

ORGANIZADORES
Manoel Augusto
Polastreli Barbosa
Michele de Oliveira
Sampaio

DIÁLOGOS SOBRE O ENSINO E A EDUCAÇÃO



PERSPECTIVAS
POLÍTICAS
E PRÁTICAS
REFLEXIVAS

ORGANIZADORES
Manoel Augusto
Polastrelli Barbosa
Michele de Oliveira
Sampaio

DIÁLOGOS SOBRE O ENSINO E A EDUCAÇÃO

PERSPECTIVAS
POLÍTICAS
E PRÁTICAS
REFLEXIVAS



cultura! pimenta
2020
São Paulo

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2020 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2020 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural pelos autores para esta obra. O conteúdo publicado é de inteira responsabilidade dos autores, não representando a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoras

- Airton Carlos Batistela
Universidade Católica do Paraná, Brasil
- Alaim Souza Neto
Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil
- Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Alexandre Antonio Timbane
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Alexandre Silva Santos Filho
Universidade Federal de Goiás, Brasil
- Aline Daiane Nunes Mascarenhas
Universidade Estadual da Bahia, Brasil
- Aline Pires de Moraes
Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil
- Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil
- Ana Carolina Machado Ferrari
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
- Andre Luiz Alvarenga de Souza
Emill Brunner World University, Estados Unidos
- Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Católica de Pernambuco, Brasil
- Arthur Vianna Ferreira
Universidade Católica de São Paulo, Brasil
- Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
- Beatriz Braga Bezerra
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil
- Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Breno de Oliveira Ferreira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil
- Carla Wanessa Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil
- Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil
- Caroline Chioqueta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
- Daniel Nascimento e Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil
- Danielle Aparecida Nascimento dos Santos
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Delton Aparecido Felipe
Universidade Estadual de Maringá, Brasil
- Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil
- Doris Roncareli
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Emanoel Cesar Pires Assis
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Erika Viviane Costa Vieira
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil
- Everly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
- Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil





- Fauston Negreiros
Universidade Federal do Ceará, Brasil
- Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Fernando Barcellos Razuck
Universidade de Brasília, Brasil
- Francisca de Assiz Carvalho
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil
- Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
- Gabrielle da Silva Forster
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Guilherme do Val Toledo Prado
Universidade Estadual de Campinas, Brasil
- Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad Los Andes, Venezuela
- Helciclever Barros da Silva Vitoriano
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil
- Helen de Oliveira Faria
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
- Heloisa Candello
IBM e University of Brighton, Inglaterra
- Heloisa Junccklaus Preis Moraes
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
- Ismael Montero Fernández,
Universidade Federal de Roraima, Brasil
- Jeronimo Becker Flores
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
- Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Brasil
- Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- José Luís Giovanoni Fornos Pontifícia
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
- Josué Antunes de Macêdo
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil
- Júlia Carolina da Costa Santos
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil
- Julia Lourenço Costa
Universidade de São Paulo, Brasil
- Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil
- Juliana Tiburcio Silveira-Fossaluzza
Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Brasil
- Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
- Karlla Christine Araújo Souza
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Leandro Fabricio Campelo
Universidade de São Paulo, Brasil
- Leonardo Jose Leite da Rocha Vaz
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
- Leonardo Pinhairo Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
- Lidia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal
- Luan Gomes dos Santos de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Luciano Carlos Mendes Freitas Filho
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
- Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil
- Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil
- Marceli Cherchiglia Aquino
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
- Marcia Raika Silva Lima
Universidade Federal do Piauí, Brasil
- Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Marcus Fernando da Silva Praxedes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil
- Margareth de Souza Freitas Thomopoulos
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
- Maria Angelica Penatti Pipitone
Universidade Estadual de Campinas, Brasil
- Maria Cristina Giorgi
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil
- Maria de Fátima Scaffo
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Maria Isabel Imbronito
Universidade de São Paulo, Brasil
- Maria Luzia da Silva Santana
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil
- Maria Sandra Montenegro Silva Leão
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil
- Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil
- Miguel Rodrigues Netto
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil
- Nara Oliveira Salles
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

- 
- Patrícia Bieging
Universidade de São Paulo, Brasil
- Patrícia Helena dos Santos Carneiro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Patrícia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal
- Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite
Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil
- Paulo Augusto Tamanini
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Priscilla Stuart da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Radamés Mesquita Rogério
Universidade Federal do Ceará, Brasil
- Ramofly Bicalho Dos Santos
Universidade de Campinas, Brasil
- Ramon Taniguchi Piretti Brandao
Universidade Federal de Goiás, Brasil
- Rarielle Rodrigues Lima
Universidade Federal do Maranhão, Brasil
- Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Renatto Cesar Marcondes
Universidade de São Paulo, Brasil
- Ricardo Luiz de Bittencourt
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
- Rita Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal
- Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil
- Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil
- Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
- Rosane de Fátima Antunes Obregon
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil
- Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil
- Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
- Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal de Goiás, Brasil
- Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil
- Thiago Camargo Iwamoto
Universidade de Brasília, Brasil
- Thyana Farias Galvão
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Valdir Lamim Guedes Junior
Universidade de São Paulo, Brasil
- Valeska Maria Fortes de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
- Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
- Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Wagner Corsino Enedino
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil
- Wanderson Souza Rabello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil
- Washington Sales do Monte
Universidade Federal de Sergipe, Brasil
- Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

- Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle - Canoas, Brasil
- Adriana Flavia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

- Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil
- Alessandra Dale Giacomin Terra
Universidade Federal Fluminense, Brasil
- Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil



- Alessandro Pinto Ribeiro
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
- Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil
- Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil
- Aline Marques Marino
Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil
- Aline Patricia Campos de Tolentino Lima
Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil
- Ana Emidia Sousa Rocha
Universidade do Estado da Bahia, Brasil
- Ana Iara Silva Deus
Universidade de Passo Fundo, Brasil
- Ana Julia Bonzanini Bernardi
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
- Ana Rosa Gonçalves De Paula Guimarães
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
- André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Andressa Antonio de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
- Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil
- Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
- Anne Karynne da Silva Barbosa
Universidade Federal do Maranhão, Brasil
- Antônia de Jesus Alves dos Santos
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil
- Ariane Maria Peronio Maria Fortes
Universidade de Passo Fundo, Brasil
- Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade do Estado da Bahia, Brasil
- Bianca Gabrely Ferreira Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
- Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajai, Brasil
- Bruna Donato Reche
Universidade Estadual de Londrina, Brasil
- Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Camila Amaral Pereira
Universidade Estadual de Campinas, Brasil
- Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil
- Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil
- Carolina Fontana da Silva
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Carolina Fragoso Gonçalves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil
- Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil
- Cecília Machado Henriques
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Cíntia Morales Camillo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Claudia Dourado de Salces
Universidade Estadual de Campinas, Brasil
- Cleonice de Fátima Martins
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
- Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
- Cristiano das Neves Vilela
Universidade Federal de Sergipe, Brasil
- Danielle Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil
- Daniella de Jesus Lima
Universidade Tiradentes, Brasil
- Dayara Rosa Silva Vieira
Universidade Federal de Goiás, Brasil
- Dayse Rodrigues dos Santos
Universidade Federal de Goiás, Brasil
- Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil
- Deborah Susane Sampaio Sousa Lima
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil
- Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil
- Diogo Luiz Lima Augusto
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil
- Ederson Silveira
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Elaine Santana de Souza
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil
- Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
- Elias Theodoro Mateus
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil



- Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil
- Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
- Elizânia Sousa do Nascimento
Universidade Federal do Piauí, Brasil
- Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
- Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Emanuella Silveira Vasconcelos
Universidade Estadual de Roraima, Brasil
- Érika Catarina de Melo Alves
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Everton Boff
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Fabiana Aparecida Vilaca
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil
- Fabiano Antonio Melo
Universidade Nova de Lisboa, Portugal
- Fabrícia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Fabrício Nascimento da Cruz
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil
- Francisco Isaac Dantas de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Francisco Jeimes de Oliveira Paiva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil
- Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Gean Breda Queiros
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
- Germano Ehlt Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil
- Glaucio Martins da Silva Bandeira
Universidade Federal Fluminense, Brasil
- Graciele Martins Lourenço
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
- Handherson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
- Heliton Diego Lau
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
- Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil
- Inara Antunes Vieira Willerdeing
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Jeane Carla Oliveira de Melo
Universidade Federal do Maranhão, Brasil
- João Eudes Portela de Sousa
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil
- João Henrique de Sousa Junior
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
- Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil
- Juliana da Silva Paiva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Júnior César Ferreira de Castro
Universidade Federal de Goiás, Brasil
- Lais Braga Costa
Universidade de Cruz Alta, Brasil
- Leia Mayer Eymg
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
- Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Marcos dos Reis Batista
Universidade Federal do Pará, Brasil
- Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
- Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
- Miriam Leite Farias
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
- Natália de Borba Pugens
Universidade La Salle, Brasil
- Patrícia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Raick de Jesus Souza
Fundação Oswaldo Cruz, Brasil
- Railson Pereira Souza
Universidade Federal do Piauí, Brasil
- Rogerio Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Valdemar Valente Júnior
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Wallace da Silva Mello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Wellton da Silva de Fátima
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Wilder Kleber Fernandes de Santana
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.



Direção editorial Patricia Bieging
Raul Inácio Busarello
Diretor de sistemas Marcelo Eynç
Diretor de criação Raul Inácio Busarello
Assistente de arte Elson Morais
Editoração eletrônica Ligia Andrade Machado
Imagens da capa Freepik
Editora executiva Patricia Bieging
Assistente editorial Peter Valmorbida
Revisão Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Michele de Oliveira Sampaio
Organizadores Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Michele de Oliveira Sampaio

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D579 Diálogos sobre o ensino e a educação: perspectivas políticas e práticas reflexivas. Manoel Augusto Polastreli Barbosa, Michele de Oliveira Sampaio - organizadores. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. 268p..

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-88285-37-4 (eBook)
978-65-88285-34-3 (brochura)

1. Ensino. 2. Aprendizagem. 3. Política. 4. Prática. 5. Reflexão.
I. Barbosa, Manoel Augusto Polastreli. II. Sampaio, Michele de Oliveira. III. Título.

CDU: 37.01
CDD: 371

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.374

PIMENTA CULTURAL

São Paulo - SP

Telefone: +55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com

SUMÁRIO

Prefácio 13

*Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Michele de Oliveira Sampaio*

PARTE I

PERSPECTIVAS POLÍTICAS: APONTAMENTOS CIENTÍFICOS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS APLICADAS EM MUNICÍPIOS DO ES

Capítulo 1

**Os espaços de educação não-formal
nas dissertações do Programa
de Pós-graduação em educação
em ciências e matemática do IFES (2013-2019) 16**

*Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Rafael Almeida de Freitas
Pedro José Garcia Júnior
Fernanda Sampaio de Almeida
Adriano Lucena de Góis*

Capítulo 2

**O estudo de caso e sua contribuição
para a pesquisa científica: a construção
de um currículo de formação continuada 32**

*Damila Soares de Carvalho
Mariangela Lima de Almeida*

Capítulo 3

**Educação do campo: apontamentos
metodológicos de uma pesquisa 52**

*Rômulo de Souza Avansi
Raisa Maria de Arruda Martins
Andréia Weiss*



Capítulo 4

- A formação inicial de professores voltados para a inclusão no Brasil, o que vem sendo produzido nos anos de 2009 a 2019** **66**

*Fernanda Sobreira Cossate
Simone Aparecida Fernandes Anastácio
Adriana Moreira dos Santos Ferreira*

Capítulo 5

- O programa “Escola Viva”: uma análise da última audiência pública para implementação do projeto no ano de 2015** **89**

*Bianca Gonçalves
Raisa Maria de Arruda Martins*

Capítulo 6

- A construção de política municipal para educação especial na perspectiva da inclusão escolar** **107**

*Nazareth Vidal da Silva
Maria José Carvalho Bento
Mariangela Lima de Almeida*

PARTE II

**PRÁTICAS REFLEXIVAS:
PROCESSOS EDUCATIVOS
E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESAFIADORAS**

Capítulo 7

- Educação escolar quilombola: o ensinar e o aprender história e cultura afro-brasileira e africana.....** **121**

*Michele de Oliveira Sampaio
Marileide Gonçalves França*



Capítulo 8

- Percepção de professores de ciências
sobre a utilização de espaços
de educação não-formal** 150

Manoel Augusto Polastreli Barbosa

Pedro José Garcia Júnior

Luiz Carlos Queiroz Coelho

Mariana Spala Corrêa

Rafael Almeida Freitas

Adriano Lucena de Góis

Capítulo 9

- Relações de gênero e educação:
alguns discursos e práticas pedagógicas
presentes na educação de crianças
em três escolas municipais
de Cachoeiro de Itapemirim - ES** 161

Mitsrael Souza Simões

Diego Buffolo Portinho

Andréia Weiss

Capítulo 10

- Percepção dos alunos de 9º ano
do ensino fundamental
sobre o ensino de ciências** 181

Valquiria Polastreli

Luceli de Souza

Capítulo 11

- Guarda responsável de animais
de companhia: prática educativa
implementada em uma escola
no município de Alegre, ES, Brasil** 195

Diana Paula Diogo Correia

Luceli de Souza

Paulo Sérgio Cruz de Andrade Júnior

Maria Aparecida Zaché



Capítulo 12

- Projeto profissional do jovem:**
aproximação da pedagogia da alternância
às concepções pedagógicas freirianas 215
Simone Ferreira Angelo
Andréia Weiss

Capítulo 13

- Arquitetura do desejo:** imagéticas
escolares e suas contribuições
para a educação em tempo de pandemia..... 239
Johelder Xavier Tavares
Daniela Mendonça Delucas

Sobre o organizador e a organizadora..... 258

Sobre os autores e as autoras..... 259

Índice remissivo..... 265



PREFÁCIO

“Diálogos sobre o Ensino e a Educação: Perspectivas Políticas e Práticas Reflexivas” é a segunda obra que produzimos de forma independente, ou seja, sem financiamento público, e organizada por nós, Manoel Augusto Polastreli Barbosa e Michele de Oliveira Sampaio, alunos egressos do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (PPGEEDUC) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), do Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde (CCENS), localizado na cidade de Alegre, Estado do Espírito Santo. Nossa iniciativa tem como principal objetivo valorizar e produzir um acervo próprio de nossas pesquisas, de nossos colegas do programa de pós-graduação e de pesquisadores externos que dialogam com as nossas inquietações. Nossos estudos versam sobre políticas educacionais implementadas em diferentes municípios/localidades do Estado do Espírito Santo e também sobre práticas reflexivas no campo do ensino e da educação que se configuraram como uma importante possibilidade de estreitar o diálogo entre a pesquisa e a prática vivida e, com isso, promover de alguma forma, a construção de ideias e reflexões sobre a área.

Desse modo, além dessas reflexões iniciais, organizamos esta obra em treze capítulos, divididos em duas partes. A primeira parte apresenta seis capítulos que se dedicam à reflexão das perspectivas políticas, embasadas em apontamentos científicos e pesquisas que buscam apoiar-se na metodologia científica para conduzir os estudos na área do ensino e da educação, com destaque para o estudo de caso que desenvolve importante auxílio na pesquisa em campo e o desenvolvimento de revisão bibliográfica como uma possibilidade de se apontar lacunas e a necessidade de mais pesquisas. Ainda nessa primeira parte, alguns estudos apresentam políticas educacionais



aplicadas em municípios do Estado do Espírito Santo e buscam refletir sobre o alcance e as fragilidades das mesmas.

A segunda parte desta obra é dedicada às práticas reflexivas, vivenciadas em processos educativos na área educação ambiental, sob a perspectiva do professor e também dos alunos. Evidencia ainda, práticas pedagógicas desafiadoras no campo das relações étnico-raciais e das relações de gênero e destaca reflexões sobre a pedagogia da alternância e o poder das imagens no contexto escolar, sobretudo em tempos de pandemia.

Neste sentido, convidamos o leitor à apreciação dos estudos realizados! Esperamos que os momentos de leitura proporcionados sejam enriquecedores e que possam contribuir de alguma forma para a disseminação do conhecimento e para a formação de cada leitor!

Cordialmente,

Manoel Augusto Polastreli Barbosa

Michele de Oliveira Sampaio



PARTE

PERSPECTIVAS POLÍTICAS: APONTAMENTOS CIENTÍFICOS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS APLICADAS EM MUNICÍPIOS DO ES

1

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Rafael Almeida de Freitas
Pedro José Garcia Júnior
Fernanda Sampaio de Almeida
Adriano Lucena de Góis

**OS ESPAÇOS
DE EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL
NAS DISSERTAÇÕES
DO PROGRAMA
DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO
EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA
DO IFES (2013-2019)**



INTRODUÇÃO

É importante que produções sobre temáticas contemporâneas sejam discutidas pelo meio acadêmico a fim de que sejam fortalecidas através de estudos e pesquisas, para que assim, sejam fontes de conhecimento debatidas na sociedade. Junto a isso, os estudos já produzidos também precisam de mapeamentos e discussões para que se reconheça o que vem sendo pesquisado.

Uma alternativa para o processo formativo é a utilização de Espaços Não-Formais de Educação. Jacobucci (2008) ressalta que apesar de pesquisadores do campo da Educação, professores de diferentes áreas de conhecimento e profissionais que trabalham com divulgação científica utilizarem Espaços Não-Formais com o objetivo de descrever lugares, diferentes da escola, com potencial para o desenvolvimento de atividades educativas; a definição do que vem a ser “Espaço Não-Formal” envolve mais complexidade do que aparenta.

A compreensão da utilização desses espaços, bem como o entendimento do que vem a ser a Educação Formal e Informal, contribui para a organização de um campo de estudo com potencial de aplicabilidade nas diversas áreas de conhecimento. Convém ressaltar que os Espaços Não-Formais compreendem a Educação Formal e Informal, estando imersos em ambos os tipos de Educação e sendo frequentemente apresentados como “Educação Não-Formal” ou “Ensino Não-Formal” (SANTOS; TERÁN, 2013, p. 4-5).

As reflexões e delimitações teóricas não visam à desarticulação das propostas de ensino ou invalidação dos espaços. O que se comprehende como essencial e importante para o campo teórico do conhecimento sobre o tema, é que a dimensão do que vem a ser o Espaço Não-Formal é fundamental para que sua utilização, de



preferência sob um olhar crítico, possa ser envolvida no processo educativo da sociedade.

Considerando a importância dos Espaços de Educação Não-Formal na atualidade e a relevância de estudos sobre o tema, a pesquisa justifica-se pelo potencial de contribuição no processo de reflexão e produção de material sobre o assunto abordado. Para isso, realizou-se um levantamento das dissertações produzidas no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (EDUCIMAT) que envolvem a temática em seus processos de pesquisa e escrita da dissertação.

Os dados obtidos refletem as dissertações entre os anos de 2013 e 2019, possibilitando uma visão atualizada sobre a incidência no tema nas pesquisas do programa, a nível de Mestrado.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

SUMÁRIO



Os espaços de educação não-formal consagram-se como temáticas amplamente discutidas na literatura atual (QUEIROZ *et al.*, 2011). Partindo de espaços institucionalizados, que possuem estrutura física, planejamento corporativo, profissionais qualificados para a recepção da clientela, a espaços não-institucionalizados, que não possuem estrutura física, assim como não há atendimento especializado (JACOBUCCI, 2008), mas que também podem ser utilizados como um ambiente educacional para a construção científica desde que seu uso seja bem planejado.

Cascais e Fachín-Terán (2011) consideram ainda que tais ambientes compõem-se como importantes espaços educacionais que proporcionam a aprendizagem dos alunos através da utilização dos mesmos pela escola. Os mesmos trazem uma

SUMÁRIO



infinidade de informações concentrando-se como ferramentas que favorecem a ampliação das possibilidades para o ensino de ciências, fortalecendo assim as relações com o ambiente escolar (FARIA; JACOBUCCI; OLIVEIRA, 2011).

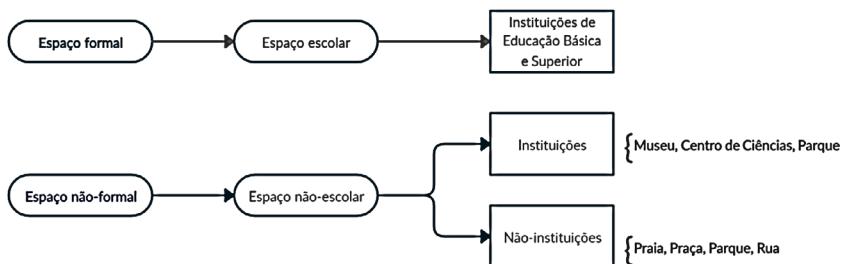
Além dos fatores ainda citados, vale complementar que a utilização dos espaços não-formais possibilita a mediação didática para que o aluno adquira novas competências e habilidades, a materialização de conteúdos vistos na escola, a geração de expectativas com as novas experiências, maior interação no processo de ensino-aprendizagem, novos procedimentos de aprendizagem, uma significação para a compreensão de mundo e de identidade social (SANTOS; FACHÍN-TERÁN, 2013).

Com base na infinidade de possibilidades que os espaços não-formais possibilitam, não deve-se negar à escola o uso desses ambientes como uma importante ferramenta para o ensino de ciências (ROCHA; FACHÍN-TERÁN, 2010), considerando todas as aproximações e momentos de aprendizagem que podem ser realizados, colocando o aluno em contato direto com temáticas que, nos espaços formais, podem se tornar apenas momentos de cumprimento de currículo, não gerando aprendizagem diretamente para o aluno.

A educação desenvolvida nos espaços não-formais compactua com os conhecimentos abordados nos currículos implementados nas escolas, inclusive os quais são construídos por meio das teorias produzidas pelas ciências da educação (ROCHA; FACHÍN-TERÁN, 2010). Ressalta-se, entretanto, que as temáticas abordadas nos espaços não-formais se distanciam do tratamento escolarizado desenvolvido nas instituições formais (escolas, universidades) considerando que a forma de apresentação de conteúdos possui o objetivo de despertar curiosidades, paixões, criar realidades de investigação, produzir questionamentos que gerem a sua evolução (PIVELLI; KAWASAKI, 2005).

Jacobucci (2008, p. 57) sustenta que “espaços formais de Educação referem-se a Instituições Educacionais, enquanto que os espaços não-formais relacionam-se com Instituições cuja função básica não é a Educação formal e com lugares não-institucionalizados”. A autora sugere a seguinte organização quanto a compreensão desses espaços (Figura 1):

Figura 1 - Tipos de Espaço: formal e não-formal



Fonte: Jacobucci (2008, p. 57).

Em relação aos Espaços Não-formais Institucionais, entende-se que:

[...] podem ser incluídos os espaços que são regulamentados e que possuem equipe técnica responsável pelas atividades executadas, sendo o caso dos Museus, Centros de Ciências, Parques Ecológicos, Parques Zoobotânicos, Jardins Botânicos, Planetários, Institutos de Pesquisa, Aquários, Zoológicos, dentre outros (JACOBUCCI, 2008, p. 56).

Por outro lado, “[...] os ambientes naturais ou urbanos que não dispõem de estrutura institucional, mas onde é possível adotar práticas educativas, englobam a categoria Não-instituições” (JACOBUCCI, 2008, p. 57).

A importância desses espaços é sustentada ao se considerar que “a escola busca abordar os problemas sociais com intuito de formar o cidadão crítico, mas é difícil a sua compreensão na



dimensão real sem ter um contato mais próximo dessas situações” (SANTOS; TERÁN, 2013, p. 2).

Sob essa ótica, os espaços envolvidos em pesquisas do EDUCIMAT tem sua relevância ressaltada, enfatizando a importância da utilização desses espaços no processo formativo da sociedade.

METODOLOGIA

A pesquisa consiste em uma revisão, de caráter qualitativo e exploratório, das dissertações do EDUCIMAT. O Programa apresenta 141 dissertações de mestrado, defendidas entre 2013 e 2019. Na página eletrônica do EDUCIMAT os registros de dissertações defendidas se iniciam em 2013 e o ano final (2019) foi delimitado considerando o último ano com registro completo das defesas. Todas as dissertações apresentam o idioma Português.

Cabe enfatizar que o EDUCIMAT é um Programa de Pós-graduação oferecido na modalidade Profissional, o qual tem sua trajetória marcada pelo curso de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática. Recentemente, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) autorizou a oferta do primeiro curso de Doutorado pelo Instituto Federal do Espírito Santo¹, seguindo a mesma área do Mestrado (Educação em Ciências e Matemática) e na mesma modalidade.

¹ Publicação da matéria na página oficial do EDUCIMAT: <https://ifes.edu.br/noticias/19059-primeiro-doutorado-do-ifes-e-autorizado-pela-capes>.





COLETA DE DADOS

Os dados foram obtidos por meio do banco de dissertações do EDUCIMAT², considerando temáticas relacionadas a “Espaços de Educação Não-Formal”. Para isso, delimitou-se alguns critérios descritos nas etapas abaixo:

1. Identificação do potencial das produções, considerando o objetivo da pesquisa e a disponibilidade de material no período delimitado;
2. Leitura dos títulos e resumos;
3. Verificação da área de estudo das pesquisas e sua relação com Espaços de Educação Não-Formal.

Nos casos em que a leitura de títulos e resumos deixou dúvida e não possibilitaram a compreensão do foco da respectiva pesquisa, por meio dos parâmetros de busca delimitados; explorou-se o conteúdo do corpo da dissertação com a ferramenta de busca de palavras (Ctrl + F) por meio dos seguintes termos: “espaço”; “educação não-formal”.

ANÁLISE DE DADOS

Para a análise adotou-se a Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (1977), seguindo-se as etapas de: a) pré-análise; b) exploração do material; c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A Análise de Conteúdo consiste na categorização dos resultados, para qual se considerou as dissertações cujo foco é

² Página eletrônica do banco de dissertações: <https://educimat.cefor.ifes.edu.br/index.php/dissertacoes>.



voltado à temática “Espaços de Educação Não-Formal” ou para dissertações que apresentam o tema em consonância ao objetivo principal da pesquisa.

Para exposição dos resultados adotou-se a utilização de Quadro e Figura (Gráfico), os quais representam dados qualitativos (Quadro: Análise de Conteúdo) e quantitativos (Figura - Gráfico: volume de dissertações).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

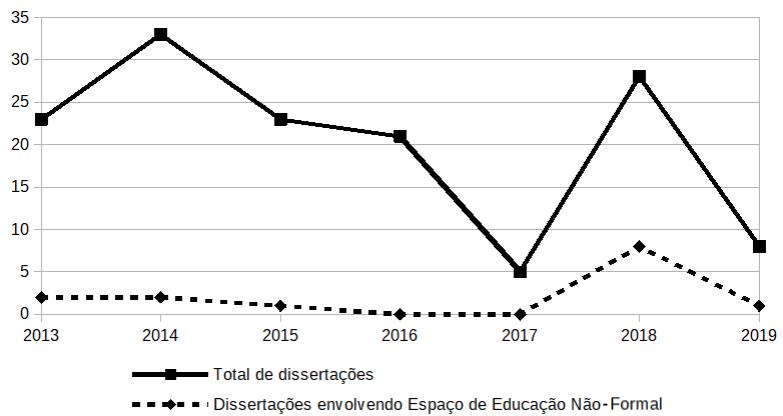
A investigação apontou um total de 141 estudos entre os anos de 2013 e 2019. Desse total, 14 dissertações envolvem Espaços de Educação Não-Formal, notando-se determinada variação do enfoque da temática no decorrer dos anos.

A relação matemática entre a produção anual e a produção anual envolvendo Espaços de Educação Não-Formal foi de: 2013 (2:23); 2014 (2:33); 2015 (1:23); 2016 (0:21); 2017 (0:5); 2018 (8:28); 2019 (1:8). Essa proporção resulta em 9,3% em relação ao total de dissertações defendidas no EDUCIMAT entre 2013 e 2019.

Um comparativo entre esses resultados encontra-se abaixo na Figura 2.



Figura 2 - Número de dissertações envolvendo “Espaços de Educação Não-Formal” (EENF) nas dissertações do Programa Educimat entre os anos de 2013 e 2019



Fonte: os autores.

Observa-se que entre os anos de 2013 e 2017, a incidência da temática foi de 5:105, perfazendo um total de aproximadamente 4,76% de presença do tema, sendo necessário o acúmulo das produções desses 5 anos para representar um quantitativo superior a 50% do total obtido nos 7 anos de pesquisas.

Entre 2018 e 2019 nota-se maior incidência do tema numa proporção de 9:36 dissertações, sendo o ano de 2018 o que indica maior incidência do tema (8:28). E considerando o volume total obtido nos 7 anos, de 14 dissertações envolvendo a temática, é possível que haja uma crescente mudança na incidência do tema nas pesquisas defendidas a partir de 2020.

Considerando os inúmeros ambientes, a diversidade de abordagens e técnicas possíveis de serem utilizadas; tem-se abaixo no Quadro 1 a descrição das temáticas de pesquisa a partir de seus enfoques específicos e a relação com a temática foco da pesquisa:

SUMÁRIO



Quadro 1 – Categoria e Subcategorias

Categoria	Descrição	Nº de excertos
1. Espaços de Educação Não-Formal	Composta por pesquisas que enfoquem os espaços de educação não-formal, não valorizando estudos que apontassem para determinado espaço, especificamente, mas sim, para pesquisas que abordassem seu uso e suas potencialidades partindo de diferentes abordagens e objetivos.	14
Subcategoria	Descrição	Nº de excertos
1.1 Alfabetização Científica	Composta por pesquisas que discutem a relação entre a Educação Não-Formal com a Educação Formal para que se alcance a Alfabetização Científica, podendo trazer a CTSA como meio complementar ao processo.	04
1.2 Educação Ambiental	Composta por pesquisas que discutem a relação entre a Educação Não-Formal com a Educação Ambiental, podendo trazer a CTSA como meio complementar ao processo.	04
1.3 CTSA (Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente)	Composta por pesquisas que discutem a influência da abordagem CTSA (Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente) e do uso dos Espaços de Educação Não-Formal, neste caso, na formação profissional.	02
1.4 Educação Científica	Composta por pesquisa que discute aborda a Educação Científica desenvolvida com o auxílio do uso dos Espaços de Educação Não-Formal.	01
1.5 Divulgação Científica/Educação Especial e Inclusiva/Ciências	Composta por pesquisa que aborda a utilização de um espaço não-formal com enfoque para a Educação Especial e Inclusiva.	01



1.6 Ensino de História: Cultura Indígena	Compreende pesquisa que aborda o uso de espaços não-formais para o ensino de história, especificamente, da cultura indígena.	01
1.7 Ensino Interdisciplinar: Ciências da Natureza, Humanas e Sociais	Composta por pesquisa que busca o ensino interdisciplinar através do uso de um espaço não-formal.	01

Fonte: os autores.

A Categoria “Espaços de Educação Não-Formal” foi subdividida em sete subcategorias, considerando o critério de relação do tema principal da dissertação com os Espaços de Educação Não-Formal, no caso deste não ser o objetivo principal da pesquisa.

A Subcategoria 1.1 (Alfabetização Científica) comporta quatro dissertações. Dentre os focos de cada estudo, tem-se:

- I. A relação entre a Educação Formal e a Não-Formal e sua potencialidade no processo de formação envolvendo Alfabetização Científica;
- II. O potencial pedagógico de uma sequência didática desenvolvida em uma Unidade de Conservação, por meio de uma abordagem sociocultural;
- III. As potencialidades educativas no entorno da Rodovia do Sol;
- IV. As potencialidades educativas da Escola da Ciência-Física na formação de alunos do Ensino Fundamental.

A Subcategoria 1.2 (Educação Ambiental) também comporta quatro dissertações. Dentre os diferentes espaços e objetivos de desenvolvimento:

- 
- I. Aulas de campo realizadas no principal corpo hídrico da cidade de Ibatiba;
 - II. O potencial pedagógico de uma sequência didática, na perspectiva sociocultural e interdisciplinar para o desenvolvimento da Educação Ambiental Crítica. A pesquisa envolveu o Instituto Federal do Espírito Santo - Campus Piúma e três ilhas costeiras;
 - III. Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas na perspectiva socioambiental. As atividades envolveram situações reais de uma Unidade de Conservação denominada "Reserva Concha D'ostre";
 - IV. Potencialidades pedagógicas no estudo de recuperação de nascentes de água com alunos do Ensino Médio. A pesquisa envolveu uma nascente localizada na Zona Rural do município de Baixo Guandu - ES com foco também na abordagem CTSA.

A Subcategoria 1.3 (CTSA) é formada por duas pesquisas:

- I. Estudo da influência da abordagem CTSA e dos Espaços de Educação Não-Formal na formação profissional de um curso técnico oferecido no Instituto Federal do Espírito Santo - Campus Cachoeiro de Itapemirim;
- II. Estudo do potencial pedagógico de um projeto escolar denominado "GuaMel". O projeto foi desenvolvido com alunos de Ensino Médio de uma escola pública do Estado do Espírito Santo a partir da abordagem CTSA e com foco no Ensino de Ciências, envolvendo visitas aos locais de produção de mel no entorno do município em que a pesquisa foi desenvolvida.

A Subcategoria 1.4 (Educação Científica) é composta por uma dissertação:

- 
- I. Elaboração e desenvolvimento de aulas de campo em Espaços de Não-Formais a partir da perspectiva da pedagogia histórico-crítica e abordagem CTSA, envolvendo várias áreas do conhecimento. O público participante foi composto por alunos do Ensino Médio e os espaços utilizados foram: uma Fazenda de Agroturismo, um Centro de Desenvolvimento Sustentável, um pico tido como ponto turístico denominado de “Três Pontões” e um Museu;

A Subcategoria 1.5 (Divulgação Científica/Educação Especial e Inclusiva/Ciências) comporta uma dissertação:

- I. Investigação sobre a utilização da audiodescrição em um observatório astronômico em prol da divulgação científica, envolvendo conhecimentos sobre Astronomia na perspectiva inclusiva.

A Subcategoria 1.6 (Ensino de História: Cultura Indígena) comporta uma dissertação:

- I. Utilização e análise de Espaços Não-Formais para o ensino de História e, especificamente sobre a cultura Indígena, por meio de aulas de campo. O estudo permitiu ressaltar o potencial das atividades no processo de (re)significação de conhecimentos sobre os indígenas no Espírito Santo.

A Subcategoria 1.7 (Ensino Interdisciplinar: Ciências da Natureza, Humanas e Sociais) é composta de uma dissertação:

- I. Realização de práticas em um museu envolvendo diferentes áreas do conhecimento. O estudo tem como objetivo discutir a construção do conhecimento científico.



ESPAÇOS NÃO-FORMAIS IDENTIFICADOS

De acordo com a delimitação de Jacobucci (2008) e os critérios estabelecidos para a coleta de dados, buscou-se explorar que tipos de Espaço Não-Formal as dissertações compreendem, obtendo-se os seguintes resultados:

- Os espaços descritos como “Instituições” compreendem: Unidades de conservação, Escola da Ciência-Física, Museus e um Observatório Astronômico;
- Os espaços descritos como “Não-instituições” compreendem: Rodovia do Sol; Aulas de campo em um corpo hídrico; Ilhas costeiras; Nascentes de água.

Subcategorias relacionadas à Ciência (formação/divulgação) e Meio Ambiente (envolvendo, ou não, a Ciência) predominam, em relação às áreas de conhecimento identificadas nas produções do EDUCIMAT. O resultado é coerente a área do programa, que é “Educação em Ciências e Matemática”. Em contrapartida, destaca-se o potencial de envolvimento de outros campos de estudo não mencionados no Quadro 1.

Com base nos critérios de busca delimitados, os espaços identificados compreendem tanto a categoria “Instituição” quanto “Não-Instituição”. Isso evidencia que o envolvimento de diferentes tipos de espaços não-formais tem ocorrido nesse Programa de Pós-graduação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa importante relação entre Educação Não-Formal e Educação Formal foi iniciada na década de 60, através de investimentos governamentais, demonstrando desde então fortes contribuições para a promoção da melhoria do ensino de ciências (FARIA; JACOBUCCI; OLIVEIRA, 2011). Entretanto, ressaltamos a necessidade que tais discussões estejam mais presentes nas pesquisas realizadas no espaço acadêmico e nos diferentes ambientes de Educação Científica, para que consigam demonstrar sua importância e legitimidade, possibilitando que a Alfabetização Científica faça parte da formação dos cidadãos.

