raciais (LUPITA, UFES, PARDA).

Nas falas das professoras entrevistadas, observamos que as ações desenvolvidas na UFES, unidade de Alegre, estavam ainda restritas às ações desencadeadas pela professora Chimamanda, que era da área da Erer. Os professores desconheciam uma política institucional voltada a essa temática na universidade. Cumpre ressaltar o destaque realizado pela professora Lizzo sobre a posição importante ocupada por Gustavo Forde, na PROAECI da UFES, considerando a importância da representatividade negra em espaços de poder e a sua posição para o desenvolvimento de políticas voltadas à Erer.

Essas ações se mostram importantes, pois, de acordo com Munanga (2004), ter uma lei tratando do assunto ou ter a disciplina não é o suficiente para a conscientização dos valores aqui discutidos. É fundamental que a prática pedagógica provoque ressignificações que sejam capazes de deslocar e desvendar atos de discriminação e preconceito presentes no contexto escolar.

A professora da disciplina Erer disse conhecer algumas ações desenvolvidas pela instituição. Chimamanda respondeu que:

[...] a instituição há 10 anos iniciou esse processo de discussão em torno das políticas afirmativas. E uma política instituída foi a política de reserva de vagas para alunos pretos, pardos e indígenas, então é essa política de garantir o acesso. Aliado a isso nós temos outras ações, na tentativa de aliar a essa política, que é a assistência estudantil. Que tenta garantir um apoio financeiro para que os alunos permaneçam na instituição. E possuímos também, aqui na Ufes, alunos que recebem a bolsa permanência, que são destinadas a alunos quilombolas [...] Acho que quem tem desenvolvido

dentro da instituição essa discussão é o próprio Neab, que faz seminários. Esse ano, por exemplo, tivemos a Conferência Mundial, o Copene. Mas, da universidade em si, eu só participei de um que foi a Conferência de Ações Afirmativas, que foi um evento voltado para discutir os dez anos que essa política foi implementada na universidade (CHIMAMANDA, UFES, NEGRA).

A professora apresentou aspectos importantes e fundamentais para a discussão da Erer: políticas de ações afirmativas de reserva de vagas, assistência estudantil, bolsa permanência, NEAB e eventos acadêmicos específicos. Dessa forma, de acordo com Dias (2004), para garantir a materialização das políticas afirmativas, faz-se necessária a existência da lei e o desenvolvimento de ações. Nesse contexto, é importante entender que os avanços no campo da política educacional e na construção da igualdade e da equidade mantêm relação direta com as lutas políticas da população negra em prol da educação ao longo dos séculos (DIAS, 2004).

A professora Chimamanda disse também que desenvolve projetos e ações. Dentre eles, estão:

[...] nós temos projeto de extensão, o da Capoeira Angola, projeto de formação continuada dos professores nas escolas, temos um grupo de estudos também, que está como projeto de extensão. [...] E temos projeto de pesquisa também. Estou inserida no programa de pós-graduação, o PPGEEDUC, e a gente tem orientado trabalhos na perspectiva de contribuir com as discussões nesse sentido. [...] a gente vem realizando o simpósio anualmente [...] E realizamos outro momento de discussão também, que é um espaço para a discussão com as comunidades quilombolas, que é o Diálogo com as Comunidades [...] E esses são os eventos que nós organizamos. Mas a gente também participa dos eventos que somos chamados, seja por escolas pra dar uma palestra, ou seja, pelos movimentos sociais que temos aqui em Alegre, como por exemplo o Situa Negro, que é um evento organizado pelos movimentos sociais organizados daqui de Alegre. Além dos eventos organizados pelos cursos, como semana de matemática, da química, que fazem o convite e a gente participa (CHIMAMANDA, UFES, NEGRA).

A professora apresenta ações importantes para a discussão da Erer na instituição, como o projeto da Capoeira Angola, projetos de extensão em escola da educação básica, Trabalho de Conclusão de Curso e pesquisas vinculadas ao curso de mestrado, organização e participação de eventos acadêmicos, pesquisas e formação em escolas. Nóvoa (2000) apresenta a importância da formação universitária, considerando essas ações organizadas por Chima-manda como instrumentos fundamentais na formação docente, a partir de ações, discussões e projetos que vão além do conteúdo de sala de aula.

Considerações finais

Ao investigar as políticas e ações desenvolvidas pelos cursos voltadas à Erer, notamos que a discussão da Erer se dava em outros espaços, para além dos componentes curriculares, ou seja, por meio de políticas e ações desenvolvidas nas instituições.

Na FAFIA, foi possível observar que as ações voltadas para a Erer se encontravam presentes: nas semanas acadêmicas, organizadas pelos cursos de licenciatura; no trabalho desenvolvido em algumas disciplinas, de modo transversal; e no projeto desenvolvido pelo curso de Psicologia, voltado à sociedade e às escolas da região.

No IFES, identificamos a existência de políticas afirmativas, especificamente por meio do sistema de reservas de vagas para pretos, pardos e indígenas e da instituição de banca de heteroidentificação nos processos seletivos do IFES, de modo a assegurar que as vagas fossem ocupadas pelo público-alvo das políticas afirmativas e pela existência das Políticas de Educação para as Relações Étnico-Raciais do IFES (2016), que propiciou a criação dos NEABIs em cada campus e a composição do Fórum dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (FONEABI). No que se refere às ações, estas eram desenvolvidas especialmente pelo NEABI, por meio de eventos científicos como a realização da Conferência da Consciência Negra e o grupo de estudos. Entretanto, percebemos que as atividades eram voltadas prioritariamente para os alunos do ensino médio, como as atividades mencionadas por Elza, na tentativa de contribuir para a formação dos sujeitos e ampliação da discussão dessa temática. Desse modo, os cursos de licenciaturas não participavam dessas atividades. Isso ficou evidente pela fala dos alunos no questionário e na fala da coordenadora do curso.

Na UFES, as políticas eram desenvolvidas e acompanhadas pela PROAECI, com direção do Gustavo Forde, e envolviam a reserva de vagas, a oferta da assistência estudantil, a existência do NEAB e de um professor com formação específica para trabalhar com a temática, como foi identificado na UFES/Alegre.

O trabalho da professora Chimamanda possibilitava ações mais incisivas, como a realização do Simpósio de Diversidade Étnico-Racial e o Diálogo com as Comunidades Quilombolas, que buscavam abordar as discussões da Erer, assim como aproximar as comunidades quilombolas da região ao espaço universitário. A professora também desenvolvia projetos de pesquisa de iniciação científica, trabalho de conclusão de curso, assim como estudos vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (PPGEEDUC), em que orientava pesquisas voltadas para a Erer. Os projetos de extensão também faziam parte das ações desenvolvidas pela professora, como a Capoeira Angola, projetos desenvolvidos com professores nas escolas da rede pública da educação básica, assim como o Grupo de Estudo Étnico-Racial e Educação (GEERE).

Desse modo, ressaltamos a importância de políticas e ações voltadas para a Erer, no intuito de assegurar que as discussões da temática aconteçam nesses espaços de formação, assim como haja políticas afirmativas que garantam o acesso e permanência de estudantes negros, conforme mencionado no IFES e na UFES. Destacamos também a importância dos núcleos responsáveis por essa temática, como o NEABI do IFES e o NEAB da UFES/Goiabeiras, assim como possuir um professor para trabalhar especificamente com a Erer, pois percebemos nas falas dos sujeitos que, a partir da chegada da professora Chimamanda, as discussões se acentuaram na unidade de Alegre, por meio do ensino, pesquisa e extensão.

Cumprе mencionar ainda a pertinência das ações de pesquisa e extensão voltadas à Erer, pois, para além das discussões presentes nas propostas curriculares, essas atividades contribuem para a formação dos alunos. Entretanto, ressaltamos a necessidade de ações efetivas e contínuas, que sejam desenvolvidas ao longo do curso e não em momentos esporádicos ou em datas comemorativas.

Dessa forma, o primeiro passo para incluir essa discussão nas IES é reconhecer a existência do racismo, pois, a partir desse processo, conseguiremos apresentar a importância da temática da Erer na formação de professores. As-

segurando, dessa forma, que esteja presente no currículo desses cursos, assim como na contratação de professores específicos para desenvolver um trabalho voltado para a Erer, pois observamos os benefícios de possuir um professor específico, como no caso da UFES, para o desenvolvimento de atividades e ações voltadas para a temática, abrangendo o ensino, pesquisa e extensão.

Referências

- AMÉRICO, Márcia Cristina. Formação de Professores para a implementação da Lei 10.639/2003: o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar. **Poiésis**, Tubarão, v. 8, n. 14, p. 515-534, jul./dez 2014.
- BARRETO, Maria Aparecida Santos Correa; ANDRADE, Patrícia Gomes Rufino; CUNHA JÚNIOR, Henrique Antunes; RODRIGUES, Alexsandro (org.). **Africanidade(s) e afrodescendencia(s):** perspectivas para a formação de professores. Vitória: EDUFES, 2013.
- BRANDÃO, Zaia. Pesquisa em educação: do individual ao coletivo. **Educação On-Line**, [s. l.], v. 1, n. 3, p. 1-15, 2005.
- 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, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 19 dez. 2022.
- BRASIL. **Portaria Normativa MEC nº 13, de 11 de maio de 2016**. Dispõe sobre as ações afirmativas na pós-graduação em Instituições de Ensino Federal. Ministério da Educação. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2016. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3192/portaria-normativa-mec-n-13#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20ind%C3%A7%C3%A3o%20de,Revoga%3A%20N%C3%A3o%20revoga%20nenhuma%20Legisla%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 19 dez. 2022.
- CARVALHO, Gabriel Domingos; MELO, Renata Gandra de. Implantação de Políticas de Ações Afirmativas na Pós-Graduação do Instituto Federal do Espírito Santo. In: EDITORA POISSON (org.). **Série Educar- Volume 23 – Educação Especial e Inclusiva**. Belo Horizonte: Poisson. 2020. p. 67-71. Disponível em: https://www.poisson.com.br/livros/serie_educar/volume23/Educar_vol23.pdf. Acesso em: 17 dez. 2022.
- COELHO, Wilma de Nazaré Baia. **A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores - Pará, 1970/1989**. 2005. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

- CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse. **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21-33.
- DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais: da LDB de 1961 à Lei 10.639. **Espaço Acadêmico**, [s. l.], v. 38, n. 3, p. 1-16, 2004.
- GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v17n53/1981-416X-rde-17-53-721.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2022.
- GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: OUANE, Adama; MELO, Alberto; SHEPARD, Dalila; GRIGSGY, Katherine; FÁVERO, Osmar; HENRIQUES, Ricardo. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p. 30-62, 2005.
- GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBP AE**, [s. l.], v. 27, n. 1, p. 109-121, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19971/11602>. Acesso em: 17 dez. 2022.
- GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 2, n. 2, p. 95-108, 2008. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/127>. Acesso em: 17 dez. 2022.
- GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012. Disponível em: http://www.apoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf. Acesso em: 17 dez. 2022.
- GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?. **Revista brasileira de Educação**, [s. l.], v. 1, n. 21, p. 40-51, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/D7N3t6rSxDjmrXrHf5nTC7r/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 17 dez. 2022.
- INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (IFES). **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2009-2013**. Vitória: IFES, 2009. Disponível em: https://www.ifes.edu.br/images/02-pdi_2009-2013_otimizado.pdf. Acesso em: 17 dez. 2022.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação, realizada no Rio de Janeiro, em novembro de 2004.

NÓVOA, António. Universidade e formação docente. [Entrevista cedida a]: Miriam Celí Pimentel Porto Foresti e Maria Lúcia Toralles Pereira. **Interface**, [s. l.], v. 4, n. 7, p. 129-138, 18 abr. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icsa/a/GvJyMSqMSQQpJvNwErHkTQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 dez. 2022.

NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS (NEABI). **Anexo da resolução nº 62/2020 – CEPE substitui o anexo da resolução nº 09/2009 – CEPE**. NEABI, 2020. Disponível em: <https://neab.ufes.br/neab>. Acesso em: 17 dez. 2022.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p.15-40, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 dez. 2022.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes; LINS, Mônica Regina Ferreira. Pedagogia do conflito: ensaios didáticos para a educação antirracista e pluriétnica. In: MONTEIRO, Rosana Batista (org.). **Práticas pedagógicas para o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena no ensino médio: sociologia, história, filosofia, geografia**. Seropédica: UFRRJ, 2013. p. 13-30.

PASSOS, Joana Célia dos. As relações étnico-raciais nas licenciaturas: o que dizem os currículos anunciados. **Poésis**, Tubarão, v. 8, n. 5, p. 172-178, 2014. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poesis/article/view/2254/1630>. Acesso em: 17 dez. 2022.

RIZZO, Jakellinny Gonçalves de Souza; MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. A Formação de Professores para Educação das Relações Étnico-Raciais e as Implicações para o Currículo. **Revista FSA**, Teresina, v. 14, n. 5, p. 111-127, 2017. Disponível em: <http://www4.unifsa.com.br/revista/index.php/fsa/article/view/1419>. Acesso em: 17 dez. 2022.

SACRISTÁN, José Gimeno. **El currículum: una reflexión sobre la práctica**. Madrid: Morata, 1995.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e Pedagogia Decolonial: para pensar uma educação outra. **Arquivos Analíticos de Políticas educativas**, [s. l.], v. 26, n. 83, p. 1-16, 2018. Disponível em: https://www.academia.edu/37099996/Colonialidade_e_Pedagogia_Decolonial_Para_Pensar_uma_Educa%C3%A7%C3%A3o_Outra. Acesso em: 17 dez. 2022.

6. A dimensão pedagógica nos cursos de Licenciatura em História: o que dizem as diretrizes curriculares?

Thaís Silva de Oliveira¹

Aline de Menezes Bregonci²

DOI: 10.52695/978-65-5456-017-7.6

Introdução

Desde a década de 1980, o ensino de História, bem como o processo de formação de historiadores e professores desta área, tem sido pauta de análises, reflexões e debates, que fomentaram diversas propostas elaboradas por professores, historiadores, associações sindicais e científicas (FONSECA, 2009). Por meio desses debates, tornou-se possível identificar problemáticas envolvendo tanto a formação do professor de História quanto o ensino desta no cotidiano das salas de aula da educação básica. Em meio às críticas levantadas, estava o dilema entre os saberes específicos e pedagógicos.

De acordo com Saviani (2009), há no Brasil a predominância de dois modelos de formação de professores: o primeiro valoriza uma formação centrada nos conteúdos culturais cognitivos, enquanto o segundo foca em uma

1 Mestra em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores pela Universidade Federal do Espírito Santo. Graduada em Licenciatura em História.

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professora adjunta (UFES).

formação pedagógico-didática. Esses modelos têm caminhado de maneira antagônica, o que é problemático, uma vez que tanto os saberes específicos quanto os pedagógicos são essenciais para o exercício da função docente. Como aponta Vasconcellos (2011), o que faz um professor não é só o seu domínio sobre uma área de conhecimento, nem mesmo os saberes éticos e culturais que construiu, mas também o domínio sobre os saberes pedagógicos, o que possibilita que ele seja de fato um professor.

Este dilema apontado por Saviani (2009) tem sido encontrado nos cursos de licenciatura em História há décadas, assim como em cursos de outras áreas. Pesquisas realizadas por Fenelon (1983) ainda nos anos 1980 apontaram a existência dele, bem como trabalhos mais recentes, realizados por Fonseca (2001, 2010) e Fonseca e Couto (2008) entre os anos de 1990 e 2000. Embora reflexões e questionamentos tenham sido feitos a respeito desse dilema, as diretrizes elaboradas para o curso entre o final da década de 1990 e início dos anos 2000 não apresentaram uma solução para ele (CORSETTI; CANAN, 2010), apesar de reconhecer sua existência.

Na verdade, como Corsetti e Canan (2010) demonstram, as diretrizes para os cursos de História (2001) têm colocado a formação docente em segundo plano, como um apêndice, ao mesmo tempo em que prioriza a formação de profissionais pesquisadores. Essa dificuldade de diálogo entre a teoria e prática não só aparece, mesmo que de modo sutil, nas legislações, quanto no próprio dia a dia dos cursos de licenciatura em História. Em uma pesquisa realizada em 2012, Gatti (2017) constatou que os cursos de Licenciatura em História destinam em média apenas 8% do tempo de formação para o exercício da docência, algo contraditório e problemático, já que, desde as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, foi estipulado que a formação pedagógica ocupasse 1/5 da carga horária total (BRASIL, 2002).

Portanto, reconhecendo a importância que o conhecimento pedagógico tem para a atuação docente, o presente texto objetiva discutir como as diretrizes nacionais estabelecidas a partir do final dos anos 1990 e início dos anos 2000 têm proposto a oferta da dimensão didático-pedagógica para os cursos de Licenciatura em História no Brasil. Lançar um olhar investigativo e crítico a essas diretrizes é muito importante, já que estas impactaram as instituições de ensino superior em todo o país, fazendo-as readaptar o projeto político-pedagógico de seus cursos de licenciatura.

De 1960 ao início dos anos 2000

Até 2001, era o currículo mínimo de História, elaborado pelo antigo Conselho Federal de Educação, fixado pelo Parecer 377/62 (BRASIL, 1962a) e a Resolução s/n, de 19 de dezembro de 1962 (BRASIL, 1962b), que definia os cursos de História, com habilitação única em Licenciatura. De acordo com Lourenço (2002), o currículo mínimo definia que o profissional formado na área deveria atuar no magistério, nos cursos de nível médio, tendo uma sólida formação em sua disciplina, para que pudesse proporcionar aos seus alunos uma cultura histórica, tida na época como fator de formação humanística, e que fosse capaz de promover a inserção espiritual destes no mundo histórico de seu tempo.

Além de valorizar os conteúdos específicos do curso de História, essa legislação adotava o modelo 3+1, em que a formação específica era fornecida aos alunos durante os três primeiros anos de curso, enquanto a formação pedagógica e a prática eram ofertadas apenas no último ano. Segundo Fonseca (2001), tal modelo, adotado desde os anos de 1960 no Brasil, foi escolhido como uma estratégia para lidar com a dicotomia que já era encontrada entre os saberes específicos e pedagógicos nos cursos de licenciatura, todavia, esse mesmo modelo contribuiu para que a dicotomia permanecesse, já que também ofertou as disciplinas de modo distanciado.

No modelo 3+1, os colegiados de História eram responsáveis por fornecer os saberes necessários para a formação do historiador na medida em que os departamentos de educação se empenhavam em ministrar os saberes docentes e a prática necessários para o trabalho nas escolas brasileiras. Contudo, o grande problema dessa formação é a distância e a falta de articulação existente entre teoria e prática — o que contribui para uma formação fragmentada do professor.

Oriundos dessa formação, os docentes que chegavam ao ambiente escolar encontravam dificuldades para enfrentar a realidade ali presente: turmas cheias, longas horas semanais de trabalho, péssimas condições na infraestrutura, entre tantos outros dilemas que despertavam o medo, a insegurança e a frustração em muitos profissionais recém-formados (FONSECA, 2001).

Lourenço (2002) explica que, de acordo com essa legislação, a formação do professor se dava pelo tripé aluno, matéria e método, sendo que, pela visão

do relator do documento, Valmir Chagas, “o que ensinar” tinha um lugar à frente do “como ensinar”, e, de certa maneira, “o que ensinar” condicionava a ação docente. Como frisa Lourenço (2002, p. 175): “[...] há uma opção pelo conteúdo (disciplinas específicas) em detrimento da forma (disciplinas pedagógicas)”. Essa essência estava presente na legislação a respeito da formação pedagógica desde a década de 1960 até a tentativa de rompimento desse modelo a partir das exigências postas pela nova versão da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB 9.394/96) (BRASIL, 1996), e os documentos que ela gerou, como as diretrizes nacionais.

O que dizem as novas diretrizes curriculares nacionais?

Desde os anos de 1990, percebe-se no Brasil uma busca intensa pela democratização e qualificação da educação. Essa busca foi encabeçada por instâncias governamentais, associações profissionais e a própria sociedade. Ao mesmo tempo, órgãos internacionais, como o Banco Mundial e grupos empresariais, também se envolveram nas discussões, motivados por interesses financeiros (CARVALHO; GONÇALVES, 2017).

Percebe-se que essa movimentação tem sido motivada por uma tendência mundial de mercantilização dos direitos básicos que devem compor uma sociedade neoliberal, modelo que o Brasil começou a adotar a partir da presidência de Fernando Henrique Cardoso (CARVALHO; GONÇALVES, 2017). Tal movimentação resultou em diversas reformas educacionais no Brasil, culminando na nova versão da LDB nº. 9.394/96 (BRASIL, 1996). A partir dessa versão, diversos outros documentos surgiram, como as Diretrizes Curriculares para os cursos de nível superior (BRASIL, 2017).

Foi em meio ao contexto das reformas neoliberais da década de 1990 que, em 1997, a Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação publicou um edital solicitando as instituições de ensino superior propostas de diretrizes curriculares para os cursos superiores de graduação. Para o curso de História, o Ministério da Educação (MEC) nomeou uma Comissão de Especialistas de História, que trabalhou em parceria com a direção da Associação Nacional de História (Anpuh) para elaborar o documento entre junho e novembro de 1998 (FONSECA, 2009; FONSECA; COUTO, 2008).

Assim, aprovada em 2001, as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores de História substituíram o currículo mínimo dos cursos de

Graduação em História, que havia sido publicado ainda na década de 1960. Analisando essas diretrizes específicas à procura da dimensão pedagógica, é possível identificar que essa formação ainda ocupa pouco espaço na documentação, surgindo com maior ênfase no *Perfil dos formados*, na sessão de *Competências e Habilidades*, e na sessão de *Conteúdos Curriculares* — apesar de constar na introdução das Diretrizes o anseio por superar o distanciamento entre teoria e prática, entre os saberes específicos e pedagógicos.

No *Perfil dos formados* nota-se um perfil que preza pela formação do historiador, em detrimento da formação de um historiador-professor:

O graduado deverá estar capacitado ao exercício do trabalho de Historiador, em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão. Atendidas estas exigências básicas e conforme as possibilidades, necessidades e interesses das IES, com formação complementar e interdisciplinar, o profissional estará em condições de suprir demandas sociais específicas relativas ao seu campo de conhecimento (magistério em todos os graus, preservação do patrimônio, assessorias a entidades públicas e privadas nos setores culturais, artísticos, turísticos etc (BRASIL, 2001, p. 7).

Como alerta Fonseca (2001), este é um dos aspectos problemáticos das Diretrizes (BRASIL, 2001), pois é possível identificar que o documento legislador prioriza a formação de um profissional que esteja qualificado para a pesquisa, já que primeiro deve dominar o conhecimento histórico, aprender a fazer pesquisa e propagar suas descobertas, para só depois, de modo complementar, dominar os conhecimentos necessários para o exercício do magistério.

Esta distância entre saberes específicos e pedagógicos também fica nítida na sessão de *Competências e Habilidades*, que foram divididas entre “gerais” e “específicas para licenciaturas”, que definem:

1. Gerais
 - a. Dominar as diferentes concepções metodológicas que referenciam a construção de categorias para a investigação e a análise das relações sócio-históricas;

- b. Problematizar, nas múltiplas dimensões das experiências dos sujeitos históricos, a constituição de diferentes relações de tempo e espaço;
 - c. Conhecer as informações básicas referentes às diferentes épocas históricas nas várias tradições civilizatórias assim como sua interrelação;
 - d. Transitar pelas fronteiras entre a História e outras áreas do conhecimento;
 - e. Desenvolver a pesquisa, a produção do conhecimento e sua difusão não só no âmbito acadêmico, mas também em instituições de ensino, museus, em órgãos de preservação de documentos e no desenvolvimento de políticas e projetos de gestão do patrimônio cultural.
 - f. competência na utilização da informática.
2. Específicas para licenciatura
- a. a. Domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino – aprendizagem no ensino fundamental e médio;
 - b. b. domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino (BRASIL, 2001, p. 8).

Ao dispor as competências e habilidades do profissional formado em História, a legislação proporciona um distanciamento entre as áreas de conhecimento, e não uma aproximação capaz de combater as dicotomias.

A respeito desse dilema, Fonseca e Couto (2008, p. 108) afirmam:

O texto enfatiza a formação de um profissional qualificado para o exercício da pesquisa, em consonância com as novas tecnologias, que domina competências e habilidades para o exercício da profissão de historiador e seja capaz de atuar no mundo globalizado. Nas Diretrizes dos Cursos de História, a preocupação central incide na formação do historiador. A ausência, a omissão é a formação de professores de história.

O texto pode não se silenciar totalmente a respeito da formação do professor, como apontam Fonseca e Couto (2008), contudo, ele faz algo tão problemático quanto: coloca a dimensão pedagógica como algo complementar,

em segundo plano. Ocupando esse espaço, a formação docente acaba sujeita à imagem de algo desnecessário, como um conhecimento que pode ser adquirido como um “dom”, ou mesmo na prática em sala de aula, ao mesmo tempo em que a formação para a pesquisa, para a vida acadêmica, é prestigiada e valorizada. A respeito dessa questão, Corsetti e Canan (2010, p. 46-47) comentam:

[...] para as licenciaturas, basta o domínio do conteúdo básico, objeto de ensino e o domínio de métodos e técnicas que permitem a transmissão do conhecimento. A um profissional que se pretendia formado pelo viés do ensino com pesquisa, não cabe ser mero transmissor, nem tampouco conhecer somente os conteúdos básicos, fato que empobrece sobremaneira sua formação.

A respeito desta separação dos saberes, Fonseca (2001) comenta que percebe ser feita uma simplificação das competências por meio da criação de uma competência específica: “o conhecimento de uma determinada disciplina”. É como se todos os saberes necessários para a atuação de um profissional na área de História fosse atuar como um pesquisador, “[...] para atuar no mercado de trabalho — magistério, etc. — basta ‘dominar, problematizar, conhecer, transitar e desenvolver a pesquisa’ no campo da História e da historiografia” (FONSECA, 2001, p. 79).

A legislação para os cursos de História deixa evidente que o primeiro e principal objetivo dos cursos deva ser a formação de historiadores. Entretanto, deve-se levar em consideração que não há tanto espaço para a atuação desses profissionais no Brasil. Em 2001, Fonseca (2001) afirmou que o maior campo de atuação para os formados em História no país era a sala de aula, desempenhando o papel de professor. Vinte anos se passaram e o cenário ainda não é diferente. Portanto: “Por que não dizer que o curso de História forma professores de História? Por que não confessar, para nós mesmos, formadores, que o campo de trabalho do historiador é basicamente o ensino?” (FONSECA, 2001, p. 77).

Já as diretrizes para a formação de professores da educação básica em suas diversas versões (BRASIL, 2002, 2015, 2017, 2019, 2020) seguem um caminho diferente. Enquanto as diretrizes específicas para o curso de História focam na formação do formado como um historiador, as diretrizes gerais definem que o objetivo dos cursos de licenciatura deve ser a formação de profissionais para atuarem na educação básica, logo, a legislação estabelece que a formação

docente deve vir em primeiro lugar, e em segundo lugar a formação específica do curso. O documento deixa claro qual é o objetivo estabelecido pela Lei: “É preciso destacar a clareza perseguida pela Lei ao constituir a educação básica como referência principal para a formação dos profissionais da educação” (BRASIL, 2002, p. 13). Logo, os profissionais precisam ser capacitados não só como especialistas em sua área, mas como professores.

Além disso, as diretrizes para a formação de professores da educação básica parte da necessidade de romper as dicotomias entre teoria e prática, ressaltando a importância da dimensão pedagógica para o fazer docente e a necessidade dessa dimensão estar presente na formação dos futuros professores desde o primeiro ano de curso, devendo ser trabalhada não só nas disciplinas ditas pedagógicas, mas em todos os momentos do curso (BRASIL, 2002).

As diretrizes gerais garantiram ainda a ampliação do tempo de dedicação à formação pedagógica. Até 2002, os cursos de licenciatura destinavam apenas 1/8 das horas de trabalho obrigatórias para a formação pedagógica, seguindo o que a Resolução nº 9/69 (BRASIL, 1969), de 10 de outubro de 1969, determinava. O tempo estabelecido era muito curto para explorar um aspecto tão importante da formação docente e tão fundamental para a sua futura atuação profissional. A partir das novas diretrizes, ficou garantido que 1/5 de todo o curso seria destinado à formação pedagógica, que passava agora a ser de responsabilidade dos colegiados de História também, e não apenas uma preocupação dos departamentos de educação.

Desse modo, cabe evidenciar que apesar das diretrizes gerais para os cursos de licenciatura (BRASIL, 2002, 2015, 2017, 2019, 2020) e as específicas para o curso de História (BRASIL, 2001) reconhecerem a importância da dimensão pedagógica e estabelecerem como esta deva ser ofertada nos cursos de licenciatura, elas os fazem de modo distinto. As diretrizes gerais ressaltam a importância de formar os licenciados como professores, consequentemente, dando mais espaço para os saberes pedagógicos, enquanto as diretrizes específicas do curso de História enaltecem o formando como um futuro historiador, deixando a formação docente em segundo plano, a cargo das instituições de ensino superior.

Essas diferenças na oferta da dimensão pedagógica acabam colaborando para a permanência do distanciamento entre teoria e prática, ensino e pesquisa. No dia a dia dos cursos, esse distanciamento se dá no modo como são

montadas as matrizes curriculares dos cursos, que podem ofertar mais tempo para as disciplinas específicas, por exemplo; na elaboração dos projetos pedagógicos, que podem trazer um perfil voltado para o historiador, deixando de lado o sujeito como professor — mesmo em cursos de licenciatura; na postura de professores formados no modelo 3+1, que podem reproduzir em sala de aula uma atitude que desmerece a formação pedagógica ou mesmo no comportamento dos próprios alunos, que tendem a escolher uma área de saber em detrimento de outra.

É preciso reconhecer que a legislação não traz de modo claro a dicotomização dos saberes específicos e pedagógicos, uma vez que os próprios documentos reconhecem sua existência e se propõem a combatê-la. Contudo, criam brechas que possibilitam que a dissociação entre conteúdo e forma, entre teoria e prática, permaneça sendo encontrada no dia a dia dos cursos de Licenciatura em História.

Ressalta-se que, apesar de não terem sido capazes de combater a dicotomia existente entre os saberes específicos e pedagógicos, as diretrizes elaboradas entre o final de 1990 e os anos de 2000 foram capazes de conceder mais espaço para a dimensão pedagógica, reconhecendo-a como necessária à formação docente e sua atuação profissional. É preciso continuar refletindo sobre esta questão e levantando propostas para que, nas próximas revisões da legislação, essa área do saber ganhe ainda mais evidência, não competindo com o saber específico de cada curso, mas sim sendo proposto de modo harmônico, para que os cursos de licenciatura formem seus profissionais de modo integral, ou seja, dialogando com os diversos saberes necessários ao fazer diário em sala de aula. Além disso, é preciso continuar trabalhando para que, no dia a dia dos cursos de Licenciatura em História, os saberes didático-pedagógicos recebam o reconhecimento que merecem e sejam ofertados integralmente.

Afinal, o que constitui o professor?

Levantar essa reflexão a respeito da dimensão pedagógica proposta pelas diretrizes se revela importante, já que o professor não é constituído apenas pelos conhecimentos específicos de sua disciplina, como lembra Fonseca (2009), mas também pelos saberes pedagógicos. Como visto, a autora afirma que, para o exercício da docência, é preciso que o professor seja capaz de

dominar, transmitir e produzir um conjunto de saberes e valores que se dão nos processos educativos. Ela explica ainda que o professor

[...] é constituído pelo conhecimento específico da disciplina, no caso o conhecimento historiográfico, os saberes curriculares (objetivos, conteúdos, metodologias e materiais), os saberes pedagógicos (concepções sobre a atividade educativa) e os saberes práticos da experiência. Assim, o historiador – educador ou professor de História é alguém que domina não apenas os mecanismos de produção do conhecimento histórico, mas um conjunto de saberes, competências e habilidades que possibilitam o exercício profissional da docência (FONSECA, 2009, p. 63).

Caminhando em uma direção semelhante, Caimi (2013) explica que a dicotomização entre os saberes não contribui em nada para o desenvolvimento profissional desse sujeito, já que “[...] para ensinar história a João é preciso entender de ensinar, de história e de João” (CAIMI, 2013, p. 206). Assim, a formação docente precisa contemplar um conhecimento sólido de História, o que envolve conhecer a natureza e a estrutura do conhecimento histórico, a matriz curricular e os métodos de investigação, mas não apenas isso. É preciso contemplar também os conhecimentos pedagógicos, pois estes possibilitam que o professor mobilize estratégias e recursos, transformando os conhecimentos científicos em saberes ‘ensináveis’. Como explica Caimi (2013), esta transformação não é mera transposição didática, já que o professor precisa levar em consideração as características e finalidades de cada unidade de ensino e o entendimento do processo de aprendizagem — tendo em mente o ponto de vista do aluno, sua estrutura cognitiva e os diferentes recursos cognitivos que podem ajudar nas mais diversas situações de aprendizado.