Cabe ressaltar que o programa apresenta enfoques não necessariamente relacionados à temática central desta pesquisa. Diante disso, entende-se que não cabe à essa discussão traçar um padrão de qualidade em relação a presença, ou não, do tema nas pesquisas investigadas.

Assim, conclui-se que o objetivo de explorar o cenário atual das dissertações produzidas no EDUCIMAT, entre os anos de 2013 e 2019, foi atingido. Espera-se que os resultados obtidos contribuam com as reflexões e discussões sobre o tema, especialmente no contexto da região em que o programa está situado.



SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977. 225 p.
- CASCAIS, M.; FACHÍN-TERÁN, A. Educação formal, informal e não-formal em ciências: contribuições dos diversos espaços educativos. In: XX ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL NORTE NORDESTE, 2011, Manaus - AM. *Anais...* Manaus – AM: Universidade Federal do Amazonas-UFAM, 2011. P. 1-9.
- FARIA, R.; JACOBUCCI, D.; OLIVEIRA, R. Possibilidades de ensino de botânica em um espaço não-formal de educação na percepção de professoras de ciências. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 87-104, 2011.
- JACOBUCCI, D. Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica. *Em extensão*, Uberlândia, v. 7, p. 55-66, 2008.
- PIVELLI, S.; KAWASAKI, C. Análise do potencial pedagógico de espaços não-formais de ensino para o desenvolvimento da temática da biodiversidade e sua conservação. In: V Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Bauru – SP. *Anais...* Bauru – SP: Universidade Estadual Paulista – UNESP, p. 1-11, 2005.
- QUEIROZ, R.; TEIXEIRA, H.; VELOSO, A.; FACHÍN-TERÁN, A.; QUEIROZ, A. A caracterização dos espaços não-formais de educação científica para o ensino de Ciências. *Revista ARETÉ*, Manaus, v. 4, n. 7, p.12-23, 2011.
- ROCHA, S.; FACHÍN-TERÁN, A. *O uso de espaços não-formais como estratégia para o ensino de ciências*. Manaus: UEA/Escola Normal Superior/PPGEECA, 2010.
- SANTOS, S.; FACHÍN-TERÁN, A. O uso da expressão espaços não-formais no ensino de ciências. *Revista ARETÉ*, Manaus, v. 6, n. 11, p. 1-15, 2013.



2

Damila Soares de Carvalho
Mariangela Lima de Almeida

O ESTUDO DE CASO E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A PESQUISA CIENTÍFICA: A CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO DE FORMAÇÃO CONTINUADA





INTRODUÇÃO

Neste artigo, buscamos identificar, nos discursos dos profissionais das escolas, os modos como as práticas educativas voltadas para a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE)³ das escolas de uma Rede Municipal de Ensino se articulam e sustentam propostas e ações formativas.

Concordamos com Mendes (2018) que a inclusão escolar necessita ser compreendida como política ou prática de escolarização do estudante PAEE nas classes comuns de escolas regulares, ou seja, mais do que acesso e permanência, defendemos o direito desse aluno de aprendizagem nesses espaços.

Ao buscarmos avançar na construção de conhecimentos sobre a inclusão escolar desses alunos, almejamos que os processos formativos para os professores possa concebê-los como profissionais reflexivo-críticos, “[...] capazes de articular teoria e prática na busca pela superação de seus problemas, construindo, assim, possibilidades de transformação educacional e social” (ALMEIDA, 2004, p. 49).

Defendemos, assim, uma formação continuada sustentada na racionalidade comunicativa, que busca entendimento mútuo entre os diferentes atores do contexto educativo. Uma formação que se afaste da concepção técnica apoiada na racionalidade instrumental, na qual a lógica se sustenta, “[...] por estratégias que se baseiam num saber analítico. Implicam deduções de regras de preferências (sistemas de valores) e máximas gerais” (HABERMAS, 1968, p. 57). Essa abordagem prioriza modelos formativos prontos que não dialogam com o contexto das práticas vividas pelos professores e alunos.

3 Como determinado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), são considerados alunos PAEE os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

SUMÁRIO



Para tanto, faz-se necessária uma escuta sensível desses sujeitos, baseada na empatia e aceitação, permitindo-nos ouvir sem estabelecermos julgamentos e/ou comparações (BARBIER, 2002), a fim de identificarmos as demandas que possam contemplar um currículo de formação continuada. Fundamentamo-nos na ideia de Sacristán e Gómez (2000), para quem o currículo é entendido como algo que adquire forma e significado à medida que sofre uma série de processos de transformação dentro das atividades práticas. Assim, assumimos o currículo não como um programa com conteúdos a serem contemplados, mas como um percurso metodológico capaz de contribuir para a construção de conhecimentos.

Nesse sentido, tomamos o estudo de caso como potencial investigativo, numa abordagem que busca, através do contexto, entender um fenômeno (YIN, 2005). Assim, através da escuta dos diferentes atores do contexto escolar, procuramos propiciar entendimentos sobre a relação entre teoria e práxis na produção de políticas e ações formativas. Estudos recentes sobre formação continuada de profissionais da educação (CREPALDI, 2008; DIAS, 2012; GRAZIOLA JUNIOR, 2016; NOGUEIRA, 2006; ROCHA, 2013; ROSA, 2002) têm apostado no estudo de caso como referencial metodológico capaz de contribuir para o avanço do conhecimento sobre os processos formativos.

O estudo de caso nos permitiu o aprofundamento analítico do objeto, buscando entender os encaminhamentos para a formação continuada, desde a elaboração até a efetivação das propostas. Permitiu-nos também imersão na realidade, buscando possíveis caminhos.

Nesse contexto, este artigo tem como objetivo evidenciar a potência do estudo de caso na pesquisa científica, enquanto método investigativo que nos permite envolvimento e análise profunda do contexto investigado. Apresentaremos a relevância do estudo

SUMÁRIO



de caso na pesquisa educativa, pelo olhar de autores e teóricos que se debruçam na temática e em metodologias da pesquisa e, posteriormente, evidenciaremos os procedimentos do estudo de caso realizado nesta pesquisa de mestrado.

ESTUDO DE CASO NA PESQUISA EDUCATIVA

Como citado anteriormente, tomamos o estudo de caso como metodologia adequada para atender às necessidades de desenvolvimento desta pesquisa.

Ao descrever as potências do estudo de caso, Yin (2005, p. 25), ao se referir a Schramm (1971), destaca que a ideia central dessa metodologia é “[...] iluminar uma decisão ou um conjunto de decisões: por que elas são tomadas, como elas são implementadas e com que resultado”. Para tanto, faz-se necessário um envolvimento profundo e exaustivo do investigador (GIL, 1994), a fim de retratar a realidade na sua complexidade.

André (1984) evidencia ainda algumas características fundamentais do estudo de caso, tais como a busca pela descoberta, a ênfase na interpretação do contexto, a representação dos diferentes pontos de vista, o uso de variadas fontes de informação e o retrato da realidade de maneira completa e profunda. Assim, nesse estudo, o pesquisador recorre a “[...] uma variedade de fontes de informação, coletadas em diferentes momentos [...]” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 19) para descortinar todos os fatos possíveis.

Ainda no que tange às características do estudo de caso, Yin (2005) destaca que podem ocorrer de três tipos, a saber: explanatório, descritivo ou exploratório. Essa metodologia, através de suas possibilidades interpretativas, possibilita-nos compreensão



de diferentes problemáticas, seja num contexto individual ou mais amplo. Em nossa pesquisa de mestrado, desenvolvemos um estudo do tipo exploratório, analisando diferentes pontos de vistas sobre os processos formativos realizados no município de Cachoeiro de Itapemirim – ES. Buscamos, assim, por meio do discurso dos participantes, voltado para a Educação Especial, retratar a “[...] realidade educacional em suas múltiplas dimensões e complexidades próprias” (ANDRÉ, 1984, p. 53).

Concordamos com André (2009), quando ressalta que os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam.

Assim, evidenciamos, a seguir, a trajetória deste estudo, especificando cada fase realizada e os instrumentos utilizados no desenvolvimento.

SISTEMATIZANDO AS ETAPAS DO ESTUDO DE CASO

O estudo de caso, conforme sistematizado por André (2009), ocorre em três fases, a saber: exploratória ou de definição dos focos de estudo, fase de coleta dos dados ou de delimitação do estudo e fase de análise sistemática dos dados.

Apesar de o estudo de caso ocorrer em três fases, elas orientam o pesquisador, mas não o limitam, pois a pesquisa, nessa perspectiva, “[...] é uma atividade criativa e, como tal, pode requerer conjugação

SUMÁRIO



de duas ou mais fases em determinados momentos, ênfase maior em uma delas, e superposição em muitos outros" (ANDRÉ, 2009, p. 67). Yin (2005) corrobora ainda nossa pesquisa ao destacar a necessidade do pesquisar em conseguir captar informações relevantes e ser flexível, tendo sempre em mente os três princípios básicos para a realização de um estudo de caso:

1. uso de múltiplas fontes de evidências, como registros em arquivos, documentos, entrevistas focais e espontâneas, levantamentos, observações direta e participante, sempre com triangulação entre diferentes fontes de dados, avaliadores ou métodos e questões de validação;
2. criação de base de dados do estudo de caso, com dados e evidências básicas e relatórios organizados em duas coletas separadas a do investigador (a partir de registros escritos ou gravados, anotações e lembranças) e a base de dados comprobatórios que aumentam a confiabilidade da pesquisa; e
3. manutenção de uma linha de evidências, na qual se estabeleça uma cadeia de relações desde as questões de pesquisa, protocolos, fontes de evidências, banco de dados e relatório do caso. Isso permite que observadores externos (leitores do caso) sigam quaisquer evidências que levaram às conclusões do estudo (YIN, 2005, p. 97).

Observa-se que essa metodologia se inicia de forma ampla e vai sendo delineada à medida que o estudo avança. Assim, passamos a discutir como a metodologia se adequou aos interesses da pesquisa, bem como as etapas realizadas e as fases correspondentes a cada uma delas.

FASE EXPLORATÓRIA OU DE DEFINIÇÃO DOS FOCOS DE ESTUDO

Para André (2005), a primeira fase do estudo de caso – a exploratória – diz do momento inicial da pesquisa: é o momento de definir o que se pretende analisar, estabelecer os primeiros contatos para ida a campo, identificar os participantes e organizar os procedimentos e instrumentos para a coleta de dados.

Yin (2005) nos alerta sobre a importância de um conhecimento prévio sobre o objeto a ser estudado, o que demanda leitura. Ele acrescenta que essas informações nos auxiliam no planejamento do estudo, uma vez que a tarefa inicial é determinar as questões a serem estudadas.

Desse modo, iniciamos a pesquisa com uma visita à Secretaria Municipal de Educação (Seme), a fim de solicitar a autorização para realizá-la. A autorização foi protocolada no setor responsável junto à secretaria e, passados cinco dias úteis, foi concedida.

Nesse mesmo dia, direcionamo-nos ao setor a ser pesquisado – Coordenadoria de Educação Inclusiva e do Direito à Diversidade (CEIDD) – para apresentação e estabelecimento de contato inicial com a equipe, sendo recebidas pela coordenadora do setor. Nesse momento, em uma conversa informal, tivemos a oportunidade de apresentar o estudo e marcar a data do seu início, que ocorreu mediante a entrega de uma cópia da pesquisa para arquivamento e posterior consulta em caso de dúvidas ou esclarecimentos sobre o andamento do trabalho.

A fim de mapearmos as políticas municipais que versam sobre Educação Especial e processos de formação continuada para profissionais na Seme, realizamos um levantamento dos documentos que dialogavam sobre a estruturação e organização desse setor, o



SUMÁRIO

atendimento a alunos e, principalmente, as ações desenvolvidas no Município para a formação dos profissionais da escola.

Consideram-se como documentos “[...] quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (PHILLIPS, 1974 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38). Ainda de acordo com esses autores, os documentos são fontes fundamentais e deles podem-se extrair evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador.

Os estudos de Gil (1994) deixam claro que é extremamente importante e útil ao desenvolvimento de um estudo de caso a análise de documentos, visto que permite tanto verificar e apresentar informações que venham ao encontro das necessidades fundantes da pesquisa quanto trazer elementos importantes para a comparação com resultados já obtidos por meio de outros procedimentos de coleta de dados.

Mapeamos, assim, legislações, relatórios, projetos, planos de trabalho e editais. Os documentos eram disponibilizados por meio de cópias, alguns dos quais já haviam sido publicados em diários oficiais ou no site do Município. Apostando na análise de documentos municipais com vistas a enriquecer o aporte teórico para o desenvolvimento deste estudo, realizamos um levantamento de seis principais documentos (Quadro 1), sendo três relatórios, um Decreto, uma Portaria e um plano de educação.

**Quadro 1 - Mapeamento dos documentos do
município de Cachoeiro de Itapemirim - ES**

Ordem	Tipo de Documento	Características
1	Portaria n.º 881/2010	Dispõe sobre a Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Cachoeiro de Itapemirim-ES.

SUMÁRIO



2	Relatório Final da Consultoria para Unificação e Reestruturação da Rede Pública Municipal de Educação de Cachoeiro do Itapemirim (2013-2016)	Documento elaborado pela empresa Usina Pensamento Conteúdo e Gestão em Rede, que discorre sobre os dados do censo escolar e as fontes de recursos que fundamentam os investimentos em políticas de educação, e estabelece um olhar mais pontual sobre o tamanho da Rede de Ensino.
3	Relatório – Valorização dos profissionais do magistério (2013-2016)	Documento elaborado por uma empresa de consultoria da área de educação – Constat Educação, versando sobre a organização da Rede de Ensino, os recursos destinados à educação municipal e sua aplicação, gastos, plano de carreira, IBED e desempenho dos profissionais.
4	Plano Municipal de Educação 2015-2025	Estabelece metas para o período de dez anos, com vistas a um avanço na garantia do direito à educação.
5	Relatório – Diagnóstico da situação da Rede Municipal de Ensino de Cachoeiro de Itapemirim-ES – 2016	Documento elaborado pela Subsecretaria de Planejamento da Educação com o objetivo de atualizar os dados do ano anterior (2015), devido à paralisação de onze escolas da Rede, o qual adotou como metodologia visitas às instituições de ensino, aplicação de questionários (2015) e encontros com os gestores da Unidade de Ensino (2016).
6	Decreto n.º 26.556/2016	Reorganiza a estrutura da Secretaria Municipal de Educação, regulamenta o funcionamento das suas unidades internas e dá outras providências.

Fonte: elaborado pela autora com base em documentos da Prefeitura Municipal de Cachoeiro de Itapemirim (2017).

Ainda nesse movimento de busca na Seme para levantamento documental, selecionamos, a partir das listagens de frequência das formações realizadas pelo município, os profissionais com maior aproveitamento. Inicialmente tínhamos como intenção buscar junto a CEIDD o contato desses participantes, com o objetivo de compor os



sujeitos da investigação. Nossa ideia era convidar esses profissionais, a partir de ligação, a participarem do grupo focal. A intenção era potencializar o diálogo de forma coletiva.

Com base nessa listagem, foi montada uma tabela inicial com o contato de vinte cursistas, participantes dos cursos de Libras (básico, intermediário e avançado), cuidador, AEE e formadoras. Não foi possível contato com todos os cursistas, uma vez que o número de seus telefones estava desatualizado, e ainda houve quem não demonstrasse interesse em participar.

Assim sendo, no momento em que percebemos que nosso plano de ação inicial poderia não ser realizado, tendo em vista a dificuldade encontrada no contato com esses profissionais, refletimos sobre a necessidade de ser realizada a escuta dos profissionais das escolas, para que pudessem de fato ocorrer os encontros do grupo focal, como proposto inicialmente.

Nesse momento, durante essa etapa de definição do foco do estudo, vimos que o contato com o campo de pesquisa muitas vezes nos coloca diante do desafio do que é possível, e assim traz a necessidade de mudanças no processo de coleta de dados. Assim, o grupo focal ganhou outra dimensão na pesquisa. Vimos que, para estabelecer uma relação de confiança com os profissionais das escolas e ouvir o que eles tinham a dizer sobre o processo de inclusão dos alunos da Educação Especial, tendo esse profissional participado ou não de formação anterior, decidimos realizar visitas técnicas a escolas que contemplassem as diversas geoescolares do Município para realização de entrevista semiestruturada com esses sujeitos.

SUMÁRIO



COLETA DOS DADOS

Nosso processo de coleta de dados iniciou-se na seleção e análise dos documentos municipais que versam sobre a Educação Especial, como citado anteriormente. Acreditamos que ao mesmo tempo que esses documentos nos ajudavam a delimitar o estudo, configuraram-se como dados importantes, que posteriormente foram analisados à luz do referencial teórico, sustentado nos pressupostos habermasianos.

Outro momento caracterizado como coleta de dados refere-se à delimitação das escolas de cada região geoescolar⁴ que visitaríamos para realizar as entrevistas com os profissionais e sucessivamente os convidaríamos para o grupo focal. Ao realizarmos as escolhas dessas escolas, buscamos, dentro de cada região geoescolar, contemplar escolas com salas de recursos multifuncionais (SRM) e escolas sem. Esse processo de seleção revelou fragilidades que também se configuraram como dados a serem analisados.

Apesar desses dados elencados e das diversas possibilidades de elencar evidências para a pesquisa: observação, entrevista, registro, documentos e artefatos físicos (YIN, 2005), evidenciaremos neste tópico a entrevista semiestruturada e o grupo focal, que se configuraram como nossas principais fontes de coleta de dados.

a. Entrevista semiestruturada

Ao discorrer sobre as vantagens da entrevista, Gil (1994, p. 114) pontua:

⁴ As regiões geoescolares compreendem blocos de escolas divididos em dezoito regiões no Município, doze das quais localizadas na área urbana (Mapa 1) e seis na zona rural.

- 
- i. a entrevista possibilita a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social;
 - ii. a entrevista é uma técnica muito eficiente para a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano;
 - iii. os dados obtidos são suscetíveis de classificação e quantificação.

Nesse momento, destacamos as entrevistas realizadas com os diversos profissionais da escola, a fim de conhecer opiniões e expectativas sobre os processos formativos realizados no Município. Organizamos um roteiro composto de sete questões norteadoras que, além de identificarem o que os profissionais pensavam da formação desenvolvida e consequentes reflexos na prática, visavam descobrir as principais dificuldades enfrentadas no processo de inclusão dos alunos PAEE, bem como conhecer as sugestões de mudanças para avançar nesse processo.

Assim, esse momento de entrevista com os profissionais da escola caracterizou-se tanto como fase exploratória do estudo de caso, visto que buscamos estabelecer contatos com esses profissionais para definir os próximos passos, quanto como fase de coleta dos dados ou de delimitação do estudo (ANDRÉ, 2005), haja vista já ser esse o momento de coleta de dados, para alcançar o objetivo proposto na pesquisa.

No intuito de garantir o cumprimento dos procedimentos éticos, todos os profissionais envolvidos tiveram oportunidade de tirar dúvidas sobre a pesquisa e sua finalidade e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Todas as entrevistas foram gravadas com o consentimento dos participantes e, posteriormente, transcritas e analisadas. Optamos por esse método apoiando-nos no pensamento de Ludke e André (1986, p. 37), quando afirmam que “[...] a gravação tem a vantagem de registrar

SUMÁRIO



todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda sua atenção ao entrevistado".

As entrevistas foram realizadas com profissionais das escolas e gestores do setor de Educação Especial do município, atual e anteriores, em diferentes momentos. Inicialmente foram feitas as entrevistas com os profissionais da escola, professoras regentes de turma, professoras de Educação Especial, diretoras, pedagogas e cuidadoras. Num segundo momento de entrevistas, conversamos com três profissionais que desempenharam a função de gestor(a) de Educação Especial.

Durante a realização das entrevistas, procuramos sustentar-nos nos princípios da Teoria do Agir Comunicativo, que nos diz da necessidade de participação de todos e de que os sujeitos devem ter condições de igualdade no discurso (HABERMAS, 1987).

O pensamento habermasiano instiga-nos ao diálogo entre os vários profissionais, possibilitando melhor compreensão das propostas e ações formativas na Rede Municipal de Ensino, considerando a inclusão dos alunos PAEE. Posto isso, passamos a escutar os diversos profissionais da escola, tendo eles participado, ou não, de momentos de formação anteriores realizados no Município. Assim, fundamentadas nesse referencial, percebemos quão relevante foi conhecer esses discursos antes de estabelecermos o diálogo com eles.

b. Grupo focal

Apoiadas em Gatti (2005), organizamos os encontros de grupo focal. Essa metodologia pode possibilitar uma variedade de pontos de vista e processos emocionais e significados pela via da interação, que poderiam ser difíceis de manifestar com outras metodologias e em um curto espaço de tempo. Segundo a autora, essa técnica é bem utilizada quando se procura compreender as diferenças

SUMÁRIO



existentes em grupos de pessoas diferenciadas e as justificativas de determinados posicionamentos.

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. A pesquisa com grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia a dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros (GATTI, 2005, p. 11).

À vista disso, o objetivo, para além de compreender e analisar a organização do trabalho pedagógico na Rede Municipal de Ensino com vistas a garantir o acesso e a permanência dos alunos PAEE na escola comum, pelo olhar daqueles que participam desse processo, era potencializar o debate em grupo e a troca de experiências, pensando em novas maneiras de proceder à formação continuada por meio do agir comunicativo e da colaboração.

Além do convite feito durante o momento de entrevista, os profissionais foram convidados via e-mail e redes sociais (*WhatsApp*). Foram realizados dois encontros do grupo focal. Do primeiro encontro participaram sete profissionais da Rede, uma pesquisadora voluntária de um grupo de pesquisa da Universidade e a professora orientadora. Dos sete profissionais da Rede, quatro participaram da entrevista e três, embora demonstrassem interesse pela pesquisa, não puderam ser entrevistados devido à indisponibilidade de horário. No segundo momento, tivemos presentes quatro sujeitos: dois profissionais do Município e duas pesquisadoras voluntárias de um grupo de pesquisa da Universidade.

SUMÁRIO



Nesses momentos, selecionamos eixos temáticos, acompanhados de questões disparadoras. No primeiro encontro, percebemos uma necessidade dos participantes em expressar suas angústias, medos e aflições no que se refere ao processo de inclusão dos alunos. Os profissionais pontuaram situações ocorridas desde o momento em que esses alunos chegaram à escola regular até os dias atuais, destacando também as vitórias alcançadas ao longo desse processo.

Conversamos também sobre as contribuições que a formação desenvolvida tem conferido à prática dos profissionais que a vivenciam, bem como as lacunas presentes, que levam muitos deles a procurar outros espaços de formação. Ficaram evidentes nesse momento os *desafios* encontrados e os tipos de formação que emergem no cotidiano escolar.

Ao considerar que o grupo focal, segundo Morgan e Krueger (1993 *apud* GATTI, 2005, p. 9), possibilita “[...] fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios [...]”, como a observação, a entrevista ou questionários, poderia ser difícil de manifestar, um ponto central desta pesquisa foi buscar elementos novos para discutir a questão da formação contínua por meio da captação de conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações. A escolha dessa técnica foi imprescindível. Os participantes, além de se expressarem com a fala, puderam sintetizar suas opiniões por escrito, por meio de um roteiro com questões norteadoras. Foram dadas sugestões voltadas à criação de um currículo de formação continuada que envolvesse os diferentes profissionais da escola e à maneira como as escolas poderiam ser organizadas para desenvolver espaços discursivos entre os profissionais e potencializar a formação deles.

ANÁLISE DOS DADOS

No processo de organização dos dados, utilizamos como base a análise de conteúdos (BARDIN, 1977). Apoando-nos inicialmente na análise de conteúdo, criamos categorias que melhor retratassem a realidade da pesquisa vivenciada, o que contribuiu para interpretar os dados com base na ação comunicativa em Habermas (1987), compreender as narrativas dos gestores e profissionais da Rede Municipal de Ensino de Cachoeiro de Itapemirim-ES, o modo como ocorrem os processos de formação continuada na perspectiva da inclusão dos alunos PAEE e o sentido dado ao currículo no Município.

O objetivo foi, pela tessitura dos argumentos expressos nos textos falados (gestores e professores) e escritos (legislação, planos, projetos), analisar o modo como os contextos da prática educativa se relacionavam com as propostas e ações formativas na perspectiva da inclusão escolar. Assumimos, assim, a seguinte premissa:

No lugar do sujeito solitário, que se volta para objetos e que, na reflexão, se toma a si mesmo por objeto, entra não somente a idéia de um conhecimento lingüisticamente mediatizado e relacionado com o agir, mas também o nexo da prática e da comunicação quotidianas, no qual estão inseridas as operações cognitivas que têm desde a origem um caráter intersubjetivo e ao mesmo tempo cooperativo (HABERMAS, 2003, p. 25).

Dessa maneira, organizamos os dados a serem analisados em categorias, explorando cada momento da pesquisa por meio de uma leitura rigorosa, a qual permitiu um panorama de cada conjunto de dados.

Através dessa categorização, tornou-se urgente encontrarmos nosso lugar nesse processo comunicativo: Que papéis assumiríamos como pesquisadoras tomadas de intencionalidades? Não poderíamos nos calar, na perspectiva metodológica que escolhemos, e nos excluir





do diálogo (HABERMAS, 1987). Dessa forma, assumimos o lugar de mediadoras na criação dos espaços *discursivos*, que se configuram como indispensáveis tanto na coleta como na análise dos dados.

Como mediadoras desse processo, promovemos, durante todo o trabalho, a criação de espaços *discursivos* inspiradas em Almeida (2010), a partir das falas dos diferentes participantes, estabelecendo entre os profissionais um estreito diálogo no que tange às questões relacionadas à inclusão dos alunos PAEE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estudo de Caso nos permitiu entender o contexto investigado, através de análise dos documentos, bem como do diálogo dos profissionais da escola e que desempenhavam a função de gestão de educação especial. Esse aprofundamento evidenciou tensões e desafios a serem superados, a fim de avançarmos na inclusão dos alunos PAEE.

A partir do movimento de escuta e dos espaços *discursivos* constituídos ao longo da pesquisa, foi possível identificar entendimentos mútuos e consensos que indicam caminhos a serem seguidos nos momentos formativos. Assumimos o currículo não como um programa com conteúdos a serem contemplados, mas como um percurso metodológico capaz de contribuir para a construção de conhecimentos. Assim, foram criados princípios que devem sustentar a construção de um currículo de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar.

Apesar de o estudo de caso como perspectiva metodológica apresentar fragilidades como, por exemplo, a não interferência do pesquisador que, apesar de poder realizar observações e descrevê-

SUMÁRIO



las nos dados, não realiza uma intervenção direta, pôde-se observar nesta pesquisa as potencialidades dessa metodologia. O estudo de caso revela a realidade em sua complexidade, os diferentes pontos de vista sobre um mesmo problema e não apresenta uma forma padronizada de pesquisa, mas nos possibilita ir realizando delimitações no decorrer da pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. L. *Formação continuada como processo crítico-reflexivo-colaborativo: possibilidades de construção de uma prática inclusiva*. 2004. 263 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.
- ALMEIDA, M. L. *Uma análise da produção acadêmica sobre os usos da pesquisa-ação em processos de inclusão escolar: entre o agir comunicativo e o agir estratégico*. 2010. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Estudo de caso: seu potencial na educação. *Cadernos de Pesquisa*, Rio de Janeiro, n. 49, p. 51-54, 1984.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber Livro, 2005.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Estudo de caso: uma alternativa de pesquisa em educação. In: SILVA, C. M. S. et al. *Metodologia da pesquisa em educação do campo: povos, territórios, movimentos sociais, saberes da terra, sustentabilidade*. Vitória: Edufes, 2009. p. 65-74.
- BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Plano, 2002. (Série Pesquisa em Educação, v. 3).
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2020.

SUMÁRIO



- CREPALDI, R. *Formação em contexto: a contribuição de grupos de pesquisa para o desenvolvimento profissional na educação infantil*. 2008. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- DIAS, S. C. *Políticas públicas de formação continuada de professores: a experiência do município de Itaguaí*. 2012. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2012.
- GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Liber Livro, 2005.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.
- GRAZIOLA JUNIOR, P. G. *Sentidos da formação continuada na trajetória profissional de docentes: experiências formativas envolvendo universidade e escola*. 2016. 143 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo-RS, 2016.
- HABERMAS, J. *Técnica e ciência como ideologia*. Lisboa: Edições 70, 1968.
- HABERMAS, J. *Teoría de la acción comunicativa: racionalidad de la acción y racionalización social*. Tomo I. Versión de Manuel Jimenez Redondo. Madrid: Taurus, 1987.
- HABERMAS, J. *Consciência moral e agir comunicativo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.
- MENDES, E. G. Sobre alunos “inclusões” ou da “inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. (Org.). *Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas*. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2018. p. 58-81.
- NOGUEIRA, B. S. *Formação contínua na escola: a voz dos professores*. 2006. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2006.
- ROCHA, A. *A constituição de propostas de formação continuada de professores da Rede Municipal de Ensino para o atendimento à diversidade do alunado: concepções, limites e possibilidades*. 2013. 113 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

ROSA, A. C. *O que sustenta a formação continuada de professores na inclusão escolar?: a experiência no município de Cachoeira do Sul-RS*. 2002. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

YIN, R. *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

SUMÁRIO



3

Rômulo de Souza Avansi
Raisa Maria de Arruda Martins
Andréia Weiss

EDUCAÇÃO DO CAMPO: APONTAMENTOS METODOLÓGICOS DE UMA PESQUISA





INTRODUÇÃO

Este texto se propõe a apresentar algumas reflexões em torno do percurso metodológico adotado na pesquisa de mestrado “Os desafios da atuação docente em escolas do campo no município de Castelo-ES” (AVANSI, 2019), apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores do Centro de Ciências Exatas Naturais e da Saúde da Universidade Federal do Espírito Santo.

O trabalho se caracterizou como uma pesquisa qualitativa, que possibilitou o estudo do caso específico dos desafios enfrentados pelos professores que atuam no campo, destacando como contexto de pesquisa o município de Castelo, localizado no interior do estado do Espírito Santo.

A pesquisa teve como foco a atuação dos professores que trabalham nas escolas localizadas no campo e a compreensão das orientações legais que regulam o trabalho dos mesmos do ponto de vista de suas necessidades, dificuldades e formação diante a influência do contexto sociocultural da comunidade em que a escola está inserida.

No entanto, a presente pesquisa teve alguns contratemplos que levaram a mudança do caminho metodológico adotado, necessitando ser repensado ao longo do processo. Estes momentos foram determinantes para que o trabalho ganhasse consistência e força com o avançar das etapas.

Assim, o presente texto centra-se, precisamente, nos aspectos metodológicos. Iniciando-se com uma breve descrição da pesquisa realizada, o texto prossegue trazendo uma reflexão sobre as etapas de pesquisa. Após este momento encerra-se o trabalho apresentando a metodologia utilizada para a análise dos dados (triangulação).

SUMÁRIO



NATUREZA DA PESQUISA

A pesquisa tratou dos desafios que perpassam o trabalho docente dos professores em escolas do campo no município de Castelo – ES. Durante o trabalho optou-se por uma abordagem qualitativa por utilizar como fonte direta de dados o ambiente natural do pesquisado (LUDKE; ANDRÉ, 1986). A escolha ocorreu, também, devido ao fato de o pesquisador e sujeitos da pesquisa possuírem um interesse em comum pela temática, tornando a relação entre os mesmos mais próxima. Sobre essa proximidade, Ludke e André (1986, p. 4) explicam que:

Predominava entre as pesquisas até pouco tempo atrás, a crença numa perfeita separação entre o sujeito da pesquisa, o pesquisador e seu objeto de estudo. Acreditava-se então que em sua atividade investigativa o pesquisador deveria manter-se o mais separado possível do objeto que estava estudando, para que suas ideias, valores e preferências não influenciassem seu ato de conhecer. Assim se procuraria garantir uma perfeita objetividade, isto é, os dados se apresentariam tais quais são, em sua realidade evidente. O conhecimento se faria de maneira imediata e transparente aos olhos do pesquisador.

Ao longo da pesquisa, afinidades foram percebidas entre pesquisador e os professores participantes. Essa proximidade foi determinante para a realização da pesquisa, o contato com os sujeitos da pesquisa de forma direta nos possibilitou momentos de diálogo que se tornaram elementos fundamentais dentro da pesquisa.

É no diálogo sobre um interesse em comum na Educação do Campo, que pesquisador e sujeitos da pesquisa estabeleceram uma relação de troca de experiências e conhecimentos, de forma que seus papéis na pesquisa se misturavam ao de professor, aluno e colegas de profissão.

SUMÁRIO



A importância dessa relação de partilha durante a pesquisa foi fundamental, pois a visão do professor pesquisador dentro da própria categoria profissional ainda é vista como algo distante. Para muitos professores, ser pesquisador é algo que não cabe em sua realidade, ou seja, algo reservado somente para alguns profissionais que se dedicaram a exercê-la (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

E foi durante as conversas com os professores participantes da pesquisa e a partir da própria curiosidade dos sujeitos, que o desejo da pesquisa foi semeada, no sentido de mostrar o quão importante pode ser a pesquisa dentro do trabalho docente. De acordo com Ludke e André (1986), tornar a pesquisa algo próximo à vida diária do educador é fundamental para o enriquecimento de seu trabalho.

Como mencionado, na pesquisa nos propusemos a investigar os desafios que permeiam e que de certa forma incidem sobre as condições de trabalho dos professores do campo no município de Castelo – ES, um contexto complexo e repleto de desafios, o estudo de caso nos forneceu “[...] uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada” (ANDRÉ, 2005, p. 33). Além disso,

[...] estudo de um caso, seja ele simples e específico, [...], ou complexo e abstrato [...]. O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. O interesse [...] incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17).

Compreendeu-se que o município de Castelo – ES, assim como os demais municípios, possuem condições específicas de trabalho, sejam elas no campo ou na cidade. Além dos motivos descritos, o estudo de caso possibilitou que o pesquisador estabelecesse uma organização diante de eventuais descobertas ao longo da pesquisa:

SUMÁRIO



Os estudos de caso visam à descoberta. Mesmo que os investigadores partam de alguns pressupostos teóricos iniciais, ele procurará se manter constantemente atento a novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17-18).

Portanto, a pesquisa foi definida como um estudo de caso, pois tratou de elementos singulares e específicos do trabalho docente no campo do município de Castelo – ES. A partir desse entendimento, seguimos para construção das etapas de pesquisa próprias do estudo de caso, delimitadas por Ludke e André (1986):

- Fase exploratória: nessa fase foi definido quem seriam os sujeitos da pesquisa, ou seja, professores do município de Castelo – ES que atuam em escolas localizadas no campo. Definimos também os referenciais teóricos e os documentos que seriam utilizados na fundamentação da pesquisa, além de como seria a coleta de dados.
- Delimitação do estudo: uma vez identificados os elementos chaves e os contornos aproximados do problema, o pesquisador pode proceder à coleta sistemática de informações (LUDKE; ANDRÉ, 1986). A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas com cada professor participante do estudo, além do diário de campo.
- Análise dos dados: para a análise, foram utilizados recortes das falas dos sujeitos participantes da pesquisa e aspectos presentes no diário de campo, os quais foram organizados em categorias e subcategorias, amparadas pela consulta bibliográfica e documental.

Essa etapa foi essencial para o trabalho. Neste momento foi possível vislumbrar onde a trajetória da pesquisa poderia nos levar, é importante frisar que alterações ou adaptações ao longo do trabalho são necessárias e fazem parte da construção do estudo.

SUMÁRIO



COMPREENDENDO AS ETAPAS DA PESQUISA

A região Sul do estado do Espírito possui muitos municípios com fortes ligações culturais e econômicas com o campo. O fator determinante para a escolha do município de Castelo – ES como lócus para a pesquisa foi o número de escolas de educação básica localizadas no campo.

O município possui 21 escolas de educação básica, das quais 10 escolas estão localizadas no campo, formando um corpo docente de 333 profissionais (entre efetivos e contratados) (INEP, 2019).

Assim, num primeiro momento se realizou um levantamento junto à Secretaria Municipal de Educação de Castelo, do quantitativo dos profissionais docentes que atuam nessas 10 escolas do campo, chegando a um total de 170 profissionais, dos quais 71 possuíam vínculo efetivo com o município e 99 se encontravam em caráter de designação temporária.

Com tais informações, foi percebido que todas as escolas localizadas no campo dentro do município de Castelo – ES possuíam em seu quadro professores que atuavam em caráter de designação temporária (DT), enquanto duas escolas não possuíam professores efetivos. Outra informação apurada foi que grande parte dos professores DTs se deslocavam da zona urbana para atuarem na zona rural.

É raro que os professores habilitados, a maioria dos quais vivem nos centros urbanos, tenham as escolas rurais como primeira opção de trabalho, o que faz com que a docência nas escolas do campo seja atribuída a professores em início de carreira que, à primeira oportunidade, solicitam transferência para escolas urbanas. A distância das escolas e a sobrecarga de trabalho nas escolas rurais (às quais falta pessoal de apoio e onde predominam as classes multisseriadas) torna ainda menos atraentes os baixos salários pagos aos professores (ANDRADE; DI PIERRO, 2004, p. 7-8).

SUMÁRIO



Com a intenção de ouvir ao menos um professor de cada escola e partindo das informações coletadas, direcionamos a escolha dos sujeitos para os professores DTs. Primeiro foi levada em consideração a presença destes em todas as escolas do campo. O que nos levou a um número de 99 professores DTs.

Num segundo momento, realizamos o contato com os mesmos e obtivemos o aceite de 10 professores, um sujeito de cada escola. Ouvir sobre a realidade educacional, de cada escola do campo do município de Castelo – ES, foi determinante para a compreensão do panorama educacional do município nas áreas rurais.

Os sujeitos da pesquisa foram 09 professoras que se identificam pelo sexo feminino e 01 professor que se identifica pelo sexo masculino. Nesse momento, optou-se por preservar ao máximo a identidade dos sujeitos participantes, por se tratar de um número reduzido, específico e conhecido de sujeitos, adotou-se nomes femininos para todos os sujeitos.

Essa escolha se deu devido ao fato da maioria dos participantes serem mulheres. Assim, adotamos nomes de importantes personalidades femininas que marcaram a época em que viveram por sua força e coragem. Tal iniciativa possibilitou maior liberdade no tratamento dos dados obtidos por meio das entrevistas, pois dessa forma a certeza do anonimato seria mantida.

Por se caracterizar como um estudo de caso foi necessário o uso de variadas técnicas para a coleta de dados. Sobre a peculiaridade desse tipo de estudo Gil (2002, p. 140) nos explica:

O processo de coleta de dados no estudo de caso é mais complexo que o de outras modalidades de pesquisa. Isso porque na maioria das pesquisas utiliza-se uma técnica básica para a obtenção de dados, embora outras técnicas possam ser utilizadas de forma complementar. Já no estudo de caso utilize-se sempre mais de uma técnica. Isso constitui um princípio

SUMÁRIO



básico que não pode ser descartado. Obter dados mediante procedimentos diversos é fundamental para garantir a qualidade dos resultados obtidos.

Em relação aos instrumentos para coleta de dados, os mesmos foram se definindo ao longo da pesquisa, pois fomos guiados por cada descoberta ao longo do trabalho. Para Triviños (2006), a flexibilidade no processo de condução de uma pesquisa deve ser requisito essencial na mentalidade do pesquisador.

É preciso desmistificar o pensamento linear pré-existente no início do trabalho. O processo de pesquisa é algo aberto e repleto de mudanças durante sua condução, de fato tal aspecto se evidencia como algo que precisa ser aceito e assimilado. Alterações no rumo da pesquisa podem ser positivas e benéficas, afinal este é um momento de aprendizagem.

Dessa forma, iniciou-se o estudo buscando informações por meio de consulta bibliográfica e documental, processos fundamentais durante todos os momentos da pesquisa. Trata-se de uma consulta documental, pois a intenção não era tratar o documento como objeto principal de investigação.

Na etapa seguinte, foram realizadas as entrevistas semiestruturadas com os sujeitos participantes da pesquisa, A “[...] entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados [...] é uma das principais técnicas de trabalho [...] permite a captação imediata e corrente da informação desejada [...]” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33-34).

As entrevistas foram realizadas com os dez professores, após todos estarem cientes que as falas passariam por um processo de gravação na íntegra e que, posteriormente, seriam transcritas e analisadas.

SUMÁRIO



Realizado o primeiro contato. A escolha do local onde seria realizada a entrevista ficou a critério dos sujeitos participantes, ficou estabelecido que o pesquisador se deslocaria até o local definido, se necessário. Os entrevistados optaram por receber o pesquisador em suas próprias casas.

A realização das entrevistas em um ambiente informal, como a casa dos sujeitos participantes, tornou propícia a interação mais espontânea do pesquisador com o pesquisado. Em ambientes como esses, estamos sujeitos às interrupções e outras dificuldades no momento da entrevista, porém tais interferências não inviabilizaram a realização do processo. As entrevistas ocorreram em um clima amigável e leve.

Todos os sujeitos participantes se mostraram interessados em compreender do que a pesquisa se tratava, e se mostraram conscientes da sua contribuição para a realização da mesma. As entrevistas com os dez professores foram realizadas em dias diferentes, entre os meses de dezembro 2018 a junho de 2019.

Durante a realização das entrevistas, foi utilizado um diário de campo com a finalidade de anotar percepções e elementos que somente a gravação por voz não conseguiria abranger. Este recurso foi utilizado com mais constância durante as entrevistas, porém o diário de campo foi um instrumento presente durante toda a pesquisa. Para Ludke e André (1986, p.37), o ato de registrar informações durante as entrevistas,

[...] certamente deixará de cobrir muitas das coisas ditas e vai solicitar a atenção e o esforço do entrevistador, além do tempo para escrever. Mas, em compensação as notas já representam um trabalho inicial de seleção e interpretação das informações emitidas.



Certas sutilezas só podem ser captadas no momento exato em que acontecem, gestos, olhares, movimentos involuntários, entre outros. Estes aspectos podem ser descritos no diário de campo e posteriormente utilizados para compreender momentos ou falas específicas durante a transcrição das entrevistas e análise dos dados.

As entrevistas e as observações realizadas no diário de campo nos deram acesso a informações fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa.

A METODOLOGIA DA ANÁLISE

Devido à multiplicidade de instrumentos de coleta de dados que o estudo de caso nos permitiu, optamos por adotar como abordagem para a análise a triangulação de dados, segundo Triviños (2006, p. 38):

A técnica da triangulação tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social.

A técnica da triangulação preocupa-se, em primeiro lugar, com os processos e produtos centrados no sujeito e, em segundo lugar, com os elementos produzidos pelo meio do sujeito e que têm influência no seu desempenho junto à comunidade e, por último, com os processos e produtos originados da estrutura socioeconômica e cultural do macro-organismo social, no qual está inserido o sujeito (TRIVIÑOS, 2006).

No que tange a coleta de dados, a triangulação permite que o pesquisador utilize três ou mais técnicas para coletas de dados, para

SUMÁRIO



ampliar a visão do contexto estudado (MARCONDES; BRISOLA, 2014). Em nossa pesquisa, para a análise dos dados foi utilizado o diálogo com os autores, a consulta documental, os dados empíricos colhidos com as entrevistas e as observações realizadas no diário de campo.

Em um primeiro momento, foi realizada a transcrição das entrevistas levando em consideração entonação de voz, pausas ou ênfases em determinadas expressões. Após a transcrição das falas dos professores participantes⁵, foram realizadas leituras do material transscrito, para que posteriormente fossem feitas as marcações daquilo que consideramos relevantes nas narrativas, levando em conta o suporte teórico e a estrutura da pesquisa.

Em seguida, foi feita uma pré-análise dos dados estabelecendo características comuns nas narrativas, sempre retomando ao objetivo da pesquisa, momento em que as categorias a serem analisadas foram definidas. Por fim, os dados coletados foram trabalhados no sentido de tentar responder a pergunta problema da pesquisa. Para Marcondes e Brisola (2014, p. 206), a opção pela Análise por Triangulação,

[...] significa adotar um comportamento reflexivo-conceitual e prático do objeto de estudo da pesquisa sob diferentes perspectivas, o que possibilita complementar, com riqueza de interpretações, a temática pesquisada, ao mesmo tempo em que possibilita que se aumente a consistência das conclusões.

Portanto, com os dados já tratados, foi realizada uma leitura aprofundada do material, conforme destacado em Ludke e André (1986, p. 48), de “[...] possibilitar a divisão do material em seus elementos componentes, sem, contudo, perder de vista a relação desses elementos com todos os outros componentes” e, então, realizada a análise ancorada nos autores referenciados no levantamento

⁵ Os sujeitos tiveram acesso as transcrições das suas entrevistas, depois da leitura devolveram ao pesquisador para ser utilizado.

SUMÁRIO



bibliográfico, assim como nas informações colhidas na pesquisa documental e no diário de campo.

A partir dos dados coletados durante a pesquisa, foi realizada a construção de um conjunto de categorias. Sobre a construção de categorias Gil (2002, p. 134) nos explica que:

Nas pesquisas quantitativas, as categorias são frequentemente estabelecidas *à priori*, o que simplifica sobremaneira o trabalho analítico. Já nas pesquisas qualitativas, o conjunto inicial de categorias em geral é reexaminado e modificado sucessivamente, com vista em obter ideais mais abrangentes e significativos. Por outro lado, nessas pesquisas os dados costumam ser organizados em tabelas, enquanto, nas pesquisas qualitativas, necessita-se valer de textos narrativos, matrizes, esquemas, etc.

Ao propor discutir as condições para a atuação docente nas escolas do campo no município de Castelo – ES, a pesquisa trouxe consigo muito dos próprios sujeitos participantes. Pois, seria impossível definir tais elementos, sem partir do entendimento dos próprios sujeitos sobre sua realidade profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto procurou apresentar de forma breve as etapas que constituíram o caminho metodológico adotado na pesquisa de mestrado intitulada “Os desafios da atuação docente em escolas do campo no município de Castelo – ES”.

Em um primeiro momento foi apresentado características gerais para o entendimento do trabalho realizado. Neste momento destaque-se a importância da relação do pesquisador com o sujeito da pesquisa e os saberes gerados desses momentos de partilha.



Além disso, foi dada atenção especial a cada estágio do trabalho a partir da definição do local de pesquisa e dos sujeitos, fase essa que em grande parte é geradora de dúvidas e incertezas.

Por fim, o texto preocupou-se em trazer aspectos gerais da análise dos dados, com um enfoque na técnica da triangulação. Esse cuidado emergiu da dificuldade enfrentada durante a pesquisa em encontrar informações a respeito desta técnica. É preciso destacar que as etapas que compõe o processo metodológico são construídas ao longo do próprio trabalho. Revisar, repesar e reconstruir faz parte de todos os momentos da pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M. R; DI PIERRO, M. C. *O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em Perspectiva: dados básicos para uma avaliação*. São Paulo: Ação Educativa, 2004.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. 12. ed. Campinas: Papirus, 2005.
- AVANSI, R. S. *Os desafios da atuação docente em escolas do campo no município de Castelo – ES*. 2019. 196 f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores, Universidade Federal do Espírito Santo, Alegre, 2019.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Sinopse Estatística da Educação Básica 2018*. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 10 mar. 2019.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONDES, N. A. V.; BRISOLA, E. M. A. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. *Revista Univap*, v. 20, n. 35, 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

SUMÁRIO



4

Fernanda Sobreira Cossate
Simone Aparecida Fernandes Anastácio
Adriana Moreira dos Santos Ferreira

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES VOLTADOS PARA A INCLUSÃO NO BRASIL, O QUE VEM SENDO PRODUZIDO NOS ANOS DE 2009 A 2019



SUMÁRIO



INTRODUÇÃO

Ao longo das duas últimas décadas do século XX, o mundo assistiu mudanças intensas no campo social, econômico, político e cultural. No final dos anos de 1980 esses grandes movimentos sociais podem ser vistos, por exemplo, pela queda do muro de Berlim⁶. Neste sentido, de acordo com Borges *et al.* (2013), entre todas essas mudanças e transformações que podem ser identificadas no campo social e educacional na pós-modernidade, é possível perceber a adoção de uma visão mais ampla do Ser Humano, em que a nova concepção de mundo e pessoas torna-se mais inclusiva e integradora da diversidade.

Logo, os discursos permeados por uma lógica excludente e estigmatizante passam a perder espaço, o que favorece a emergência, em diferentes setores da sociedade, de um discurso voltado para o respeito à diversidade social, cultural, de gênero, de sexualidade, raça, etnia, religião, língua, entre outros (BORGES *et al.*, 2013).

Assim, motivadas pela importância social deste assunto e buscando compreender como o tema relacionado à inclusão, em seu sentido amplo, vem sendo estudado e abordado no processo de formação inicial de professores no Brasil, nos ocupamos, na presente pesquisa, a responder ao questionamento acerca do que vem sendo produzido no país sobre o tema nos cursos de pós-graduação. Outros pesquisadores já se propuseram a analisar como os cursos de licenciatura se estruturaram para atender a esta demanda? Quais foram esses trabalhos, como se constituíram, quais os objetivos que buscaram atender e qual metodologia de pesquisa utilizaram?

6 Muro construído em agosto de 1961 que dividiu a Alemanha e foi um dos grandes símbolos da Guerra Fria e do conflito político-ideológico que dividiu o mundo em dois blocos: o capitalista, liderado pelos Estados Unidos, e o comunista, liderado pela União Soviética. Foi derrubado em 1989.



Para isso, realizamos uma revisão de literatura investigando as teses e dissertações produzidas no intervalo de tempo de dez anos, compreendidos entre 2009 e 2019, registradas no Banco Digital Brasileiro de Teses e Dissertações (BDTD).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao longo da história, tudo o que era diferente foi visto como algo desviante e com caráter pejorativo e/ou depreciativo (BORGES *et al.*, 2013). Desta forma, a prática social do preconceito e da discriminação foi, em partes, determinada pela visão distorcida em relação à pessoa “diferente”. No entanto, o termo diversidade nos tempos atuais, ganha um caráter positivo, expresso pela luta em favor dos direitos das pessoas excluídas e marginalizadas socialmente.

Para Nakayama (2007) inclusão e exclusão são conceitos paralelos às questões de desigualdade na oferta de oportunidades em nossa sociedade. De forma que a pessoa pode se sentir incluída em um determinado grupo social e, ao mesmo tempo, excluída de outro. Assim, para a autora inclusão e exclusão revezam-se como processo de pertencimento ou segregação.

Nakayama (2007) relata, ainda, que o termo inclusão foi utilizado em diferentes contextos e significados, o que por muitas vezes não esclarece o seu significado real. Por conseguinte, a autora explana que um dos significados de tal termo é o de fazer parte, pertencer com os outros. No entanto, em muitas situações o mesmo pode significar, na realidade, exclusão.

Ao refletir sobre a exclusão, Castel (1996) enfatiza que ela pode designar diferentes situações que, sendo encobertas em suas especificidades, podem não dizer de onde elas provêm. Deste modo,

SUMÁRIO



falar de exclusão nos conduz a refletir sobre situações-limite que só ganham sentido se analisadas sob um processo. Em muitos casos, para o autor, a luta contra a exclusão corre o risco de reduzir-se a um pronto socorro social, intervindo em pontos específicos para tentar reparar as rupturas no tecido social.

Neste sentido, existe a tentação de deslocar o tratamento social para a marginalidade, pois, parece mais fácil lidar com os efeitos do que Castel (1996) chama de desfuncionamento social do que controlar as causas dos processos de exclusão, uma vez que o primeiro pode receber tratamento técnico, ao passo que o segundo demandaria um tratamento político.

Desta forma, o processo de exclusão não acontece de forma arbitrária ou acidental, mas recebe justificativa, repousa sob julgamentos e procedimentos que a reconhecem e legitimam, total ou parcialmente, de forma definitiva ou provisória (NAKAYAMA, 2007).

Já no que se refere à educação inclusiva⁷, Chrochík (2012) entende que ela se destina aos alunos que pertencem às minorias que, historicamente, por diversos motivos, não estavam anteriormente nas escolas e sala de aulas regulares. A luta para a implementação de uma escola inclusiva, a partir da década de 1990, conseguiu fazer com que em muitos países seus objetivos fossem cumpridos parcialmente.

Cumpre destacar que, de acordo com Crochík (2012), a educação escolar tem por objetivo a formação do cidadão, o que se contrapõe a ênfase predominante da formação para o trabalho. A formação, portanto, não deve se restringir à reprodução da sociedade que está posta, mas, deve ser capaz de proporcionar a crítica a

⁷ No presente trabalho, o termo *educação inclusiva* é utilizado em sua acepção mais ampla, considerando-se a educação voltada à diversidade, que reconhece e valoriza a diferença, levando-se em conta não só as pessoas com deficiência, mas toda a diversidade de sujeitos educandos.

SUMÁRIO



esta sociedade alterando-a, tornando-a justa, igualitária e propícia à liberdade, segundo Crochík (2012).

Nesta mesma direção, para Adorno (1995), a educação deve prover não a mera transmissão de conhecimento, nem a modelagem de pessoas, mas sim, destinar-se a produção de uma consciência verdadeira, o que teria grande importância política. Sob este prisma, pensar na educação inclusiva é também um ato político, voltado para uma sociedade democrática. Uma democracia que só é possível ser efetivada em uma população que esteja emancipada, o que acontece sob o prisma da educação. Um contexto educacional em que os sujeitos são convidados a emergência de uma consciência verdadeira e não apenas de reprodução. Neste momento, a diversidade passa a se tornar realidade na escola, as diferenças passam a conviver entre si e, como apresentado por Adorno (1995), os que têm deficiência, por identificação, conseguem se desenvolver mais e os que não têm deficiência identificam-se com os mais frágeis, o que é fator essencial para a redução da violência.

Neste contexto, a educação assume relevância como processo de transformação dos educandos, conforme Crochík (2012). Para o autor, será por meio da educação, da formação, que poderemos ser diversos, diferenciados, pois, sem formação somos grosseiros, rudimentares e primitivos. E concorda com Adorno (1972) que diz que a formação e a diferenciação individual ocorrem pela incorporação da cultura que nos permite expressar desejos, sofrimentos e expectativas. Neste sentido, os limites das diferenças guardam dois aspectos. Um primeiro que é socialmente construído e outro que, de acordo com Crochík (2012), se não for produto de um delírio, é real, como, por exemplo, a limitação imposta pela deficiência visual, ou auditiva, ou por outras.

O sujeito, portanto, que compõe o público alvo da educação inclusiva pode ter diversos destinos que vão depender dos significados

SUMÁRIO



que cada cultura irá atribuir a essas diferenças. Assim, o aspecto cultural será primordial para a possibilidade de uma formação para a segregação ou para a inclusão (HORKEIMER; ADORNO, 1978).

Candau (2008) afirma que não há educação que não seja influenciada pelos processos culturais em que se situa. Assim, não é possível pensar em uma educação que esteja desculturizada. Para a autora, há uma relação muito próxima entre educação e cultura e não é possível pensar nestes universos⁸ fora de uma íntima articulação. No entanto, percebe que a literatura sobre o tema tem denunciado o caráter geral e homogeneizador, padronizador e monocultural da educação, presente no que se denomina *cultura escolar* e *cultura da escola*. Mas está cada vez mais forte a consciência da necessidade de romper com este padrão e repensar práticas educativas em que a diferença e o multiculturalismo se façam cada vez mais presentes.

Assim sendo, as questões culturais não podem ser ignoradas pelos professores, uma vez que o distanciamento destes ao tema poderia fazer com que cada vez mais a escola se distancie dos universos simbólicos, das mentalidades e das inquietudes dos jovens e crianças de hoje. E será, portanto, sob a égide da importância de escolarização no processo formativo cultural e considerando a relevância do fortalecimento da democracia por meio da educação e as possibilidades de emancipação do indivíduo, que se justifica a implementação de políticas públicas de educação e formação de professores, decorrentes da legislação vigente (COSTA, 2012).

O processo educacional brasileiro sempre foi voltado para as classes economicamente mais favorecidas, apenas em meados do século XX é que a proposta do ensino básico foi ampliada para outras classes sociais. No entanto, num ritmo bastante lento. Na rede pública

⁸ A autora, no texto, utiliza a expressão “Universo” para se referir a relação entre educação e cultura.

SUMÁRIO



de ensino a expansão ocorreu mais significativamente a partir das décadas de 1970 e 1980 (MARTINS, 2012).

No que tange à formação de professores, essa se iniciou um período antes da expansão do ensino, em meados do século XIX, com a criação das Escolas Normais que, na época, correspondiam ao ensino secundário, o que se conhece, atualmente, como ensino médio (GATTI, 2010). Neste sentido, a docência antes era exercida por profissionais liberais e autodidatas. No final da década de 1930 um ano foi acrescentado nas formações de bacharelado das poucas instituições de ensino superior existentes no país, com a finalidade de formação de professores (GATTI, 2010).

Gatti (2010) realizou um estudo em que analisa as disciplinas formadoras nas instituições de ensino superior nas licenciaturas de 71 cursos de pedagogia, 32 cursos de Língua Portuguesa, 31 cursos de Matemática, e 31 cursos de Ciências Biológicas. Para isso, a pesquisadora, analisou as Diretrizes Curriculares para cada curso e também as ementas e a distribuição de disciplinas que estruturaram o curso.

Após a análise de cada curso, a pesquisadora concluiu haver uma grande dissonância entre os projetos pedagógicos e a estrutura do conjunto de disciplinas e suas ementas, predominância de conteúdos disciplinares e baixa carga horária voltada para a formação para a docência, ementas vagas, estágios supervisionados pouco especificados, pouca articulação entre os ementários e sua articulação entre as disciplinas de formação específica e formação pedagógica (GATTI, 2010).

Com as características ora apontadas, com vasto rol de disciplinas e com a ausência de um eixo formativo claro para a docência, presume-se pulverização na formação dos licenciados, o que indica frágil preparação para o exercício do magistério na educação básica (GATTI, 2010, p. 1374).

SUMÁRIO



Assim, é possível perceber que o estudo de Gatti (2010) identifica fragilidades na formação inicial de professores, especialmente no que se refere à dissonância entre o que se propõe no projeto pedagógico dos cursos e as estruturas relativas ao ementário, conteúdo disciplinar e baixa carga horária.

METODOLOGIA

O presente trabalho é uma revisão bibliográfica de caráter qualitativo e exploratório, das dissertações de mestrado e teses de doutorado publicadas no Banco Digital Brasileiro de Teses e Dissertações (BDTD). O BD TD foi desenvolvido e é coordenado pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict), que é um órgão nacional de informação, vinculado ao Ministério da Educação e integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas Instituições de Ensino e Pesquisa no Brasil, registrados por meio eletrônico. Atualmente conta com 116 instituições, 431.225 dissertações e 155.002 teses, totalizando 586.225 documentos.

Os descritores utilizados para a pesquisa foram: Educação inclusiva; Formação de professores; Formação de professores para a Educação Inclusiva.

COLETA DE DADOS

Os dados foram obtidos por meio do Banco Digital Brasileiro de Teses e Dissertações (BDTD), considerando temáticas relacionadas à Formação de Professores voltada para a educação inclusiva e foram coletados entre os meses de outubro a dezembro de 2019. Para isso, os seguintes critérios descritos foram seguidos:

SUMÁRIO



1. Identificação das dissertações de mestrado e teses de doutorado cuja temática envolvia um dos três descritores: Educação inclusiva; Formação de professores; Formação de professores para a Educação Inclusiva;
2. Seleção dos trabalhos com base nos títulos de modo a identificar aqueles que se dedicam exclusivamente à formação de professores para a educação inclusiva.
3. Todos os resumos foram lidos e, nos casos em que não foi possível a identificação desta temática nos resumos, todo o trabalho foi lido, até que se pudesse constatar o tema relativo à formação inicial de professores voltada para a educação inclusiva.
4. Identificação da produção cujo objetivo era a análise do curso de licenciatura para a formação para a educação inclusiva. Em especial, as teses e dissertações que se ocuparam da análise dos Projetos Político Pedagógicos dos cursos, bem como os documentos e legislações atinentes ao curso.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No primeiro momento da seleção dos dados, foram identificados 129 trabalhos, distribuídos ao longo do período de 2009 e 2019. As teses e dissertações produzidas sobre o tema ao longo deste período sofrem variações em termos de quantidade de trabalhos produzidos, não havendo um histórico que constate aumento de produção neste sentido. Os números de trabalhos produzidos oscilam ao longo deste tempo em torno de uma média de 11 trabalhos por ano sobre o tema de formação de professores e educação inclusiva.

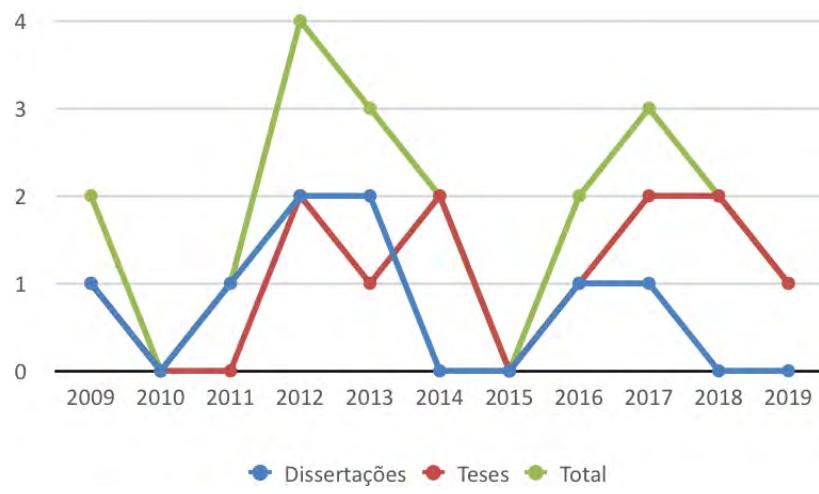
SUMÁRIO



Em seguida, os trabalhos foram selecionados com base nos títulos, de modo a identificar aqueles que se dedicam exclusivamente à formação de professores para a educação inclusiva. Foram considerados, nesta segunda seleção, aqueles trabalhos que se referiam à formação inicial e também à formação continuada. Nos casos em que não fosse possível a identificação do tema por meio do título do trabalho, os resumos foram lidos para identificação do objeto de pesquisa. Foram identificados 67 trabalhos sobre o tema, havendo maior número de produção nos anos de 2012 e 2018. Como no momento da coleta de dados o ano de 2019 ainda não havia finalizado, o número de teses e dissertações produzidas pode ser diferente do dado apresentado anteriormente.

Logo após, houve uma terceira seleção de dados, em que foram considerados apenas os trabalhos voltados para a formação inicial de professores voltada para a educação inclusiva. Neste momento, todos os resumos foram lidos e nos casos em que não foi possível a identificação desta temática nos resumos, todo o trabalho foi lido, até que se pudesse constatar o tema. Neste momento, 20 trabalhos foram selecionados, conforme pode ser constatado no gráfico 1, no qual podemos verificar um aumento da produção sobre o tema nos anos de 2012 e 2017, bem como a ausência de produções sobre o tema no ano de 2015.

Gráfico 1: Distribuição de teses e dissertações relacionadas à formação inicial de professores para a educação inclusiva

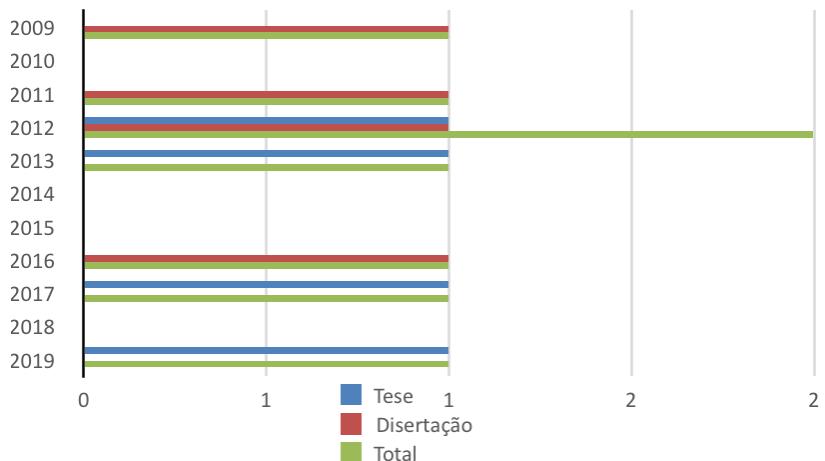


Fonte: as autoras.

Após a terceira seleção, foi realizada uma quarta seleção dos dados relativos ao estudo específico dos cursos de licenciatura, na qual se buscou identificar produções cujo objetivo era a análise do curso de licenciatura para a formação para a educação inclusiva. Em especial, as teses e dissertações que se ocuparam da análise dos Projetos Político Pedagógicos dos cursos, bem como os documentos e legislações atinentes ao curso. Esta última seleção buscou identificar os trabalhos que se assemelharam a dissertação da autora principal deste trabalho e, para o alcance deste objetivo, foi necessária a leitura dos trabalhos, em especial, dos objetivos e da metodologia. Foram identificados 8 trabalhos, sendo 3 dissertações de mestrado e 5 teses de doutorado, distribuídas conforme pode ser visto no gráfico 2.



Gráfico 2: Teses e Dissertações que tratam da análise de cursos de licenciatura voltados para a educação inclusiva



Fonte: as autoras.

Percebemos que não houve produção sobre o tema nos anos de 2010, 2014, 2015 e 2018. Nos outros períodos nota-se ao menos um trabalho por ano, sendo que, em 2012, foram produzidos dois trabalhos, ambos dissertações de mestrado, conforme pode ser visto no Quadro 1.

SUMÁRIO



Quadro 1: Trabalhos voltados para a análise de dos cursos licenciaturas no que se refere à educação inclusiva

Ano	Tipo	Autor	IES	Título	Objetivo
2009	D	Shani Falchetti	Universidade Tuiuti do Paraná	Formação do professor em educação inclusiva: um estudo da relação teórico/prática	Investigar nos Cursos de Licenciatura nas Universidades da Cidade de Curitiba, a formação teórico/prática sobre a educação inclusiva; identificar a formação acadêmica dos professores que atuam na disciplina de educação inclusiva e o conteúdo que é ministrado nessa disciplina; conhecer como são elaborados os conteúdos mínimos da educação inclusiva; verificar quais são as perspectivas futuras sobre o aluno em formação com base no ensino curricular que insere a educação inclusiva na prática docente e apontar como é construída a formação docente nesses cursos.

SUMÁRIO



2011	D	Marta Regina Nicolau	Universidade Metodista de São Paulo	Os impactos das políticas de inclusão escolar na formação e na prática de professores	Revelar impactos das políticas de inclusão escolar nos cursos de formação de professores e na prática docente, revelando conflitos, resistências, contradições, avanços e mecanismos de exclusão implícitos na proposta da inclusão, contribuindo ainda, para a discussão sobre o papel da universidade como locus privilegiado de formação docente.
2012	D	Dolores Cristina Sousa	Universidade Federal do Maranhão	O curso de pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão-UEMA/campus de São Luís, desenvolvido no contexto da vigência das políticas de educação inclusiva e legislações delas decorrentes, adotadas pelo Estado brasileiro.	Investigar o processo de formação docente dos alunos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão-UEMA/campus de São Luís, desenvolvido no contexto da vigência das políticas de educação inclusiva e legislações delas decorrentes, adotadas pelo Estado brasileiro.
2012	D	Marcelo Gaudêncio Brito Pureza	Universidade Federal do Pará	Desvelando o território da educação inclusiva na formação inicial de professores de geografia: os projetos pedagógicos da UFPA e IFPA em análise	Analizar se os projetos pedagógicos das IES públicas de Belém-PA construíram para os cursos de licenciatura em Geografia, considerando se a proposta curricular contribui para formação do professor inclusivo a partir das competências previstas na atual legislação brasileira.

SUMÁRIO



2013	T	Gabriela Maria Barbosa Brabo	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Formação docente inicial e o ensino ao aluno com deficiência em classe comum na perspectiva da educação inclusiva	Analizar o percurso da formação docente inicial — tomando como base a disciplina Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais, ofertada pela Faculdade de Educação – FACED – voltada para o ensino/atendimento ao aluno com deficiência em classe comum na perspectiva da educação inclusiva, no contexto da Universidade brasileira, e mais especificamente o da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.
2016	D	Everton Cardoso Borges	Universidade Federal de Mato Grosso	Formação de professores para inclusão de pessoas com deficiência intelectual : análise de um currículo de licenciatura em Educação Física	Analisar e refletir a política curricular do Curso de Licenciatura em Educação Física, no que diz respeito à formação para a inclusão de pessoas com deficiência intelectual na Educação Básica.

SUMÁRIO



2017	T	Calixto Júnior de Souza	Universidade Federal de São Carlos	A formação de professores e a (in)visibilidade da educação especial nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura do Instituto Federal de Goiás	Objetivou investigar os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) e as matrizes curriculares da formação inicial de professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) de modo a analisar e discutir como se constitui a disciplina de Educação Especial nos cursos de licenciaturas estudados.
2019	D	Lucineide Alves de Oliveira	Universidade Federal de Sergipe	Pedagogia na UFS: o lugar da educação inclusiva numa realidade excludente	Objetivou investigar de que maneira a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva tem sido contemplada no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe (UFS) na Cidade Universitária Professor José Aloísio de Campos, em São Cristóvão, por meio da análise da Resolução do Projeto Pedagógico do Curso.

D = dissertação T = tese

Fonte: as autoras.

No quadro 1, é possível verificar que os estudos sobre esta temática não se concentraram em um estado da federação ou grupo de estudos específicos, mas, que esteve presente e foi preocupação de várias Instituições de Ensino Superior, o que indica a importância e a relevância do tema.

SUMÁRIO



Ao verificar que existiam oito trabalhos realizados no Brasil que se ocuparam de realizar a análise das propostas curriculares e estruturais dos cursos de licenciatura visando à educação inclusiva, buscamos identificar o que esses estudos apresentaram de resultados e quais os percursos metodológicos utilizaram para a realização de suas análises, o que é apresentado a seguir.

Falchetti (2009), entre outros objetivos, buscou investigar nos cursos de Licenciatura nas Universidades da Cidade de Curitiba, a formação teórico/prática sobre a educação inclusiva. Para tanto, realizou uma pesquisa qualitativa com coordenadores e professores dos cursos de licenciatura referidos e, para isso, utilizou entrevistas e análise documental da matriz curricular de quatro Universidades. Os resultados encontrados pela autora indicaram que a disciplina de educação inclusiva está presente em alguns dos cursos analisados, porém, esse fato atende parcialmente às disposições das políticas educacionais brasileiras de formação docente para a educação inclusiva.

Nicolau (2011) buscou revelar os impactos das políticas de inclusão escolar nos cursos de formação de professores bem como na prática docente, revelando, desta forma, conflitos, resistências, contradições, avanços e mecanismos de exclusão implícitos na proposta da inclusão; e, também, contribuir para a discussão sobre o papel da universidade como *locus* privilegiado de formação docente. Para alcançar esta finalidade sua pesquisa buscou articular as políticas públicas de formação de professores, as Diretrizes Curriculares Nacionais para as licenciaturas, os dispositivos legais, a sustentação teórica e os instrumentos de investigação para coordenadores, estudantes de Pedagogia e de Letras e professores do Ensino Fundamental em exercício. Os resultados alcançados pela pesquisadora indicaram uma superficialidade na formação de professores na perspectiva da educação inclusiva.

SUMÁRIO



A dissertação de mestrado de Sousa (2012) teve como objetivo investigar o processo de formação docente dos alunos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão-UEMA/campus de São Luís, no contexto da vigência das políticas de educação inclusiva e legislações delas decorrentes, adotadas pelo Estado brasileiro. A autora utilizou como instrumento de coleta de dados a análise de documentos, a entrevista semiestruturada e o questionário. Os resultados evidenciaram que, no trabalho realizado pelos professores, a inclusão escolar ainda não é um princípio que orienta o processo de reestruturação curricular e que, apesar de presente tanto no conteúdo quanto na disciplina, a maioria dos planos de ensino não tem orientado o processo de formação do aluno na perspectiva inclusiva, demonstrando que esta aparece em seu Projeto Político Pedagógico apenas como cumprimento às prescrições oficiais.