Logo, nota-se que tão essencial quanto compreender o saber específico da sua formação é também dominar o conhecimento pedagógico, uma vez que por meio dele o docente pode desenvolver melhor seu trabalho à medida que é capaz de “[...] organizar os conteúdos escolares de modo que sejam compreensíveis aos seus alunos” (CAIMI, 2013, p. 208). Isso proporciona a ele a escolha de suas abordagens didáticas, por exemplo, levando em consideração a unidade de ensino que atua e suas características — o lugar em que ela está inserida, a série, a faixa etária dos alunos, a turma, entre outros elementos.

Portanto, destaca-se que, para o professor realizar seu trabalho na educação básica, é preciso que ele tenha acesso a uma formação integral, que o prepare para ser um sujeito crítico e questionador, disposto a pesquisar e produzir, um pesquisador como Freire (1996) sugeriu, mas também um professor capaz de organizar e sistematizar os conhecimentos que têm construído, como pontua Caimi (2013), de modo que seus alunos entendam e aprendam.

Cabe destacar que, durante esta pesquisa, compreendeu-se a formação integral como aquela capaz de dialogar, constantemente, com os saberes específicos e pedagógicos, ou seja, aquela capaz de vencer as dicotomias que costumeiramente envolvem teoria/prática, saber/fazer, pesquisa/ensino. Entende-se que uma formação integral é aquela que reconhece a importância dos diferentes saberes que são necessários para o desenvolvimento do docente, bem como para a sua atuação profissional, e que consiga dialogar com esses saberes durante toda a formação inicial do professor de História.

Conclusão

Este texto se propôs a apresentar e discutir como as diretrizes elaboradas entre os anos finais da década de 1990 e início dos anos de 2000, principalmente, têm proposto a oferta da dimensão didático-pedagógica nos cursos de licenciatura em História, já que, desde os anos de 1980, tem sido apontada a existência de um distanciamento entre os saberes específicos do curso e os saberes pedagógicos, um dilema encontrado não só nos cursos de Licenciatura em História, mas em outras áreas também.

Analisando os textos das diretrizes específicas do curso de História (BRASIL, 2001), foi possível identificar que, apesar desta reconhecer a existência do dilema, a maneira como propõe a dimensão pedagógica ainda é problemática, uma vez que destina a essa formação um papel secundário, priorizando a formação do sujeito como um historiador, um pesquisador, mesmo nos cursos de licenciatura. As diretrizes gerais, que já foram atualizadas diversas vezes — até o presente momento se encontra em sua 5ª versão, publicada em 2020 —, caminha em uma direção contrária, priorizando a formação pedagógica, em detrimento da formação específica, já que reconhece que o foco dos cursos de licenciatura deve ser a formação do professor, como um pesquisador também, segundo a perspectiva freiriana, mas não como um especialista.

Reconhece-se que tais divergências acabam colaborando para que no dia a dia dos centros acadêmicos o distanciamento entre teoria e prática, conhecimento específico e conhecimento pedagógico seja ampliado, como denuncia Saviani (2009). Contudo, nota-se que as diretrizes, apesar de conter problemáticas acerca dos aspectos pedagógicos na formação docente, ainda assim possibilitaram uma abertura de espaço para a área, ainda que pequena, o que estimula o debate e a reflexão sobre a temática. Todavia, a valorização da dimensão pedagógica na formação dos professores ainda é um grande desafio. É preciso continuar trabalhando para que tanto a legislação, os cursos, os corpos docentes e os alunos reconheçam que, para que o docente possa exercer o seu papel em sala de aula, é essencial que em sua formação inicial seja dada importância tanto aos saberes específicos da área quanto aos saberes pedagógicos.

Referências

- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais. Acesso em: 23 dez. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Parecer 377/62.** Currículo Mínimo de História. Brasília, DF: MEC, 19 dez. 1962a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES n. 492/2001, de 03 de abril de 2001.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 09 de agosto de 2017,** que Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70141-rcp001-17-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13207-resolucao-cp-2002>. Acesso em: 19 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**, que Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**, que Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**, que Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Resolução nº 9**. Brasília, DF: MEC, 10 out. 1969.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Resolução s/nº**. Brasília, DF: MEC, 19 dez. 1962b.

CAIMI, Flávia Eloisa. A licenciatura em História frente às atuais políticas públicas de formação de professores: um olhar sobre as definições curriculares. **Revista Latino-Americana de História**, São Leopoldo, v. 2, n. 6, p. 193-209, ago. 2013.

- CARVALHO, Isis Azevedo da Silva; GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores: avanços e perspectivas para as licenciaturas. **Didática Sistemica**, [s. l.], v. 19, n. 1, p. 83-97. 2017. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/7223/4790>. Acesso em: 19 dez. 2022.
- CORSETTI, Berenice; CANAN, Silvia Regina. A formação docente na área de história: reflexões a partir da análise das diretrizes curriculares para a formação de professores da Educação Básica. In: BARROSO, Vêra Lucia Maciel *et al.* **Ensino de História: desafios contemporâneos**. Porto Alegre: EST: EX-CLAMAÇÃO: ANPUH/RS, 2010. p. 41-55.
- FENELON, Déa Ribeiro. A formação do profissional de História e a realidade do ensino. **Caderno CEDES**, Campinas, n. 8, p. 24-31, 1983.
- FONSECA, Selva Guimarães; COUTO, Regina Célia do. A formação de professores de História no Brasil: perspectivas desafiadoras do nosso tempo. In: ZAMBONI, Ernesta; FONSECA, Selva Guimarães (org.). **Espaços de formação do professor de História**. Campinas: Papirus, 2008. p. 101-130.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2009. 255 p.
- FONSECA, Selva Guimarães. Dilemas políticos e pedagógicos na formação do professor de História no Brasil. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 71-84, jan./jun. 2001.
- FONSECA, Selva Guimarães. O trabalho do professor na sala de aula: relações entre sujeitos, saberes e práticas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 91, n. 228, p. 390-407, maio/ago. 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148 p.
- GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737. 2017.
- LOURENÇO, Elaine. 40 anos de História: a trajetória da formação de professores de História para a Escola Básica. **Dialogia**, São Paulo, v. 1, p. 169-180, out. 2002.
- SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v.14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.
- VASCONCELLOS, C. S. Formação didática do educador contemporâneo: desafios e perspectivas. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de Formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 33-58. v. 9.

7. Educação Ambiental: Institucionalização e macrotendências pedagógicas

Viviane Tavares de Paula¹

Maria Aparecida de Carvalho²

DOI: 10.52695/978-65-5456-017-7.7

Introdução

Este capítulo é dedicado à compreensão das vertentes da Educação Ambiental que foram sendo forjadas ao longo do debate acerca do meio ambiente. O objetivo foi entender como se estruturam e quais são as contradições existentes nesse campo. Dessa forma, inicialmente apresentaremos um breve histórico da Educação Ambiental no contexto internacional e, por fim, suas macrotendências no cenário pedagógico brasileiro.

Embora a preocupação do homem com o meio ambiente apareça em muitos momentos da História, foi no século XX, no contexto da globalização, que essa preocupação tomou grandes proporções. Surge em várias partes do

1 Mestra em Educação, Ensino e Formação de Professores pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Formada em Licenciatura em Biologia. Atualmente, é técnica de laboratório no departamento de biologia do Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde da UFES. E-mail: viviane.paula@ufes.br.

2 Doutora em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestra em Química pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Formada em Química — licenciatura e bacharelado. Atualmente, é professora do departamento de Química e Física do Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde da UFES e professora do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (PPGEEDUC). E-mail: maria.a.carvalho@ufes.br.

mundo movimentos que se opõem aos processos de globalização, entre eles, o ambientalismo, na década de 1960.

Vinculados aos movimentos de contestação social, os movimentos sociais de defesa do meio ambiente apontavam as consequências do modelo de desenvolvimento e de vida moldados a partir da Revolução Industrial. Essas mobilizações alertavam para os limites do crescimento econômico e visavam, com isso, apontar para uma nova organização da sociedade (RAMOS, 2001; GUIMARÃES, L., 2008).

Porém, foi na década de 1970 que se deu a institucionalização da problemática ambiental por parte dos órgãos governamentais de diversos países. Foi também nessa década que tiveram início os diversos encontros e conferências internacionais destinados a encontrar soluções para a crise ambiental. Nessas rodadas de debate uma das preocupações centrais era o impacto ambiental e a futura escassez de recursos naturais que poderiam advir dessa descontrolada exploração econômica. Os questionamentos contribuíram para a formulação de conceitos como o de desenvolvimento sustentável e o de Educação Ambiental (LEFF, 2004; VIEIRA, 2015).

Um dos marcos históricos e políticos da Educação Ambiental foi a Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente Humano, realizada em Estocolmo em 1972, pois nela se discutiu a necessidade de uma educação que contribuisse para a superação da crise ambiental (CARVALHO, 2004a; BATISTA, 2007; REIGOTA, 2017). O documento final da conferência apresentou dois fatores para os problemas ambientais: “o primeiro refere-se às condições de subdesenvolvimento de muitas nações, responsabilizando a pobreza pela destruição”; e o segundo fator “refere-se aos desastres naturais: secas, enchentes, erosão, etc.”. (BATISTA, 2007, p. 34-37). O documento também ressaltou a necessidade de soluções para o enfrentamento da crise e atribuiu ao homem a responsabilidade pela manutenção da vida no planeta (ibid.).

Em 1977, em Tbilisi, Geórgia, ocorreu a primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental. Essa conferência foi tida como um dos eventos decisivos para a Educação Ambiental, pois estabeleceu objetivos e princípios, traçou estratégias e fez recomendações para uma educação que contribuisse para a resolução dos problemas ambientais e para a tomada de consciência a respeito da importância do meio ambiente no desenvolvimento econômico, social e cultural (LIMA, 1999; BATISTA, 2007).

Apesar de certo avanço no debate, Carvalho (1989) observa que a Educação Ambiental proposta estava relacionada a uma estratégia pautada nas esferas individual e comportamental. Para a autora, há o predomínio de uma visão liberal da sociedade, portanto, mesmo que o discurso expresso nas recomendações fizesse referência à cidadania e à participação social, a Educação Ambiental se insere numa estratégia disciplinar que deve imprimir valores, comportamentos e atitudes.

Em 1987, foi realizada a Conferência Internacional em Moscou. Nessa conferência, foi constatado que não houve diminuição da crise, além disso, observou-se que os maiores promotores de degradação ambiental são os países mais poderosos economicamente. Apesar disso, a análise do evento indicou ênfase na mudança da prática individual como caminho para a solução dos problemas ambientais, dando pouco destaque às questões estruturais, como, por exemplo, as que apontam os efeitos no meio ambiente do crescimento da população acompanhado do aumento da desigualdade econômica (BATISTA, 2007).

Em 1992, foi realizada a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, no Rio de Janeiro, também conhecida como Rio-92. Essa conferência representou o primeiro passo para o entendimento das nações sobre a necessidade de buscar reconciliação entre economia e meio ambiente, pois apresentou proposições concretas que visavam a interdependência entre as necessidades das atividades socioeconômicas com a proteção do planeta em prol de um futuro sustentável. Tais proposições foram sintetizadas na *Agenda 21*, documento oficial da conferência (JACOBI, 1999).

Todavia, em relação à Educação Ambiental, a *Agenda 21*, tendo apresentado a necessidade de que suas diretrizes fossem elaboradas a partir da responsabilidade social, apostou no compromisso individual como forma de superação dos problemas ambientais, deixando transparecer que todas as pessoas são igualmente responsáveis pela destruição do planeta, reforçando, assim, o discurso neoliberal (BATISTA, 2007).

Vinte anos depois, tivemos novamente no Rio de Janeiro a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável, ou Rio+20. Nessa conferência, foi aprovado o documento *O futuro que queremos* (CONFERÊNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL, 2012), que propôs medidas para o desenvolvimento socioeconômico e ambiental. A Rio+20, além de reafirmar o compromisso firmado

durante a Rio-92, trouxe como proposta a superação dos problemas ambientais a economia verde, que, de acordo com Silva (2015), não representa um mecanismo de superação do modo de produção capitalista, pois, apesar de receber o adjetivo “verde”, não passa de um disfarce para a economia que utiliza tecnologias para a sua expansão e maior exploração da natureza, não incluindo, assim, uma proposta para transformação das desigualdades sociais.

De forma contrária, as pautas dos movimentos ambientalistas trouxeram contestação ao modelo societário capitalista, denunciando o produtivismo e o consumismo como elementos da sociedade burguesa responsáveis pela crise ambiental. Essa crítica aos rumos civilizatórios começou a deslocar a compreensão da crise ambiental para o ambiente social e político (CASTELLS, 2018). Assim, começou a estabelecer que a crise ambiental possuía vínculos com o modelo de organização social, fazendo com que a questão ambiental não fosse resumida a uma perspectiva meramente naturalista, sendo a crise ecológica tratada como um dilema civilizacional proveniente do modo de produção capitalista (LAYRARGUES, 2003).

Em síntese, seja por meio das determinações das Conferências Internacionais promovidas pela Organização das Nações Unidas (ONU) ou pela ação dos movimentos ambientalistas, a evolução da Educação Ambiental é marcada por narrativas contraditórias. Além disso, o campo da Educação Ambiental se estrutura em concepções pedagógicas variadas, cada qual forjada em momentos históricos particulares do debate (LAYRARGUES, 2006; CARVALHO, 2004b; LOUREIRO, 2004). Por isso, a seguir discutiremos as concepções de Educação Ambiental no cenário pedagógico brasileiro, visando compreender seus aspectos estruturantes.

Educação Ambiental Conservacionista e Educação Ambiental Pragmática

A macrotendência conservacionista de Educação Ambiental e a pragmática são compreendidas como componentes da chamada corrente conservadora. Surgiram como momentos do processo de reflexão da Educação Ambiental, estabelecido a partir da década de 1970. A identificação e caracterização dessas macrotendências ocorreu nos anos de 1990 pela crítica das ciências sociais sobre os métodos e princípios da Educação Ambiental dominante até então. Tal crítica, além de proporcionar intenso debate, estabeleceu nomen-

claturas acerca da Educação Ambiental de matriz conservadora (LAYRARGUES, 2003; LAYRARGUES; LIMA, 2014).

Observa-se que a Educação Ambiental filiada à corrente conservadora recebeu diversas denominações ao longo do debate: Educação Ambiental oficial (CARVALHO, 1989), Educação Ambiental conservadora (GUIMARÃES, M., 2004) e Educação Ambiental conservacionista (LAYRARGUES; LIMA, 2014). Outros autores ainda identificaram subcorrentes inseridas nas correntes dominantes.³

Conforme Layrargues e Lima (2014),⁴ e para fins de identificação das macrotendências neste trabalho, destacamos que a corrente conservadora se divide nas macrotendências conservacionista e pragmática. Também ressaltamos que, embora a macrotendência pragmática tenha se desenvolvido como desdobramento da conservadora, elas possuem aspectos em comum e atualmente coexistem.

Para compreendermos os aspectos estruturantes da macrotendência conservacionista, precisamos explicar que a Educação Ambiental surgiu em um terreno influenciado pelo naturalismo, que colocava a natureza em oposição ao homem, com um viés estritamente biológico e que primava na sua proteção contra as interferências humanas. Nesse caso, o homem era percebido como um agente problemático e prejudicial para a natureza (CARVALHO, 2004a).

3 Sauv  (2005) reconhece e descreve 15 subcorrentes de Educação Ambiental, separando-as em relação a sua trajetória, que foram dominantes entre as décadas de 1970 e 1980 e as que surgiram a partir da década de 1990. A maioria das subcorrentes apresentadas pode ser incorporada à corrente conservadora de educação ambiental, como o caso da naturalista, conservacionista/recursista, resolutiva, científica, moral  tica e de sustentabilidade etc.

4 Layrargues e Lima (2014) buscaram compor um quadro conceitual da Educação Ambiental no Brasil, procurando diferenciar e caracterizar as macrotendências que disputam sua orientação e condicionam suas práticas. Os autores apresentam a educação ambiental como um campo social de saber que comporta uma diversidade de atores, que se diferenciam entre si quanto a suas concepções e propostas político-pedagógicas. A opção por esses autores para fins de identificação das macrotendências se deu pelo fato de que, através das contribuições deles, podemos perceber os movimentos discursivos que compõem o campo pedagógico.

Esse viés biologicista⁵ da Educação Ambiental conservacionista é devido principalmente ao pioneirismo de pesquisadores ligados às ciências naturais, em especial à Ecologia, em discutir e analisar a crise ecológica. A Biologia foi uma das primeiras ciências a ultrapassar suas fronteiras, buscando uma leitura da crise ambiental que incorporasse aspectos para além de seu campo de saber. Ela incorporou a dimensão humana aos seus estudos sobre a estrutura e função dos sistemas naturais e iniciou as investigações a respeito da interferência antrópica na natureza e os desequilíbrios ambientais. Buscou, ainda, fomentar ações destinadas à conscientização em relação ao meio ambiente no âmbito social a partir do entendimento de que a crise ambiental era global e intimamente relacionada com a relação que o homem mantinha com a natureza (LAYRARGUES, 2003).