A dissertação de mestrado de Pureza (2012) buscou analisar se os projetos pedagógicos das Instituições de Ensino Superior públicas de Belém-PA para os cursos de licenciatura em Geografia, considerando sua proposta curricular, contribuem para formação do professor inclusivo a partir das competências previstas na atual legislação brasileira. O autor valeu-se de pesquisa documental e bibliográfica e constatou que o projeto pedagógico do curso de licenciatura em geografia da UFPA adota a concepção de Educação Inclusiva como sinônimo de Educação Especial, mostrando-se limitado com relação à Educação Inclusiva mais ampla, a que atende a diversidade e à diferença. Com relação à concepção de competência, segue aquela Diretriz Curricular Nacional (DCN), fundada na psicologia genética com direcionamento para a formação de capital humano, enquanto que o projeto pedagógico do curso de licenciatura em Geografia do IFPA apresenta uma concepção de Educação Inclusiva capaz de desenvolver um atendimento escolar a diversidade e a diferença.

SUMÁRIO



Brabo (2013) analisou o percurso da formação docente inicial — tomando como base a disciplina Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais⁹, ofertada pela Faculdade de Educação – FACED – voltada para o ensino/atendimento ao aluno com deficiência em classe comum na perspectiva da educação inclusiva, no contexto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Os instrumentos para coleta de dados utilizados foram: análise de documentos; entrevista semiestruturada; experiência pessoal; e diário de campo. A pesquisa possibilitou perceber avanços discretos, ainda que tardios, no que diz respeito à atuação educacional da UFRGS com vistas a desenvolver, cada vez mais, ações que propiciem o acesso e a permanência de alunos com deficiência em seus cursos.

Em 2016, a dissertação de mestrado de Borges (2016) buscou analisar e refletir a política curricular do Curso de Licenciatura em Educação Física no que diz respeito à formação para a inclusão de pessoas com deficiência intelectual na Educação Básica. Como instrumento de coleta de dados utilizou a análise documental, entrevistas com docentes e discentes e questionários. Os dados indicaram que a instituição pesquisada oferece, no currículo, as disciplinas de Libras e Educação Física Adaptada, porém, elas não atingem o objetivo que é o aluno com deficiência intelectual. Desta forma, chega-se à conclusão de que, no currículo do curso pesquisado, a formação inicial de professores está direcionada ao ensino das pessoas com necessidades educacionais especiais genericamente, não delimitando conteúdos específicos para os alunos com deficiência intelectual. Observa-se que esta formação inicial se encontra desprovida da perspectiva de inclusão do deficiente intelectual nas escolas. Observa-se, ainda, que a ausência de estudos acerca do deficiente intelectual no currículo do curso de licenciatura em educação física pode ser considerada um

9 O termo abrange tanto as pessoas com deficiência, como pessoas sem deficiência, mas com alguma necessidade educativa especial momentânea. Necessidades educativas especiais não são exclusivas de pessoas que têm deficiência, mas a deficiência pode ser uma das causas determinantes de necessidades educativas especiais.

SUMÁRIO



dos fatores que poderia promover a dificuldade de inclusão de todos os alunos na Educação Básica.

Souza (2017) objetivou investigar os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) e as matrizes curriculares da formação inicial de professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) de modo a analisar e discutir como se constitui a disciplina de Educação Especial nos cursos de licenciaturas estudados. Para isso, realizou um estudo de caso valendo-se da análise documental em que buscou investigar o PPC, matrizes curriculares e resoluções atinentes ao tema. Como resultado, Souza (2017) infere a ínfima quantidade de cursos que possuem a disciplina Educação Especial enquanto parte constitutiva da matriz curricular, de forma a abordar uma alusão ao processo de inclusão educacional e, certamente, tornando uma lacuna na formação de professores que busquem incluir o alunado em condição de deficiência em suas práticas pedagógicas.

Por fim, a dissertação de mestrado de Oliveira (2019) buscou investigar de que maneira a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva tem sido contemplada no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe (UFS) na Cidade Universitária Professor José Aloísio de Campos, em São Cristóvão, por meio da análise da Resolução do Projeto Pedagógico do Curso. Realizou um estudo de caso no qual o instrumento de coleta de dados foi a análise documental. Os resultados indicaram que a Universidade precisa se antecipar à realidade, dando uma resposta frente aos problemas da contemporaneidade, bem como preparar melhor os futuros professores e pesquisadores para a realidade escolar no contexto da inclusão.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise realizada pela pesquisa identificamos que, durante o período de 10 anos compreendidos entre 2009 e 2019, houve investigações que se ocuparam de tratar sobre o tema formação de professores e inclusão. De modo geral, identificamos, ainda, que os instrumentos de coleta de dados para a realização das pesquisas contemplaram a análise documental complementada por entrevistas e ou questionários e que todas as pesquisas evidenciaram os avanços que ainda devem ser realizados no tema educação inclusiva.

No entanto, é necessário abordar a formação de professores para a educação inclusiva dentro de um prisma de importância pelas próprias alterações de paradigmas pelos quais a sociedade vem passando. Práticas educativas que promovam a exclusão dos sujeitos não são mais aceitáveis e não podemos ignorar que o processo educacional no Brasil ocorreu sob a ótima de exclusão e manutenção de privilégios de uma pequena parte da sociedade socialmente mais abastada. Assim, romper com as práticas excludentes não é um processo simples. Mas, demanda mudanças subjetivas profundas e compreensão de que somos, por essência, diversos. Portanto, ainda que tenhamos encontrado trabalhos que se ocuparam de estudar o tema, não podemos ignorar que no período de 10 anos, identificamos apenas 8 trabalhos, ou seja, menos de uma produção por ano, o que não é um número assim tão expressivo.

Desta forma, podemos dizer que, de forma geral, o estudo sobre a formação inicial docente para a educação inclusiva ainda é pouco efetiva e precisa passar por melhorias profundas.

SUMÁRIO



REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, T. W. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- BORGES, A. C.; OLIVEIRA, E. C. B. B; PEREIRA, E. F. B. B; OLIVEIRA, M. D. O. Reflexões sobre a inclusão, a diversidade, o currículo e a formação de professores. In: *Anais Congresso Multidisciplinar*. Universidade Estadual de Londrina, 2013. Disponível em <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT01-2013/AT01-040.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2019.
- BORGES, E. C. *Formação de professores para inclusão de pessoas com deficiência intelectual: análise de um currículo de licenciatura em Educação Física*. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, 2016.
- BRABO, G. M. B. *Formação docente inicial e o ensino ao aluno com deficiência em classe comum na perspectiva da educação inclusiva*. 163 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.
- CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: Moreira, A. F.; CANDAU, V. M. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, Vozes, 2008.
- CASTEL, R. As armadilhas da exclusão. In: CASTEL, R.; WANDERLEY, L. E.; WANDERLEY, M. B. *Desigualdade e a questão social*, São Paulo, Educ, 1996.
- COSTA, V. A. Formação de professores e educação inclusiva frente às demandas humanas e sociais, para quê? In: MIRANDA, T.G.; FILHO, T. A. G. *O Professor e a educação Inclusiva: Formação, Prática e Lugares*. EDUFBA, Salvador, 2012.
- CROCHÍK, J. L. Educação Inclusiva e preconceito, desafios para a prática pedagógica. In: MIRANDA, T. G; FILHO, T. A. G. *O professor e a educação inclusiva: Formação, prática e lugares*. EDUFBA, Salvador, 2012.
- FALCHETTI, S. *Formação do professor em educação inclusiva: um estudo da relação teórico/prática*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, p. 194, 2009.
- GATTI, B. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. In: *Educação & Sociedade*, v. 31, 2010. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87315816016>. Acesso em: 18 mar. 2018.

SUMÁRIO



HORKHEIMER, M.; ADORNO, T.W. Ideologia. In: HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. *Temas Básicos de Sociologia*. São Paulo: Cultrix, 1978, p.184-205.

MARTINS, L. A. R. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012.

NAKAYAMA, A. M. *Educação Inclusiva: Princípios e representação*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2007.

NICOLAU, M. R. *Os impactos das políticas de inclusão escolar na formação e na prática de professores*. 50 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, 2011.

OLIVEIRA, L. A. *Pedagogia na UFS*: o lugar da educação inclusiva numa realidade excludente. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2019.

PUREZA, M. G. B. *Desvelando o território da educação inclusiva na formação inicial de professores de geografia: os projetos pedagógicos da UFPA e IFPA em análise*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará. Belém, 2012.

SOUZA, D. C. *O curso de pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão: um olhar inclusivo na formação dos alunos*. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2012.

SOUZA, C. J. *A formação de professores e a (in)visibilidade da educação especial nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura do Instituto Federal de Goiás*. 183 f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2017.

5

Bianca Gonçalves
Raisa Maria de Arruda Martins

O PROGRAMA “ESCOLA VIVA”: UMA ANÁLISE DA ÚLTIMA AUDIÊNCIA PÚBLICA PARA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO NO ANO DE 2015





INTRODUÇÃO

Impactado pelas reformas neoliberais da década de 1990, o estado do Espírito Santo, cujo sistema de ensino foi organizado em 1965 pela Resolução Estadual nº. 25/1966, passou a adotar para as políticas educacionais do estado uma postura de cunho gerencialista que evidenciava um caráter fortemente subordinado às estratégias e orientação de organizações como o Banco Mundial e de consultores externos que apresentavam como concepção (e prioridade) a formulação de um projeto educacional que visasse captação de recursos e baixa execução das políticas (FERREIRA, 2011).

A adoção de uma postura guiada pelas orientações desses setores externos, e que até então se mostravam desinteressados na função social emancipadora da escola, produziu como consequência para a educação pública estadual um cenário bastante problemático, tanto para o desenvolvimento do trabalho docente, quanto para a formação dos sujeitos que ocupavam as cadeiras das escolas públicas e que encontravam nesse espaço, uma formação com princípios pautados em uma lógica tecnocrata e gerencialista (FERREIRA, 2011).

No período entre 2003-2005, de acordo com Ferreira, Ventorim e Côco (2012), a Secretaria de Estado da Educação (SEDU), buscou romper com esses princípios e recuperar uma gestão mais democrática e com uma formação voltada para emancipação dos sujeitos. Entretanto, apesar da iniciativa ter se provado promissora, ao ser reeleito no ano de 2006, Paulo Hartung (PH), que já havia estado à frente da administração na gestão anterior, desconsiderou esses resultados e com o discurso de uma “nova gestão” buscou resgatar os princípios tecnocráticos e, indo além, elaborou medidas que tinham como intuito fortalecer as parcerias com o setor empresarial no campo da educação (LIRIO, 2016).

SUMÁRIO



Esse resgate se consolidou especialmente a partir de um planejamento estratégico de gestão conhecido como “Plano de desenvolvimento - Espírito Santo 2025”¹⁰ que teve forte influência em outra política educacional da gestão de PH que viria a surgir 9 anos depois, em 2015, no seu terceiro mandato. Trata-se do Programa “Escola Viva”, tema central deste trabalho.

Considerando a conjuntura que antecedeu o surgimento do Programa “Escola Viva” e buscando uma primeira aproximação com tema, o presente artigo teve como propósito analisar a nona, e última, audiência pública a respeito da implantação do (PLC) nº4/2015 denominado como “Programa de Escolas Estaduais em Turno Único”, popularmente conhecido como Programa “Escola Viva”. A audiência em questão ocorreu no dia 8 junho de 2015 na Assembleia Legislativa do estado do Espírito Santo, no qual foi promovido pela Comissão de Ciência e Tecnologia, presidida pelo Dep. Estadual Sérgio Majeski, um importante debate que resultou na elaboração de 37 propostas a serem inseridas no Projeto de Lei Complementar e contou com a participação de pais, alunos, professores e demais entidades estudantis e sindicais.

A partir das falas dos alunos, professores e representantes do governo e das entidades presentes na audiência pública, tivemos como objetivo para essa pesquisa buscar investigar e compreender quais eram as concepções desses sujeitos acerca da proposta de implementação desse novo modelo de organização e funcionamento das escolas estaduais para (tempo) integral e os significados atribuídos

10 O Plano de Desenvolvimento Espírito Santo 2025 é considerado um documento-guia elaborado pela gestão de Paulo Hartung e que visa alcançar até 2025 padrões de desenvolvimento para o estado do Espírito Santo que sejam próximos ao dos países que possuem, na atualidade, as melhores condições de vida. De acordo com o documento, o plano estratégico 2025, realizado com uma parceria entre Governo-Sociedade, estabelece o que seria um novo ciclo de desenvolvimento para o Espírito Santo sendo esse ciclo uma “integração competitiva, em nível nacional e internacional, de uma economia capixaba diversificada e de maior valor agregado, sustentada pelo capital humano, social e institucional de alta qualidade” (PLANO DE DESENVOLVIMENTO 2025, 2006, p.6).

SUMÁRIO



por eles as ações do governo estadual para a melhoria da educação pública capixaba.

Metodologicamente, essa pesquisa se caracteriza como descritiva e exploratória com uma abordagem dos dados qualitativa. Para a realização da produção, categorização e análise dos dados, lançamos mão da utilização da ferramenta RQDA e dos métodos da Análise do Discurso (ORLANDI, 1994) e da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1997), que junto ao referencial teórico, orientou nas discussões.

No que se refere à organização do trabalho, o mesmo está estruturado em duas seções. Na primeira seção apresentamos brevemente a conjuntura que antecedeu, e serviu de terreno, para o surgimento da proposta do Programa “Escola Viva” bem como a sua configuração na letra da lei. Na segunda seção, buscando compreender os significados dessa proposta para os principais interessados, ou seja, a comunidade escolar. Nessa seção, realizamos uma produção de dados a partir das ferramentas *RQDA*, na interface do programa *RStudio*, e como forma de analisa-las, lançamos mão dos métodos da Análise do Discurso e Análise de Conteúdo.

É importante ressaltar que a Análise de Conteúdo e Análise do Discurso não se restringem apenas como práticas metodológicas, no entanto, para efeito deste trabalho, e visando a análise dos dados produzidos a partir das falas dos sujeitos, assumimos os métodos para essa pesquisa apenas como metodologias, sem nos aprofundarmos em seus demais aspectos.

A implementação do programa, que completa 5 anos em 2020, ano em que está sendo produzida essa pesquisa, se deu sob muitos conflitos e questionamentos, especialmente por parte dos professores e alunos. Acreditamos, que compreender esse processo inicial, pode nos dar condições de realizar em pesquisas futuras um bom panorama



entre os receios que eram apresentados pela comunidade escolar, explicitados e fortemente representados na nona audiência pública para tratar do tema, e a maneira como programa veio se materializando a partir da sua implementação.

Como já supracitado, o intuito desse artigo é fazer uma primeira aproximação sobre o tema, dando enfoque especialmente no seu período inicial e visando com isso, contribuir com análises futuras acerca das implicações do mesmo para a educação pública capixaba, em vista disso consideramos que tenha sido extremamente relevante a realização dessa discussão.

A ESCOLA DA ESCOLHA: A POLÍTICA DE ENSINO MÉDIO DO GOVERNO PAULO HARTUNG E A PROPOSTA DE CONSTRUÇÃO DE UM NOVO MODELO DE ENSINO A PARTIR DO PROGRAMA “ESCOLA VIVA”

Art. 1º Fica criado, no âmbito do Estado, o Programa de Escolas Estaduais de Ensino Médio em Turno Único, denominado “Escola Viva”, vinculado à Secretaria de Estado da Educação – SEDU, com o objetivo de planejar, executar e avaliar um conjunto de ações inovadoras em conteúdo, método e gestão, direcionadas à melhoria da oferta e da qualidade do ensino médio na rede pública do Estado, assegurando a criação e a implementação de uma rede de Escolas de Ensino Médio em Turno Único (ESPÍRITO SANTO, 2015).

Instituído pela Lei Complementar nº. 799 de 15 de junho de 2015, o Programa de Escolas Estaduais de Ensino Médio em Turno Único, denominado Programa “Escola Viva”, previa a reorganização das escolas estaduais de nível médio para a modalidade de turno único, com o objetivo de planejar, executar e avaliar um conjunto de

SUMÁRIO



ações inovadoras que estabeleceriam um novo modelo curricular e de funcionamento de gestão. Em outras palavras, trata-se de uma política educacional que objetivava fazer modificações estruturais de grande escala na educação pública do estado, alterando o tempo do aluno na escola, o currículo, as práticas de ensino-aprendizagem e concepção de gestão escolar.

O Programa “Escola Viva” tem suas bases inspiradas no mesmo modelo de escolas (em tempo) integral implementadas no estado de Pernambuco, essa relação implicou diretamente na parceria como o Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação (ICE) para elaborar e gerir o programa no Espírito Santo, o mesmo instituto que realizou a implementação no estado pernambucano. Sendo o “Escola Viva” inspirado nesse modelo de escolas (em tempo) integral, cabem fazer alguns apontamentos que se mostram possíveis a partir da literatura.

Segundo Bennites (2014), ao realizar uma pesquisa em que buscou compreender a política de modernização da gestão do governo de Pernambuco para educação, foi constatado, que essa concepção de descentralização que o programa de escolas (em tempo) integral em Pernambuco diz sustentar-se é, na verdade, mediada por uma lógica administrativa gerencial, centrada no *accountability*, que ao ser posta em prática, estabelece um perfil formativo cimentado no viés de adaptação, empregabilidade e a pedagogia das competências, que são viabilizadas pela proposta curricular, metodológica e pedagógica do modelo da “Escola da Escolha”.

A concepção do modelo pedagógico trazido pelo Programa “Escola Viva” é bastante preocupante, especialmente do ponto de vista da inovação. De acordo com Duarte (2000), para se adequar as novas faces de mundialização do mercado e das novas tecnologias, o capitalismo contemporâneo passa a instituir uma onda de reformismos que atingem a educação com modismos abarcados

SUMÁRIO



especialmente pelas pedagogias do “aprender a aprender” e das competências e habilidades.

Segundo o autor, essas pedagogias se dissimulam no discurso de uma educação democrática que está voltada para a inovação, mas, em seu interior, são na verdade uma versão reconfigurada de velhas concepções conservadoras que se apresentam como “novidadeiras”. Ele elenca algumas dessas pedagogias como: pedagogia dos projetos, pedagogia das competências, construtivismo, a pedagogia do professor reflexivo, educação para o século XXI, dentre outras (DUARTE, 2000).

Trouxemos à luz do debate essas discussões tendo em vista que as inovações no campo do conteúdo, método e gestão mencionados no Programa Escola Viva – aparentemente – não fogem ao modismo dessas pedagogias apresentadas. Essa ideia se reforça ainda mais ao observarmos algumas semelhanças entre o projeto do Programa “Escola Viva” e o Plano de Desenvolvimento ES – 2025, que parece ter contribuído fortemente no processo de pavimentação para criação do programa.

De acordo com o documento, na seção referente as estratégias do plano para a educação pública capixaba, é estabelecido como prioritário a adoção de novos métodos de gestão para aumentar a capacidade de produzir e avaliar resultados, o estabelecimento da implantação de parcerias com setor privado e a reorganização do Ensino Médio tendo como proposta novos modelos pedagógicos e infraestrutura. Nove anos depois da elaboração do Plano 2025, datado em 2006, o Programa “Escola Viva” se apresenta com vários desses elementos apontados, tais como: supostos novos métodos de gestão, reorganização da infraestrutura e dos métodos pedagógicos e, talvez umas das mais importantes no que diz respeito a esse Plano, tendo seu funcionamento ocorrendo em parceria com o setor privado.



Ainda sobre o Plano 2025, Oliveira Júnior (2013) contribui colocando que:

A reorganização do capital realizado dentro do planejamento estratégico da agenda 2025 retrata os aspectos de crise da função social da escola. Tal documento expressa a concepção de “capital humano”, mas em seus tópicos afirma um conjunto de medidas características de um período da conjuntura em que escola não se apresenta como espaço de promoção social. Tanto da escola como reproduutora do conhecimento, como da educação como fator de inserção produtiva do mercado de trabalho (OLIVEIRA JÚNIOR, 2013, p.89).

Em meio a esse contexto, a implementação do Programa “Escola Viva” deve ter seus significados para o processo formativo e o desenvolvimento do trabalho docente observados com certo cuidado, já que evidenciam até certa medida uma conformidade com a filosofia de Capital Humano e a formatação escolar pensada pela agenda do Plano 2025.

Além dessas relações que tem caracterizado filosoficamente o Programa “Escola Viva”, outro elemento que compôs a formação dessa política foi o cenário de autoritarismo que acompanhou o processo de implementação do projeto. Com uma postura que excluiu o diálogo com os principais interessados e afetados pelo programa: a comunidade escolar, o Programa “Escola Viva” é recebido no ano de 2015 sob muitos protestos e rejeição.

Na próxima seção, iremos discutir a partir da última audiência pública para tratar do tema, de que modo a comunidade escolar à época encarou as propostas apresentadas no texto da (PLC) nº 4/2015 referente ao Programa “Escola Viva” e quais eram os principais receios de alunos, pais professores e entidades envolvidas em relação a implementação desse novo modelo de organização e funcionamento das escolas públicas estaduais no Espírito Santo.

INTERPRETANDO OPINIÕES: DESVELANDO POSICIONAMENTOS E APONTAMENTOS SOBRE O PROGRAMA “ESCOLA VIVA”

Sem a participação dos setores da educação em seu processo de formulação, o projeto “Escola Viva” chegou à câmara dos deputados e as comissões responsáveis no ano de 2015 sob o pedido de aprovação em caráter de urgência. Essa ação, que limitou o acesso e conhecimento do documento para a sociedade civil e os demais setores da educação, evidenciava o desinteresse por parte do Governo do estado em promover uma discussão mais profunda e participativa acerca do projeto. Entretanto, a ação não passou despercebida, gerando estranhamento, dúvidas e resistência com os professores, pais e alunos, que deram início a várias manifestações em frente à Assembleia Legislativa do estado e nas escolas pedindo maiores explicações (LÍRIO, 2016).

No dia 8 de junho de 2015 o Deputado Estadual Sérgio Majeski, membro da Comissão de Ciências e Tecnologia, propôs que fosse aberta a casa do povo – Assembleia Legislativa do Espírito Santo – para a realização de uma série de audiências públicas¹¹ com a finalidade de ouvir as dúvidas e os questionamentos dos pais, alunos, professores e entidades, para que talvez dessa forma pudessem ser esclarecidas questões ainda obscuras com relação ao projeto. Sugeriu-se também que os sujeitos que se fizessem presentes na audiência pudessem colaborar com propostas que seriam encaminhadas as instâncias competentes para serem, se possível, postas como emendas no projeto, dando ao mesmo um caráter de maior participação popular.

¹¹ Nona, e última, audiência pública para discutir a implementação do Programa “Escola Viva” disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=hycQWT1j2IQ>> acesso em 19/04/2018.



SUMÁRIO



Majeski, durante suas falas na audiência, ressalta que:

Nós estamos numa luta muito grande junto com os professores e alunos para que se respeite a educação, para que se pare de fazer experiências com a educação ou que se pare de usar a educação para eleições e reeleições. Para que se pare de criar projetos de vitrine para que na próxima eleição possa se fotografar e filmar, para dizer que descobriram ali como transformar a educação quando na verdade a maioria das escolas continuam exatamente como sempre estiveram. [...] Não é uma tarefa fácil, até por que esse trabalho deveria ter sido feito pela secretaria de educação desde o começo do ano, aliás, essas audiências deveria ter sido convocadas em todos os municípios, para ampliar essa discussão e levar ao conhecimento público o que é esse projeto e o que se propõem com isso, por que até agora tem muita coisa que esta obscura. Nós não vimos nem se quer uma abertura para atender ao que os alunos e professores tem a dizer e estão clamando. Esse programa não fez isso, e me assusta alguns parlamentares dizerem que já estamos prontos para aprová-lo (AUDIÊNCIA PÚBLICA, 2015).

A audiência, que contou com a participação de alunos, pais, professores, sindicalistas, representantes de entidades estudantis e membros da sociedade civil teve como convidados para compor a mesa presidida pelo Dep. Majeski, um representante da União Estadual dos Estudantes (UESES), um representante da Associação de Pais e Alunos do estado do Espírito Santo (ASSOPAES), um representante do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Espírito Santos (SINDIUPES) e um representante da Central Única dos Trabalhadores (CUT). Após realizada as considerações iniciais pelos representantes que compunham a mesa, foram abertas as inscrições para aqueles que quisessem manifestar opinião e contribuir com novas propostas. Em uma audiência que durou 2:27:38 conforme registro veiculado na plataforma YouTube, fizeram uso da tribuna 6 professores e 9 alunos da rede estadual.



Com o intuito de compreender o objetivo proposto nesse trabalho, buscamos através da ferramenta RQDA, que contribuiu categorizando o posicionamento e os principais apontamentos feitos pelos sujeitos acerca do programa, e do método de Análise de Conteúdo que, fundamentado em Bardin (1997), possibilitou desvelar aquilo que estava ocultado no texto, quais concepções e receios esses sujeitos apresentavam com relação a implementação do Programa “Escola Viva” em suas falas na audiência pública.

Para isso, lançando mão da Análise de Conteúdo, transcrevemos as falas dos sujeitos nas audiências públicas e a partir do método de categorização (ou esquemas de “caixas”) criamos duas grandes categorias nas quais foram agrupados através de uma codificação os excertos que se assemelhavam. O quadro abaixo mostra quais são as duas categorias e suas respectivas descrições.

Quadro 1 – Nomenclatura e descrição das categorias

Categorias
1. A relação da atual gestão do Governo do Estado com a Educação Capixaba Nessa categoria, os excertos demonstram como é a relação da gestão Paulo Hartung com a escola, alunos, professores e as demandas da educação pública capixaba.
2. A representação do Programa Escola Viva para a comunidade Escolar Essa categoria envolve excertos que se referem a como é compreendido o Programa “Escola Viva” pelos sujeitos que serão afetados pelo programa e como foi encarado a maneira como o projeto foi elaborada, a sua implantação e as modificações o mesmo iria vir a fazer na educação pública do estado.

Fonte: as autoras.

Com as categorias estabelecidas, utilizamos a ferramenta RQDA para identificar e codificar quais foram os apontamentos que apareciam com maior frequência e ênfase nas falas dos sujeitos. Os termos a serem identificados foram separados em grupos denominados códigos, os excertos a serem comportados em cada



um dos códigos eram determinados a partir da frequência em que as falas iam apresentando palavras igual ou semelhantes às que definam os termos (códigos).

No quadro a seguir é mostrado em que categoria esse código se encaixa, a frequência com que apareceu e os sujeitos que tiveram esses códigos presentes nas falas.

Quadro 2 – Descrição da construção das categorias

Códigos	Categoria	Frequência	Sujeitos
Educação em tempo integral	2	8	Representante de Entidade; Professor.
Desvalorização do magistério	1	5	Representante de Entidades; Professor.
Ausência de diálogo	1	10	Representante de Entidades; Professor; Alunos.
Falta de representantes do Governo	1	19	Representantes de Entidades; Professor; Alunos.
Infraestrutura das escolas estaduais	2	6	Representantes de Entidades; Professor; Alunos.
Investimento e financiamento	2	8	Representantes de Entidades; Professor; Alunos.
Participação da comunidade escolar na elaboração do projeto	2	19	Professores; Alunos.
Plano Estadual de Educação	1	4	Representantes de Entidades; Professores.
Realocação de Alunos e demais consequências	2	10	Professores; Alunos.

Fonte: as autoras.

SUMÁRIO



Para a produção da análise dos dados extraídos da ferramenta RQDA, utilizamos o método da Análise do Discurso como uma perspectiva teórico-metodológica para compreendermos quais são os significados imbuídos nas falas dos sujeitos. A escolha pelo uso do método da Análise do Discurso se deu fundamentado em Orlandi (1994). De acordo com a autora, é possível entender a partir desse método que as palavras contidas no discurso produzem sentidos e significados capazes de explicar aspectos e contextos sociais.

Nesse sentido, na Categoria 1, ao tratarmos da relação da gestão Paulo Hartung com os setores da educação pública no Espírito Santo, a codificação evidenciou a relação com os seguintes termos: desvalorização do magistério; ausência de diálogo; falta de representantes do governo; plano estadual de educação. A frequência dos termos evocados aponta para uma reflexão que nos permite fazer algumas considerações.

A primeira consideração é acerca do caráter autoritário que a gestão Paulo Hartung imprimiu na sua relação com a comunidade escolar. Na fala de grande parte dos docentes presentes que fizeram uso da palavra na audiência foi relatado que a falta de diálogo com a classe docente não é inédita ao acontecimento do Programa “Escola Viva”. Segundo os professores, medidas arbitrárias por parte da gestão estadual são frequentes, um exemplo recente denunciado por eles foram rompimento como programas do Governo Federal que eram ofertados nas escolas do estado – como o PROEMIR – e que estavam apresentando excelentes resultados. Sem nenhuma consulta as escolas, o governo estadual extinguiu o programa afetando a formação dos alunos, o funcionamento da escola e os salários dos professores.

Outra denúncia quanto à postura autoritária e desinteressada no diálogo com a comunidade escolar por parte do governo foi apontada na tratoração da participação desses sujeitos na elaboração do Plano Estadual de Educação dentre outras ações que só evidenciam o mal-

SUMÁRIO



estar existente entre o governo do estado e a comunidade escolar no Espírito Santo. Um exemplo das considerações realizada até aqui é fala de uma das professoras da rede estadual que fez uso da palavra. Na fala em questão, a professora pontua que:

Governo Paulo Hartung os professores conhecem desde o primeiro mandato que ele acabou com a carreira do magistério, implementando a remuneração por subsidio, bônus desempenho, então a gente já tinha noção de como seria esse governo (AUDIÊNCIA PÚBLICA, 2015).

A professora ainda seguiu questionando a falta de consideração e interesse do governo em debater o projeto com os professores e alunos tendo em vista que o único membro do governo presente era o deputado Sergio Majeski, que faz oposição a aprovação do projeto sem participação popular.

No que se refere a Categoria 2, ao tratarmos sobre a concepção dos sujeitos da pesquisa acerca do Programa “Escola Viva” a codificação evidenciou a relação com os seguintes termos: educação em tempo integral; infraestrutura das escolas estaduais; investimento e financiamento; participação da comunidade escolar na elaboração do projeto; realocação dos alunos e demais consequências.

Na categoria 2 os alunos e professores apontam nos excertos extraídos que o texto da proposta do projeto possui muitas contradições e trechos que não são muito claros com relação aos seus objetivos, um exemplo é a questão da realocação dos alunos que é muito mal explicada no projeto. Indo além, uma forte contradição apontada por eles na proposta do projeto foi quanto infraestrutura. Os alunos e professores levantaram a questão de como poderia haver altos investimentos nas escolas que atenderiam ao programa sendo que na própria rede estadual existem escolas nas quais os alunos não estão tendo condições mínimas de se manterem nem ser quer no meio período regular.

SUMÁRIO



Os alunos e professores que fizeram uso da palavra atribuíram essas falhas a falta de participação da comunidade escolar na elaboração do projeto e a total falta de noção do governo quanto a realidade enfrentada nas escolas estaduais.

O representante da UESES, Luiz Augusto, coloca isso de forma bem clara ao expressar que:

E dizer que nós estudantes continuaremos essa luta junto com os professores, os pais, o sindicato e os movimentos sociais. Para que o “Escola Viva” seja uma escola com valorização do professor, melhor infraestrutura, por que é muito fácil o secretário criar um projeto de meia boca enquanto ele tem uma cadeira acolchoada para sentar no seu escritório, enquanto o professor e o aluno têm que aguentar uma sala lotado de 50 alunos sem ventilador e as vezes sentando no chão, existem escolas hoje que não possuem quadra, existem escolas hoje que ainda não possuem quadro e quando tem eles são ainda da época do cuspi e giz. Então essa é estrutura dessa escola viva que eles tanto falam, então como colocar o estudante em tempo integral na escola se essa escola não tem a capacidade de suportar o estudante por meio período (AUDIÊNCIA PÚBLICA, 2015).

Considerando as falas do representante da UESES, é sabido que, ao ser implementado, o espaço que serviu para receber a modelo piloto do Programa “Escola Viva” foi antigo prédio da FAESA¹². O prédio em questão oferece condições e excelente estrutura para atender com qualidade alunos, professores e demais funcionários. Entretanto, é sabido também que pouca coisa mudou com relação aos prédios das escolas estaduais que pertencem ao estado, especialmente aquelas que atendiam as matrículas do ensino regular. Dito isso, como nos propomos nesse artigo apenas a fazer uma primeira aproximação com essa temática e apresentar a partir das audiências públicas como o

12 À época da implementação da escola piloto o jornal Folha Vitória veiculou uma reportagem no qual o secretário da pasta da educação Haroldo Rocha faz maiores esclarecimentos acerca do prédio da FAESA disponível em: <https://www.folhavitoria.com.br/geral/noticia/06/2015/primeira-escola-viva-sera-no-antigo-predio-da-faes-e-tera-480-vagas-para-estudantes>

SUMÁRIO



programa estava sendo recebido pela comunidade escolar, não iremos nos aprofundar nessa discussão.

Dando continuidade à análise dos dados extraídos da audiência pública, concluímos a partir do que foi encontrado nas falas e separado nas categorias que, o estado há muito vem sendo autoritário em suas ações, o Programa “Escola Viva” é um reflexo de um projeto de governo que não dialoga com a comunidade escolar e desconhece a realidade de suas escolas.

As questões que tangenciam o projeto e sua implantação deixam claras as preocupações dos alunos, pais e professores com os problemas de infraestrutura, de realocação dos alunos, de participação do setor privado e evidenciam que, o posicionamento majoritário dos setores da educação, é contrário a esse projeto da forma como ele se encontra.

Na audiência pública estiveram presentes cerca de mais de 300 pessoas, dentre alunos, pais, professores, sindicalistas. Na audiência foram elaboradas propostas de emendas, entretanto não foram aderidas ao projeto, tendo “todas as 37 emendas sugeridas rejeitadas” (BESSA, 2015 *apud* LIRIO, 2017). Majeski foi o único deputado na Casa Legislativa que votou contra a aprovação do projeto, que seguiu sendo aprovado quase por unanimidade.

Desse modo, o Programa “Escola Viva” foi implementado em 15 de junho de 2015. À época do lançamento do programa, foi anunciado pelo então secretário da pasta de educação, Haroldo Corrêa Rocha, que estariam previsto para adesão do programa cerca de 30 unidades escolares até o ano de 2018. Hoje, já superado o ano de previsão da meta, segundo dados obtidos no site da Escola Viva, o estado já conta com 36 escolas estaduais em turno único.

SUMÁRIO



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de buscar compreender quais eram as concepções dos alunos, professores e representantes de entidades presentes na audiência pública a respeito da proposta de implementação do Programa “Escola Viva” concluímos que, o posicionamento e as falas proferidas na nona, e última, audiência pública para tratar do tema do projeto das escolas em turno único demonstraram que a relação da educação com a gestão de Paulo Hartung enfrenta resistência e conflitos, sendo caracterizada como arbitrária, autoritária e pouco interessada no diálogo com a comunidade escolar.

Os alunos, professores e representantes de entidades presentes na audiência pública justificam serem contrários a forma como a proposta de reorganização se encontra tendo em vista que esse modelo de escola (em tempo) integral falha de diversas formas com a realidade das salas de aula. Em suma, falta participação popular no projeto, falta maior senso de realidade do contexto das escolas e das salas de aula, falta investimento e falta, sobretudo, dar a comunidade escolar espaço, vez e voz.

REFERÊNCIAS

AUDIÊNCIA PÚBLICA. Audiência Pública para debater o Escola Viva, 8 jun. 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=hycQWT1j2lQ>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BENITTES, V. *A política de Ensino Médio no estado de Pernambuco: um protótipo de gestão da Educação em Tempo Integral* (Dissertação) Mestrado em Educação Contemporânea Instituição de Ensino: Universidade Federal De Pernambuco, Caruaru – UFPE, 2011.

SUMÁRIO



DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

ESPÍRITO SANTO. *Plano de Desenvolvimento Espírito Santo 2025: Agenda de Implementação, Governança e Plano de Comunicação*. Espírito Santo: Macroplan, 2006.

_____. Projeto de Lei Complementar nº 4/2015. Dispõe sobre a implantação do “Programa de Escolas Estaduais de Ensino Médio em Turno Único” no Estado, denominado “Escola Viva”. *Diário Oficial dos Poderes do Estado*, Vitória, Espírito Santo, Vitória, 04 de março de 2015.

FERREIRA, E.; FONSECA, M. O planejamento das políticas educativas no Brasil e seus desafios atuais. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 69-96, 2011.

FERREIRA, E.; VENTORIM, S.; CÔCO, V. O trabalhador docente no Espírito Santo: aproximações gerais sobre o perfil e suas condições de trabalho. In: FERREIRA, E.; OLIVEIRA, D.; VIEIRA, L. (Org). *O Trabalho Docente no Espírito Santo*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 19-38.

OLIVEIRA JÚNIOR, R. As políticas educacionais do segundo mandato do governo Paulo Hartung e seus impactos no trabalho docente. 240 2013. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

ORLANDI, E. P. Discurso, imaginário social e conhecimento. *Em aberto*, v. 14, n. 61, p. 53-59, 1994.

6

Nazareth Vidal da Silva
Maria José Carvalho Bento
Mariangela Lima de Almeida

A CONSTRUÇÃO DE POLÍTICA MUNICIPAL PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR





INTRODUÇÃO

Há pouco mais de 10 anos, a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva – PNEE-EI (BRASIL, 2008), que passou a orientar os sistemas educacionais brasileiros, estados e municípios têm-se implicado em dialogar, fomentar, sistematizar, implementar, enfim, desenvolver políticas públicas enfocando os estudantes público-alvo da Educação Especial - PAEE. O caráter inclusivo dessa legislação visa [...] “efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos [...]” (BRASIL, 2005, p. 9).

Nesse contexto, em entrevista, Prieto afirma que torna-se necessário que essas ações de elaboração de políticas saiam “[...] do campo dos direitos, direitos positivados em lei, para o das ações do Estado para serem implantados” (MARTINS; LOURENÇO; CARVALHO, 2015, p. 223), e, ao refletir sobre esses aspectos, compreendemos como relevante o diálogo e a reflexão sobre o direito do estudante com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento - TGDs - e altas habilidades/superdotação, além do acesso à educação, que essa seja de qualidade, sendo garantida questões de ordem política que assegure e oriente ações na perspectiva inclusiva.

Neste texto, que destacará aspectos da construção de política municipal de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, questionamo-nos: como os pressupostos da pesquisa-ação podem contribuir na elaboração de política pública? Para responder essa questão, apresentaremos resultados da elaboração da política em construção no município de Marataízes – ES, obtidos por pesquisa orientada pelos pressupostos da pesquisa-ação e pela via de grupos de estudo-reflexão.

SUMÁRIO



Para Carr e Kemmis (1986) o papel da pesquisa-ação é tido como agente de mudanças nas políticas e práticas institucionais que sustentam a educação, oferecendo subsídios que, através da interação entre pesquisadores e atores sociais envolvidos na situação investigada, contribuem para respostas e soluções capazes de mudar representações, mobilizando os sujeitos para ações transformadoras.

Sustenta essa perspectiva teórico-metodológica a ciência social crítica de Habermas (2012) e suas bases epistemológicas e metodológicas apoiadas na crítica-emancipatória e na colaboração entre pesquisadores e participantes.

Justificam este estudo demandas e desafios da Educação Especial na perspectiva inclusiva e a formação continuada dos profissionais da educação no município.

O texto divide-se em cinco tópicos: o primeiro, que acabamos de apresentar, introduz o contexto da política de educação especial; no segundo apresentamos breve diálogo sobre a perspectiva da pesquisa-ação colaborativo-crítica e a autorreflexão organizada para o estudo-reflexão; no terceiro mostramos os procedimentos do estudo; no quarto, elaboração da política, e no quinto algumas considerações sobre o estudo.

REFERENCIAL TEÓRICO

Ao questionarmos como os pressupostos da pesquisa-ação podem contribuir para elaboração de política pública, necessitamos compreender o conceito de pesquisa-ação e sua abordagem adotada

SUMÁRIO



para este estudo. Segundo Kurt Lewin¹³, a pesquisa-ação investiga os efeitos ou resultados de várias ações, para mudar a própria condição social. Reconhecendo que há possibilidade de o pesquisador interagir e interferir no seu ambiente de investigação, sem privá-la da ação necessária para resolver um problema e sem afastar o pesquisador do objeto de estudo.

Evidenciam-se três perspectivas de pesquisa-ação (técnico-científica, prático-colaborativa e crítico-emancipatória), originadas de interesses humanos e orientadas à construção do conhecimento, com distintas abordagens epistemológicas e filosóficas (GRUNDY, 1987; ALMEIDA, 2019).

Almeida esclarece que, considerando os princípios da abordagem hermenêutico-fenomenológica e crítico-dialética, a pesquisa-ação pode apresentar duas perspectivas. Quando existe intenso investimento na compreensão e interpretação dos contextos, ela é colaborativa, enfocando a situação-problema, os mecanismos sociais, econômicos e políticos que interferem nas práticas. Quando critica, visa à mudança das situações analisadas através da reflexão. Portanto, a pesquisa-ação colaborativo-crítica é definida a partir das bases teórico-filosóficas adotada, segundo a autora:

Na perspectiva colaborativo-crítica, os estudos assumem, preponderantemente, em seus pressupostos, principalmente na relação sujeito e objeto e no conhecimento produzido, ora a tendência colaborativa, ora a crítica. O que define o processo de pesquisa é a adoção das bases teórico-filosóficas (ALMEIDA, 2019, p. 68).

¹³ Kurt Lewin (1890-1947) cunhou o termo “pesquisa-ação”. Esse psicólogo alemão-americano estudou em Freiburg, Munique e Berlim, onde se doutorou, em 1914, quando tomou parte na Primeira Guerra Mundial na condição de oficial do exército alemão, trabalhando no Instituto Psicanalítico de Berlim. Em 1933, antes da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), refugiou-se nos Estados Unidos, pois era judeu.

SUMÁRIO



Assim, os pressupostos teórico-epistemológicos da pesquisa-ação colaborativo-crítica que perpassaram a produção dos dados deste estudo foram: a relação entre compreensão e transformação da Realidade; o processo da pesquisa-ação; as relações estabelecidas entre os envolvidos na pesquisa-ação, os papéis assumidos pelo pesquisador e os participantes (implicação dos envolvidos); e as intenções de mudança. Assim, buscaremos aproximar esses pressupostos ao apresentar a elaboração da política pública municipal para a Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar em construção em Marataízes.

A partir desse entendimento, a ação de elaborar a política pela via da pesquisa-ação colaborativo-crítica e de grupos de estudo-reflexão ampara-se na autorreflexão organizada. O grupo de estudo-reflexão é espaço de estudo e reflexão. Pesquisadores e autores elaboram teoremas críticos¹⁴, questionam suas próprias ações e como se comportam sobre elas, discutem os saberes já adquiridos e as demandas oriundas das práticas.

Assim, a autorreflexão organizada sustenta os grupos de estudo-reflexão, pois “[...] exige a participação dos investigadores nas ações sociais que estudam, e, mais, que os participantes se convertam em investigadores” (ALMEIDA, 2010, p. 172), e essas ações, buscadas na elaboração da política, ancoram-se também nos pressupostos da Teoria do Agir Comunicativo (HABERMAS, 2012).

14 As proposições dos teoremas críticos são fundamentadas na linguagem e na experiência de uma comunidade autorreflexiva e atendem aos critérios de inteligibilidade, autenticidade, veracidade e verdade (CARR; KEMMIS, 1988, p. 168 – tradução nossa).

SUMÁRIO



METODOLOGIA

Esta pesquisa qualitativa adota a pesquisa-ação colaborativo-crítica e seus pressupostos teóricos-epistemológicos, em que a participação encaminha-se ao *fazer com*: os participantes tornam-se colaboradores ativos em toda ação, onde “[...] não se trabalha sobre os outros, mas e sempre com os outros” (BARBIER, 2007, p. 14).

Os três grupos instituídos (Grepus, Grepmeei e Grupo Sistematizador) para a elaboração da política geraram dados. Integraram os grupos, profissionais da Rede Municipal de Ensino (professores regentes, pedagogos, professores de Educação Especial, equipe gestora e técnica da Semed e diretores) e da UFES (estudantes (mestrandas e graduanda) e pela coordenadora do Grufopees/CNPq-Ufes¹⁵), totalizando 25 participantes¹⁶. Apresentam-se na tabela seguinte os grupos com seus respectivos objetivos e número de encontros:

Nome do Grupo	Objetivo	Nº de Encontros
Grepus - Grupo de estudo-reflexão e planejamento Ufes e Semed.	Estudar, refletir e planejar ações que emergiam no processo.	Oito encontros presenciais, tanto nos espaços da Ufes quanto nos da Semed-Marataízes-ES. Algumas demandas foram realizadas em espaços virtuais.
Grepmeei - Grupo de Estudos e Pesquisa de Marataízes da Educação Escolar Inclusiva.	Discussar e estudar sobre a Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar e o início da elaboração da política. Considerando planejamento, ação, observação e reflexão.	Cinco encontros nos espaços da Semed Marataízes.

15 Grupo de Pesquisa Formação, Pesquisa-Ação e Gestão em Educação Especial.

16 Um mesmo participante pode estar em mais de um grupo.

Grupo Sistematizador	Sistematizar as discussões, as reflexões e os diálogos que seriam escritos na elaboração da política.	Dois encontros nos espaços da Semed.
----------------------	---	--------------------------------------

Fonte: as autoras.

O lócus desse estudo foi o município de Marataízes, no litoral sul do Espírito Santo. Faz divisa com Itapemirim, Presidente Kennedy e é banhado pelo Oceano Atlântico, com área de 135,1 km² e população de 38.670 habitantes. Possui 37 escolas, 676 docentes, 9.714 alunos matriculados, sendo 180 na Educação Especial (MEC/INEP; IBGE, 2018).

No estudo, de setembro/2017 a dezembro/2018, foram usados recursos/instrumentos como gravador de voz, *datashow*, textos para leitura e discussões, *powerpoint*, diário de campo, entre outros. Os encontros foram gravados em áudio e, posteriormente, transcritos, categorizados e sistematizados a partir da análise de conteúdo (BARDIN, 1977).

Os dados foram analisados a partir de diálogos com o referencial teórico da Teoria do Agir Comunicativo (Habermas, 2012) e metodológico da pesquisa-ação colaborativo-crítica (Barbier, 2007; Carr e Kemmis, 1988), afora outros autores que contribuem para a discussão acerca das temáticas desta pesquisa.

ELABORANDO A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

O nosso diálogo sobre as contribuições da pesquisa-ação colaborativo-crítica para a construção da política, considerando



SUMÁRIO



a inclusão de estudantes PAEE na Rede Municipal de Ensino de Marataízes-ES, traz movimento iniciado a partir da iniciativa da gestão da educação municipal que, através da parceria com o Grufopees/CNPq-UFES, apostou nos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa-ação colaborativo-crítica, por meio de grupos de estudo-reflexão como potência para a construção de conhecimentos e para a elaboração da política de Educação Especial Inclusiva.

O Grepus foi instituído articulado à construção da política, no segundo semestre de 2017, quando três integrantes da Secretaria procuraram a coordenação do Grufopees-CNPq/UFES para parceria e colaboração sobre formação continuada de gestores e professores da rede municipal de ensino, associada à sistematização de documento normativo – configurando política para Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar para o município.

Desde o concurso público municipal de 2015 para contratação de professores para atuarem com estudantes PAEE, demandas com relação às práticas pedagógicas surgiram, mas faltavam ao município instrumentos legais específicos para direcionar e orientar essas ações, conforme afirmativa da gestão: “[...] eu desconheço que tenha alguma coisa assim formalizada, mas tem uma vivência no Município [...]” (Reunião do Grepus em 14/11/17).

Assim, as gestoras foram questionadas sobre as demandas do município para atender tais necessidades, originando os *grupos de escuta*. Esses grupos fundamentaram-se na *escuta sensível*, por propiciar troca entre quem fala e quem ouve, em que os sujeitos envolvidos fortalecem suas relações. Barbier (2002) salienta a importância de se reconhecerem os desejos, as intenções, as estratégias, as possibilidades do sujeito no desenvolvimento coletivo, para que, ao conhecer o outro, conheçamos a nós mesmos.

SUMÁRIO



O movimento de “escuta” organiza-se em dois eixos: processos e perspectivas da formação; e demandas da escolarização do PAEE, ouvindo os profissionais da Rede Municipal de Ensino (diretores, pedagogos, equipe gestora e técnica da Semed, professores regentes e especialistas). Nesse contexto, entendido como *compreensão da Realidade* nos remete ao envolvimento de todos no contexto investigado, pois “[...] não há pesquisa-ação sem participação coletiva” (BARBIER, 2002, p. 70). Conforme contextualização da gestão:

E a gente fazendo só aquele acordo de parceria entre nós, Secretaria de Educação e o grupo de pesquisa... isso para ele dificultaria um pouco por se contextualizar de uma forma mais informal, para jurídico, lá na Prefeitura. Mas a gente pode levar para ele todas essas considerações desta conversa, essa amplitude [...] (Reunião do Grepus em 6/6/2018).

Na continuidade do processo, entre os momentos de planejamentos e de sistematização dos dados coletados pelas gestoras, nos grupos de escuta, constituiu-se o Grepmei¹⁷ com objetivo formativo e de elaboração da política pela via dos grupos, conforme a fala da gestão:

[...] nós queremos construir uma proposta [...], uma proposta política de formação, não uma política segmentada, uma política de governo, uma política pública [...], então um projeto [...] que seja uma política, e a gente acredita muito nessa perspectiva de grupo de estudos (Reunião Grepus, 14/11/2017).

No grupo de estudo-reflexão, potencializado na expectativa da gestão, observa-se nas *relações estabelecidas entre os participantes* que foi atribuído a cada um função nos planejamentos, ações, observações e reflexões, visto que na pesquisa-ação a ação implica novas ações – “[...] nada de pesquisa sem ação,

17 Carta-convite para a Rede Municipal de Ensino esclarece a dinâmica do grupo de estudo e o compromisso dos participantes.



nada de ação sem pesquisa”, com engajamento pessoal e coletivo de cada participante (BARBIER, 2007, p. 117).

Avaliando o processo de trabalho já desenvolvido na escola onde trabalho, certamente esse movimento formativo vem somando conhecimento através da troca de experiências e da explanação de referenciais teóricos abordados, fortalecendo a proposta de um trabalho formativo, com uma visão diferenciada no processo de trabalho da Educação Especial no espaço escolar (Avaliação de Participante sobre o Grepmeei em 2018, 21/05/19).

Acrescentou muito conhecimento que anteriormente eu não possuía, e mudou a minha forma de olhar para a Educação Especial (Avaliação de Participante sobre o Grepmeei em 2018, 21/05/19).

As falas dos participantes corroboram com a *intenção de mudança* proposta pela pesquisa-ação - a mudança da realidade investigada onde o participante se transforma em pesquisador, em processo de pesquisa que

[...] alcance a transformação concreta das situações educacionais reais, [...] teoria de mudança que une os pesquisadores e praticantes numa tarefa comum, transcendendo a dualidade entre aqueles que investigam e aqueles que estão na prática (CARR; KEMMIS, 1988, p. 170, tradução nossa).

Na elaboração da política, o Grepmeei necessitou instituir outro grupo – o *Grupo Sistematizador*, para escrita do documento a partir dos dados coletados nos grupos de escuta, sua categorização e análise. Nos encontros do Grepmeei o estudo-reflexão contribuiu para organizar as demandas da rede municipal de ensino para a elaboração da política de Educação Especial na perspectiva inclusiva de Marataízes.

Assim, o grupo sistematizador estruturou o documento em três blocos: Bloco I – Apresentação, introdução, contexto de elaboração, marcos legais e históricos; Bloco II – dados (caracterização da



Educação em Marataízes), pressuposto teóricos e filosófico; Bloco III – Atendimento Educacional Especializado - AEE, Trabalho colaborativo, avaliação, Sala de Recursos Multifuncionais - SRM, para melhor aproveitamento dos conceitos, concepções e organização. O bloco I teve sua escrita concluída em dezembro de 2018, e os demais até o segundo semestre de 2019.

Constata-se que as demandas e desafios no município gerou intenção de mudança (HABERMAS, 2012), possibilitada através dos movimentos dos grupos de estudo-reflexão instituídos, configurando transformação da realidade medida em termos de sua contribuição para melhorá-la (CARR; KEMMIS, 1988).

Daí vermos a pesquisa-ação colaborativo-crítica como estratégia para elaboração de políticas pelos entes federados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto aponta as contribuições da pesquisa-ação no movimento de elaboração da política pública para Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar, guiadas pela questão: como os pressupostos da pesquisa-ação podem contribuir na elaboração de política pública?

Os relatos e mudanças nas ações dos participantes evidencia processo *com* o outro, não *sobre* o outro, como propõe a pesquisa-ação. Ressalta-se, ainda, o caráter emancipatório da metodologia que, apoiada nos pressupostos habermasianos, diz que “[...] o ato de auto-reflexão que ‘altera a vida’ é um movimento de emancipação” (HABERMAS, 1987, p. 232).



A elaboração em parceria UFES-Semed, através do Grufopees/CNPq-UFES - que realiza pesquisa-ação, formação continuada e trabalha com o contexto da Gestão de Educação Especial -, contribuiu com projetos de extensão possibilitando aos profissionais participantes vivência em que “[...] as ações empreendidas devem emergir do coletivo e caminhar para ele” (FRANCO, 2005, p. 493), favorecendo compreensão e transformação da Realidade.

No atual momento político de “revisão/alteração” da PNEE-El, consideramos esse movimento da gestão junto aos profissionais da Educação da rede municipal, como ação de resistência, ante a intenção de retirada da perspectiva inclusiva do documento.

A elaboração da política de Marataízes continua...

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. L. *Uma análise da produção acadêmica sobre os usos da pesquisa-ação em processos de inclusão escolar: entre o agir comunicativo e o agir estratégico*. 2010. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.
- ALMEIDA, M. L. *Diálogos sobre pesquisa-ação: concepções e perspectivas*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. 155p.
- BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Plano, 2002.
_____. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2007.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BERNARDO, R. M. *Trajetória(s) das políticas públicas de educação especial/inclusiva, no município de Vila Velha no período de (2004 - 2008)*. 2013. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

SUMÁRIO



- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2005. (Documento orientador). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2006.
- _____. Ministério da Educação. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, 2008.
- _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Notas estatísticas: censo escolar 2018*. Brasília, 2018. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2019.
- CARR, W.; KEMMIS, S. Una aproximación crítica a la teoría y la práctica. In: _____. *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca, 1986. cap. 5, p. 142-166. Disponível em: https://www.academia.edu/7360913/Wilfred_Carr_Stephen_Kemmis_1986_Teor%C3%ADa_cr%C3%ADtica_de_la_ense%C3%BDanza. Acesso em: 10 jan. 2018.
- _____. *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca, 1988.
- FRANCO, M. A. S. A pedagogia da pesquisa-ação. *Educação e Pesquisa*: Revista da Faculdade de Educação da USP, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, dez. 2005.
- GRUNDY, S. *Curriculum*: productopraxis. Lewes: Falme Press, 1987.
- HABERMAS, J. *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- _____. *Teoria do agir comunicativo: racionalidade da ação e racionalidade social*. Tradução de Paulo A. Soethe. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- MARTINS, E.; LOURENÇO, E. A. G.; CARVALHO, M. F. Entrevista com Rosângela Gavioli Prieto. *Olh@res*, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 219-236. Maio, 2015.
- MARATAÍZES (Cidade). Lei Complementar nº 1790, de 19 de junho de 2015. *Institui o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015-2025 e dá outras providências*. Marataízes, 2015. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/es/m/marataizes/leicomplementar/2015/179/1790/lei-complementar-n-1790-2015-institui-o-plano-municipal-de-educacao-para-o-decenario-2015-2025-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 26 jul. 2018.

PARTE

PRÁTICAS REFLEXIVAS: PROCESSOS EDUCATIVOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESAFIADORAS

7

Michele de Oliveira Sampaio
Marileide Gonçalves França

**EDUCAÇÃO ESCOLAR
QUILOMBOLA:
O ENSINAR
E O APRENDER
HISTÓRIA E CULTURA
AFRO-BRASILEIRA
E AFRICANA**





INTRODUÇÃO

A instituição escolar, historicamente trabalhou com uma concepção de currículo que abordou uma única história oficial, baseado na perspectiva da colonialidade¹⁸ e do eurocentrismo¹⁹, na qual as populações negras foram silenciadas, invisibilizadas e excluídas. Esses processos, conforme Oliveira e Candau (2010), iniciados no século XIX, baseados nos discursos dos colonizadores, promoveram a destruição do imaginário do outro/colonizado, de modo a invisibilizar e subalternizar os seus conhecimentos, experiências, memórias e culturas, enquanto reafirmavam o seu imaginário social.

No Brasil, essa lógica se repercute nas relações sociais, marcadas pelo racismo, que se funda na existência da hierarquização das raças, em que os brancos são considerados superiores e os negros como inferiores (MUNANGA, 2003), por conseguinte, o seu legado intelectual e histórico foram reduzidos à “categoria de primitivos e irracionais, pois pertencem a ‘outra’ raça” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 20), produzindo estereótipos e processos discriminatórios.

Na área educacional, a negação da história e cultura afro-brasileira e africana foi observada, segundo Gomes (2012), no silenciamento curricular sobre a organização, a luta e as contribuições dos povos de origem africana na formação da

18 A colonialidade, de acordo com Torres (2007, p. 131) se remete “um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça”.

19 O Eurocentrismo se refere ao processo de “naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não-europeu e a própria negação e o esquecimento de processos históricos não-europeus. Essa operação se realizou de várias formas, como a sedução pela cultura colonialista, o fetichismo cultural que o europeu cria em torno de sua cultura, estimulando forte aspiração à cultura europeia por parte dos sujeitos subalternizados” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 19), ou seja, a Europa foi situada como ponto de referência e chegada.

SUMÁRIO



sociedade brasileira e na produção de conhecimento historicamente acumulado pela humanidade.

Entretanto, ao longo do século XX, o Movimento Negro, apontou a necessidade da inserção da temática racial no currículo, bem como a importância de “diretrizes para a formulação de políticas e práticas voltadas à valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, portanto, comprometidos com a educação de relações étnico-raciais” (BRASIL, 2004, p. 2).

Como resultado desse processo de luta, no ano de 2003, tivemos a promulgação da Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que instituiu a inclusão do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira em todo currículo escolar, especialmente nas áreas de Educação Artística, Literatura e Histórias Brasileiras (BRASIL, 2003). Essa lei, fundamentada em dimensões históricas, sociais e culturais da sociedade brasileira, visa combater o racismo e as desigualdades raciais que, são ratificados pelos indicadores sociais e educacionais²⁰ entre negros e brancos no país.

Para a efetivação da lei, foi promulgada no ano de 2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER). Nesse documento, foi apresentada a concepção de educação que fundamenta as diretrizes, voltada à reeducação das relações raciais entre os diferentes grupos étnicos, descendentes de africanos, europeus, asiáticos e povos indígenas, de modo a contribuir para a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos para o enfrentamento do racismo e as discriminações que atingem a população negra (BRASIL, 2004). Considerando que, ao longo da

20 De acordo com os dados do IBGE (2019), a taxa de analfabetismo dos negros equivale a 9,1%, quase três vezes maior que a de brancos (3,9%); em relação à média de estudos, registrou-se 10,3 anos de estudo para os brancos e 8,4 anos para os negros; e o percentual de negros cursando o ensino superior foi de 55,6%, bem abaixo do percentual dos brancos (78,8%), o que revela a desigualdade racial no país.

SUMÁRIO



história, fomos educados a partir de uma concepção de educação eurocentrada, baseada nas relações raciais de hierarquização de determinados grupos raciais, que resultou nas desigualdades raciais existentes em nossa sociedade. Portanto, a temática Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) não se configurava como objetivo de estudo na educação no Brasil.

Desse modo, há a necessidade de construir outra/nova concepção de educação, que possibilite um novo modo de ser, de olhar para a diferença e se relacionar com o outro, ou seja, uma educação intercultural ou nas palavras de Oliveira e Candau (2010) uma educação decolonial, que pressupõe a existência de diferentes formas de conhecimentos; diálogo entre as culturas, saberes e práticas; e problematizam o currículo e metodologias pedagógicas, produzindo novas construções sobre educação.

Essa discussão também abrange a educação ofertada em territórios quilombolas, ou seja, a Educação Escolar Quilombola (EEQ), como modalidade de ensino, que foi instituída por meio da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ), com a Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, com o objetivo de organizar o ensino ministrado em escolas, situadas em comunidades quilombolas ou que atendam a alunos oriundos desses locais e que sejam fundamentadas, informadas e alimentadas por meio de sua memória coletiva; línguas reminiscentes; marcos civilizatórios; práticas culturais; tecnologias e formas de produção do trabalho; acervos e repertórios orais; festejos, usos, tradições, e demais elementos que integram o patrimônio cultural quilombola de todo país, assim como a sua territorialidade (BRASIL, 2012).

Pesquisas (OLIVEIRA, 2019; PERINI, 2012; CAVALCANTI, 2014; ONOFRE, 2014) apontam a necessidade de estudos em comunidades quilombolas que analisem as práticas de ensino da história e cultura

SUMÁRIO



afro-brasileira e africana, conforme estabelecido pelas políticas educacionais e a adequação do currículo às especificidades desses locais, a partir da relação dialógica entre prática escolar e os saberes e fazeres que constituem os quilombos. Nessa direção, problematizou-se em que medida o currículo da escola pertencente ao território quilombola dialogava com a sua realidade sociocultural?

Esse estudo objetivou analisar o currículo de uma escola em interface com a realidade sociocultural das comunidades quilombolas. Ao pesquisar esses espaços e os seus saberes/fazeres, partimos do pressuposto de que ela representa uma parte de todo um contexto histórico marcado por lutas e resistências diante de processos de discriminação e invisibilidade social.

Para tanto, desenvolveu-se uma pesquisa de natureza qualitativa, a partir de um estudo de caso, do tipo etnográfico, numa escola situada em uma comunidade quilombola, no município de Vargem Alta/ES, na tentativa de construir alguns olhares sobre o currículo e as práticas pedagógicas e, ao mesmo tempo, problematizar o ensinar e o aprender a história e a cultura afro-brasileira e africana nesse espaço.

Este artigo está organizado em quatro seções, além desta introdução e das considerações finais. A primeira discorre sobre ERER e a EEQ, de modo a apresentar seus objetivos e suas diretrizes. Na segunda seção, busca-se compreender o conceito de currículo, a partir das teorias críticas e pós-críticas e a necessidade de se pensar na sua descolonização.

Na terceira seção, apresenta-se os pressupostos metodológicos, os instrumentos de produção e análise de dados. Na quarta seção, discorre-se sobre as reflexões desenvolvidas a partir dos resultados da pesquisa.

SUMÁRIO



Ao final, busca-se refletir sobre o currículo prescrito em relação às orientações e diretrizes da ERER e EEQ e de que forma o currículo vivido ganhava espaço com as práticas pedagógicas, ações e movimentos daquele território, indicando a necessidade de se pensar em um currículo escolar quilombola.

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

A Lei nº 10.639/03 foi sancionada em janeiro de 2003 e alterou a Lei nº 9.394/96 com vistas a incluir na rede de educação básica do país a obrigatoriedade do ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira”, no âmbito de todo o currículo escolar, especialmente nas áreas de Educação Artística, Literatura e Histórias Brasileiras. A lei inclui os arts. 26-A e 79-B que dispõem, respectivamente:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

(...)

SUMÁRIO



Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra (BRASIL, 2003).

Cumpre salientar inicialmente, que no ano de 2008 a Lei nº 11.645/08 alterou o Art. 26-A da LDB, com vistas a contemplar também no currículo escolar os conteúdos referentes aos indígenas brasileiros. A legislação implementada em 2008, amplia aos indígenas os direitos conquistados pelo Movimento Negro em 2003, com o advento da Lei nº 10.639/03 (COSTA, 2013).

A partir da promulgação da Lei nº 10.639/03, outros documentos foram construídos para orientar a sua implementação, tais como o Parecer CNE/CP nº 3/04 e a Resolução nº 1/04. O Parecer CNE/CP nº 3/04 recomendou a instituição das DCNERER. De acordo com o Parecer CNE/CP 3/04, as reivindicações do Movimento Negro, propostas ao longo do século XX, que resultaram na implementação da Lei nº 10.639/03, indicavam a necessidade de diretrizes que pudessem orientar a formulação de projetos direcionados à valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e africanos.

A Resolução nº 1/04, por sua vez, detalha os direitos e as obrigações dos entes federados com a implementação da lei. Nesse sentido, determina em seu art.1º que as diretrizes deveriam ser observadas por todas as instituições de ensino da educação brasileira que, por sua vez, nortearão os planejamentos, a execução e a avaliação da Educação (BRASIL, 2004).

No aspecto curricular, destacamos que as DCNERER orientam que o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, entre tantos outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, devem incluir a histórica dos quilombos, dentre as quais, destaca, a história do quilombo de Palmares; a história dos remanescentes de quilombos que têm contribuído para o desenvolvimento da cultura e o desenvolvimento da sociedade.

SUMÁRIO



Pensar nos quilombos enquanto espaços de diversas experiências e saberes herdados (OLIVEIRA, 2016), nos leva a pensar em como se desenvolve a educação em suas escolas. A esse respeito, o Parecer CNE/CEB nº 16/12 e, posteriormente, a Resolução nº 8/12, instituiu as DCNEEQ. O Parecer CNE/CEB nº 16/12 constitui um documento com amplo estudo sobre as questões que se referem à luta de resistência dos negros e criação dos quilombos como espaços de resistência e libertação; apresenta vários aspectos relativos à EEQ, dentre os quais inserem-se os objetivos das diretrizes e os princípios; a definição de EEQ; a organização e as etapas e modalidades de ensino; o transporte escolar; o projeto político pedagógico; o currículo da educação básica na EEQ, entre outros (BRASIL, 2012).

Nesse cenário, a EEQ seria destinada ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas e a estabelecimentos de ensino localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos, bem como em estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebem estudantes oriundos dos territórios quilombolas (BRASIL, 2012).

No que se refere ao currículo, a resolução apresenta um capítulo específico para essa temática, intitulado “Dos currículos da educação básica na educação escolar quilombola”. Desse modo, define-o no art. 34 como

[...] modos de organização dos tempos e espaços escolares de suas atividades pedagógicas, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades (BRASIL, 2012).

A resolução afirma que os currículos devem ser construídos a partir das realidades quilombolas, de seu projeto de sociedade e

SUMÁRIO



escola, considerando, na sua organização e prática, os contextos socioculturais, regionais e territoriais.

Miranda (2012) assinala que a implementação da modalidade de EEQ estava em discussão no campo educacional desde a década de 1980. Para a autora, “[...] essa medida repercute as lutas em torno do reconhecimento dos ‘remanescentes de quilombos’ como grupo formador da sociedade brasileira conforme figura na Constituição de 1988 (...)" (MIRANDA, 2015, p. 69).

Na visão da autora, as diretrizes abrem três perspectivas para a construção de uma EEQ que abrangem os procedimentos de gestão da escola e dos sistemas de ensino; a relação da escola com a comunidade, considerando aspectos territoriais e culturais, e a inserção da temática “quilombola” como um dispositivo curricular de reconhecimento. Nesse sentido, a “[...] escola insere-se nesse território e pode assumir uma função específica no compartilhamento de códigos e símbolos” (MIRANDA, 2015, p. 78).

Desse modo, nesse estudo buscamos analisar o currículo de uma escola em interface com a realidade sociocultural das comunidades quilombolas, no município de Vargem Alta, estado do Espírito Santo.

TERRITÓRIOS CURRICULARES COMO UMA POSSIBILIDADE PARA PENSAR EM EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Partimos do pressuposto que o currículo constitui, como apontado por Silva (2004), um lugar, um espaço, um território, uma trajetória e um percurso que, ao mesmo tempo, enfatiza as relações de poder e determina nossos conhecimentos, portanto, como um documento de identidade.

SUMÁRIO



Dessa forma, problematizamos o modelo monocultural do conhecimento, baseado na ideia eurocêntrica dominante, presente no currículo das escolas, em que se identifica a seleção de uns conhecimentos e saberes, em detimentos de outros. Questionamos, assim como Silva (2004), por que alguns conhecimentos são selecionados e outros não. A crítica pretende construir uma educação antirracista, a partir das premissas da abordagem pós-crítica do currículo, proposta por Silva (2004) não desconsiderando os aspectos políticos, econômicos e sociais das teorias críticas, mas pensando que a dimensão étnico-racial abrange outras relações de poder, de conhecimento e de identidade para além daquelas até então concebidas pela escola.

As teorias pós-críticas enfatizam o papel formativo do currículo, desconsiderando uma consciência que seja centrada, unitária, desconsiderando inclusive a própria noção de consciência, marcada por conotações racionalistas e cartesianas. Para essas teorias, não existe nenhum processo de libertação que torne possível a construção de um “eu” livre e autônomo. Por essa razão, as teorias pós-críticas desconfiam de conceitos como alienação, emancipação, libertação, autonomia, porque há uma intencionalidade por trás do currículo e disso a teoria pós-crítica se ocupa: “[...] depois das teorias críticas e teorias pós-críticas, não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes” (SILVA, 2004, p. 150).

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2004, p. 150).

SUMÁRIO



Dante dessas questões que envolvem o conceito de currículo, surge a necessidade de se pensar em um currículo na perspectiva intercultural, que considere a diversidade cultural como elemento constitutivo, para que as minorias culturais, raciais ou religiosas tenham a oportunidade de se verem refletidas na escolarização, como objetos de referência e estudo e, além disso, seja problematizada a representatividade cultural do currículo comum (GOMES, 2012).

Nessa dinâmica crítica em torno do currículo, indague-se a cultura afro-brasileira e africana que por muito tempo foi desconsiderada e silenciada nos currículos escolares e agora está inserida nos documentos curriculares como um avanço e uma ruptura no campo educacional: “A introdução da Lei nº 10.639/03 — não como mais disciplinas e novos conteúdos, mas como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico (...)” (GOMES, 2012, p. 105).

Compreendemos, assim como Gomes (2012), que é preciso quebrar os paradigmas construídos na ótica do saber considerado correto e culto, o saber colonizador. A autora entende que descolonizar os currículos é mais um desafio no campo da educação e alerta para o fato de que isso requer a construção de um currículo intercultural no qual a diversidade tenha lugar nos discursos e nas práticas.

Para Gomes (2012), a descolonização implica conflito, confronto, negociações e produção de algo novo: “[...] estamos diante de confrontos de distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da visão eurocêntrica do conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola (...)” (GOMES, 2012, p. 107).

Esse processo de descolonização também envolve a discussão de como são abordadas as culturas e as vozes de grupos considerados minoritários que foram silenciados,

SUMÁRIO



estereotipados, marginalizados e excluídos do currículo e das práticas educacionais. A discriminação, segundo a autora, se faz presente na escola, na seleção dos conteúdos que constituem o currículo, nos materiais pedagógicos que desconsideram os conhecimentos afro-brasileiros, na organização do currículo em grades curriculares fragmentadas, no caráter conteudista e na desarticulação entre escola, currículo e realidade social.

As escolas situadas em comunidades quilombolas são orientadas a partir de um currículo essencialmente branco, eurocêntrico, colonizador. É preciso saber como essas comunidades lidam com esses conhecimentos e como o currículo escolar lida com os conhecimentos e saberes tradicionais dos povos quilombolas, qual é o trato dado à interculturalidade desses territórios?