Apesar da iniciativa da Biologia em investigar a crise ambiental, é preciso destacar que, ao incorporar a dimensão humana a seu campo de abordagem, sua leitura foi guiada fundamentalmente por aspectos biológicos, deixando de lado os aspectos que envolvem a dimensão social do problema. A Biologia, limitada ao viés biologicista, incorporou o homem a suas análises como ser promotor da crise ambiental, que passou a ser associada a uma crise antropocêntrica, sem desenvolver uma análise que refletisse os aspectos estruturantes do homem como ser que vive em sociedade, na compreensão da relação homem-natureza (LAYRARGUES, 2003).

Por essa visão, a crise ambiental foi identificada como uma crise de valores, sendo a cultura considerada responsável pelo desaparecimento da harmonia na relação homem-natureza. Portanto, viu-se a necessidade de adotar práticas destinadas a promover mudança de conduta — moral e ética — dos sujeitos em relação ao meio ambiente e aos recursos naturais. Esse olhar valorizava os hábitos individuais e ambientalmente responsáveis e considerados harmoniosos (KAPLAN, 2011). Dessa forma, acreditava-se que bastava “a aquisição de conhecimentos ecológicos para se alcançar a mudança de comportamento individual”, e que o somatório desses comportamentos resultaria na “materialização da nova relação humana com a natureza” (LAYRARGUES, 2006, p. 77).

5 Layrargues (2003) utiliza-se dos termos biologicista e biologização para destacar o pioneirismo das Ciências Naturais, em especial, a Biologia no campo da Educação Ambiental. Esse pioneirismo foi responsável pela confusão conceitual entre Educação Ambiental e Ecologia.

Assim, a Educação Ambiental conservacionista associou-se aos princípios da Ecologia, uma lógica de sensibilização humana em relação à natureza e à mudança comportamental. Ela se mostrou fortemente vinculada à chamada “pauta verde”, expressa por meio das unidades de conservação, da defesa da biodiversidade, do ecoturismo e do agroecologismo (LAYRARGUES; LIMA, 2014). Possuiu (e ainda possui) forte relação com crianças em idade escolar, tendo como objetivo principal trabalhar o amor pela natureza, expresso por meio do *slogan* “conhecer para amar, amar para preservar” (LAYRARGUES, 2012, p. 399).

Essa foi a macrotendência dominante desde o surgimento da Educação Ambiental até a década de 1990. Contudo, com as novas reivindicações sociais, que alcançaram o mercado no processo de globalização da economia, reivindicações essas marcadas pelo estímulo à busca de metodologias de resolução dos problemas ambientais, amparada pelo discurso de responsabilidade social quanto ao meio ambiente, a reflexão dominante incorporou novos elementos, estabelecendo uma nova variante do pensar, denominada Educação Ambiental pragmática (LAYRARGUES, 2012).

A Educação Ambiental pragmática se constituiu como expressão educacional da conjuntura da economia de mercado, quando essa impôs seus valores e sua lógica à sociedade globalizada, estabelecendo o consumo de bens eletrônicos como símbolo do bem-estar e da modernidade. Assim, a macrotendência pragmática se estabeleceu como posição ideológica do mercado no campo da Educação Ambiental, alinhada às práticas do chamado ecocapitalismo no ambientalismo (LAYRARGUES, 2012).

Por esses motivos, a macrotendência pragmática apresenta iniciativas voltadas para o consumo sustentável, investindo fortemente em tecnologias “verdes”, certificações e responsabilidade socioambiental. É focada em problemas relacionados aos resíduos sólidos (lixo, coleta seletiva e reciclagem), consumo de água e energia, economia verde, diminuição da pegada ecológica, mercado de carbono,⁶ entre tantas outras expressões que se resumem em

6 A pegada ecológica é uma metodologia contábil que avalia os padrões de consumo e sua pressão sobre os recursos naturais, com o intuito de verificar a capacidade ecológica do planeta. Já o mercado de carbono, conhecido também como Protocolo de Quioto, compreende um valor econômico para a redução das emissões de gases do efeito estufa.

mudanças tecnológicas e superficiais dos problemas ambientais (LAYRARGUES; LIMA, 2014; KAPLAN, 2017).

É vista como expressão do ambientalismo de resultados e da economia de mercado, pois busca ações de resolução dos problemas ambientais de forma concreta, desde que sejam “economicamente viáveis”. Além disso, essa macrotenência apela para a conscientização e o bom-senso individual dos consumidores, de modo que adaptem seu conforto em favor do meio ambiente (LAYRARGUES, 2012).

Sua narrativa faz parte do conservadorismo dinâmico,⁷ que se caracteriza como ambíguo e obscuro, pois, ao mesmo tempo que sugere mudanças, esconde que estas, para serem aceitáveis, não podem ultrapassar os limites do modelo societário vigente. Ao fazer isso, a Educação Ambiental, pautada por essa macrotenência, ajusta-se ao contexto neoliberal e aos interesses do capitalismo (LIMA, 2004; LAYRARGUES, 2012).

Essa macrotenência está fortemente vinculada aos meios midiáticos, sendo amplamente divulgada por empresas aos consumidores. Um exemplo atual são as campanhas midiáticas do setor agroindustrial nos meios de comunicação: “Agro é Tech, Agro é Pop, Agro é Tudo”. Além disso, assim como a macrotenência conservacionista, ela está ligada à faixa etária infantil em idade escolar; no entanto, se difere pelo fato de trabalhar com a ideia de deixar para as próximas gerações um planeta limpo. Seu discurso está permeado pela ideia do individualismo e do sujeito ecologicamente correto, expresso pela noção de que “cada um faz sua parte que o meio ambiente agradece” (LAYRARGUES, 2012, p. 400).

Dessa forma, ambas as macrotenências são representações conservadoras, pois não questionam a estrutura social do sistema capitalista. Adotam uma perspectiva com viés ecológico, buscando apenas a mudança cultural do indivíduo, o que reduz a complexidade dos problemas ambientais a fatores tecnológicos e culturais e se pautam em reformas imediatas e setoriais, sem questionar os interesses econômicos.

7 Segundo Guimarães, R. (1995, p. 118), conservadorismo dinâmico é a “tendência inercial do sistema social para resistir à mudança, promovendo a aceitação do discurso transformador precisamente para garantir que nada mude”.

Cumprir destacar ainda que a macrotendência Pragmática representa uma derivação histórica da macrotendência Conservacionista, na medida em que é sua adaptação ao novo contexto social, econômico e tecnológico: o conservacionismo precisou se adequar às mudanças tecnológicas e econômicas e às pressões do mercado por mudanças cosméticas dentro da ordem vigente. Por isso, as macrotendências Conservacionista e Pragmática representam duas faces e dois momentos de uma mesma linhagem de pensamento – o conservador –, que foi se ajustando aos desdobramentos econômicos e políticos até ganhar a atual face modernizada, neoliberal e pragmática que hoje a caracteriza. A diferença é que, se para a opção Conservacionista há uma aparente diferença com relação à manutenção ou transformação do projeto societário em curso, para a opção Pragmática, o que está em jogo é exatamente a continuidade desse projeto, que precisa permanecer ideologicamente ocultado. Por isso, para todos os efeitos, podemos considerar que a macrotendência Pragmática é a representação do projeto educativo em relação ao meio ambiente para aquilo que poderia vir a ser um regime político ecocapitalista (LAYRARGUES, 2012, p. 397).

Sendo assim, a macrotendência conservacionista e a pragmática assimilam visões diferenciadas de natureza sem contrapô-las. A conservacionista percebe o meio ambiente como simplesmente natureza, ou seja, remete-se aos meios bióticos e abióticos, apresentando uma visão romantizada da relação homem-natureza. Já a macrotendência pragmática entende o meio ambiente como recurso em processo de esgotamento, apresentando uma visão mercantilista da natureza, alicerçada em propostas técnicas para mediação dos problemas inerentes à relação homem-natureza no capitalismo contemporâneo.

Foi também nesse contexto de hegemonização do discurso conservacionista e do pragmático que se desenvolveram reflexões do problema ambiental pela perspectiva da análise dos conflitos e mecanismos de reprodução social na relação entre o ser humano e a natureza; reflexões, portanto, que se contrapunham a essas duas macrotendências. Essa nova visão dos problemas, denominada de Educação Ambiental crítica, visa produzir uma leitura da relação homem-natureza mediada pelas relações sociais historicamente constituídas no sistema capitalista, buscando uma abordagem pedagógica contextuali-

zada e problematizadora das contradições do modelo de desenvolvimento (LAYRARGUES, 2012).

Educação Ambiental Crítica

A Educação Ambiental, como exposto acima, foi composta por diversas propostas e discursos. Contudo, a pluralidade de visões acerca da temática pouco ou nada contrariava o discurso hegemônico. Até então predominava a ideia de consenso entre os atores envolvidos em torno dos problemas ambientais. Entre os anos de 1980 e 1990, a problematização dos problemas ambientais pelo olhar das ciências sociais revelou o quão reducionista era o debate. Esse novo conjunto de reflexões, orientado para a transformação e emancipação social, constituiu uma nova abordagem da Educação Ambiental, denominada de crítica (LIMA, 2004).

A abordagem sociológica de Educação Ambiental, fundamentada no pensamento marxista, trouxe a perspectiva de compreender a relação entre homem e natureza dentro das relações estruturais da sociedade.⁸ Assim, em vez de priorizar a categoria *cultura* esvaziada de seu sentido social, incorporou o trabalho como elemento mediador da relação do ser humano com a natureza. Nesse sentido, o trabalho como forma histórica de organização das relações da sociedade e dela com a natureza oferece à reflexão um olhar da crise ambiental como resultado da sociedade capitalista (LAYRARGUES, 2003, 2006; LOUREIRO, 2007; TOZONI-REIS, 2007; PEDROSA, 2008).

A possibilidade de se perceber a categoria trabalho como mediadora da relação do ser humano com a Natureza, fornece meios para que o exame das relações produtivas e mercantis revele as singularidades dos atores sociais, permitindo uma distinção mais acurada do causador da crise ambiental do que simplesmente a “humanidade”.

[...]

Valores morais por um lado, interesses econômicos e políticos por outro lado. E assim começam a desenhar-se as distintas atribuições da Educação Ambiental, que,

8 São referenciais fundamentais da pedagogia crítica, no Brasil, Paulo Freire com obras como *Educação libertadora* e *Pedagogia do oprimido*, e Demerval Saviani, com *Pedagogia histórico-crítica*.

embora não excludentes entre si, adquirem pesos diferenciados segundo a concepção de Educação, Sociedade e Natureza presente no campo da Educação Ambiental, e sobretudo, implicações ideológicas para o sentido da mudança que se propõe efetuar com a intervenção pedagógica (LAYRARGUES, 2006, p. 74-75).

Em virtude dessa nova reflexão, a Educação Ambiental crítica se posicionou em contraposição a determinadas visões e abordagens político-educacionais relacionadas ao meio ambiente: a redução do problema ambiental a um problema técnico (tecnicismo), a tendência em enxergar as questões ambientais apenas como um problema ecológico (ecologização ou biologização) e o enfoque da leitura individualista e comportamentalista da questão ambiental. Todas essas leituras dos problemas ambientais foram vistas como reducionistas e fragmentadoras da crise socioambiental (LIMA, 1999).

A crítica à visão tecnicista dos problemas ambientais se pautava no entendimento de que tal concepção incorria em redução da temática ambiental a questões estritamente técnicas e, assim, desconsiderava ou minimizava a compreensão da crise socioambiental como produto do modo de organização da sociedade capitalista. Pela perspectiva tecnicista, a Educação Ambiental foi tratada como uma atribuição técnica para assuntos ambientais, sendo desenvolvida como metodologia para resolução de problemas ambientais sob a ideia do saber objetivo e neutro da ciência, o que levou a uma visão simplificada e limitada da questão (LIMA, 1999, 2004; LAYRARGUES, 2003).

Nesse sentido, o discurso ecologicista compreendia que os problemas ambientais eram de cunho ecológico, o que dissociava a crise ambiental das relações de produção e estrutura sociopolítica. A Educação Ambiental, dessa maneira, estava mais ligada às ciências naturais e se apoiava nos princípios ecológicos e em afirmações que apontavam genericamente o homem como responsável pela crise (LIMA, 2009; LAYRARGUES; LIMA, 2014). Sobre essa característica, Loureiro discorre que:

O Homo sapiens fica reduzido a um organismo biológico, associal e a-histórico. O resultado prático é a responsabilização pela degradação posta em um ser humano genérico, idealizado, fora da história, descontextualizado socialmente. Por exemplo, isso fica evidente quando ouvimos os recorrentes discursos de que a humanidade é responsável pela degradação planetária, sem que se

situem os grupos sociais, o modo como estamos organizados e produzimos, numa fala que, pela ausência de concretude, fica sem efeito prático na mudança das relações sociais que conformam o atual modo de ser na natureza (LOUREIRO, 2004, p. 81).

Nessa mesma linha, destacam-se as abordagens comportamentalistas e individualistas, que compreendiam os problemas ambientais como questões exclusivamente de comportamento. A partir dessa ideia, a dimensão pública e política da crise ambiental era deixada de fora, e a Educação Ambiental, revestida de discurso moral, se voltava para mudanças pontuais de atitude dos indivíduos (LIMA, 1999; LAYRARGUES, 2003).

Diferentemente das abordagens comportamentalistas, a perspectiva central da Educação Ambiental crítica consiste em compreender a crise ambiental em suas múltiplas dimensões, imersas no modelo civilizatório, e que se caracteriza por práticas nocivas e predatórias da vida humana e dos ecossistemas. Ao compreender a crise ambiental dessa forma, a tendência crítica da Educação Ambiental passou a incorporar uma visão mais complexa da existência humana. Além da especificidade como seres biológicos, os homens são seres sociais e históricos que se relacionam com a natureza de forma dinâmica. Assim, a prática pedagógica da Educação Ambiental deveria ser destinada à promoção de transformações sociais contra a ordem estabelecida (LOUREIRO, 2004; LIMA, 2009; LAYRARGUES; LIMA, 2014).

A perspectiva conservadora forjou a ideia de que a Educação Ambiental possui vínculos apenas com a mudança cultural e que para a solução da crise ambiental bastaria a instauração de uma nova ética de relação com a natureza, o que colocava a dimensão social e política da questão fora de foco.

A educação como uma das dimensões de reprodução da sociedade, apesar de apresentar particularidades próprias, está articulada ao modo de vida organizado pelo sistema capitalista. Convém considerar que as concepções e práticas pedagógicas estão subordinadas a um contexto sociopolítico amplo, que condiciona o seu caráter educativo. Seu papel na sociedade não é neutro, tampouco está isento de interesses e ideologias (LIMA, 2009). “A Educação Ambiental, assim como a educação”, lembra Layrargues (2006, p. 80), “é de fato um instrumento ideológico de reprodução social”.

Nesse sentido, a educação pode ter tanto um papel de manutenção da ordem social vigente, favorecendo interesses e ideologias dos grupos dominantes, como um papel de transformação social, por meio da ruptura dos padrões estabelecidos (MÉSZÁROS, 2008). Nesse caso, a educação, por ser determinada socialmente, e sendo a sociedade capitalista dividida em classes antagônicas, acaba sendo determinada pelo conflito de interesses. Portanto, como instrumento de reprodução das condições dominantes, a educação sacrifica seu potencial de força mobilizadora para a construção de um outro futuro (SAVIANI, 2012).

Como campo de disputas sociais, a Educação Ambiental também é um meio condutor de discursos ideológicos hegemônicos e de discursos contra-hegemônicos. Evidenciar as diferentes propostas de educação nesse campo de disputas é importante, pois uma Educação Ambiental transformadora deve se orientar por princípios de igualdade social e preservação dos ecossistemas. Dessa forma, a Educação Ambiental crítica, ao contrário da presumida proposta de manutenção do *status quo*, que se dá camuflada pelo discurso de mudança cultural, visa contribuir para construção de uma nova condição de coexistência do homem com a natureza (LAYRARGUES, 2006).

Loureiro e Layrargues (2013) enfatizam a necessidade de que a Educação Ambiental de caráter crítico deve refletir sobre o modelo de organização da sociedade capitalista:

[...] não basta lutar por uma nova cultura na relação entre o ser humano e a natureza, é preciso lutar ao mesmo tempo por uma nova sociedade. [...]. Trata-se de incluir no debate ambiental a compreensão político-ideológica dos mecanismos de reprodução social e o entendimento de que a relação entre o ser humano e a natureza é mediada por relações socioculturais e classes historicamente construídas [...]. Por essa perspectiva, definitivamente não é possível conceber os problemas ambientais dissociados dos conflitos sociais; afinal, a crise ambiental não expressa problemas da natureza, mas problemas que se manifestam na natureza (LOUREIRO; LAYRARGUES, 2013, p. 67-68).