Na visão de Silva (2011), para pensar em um currículo escolar quilombola, é preciso reconhecer a identidade e a cultura quilombola tais como são e perceber quais elementos podem e devem ser transformados em conteúdos escolares numa relação dialógica com os territórios quilombolas. “[...] É também necessário perceber como estão organizadas as escolas que atendem ou estão inseridas nos territórios quilombolas ou comunidades quilombolas” (SILVA, 2011, p. 5).

A perspectiva intercultural nos ajudará a pensar no diálogo entre as culturas e o currículo, partindo de uma postura que considera a existência de um “outro”, como sujeito ativo e concreto, com quem falamos e de quem falamos. Nesse sentido, incorporamos os conflitos, as tensões e as divergências decorrentes desse processo. Dessa forma, acreditamos que aspirações pretendidas no campo curricular e nas esferas do conhecimento podem ser possíveis desde que haja o rompimento com a noção estanque e hierarquizante do conhecimento.

SUMÁRIO



METODOLOGIA

Esta pesquisa natureza qualitativa, se desenvolveu por meio de um estudo de caso do tipo etnográfico, numa escola situada em uma comunidade quilombola de Vargem Alta/ES. De acordo com Gatti (2012), a pesquisa qualitativa tem sido recorrentemente utilizada na área da educação para analisar os contextos educacionais e o que é possível extrair deles, a partir de um universo heterogêneo de métodos e técnicas que vão desde à análise de conteúdo, passando pelos estudos de caso, pesquisa participante, estudos etnográficos, antropológicos, entre outros.

Nesse universo da pesquisa qualitativa é que se insere o estudo de caso, do tipo etnográfico. Chizzotti (2008) comprehende que esse tipo de pesquisa trata de uma busca intensiva de dados sobre uma situação particular, um evento específico ou processos que são tomados como “caso” para que se possa comprehendê-lo da forma mais ampla possível, descrevendo-o nos mínimos detalhes.

Como instrumentos de pesquisa, utilizamos a consulta documental, a observação participante, entrevistas semiestruturadas e o diário de campo. A consulta documental permitiu a análise dos documentos normativos que norteavam a educação municipal de Vargem Alta/ES, tais como o Plano Municipal de Educação, Resoluções, Portarias e outros documentos vigentes. Lüdke e André (2013, p. 45) consideram “[...] leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares” como documentos que auxiliam no processo de desenvolvimento da pesquisa.

A observação participante foi realizada em todos os espaços da escola e do território quilombola, segundo Martucci (2001), a

SUMÁRIO



observação participante é denominada dessa forma, porque o pesquisador desenvolve uma interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. Por essa razão, o trabalho em campo deve ser desenvolvido por um longo tempo e com muitos encontros com os sujeitos, em seu ambiente, acompanhando e participando das atividades diárias, buscando descrever a situação e compreendê-la a fim de buscar os seus significados.

Outro instrumento utilizado foi a entrevista semiestruturada, aplicada aos professores, funcionários da escola, alunos e moradores. De modo geral, é uma conversa intencional entre duas pessoas, dirigidas por uma das pessoas, com a intenção de obter informações, utilizada para obter dados descritivos na linguagem do próprio sujeito (MARTUCCI, 2001).

O diário de campo foi utilizado como fonte de registros que subsidiou as observações sobre o currículo prescrito na escola e as observações do currículo vivido pelos sujeitos, em interface com a sua realidade sociocultural. O diário foi um instrumento escolhido para esta pesquisa por ser um recurso que envolve a escrita; nele foi possível escrever as narrativas, os registros das práticas e dos fatos ocorridos em campo. A escrita contida nos diários se institui “(...) possibilidade aos investigadores etnográficos [como] a capacidade de registrar/traduzir sensações e situações diversas (...)” (KHAOULE; CARVALHO, 2013, p. 275).

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal, que oferecia as etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, situada em um território quilombola do município de Vargem Alta/ES.

Os participantes da pesquisa foram os professores e outros sujeitos que atuavam na escola nas funções de reforço escolar e serviços gerais. Os alunos também participaram da pesquisa, com idade entre 4 e 16 anos, estudavam na educação infantil e no

SUMÁRIO



ensino fundamental. Além disso, foi necessária a participação dos moradores locais.

Para a análise de dados, utilizamos a abordagem de Franco (2005) sobre análise de conteúdo, que consiste em um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação tomando como ponto de partida a mensagem. Em nossa pesquisa, a análise de conteúdo se construiu a partir de um conjunto de técnicas de análise das comunicações, documentos, entrevistas e narrativas dos participantes da pesquisa.

VIVÊNCIAS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

O currículo se constitui como resultado de uma seleção de conhecimentos e saberes que caracterizam e orientam a prática educativa (SILVA, 2004). Nessa linha, ao analisarmos o currículo prescrito dessa escola, materializado no Projeto Político Pedagógico (PPP), identificamos normativas das secretarias municipais de educação que, por sua vez, seguiam a base teórica e legal da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013); e as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo (BRASIL, 2002). Contudo, não identificamos as DCNERER e as DCNEEQ.

As diretrizes do documento expressavam uma concepção crítica do currículo (SILVA, 2004), baseada nos conceitos de emancipação e libertação, que se distanciava da ideia de que o currículo seria um processo meramente técnico, realizado por especialistas da área da educação, pressupostos da abordagem tradicional do currículo (SILVA, 2004), conforme podemos observar no texto do PPP da escola:

SUMÁRIO



Em todos os tempos foram feitas análises a respeito do homem e sua capacidade de aprender e de se educar, poia a educação é um processo vital no desenvolvimento e formação da personalidade. Assim, pode-se dizer que esse processo começa na família, continua na escola e prolonga por toda a existência humana.

Arroyo (2012) chama as pedagogias do campo de outras pedagogias, cujos princípios norteadores são pensados dentro do campo e para o campo e para fora dela. Nessa perspectiva, “não se dá uma reprodução de autorrepresentações tradicionais, conformistas, fechadas, mas ao contrário, há uma abertura para fora a partir de necessidades, de valores e experiências de lutas, coladas as suas tradições e identidade, a sua memória coletiva” (VARGEM ALTA, 2016, p. 14).

Em contrapartida, destacamos que o PPP considerava apenas parcialmente a realidade escolar, pois abordava o contexto campesino a partir das suas diretrizes e referenciais teóricos, que dialogavam com a educação do campo, ajudando a compreendê-la e a pensar pedagogicamente sobre ela. No entanto, desconsiderava a realidade da EEQ, os seus aspectos normativos e teóricos, tais como as DCNERER e as DCNEEQ. Os referenciais teóricos que abordam conceitos como raça/etnia, racismo, quilombo, identidade, entre tantos outros que nos ajudam a pensar sobre a educação em territórios quilombolas, também estavam ausentes. Essa outra realidade apareceu no PPP da escola como uma temática transversalizada e sem qualquer orientação teórica que pudesse conduzir o fazer pedagógico, voltado para estratégias e metodologias capazes de direcionar a prática pedagógica.

Cumpre destacar que as diretrizes que orientam as instituições estabelecem que a organização do ensino nas escolas quilombolas seja fundamentada, informada e alimentada pela memória coletiva; pelas línguas remanescentes; pelos marcos civilizatórios; pelas práticas culturais; pelas tecnologias e formas de produção do trabalho; pelos acervos e repertórios orais; pelos festejos, usos,

SUMÁRIO



tradições e outros elementos que compõem o patrimônio cultural, assim como pela territorialidade (BRASIL, 2012). Essa dimensão política, histórica e cultural é extremamente necessária para essas escolas, sobretudo no que se refere à proposta curricular construída para e a partir das suas realidades.

Destarte, a organização curricular dividida em uma organização para o ensino fundamental e outra para a educação infantil, com componentes curriculares da Base Nacional Curricular Comum e temas transversais, obedecia a lógica tradicional, uma vez que a sua organização se dava dentro de uma estrutura voltada ao ensino de habilidades básicas de escrever, ler e contar (SILVA, 2004). Isso evidenciava-se no modo como as aulas/horas eram distribuídas, privilegiando-se o maior número de aulas/horas para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, no caso do ensino fundamental, e Linguagem Oral e Escrita e Matemática, no caso da educação infantil

A organização curricular da escola se apresentava, ainda, a partir das concepções dominantes, que prevaleciam nos aspectos de eficiência e racionalidade, não considerando o valor histórico, ético e político das ações humanas. O currículo contribuía para a reprodução das desigualdades e injustiças sociais (SILVA, 2004), a partir das concepções socialmente construídas de que no Brasil não existia racismo, preconceito, desigualdades e que todos, negros/as ou brancos/as, tinham as mesmas oportunidades e, portanto, todos estavam nas mesmas condições de igualdade, o que não é verdade, considerando os indicadores sociais, que ratificam a desigualdade racial. Compreender isso seria desocultar o currículo. “Tornar-se consciente do currículo oculto significa, de alguma forma, desarmá-lo” (SILVA, 2004, p. 80).

Para Miranda (2016), é preciso compreender que a EEQ está diretamente ligada ao reconhecimento das próprias comunidades e, por isso, nos instiga a uma aproximação das práticas urdididas por

SUMÁRIO



sujeitos historicamente tornados invisíveis, não apenas pelas políticas públicas, mas também pelas teorias que delas tratam. Miranda (2015) comprehende ainda que, para interrogar as características e as especificidades da EEQ, é preciso considerar a inserção da escola na dinâmica do território e as formas como essas comunidades se mobilizam para a garantia do direito à educação, as estratégias e as articulações construídas. Nesse sentido, para poder entender de que forma a escola se relacionava nas dinâmicas locais, foi preciso compreender como se constituía o currículo vivido dessa escola.

Nesse sentido, buscamos compreender como se constituía o currículo vivido no território quilombola, no que se refere às práticas pedagógicas. Na sala de aula, observamos iniciativas de incluir no currículo a temática da ERER, conforme podemos observar no episódio descrito a seguir, no qual os conteúdos trabalhados falavam do modo como o negro, de origem africana, foi trazido para o Brasil para ser escravizado. *“A professora explicou como era o tipo de trabalho dos negros escravizados, de forma desumana e por até 15 a 18 horas por dia. A professora ‘Maria Felipa’ salientou que eles não recebiam nenhum tipo de salário pelo seu trabalho”* (DIÁRIO DE CAMPO, 30/06/2018).

Na dinâmica observada em campo, começavam a tecer as primeiras críticas no entorno dos conhecimentos historicamente construídos sobre a história da África e a chegadas dos africanos ao Brasil e que repassamos cotidianamente aos nossos alunos, qual seja, a figura do negro e o processo de escravidão. Nesse ponto, destacamos o posicionamento de Gomes (2012), ao enfatizar a crítica que surge em torno das teorias sobre currículo, em relação à necessidade de se pensar sobre muitos aspectos da história e cultura afro-brasileira e africana, desconsideradas e silenciadas nos currículos escolares, mas que começaram a ser inseridas nos documentos curriculares por meio da implementação da Lei nº 10.639/03, representando uma ruptura no campo educacional e uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico.

SUMÁRIO



As primeiras mudanças na postura e na forma como os professores fizeram a abordagem do conteúdo puderam ser notadas em campo. Na continuidade da discussão,

A professora explicou ainda, como era a rotina dos negros nas fazendas de café:

Os escravizados trabalhavam e ainda eram vigiados pelo feitor. A professora explicou que era quem batia nos negros com chicotes, os próprios alunos comentaram sobre isso, inclusive, falando sobre quando os escravizados desobedeciam e eram amarrados ao tronco. A professora lembrou que os negros eram trancados nas senzalas, igual à que elas e as crianças foram conhecer ali mesmo na comunidade deles, que era onde eles cozinhavam, cuidavam uns dos outros. “Era um tipo de cadeia”, disse um aluno, acrescentando que o pai havia contado que na época da escravidão “quando um dormia, o outro tinha que ficar acordado vigiando”.

Outro aluno acrescentou:

- Eu não queria ser escravizado.
- E nem eu, disse outro.

A professora perguntou:

- Quem sabe como os negros chegaram no Brasil?
- No navio negreiro, responderam algumas crianças.
- Quem trouxe eles? Ela continuou indagando.
- Os portugueses. Dois alunos responderam.
- Por que os portugueses trouxeram?
- Para trabalhar. A maioria respondeu.
- Os negros eram comercializados para serem escravizados. Como os negros eram avaliados na hora da compra? Ela perguntou e logo respondeu: - Eles eram colocados todos de pé e se olhavam os dentes, as mãos e os olhos, para ver se não estavam doentes.

SUMÁRIO



- Na novela dá para ver isso. Um aluno comentou.

A professora perguntou se eles assistiam à novela. Eles disseram que era o último capítulo da novela e que o pai, a mãe, o avô e a avó não perdiam nenhum capítulo (DIÁRIO DE CAMPO, 30/06/2018).

Nesse episódio, a professora começou a abordagem do conteúdo, apresentando a história do negro no Brasil, porém enfatizando o processo de escravidão, com destaque ao sofrimento causado, bem como as condições desumanas de trabalho. A abordagem inicial desenvolvida pela professora se articulava a uma tradição curricular que iniciava a abordagem da temática da ERER a partir do processo de colonização, exploração da força do trabalho do negro e preservação de uma imagem do negro vinculada à escravidão. Segundo assinala Costa (2011, p. 187), “[...] essa imagem negativa sobre o continente africano, seus povos e descendentes da diáspora, que ao longo da história foi sendo construída e preservada, se evidencia na expressão de descrença em torno de tudo que diz respeito à África”. A autora salienta a importância de conhecer outras abordagens que possibilitem que a escola construa uma visibilidade positiva do negro no Brasil, a partir das suas diversas contribuições na formação da sociedade.

Foi possível constatar indícios, no decorrer da atividade desenvolvida pela professora, que tentavam mostrar o conteúdo da matriz africana na cultura brasileira, a começar pela culinária.

A professora perguntou aos alunos se eles conheciam a história da feijoada. Um deles respondeu que “não”, só sabia que era bom de comer, os demais alunos riram. A professora explicou que tinha partes dos porcos, que eram criados nas fazendas, que os donos não queriam comer, tais como o pé, o focinho e o rabo. Sobrava ou era jogado fora. Os negros aproveitavam essas partes e cozinhavam no feijão para poder render mais e eles poderem dividir (DIÁRIO DE CAMPO, 30/06/2018).

SUMÁRIO



Para Gomes (2012), esse pode constituir-se um movimento no sentido de descolonização dos currículos, uma vez que implica conflito, confronto e negociações, com o objetivo de produzir algo novo, para além do conhecimento hegemonicamente concebido, ou seja, ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesse sentido, se observa como é importante as escolas incluírem no currículo atividades que possam favorecer as reflexões sobre as contribuições histórico-culturais de raiz africana e europeia (BRASIL, 2004).

Depois de dialogarem mais sobre a temática, a professora aplicou atividades sobre o conteúdo abordado, com o objetivo de enfatizar as influências da matriz africana no desenvolvimento da culinária brasileira, presentes no cotidiano das famílias brasileiras, em hábitos, rotinas e costumes.

Ao desenvolver a sua prática, a professora assumiu uma postura que comprehende o reconhecimento da valorização da história e da cultura afro-brasileira e africana, como algo que diz respeito não apenas à população negra, mas também a todos os brasileiros que objetivam o desenvolvimento de uma educação cidadã, de uma sociedade multicultural e pluriétnica, conforme preconizam as DCNERER (BRASIL, 2004). Assim, “[...] educar para as relações étnico-raciais significa assunção de novos referenciais sobre a atuação docente, sobre os negros e seu continente de origem, sobre novas crenças e valores sociais e humanos” (COSTA, 2011, p. 188).

Para além disso, ao considerar a produção de um conhecimento outro, a postura assumida pela professora dialogava também com os princípios estabelecidos para EEQ, que preconizam o respeito e o reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional, bem como a proteção das manifestações da cultura afro-brasileira e a valorização da diversidade étnico-racial, estabelecendo para o currículo escolar a

SUMÁRIO



implementação das DCNEEQ e, para além dessas, a implementação da ERER nos termos da Lei nº 9.394/96, na redação dada pela Lei nº10.639/2003 e da Resolução CNE/CP nº 1/2004 (BRASIL, 2012).

Na visão de Gomes (2012), essa mudança estrutural na ação docente, inaugurada também com a Lei nº 10.639/03, abre caminhos para a construção de uma educação antirracista e provoca uma ruptura epistemológica e curricular na medida em que permite falar o que antes era silenciado dos currículos escolares. Não se trata de qualquer tipo de fala, é uma fala pautada no diálogo intercultural emancipatório, que “[...] considera a existência de um ‘outro’ enquanto sujeito ativo e concerto, com quem se fala e de quem se fala” (GOMES, 2012, p.105).

Durante a pesquisa, foi possível observar um outro momento em que houve o rompimento dos padrões até então pensados para o currículo dessa escola, considerada campesina e que, justamente por essa razão, realizava uma atividade denominada “Dia da Conquista”²¹. Para essa ocasião, os professores da escola planejaram atividades com vistas à valorização da cultura negra brasileira e, especificamente, à valorização da cultura local. Essa postura mais uma vez dialoga com a perspectiva intercultural e descolonizadora dos currículos.

Para Gomes (2012), é importante que haja quebras nos paradigmas construídos com base no saber colonizador, que implica a descolonização dos currículos e a construção de um currículo intercultural em que a diversidade tenha lugar nos discursos e nas práticas. Portanto, para o ano letivo de 2018, o “Dia da Conquista”, não estava restrito às questões do campo e trazia como temática central a cultura quilombola. O trabalho requerido em consonância com a realidade do ambiente pesquisado, que integraria as exposições no

²¹ O “Dia da Conquista” era um evento no qual a escola apresentava para o público em geral as atividades escolares desenvolvidas no decorrer do ano letivo e que, por serem direcionadas por um currículo campesino, enfatizavam produções do campo, com vistas a envolver as famílias das comunidades campesinas em espaços-tempos de alegria e de convivência saudável, numa mútua troca de saberes (VARGEM ALTA, 2016).

SUMÁRIO



“Dia da Conquista”, se deu por meio de atividades de pesquisas e com a realização de entrevistas, na busca de contextualizar os conhecimentos aplicados em sala de aula e situar os alunos em relação ao território do qual fazem parte. No entanto, salientamos que não havia um material didático que auxiliasse no trabalho sobre o contexto histórico local e regional, ou ainda, qualquer orientação que subsidiasse a prática docente para esse fim, considerando a necessidade de abordar a temática étnico-racial.

As DCNEEQ preceituam ainda o desenvolvimento de atividades que estabeleçam conexões com a forma como a comunidade educa e se educa, considerando nesse processo a questão da territorialidade e os processos de conhecimento sobre a história local e a busca pelo reconhecimento dos seus direitos (BRASIL, 2012). As práticas desenvolvidas pelas professoras na escola nos davam indícios de como um currículo escolar quilombola poderia ser estruturado para essa realidade, dialogando com o seu cotidiano, com a sua cultura, história e memória.

Essas práticas dialogam ainda com a noção de currículo apresentada por Sacristán (2000), ao entendê-lo como uma prática social que, inserido no contexto histórico, social, político e cultural, resulta das relações sociais e raciais vivenciadas pelas escolas no interior das comunidades quilombolas.

Essa concepção pode ser verificada na atividade de pesquisa aplicada para as turmas do quarto e quinto ano, na qual se buscou situar os alunos no espaço-tempo ocupado pela escola, bem como o conhecimento da sua realidade quilombola; e, ainda procurou saber sobre a relação do aluno com a comunidade; sendo o local em que o aluno morava desde que nasceu; se nasceu em outra região; se residia há pouco tempo ou se não morava naquele local e apenas estudava na escola. Essa era uma das atividades expostas no “Dia da Conquista”.

SUMÁRIO



As DCNEEQ propõem ainda um currículo escolar quilombola que dialogue com os conhecimentos tradicionais com o global, o nacional, o regional e o local (BRASIL, 2012). As atividades de preparação para o “Dia da Conquista” nos parece que se instituem nessa direção, ou seja, para além das atividades de sala pensadas para os alunos, pois começaram a influenciar ações na organização da comunidade e da escola, como na preparação da alimentação que seria servida aos visitantes no evento:

Isso significava que, aos poucos, as práticas cotidianas passaram a ser influenciadas por um movimento de valorização da cultura negra brasileira, com ênfase à culinária, em articulação com a cultura local. Nesse contexto, o espaço-tempo da escola passou a considerar a participação dos moradores e dos movimentos sociais.

No “Dia da Conquista”, os professores organizaram as atividades para a exposição, elaboraram as apresentações culturais com o caxambu das crianças e prepararam a alimentação planejada com o doce de banana e a feijoada, tudo com a temática étnico-racial. Como vimos, a conquista campesina deu lugar à conquista quilombola, nos sentidos atribuídos pelos movimentos do cotidiano escolar.

Mais uma vez, retomamos a ideia de que essa escola se constituiu como um espaço enriquecedor para a construção de uma proposta curricular quilombola em um permanente diálogo com o estabelecido pelas DCNERER, considerando os territórios quilombolas como cenários que privilegiam experiências significativas e potencializadoras para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, através de abordagens articulando o passado e o presente (BRASIL, 2012).

SUMÁRIO



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse contexto, tivemos como propósito analisar o currículo de uma escola situada na em uma comunidade quilombola no município de Vargem Alta/ES, em interface com a sua realidade sociocultural. Buscamos compreender a importância do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana presente no currículo e nas vivências construídas. Vimos que a proposta curricular da escola tinha como base a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013). Vimos ainda, que não foram identificadas no currículo prescrito as DCNERER e as DCNEEQ.

Contudo, de acordo com as DCNEEQ, o currículo das escolas, situadas em comunidades quilombolas, deve ser fundamentado, informado e alimentado pela memória coletiva de seu território, por saberes, tradições, história, modos de viver e formas de produção de trabalho, de modo a contribuir para reconhecimento, valorização e continuidade. Portanto, o currículo deve ser implementado como uma política pública educacional, reconhecidos os seus pontos de intersecção política, histórica, social, educacional e econômica, sem perder as suas especificidades (BRASIL, 2012).

A partir desse contexto, produzimos uma análise dessa organização curricular, sua relação dialógica com o território quilombola, as possíveis contribuições na construção identitária dos seus sujeitos e as implicações desse currículo nas práticas educacionais da escola.

As análises desses documentos e as observações em campo nos permitiram compreender que a articulação, prevista nos documentos oficiais, entre o PPP, a organização curricular para a educação infantil e ensino fundamental, a ERER e a EEQ se realiza apenas em alguns

SUMÁRIO



momentos da prática educativa, de modo interdisciplinar nos projetos desenvolvidos na escola.

No decorrer da pesquisa, observamos que o currículo foi sendo tecido nas relações estabelecidas entre os sujeitos do cotidiano escolar e da sua realidade. Embora o currículo prescrito estivesse baseado nas teorias e diretrizes da educação campesina, as ações dos professores, foram articuladas ao movimento que se estabelecia no interior da própria comunidade. Nesse sentido, o currículo foi assumindo significados diversos, pois dialogava com a EEQ e influenciava as práticas pedagógicas, dialogava também com os movimentos e relações estabelecidas no território quilombola.

Esse movimento nos faz refletir acerca desse currículo prescrito que, por sua vez, pensado a partir de uma vertente campesina, abrangia a educação em espaços quilombolas, mas não direcionava ou orientava, de modo específico, o trabalho pedagógico a partir da EEQ. O currículo dessa escola foi construído a partir de uma lógica campesina e a educação quilombola aparecia apenas de forma complementar.

Como vimos, as práticas da EEQ foram constituídas a partir das relações e vivências estabelecidas na comunidade, das ações dos professores e do interesse das crianças em relação ao que estava acontecendo em seu território. Esse movimento impactava diretamente no processo de constituição da identidade dos sujeitos, ressignificava o sentido de ser quilombola, de pertencer a uma comunidade quilombola e de estudar em uma escola quilombola. Portanto, o estudo aponta indícios de um movimento instituinte para a construção de um currículo escolar quilombola e que precisa ser considerado e apoiado pela rede municipal de ensino.

Essas considerações não encerram a discussão sobre a realidade dessa escola, ao contrário, esperamos que as análises e

SUMÁRIO



as experiências descritas e (re)pensadas nesta pesquisa, contribuem para o desenvolvimento de reflexões, de políticas e de ações dirigidas à EEQ e à ERER no sistema de ensino municipal e, de modo mais específico, no trabalho desenvolvido, na tentativa de construir diretrizes curriculares municipais que dialoguem com esses territórios e sujeitos, bem como desenvolver uma educação democrática, pluriétnica, intercultural e descolonizadora.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.393, 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. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Poder Executivo, Brasília. DF, 10 de jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/portalantigo/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares> Acesso em: 03 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CAVALCANTE, Y. *O ensino de geografia na educação quilombola: experiência na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Antonia Socorro da Silva Machado – Comunidade negra de Parative, PB*. 2013. Dissertação. (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

SUMÁRIO



- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008COSTA, Cândida Soares da. Lei nº 10.639/2003: dez anos de implementação do currículo de educação das relações étnico-raciais. *Momento*, v. 22, n.1, p. 17-34, jan./jun. 2013.
- COSTA, C. *Educação para as relações étnico-raciais: planejamento escolar e literatura no ensino médio*. Cuiabá: EdUFMT, 2011.
- COSTA, C. Lei nº 10.639/2003: dez anos de implementação do currículo de educação das relações étnico-raciais. *Momento*, v. 22, n.1, p. 17-34, jan./jun. 2013.
- FRANCO, M. *Análise de conteúdo*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- GATTI, B. *A construção da pesquisa em Educação no Brasil*. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.
- GOMES, N. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Curriculum sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98–109, 2012.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística(IBGE). *Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil*. Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica: IBGE, Rio de Janeiro, n. 41, 2019.
- KHAOULE, A; CARVALHO, E. Diários de campo como possibilidade de pesquisa na formação de professores. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA UEG, 3., Goiânia, 2013. *Anais [...]*. Goiânia, 2013.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2013. Disponível em: <http://site.ebrary.com/id/10794620>. Acesso em: 9 dez. 2017.
- MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Orgs.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo de Hombre Editores, 2007. p. 127-167.
- MARTUCCI, E. Estudo de caso etnográfico. *Revista de Biblioteconomia de Brasília*, v. 25, n. 2, p. 167-180, 2001. Disponível em: http://www.brapci.inf.br/repositorio/2010/03/pdf_1e9bd793d3_0008783.pdf. Acesso em: 15 abr. 2019.
- MIRANDA, S. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. *Revista Brasileira de Educação*, v.17, n. 50, 2012.
- _____. Dilemas do reconhecimento: a escola quilombola “que vi de perto”. *Revista da ABPN*, v. 8, n. 18, p. 68–89, 2015.

SUMÁRIO



- MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO-PENESB-RJ, 3., Rio de Janeiro, 2003. [Anais]. Palestra.
- OLIVEIRA, L.; CANDAU, V. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010.
- OLIVEIRA, L.; CANDAU, V. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista [online]*, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000100002&lng=en&nrm=iso&tlang=pt. Acesso em: 14 abr. 2019.
- OLIVEIRA, O. *Quilombos e demarcadores de identidades: análise sucinta de três casos no Estado do Espírito Santo*. Ambivalências – Revista do Grupo de Pesquisa “Processos Identitários e Poder” – GEPPIP, v. 4, p. 10–41, jan./jun. 2016. DOI: 10.21665/2318-3888.v4n7p10-41. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/Ambivalencias/article/view/5539/4553>. Acesso em: 12 jan. 2019.
- ONOFRE, J. *A Lei 10. 639/03 e seus desdobramentos em uma escola quilombola*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade da Bahia, Salvador, 2014.
- PERINI, J. *Vale do Ribeira: uma contribuição das redes virtuais quilombolas para a formação de professores de artes visuais na perspectiva da lei 10. 639/2003*. 2012. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.
- SACRISTÁN, J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SILVA, G. O currículo escolar: identidade e educação quilombola. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25.; CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2., São Paulo, 2011. Anais [...]. São Paulo: Associação Nacional de Política e Administração da Educação; Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Universidade de São Paulo, 2011. CD Rom.
- SILVA, T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- VARGEM ALTA (ES). Secretaria de Educação Municipal. *Projeto político pedagógico: escolas do campo*. Vargem Alta, 2016.

8

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Pedro José Garcia Júnior
Luiz Carlos Queiroz Coelho
Mariana Spala Corrêa
Rafael Almeida Freitas
Adriano Lucena de Góis

PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS SOBRE A UTILIZAÇÃO DE ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL



INTRODUÇÃO

A educação atual tem a possibilidade de ir muito além dos muros das escolas, podendo usufruir de ambientes com uma rica gama de aprendizagem e construção de conhecimento, denominados espaços de educação não-formal. A literatura diante da temática dos espaços de educação não-formal vem ganhando força após estudos de inúmeros pesquisadores que apontam a importância desses ambientes para a formação humana, cidadã e social. Entretanto, assim como as infinitas potencialidades oferecidas através do uso planejado desses espaços, também se encontram muitas dificuldades em sua utilização.

De tal modo, surge como ponto de partida a seguinte indagação: qual a percepção de professores da disciplina de Ciências do município de Ibitirama – ES quanto a utilização de espaços de educação não-formal?

Sendo assim, delimita-se como objetivo geral analisar as percepções de professores de Ciências do município de Ibitirama – ES sobre a utilização de espaços de educação não-formal para o ensino de Ciências. Têm-se como objetivos específicos averiguar as potencialidades previstas pelos professores de Ciências na utilização de espaços de educação não-formal como ferramenta de ensino, assim como verificar as dificuldades dos professores de Ciências do município de Ibitirama – ES sobre a utilização de espaços de educação não-formal para o ensino de Ciências.





REFERENCIAL TEÓRICO

A Educação Não-Formal é definida por Gadotti (2005) como uma modalidade educacional desenvolvida fora do ambiente escolar, tida como mais difusa, com um nível mais baixo de hierarquia e burocracia, onde seus programas não exigem uma sequência de progressão, podendo ter tempos variados, e, não, basicamente, emitir certificados de aprendizagem.

O cenário atual é formado de diferentes espaços e paisagens, principalmente ambientes populares, esses que se constituem como ferramentas de estudo para a Educação Não-Formal, entretanto, nem sempre são ressaltados como ponto de análise para o campo educacional em decorrência do paradigma moderno advindo com a globalização (GOHN, 2009).

Dentre as diferentes vertentes que podem ser desenvolvidas por meio da educação em espaços de educação não-formal, Gohn (2006) ressalta a forma como o indivíduo se comporta em grupo, a (re) construção de sua visão de mundo e mediante ao mundo, a formação de identidade quando em relação com determinado grupo, a capacitação do sujeito para a vida e suas peculiaridades, o resgate da valorização de si próprio quando participante de programas com crianças ou adolescentes, e, ainda, a conquista de conhecimento através do contato com o meio que o cerca.

Apesar das potencialidades encontradas para o a utilização dos espaços de educação não-formal, muitas dificuldades costumam ser encontradas, em estudo realizado Silva (2014) com professores da disciplina de ciências identificou que dentre as dificuldades encontradas para o seu uso estão o curto prazo no calendário escolar, na grade curricular, no agendamento de transporte escolar e dos espaços a serem utilizados.



Entretanto, vê-se a necessidade de uma maior valorização da educação não-formal na garantia da formação humana dos educandos para a integração mais direta entre os direitos humanos e o campo educacional, ocasionando uma transformação social e das relações existentes, capacitando-os através do contato com diferentes meios e possibilitando-os de uma formação mais ampla quanto as suas experiências, aprendizagens e visões de mundo (GADOTTI, 2005).

METODOLOGIA

Diante da temática pesquisada, estabelece-se a partir de uma abordagem qualitativa. Fizeram parte da pesquisa um grupo de 8 profissionais da disciplina de Ciências das escolas do município de Ibitirama – Espírito Santo, considerando que o mesmo possui uma população relativamente pequena, oito mil novecentos e cinquenta e sete habitantes de acordo com o último censo realizado (IBGE, 2010).

Trata-se de um estudo de caso, averiguando uma realidade de um grupo específico e de poucos sujeitos para análise. O estudo é de caráter explicativo, onde irá atingir seu ápice por meio da aplicação de uma pergunta aos indivíduos participantes (GIL, 2008).

Quanto aos procedimentos empregados, trata-se de um estudo de campo, considerando que será realizada a coleta de dados juntamente às pessoas envolvidas no estudo através da aplicação de um questionário aberto (GIL, 2008).

Tratando-se de uma pesquisa qualitativa, será utilizada a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977) que tem como foco a qualificação das vivências do sujeito, verificando suas percepções em relação a dado objeto e seus fenômenos.



Utilizando-se da técnica de Análise de Conteúdo, as respostas foram categorizadas e analisadas a fim de se compreender os resultados e atingir os objetivos propostos para assim chegar às considerações finais. Para tal etapa, utilizou-se da interface RStudio, do pacote R, através de sua extensão RQDA.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Construção de categorias – Análise de Conteúdo

Através da aplicação do questionário aos professores, objetivando analisar a percepção desses sujeitos quanto ao uso dos espaços de educação não-formal, diante das potencialidades e divergências encontradas no uso dos mesmos, obtiveram-se 8 respostas no *corpus* textual, que através da análise realizada com a utilização da interface RStudio, foram determinadas duas categorias, conforme descrito no quadro 1:

Quadro 1 – Descrição das Categorias

Categoria	Descrição
Potencialidades no uso de espaços de educação não-formal	Trata de contextos que envolvem as potencialidades que permeiam sobre a utilização dos espaços de educação não-formal na disciplina de ciências. Possuindo como título de suas duas subcategorias: Teoria x Prática e Compreensão de Mundo.
Divergências no uso de espaços de educação não-formal	Reúne contextos que envolvem as divergências encontradas mediante a utilização dos espaços de educação não-formal na disciplina de ciências. Possuindo como título de suas três subcategorias: Questões Curriculares, Questões Logísticas e Recursos Humanos.

Fonte: os autores.

POTENCIALIDADES NO USO DE ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL

De acordo com as respostas obtidas, a categoria “potencialidades no uso de espaços de educação não-formal” dividiu-se em duas subcategorias, conforme descrito abaixo:

**Quadro 2 – Descrição das subcategorias da categoria
“potencialidades no uso de espaços de educação não-formal”**

Subcategoria	Descrição
Teoria x Prática	Contêm termos ou falas que caracterizam a assimilação entre teoria e prática buscada através da utilização dos espaços de educação não-formal.
Compreensão de Mundo	Estão presentes termos e passagens que constem características que se referem quanto a compreensão de mundo adquirida pelo alunado na utilização dos espaços de educação não-formal.

Fonte: os autores.

a. Teoria x Prática

Na categorização Teoria x Prática, onde foram pontuadas 9 respostas, destaca-se os principais excertos destacados pelos professores: “aproximação dos conteúdos ensinados na escola e a realidade dos alunos”, “consolidação do conhecimento”, “o contato com o concreto”, “correlacionar o conhecimento prévio e aplicando-o no meio onde se está inserido (espaço não-formal)”.

Através das respostas dos entrevistados, os espaços de educação não-formal são tidos como de grande importância por proporcionarem a aprendizagem de forma mais significativa e interessante para o aluno, colocando o mesmo em contato direto com o objeto de estudo. Fortalecendo as respostas obtidas, Freire (1996) aponta a importância de fazer com que a prática educativo-





crítica possibilite o aluno em sua busca como sujeito social, histórico, crítico, comunicador, transformador e criador. Corroborando com as ideias aqui verificadas nesse estudo, Xavier e Luz (2016) também reconhecem em sua pesquisa a importância dada pelos educadores quanto a contextualização que os espaços de educação não-formal proporcionar aos educando diante dos contextos que são aprendidos em sala de aula.

b. Compreensão de Mundo

Na categorização Compreensão de Mundo, foram obtidas 6 respostas, onde, dentre as principais, evidencia-se os espaços de educação não-formal como “instrumento importante para auxiliar na construção do conhecimento, pois abrange novos ares, novas descobertas, novos questionamentos”, “visão de pertencimento”, “o próprio ambiente é um local fundamental para apreciação de saberes”.

Por meio das respostas obtidas, percebe-se os espaços não-formais de educação não-formal como uma fonte de reflexão quando a visão de mundo na qual o educando possui, podendo ser sensibilizada através do contato com tais ambientes. Merleau-Ponty (2011) considera que a compreensão de mundo é dada através do contato/experiência dada com o mesmo, construindo-se assim, o universo científico, ressaltando a apreciação em seu sentido e alcance como uma das formas de se fazer ciência.

DIVERGÊNCIAS NO USO DE ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL

A partir das respostas obtidas, a categoria “divergências no uso de espaços de educação não-formal” dividiu-se em três subcategorias, conforme descrito abaixo:



Quadro 3 – Descrição das Subcategorias da Categoria Divergências no uso de espaços de educação não-formal

Subcategoria	Descrição
Questões Curriculares	Estão presentes termos e passagens que constem características relacionadas às dificuldades que envolvem o sistema/currículo escolar quanto a utilização dos espaços de educação não-formal.
Questões Logísticas	Contêm termos ou falas que caracterizam as dificuldades logísticas quanto a utilização dos espaços de educação não-formal.
Recursos Humanos	Contêm termos ou falas que caracterizam as dificuldades quanto aos recursos humanos para utilização dos espaços de educação não-formal.

Fonte: os autores.

a. Questões Curriculares

Na categorização Questões Curriculares, foram obtidas 6 respostas, os entrevistados enfatizaram que “o modelo de sistema adotado que não nos possibilita a exploração de ambientes que ultrapassem os muros das escolas, um currículo muito fechado”, “falta de políticas públicas de incentivo a educação fora dentro dos espaços formais”, “o ideal seria que a educação não formal fizesse parte do Projeto Político Pedagógico de cada Unidade Escolar”.

A partir dos dados obtidos, percebe-se que o currículo não valoriza a utilização dos espaços de educação não-formal para o processo de ensino-aprendizagem, o que dificulta em sua inserção nos planejamentos dos professores. Gadotti (2005) considera currículos que não valorizam os espaços de educação não-formal como currículos monoculturais, apontando a necessidade da escola em buscar a interação com a natureza e o meio ambiente. Estudos como o de Silva (2014), Xavier e Luz (2016) também apontam que o pouco tempo de disponibilidade oferecido na grade curricular se consolida como uma das barreiras quanto a utilização dos espaços de educação não-formal.



b. Questões Logísticas

Na categorização Questões Logísticas, obtiveram-se 4 respostas, evidenciou-se que dentre as principais dificuldades estão “estruturas financeiras que viabilizem o deslocamento do alunado para as unidades de espaço não-formal de educação, “falta de materiais didáticos/lúdicos que oportunizem e enriqueçam a educação fora do contexto tradicionalista da escola”.

Nessa subcategoria, o principal ponto destacado foi a dificuldade enfrentada pela falta de transporte escolar para espaços de educação não-formal. Em estudos realizados por Silva (2014), Xavier e Luz (2016), tais fatores também são ressaltados pelos professores participantes dessas pesquisas, além da dificuldade de agendamento por determinados espaços, colocando que as questões logísticas são algumas das principais barreiras que impedem a utilização dos espaços de educação não-formal.

c. Recursos Humanos

Na categorização Recursos Humanos, obtiveram-se 2 respostas, onde os pesquisados ressaltaram dentre as principais dificuldades: “[falta de] profissionais que possam acompanhar o professor devido a superlotação das salas de aula” “retirar os alunos de dentro da escola se coloca como uma tarefa difícil, considerando a falta de acompanhantes em turmas muito numerosas”.

Considerando a existência de turmas com elevado número de alunos, a necessidade de acompanhamento para ambientes fora da escola se torna essencial para o professor com os educandos. Libâneo (2004) destaca a necessidade do esforço coletivo da comunidade escolar para que objetivos e metas sejam alcançadas, possuindo profissionais aptos para direcionar e coordenar atividades que exijam ações necessárias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso desses espaços foi demonstrado como uma forma de assimilação de conteúdos por colocar o aluno em contato direto com o objeto de estudo. Além disso, o contato com o ambiente não-formal é ressaltado como uma forma de levar o educando a uma melhor compreensão do mundo através do desenvolvimento de sua percepção dado através do uso desses locais.

Por outra via, as divergências encontradas quanto ao uso dos espaços de educação não-formal ainda são inúmeras. Os professores pontuam um currículo que não valoriza tais espaços. Além disso, foram destacadas questões logísticas, tal como o uso de transporte escolar que é essencial para o deslocamento do alunado, e ainda, demandas voltadas para os recursos humanos, tratando da indisponibilidade de acompanhamento pedagógico nesses momentos de saída da escola, considerando ser um ponto crucial devido à superlotação das turmas.

De tal modo, considerando a contribuição que os espaços de educação não-formal oferecem para o componente curricular de ciências, existe a necessidade de maior atenção às divergências encontradas na utilização dos mesmos para que o processo de formação do alunado não seja prejudicado, e, esses espaços façam parte do cotidiano do processo de ensino-aprendizagem dos educandos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977. 225 p.

CHASSOT, A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. *Revista Brasileira de Educação*, p. 89–100, 2003.



SUMÁRIO



- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 166 p.
- GADOTTI, M. A questão da educação formal/não-formal. *Droit à l'education: solution à tous les problèmes sans solution?*, 2005. .
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 216 p.
- GOHN, M. G. Educação Não-Formal e o Papel do Educador (a) Social. *Revista Meta: Avaliação*, v. 1, n. 1, p. 28–43, 2009.
- GOHN, M. G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 14, n. 50, p. 27–38, 2006.
- IBGE. *Espírito Santo*: Ibitirama. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=320255&search=espirito-santo|ibtitrama|infograficos:-informacoes-completas>>. Acesso em: 8 dez. 2017. , 2010.
- LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola*: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004. 319 p.
- MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. 4. ed. São Paulo: WWF Martins Fontes, 2011. 672 p.
- SILVA, I. A. D. *A utilização de espaços não formais de educação na prática pedagógica de professores da educação básica*. 2014. 30 f. Monografia (Licenciatura em Ciências Naturais) – Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2014.
- XAVIER, D. A. L.; LUZ, P. C. S. Dificuldades enfrentadas pelos professores para realizar atividades de educação ambiental em espaços não formais. *Revista Margens Interdisciplinar*, v. 9, n. 12, p. 290–311, 2016.

9

Mitsrael Souza Simões
Diego Buffolo Portinho
Andréia Weiss

RELAÇÕES DE GÊNERO E EDUCAÇÃO: ALGUNS DISCURSOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PRESENTES NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS EM TRÊS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM - ES





INTRODUÇÃO

Ao nos depararmos com as desigualdades de gênero, tais como a padronização do binarismo de gênero, seus estereótipos e sexism, podemos levantar uma reflexão acerca das várias possíveis origens dessas mazelas sociais. Sabemos bem que essas origens estão intimamente ligadas as estruturas da sociedade e, diante desses pressupostos, nos limitamos a tratar do assunto apenas no âmbito da educação.

Esse estudo foi desenvolvido principalmente a partir das contribuições trazidas por (LOURO, 1997) e também por intermédio das reflexões trazidas por (BUTLER, 2010; BEAUVOIR, 1970; FOUCAULT, 1987; SCOTT, 1995) que discutem gênero.

Nosso objetivo é analisar alguns discursos e práticas pedagógicas adotados na educação de crianças, e em que medida estes influenciam na construção das relações sociais, reforçando binarismos de gênero.

Para atingir nosso objetivo, discutimos temas pertinentes como as relações de gênero e educação, discursos e práticas pedagógicas e como a escola pode ser um espaço de reflexão no processo de desconstrução de estereótipos e padrões sociais que reforçam o binarismo de gênero.

METODOLOGIA

Esse estudo foi realizado na perspectiva de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que se desenvolve a partir da consulta bibliográfica e a pesquisa de campo. O trecho abaixo explica bem o que é a pesquisa bibliográfica.

SUMÁRIO



[...] para a realização de uma pesquisa bibliográfica é imprescindível seguir por caminhos não aleatórios, uma vez que esse tipo de pesquisa requer alto grau de vigilância epistemológica, de observação e de cuidado na escolha e no encaminhamento dos procedimentos metodológicos. Estes, por sua vez, necessitam de critérios claros e bem definidos que são constantemente avaliados e redefinidos à medida que se constrói a busca por soluções ao objeto de estudo proposto. Ao tratar da pesquisa bibliográfica, é importante destacar que ela é sempre realizada para fundamentar teoricamente o objeto de estudo, contribuindo com elementos que subsidiam a análise futura dos dados obtidos (TELMA; MIOTO, 2007, p. 44).

Em nosso quadro de teóricos, foi analisado principalmente as ideias e reflexões trazidas por Guacira Lopes Louro em seu livro “Gênero, Sexualidade e Educação” de 1997 e suas contribuições foram imprescindíveis para a sustentação desse estudo. Guacira Lopes Louro que é doutora em Educação, professora titular aposentada da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e pesquisadora do CNPq. Coordena o GEERGE (Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero) desde 1990 e tem publicado vários artigos nessa perspectiva

Para além de Guacira, de modo coadjuvante, bebemos de outros importantes autores que discutem gênero. Entre eles podemos destacar Judith Butler, filósofa pós-estruturalista estadunidense e uma das principais teóricas da questão contemporânea do feminismo, da teoria queer, da filosofia, política e ética. Utilizamos como referência sua obra “Problemas de Gênero” de 2010.

Dialogamos com Joan Scott, professora da Escola de ciências Sociais do Instituto de altos Estudos de Princeton, Nova Jersey. É especialista na história do movimento operário no século XIX e do feminismo na França. Sendo, sem dúvida, uma das mais importantes teóricas sobre o uso da categoria gênero em história.

SUMÁRIO



Nos pautamos, também, em Michael Foucault, filósofo, historiador das ideias e teórico social. E utilizaremos como referências os livros: História da Sexualidade e Vigiar e Punir.

E por fim, trouxemos Simone de Beauvoir, filósofa existencialista, ativista política, feminista e teórica social francesa, utilizando como referências seu livro “O Segundo Sexo” de 1970.

Para conceituar a pesquisa de campo, segue o trecho abaixo:

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...] (GONSALVES, 2001, p. 67).

Nossa pesquisa de campo se deu por meio de observações dos discursos e práticas pedagógicas de três escolas municipais de Cachoeiro de Itapemirim-ES, e tais observações foram registradas em um diário de bordo produzido pelo pesquisador.

Para Santos,

[...] diário de bordo é constituído de anotações sobre observações do cotidiano. Os principais elementos envolvidos nessa escrita é o total desprendimento de categorias conceituais e a pura espontaneidade na observação e nas anotações. As conclusões que são desenvolvidas em cada relatório são de total originalidade do relator. Se utilizando do seu próprio conhecimento, das suas ferramentas e dos seus dispositivos de análise, percebe-se o total desembaraço e o livre fluir dos pensamentos. A característica principal nesse diário é a possibilidade de permitir a aquele que escreve a expectativa de livrar-se das amarras do pensamento - no sentido de fundamentar o que diz através de uma autoridade ou uma referência bibliográfica -, o que existe é a total liberdade de deixar o pensamento e o corpo fluírem num conjunto uníssono de harmonia e completude. A originalidade, a criatividade



e a liberdade tornam-se a chave mestra e guia dessa escrita desapegada e livre de qualquer forma de sujeição ao outro, nesse espaço a maior lei, é a lei do sujeito, e, portanto, a lei da subjetividade, é esta que orienta todo esse trabalho de escrita (SANTOS, 2018, p. 4).

Para esse diário de bordo utilizamos um caderno pautado pequeno, onde foi utilizado para fazer os registros das observações entre os meses de agosto a novembro de 2019, os registros foram datados e as páginas enumeradas.

RELAÇÕES DE GÊNERO E EDUCAÇÃO: UM CONCEITO EM DISCUSSÃO

É imprescindível dizer que, ao discutirmos o que é gênero, precisamos entender que não existe um conceito simplório e imutável. Logo, gênero pode ser interpretado por diferentes maneiras, dependendo do autor que está discutindo. Partindo desses pressupostos, trouxemos alguns autores, e para início desse diálogo, utilizamos Judith Butler, que é filósofa pós-estruturalista e discute gênero como algo que muda, mas que pode dar a aparência de definitivo, cristalizado. “O gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser” (BUTLER, 2010, p. 59).

Ela traz também a noção de que o gênero é “performativamente produzido e imposto pelas práticas reguladoras da coerência de gênero” (BUTLER, 2010, p. 48), entendemos, nas palavras de Butler (2010), que gênero é algo que é interpretado, através de performances corporais e discursivas. Butler (2010) critica que certos corpos, ao desempenhar os atos performativos de gênero, podem ser lidos como

SUMÁRIO



imitação do gênero original da mulher, interpretado como gênero falso, como as Drags e as travestis, que performam uma identidade feminina.

Se a verdade interna do gênero é uma fabricação, e se o gênero verdadeiro é uma fantasia instituída e inscrita sobre a superfície dos corpos, então parece que os gêneros não podem ser nem verdadeiros nem falsos, mas somente produzidos como efeitos de verdade de um discurso sobre a identidade primária e estável (BUTLER, 2010, p. 195).

Porém, não faz sentido falarmos em gêneros verdadeiros e falsos, pois tanto a mulher *drag* quanto a travesti estão perfomando atos de uma identidade feminina. Para Simone de Beauvoir (1970), “não se nasce mulher, torna-se”. De acordo com Butler podemos interpretar esse “Torna-se” como uma ordem.

Em conformidade com Butler, a historiadora Scott (1995), em seu artigo “Gênero: uma categoria útil de análise histórica” diz que através das feministas o gênero deixa de ser associado ao sexo, negando um determinismo biológico e passando a referir-se a um caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. Scott (1995) deixa explícito em seus textos que a palavra gênero, como substituto de mulheres, é igualmente utilizado para sugerir que informações a respeito de mulheres se aplicam tanto a mulheres quanto a homens, visto que o estudo de um é também o estudo de outro.

O mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens. Dessa maneira, acaba por negar que existam esferas separadas. Scott (1995) continua dizendo que o gênero é usado para designar relações sociais entre os sexos. O uso rejeita drasticamente as explicações biológicas que defrontam-se em um denominador comum para várias formas de subordinação das mulheres, como por exemplo, o fato de que as mulheres têm filhos e que os homens têm uma força muscular superior. Segundo Scott,

SUMÁRIO



O gênero se torna, aliás, uma maneira de indicar as “construções sociais”: a criação inteiramente social das idéias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres. É uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres. O gênero é, segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. Com a proliferação dos estudos do sexo e da sexualidade, o gênero se tornou uma palavra particularmente útil, porque oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis atribuídos às mulheres e aos homens (SCOTT, 1995, p. 75).

Em diálogo com Joan Scott, a doutora em educação Guacira Lopes Louro, traz em seu livro *Gênero, Sexualidade e Educação*, apontamentos muito importantes no que se refere a conceituação de gênero. Louro (1997) diz que, ao colocar o foco para o caráter “fundamentalmente social” não nega que o gênero se estabelece com ou sobre os corpos sexuados. A biologia não é negada, mas enfatizada, propositalmente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas. Louro (1997) nos diz que a intenção é recolocar o debate sobre o conceito de gênero no campo social, pois é nele que constroem e se reproduzem as relações desiguais entre os sujeitos. As explicações para desigualdades não precisariam ser buscadas nas diferenças biológicas, e sim nos arranjos sociais.

A reflexão de Louro (1997) sobre o gênero, na medida em que se afirma o caráter social do feminino e do masculino, exige que se considere também as diferentes sociedades e os diferentes momentos históricos de que se está tratando. Diz ainda que as concepções de gênero não se diferenciam apenas entre as diferentes sociedades e os diferentes momentos históricos, mas também no interior de uma dada sociedade, considerando os diversos grupos sociais presentes nela, tais como étnicos, religiosos, raciais e de classe que a constituem.

Como nos assegura Louro (1997), pode-se dizer que a característica fundamentalmente social e relacional do conceito de

SUMÁRIO



gênero não deverá levar você a pensar como uma construção de papéis masculinos e femininos. Fica claro que papéis masculinos e femininos seriam padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade determina para seus integrantes e que definem a suas condutas, seus modos de se comportar, suas roupas etc.

Por meio do aprendizado desses papéis, os integrantes da sociedade deveriam conhecer o que é julgado como adequado e inadequado para um homem ou para uma mulher, e atender a essas expectativas. Mesmo que muitas pessoas pensem dessa forma, essa ideia pode se mostrar redutora ou simplista.

Esse pensamento deixaria de analisar não somente as diferentes formas que podem assumir as masculinidades e as feminilidades, mas também as complexas redes de poder que, por meio das instituições, dos discursos, dos códigos, das práticas e dos símbolos estabeleceram hierarquias entre os gêneros. E Louro (1997) revela que o que se deseja é compreender o gênero como parte da identidade dos sujeitos. Por isso nos vemos novamente face a outro conceito complexo, o conceito de identidade, que pode ser entendido a partir de múltiplas perspectivas.

Olhando para formulações mais críticas dos estudos feministas e dos estudos culturais, compreendemos que, inerente aos sujeitos, estão suas identidades que são plurais, múltiplas, que se transformam, que não são fixas entre outras. Sendo assim, o sujeito é constituído e pertencente a diferentes grupos, sendo eles étnicos, sexuais, de classe, de gênero, entre outros. Onde se percebe sendo conduzido para diferentes direções.

Louro expressa que,

Ao afirmar que o gênero institui a identidade do sujeito (assim como a etnia, a classe, ou a nacionalidade, por exemplo) pretende-se referir, portanto, a algo que transcende o mero

SUMÁRIO



desempenho de papéis, a idéia é perceber o gênero *fazendo parte* do sujeito, constituindo-o. O sujeito é brasileiro, negro, homem, etc. Nessa perspectiva admite-se que as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são, também, constituintes dos gêneros. Estas práticas e instituições “fabricam” os sujeitos. Busca-se compreender que a justiça, a igreja, as práticas educativas ou de governo, a política, etc. são atravessadas pelos gêneros: essas instâncias, práticas ou espaços sociais são “generificados” (LOURO, 1997, p. 25).

Assim alcançamos diferentes perspectivas do que se refere à conceituação de gênero, por meio dos diálogos dos autores supracitados, contudo, devemos considerar, que, ao pensarmos em gênero ou identidade de gênero, temos que compreender que seus conceitos estão em uma contínua desconstrução e reconstrução, “as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento” (LOURO, 1997, p. 27), pois estão em um campo social que é atingido por diferentes discursos.

Indo mais fundo nessas reflexões a respeito de gênero, é fundamental discutir as relações de gênero e o binarismo de gênero. De acordo com Carloto (2001) as relações de gênero se estabelecem em meio a um sistema hierárquico que abre espaço para as relações de poder, onde o masculino não é a única diferença do feminino. A existência das diferenças de poder se torna possível em função do masculino, em que a hegemonia se representa em um consenso relativo a importância e a supremacia da esfera masculina. Scott (1986, *apud* LOURO, 1997) descreve que aparece sempre nas análises e na compreensão das sociedades um pensamento dicotômico e polarizado sobre os gêneros, e frequentemente a sociedade define homem e mulher como polos opostos, que se relacionam em meio de uma lógica de dominação e submissão. E é necessário desconstruir essa lógica.

Interpretamos como binarismo de gênero o que Louro chama de dicotomia dos polos. Louro salienta,

SUMÁRIO



A dicotomia marca, também, a superioridade do primeiro elemento. Aprendemos a pensar e a nos pensar dentro dessa lógica e abandoná-la não pode ser tarefa simples. A proposição de desconstrução das dicotomias — problematizando a constituição de cada pólo, demonstrando que cada um na verdade supõe e contém o outro, evidenciando que cada pólo não é uno, mas plural, mostrando que cada pólo é, internamente, fraturado e dividido — pode se constituir numa estratégia subversiva e fértil para o pensamento (LOURO, 1997, p. 31).

Para Conceição (2019), na sociedade ocidental existem muitas interpretações acerca do conceito de gênero, e são convergentes, mesmo que haja múltiplos caminhos para se chegar a sua conceituação. O binarismo tem a competência de resumir a sociedade em apenas duas categorias de gênero, limitando os princípios sociais a duas formas de vida, a de ser homem e de ser mulher, eliminando outras formas de viver, de maneira a hierarquizar essas formas, que tem como resultado uma sociedade heteronormativa patriarcal.

Segundo Porchat,

Até o século XVIII, o discurso dominante teria construído os corpos masculino e feminino como versões hierarquicamente ordenadas de um único sexo. Esse modelo hierárquico, mas de sexo único, interpretava o corpo feminino como uma versão inferior e invertida do masculino. No século XIX, esse modelo é substituído por um modelo reprodutivo que enfatiza a existência de dois corpos radicalmente diferentes, com uma oposição radical das sexualidades masculina e feminina. Isso repercutiu em termos de gênero. Passa a haver uma diferença absoluta entre homens e mulheres: não mais um corpo parcialmente diferente, mas dois corpos singulares, o masculino e o feminino (PORCHAT, 2014, p. 24).

De acordo com Louro (1997) fica claro que, para rompermos com binarismo de gênero, ou nas palavras dela, desconstruir a polaridade rígida dos gêneros, devemos problematizar a oposição entre eles, quanto à parte interna de cada um. Devemos observar que dentro do polo masculino contém o polo feminino de modo

SUMÁRIO



reprimido e desviado, e vice-versa. É necessário perceber que cada um desses polos é fragmentado e dividido internamente, pois não existe “a mulher”, existem muitas mulheres e que são diferentes entre si, podendo ou não ser solidárias, cúmplices ou opositoras. E Louro (1997) vai mais fundo, dizendo que a desconstrução trabalha contra a lógica da oposição dicotômica que evidencia a prioridade do masculino, e deixa a deriva o feminino. A desconstrução faz perceber que a oposição dicotômica é construída e não inerente e fixa. Para desconstrução é necessário buscar os processos e as condições que estabelecem os temos da polaridade.

O que Louro (1997) revela para nós é que a lógica dicotômica nos traz a ideia de que o homem é a medida, o padrão, a referência. Logo essa lógica traduz que o masculino e o feminino constituem uma oposição entre um polo dominante e outro dominado. Mas essa lógica vai além dessa relação de poder entre os gêneros, o processo desestruturativo irá mostrar que os sujeitos que constituem a dicotomia não são apenas homens e mulheres, mas homens e mulheres de diferentes classes, raças, religiões idades entre outros.

Louro traz,

A concepção dos gêneros como se produzindo dentro de uma lógica dicotômica implica um pólo que se contrapõe a outro (portanto uma idéia singular de masculinidade e de feminilidade), e isso supõe ignorar ou negar todos os sujeitos sociais que não se “enquadram” em uma dessas formas. Romper a dicotomia poderá abalar o enraizado caráter heterossexual que estaria, na visão de muitos/as, presente no conceito “gênero”. Na verdade, penso que o conceito só poderá manter sua utilidade teórica na medida em que incorporar esses questionamentos. Mulheres e homens, que vivem feminilidades e masculinidades de formas diversas das hegemônicas e que, portanto, muitas vezes não são representados/as ou reconhecidos/as como “verdadeiras/verdadeiros” mulheres e homens, fazem críticas a esta estrita e estreita concepção binária (LOURO, 1997, p. 34).

SUMÁRIO



Diante da desconstrução do binarismo de gênero que nos apresenta Louro (1997), teríamos como resultado a possibilidade de fazer com que os integrantes da sociedade compreendam e incluam as diferentes formas de masculinidades e feminilidades que se constituem socialmente.

Colocando agora o foco sobre o que sugere o nosso estudo, é necessário refletir sobre a interface existente entre relações de gênero e educação. Louro (1997) nos traz um questionamento, ao afirmar que certamente poderíamos dizer que as instituições têm gênero, classe, raça. Dessa maneira, qual seria o gênero da escola? Em resposta a isso, Louro (1997) diz que alguns respondem que a escola é feminina, pois é, majoritariamente, um lugar de atuação de mulheres. Outros, de forma contrária, argumentam que a escola é masculina, pois dentro da escola lidamos com o conhecimento, e esse conhecimento foi historicamente construído por homens. Portanto, Louro (1997) diz que ainda que as mulheres sejam agentes do ensino, se ocupam de um universo marcadamente masculino, já que a seleção, produção e transmissão dos conhecimentos através de diversas ferramentas e métodos são construções masculinas. Para Louro (1997) fica claro a certeza de que a escola é atravessada pelos gêneros, e também pelas construções sociais e culturais do masculino e feminino.

DISCURSOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: GÊNERO NA ESCOLA

No fazer cotidiano da escola, por meio de seus discursos e práticas, acaba-se por promover uma relação de gênero.

"A escola como espaço de ensino e aprendizagem, acaba promovendo uma relação de gênero por meio dos seus discursos e

SUMÁRIO



práticas. “Diferenças, distinções e desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos” (LOURO, 1997, p. 57).

Entendemos a escola como mecanismo que exerce poder, como uma instituição que tem como função social regular o comportamento dos indivíduos. Segundo Louro (1997), a escola nos foi dada pela sociedade ocidental moderna, onde começou a separar adultos de crianças, católicos de protestantes, ricos de pobres e não foi diferente em separar meninos de meninas.

De acordo Louro (1997), por meio das instituições e práticas, essas concepções que delimitam quem pode ou não ocupar determinados espaços, foram e são aprendidas e interiorizadas, de maneira a se naturalizar, mesmo que sejam fatos construídos culturalmente. A escola é a peça fundamental desse processo, pois essa tal “naturalização” fortemente construída, acaba impedindo de notar que as escolas de hoje, onde convivem meninos e meninas, acaba se agrupando de formas distintas. Onde os meninos parecem “precisar” de mais espaço do que as meninas, e as meninas parecem preferir “naturalmente” as atividades ao ar livre.

Foucault diz,

A disciplina “fabrica” indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Não é um poder triunfante que, a partir de seu próprio excesso, pode-se fiar em seu superpoderio; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente. Humildes modalidades, procedimentos menores, se os compararmos aos rituais majestosos da soberania ou aos grandes aparelhos do Estado. E são eles justamente que vão pouco a pouco invadir essas formas maiores, modificar-lhes os mecanismos e impor-lhes seus processos (FOUCAULT, 1987, p. 153).

SUMÁRIO



Olhando para as escolas de hoje, Louro (1997) fala que, sob novas formas, a escola permanece imprimindo sua “marca distintiva” sobre sujeitos. Por meio de muitos e discretos mecanismos, escolarizam-se e distinguem-se os corpos e as mentes.

É imprescindível, segundo Louro (1997), questionar não somente o que ensinamos, mas a forma como ensinamos e qual essência ou significação nossos alunos atribuem ao que aprendem. Por isso o currículo, normas, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são o lugar específico onde ocorre as diferenças de gênero, sexualidade, etnia. Esses processos educacionais são organizados sob a luz dessas diferenças e, ao mesmo tempo, esses processos educacionais produzem essas diferenças. Todos esses processos educacionais precisam ser questionados.

As práticas não sistemáticas, que chamamos de currículo oculto, que educam e influenciam na construção de subjetividades, se dará por meio dos discursos, relatos, posturas, olhares, rituais, marcadores e reforçadores de padrões sociais. Essas práticas não sistematizadas devem tomar a nossa atenção constantemente, para que sejam problematizadas.

Afinal, é “natural” que meninos e meninas se separem na escola, para os trabalhos de grupos e para as filas? É preciso aceitar que “naturalmente” a escolha dos brinquedos seja diferenciada segundo o sexo? Como explicar, então, que muitas vezes eles e elas se misturem” para brincar ou trabalhar? É de esperar que os desempenhos nas diferentes disciplinas revelem as diferenças de interesse e aptidão “características” de cada gênero? Sendo assim, teríamos que avaliar esses alunos e alunas através de critérios diferentes? Como professoras de séries iniciais, precisamos aceitar que os meninos são “naturalmente” mais agitados e curiosos do que as meninas? E quando ocorre uma situação oposta à esperada, ou seja, quando encontramos meninos que se dedicam a atividades mais tranqüilas e meninas que preferem jogos mais agressivos, devemos nos “preocupar”, pois isso

SUMÁRIO



é indicador de que esses/as alunos/as estão apresentando “desvios” de comportamento? (LOURO, 1997, p. 63-64).

Durante o meu fazer diário como professor dentro das escolas, me permito parar e dar vazão ao meu lado pesquisador, e me permito ouvir, ver, enxergar e sentir o que se passa na conjuntura da escola. E por diversas vezes acabo me deparando com os mais variados discursos de colegas de profissão.

Na sala dos professores “em nossas conversas, a professora relatou que a aluna estava indisciplinada, sem dizer o motivo da indisciplina. Completou dizendo que a menina gosta muito de educação física, parecendo um menino por gostar tanto da aula” (Diário de bordo do pesquisador, 2019, p. 2). Diante desse discurso, é possível fazer várias análises, como a que é naturalizada a concepção de que meninas não gostam de praticar esportes, logo as atividades físicas são consideradas como atividades masculinas. Outra reflexão que pode ser feita, é a de que atividades físicas vão contra a feminilidade das meninas que são tidas como frágeis, visto que ocorre a ideia de que certas atividades físicas ou jogos esportivos possuem caráter agressivo.

Em outro momento “o coordenador estava fazendo um atendimento de um aluno do segundo ano do ensino fundamental, que teve sua atenção chamada várias vezes para que o mesmo parasse de brincar de lutinha na escola. O aluno relatou que um colega o havia chamado de gordo e chato. Em resposta, o coordenador pediu para que o aluno tivesse postura de homem e não inventasse histórias” (Diário de bordo do pesquisador, 2019, p. 3).

Ao repreender o aluno diante de uma possível mentira, o coordenador sugere ao mesmo que tenha uma postura de homem. Ao problematizar o discurso do coordenador, percebemos que o mesmo sugere que homens falam a verdade ou que homens são

SUMÁRIO



autênticos, logo sendo das mulheres a postura criar histórias para encobrir suas mentiras.

Ao chegar na escola “hoje o coordenador, em um diálogo com a vigia do portão de entrada da escola, onde o assunto em questão se tratava de uma aluna, disse: Ela (aluna) bate em todos os meninos e ela precisa de uma focinheira. O coordenador transpareceu em sua fala estar chocado com o fato da aluna ser menina e bater nos meninos” (Diário de bordo do pesquisador, 2019, p. 4).

Ao trazer para o campo da reflexão o discurso do coordenador, percebemos que intrinsecamente a violência citada é um comportamento normalmente identificado como masculino. Entretanto, por ser uma menina que recorreu a violência, é contestável os estereótipos de gênero, como ser meiga, delicada, atributos normalmente dados a meninas. O que resulta em uma dupla repreensão do seu ato: a primeira ocorre pelo fato de estar brigando, repreensão dada em comum a todos os alunos, independentemente de seu gênero, e a segunda se dá por se tratar de uma menina brigando, comportamento que não se pode esperar vindo de uma aluna do sexo feminino. O que torna o discurso do coordenador um julgamento desigual e sexista.

Após o recreio “a professora precisou de suporte para carregar duas caixas de som, diante disso ela chegou até a sala de aula mais próxima e pediu para que dois homens fortes e viris a ajudassem a carregar” (Diário de bordo do pesquisador, 2019, p. 5). A professora, ao solicitar ajuda dos homens, apresenta informações de um discurso carregado de estereótipos, que se inscrevem nas mentes e nos corpos dos sujeitos que o ouvem. Estereótipos esses que trazem a luz ideias de que as mulheres são, fisicamente, incapazes de carregar pesos ou utilizar de sua força física para exercer determinadas atividades que necessita de tal.

SUMÁRIO



Ao chegar na escola “nesta tarde de quinta-feira, estava preparando a cerimônia de solenidade para a posse do Grêmio Estudantil da Escola, na qual fui indicado para ser o ceremonialista. Durante a preparação, a gestão pediu que uma outra professora me ajudasse a preparar para a cerimônia, pois no dia da posse do grêmio estudantil, estariam presentes representantes do governo. A professora que me daria apoio, antes mesmo de eu ler o que já tinha preparado, sinalizou para mim que eu deveria ter uma postura de homem na hora da minha fala, sem trejeitos, sério, e com um tom de voz firme, para não transparecer o tom da minha voz que segundo ela, seria manso” (Diário de bordo do pesquisador, 2019, p. 6).

Ao tentar sinalizar uma postura adequada para a cerimônia, acabou por cair em uma fala que reproduz um estereótipo de gênero e sexism, pois coloca que para ser sério e ter uma voz firme e não mansa, é necessário ser homem. A professora pede para não ter trejeitos que, segundo ela, podem ser interpretados a movimentos dos corpos que remetem ao feminino, o que leva a um discurso homofóbico e, até mesmo, misógino pela aversão que se tem ao que remete ao feminino.

COMO A ESCOLA PODE SER UM ESPAÇO DE REFLEXÃO NO PROCESSO DE DESCONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS E PADRÕES SOCIAIS QUE REFORÇAM O BINARISMO DE GÊNERO

Para romper essas desigualdades de gêneros na escola, precisamos de pedagogias que superem esses estereótipos e padrões sociais que reforçam o binarismo de gênero. Louro (1997) nos traz as contribuições feministas, que ensaiaram uma série de caminhos

SUMÁRIO



para o enfretamento ou a superação das desigualdades de gênero na educação. Construíram repertórios de denúncias e métodos de intervenções nas políticas educativas, de modo que são questionadas as formas escolares que estão em vigor. E desenvolvendo modelos pedagógicos alternativos.

Sobre os modelos da pedagogia feminista, Louro diz que,

Parece haver, potencialmente, uma carga subversiva nessas formulações, uma vez que elas recusam alguns dos pretensos “pilares” do edifício educativo, ou, pelo menos, parecem abalar alguns dos fundamentos da organização educativa convencional. Sob esses novos modelos, a situação ensino/aprendizagem se transforma numa relação onde todos os personagens podem alternar, constantemente, suas posições, sem que nenhum sujeito (ou, mais especialmente, sem que o/a professor/a) detenha, a priori, uma experiência, um saber ou uma autoridade maior do que os demais. Como consequência, há a expectativa de que a competição ceda lugar à cooperação, levando a uma produção de conhecimento coletiva, colaborativa, apoiada na experiência de todos/as. Sem dúvida essas formulações permitem que se inscrevam as pedagogias feministas na perspectiva das pedagogias emancipatórias, que pretendem a “conscientização”, a “libertação”, ou a “transformação” dos sujeitos e da sociedade. Se algumas das idéias aqui apontadas lembram as propostas de Paulo Freire isso também não é uma coincidência. Suas críticas à “educação bancária” e sua proposta de uma “educação libertadora” são conhecidas internacionalmente e freqüentemente são referências destacadas nas pedagogias feministas (LOURO, 1997, p. 114-115).

O desenvolver de práticas pedagógicas que superem as desigualdades de gêneros na escola, devem imprescindivelmente se fazer presentes dentro desses jogos de poder. E por meio da pedagogia feminista, na perspectiva das pedagogias emancipatórias, iremos conscientizar e sensibilizar as mentes e os corpos dos sujeitos da aprendizagem.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando alguns discursos e práticas pedagógicas adotados na educação de crianças, identificamos que são vários os discursos que favorecem desigualdades de gênero, padronização do binarismo de gênero, estereótipos de gênero e sexismos dentro da escola.

As práticas não sistemáticas, que chamamos de currículo oculto, que educam e influenciam na construção de subjetividades dos corpos e das mentes dos sujeitos da aprendizagem, se dará por meio dos discursos, relatos, posturas, olhares, rituais, marcadores e reforçadores de padrões sociais. Essas práticas não sistematizadas devem tomar a nossa atenção constantemente, para que sejam problematizadas.

E por intermédio da pedagogia feminista na perspectiva das pedagogias emancipatórias, iremos conscientizar e sensibilizar as mentes e os corpos dos sujeitos da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- BEAUVOIR, S. *O segundo sexo*. Tradução de Sérgio Milliet. 4. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.
- BUTLER, J. *Problemas de gênero*. Feminismo e subversão de identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- CARLOTO, C. M. O conceito de gênero e sua importância para análise das relações sociais. *Revista de Serviço Social*, v. 3, n. 2, p. 201-213, 2001.
- CONCEIÇÃO, G. *Desconstruindo o binarismo de gênero: estudos de casos de marcas de moda nos discursos contemporâneos*. 2019. 86 p. Monografia (Especialização) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <http://www2.eea.usp.br/moda/monografias/Gabriel%20Pauletto%20da%20Conceicao.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2019.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

GONSALVES, E. P. *Iniciação à pesquisa científica*. Campinas, SP: Alinea, 2001.