Assim, a Educação Ambiental crítica chama a atenção para a urgência de um novo modelo societário, que considere as questões sociais emergentes e a premissa de uma natureza sem caráter exclusivo de mercadoria. Por esse viés,

há necessidade de compreender quem são os sujeitos sociais, pois estes são os atores que movem o mundo através de suas crenças, interesses e valores. Além disso, é necessário superar a consciência ingênua e forjar em seu lugar uma consciência crítica. Em outras palavras, é preciso abandonar a interpretação de nossa realidade, incluídos os conflitos sociais, apenas como obra do destino, para, em vez disso, compreendê-la como resultado de interesses sociais, expressos por meio de grupos e instituições que exercem seu poder sobre a sociedade em geral (LAYRARGUES, 2014).

Em suma, para a Educação Ambiental crítica, é necessário compreender as questões ambientais como efeitos econômicos e sociopolíticos da sociedade capitalista, em que os problemas e conflitos ambientais são expressões da lógica mercadológica que estrutura as relações nessa sociedade e desta com a natureza. Por essa perspectiva, a educação pressupõe a compreensão do papel que exercem os atores sociais em relação aos usos da natureza. A Educação Ambiental, portanto, está associada a questões de conflitos socioambientais e traz determinada leitura das relações de poder, para que possamos repensar a existência da sociedade quando falamos de meio ambiente.

Conclusão

Procuramos neste capítulo trazer elementos reflexivos introdutórios que contribuam para a problematização dos processos pedagógicos voltados para a Educação Ambiental por meio da apropriação crítica dos discursos ambientais. Situamos a Educação Ambiental como um campo de ideias condicionado por relações sócio-históricas que reflete ideologias e interesses em conflitos. Como meio condutor de discursos ideológicos hegemônicos, a Educação Ambiental tende a reforçar a visão (ou as ilusões) dos grupos dominantes, mas, se conduzida num campo aberto para reflexões contra-hegemônicas, pode produzir outros significados e mesmo contestar o discurso hegemônico.

Assim, quando falamos em perspectivas político-pedagógicas (ou macro-tendências) de Educação Ambiental, precisamos ter em mente que esse assunto está mergulhado em relações econômicas e sociopolíticas igualmente históricas. De um lado temos aqueles que buscam naturalizar os problemas ambientais a partir do discurso econômico e tecnológico, enquanto, do outro lado, temos os que buscam enfrentar as questões ambientais atuando sobre

os processos que organizam a sociedade e que estão presentes na crise socioambiental.

Portanto, buscamos ressaltar o caráter não homogêneo do campo ambiental, denunciando noções reducionistas e biologizantes presentes no debate, e reforçar a necessidade da Educação Ambiental problematizar as relações sociais que envolvem a exploração da natureza pelo homem e dos próprios homens (trabalhadores, minorias étnicas, indígenas etc.) na sociedade capitalista. Ao contrapor suas macrotendências, não desejamos esgotar o assunto ou apresentar um caráter conclusivo, mas fomentar aos educadores ou leitores interessados nos temas de educação e meio ambiente a necessidade da reflexão sobre o fazer pedagógico da Educação Ambiental.

Referências

- BATISTA, Maria do Socorro da Silva. **Políticas públicas de Educação Ambiental: a gestão do programa municipal de Educação Ambiental de Mossoró/RN**. 2007. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/18325>. Acesso em: 20 dez. 2022.
- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2004a. 256 p.
- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Educação Ambiental Crítica: Nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (coord.). **Identities da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente, 2004b. p. 13-24
- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Territorialidades em luta: uma análise dos discursos ecológicos**. 1989. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1989. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/9007>. Acesso em: 20 dez. 2022.
- CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade: a era da informação**. 9. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018. v. 2. 601 p.
- CONFERÊNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. **Agenda 21**. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 1995. 472 p. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/528199/mod_resource/content/0/Agenda%2021.pdf. Acesso em: 22 dez. 2022.

- CONFERÊNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL. **O futuro que queremos**. Rio de Janeiro, 2012. 55p. Disponível em: <https://riomais20sc.ufsc.br/files/2012/07/CNUDS-vers%C3%A3o-portugu%C3%AAs-COMIT%C3%A8A-Prontol.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2022.
- GUIMARÃES, Leandro Belinaso. A importância da história e da cultura nas leituras da natureza. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 33, n. 1, p. 87-101, 2008. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/4244>. Acesso em: 20 dez. 2022.
- GUIMARÃES, Roberto P. O desafio político do desenvolvimento sustentado. **Lua Nova**, [s. l.], n.35, 1995, p. 113-205. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/by4mn9YS3CTYJMGkzVNQn4Q/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2022.
- JACOBI, Pedro. Poder local, políticas sociais e sustentabilidade. **Saúde e Sociedade**, [s. l.], n. 8, p. 31-48, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/db4rjM8KWWZgP5TtCTXfXk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2022.
- KAPLAN, Leonardo. **A inserção capitalista dependente do Brasil e a política de escolas sustentáveis**: estudo de caso na Baía de Sepetiba (RJ). 2017. 342 f. Tese. (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2017/tLeonardoKaplan.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2022.
- KAPLAN, Leonardo. **Análise crítica dos discursos presentes nos documentos que definem a política de Educação Ambiental no Brasil**. 2011. 369 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes/leo_kaplan.pdf. Acesso em: 20 dez. 2022.
- LAYRARGUES, Philippe Pomier. **A natureza da ideologia e a ideologia da natureza**: elementos para uma sociologia da Educação Ambiental. 2003. 105 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Sociologia/teses/layrargues_philippe_pomier.pdf. Acesso em: 20 dez. 2022.
- LAYRARGUES; Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As macro-tendências político-pedagógicas da Educação Ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 23-40, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/asoc/a/8FP6nynhjdZ4hYdqVFdYRtx/>. Acesso em: 20 dez. 2022.

- LAYRARGUES, Philippe Pomier. Muito além da natureza: Educação Ambiental e reprodução social. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. C. (org.). **Pensamento complexo, dialética e Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 72-103.
- LAYRARGUES, Philippe Pomier. Para onde vai a Educação Ambiental? O cenário político-ideológico da Educação Ambiental brasileira e os desafios de uma agenda política crítica contra-hegemônica. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 14, p. 338-411, 2012. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1677/1526>. Acesso em: 20 dez. 2022.
- LAYRARGUES, Philippe Pomier. Prefácio: A dimensão freireana na Educação Ambiental. In: LOUREIRO, Carlos Frederico B.; TORRES, Juliana Rezende. **Educação Ambiental dialogando com Paulo Freire**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014. p. 7-13.
- LEFF, Enrique. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- LIMA, Gustavo da Costa. Questão ambiental e educação: contribuições para o debate. **Ambiente & Sociedade**, [s. l.], ano II, n. 5, p.135-153, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/asoc/a/XbM3XCm7mvDNV4ffSFfSkrrn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2022.
- LIMA, Gustavo da Costa. Educação, emancipação e sustentabilidade: em defesa de uma pedagogia libertadora para a Educação Ambiental. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (coord.). **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 85-111.
- LIMA, Gustavo da Costa. Educação Ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 1, p.145-163, 2009.
- LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação Ambiental Transformadora. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (coord.). **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 65-84.
- LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philipe Pomier. Ecologia política, justiça e Educação Ambiental crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 11 n. 1, p. 53-71, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/274777887_Ecologia_politica_justica_e_educacao_ambiental_critica_perspectivas_de_alianca_contra-hegemonica. Acesso em: 20 dez. 2022.

- LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Pensamento crítico, tradição marxista e a questão ambiental: ampliando os debates. *In*: LOUREIRO, Carlos Frederico (org.). **A questão ambiental no pensamento crítico: natureza, trabalho e educação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2007. p. 13-67.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. 126 p.
- PEDROSA, José Geraldo. A natureza, o capital e o trabalho: Educação Ambiental e crítica social. **Pesquisa em Educação Ambiental**, [s. l.], v. 3, n. 2, p. 25-48, 2008. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/article/view/6167>. Acesso em: 20 dez. 2022.
- RAMOS, Elisabeth Christmann. Educação Ambiental: origem e perspectivas. **Educare**, Curitiba, n. 18, p. 201-218, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/NhDhdgkXcnwdzbLwmmz9T4y/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2022.
- REIGOTA, Marcos. **O que é Educação Ambiental**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2017. 96 p.
- SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em Educação Ambiental. *In*: SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel (org.). **Educação Ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 17-44.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. 90 p.
- SILVA, Ana Carolina Aguerri Borges da. Reflexões acerca do ambientalismo: as Conferências Oficiais da ONU no Brasil. *In*: LOUREIRO, Carlos Frederico; SÁNCHEZ, Celso; ACCIOLY, Inny Bello; Costa, Rafael Nogueira (org.). **Pensamento ambientalista numa sociedade em crise**. Macaé: NUPEM/UFJR, 2015. p. 19-36.
- TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Contribuições para uma pedagogia crítica na Educação Ambiental: reflexões teóricas. *In*: LOUREIRO, Carlos Frederico *et al.* (org.). **A questão ambiental no pensamento crítico: natureza, trabalho e educação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2007. p. 177-221.
- VIEIRA, Rana Paz Lacerda. **Por uma Educação Ambiental crítica**. 2015. 169 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) — Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <https://philpapers.org/archive/VIEPUE.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2022.

8. O discurso da Educação Ambiental na Microrregião do Caparaó sob a ótica de professores das Ciências da Natureza

Viviane Tavares de Paula¹

Maria Aparecida de Carvalho²

DOI: 10.52695/978-65-5456-017-7.8

Introdução

Este capítulo resulta da dissertação de mestrado intitulada *A Educação Ambiental na Microrregião do Caparaó (ES): estudo das concepções pedagógicas de professores dos municípios de Alegre e Guaçuí* (PAULA, 2022), 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).

1 Mestra em Educação, Ensino e Formação de Professores pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Formada em Licenciatura em Biologia. Atualmente, é técnica de laboratório no departamento de biologia do Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde da UFES. E-mail: viviane.paula@ufes.br.

2 Doutora em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestra em Química pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Formada em Química — licenciatura e bacharelado. Atualmente, é professora do departamento de Química e Física do Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde da UFES e professora do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (PPGEEDUC). E-mail: maria.a.carvalho@ufes.br.

O principal objetivo da pesquisa consistiu em investigar as concepções pedagógicas de Educação Ambiental de professores na Microrregião do Caparaó, por meio do debate da relação homem-natureza. O trabalho caracterizou-se por uma pesquisa qualitativa, que contou com a participação de professores do ensino médio das áreas de Biologia, Química, Geografia e História atuantes nos municípios de Alegre e Guaçuí. A pesquisa foi realizada nesses municípios devido a sua representatividade no quadro socioeconômico dentro da Microrregião do Caparaó.³

O estudo baseou-se na análise das características e dos princípios que emergem dos discursos de professores quanto a sua concepção pedagógica ambiental. Para atingir nosso objetivo, foi necessário compreender as concepções de Educação Ambiental de professores como discursos ideológicos que emergem de uma dada realidade histórica da qual são reflexos.

A partir dos resultados obtidos na dissertação de mestrado, o objetivo deste capítulo consiste em problematizar as visões que professores da área das Ciências da Natureza têm sobre a Educação Ambiental.

Muitos estudos têm indicado que a Educação Ambiental ainda se encontra atrelada a discursos de conservação e preservação dos recursos naturais, com foco em mudanças comportamentais e na sensibilização do sujeito, deslocando, assim, a reflexão sobre os aspectos socioeconômicos e políticos dos problemas ambientais. Mesmo em pesquisas mais recentes sobre as concepções de professores (SOUZA, 2015; PINHO, 2017; MEDEIROS, 2019; MIRANDA, 2019), as visões se encontram distantes das atuais vertentes que questionam o modo de vida da sociedade moderna, estando a Educação Ambiental ainda diretamente vinculada às ideias ecológicas e pragmáticas.

Partimos do entendimento de que as práticas pedagógicas são reflexos de concepções que os indivíduos carregam consigo. Essas concepções afloram como discursos ideológicos, sendo assim, produto do “substrato” social do qual fazem parte e são indissociáveis. Nesse sentido, foi fundamental analisar as dissonâncias que estruturam as concepções de Educação Ambiental

3 De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020), os municípios de Alegre e Guaçuí possuem em seu somatório uma área territorial de 1.225 Km², compreendendo 30% da área territorial da Microrregião do Caparaó. Em 2020, a população estimada para esses municípios era de 61.097 habitantes, com IDHM superior a 0,700.

no contexto brasileiro. Ao enveredar por esse campo de debate, pudemos problematizar nossa análise em torno de duas principais correntes pedagógicas (a conservadora e a crítica) e suas respectivas macrotenências, que se mostraram tanto antagônicas como coexistentes.

A Educação Ambiental foi inicialmente estabelecida sob a influência das abordagens comportamental e individualista, que reduziam a análise dos problemas ambientais a fatores culturais e tecnológicos, visando elaborar uma Educação Ambiental em conformidade com os interesses econômicos hegemônicos. Essa maneira de refletir a Educação Ambiental definiu, em diferentes momentos, a macrotenência de Educação Ambiental conservacionista e a macrotenência de Educação Ambiental pragmática.

A influência da perspectiva marxista na Educação Ambiental, conforme se organizou a Educação Ambiental crítica, trouxe importantes questionamentos sobre as concepções de Educação Ambiental vigentes. Contrapondo-se à leitura dos problemas ambientais como problemas técnicos (tecnicismo) e à forma de vê-los como problemas ecológicos (ecologização e biologização), a formulação marxista questionou o discurso ecologicista e o ecocapitalista, então organizados pelas abordagens individualista e comportamentalista, que produziam uma visão reducionista e fragmentadora da crise socioambiental.

Além disso, dentro do debate da Educação Ambiental, muito se discutiu sobre a sua constituição na educação formal. Um debate que se estabeleceu fortemente na década de 1980, quando se questionava a sua inclusão ou não como disciplina no currículo escolar. Embora seja uma discussão que culminou na adesão da Educação Ambiental como um tema transversal e interdisciplinar, a sua disciplinarização é uma questão que sempre volta a ser levantada pelos docentes.

Os textos oficiais que versam sobre essa temática (BRASIL,1999; BRASIL, 2005; BRASIL, 2012) indicam que a inserção e disseminação da Educação Ambiental seja de forma interdisciplinar, uma vez que trata de uma questão que permeia todos os campos do conhecimento, o que a define também como tema transversal. A defesa da não disciplinarização da Educação Ambiental é bem clara nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, em especial, no art. 8º:

A Educação Ambiental, respeitando a autonomia da dinâmica escolar e acadêmica, deve ser desenvolvida

como uma prática educativa integrada e interdisciplinar, contínua e permanente em todas as fases, etapas, níveis e modalidades, não devendo, como regra, ser implantada como disciplina ou componente curricular específico (BRASIL, 2012, grifo nosso).

Por ser a Educação Ambiental um campo complexo e, ao mesmo tempo, multifacetado, o viés da interdisciplinaridade favorece as interconexões entre as áreas do conhecimento, levando à compreensão dos conteúdos, fatos e acontecimentos de uma forma integrada, uma vez que estes são construídos sócio-historicamente. Assim, nada pode ser compreendido de forma isolada, afinal, “o estudo das partes e dos processos isolados, por mais precisos que possam ser analisados pelas diversas áreas científicas, não é suficiente para compreendermos a organização e a interação dinâmica e estrutural da realidade” (COSTA; LOUREIRO, 2021).

Porém, como sabemos, no espaço escolar o conhecimento é organizado através de disciplinas. Dessa forma, o conhecimento, ao longo do processo educativo, é fragmentado, exigindo-nos a capacidade de decomposição daquilo que é complexo em algo simples e nos ensinando a isolar os objetos e dissociar os problemas, que, por sua vez, nos atrofia quanto à capacidade de compreensão do todo, sendo este um dos efeitos da compartimentalização do saber (MORIN, 2003).

Posto isso, não podemos esquecer que a interdisciplinaridade se concretiza através das relações de troca entre os especialistas a partir do momento em que estes transcendem suas especialidades, compreendendo seus limites e acolhendo as contribuições das outras áreas após o diálogo. No entanto, esses especialistas são atravessados por ideologias e visões de mundos historicamente construídas. Assim, a interdisciplinaridade, enquanto condição da Educação Ambiental em uma perspectiva crítica, deve ultrapassar os limites definidos pelas ciências, entender a relação entre o particular e o universal e considerar as contradições dos fenômenos sociais e naturais (COSTA; LOUREIRO, 2019).

Caminho metodológico

Utilizamos como instrumento no processo de produção de dados a entrevista semiestruturada, por viabilizar o contato direto entre o entrevistador e o sujeito entrevistado. A entrevista semiestruturada foi elaborada visando

obter informações a respeito das concepções de Educação Ambiental dos professores e informações acerca de suas práticas educativas.

Devido ao cenário pandêmico de 2021, a entrevista ocorreu por meio de videoconferência a partir do Google Meet. Ao todo, foram realizados 18 convites a professores das áreas de Biologia, Geografia, Química e História, que lecionam para o segmento de ensino médio, nos municípios de Alegre e Guaçuí. Destes, 10 aceitaram participar voluntariamente das entrevistas, distribuídos assim por área: Biologia (2 participantes), Geografia (2 participantes), Química (3 participantes), e História (3 participantes). Do conjunto da amostra, sete professores atuavam em Alegre e três atuavam em Guaçuí. Para fins deste capítulo, utilizamos apenas a análise das entrevistas dos professores da área de Biologia e Química.

Para analisar as questões socioambientais abordadas pelos professores e compreender as características e princípios que emergem dos discursos dos professores quanto a sua concepção de Educação Ambiental, recorreremos à perspectiva bakhtiniana de linguagem como referência teórico-metodológica, pois, para o filósofo, os discursos são produtos ideológicos historicamente construídos por meio de interações que se expressam na linguagem e que refletem conflitos e circunstâncias sociais diversas (BAKHTIN, 2014). A teoria dialógica de Bakhtin se faz relevante para análises no campo da pesquisa em Educação Ambiental por entender que o sujeito é social e, portanto, não pode ser destituído de seu contexto histórico, que se realiza permeado por relações econômicas, políticas e culturais.

Assim, quando falamos em concepções de Educação Ambiental, precisamos ter em mente que esse assunto está mergulhado em relações econômicas e sociopolíticas igualmente históricas, que conduzem conflitos e dicotomias em seus discursos. De um lado temos aqueles que buscam naturalizar os problemas ambientais a partir do discurso econômico e tecnológico, enquanto do outro lado temos os que buscam enfrentar as questões ambientais atuando sobre os processos que organizam a sociedade e que estão presentes na crise socioambiental.

O biologicismo e o tecnicismo na Educação Ambiental

Muitos dos documentos que versam sobre a Educação Ambiental enfatizam a sua inserção no contexto escolar e sinalizam o seu potencial transformador. Embora esses documentos apontem para a inter-relação entre natureza

e sociedade, destacando a necessidade de um trabalho interdisciplinar no espaço escolar, a Educação Ambiental, muitas vezes, é reduzida a um protocolo de atividades inseridas através de projetos, como um sucedâneo do ensino das Ciências da Natureza (LUZZI, 2010; CARVALHO, 2004).

A ausência de aprofundamento teórico e de interconexões entre os atores das diversas áreas coaduna práticas que enfatizam a ideia de um agir eticamente ante a natureza por meio de comportamentos e regras a serem seguidas, deslocando a relação da natureza com as condições determinantes de uma sociedade capitalista. Assim, a continuidade das abordagens comportamentalista e individualista na Educação Ambiental redundam em esvaziamento da reflexão sobre os aspectos socioambientais, reduzindo o seu potencial crítico, ou seja, dificultando o repensar da relação homem-natureza.

O esvaziamento crítico da Educação Ambiental assumiu, para alguns entrevistados, um caráter academicamente disciplinarizado, ligado à proposta de disciplinar a Educação Ambiental sob a guarda das Ciências da Natureza. Esse viés, denominado de biologicista, se deve ao papel pioneiro de pesquisadores ligados às ciências naturais, em especial à Ecologia, em discutir a crise ecológica. Por essa razão, não é de admirar que, entre os professores que indicaram a utilidade de criação de uma disciplina de Educação Ambiental para contribuir com o debate sobre o tema, três deles (professores B, C e D) — sendo os três professores de disciplinas da área das Ciências da Natureza — entendem que o conteúdo dessa disciplina se refere ao conhecimento das disciplinas de Ciências da Natureza.

Por esse motivo, o Professor D, que sugeriu a criação da disciplina de Educação Ambiental, ao ser questionado sobre quais áreas ou disciplinas trabalhariam com essa disciplina, respondeu:

Eu acho assim, todas as disciplinas podem trabalhar, porque acho que todas as disciplinas têm um viés, mas eu acho que ciências da natureza, não sei se é por ser minha área ((riu-se)) eu acho que estão mais próximas desse viés. Química, Física e Biologia faria jus.⁴

4 Idade de 39 anos, licenciado em Química, com doutorado em Química.

Assim, como no posicionamento anterior, o Professor B também acredita que sua disciplina contempla por completo as questões inerentes à Educação Ambiental:

Então, eu acho que tem super a ver Ciências voltada à Educação Ambiental. Eu acho que eu poderia colocar que é a base. Para você discutir Educação Ambiental qual que vem, qual a primeira pessoa que vem a sua cabeça? O professor de biologia e de ciências.⁵

Percebemos com os enunciados dos professores que a ideia de uma Educação Ambiental como disciplina é uma tendência ainda presente nas visões do meio acadêmico. Na visão desses professores, a Educação Ambiental como uma disciplina permitiria produzir resultados mais efetivos, pois seria possibilitado, assim, mais tempo para o seu desenvolvimento na escola.

Sobre esse aspecto, o Professor C argumentou o seguinte:

A aprendizagem das crianças, dos jovens e adultos, dos alunos em si está muito pequena, ao meu ponto de vista, está muito triste a situação porque tem muito trabalho, o professor tem muito trabalho, mas o resultado deixa muito a desejar. E com a Educação Ambiental eu acho que tem que virar de repente uma disciplina da grade curricular para conseguir, talvez mais tempo. Essa educação integral ser realmente proveitosa com disciplinas que vão mudar o comportamento do cidadão e não disciplinas que talvez seja um momento quase que de lazer do aluno. Eu acho que talvez, na Educação Ambiental, se fosse uma disciplina, entrasse na grade curricular talvez minimizasse esse problema aí.⁶

Na mesma perspectiva, o Professor D disse:

Mudança no currículo e colocar essa como prioridade, porque a questão ambiental, ela não é uma disciplina propriamente dita, ela sempre vem através de uma outra disciplina, então colocar ela como uma disciplina, mudando o currículo, eu acho que vai ter um resultado

5 Idade de 27 anos, licenciado em Ciências Biológicas, com mestrado em Ciências Agrárias.

6 Idade de 43 anos, licenciado em Química, com especialização em Ensino de Química.

bem melhor. Eu acho que já passou da hora de mudar esse currículo dessa forma, colocando Educação Ambiental como parte da grade curricular mesmo, para trabalhar isso, ter mais tempo com isso, ir mais a fundo porque quando a gente trabalha em outra disciplina isso fica meio superficial.

A ideia de que a Educação Ambiental deve ser estabelecida como uma disciplina específica do currículo, sob a responsabilidade das Ciências da Natureza, tende a reforçar o olhar fragmentado sobre a temática. Sobre esse aspecto, é preciso lembrar que a Educação Ambiental tem sido identificada como um eixo que transpassa todas as disciplinas, pois envolve aspectos físicos, biológicos, socioculturais e políticos. Assim, pressupor a Educação Ambiental como um saber, exclusivamente ou majoritariamente, das Ciências Naturais contrapõe seu caráter transversal e interdisciplinar.

Assim, defender a criação de uma disciplina específica é o mesmo que preconizar uma Educação Ambiental que deixaria de transpassar as demais disciplinas e ficaria restrita a uma área do conhecimento. Com isso, os conteúdos que seriam trabalhados na disciplina também seriam restritos, pois seriam limitados à especificidade da área, restringindo o seu entendimento a respeito da relação homem-natureza (CARVALHO, 2004).

Dessa forma, ao se tornar uma disciplina obrigatória, a Educação Ambiental seria fragmentada e perderia a sua capacidade integrativa dos problemas socioambientais. Se ela ficar somente sob a guarda das Ciências da Natureza, corremos o risco de ter uma Educação Ambiental confinada a questões de caráter técnico (reduzida a estratégias metodológicas destinadas a apenas reduzir problemas localizados), deixando de lado a complexa interação dos aspectos ecológicos com os político-econômicos e socioculturais, impedindo, assim, a reflexão da realidade em sua complexidade. Portanto, essa é uma perspectiva reducionista da temática, que atrofia a capacidade de compreensão do todo, em virtude da compartimentalização do saber (LAYRARGUES, 2003).

Tal opinião apresentada por esse grupo de professores parece desconhecer ou minimizar as contribuições de outras disciplinas para o debate. Associada a ela, e de modo conflitante com as falas desses professores, essa defesa se choca com a prática interdisciplinar da qual os próprios professores afirmaram ser adeptos:

Eu fiz um trabalho interdisciplinar com o professor de Geografia...eu não lembro exatamente o que ele fazia porque eu trabalhava com a turma da tarde e ele trabalhava com a turma da manhã (PROFESSOR B).

Nós trabalhávamos de forma interdisciplinar antes da pandemia com feiras de ciências, com trabalhos em grupos e essas interações entre duas disciplinas ou mais (PROFESSOR D).

Já tive a oportunidade de trabalhar análise de água voltada para a química e o professor de biologia trabalhar sobre bactéria, sobre a questão da água, análise bacteriológica da água (PROFESSOR C).

Embora nosso objetivo não seja analisar a interdisciplinaridade na educação relativa ao ambiente, não podemos deixar de destacar que, nos discursos dos professores da área das Ciências da Natureza, essa questão tem se apresentado por meio de uma visão instrumental de aplicação de conhecimentos, voltados para o desenvolvimento de projetos que visam a realização de ações específicas entre algumas disciplinas (horta sustentável, semana de meio ambiente, análise da água). Nesse caso, o que percebemos é que o trabalho interdisciplinar dito ser exercido pelos professores trata de uma tentativa multidisciplinar, pois, segundo Bicalho e Oliveira (2011), as principais características da multidisciplinaridade consistem no fato de haver certa aproximação disciplinar, no entanto, os profissionais não ultrapassam suas fronteiras, ficando exclusivamente por conta de sua disciplina ou área.

Garrutti e Santos (2004) reforçam que, numa abordagem interdisciplinar, os conteúdos disciplinares devem ser como teias, ou seja, devem ser trabalhados de forma que as barreiras sejam ultrapassadas, permitindo que haja diálogo entre os especialistas. Dessa forma, é preciso que os profissionais de educação estejam em constante discussão quanto a suas práticas educacionais. Nesse sentido, a interdisciplinaridade na Educação Ambiental,

[...] não pode ser sustentada pela simples primazia do projeto em parceria, omitindo a dimensão política dos sujeitos envolvidos no processo de compreensão do conhecimento e das relações lotadas de materialidade, conflitos e contradições inerentes a dimensão *prática* dos sujeitos (COSTA; LOUREIRO, 2021, p. 578).

Em suma, isso evidencia como o viés biologicista ainda está arraigado nas concepções de professores da área das Ciências da Natureza. Desse modo, reproduz a fragmentação do saber mesmo sob os contextos da pedagogia interdisciplinar. Devido à influência do viés biologicista, para esses professores a Educação Ambiental foi entendida fundamentalmente como prática técnica de resolução de problemas, como, por exemplo, o do manejo e uso do solo. Em virtude disso, entre esses casos foi recorrente a identificação dos problemas de ordem técnico-institucional, como o da falta de investimento para desenvolvimento de projetos:

Eu vou pegar como base a horta que eu fiz com os meninos. A minha dificuldade era financeira. Porque, exemplo, eu queria colocar um sombrite para não ir sol, cair radiação solar o tempo inteiro, senão ia queimar as plantinhas tudo e aí não tinha dinheiro para comprar o sombrite. Eu cheguei a ver, fazer o levantamento do preço do sombrite, e era caro. Então, eu acho que se a gente tivesse no ensino médio o que a gente tem na graduação, que igual esses projetos de PIBIC, que a gente ganha uma bolsa mínima que se seja, ah sei lá, cem reais. Isso já até ajudaria, estimularia até o aluno também e ajudaria nessas questões de custo. Então eu acho que colocaria essa questão do dinheiro um ponto fundamental para atrapalhar dependendo do desenvolver da atividade que for feito (Professor B).

Nesse sentido, a influência do viés biologicista não só perpetua a fragmentação do saber na Educação Ambiental, mas, sendo esse viés conduzido pela abordagem comportamentalista, associa-se ao discurso pragmático do ecocapitalismo, reforçando a visão tecnicista dos problemas socioambientais.

Conclusão

A perspectiva de analisar as concepções de Educação Ambiental como discursos ideológicos nos permitiu melhor enxergar as visões e princípios que emergem da palavra dos professores como expressões de interesse. Nesse sentido, nossa análise demonstrou a permanência e predomínio dos interesses ligados à manutenção do *status quo* do sistema capitalista.

Esses interesses são transmitidos pelas visões e princípios da perspectiva político-pedagógica tanto conservacionista como pragmática. Essa

influência se faz presente principalmente nos discursos biologicista e tecnicista, que, ao estabelecer uma visão fragmentada e reducionista das questões ambientais, reproduzem a separação entre o homem e a natureza no plano da reflexão pedagógica.

Um dos efeitos desses discursos é produzir o esvaziamento do potencial crítico da Educação Ambiental. Assim, a noção de disciplinarização apresentada pelos professores da área das Ciências da Natureza se mostra incapaz de analisar a complexidade dos problemas ambientais, tampouco repensar o modelo de desenvolvimento da sociedade.

Mesmo afirmando trabalhar de forma interdisciplinar com a Educação Ambiental, percebemos que a reflexão acerca da prática educativa se encontra engessada ou reduzida a propostas de ordem técnica, executadas de forma isolada (análise bacteriológica da água, feira de ciências, horta sustentável). Assim, a produção, transmissão e apropriação dos conhecimentos, fatos e acontecimentos não visam contribuir para o enfrentamento do modelo societário vigente e a superação dos interesses hegemônicos. Em síntese, os discursos desses professores reproduzem uma concepção fundamentalmente acrítica e parece ainda seguir fortemente influenciada pelo pensamento conservador.

Encerramos afirmando que as análises e questionamentos aqui estruturados apontam para a necessidade de uma Educação Ambiental que, trabalhada de forma interdisciplinar, promova junções e diálogos problematizadores e críticos, despertando para práticas pedagógicas que ultrapassem a especialização do saber e reconheçam a realidade da crise socioambiental como resultado de interesses do projeto societário capitalista.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail (V. N. Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na Ciência da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BICALHO, Lucinéia Maria; OLIVEIRA, Marlene. Aspectos conceituais da multidisciplinaridade e da interdisciplinaridade e a pesquisa em ciências da informação. **Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, [s. l.], v. 16, n. 32, p. 1-26, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2011v16n32p1/19336>. Acesso em: 19 dez. 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.795, 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, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm. Acesso em: 20 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10988-rcp002-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 out. 2022.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental. Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Ambiental. **Programa nacional de educação ambiental.** Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente, 3.ed. 2005. 102 p.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura Carvalho. **Educação ambiental:** a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2004. 256 p.

COSTA, Cêzar Augusto; LOUREIRO, Carlos Frederico. Interdisciplinaridade, materialismo histórico-dialético e paradigma da complexidade: articulações em torno da pesquisa em Educação Ambiental Crítica. **Pesquisa em Educação Ambiental**, [s. l.], v. 4, n. 1, p. 32-47, 2019. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/article/view/12187/11267>. Acesso em: 19 dez. 2022.

COSTA, Cêzar Augusto; LOUREIRO, Carlos Frederico. Materialismo histórico-dialético e interdisciplinaridade: por uma leitura ontometodológica na pesquisa em educação ambiental. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 13, n. 2, p. 575-591, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/45145/25398>. Acesso em: 19 dez. 2022.

GARRUTTI, Érica Aparecida; SANTOS, Simone Regina dos. A interdisciplinaridade como forma de superar a fragmentação do conhecimento. **Revista de Iniciação Científica da FFC**, [s. l.], v. 4, n. 2, p. 187-197, 2004. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/ric/article/view/92>. Acesso em: 19 dez. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades e Estados.** IBGE, 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados>. Acesso em: 19 dez. 2022.

- LAYRARGUES, Philippe Pomier. **A natureza da ideologia e a ideologia da natureza**: elementos para uma sociologia da Educação Ambiental. 2003. 105 f. Tese. (Doutorado em Ciências Sociais) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Sociologia/teses/layrargues_philipp_pomier.pdf. Acesso em: 19 dez. 2022.
- LUZZI, Daniel. A “ambientalização” da educação formal. Um diálogo aberto na complexidade do campo educativo. In: LEFF, Enrique. **A complexidade ambiental**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 178-216.
- MEDEIROS, Camila Porto de. **Educação Ambiental na Educação Básica**: Um estudo da percepção ambiental em uma escola pública de Urussanga, SC. 2019. 137 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Ambientais) — Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2019. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/handle/1/7015>. Acesso em: 19 dez. 2022.
- MIRANDA, Artemiza Ferreira Soares. **Saberes e fazeres dos professores de Geografia referentes à Educação Ambiental nas escolas estaduais de Ensino Médio em Porto Nacional – TO**. 2019. 145 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) — Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional, 2019. Disponível em: <http://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/1986>. Acesso em: 19 dez. 2022.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. 128 p.
- PAULA, Viviane Tavares de. **A educação ambiental na microrregião do Caparaó (ES)**: estudo das concepções pedagógicas de professores dos municípios de Alegre e Guaçuí. 2022. 122 f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores) — Universidade Federal do Espírito Santo, Alegre, 2022. Disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal/tese_14313 DISSERTA%C7%C3O%20FINAL%20REVISADA_VIVIANE.pdf. Acesso em: 23 dez. 2022.
- PINHO, Glauciane Camelo Pinho. **O ensino da Educação Ambiental e os PCN e DECEM**: concepções e práticas dos professores de Ciências do Ensino Médio. 2017. 125 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) — Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/23110/3/2017_dis_gcpinho.pdf. Acesso em: 19 dez. 2022.
- SOUZA, Daniela Almeida de. **Investigando a Educação Ambiental nas escolas municipais de Cabo Frio**: uma reflexão sobre práticas pedagógicas. 2015. 88 f. Dissertação. (Mestrado em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade) — Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/12090#preview-link0>. Acesso em: 19 dez. 2022.

9. A influência do Ideb na gestão educacional: uma análise de alguns municípios do Caparaó Capixaba

Welison Ribeiro¹

Raísa Maria de Arruda Martins²

DOI: 10.52695/978-65-5456-017-7.9

Considerações iniciais

A qualidade da Educação Básica no Brasil tem sido discutida há anos, tanto na literatura quanto na sociedade de maneira geral. Porém, observa-se que essa discussão, especialmente a partir dos anos de 1990, tende a passar pelas informações produzidas pelos sistemas de avaliações de larga escala, que focam no rendimento do aluno e o desempenho dos sistemas de ensino (COELHO, 2008). Com isso, as notas dadas pelas avaliações de larga escala passam a referenciar o conceito de qualidade, e os resultados dessas avaliações, à medida que são amplamente divulgados, constroem a percepção da

1 Mestre em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores. Especialista em Direito Administrativo. Graduado em Gestão pública.

2 Doutora em Educação (UFSCar). Mestra em Educação (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.

sociedade sobre a qualidade da educação em determinada escola ou rede educacional. Sendo assim, resultados considerados insatisfatórios geram polêmicas acerca das políticas e gestão educacionais (COELHO, 2008).

Sobre essa perspectiva de qualidade baseada em avaliações, Brandão e Chirinéa (2015) apontam que a qualidade da educação passou a ser pautada principalmente pelas notas e resultados de avaliações externas, como as que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e os índices provenientes dessas avaliações, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Tais avaliações objetivam, por um lado, mensurar competências cognitivas dos estudantes nas áreas de língua portuguesa e matemática e, por outro lado, oferecer um indicativo da qualidade da educação que embase o Estado na implementação de políticas públicas educacionais.

Nesse caso, o Ideb se destaca como principal indicador de qualidade educacional. Assim, considerando que um dos objetivos do Ideb é embasar políticas públicas, entendemos também que os gestores devem se valer dos resultados do Ideb para analisar a educação em seu município, a fim de formular e implementar políticas públicas que possibilitem a melhoria da educação local, devendo se apropriar e refletir sobre estes resultados, para que possam orientar ações que possibilitem avanços na melhoria do aprendizado educacional (INEP, 2020).

Porém, alguns autores (CHIRINÉA, 2010; SOUSA, 2014) apontam que as dimensões contempladas nas avaliações de larga escala, tais como SAEB, utilizadas para compor os resultados do Ideb, são limitadas. Muitas dimensões que são importantes na construção da qualidade da educação escolar são desconsideradas nas avaliações de larga escala, pois são utilizados testes padronizados para mensuração de proficiências cognitivas.

Dimensões como o tipo de gestão, o ambiente educativo, a formação e condições de trabalho dos profissionais da escola, a estrutura física da escola e a prática didático-pedagógica, por exemplo, não são consideradas ao aferir o Ideb, apesar de afetarem substancialmente a qualidade da educação na medida em que se articulam para um bom desenvolvimento escolar (CHIRINÉA, 2010). Nessa perspectiva, Chirinéa (2010) aponta que se faz necessário entender como as diversas dimensões interagem no interior do sistema de ensino e como seus desdobramentos conduzem à qualidade educacional, para além dos aspectos considerados nas avaliações externas e compilados para o Ideb.

Sousa (2014) também salienta a importância de debater os diversos aspectos sobre os quais estão apoiadas as avaliações de larga escala e as iniciativas referentes à noção de qualidade da educação, pois, sem esse debate, assumir-se-á como verdade o conceito de que os resultados obtidos pelos alunos nas provas são a principal evidência de qualidade da educação de determinada instituição ou rede de ensino.

Ao focar a atenção nos resultados ou produtos e não nos processos, e, ao desconsiderar os contextos de produção e reprodução dos saberes ao analisar os resultados, difunde-se uma noção muito restrita de qualidade, como se os construtos mensurados nas avaliações fossem os principais ou únicos aspectos de uma educação de qualidade, quando na verdade são mais uma característica que faz parte de todo um complexo contexto. Sem dúvida, encontrar uma forma avaliativa que inclua outros aspectos que se entendam como importantes para uma educação de qualidade não é tarefa fácil, mas alguns autores já têm se debruçado sobre o tema e trazido perspectivas interessantes.

A necessidade da contextualização para entender uma educação de qualidade se torna ainda mais premente quando da perspectiva da adoção e gestão de políticas educacionais baseadas nos índices, como o Ideb, gerados com base nas provas das avaliações de larga escala. Isso porque políticas educacionais tratam de ideias e ações do Estado em determinada área e, sobretudo, partem de pontos de vista distintos, estando assim expostas a diferentes conceitos de qualidade. Dourado, Oliveira e Santos (2007) declaram que a análise da qualidade da educação deve partir de uma ótica polissêmica, considerando que a qualidade traz múltiplas significações implícitas, além de ressaltarem que o exame da realidade educacional, com seus diversos atores, deixa claro que são muitos os elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis ao processo educativo.

Assim, é evidente a complexidade tanto do processo educativo quanto das condições para lhe atribuir e aferir qualidade. Logo, é importante que as políticas públicas considerem as diversas dimensões do processo ensino-aprendizagem, o contexto local, as demandas sociais e culturais, bem como outros fatores envolvidos, para que possam contribuir de maneira relevante na qualidade da educação.

Entender os diversos aspectos envolvidos em determinado contexto, bem como as demandas da sociedade, é fator fundamental para o sucesso

de qualquer política pública, mas é especialmente importante para políticas sociais, como no caso da educação. Lembrando que tais políticas não devem se contentar em compreender ações que emanam do poder público, mas que essas devem alcançar a escola e seus agentes e fazer também o caminho contrário, entendendo como as ideias se materializam na prática e nas ações da gestão educacional (VIEIRA, 2014).

Sendo assim, é oportuno salientar que o objetivo para a adoção e gestão de políticas educacionais deve ir além de alcançar uma pontuação no Ideb. Apesar de o Ideb trazer em si informações importantes, estas ainda são limitadas para a adoção de políticas públicas, pois além do desempenho e do fluxo, dimensões como infraestrutura, formação docente, contexto social, entre outros são importantes ao se pensar e implementar políticas públicas educacionais. Portanto, para além dos dados do Ideb, as ações da gestão devem permear o contexto escolar, a relação ensino-aprendizagem e promover a qualidade na educação num sentido mais abrangente, que possibilite uma educação que faça mais do que apenas transferir um conhecimento específico, mas que também contribua para o desenvolvimento e pleno exercício da cidadania (BRASIL, 1988).

Diante do exposto, justificou-se investigar se o Ideb tem cumprido o objetivo de nortear a adoção de políticas públicas educacionais e como os gestores se valem desse índice ao pensar a qualidade da educação em seu município. Assim, a questão-problema na qual nossa pesquisa orbitou foi a seguinte: **Como o Ideb se articula às políticas educacionais em municípios da região do Caparaó-ES?** Para conseguir esclarecer melhor a questão, analisou-se como os resultados do Ideb se articulam com as políticas educacionais, nos municípios alvos da pesquisa, no período de 2007 a 2019. Também: analisamos o Ideb dos municípios que possuem sistemas próprios de ensino, no período de 2007 e 2019; se os resultados do Ideb foram utilizados ou não na constituição de políticas educacionais nos municípios e como os gestores municipais compreendem as políticas educacionais, a avaliação de larga escala e o Ideb para a melhoria da qualidade da educação nos sistemas municipais.

Para nos ajudar a trilhar esse caminho, lançamos mão de alguns referenciais teóricos que nos possibilitaram definir a ótica pela qual abordamos as temáticas fundamentais que sustentam nossa pesquisa, tais como o conceito de políticas públicas (ARAÚJO 2011; HÖFLING, 2001), de avaliação e

avaliação de larga escala (ALAVARSE; MACHADO 2014; GATTI, 2014; SOARES, 2011) e de qualidade educacional (GUSMÃO, 2010; SILVA, 2008).

Percurso metodológico

Minayo (2004) destaca que a metodologia pode ser entendida como o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade, incluindo as concepções teóricas e conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade. Logo, a metodologia se relaciona aos procedimentos, ferramentas e caminhos percorridos para atingir o objetivo da pesquisa.

Tratou-se de uma pesquisa de natureza qualitativa. Chizzotti (2003) destaca que pesquisas de natureza qualitativa adotam *multimétodos* de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e, enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a ele. As abordagens qualitativas se articulam, ainda, à análise de documentos, estudos das representações, opiniões e percepções (MINAYO, 2004), aspectos presentes nesta pesquisa, considerando que realizamos o levantamento de indicadores da qualidade do ensino nos municípios e os analisamos de maneira crítica a partir do nosso referencial teórico. Também analisamos a compreensão dos sujeitos envolvidos, ou seja, dos gestores municipais sobre o Ideb, no processo de elaboração e implementação das políticas educacionais dos municípios.

A pesquisa pode ser classificada como estudo de caso, pois visa a descoberta, interpreta um contexto e usa uma variedade de fontes de informação, o que permite generalizações naturalísticas, além de analisar pontos de vista diferentes (MINAYO, 2004). Tais aspectos se articulam à delimitação do objeto (os municípios escolhidos) e à análise crítica feita dos resultados do Ideb, o levantamento da realidade educacional de cada município e sua relação com as políticas educacionais adotadas pela gestão, entendendo que essas ações pas-sam pelo ponto de vista de cada gestor sobre o contexto em que está inserido.

Como instrumentos de coleta de dados, utilizamos a consulta documental e a entrevista semiestruturada. Considerando nossos pressupostos para políticas (HÖFLING, 2001), a consulta documental foi realizada para levantar as ações da gestão municipal e caracterizar os contextos educacionais dos municípios. A entrevista semiestruturada permite o aprofundamento de determinados assuntos e favorece respostas espontâneas. A entrevista baseou-se num roteiro com

questões relativas à compreensão dos gestores sobre o Ideb enquanto norteador de políticas educacionais e indicador da qualidade da educação.

Os sujeitos da pesquisa foram os secretários de educação de Ibitirama, Iúna e Muniz Freire — os quais chamamos de maneira fictícia, respectivamente, de Ana, João e Munhoz —, que se constituem como gestores e são responsáveis pela elaboração, implementação, acompanhamento e avaliação das políticas educacionais nos municípios. Foram escolhidos os municípios citados acima por terem estabelecidos seus próprios sistemas municipais de ensino, o que possibilita maior autonomia na tomada de decisões da gestão e, dessa maneira, nos fornece dados mais compreensíveis sobre os posicionamentos e conceitos da gestão educacional municipal.

O processo de análise se deu por meio da análise de conteúdo das informações obtidas por meio das entrevistas e da consulta documental, possibilitando uma posterior articulação ao nosso referencial teórico. A opção pela análise de conteúdos nos permite um aprofundamento nos dados obtidos, indo além do conteúdo manifesto e podendo desvendar o conteúdo latente nas informações. Triviños (1987) destaca que a análise de conteúdo abre perspectivas de descobrirmos, sem descartar dados estatísticos, ideologias e tendências das características dos fenômenos sociais analisados, e, ao contrário da análise apenas dos dados manifestos, a análise do conteúdo latente na informação é dinâmica, estrutural e histórica.

Resultados

Conforme descrito por Höfling (2001), vários fatores são importantes ao analisarmos as políticas adotadas por determinado governo, entre estes, entender como o governo compreende tanto as políticas vigentes quanto a sua posição na implementação de políticas no município. Visando atingir o objetivo do nosso trabalho, a saber, entender como o Ideb se articula às políticas adotadas pela gestão municipal, elaboramos algumas questões para os secretários municipais, que visaram explorar suas concepções de políticas públicas e avaliação de larga escala, além de entender a maneira como a gestão educacional se enxerga, ou seja, seus conceitos sobre a função da gestão no processo educacional e na condução de políticas do município, bem como os objetivos ao adotar determinadas ações.

Ao conversarmos com os secretários de educação, percebemos que os sujeitos compreendiam o conceito de políticas públicas como uma ação do governo para atendimento às demandas da população e que as políticas educacionais cumpriam esse requisito no âmbito educacional. Entendiam que, enquanto gestores, tinham o desafio de fazer chegar à escola instrumentos que contribuíssem para o sucesso do processo educacional (VIEIRA, 2007).

Assim, todos entendem suas responsabilidades enquanto gestores, tanto de gerir políticas que estão em vigor quanto de agir visando a implementação de novas políticas. Essa perspectiva se alinha com a compreensão de Höfling (2001) sobre políticas públicas, quando ela destaca que estas são responsabilidade do Estado, por meio de ações dos órgãos públicos.

Os secretários ainda salientam algumas dificuldades referentes à implementação de políticas, como por exemplo Ana, secretário de educação de Ibitirama, fala sobre a falta de recursos financeiros para o desenvolvimento de processos formativos no município. Uma realidade também descrita por Vieira (2007), ao falar sobre a dificuldade imposta pela falta de recursos suficientes e falta de planejamento financeiro na formulação dos planos, destacando que a dimensão financeira é fundamental à gestão, e que o estoque de boas ideias de baixo custo tende a ser limitado. Boa educação requer elevados investimentos.

No decorrer das entrevistas, notamos que os secretários municipais tinham conceitos diferentes sobre as avaliações externas, e isso afetava significativamente as ações da secretaria em relação a essas avaliações. Por exemplo, o secretário de Muniz Freire, Munhoz, acredita que as avaliações em larga escala são essenciais. Ele dá grande importância às avaliações de larga escala, tanto que, durante a conversa, disse que pensa até mesmo numa avaliação municipal nos mesmos moldes do Ideb, a fim de melhorar o desempenho do município.

Por outro lado, o secretário de Iúna, João, aponta que a avaliação de larga escala cumpre um objetivo específico, mas não entende ser a melhor forma de avaliar. Contudo, ainda assim, tem adotado ações para melhorar o desempenho do município nessas avaliações, como a aplicação de simulados. O secretário declara ainda que as avaliações de larga escala, tal qual vemos hoje, talvez não sejam a melhor maneira de avaliar o sistema educacional municipal, mas ainda assim se esforça de maneira consciente para melho-

rar o desempenho do município, visando “projetar o município” e “receber recursos”. Assim, observamos que o objetivo para melhores resultados nas avaliações não está necessariamente na melhoria da educação e sim num melhor posicionamento no ranking e captação de recursos, deixando claro como a pressão por resultados interfere na gestão educacional e passa a ser moeda corrente na gestão educacional.

A secretária de Ibitirama também acredita que as avaliações de larga escala não são adequadas e que esse tipo de política deveria ser descentralizado. Além de não acreditar que as avaliações de larga escala sejam a melhor maneira de se analisar a realidade educacional, com suas especificidades, não considera os resultados destas avaliações tão importantes, assim, não adota políticas específicas com o objetivo de melhorar o desempenho do município. Contudo, a secretária acha que o ideal seria uma política de avaliação local, conceito também levantado por Freitas *et al.* (2009), que mostram que uma avaliação da rede planejada e conduzida pelos próprios municípios seria mais eficaz, pois teria o município como unidade, e não a federação. Para Freitas *et al.* (2009), as políticas de avaliação centralizadas são capazes de fornecer dados, mas falta um reconhecimento local daquele dado. O dado possibilita a medição, mas medir é diferente de avaliar.

Assim, vemos que as políticas de avaliação se articulam com as políticas adotadas pela gestão educacional dos municípios de diferentes maneiras, apesar de todos os secretários externarem um conceito bem abrangente sobre qualidade da educação. Munhoz fala sobre a importância da educação como formadora do cidadão crítico e que contribua para a sociedade, conceito também refletido na resposta da secretária de educação de Ibitirama ao lembrar que o “papel da educação é ensinar e educar”. Já o secretário de Iúna relaciona a educação à capacidade de preparar os alunos para lidar com os desafios da vida e proporcionar um ambiente favorável para que essa o aluno se desenvolva. Conceito compartilhado por Mário Silva (2010), quando salienta a importância de uma educação capaz de formar cidadãos capazes de pensar os problemas da sociedade atual, críticos e reflexivos.

Observamos que as respostas mencionam a aprendizagem, mas não focam nesse aspecto da educação. De maneira geral, as respostas se harmonizam com o conceito de uma educação de qualidade que adotamos ao longo da pesquisa. Porém, visto que o Ideb está diretamente articulado à aprendi-

zagem, também perguntamos se eles acham que o Ideb consegue refletir bem a qualidade da educação nos municípios.

De modo geral, os secretários parecem entender as limitações do Ideb, ao mesmo tempo que o entendem como necessário. Percebe-se também que, conforme salientado por Freitas *et al.* (2009), uma avaliação com uma abrangência menor muda a percepção da qualidade educacional. Munhoz salienta a dificuldade de uma avaliação nacional conseguir dar conta de especificidades locais e como isso talvez se reflita na diferença de resultado entre uma avaliação estadual e uma nacional. Já o secretário de Iúna diz que o Ideb ajuda a refletir a realidade educacional, mas não sua totalidade, e que o resultado influencia a dinâmica escolar na medida em que se tenta atingir melhores resultados. Perspectiva aparentemente compartilhada pela secretária de Ibitirama.

Podemos perceber que apesar de os secretários entenderem a validade do Iden, eles acreditam que o Índice não consegue avaliar plenamente a qualidade da educação nos municípios. Essa relação também é explicitada por Bauer, Alvarse e Oliveira (2015), quando mostram que as avaliações não poderiam ser parâmetro de qualidade educacional quando têm como prioridade medir o rendimento dos alunos e não avaliar a qualidade da educação na rede de ensino como um todo.

Diante dos conceitos dos secretários e das políticas educacionais dos municípios, nos resta saber como as ações das secretarias se articulam ao Ideb. Ao perguntarmos se eles sabiam o que era o Ideb e como seus dados eram obtidos, percebemos que nem todos entendiam exatamente como o Ideb funcionava. O secretário de Muniz Freire demonstrou conhecer bem como os dados eram obtidos e o resultado do último Ideb municipal. Contudo, não percebemos o mesmo domínio do tema nos secretários de Iúna e Ibitirama.

Vale ressaltar que o município de Muniz Freire tem valor do Índice mais elevado entre os municípios analisados, e a gestão parece trabalhar de maneira mais consciente para esse resultado, acreditando na importância dele. Isso talvez explique a maior familiaridade da gestão de Muniz Freire com os dados do Índice.

Isso também se reflete nas falas sobre as ações tomadas tendo o Ideb como motivador. Munhoz trabalha especificamente com os resultados do Ideb, com as metas em foco e um processo específico para alcançá-lo. Assim, tem ações geradas especificamente por causa dos resultados obtidos.

A gestão de Iúna adota simulados com objetivo de melhorar o Ideb, estratégia usada por diversas redes e escolas (CHIRINÉA, 2010), mas questionada por alguns autores. Rubio e Mendes (2020), por exemplo, entendem que a utilização de simulados para melhoria dos índices nas avaliações tendem a reduzir os currículos das áreas avaliadas (português e matemática), além de ser uma estratégia que desconsidera o processo ensino-aprendizagem.

Ana, Secretária de Ibitirama, parece não usar os resultados do Ideb como referência para as políticas adotadas. A secretária diz que faz uma reunião com a equipe e dá alguns apontamentos, mas não parece haver um planejamento específico que vise trabalhar uma melhora de resultados no Ideb. Ela ainda relata dificuldades que afetam o desempenho dos alunos nas avaliações, mas não tem como ser considerado no Ideb. Isso demonstra que Ideb possui limitações quanto a refletir os contextos em que seus resultados são obtidos.

Diante do considerado, vimos como o conceito dos secretários de educação de cada município influenciam nas suas ações, além das contradições envolvidas entre os conceitos de qualidade e avaliação e as ações que eles precisam tomar a fim de terem resultados satisfatórios. Observamos também como políticas locais que refletissem conceitos dos gestores locais poderiam ser mais efetivas no desenvolvimento de uma educação de qualidade, na medida em que se articulariam melhor com a realidade educacional de cada município.

Certamente, os gestores enfrentam um grande desafio à medida que a pressão política e social é maximizada pelo ranqueamento gerado pelo Ideb. Gerir a educação municipal neste contexto envolve tomadas de decisões que alguma vezes vão ao encontro dos próprios conceitos e princípios desses gestores, mostrando que esse ranqueamento também afeta a gestão educacional, além de gerar uma transferência de responsabilização para o trabalho docente, escolas e alunos.

Considerações finais

Ao pensarmos no objetivo de nossa pesquisa, pudemos observar que o Ideb, enquanto principal indicador da qualidade educacional no país e mobilizador de políticas, exerce influência sobre a gestão educacional, principalmente dos municípios, que têm, em sua maior parte, a responsabilidade sobre a Educação Básica. Ao longo da pesquisa, pudemos perceber como a gestão educacional dos municípios analisados usa de maneiras diferen-

tes esse Índice para pensar as ações das secretarias de educação em seus respectivos sistemas.

Ao analisarmos os contextos educacionais, o Ideb e as políticas adotadas nos municípios, observamos que todos os municípios contemplavam o aumento do Ideb em seus planos municipais de educação, apesar de traçarem estratégias distintas para alcançar as metas propostas. Porém, após os planos municipais de educação, pouca ou nenhuma política de Estado foi elaborada para melhorar de maneira efetiva a qualidade do contexto educacional local em articulação ao Ideb, além de medidas pontuais para melhoria da nota, como aplicação de simulados.

Observou-se que os secretários compartilham, mesmo que parcialmente, a ideia de que o Ideb, por considerar apenas o fluxo escolar e a média das avaliações de larga escala, está aquém de representar a realidade escolar em seu contexto, logo, não podendo retratar de maneira adequada sua qualidade, que se desenvolve à medida que diversos aspectos se articulam. Aspectos tais como a infraestrutura, formação docente, gestão educacional, contexto socioeconômico, entre outros.

Apesar de reconhecer as limitações do Ideb como reflexo da qualidade educacional, os secretários de educação também se veem na função de trabalhar para que o Índice aumente e atinja sempre suas metas. Isso se relaciona à pressão política e social, que, motivada pela divulgação do Ideb como indicador de qualidade, cobra a gestão para que haja sempre uma melhora. Esse ranqueamento gerado pelos resultados e uma política de recompensa também contribui para o fortalecimento de uma gestão cada vez mais baseada nos resultados e que acaba desconsiderando aspectos do processo educacional. Essa pressão pela melhoria do Ideb é consequentemente repassada para as escolas e professores, e essa relação do Índice sobre o trabalho docente também tem sido objeto de pesquisas.

Assim, apesar de ter validade na obtenção de alguns dados, o Ideb cumpre o objetivo de orientar políticas públicas, porém, não cumpre o objetivo de melhoria da educação, já que tais políticas têm visado o aumento da nota e uma melhor posição no *ranking*, seja para fins políticos ou para obtenção de verba para escola/município.

Por fim, acreditamos que o Ideb seja um instrumento para avaliação do aprendizado, porém, é importante pensar novas formas de avaliação

educacional que possibilitem uma visão mais ampla e holística, contemplando outros aspectos, evitando também o ranqueamento que acirra a competição entre sistemas e escolas e interfere de maneira prejudicial na gestão educacional e no trabalho docente. Além disso, é importante que a gestão educacional possa ter condições de trabalhar para uma educação de qualidade, que demonstre a evolução de seus sistemas e instituições dentro de seu contexto, aumentando sua autonomia política e pedagógica.

Referencias

- ALAVARSE, Ocimar Munhoz; MACHADO, Cristiane. Avaliação interna no contexto das avaliações externas: desafios para a gestão escolar. **Revista brasileira de política e administração da educação - RBPAE**, [s. l.], v. 30, n. 1, p. 63-78, jan./abr. 2014.
- ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: “O problema maior é o de estudar”. **Educar em revista**, Curitiba, n. 39, p. 279-292, 2011.
- BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, dez. 2015.
- BRANDÃO, Carlos da Fonseca; CHIRINÉA, Andréia Melanda. O Ideb como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio: aval. pol. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, abr./jun. 2015.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 dez. 2022.
- CHIRINÉA, Andréia Melanda. **O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e as dimensões associadas à qualidade da educação na escola pública municipal**. 2010. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.
- CHIZZOTTI, Antônio. A pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v. 16, n. 002, p. 221-236, 2003.
- COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: Aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008.

- DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A Qualidade da educação**: conceitos e definições. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.
- FREITAS, Luiz Carlos; SORDI, Mara Regina Lemes de; MALAVASI, Maria Marcia Sigrist; FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis: Vozes, 2009.
- GATTI, Bernadete Angelina. Avaliação: contexto, história e perspectivas. **Olhares**, Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 08-26, maio 2014.
- GUSMÃO, Joana Borges Buarque de. **Qualidade da educação no Brasil**: consenso e diversidade de significados. 2010. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22062010-135357/publico/JOANA_BORGES_BUARQUE_DE_GUSMAO.pdf. Acesso em: 20 dez. 2022.
- HÖFLING, Eloisa Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, [s. l.], ano XXI, n. 55, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pqNtQNWnT6B98Lgipc5YsHq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2022.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **IDEB**. Brasília, DF: [s. n.], 15 set. 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/ideb>. Acesso em: 10 nov. 2022.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Introdução à metodologia de pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Editora HUCITEC, 2004. p. 39-53.
- RUBIO, Kátia Eleotério; MENDES, Geisa do Socorro Cavancanti Vaz. A avaliação externa na perspectiva de docentes do ensino fundamental em uma escola municipal do interior paulista. **Educação e Políticas em Debate**, [s. l.], v. 9, n. 2, p. 354-372, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/54900>. Acesso em: 20 dez. 2022.
- SILVA, Mário Antônio da. Educação e formação humana: algumas considerações. **Revista da Faculdade de Educação**, Mato Grosso, ano VIII, n. 13, p. 87-100, jan./jun. 2010.
- SILVA, Vandrê Gomes da. **Por um sentido público da qualidade da educação**. 2008. 120 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-29012009-164507/publico/Vandre_Gomes_da_Silva.pdf. Acesso em: 20 dez. 2022.

- SOARES, Carlos R. **Sistemas de avaliações em larga escala na perspectiva histórico-cultural**: O caso do sistema mineiro de avaliação da educação pública – SIMAVE. 2011. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/161842/Dissertacao-Carlos-Renato.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 dez. 2022.
- SOUSA, Sandra Zákia. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba/SP, v. 19, n. 2, p. 407-420, jul. 2014.
- TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.
- VIEIRA, Sofia Lerche. **Didática e Prática de Ensino**: diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade. Fortaleza: EduECE, 2014. Livro 4.
- VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - RBPAE**, [s. l.], v. 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

Sobre as autoras e autores

Aline de Menezes Bregonci

Doutora e mestra (2012) em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Possui graduação em Licenciatura Plena em História pela UFES e Bacharelado em História pela UFES. Professora adjunta II da Universidade Federal do Espírito Santo. Professora permanente do PPGEE-DUC - UFES. Currículo: <http://lattes.cnpq.br/3512763662094305>.

Ana Claudia Fontes da Silva

Mestra em Ensino, Educação Básica e do Setor de Atenção à Saúde e Assistência Social Formação de Professores pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Assistente Social da UFES. E-mail: ana.cf.silva@ufes.br.

Anderson Lopes Peçanha

Doutor e mestre em Produção Vegetal pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (2010 e 2007, respectivamente). Professor Associado da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde (CCENS), Departamento de Biologia (DBIO). Tem experiência nas áreas de Ciências Biológicas e Educação, com

ênfase em Instrumentação para o Ensino de Ciências da Natureza, Estágio em Ciências Biológicas e Educação Ambiental.

Daniela Mendonça Delucas

Mestra em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores pela Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEEDUC/UFES). Possui graduação em Licenciatura Plena em Letras. Professora de Língua Portuguesa (SEDU). Currículo: <http://lattes.cnpq.br/6225953004823122>.

Ediane de Melo Maia Marinho

Mestra pelo Programa de Mestrado em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores da Universidade Federal do Espírito Santo, UFES (2021). Graduada em Educação Física pela UFES (2005). Trabalha na Superintendência Regional de Educação CJM Guaçuí como técnico pedagógico.

Johelder Xavier Tavares

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (2010). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (2005). Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (2002). Professor do ensino básico técnico tecnológico (EBTT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES).

Josiano Silva Freitas

Mestre em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (UFES). Licenciado em História pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alegre (FAFIA, 2013). Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES, 2015). Técnico em Gestão Empresarial pela Escola Monsenhor Miguel de Sanctis (2007). Professor de História na Secretaria de Educação do Espírito Santo (SEDU). Trabalhou como professor de História no Instituto Educacional Santos Carvalheira (IESC, 2015-2018).

Marcos Vogel

Doutor em Ensino de Ciências (Modalidade Química). Mestre em Ensino de Ciências (Modalidade Química) pela Universidade de São Paulo (2008). Graduado em Licenciatura em Química pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2000). Atualmente é professor Adjunto da Universidade Federal do Espírito Santo no Campus de Alegre (CCA-UFES).

Maria Aparecida de Carvalho

Doutora em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestra em Química pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Formada em Química — licenciatura e bacharelado. Atualmente, é professora do departamento de Química e Física do Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde da UFES e professora do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (PPGEEDUC). E-mail: maria.a.carvalho@ufes.br.

Marileide Gonçalves França

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, Mestra em Educação e Graduada em pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora no Centro de Ciências Agrárias e Engenharias da Universidade Federal do Espírito Santo.

Mateus Augusto Almeida Martins

Mestre em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores da Universidade Federal do Espírito Santo, Especialista em História e Cultura Afro-brasileira pela Universidade Candido Mendes, Graduado em Licenciatura em História pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alegre.

Raísa Maria de Arruda Martins

Doutora em Educação (UFSCar). Mestra em Educação (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.

Simone Aparecida Fernandes Anastácio

Doutora em Educação, Conhecimento e Inclusão Social pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores e do Curso de Licenciatura do Departamento de Química e Física da UFES. E-mail: Simone.ufes@gmail.com.

Thaís Silva de Oliveira

Mestra em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores pela Universidade Federal do Espírito Santo. Graduada em Licenciatura em História.

Viviane Tavares de Paula

Mestra em Educação, Ensino e Formação de Professores pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Formada em Licenciatura em Biologia. Atualmente, é técnica de laboratório no departamento de biologia do Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde da UFES. E-mail: viviane.paula@ufes.br.

Welison Ribeiro

Mestre em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores. Especialista em Direito Administrativo. Graduado em Gestão pública.

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.

Pensar o ensino, a educação básica e a formação de professores é um dos maiores desafios dos últimos tempos. Enquanto isso se configura como uma das primeiras necessidades da sociedade e, de maneira especial, na Região do Caparaó, essa reflexão se forja, de forma complexa, pelos múltiplos saberes produzidos na e para a prática de sala de aula, pelos relatos de vivências e experiências de quem faz a educação acontecer, pelos sujeitos que lutam cotidianamente nos cenários da educação básica, entre outros elementos.

Nesta obra, autores que se dedicam à educação brasileira debatem-se sobre diversas questões, resultados de suas pesquisas de mestrado no PPGEEDUC, que refletem buscas de que o ensino, a educação e formação de professores possam caminhar, cada vez mais, em um percurso de formação humana para a promoção da justiça social, do respeito às diversidades e da construção da democracia enquanto valor inegociável. Espera-se que esta obra coletiva possa contribuir para uma análise crítica da sociedade na esperança de que, em um futuro próximo, práticas pedagógicas que contemplem a diversidade, metodologias de ensino que integrem conteúdo e seres humanos e, não obstante, professores que sejam respeitados por suas histórias, estejam no cerne das preocupações daqueles que promovem as políticas públicas da educação nesse país.

Os organizadores



encontrografia

encontrografia.com

www.facebook.com/Encontrografia-Editora

www.instagram.com/encontrografiaeditora

www.twitter.com/encontrografia