LAURETIS, T. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, B.H. *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 206-242.

LOURO, G. *Gênero, sexualidade e educação*. Guacira Lopes Louro - Petrópolis, RJ Uma perspectiva pós-estruturalista: Vozes, 1997.

PORCHAT, P. *Psicanálise e transexualismo: desconstruindo gêneros e patologias com Judith Butler*. Curitiba: Juruá, 2014.

SANTOS, A. *Diários de bordo: relatórios de uma prática investigativa da subjetividade e do mundo objetivo*. Psicologia.pt - O Portal dos Psicólogos, 25 fev. 2018. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1173.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2019.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

UNIÃO SOCIAL CAMILIANA. *Manual de orientações para trabalhos acadêmicos*. 3. ed. São Paulo: Centro Universitário, 2012.

SUMÁRIO



10

Valquiria Polastreli
Luceli de Souza

PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DE 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE O ENSINO DE CIÊNCIAS



INTRODUÇÃO

As modificações que permeiam o ensino de ciências estão atreladas ao cenário político, histórico e social dos países, sendo mais efetivamente percebidas, no Brasil, a partir da década de 1950 (KRASILCHIK, 1987). Neste contexto de mudanças, o ensino insere-se como um desafio e, também, um instrumento capaz de contribuir para a formação de alunos capazes de debater e se posicionar ante diferentes assuntos, fazendo bom uso das informações que recebem na escola e na vida. Assim, é alvo de questionamentos a construção do conhecimento por meio do chamado letramento científico²².

Buscando compreender se há uma contextualização daquilo que se ensina com aquilo que é vivido pelos estudantes, essa pesquisa propôs-se a investigar como um grupo de estudantes percebem os conteúdos ensinados na disciplina ciências, relacionando-os ou não, às atividades cotidianas.

O ENSINO DE CIÊNCIAS E A FORMAÇÃO HUMANA

Mudanças no cenário educacional brasileiro se evidenciaram a partir da década de 1950, por um maior interesse na participação dos alunos nos processos de aprendizagem, visando principalmente o desenvolvimento do chamado método científico, por meio de atividades práticas de laboratório (KRASILCHIK, 1987)

22 Termo que se refere ao processo de formação que não se finda na aquisição de conteúdos da Ciência, mas que proporciona a interpretação da realidade, por meio de diferentes atuações, permeadas de conhecimentos múltiplos, dentre os quais, os tecnológicos, visando à formação cidadã dos indivíduos.



SUMÁRIO



demonstrando também a necessidade que o país já via em relação ao desenvolvimento de tecnologias.

Nos anos 1980 e 1990 este interesse passa a ser pelos processos de construção do conhecimento científico e a educação passou a ser entendida como prática social, onde o ensino de ciências passa a incorporar um discurso de formação do cidadão crítico. Do início da década de 1950 ao fim do século XX, a educação apresentou-se com diferentes objetivos que refletiram movimentos evolutivos e que se relacionam a transformações tanto nacionais quanto internacionais. As maiores mudanças da sociedade são refletidas pelas escolas, acompanhando as mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais. Com isso, as reformas acabam por atingir principalmente a Educação Básica (KRASILCHIK, 2000).

Mediante esse cenário de constantes mudanças, Chassot (2018) propõe a busca pela alfabetização científica, entendida como importante no trabalho com ciências, por ser um dos meios de criar alternativas potenciais que contribuem para uma educação mais comprometida com a inserção do sujeito no mundo, reconhecendo-se como parte dele e desenvolvendo aprendizagens para se estabelecer no universo crescente das tecnologias, cultura, política e nas variadas esferas sociais existentes.

Buscando meios para se debater e direcionar posicionamentos sobre temas importantes da sociedade na escola, encontramos o documento BNCC²³ que trata, na educação formal, da necessidade da área das Ciências da Natureza no ensino, visando o compromisso da referida área com a formação integral dos alunos e sua responsabilidade com o conhecimento científico. Discorre sobre como

23 Base Nacional Comum Curricular – documento legal que segue orientações do PNE (Plano Nacional de Educação) usada como referência na formulação dos respectivos currículos nas redes escolares e que apresenta um conjunto de aprendizagens previstas e consideradas essenciais ao desenvolvimento de todos os alunos (BRASIL, 2018).



estão organizados os eixos temáticos e os conteúdos do componente curricular, demonstrando a importância de refletirmos a ciência enquanto processo e não uma finalidade a si mesma, destacando a forma de abordagem dos conteúdos, que insere mais especificamente o método investigativo e a alfabetização científica como caminhos norteadores do ensino (SASSERON, 2018).

As atividades experimentais estão entre as metodologias de ensino que podem auxiliar o professor em sua prática docente, e contribuem para um maior envolvimento dos alunos nas aulas, desenvolvendo conceitos estruturantes na concepção das temáticas estudadas (OLIVEIRA, 2010).

METODOLOGIA

Caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa que, por definição, desenvolve-se numa situação natural, possui riqueza em dados descritivos, tem um plano aberto e possibilita maior flexibilidade nas respostas, além de focalizar a realidade (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Possui enfoque em um estudo de caso, no qual, segundo Chizzotti (2008), objetiva reunir dados relevantes do objeto estudado para que, dessa forma, se obtenha conhecimentos mais amplos acerca do mesmo, esclarecendo as dúvidas e questões pertinentes que instruam ações futuras.

Dentre os instrumentos de coleta de dados, utilizou-se o diário de campo, para registro e reflexão dos acontecimentos durante a pesquisa, e a filmagem com gravação das conversas com o grupo focal, que oportunizou aos participantes momentos para poderem se expressar, conversar sobre suas opiniões e anseios (GATTI, 2005).

SUMÁRIO



Após as reuniões com o grupo focal foram feitas as transcrições dos diálogos e a análise de conteúdo baseada na proposta de Bardin (2011) cuja técnica deixou de ser apenas descritiva e passou a usar a inferência, identificando objetivamente as características das mensagens, procurando, portanto, esclarecer suas causas ou as consequências que ela pode provocar (SANTOS, 2011). Os dados obtidos com a pesquisa foram descritos e categorizados a partir das falas encontradas nas transcrições dos encontros com o grupo focal. As análises foram feitas a partir dessas falas.

A pesquisa foi realizada em uma escola estadual da cidade de Divino de São Lourenço – ES, que fica na região conhecida como Caparaó Capixaba²⁴. Foram realizados 3 encontros em 2019, respectivamente durante o primeiro, segundo e terceiro trimestres letivos, com as duas turmas de 9º ano do ensino fundamental, uma do turmo matutino (M01) e uma turma do vespertino (V01).

Os encontros tiveram a duração de 30 minutos. As turmas participantes estavam formadas por 14 e 19 alunos, respectivamente, com a idade variando entre 13 a 15 anos. Para facilitar a participação e expressão dos alunos quanto às opiniões emitidas e a dinâmica da pesquisa, foram utilizadas as seguintes questões semiestruturadas: 1. Você gosta da disciplina ciências? 2. O que mais gosta de estudar na disciplina ciências? 3. Qual a importância de se aprender ciências para nossa vida? 4. Você já viu alguns dos conteúdos estudados em ciências na escola no seu dia a dia? Onde ou como? 5. Vocês se lembram de como os conteúdos de ciências foram ou são trabalhados em sala de aula? 6. Depois do que conversamos, para você o que é ciência? 7. Por que é necessário estudar ciências?

²⁴ O Parque Nacional do Caparaó está localizado entre os estados de MG e ES, sendo a região capixaba composta por 10 municípios: Alegre, Divino de São Lourenço, Dores do Rio Preto, Guacuí, Ibatiba, Ibitirama, Iúna, Irupi, Jerônimo Monteiro e São José do Calçado (SETUR – ES, 2019).



Antes da realização dessa pesquisa, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos representantes legais dos alunos com as devidas orientações, foi entregue e explicado o Termo de Assentimento assinados pelos alunos menores de 18 anos, no qual manifestaram a livre concordância com a participação na pesquisa e, por meio do Termo de Anuência, a direção escolar da unidade de ensino autorizou a realização da pesquisa na Unidade Escolar. Somente após a aprovação pelo CEP (Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos/UFES/CCENS) iniciou-se os encontros na escola²⁵.

ANÁLISE DOS DADOS

Na abordagem realizada com os alunos do 9º ano acerca do ensino de ciências, foi possível construir 3 categorias para auxiliar no processo de análise, seguindo a proposta de Bardin (2011). As categorias foram criadas a partir das respostas obtidas por meio do roteiro pré-elaborado e agrupadas em: Afinidade, Cotidiano e Relevância (QUADRO 1).

²⁵ O projeto foi aprovado pelo CEP/CCENS/UFES em janeiro de 2019, conforme parecer nº 3.172.050, disponível na Plataforma Brasil.



Quadro 1: Conceitos norteadores oriundos da análise de conteúdo do grupo focal de alunos do 9º ano do ensino fundamental acerca do ensino de ciências, no município Divino de São Lourenço – ES

Supercategoría	Categoría	Conceito norteador	Subcategoría
CIÊNCIA	AFINIDADE	Os alunos gostam da disciplina, pois ela lhes proporciona aprender sobre o mundo e si próprios	Motivação para estudar; Assuntos diversos; Interesses e satisfação pessoal.
	COTIDIANO	Os alunos reconhecem a ciência por meio de atividades cotidianas	Relação da ciência em atividades diárias; Reconhecimento da ciência por meio do trabalho do professor; Reconhecimento da ciência em fenômenos casuais.
	RELEVÂNCIA	Os alunos entendem que a aprendizagem em ciências os auxilia na vida	Melhoria das condições de vida e saúde; Reconhecimento do próprio corpo; Reconhecer-se como parte do todo, do universo.

Fonte: as autoras.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sobre a *afinidade* com a disciplina ciências os alunos participantes indicaram como sendo muito interessante e nenhum citou não gostar ou não se identificar com a disciplina:

“Eu gosto, eu acho muito interessante, só o fato de você estar estudando coisas que você nem sabia que existia já é muito interessante. Por exemplo: quando você estuda sobre o corpo

SUMÁRIO



humano e as células, você nem imagina o que é uma célula” (Gertrudes, 9º V01)²⁶.

“Então, eu não sei porque, eu acho muito curioso assim as plantas, ver como elas crescem, a importância delas na vida da gente, eu sou igual a minha vó, gosto de usar as plantas como remédio, para fazer os chás, é melhor que o remédio da farmácia” (Biscoito, 9º M01).

Constatou-se que os alunos investigados gostavam de ciências e conseguiram perceber no dia a dia, em algumas situações, a contextualização dos conteúdos, principalmente quando esses conteúdos já haviam sido estudados por eles no ano em questão ou em séries anteriores. Relacionaram o gostar da disciplina com assuntos que se identificavam, sendo que, dentre esses, os mais citados foram sobre o corpo humano e o meio ambiente.

Bizzo (2009) aponta que o ensino de ciências possibilita a compreensão, entendimento e a inserção do sujeito no mundo, contribuindo, desse modo, com sua formação, e Carvalho (2004) reforça a importância do ensino dentro de um contexto conhecido do aluno, para que a partir de seus conhecimentos prévios, o professor consiga nortear o processo de ensino aprendizagem de modo a proporcionar o desenvolvimento desses em suas relações cotidianas com o mundo. Maldaner (2007) enfatiza que as aprendizagens no campo do conhecimento humano, podem proporcionar o desenvolvimento de novas consciências e, dessa maneira também, desenvolver as potencialidades dos seres humanos na vida, na sociedade e no ambiente em que se relacionam. A ação docente, nesse processo, é reconhecida como necessária para entender o conhecimento científico e sua importância na formação do aluno (BIZZO, 2009).

26 Nome fictícios indicados pelos próprios participantes, para preservar o sigilo da identidade dos alunos .

SUMÁRIO



Na categoria *cotidiano*, os alunos falaram sobre a importância de se aprender ciências e em quais situações do dia a dia eles conseguiam reconhecer aquilo que haviam estudado na disciplina.

“A maioria das meninas veem isso com a menstruação [...]” (Marokas, 9º V01).

“Eu vejo isso quando eu mexo na lavoura de café, no sítio do meu pai, quando nós estudamos sobre as curvas de nível na escola, eu vi que é desse jeito que a gente tem que fazer a plantação de café, pra evitar a erosão, eu não sabia que tinha que plantar desse jeito pra isso... (Zé, 9º V01).

“A fotossíntese, as plantas fazem fotossíntese para viver, eu mexo com planta todo dia [...]” (Minelau, 9º V01).

As respostas demonstraram ser importante aprender ciências para melhorar as condições de saúde e trabalho, assim como, o respeito ao meio ambiente. Chamou a atenção a resposta do aluno Zé ao citar sobre as curvas de nível utilizadas na plantação e cultura da lavoura de café. Esse aluno, morador de zona rural, demonstrou entender perfeitamente do que se tratava essa forma de plantio, a importância disso para o meio ambiente, garantindo menos impacto e erosão pela água da chuva e para a garantia de produtividade por mais anos da lavoura.

Para Carvalho (2004), uma das maneiras de se iniciar o processo de aprendizagem, é por meio da sondagem daquilo que os alunos já sabem, tomando por base suas histórias de vida e conhecimento acerca de temas científicos tratados na disciplina, motivando-os assim, à busca do conhecimento, desenvolvendo a curiosidade, a participação e os questionamentos.

É necessário aproximar o ensino de Ciência da realidade do mundo, trazendo modelos que sejam usuais para a compreensão da realidade, abandonando o ensino abstrato e resgatar a história do desenvolvimento da Ciência para que alunos consigam relacionar

SUMÁRIO



as ligações passado e presente, e, ainda, o que pode ser alcançado no futuro (CHASSOT, 2018). O autor nos aponta diferentes medidas para a busca da Alfabetização Científica, dentre elas, a necessidade de um currículo com a responsabilidade política no fazer educação, o desenvolvimento do ensino de Ciências utilizando espaços além da sala de aula possibilitando o encontro com outros saberes, o resgate da Ciência nos saberes populares.

Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011) afirmam que o conhecimento científico tem por função esclarecer e verificar fatos por meio de seus processos investigativos e de observação. É daí que deve-se basear o ponto de partida do trabalho do professor, despertando a curiosidade, o interesse em querer fazer, participar, descobrir, dos alunos, possibilitando-os entender a vida real, o mundo ao redor, utilizando-se dos conhecimentos científicos para isso.

Na categoria *relevância* os alunos indicaram que a aprendizagem em ciências os auxilia na vida e associaram o aprendizado com metodologias diversas, como as aulas práticas:

“Acho que a gente se lembra mais dos conteúdos que tiveram aulas práticas, com certeza” (Gertrudes 9ºV01).

“Teve muitos trabalhos que foram feitos de formas interessantes, por exemplo, a gente teve que montar uma célula na gelatina, fica mais fácil aprender assim” (Malaquias 9º M01).

Disseram ser “aulas práticas” aquelas em que puderam recorrer a materiais diferenciados, pouco convencionais como, por exemplo, os cogumelos que levaram para a aula, a construção de maquetes, desenvolvimento de experiências com vidrarias do laboratório de química, entre outros. No entendimento dos alunos, eles enfatizaram que essas aulas práticas foram qualquer aula que fugisse a monótona leitura do livro didático.

SUMÁRIO



Ante o que foi exposto pelos alunos, Piletti (1988) aponta um embasamento para a questão, pois para esse autor, uma das estratégias que o professor pode utilizar para potencializar a aprendizagem dos conteúdos em ciências é por meio da experimentação, de aulas práticas, pois, é por meio dela que o educando aprende a tirar conclusões e a fazer generalizações desenvolvendo a capacidade de explicar o meio em que vive e podendo atuar sobre ele.

Buscando essa relação e tentando aprofundar mais a discussão sobre quais formas os professores podem auxiliar no entendimento dos conteúdos, visando uma aprendizagem que realmente alcance aos alunos, eles expuseram mais algumas ideias que merecem destaque nesse trabalho:

“Eu acho que falta mais eles dialogarem com os alunos” (Gertrudes 9º V01).

“Reformular a forma de falar, porque tem respostas de livros com palavras muito grandes, umas palavras confusas, às vezes a gente nem entende o que quer dizer a palavra, aí depois a gente nem lembra o conteúdo, deixa de fazer um exercício porque não entende” (Marokas 9º V01).

Chassot (2018) afirma a necessidade do ensino de ciências ser desenvolvido sob uma linguagem que auxilie a compreensão de mundo pelos alunos, considerando que a maioria dos conteúdos ensinados não são utilizados por esses na prática.

Para Marques (2002), o professor não deve se ater aos conhecimentos que são ensinados e aprendidos pelos alunos, de maneira transmissiva, professor fala e aluno escuta, cabe aos professores trabalharem juntos na construção de conceitos que irão nortear as relações com as quais as pessoas lidam no cotidiano.

Os alunos exploraram um pouco mais de suas ideias acerca do que julgavam importante conhecer:

SUMÁRIO



"Para mim é o estudo de tudo, porque tudo tem que ter uma explicação científica! (Josué Motoboy 9º M01).

"É isso tudo e também, a gente estuda corpo humano, plantas, isso tudo ajuda a gente a conhecer sobre tudo um pouco"(Rex 9º M01).

"Serve para a gente saber sobre comida, saúde, você tem muitas dicas lá como cuidar do meio ambiente e da gente" (Chocolate 9º M01).

Pelas falas transcritas e também pelas discussões geradas, os alunos veem a ciência ora como disciplina, ora como área de estudo. Em ambos os casos, demonstra-se a importância de que, por meio do conhecimento na disciplina ciências, é possível encontrar respostas e gerar soluções para problemas casuais, ligados à saúde, alimentação, conhecimento do corpo humano, problemas ambientais, e outros. Os alunos demonstraram ter consciência de que estudando a produção científica existente, aqui consideramos especificamente o que foi produzido historicamente na área das ciências naturais, conseguem compreender e solucionar problemas que acontecem a sua volta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho propiciou observar a importância de se ouvir os sujeitos para o processo de construção do conhecimento, no ensino escolar, destacando aqui que o ensino seja mais próximo da realidade dos alunos, considerando a necessidade de adoção de um posicionamento crítico por parte do professor, de modo que o processo de ensino-aprendizagem se relacione com o contexto em que ele se insere; é importante que as particularidades e diversidades dos alunos sejam levadas em consideração.

SUMÁRIO



Foi possível verificar que os alunos gostam de ciências e julgam importante conhecer, mediante os conteúdos ensinados na disciplina, características do mundo que os cerca e fenômenos que ocorrem diariamente.

Todos os participantes da pesquisa indicaram o uso de metodologias diversificadas pelos professores como alternativas do processo de ensino, facilitando a abordagem temática e a aprendizagem, demonstrando, dessa forma, que é necessário que os professores procurem alternativas que ultrapassem as formas de ensino tradicionais.

Verificou-se, também, a necessidade de momentos como o propiciado nesta pesquisa, na escola, para indagações e processos de reflexão na construção de aprendizagens a partir da exposição de ideias próprias e de outros, fomentando discussões e novos olhares.

A aprendizagem e o desenvolvimento das diferentes maneiras de se enxergar o mundo, com vistas a transformá-lo, é função da escola, desse modo, as aulas não devem se restringir à conteúdos acabados que não permitam essa modificação no sujeito, ao contrário, deve disponibilizar meios para a criação e a argumentação das ideias e das proposições apresentadas na disciplina ciências.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 24 out. 2019.
- BIZZO, N. *Ciências: fácil ou difícil?* São Paulo: Biruta, 2009.
- CARVALHO, A. *Ensino de Ciências: unindo a pesquisa e a prática*. São Paulo: Thomson, 2004.

SUMÁRIO



- CHASSOT, A. *Alfabetização Científica: questões e desafios para a educação*. 8. ed. Ijuí: Unijuí, 2018. 360 p.
- CHASSOT, A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 89-100, 2003.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A; Pernambuco; M. M. *Ensino de Ciências: Fundamentos e Métodos*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Liber Livro, 2005.
- KRASILCHIK, M. *O professor e o currículo das ciências*. São Paulo: EPU/EDUSP, 1987.
- _____. Reformas e realidades: o caso do Ensino de Ciências. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 85-93, 2000.
- LUKDE, M.; ANDRE, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MALDANER, O. A. Situações de estudo no ensino médio: nova compreensão de educação básica. In: NARDI, R. (organizador). *A pesquisa em Ensino de Ciências no Brasil: alguns recortes*. São Paulo: Escrituras, 2007. p. 239-253.
- MARQUES, M. O. *Educação nas Ciências: interlocução e complementaridade*. Ijuí: Unijuí, 2002.
- MORAES, R. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.
- OLIVEIRA, J. Contribuições e abordagens das atividades experimentais no ensino de ciências: reunindo elementos para a prática docente. *Acta Scientiae*, Canoas – RS, v. 12. n. 1. p. 139-153, 2010.
- PILETTI, C. *Didática especial*. 6. ed. São Paulo: Ática S. A, 1988.
- SASSERON, L. H. Ensino de Ciências por investigação e o desenvolvimento de práticas: uma mirada para a Base Nacional Comum Curricular. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 18, n. 3, p. 1061-1085, 2018.
- SETUR – ES. Secretaria de Estado de Turismo. *Ecoturismo na Região do Caparaó é a dica da Setur para o feriado*. Atualizado em 11/02/2016. Disponível em: <https://setur.es.gov.br/Not%C3%ADcia/ecoturismo-na-regiao-do-caparao-e-a-dica-da-setur-para-o-feriado>. Acesso em: 10 mar. 2020.

11

Diana Paula Diogo Correia

Luceli de Souza

Paulo Sérgio Cruz de Andrade Júnior

Maria Aparecida Zaché

**GUARDA RESPONSÁVEL
DE ANIMAIS DE COMPANHIA:
PRÁTICA EDUCATIVA
IMPLEMENTADA EM UMA
ESCOLA NO MUNICÍPIO
DE ALEGRE, ES, BRASIL**





INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental (EA) emergiu do ideário ecologista dos notáveis movimentos sociais e civis, surgidos no Hemisfério Norte no fim da década de 1960, como também na América Latina nas décadas de 1970 e 1980, que denunciaram as agressões ambientais decorrentes do processo de produção industrial (CARVALHO, 2004).

Na Constituição de 1988, a promoção da EA em todos os níveis de ensino é um dos deveres imputados ao poder público no tocante à garantia do direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado (BRASIL, 1988).

O reconhecimento da EA como componente essencial e permanente da educação nacional deu-se na instituição da Política Nacional de Educação Ambiental, em 1999 (BRASIL, 1999).

A necessidade de estabelecimento de normas a serem observadas pelos sistemas de ensino e respectivas instituições de educação básica e de educação superior resultou na promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA), conforme Resolução do Conselho Nacional de Educação n.º 2, de 15 de junho de 2012 (BRASIL, 2012).

Segundo as DCNEA, os temas ambientais não devem ser simplesmente distribuídos pelas disciplinas acadêmicas. A EA carece de abordagens que transcendam a visão naturalista ainda arraigada na prática pedagógica escolar para contribuir com a formação de sujeitos críticos de sua existência no meio ambiente natural e construído em dado contexto histórico e sociocultural (BRASIL, 2012).

Nessa esteira, Luzzi (2012) critica a prática escolar da EA limitada à realização de atividades ecológicas e a eixos transversais,

SUMÁRIO



de modo que desconsidera as problemáticas de vida experimentadas pelo ser humano.

À luz das colocações de Luzzi (2012), destacamos dados da Pesquisa Nacional de Saúde realizada no ano de 2013 que indicaram uma população de cães em domicílios brasileiros estimada em 52,2 milhões; e a de gatos, em 22,1 milhões (IBGE, 2015).

Esse estudo não revelou dados sobre cães e gatos semidomiciliados, comunitários e errantes. De acordo com Costa e outros (2000), animais semidomiciliados e comunitários são potenciais vetores de zoonoses, em razão do convívio mais estreito com o ser humano.

Além disso, a falta de responsabilidade da maioria da população causa a superpopulação desses animais. A resolução desse problema depende de ações conjuntas da sociedade, do poder público e dos veterinários mediante a educação para guarda responsável e medidas de contracepção cirúrgica (LIMA; LUNA, 2012).

A implementação de práticas educativas nas instituições de ensino que abordem o bem-estar animal e a prevenção de zoonoses é relevante para a adoção de um modo de vida saudável, bem como de uma nova postura ética dos alunos diante dos seus semelhantes, dos animais e da própria natureza (JUNGES, 2004). Cabe considerar que professores e alunos podem tornar-se multiplicadores de conhecimentos relacionados a esses temas (BRASIL, 2012; MENEZES, 2012; MORAES, 2013; FELIPETTO *et al.*, 2017).

Assim, o objetivo deste artigo é destacar os contributos de uma prática educativa sobre guarda responsável de animais de companhia desenvolvida com alunos de uma turma do 6º ano do ensino fundamental (EF) de uma escola estadual localizada no município de

Alegre, estado do Espírito Santo (ES), para a compreensão desses sujeitos sobre os malefícios causados à saúde pública e ao equilíbrio ambiental da comunidade em que vivem pela inobservância dos cuidados básicos com cães e gatos.

As reflexões suscitadas durante a realização dessa prática, ora apresentadas, são importantes para promover no contexto da instituição de ensino, cenário da pesquisa, a discussão acerca da implementação de práticas educativas que considerem os problemas ambientais presentes na comunidade local e a interferência destes na qualidade de vida dos alunos.

A INTER-RELAÇÃO ENTRE OS PROCESSOS BIOLÓGICO E CULTURAL NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO

SUMÁRIO



Considerando que a formação do sujeito envolve a interação deste com o ambiente e com outros sujeitos no ambiente, alicerçamos nossas discussões na teoria histórico-cultural defendida por Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934) e seus colaboradores.

Ao estudar os aspectos tipicamente humanos do comportamento à luz do materialismo dialético, Vigotski (2007) afirma que o processo geral do desenvolvimento humano ocorre em duas linhas qualitativamente distintas, a saber, funções elementares e funções psicológicas superiores.

O indivíduo quando nasce possui formas elementares de comportamento condicionadas às dimensões biológicas do sistema nervoso humano. Inserido em um grupo social, ele interage com outros indivíduos humanos mais experientes e competentes

SUMÁRIO



que lhe apresentam os instrumentos e os signos compartilhados historicamente pelo grupo (VIGOTSKI, 2007).

Instrumento e signo divergem no modo com que guiam o comportamento humano. Enquanto o primeiro funciona como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade, o último afeta e controla internamente o comportamento do próprio indivíduo (VIGOTSKI, 2007).

A maturação biológica é um fator secundário no desenvolvimento do psiquismo humano. A atenção voluntária, a percepção, a abstração, a memória, a linguagem e o pensamento, entre outras, são condições psicológicas que não se constituem como um processo apriorístico, tampouco espontâneo. É na interação social que a criança vai reconstituindo mentalmente as formas de mediação utilizadas nas atividades coletivas, controlando, assim, o próprio comportamento (VIGOTSKI, 2007).

O aprendizado é a força motriz do processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois engendra o que Vigotski (2007, p. 97) denomina zona de desenvolvimento proximal (ZDP):

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Como salienta Vigotski (2007), o aprendizado que alavanca o processo de desenvolvimento não se restringe ao nível de desenvolvimento real da criança, caracterizado por atividades que ela já realiza sozinha e que correspondem a conceitos já internalizados, tampouco ao estabelecimento de idades cronológicas. Faz-se também necessário atentar no que a criança está aprendendo com o auxílio de outras pessoas mais experientes (um adulto ou um colega mais experiente).



No âmbito escolar, os educadores, munidos desse conceito e da compreensão acerca da dinâmica interna do desenvolvimento, podem repensar práticas pedagógicas que incidam sobre a ZDP. Conforme alerta Vigotski (2007, p. 102):

[...] em crianças normais, o aprendizado orientado para os níveis de desenvolvimento que já foram atingidos é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento global da criança. Ele não se dirige para um novo estágio do processo de desenvolvimento, mas, em vez disso, vai a reboque desse processo. Assim, a noção de zona de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que o “bom aprendizado” é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento.

A ÉTICA DO CUIDADO

O ideário ecologista está na gênese da EA, contudo essa dimensão educacional objetiva tornar os cidadãos ambientalmente éticos em relação aos semelhantes e aos demais animais, bem como críticos do processo de produção e consumo de bens.

Para Junges (2004), as revoluções científicas e tecnológicas implicaram a intervenção das sociedades humanas nos processos naturais do ambiente. Apesar das iniciativas, tais como a criação de fundos para preservação de espécies em vias de extinção, a demarcação de parques de proteção ambiental e a constituição de leis para defesa do meio ambiente, a resolução dos problemas ecológicos ainda exige do ser humano um posicionamento ético expressado pela mudança nos padrões de vida pessoal e social, como também no consumo dos bens produzidos (JUNGES, 2004).

Junges (2004) afirma ainda que há dois modos básicos de o homem estar no mundo: pelo trabalho ou pelo cuidado. Pelo trabalho,

SUMÁRIO



o homem transforma os recursos naturais para satisfação de suas necessidades. Pelo cuidado, ele desenvolve relações de afeto e de respeito diante dos seus semelhantes, dos animais e da própria natureza. Esses dois modos devem ser complementares.

A crise ecológica demanda a superação da visão reducionista da natureza. Ante as inter-relações e interdependências presentes entre os seres vivos e os ecossistemas, nenhum ser vivo basta-se a si mesmo. O próprio ser humano é um elo a mais no processo da vida, formado pelos mesmos nutrientes químicos que continuamente circulam nos demais seres vivos pela transformação ou acumulação (JUNGES, 2004).

Assim, as pessoas somente assumirão atitudes de preservação e cuidado na sua relação com o meio ambiente quando tiverem consciência dessa fragilidade, a chamada ética do cuidado. Trata-se de uma ética expressada em atitudes e valores para os quais a educação é necessária, visto que normas para proteção do meio ambiente podem coibir abusos contra a natureza, mas não sensibilizar e orientar os comportamentos humanos (JUNGES, 2004).

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa-ação, de abordagem qualitativa, caracterizada pela identificação do contexto do problema para implementação posterior da intervenção pedagógica (MALHEIROS, 2011).

O cenário da pesquisa foi a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM) Professora Célia Teixeira do Carmo, pertencente à rede estadual de ensino, situada no município de Alegre, ES. A turma 6º M01 (6º ano do EF), com 28 alunos matriculados, foi

SUMÁRIO



selecionada para o estudo por meio da amostragem não probabilística intencional (GIL, 2008). Dessa amostra, 43% apresentaram distorção idade-série (a diferença entre a idade do aluno e a idade prevista para o 6º ano do EF, qual seja, 11 anos, é de dois anos ou mais), o que indica a ocorrência de casos de repetência.

Utilizou-se a observação participante como método de coleta de dados (LÜDKE; ANDRÉ, 2017). A turma selecionada foi acompanhada no período de março a maio do ano de 2017, durante as aulas da disciplina de Ciências.

Os registros fotográficos, as gravações de áudio e a participação nas atividades externas à escola foram realizados com a expressa autorização da direção escolar, da professora da disciplina de Ciências da turma selecionada, bem como dos representantes legais dos alunos, mediante assinatura de termo de consentimento livre e esclarecido, no qual foi informado o objetivo do estudo e garantido o anonimato dos sujeitos participantes da pesquisa.

O planejamento das ações incluiu: reunião com a gestão escolar da unidade de ensino e a professora da disciplina de Ciências da turma escolhida; revisão de literatura e observações prévias em sala de aula, registradas em diários de campo.

O plano de aula disposto no Quadro 1 foi concretizado com a colaboração de profissionais do Campus de Alegre do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) e de acadêmicos do curso de Medicina Veterinária do Centro de Ciências Agrárias Engenharias da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

Quadro 1 - Plano de aula desenvolvido com alunos da turma 6º M01 da EEEFM Professora Célia Teixeira do Carmo, Alegre, ES

<p>Tema: Guarda responsável de animais de companhia: despertando o modo de ser do cuidado na relação dos alunos com o meio ambiente.</p>			
<p>Objetivo geral: Compreender que a inobservância dos cuidados básicos com cães e gatos trazem malefícios ao equilíbrio ambiental e à saúde pública.</p>			
N.º Aulas/ Carga horária	Objetivos específicos	• Conteúdos	• Estratégias
2 (55 minutos)	<p>1. Expressar conhecimentos prévios sobre o meio ambiente e EA;</p> <p>2. Conhecer os cuidados veterinários básicos para o bem-estar do animal de companhia, bem como para a prevenção de zoonoses;</p> <p>3. Entender as implicações da guarda responsável de animais de companhia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Meio ambiente; • EA; <ul style="list-style-type: none"> • Cuidados necessários para a promoção da saúde e do bem-estar animal; • Controle populacional (esterilização) de cães e gatos; • Noções sobre zoonoses transmitidas por cães e gatos; <ul style="list-style-type: none"> • Guarda responsável de animais de companhia; • Artigo 32 da Lei n.º 9.605, de 12 de fevereiro de 1998; 	<ul style="list-style-type: none"> • Dinâmica de grupo: tempestade de ideias (Brainstorming); <ul style="list-style-type: none"> • Palestra com médico veterinário; • Roda de conversa; • Oficina com material biológico (endoparasitas e ectoparasitas); • Uso de microscópio e lupas eletrônicas para observação do material biológico (endoparasitas e ectoparasitas); <ul style="list-style-type: none"> • Entrega de cartilhas para colorir com o propósito de os alunos compartilharem as informações sobre guarda responsável de animais de companhia nos núcleos familiar e social deles;



SUMÁRIO



2 (55 minutos)	4. Conhecer os cães do Projeto Cães-Guia, do Ifes, Campus de Alegre;	• Treinamento de cães-guia;	• Visita de campo: realização de visita dos alunos às instalações físicas do Centro de Formação de Treinadores e Instrutores de Cães-Guia (CFTICG) do Ifes, Campus de Alegre;
	5. Compreender que os cães, além de animais de companhia, também podem ser uma importante tecnologia assistiva para os deficientes visuais;	• Acessibilidade; • Inclusão;	• Roda de conversa com a treinadora e instrutora de cães-guia do CFTICG do Ifes, Campus de Alegre;
	6. Reconhecer e respeitar as diferenças entre as pessoas.	• A pessoa com deficiência visual; • Sistema braile.	• Entrega de lanche acompanhado de cartão de agradecimento pela visita escrito em braile.

Fonte: os autores.

Os recursos didáticos utilizados, como também produzidos, para a realização da prática educativa estão discriminados no Quadro 2.

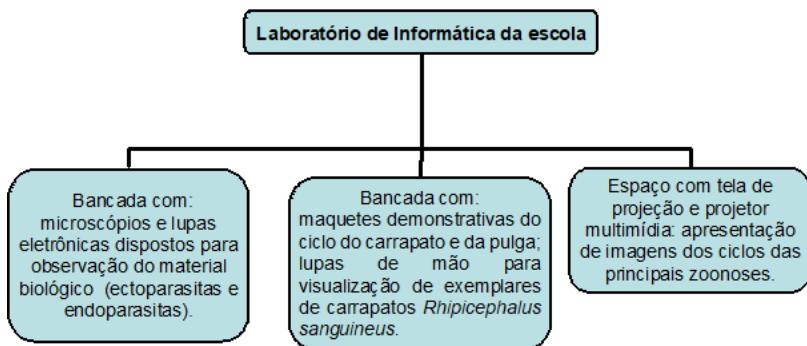
Quadro 2 - Relação de recursos didáticos utilizados e/ ou produzidos para a realização da prática educativa sobre guarda responsável de animais de companhia

TIPO	DISCRIMINAÇÃO
Naturais	Exemplares de ectoparasitas (<i>Rhipicephalus sanguineus</i> e <i>Ctenocephalides spp</i>) e de endoparasitas (<i>Toxocara canis</i> , <i>Dipylidium caninum</i> e <i>Ancylostoma Caninum</i>).
Pedagógicos	Quadro branco; Pincel para quadro branco; Cartilhas para colorir; Maquetes demonstrativas do ciclo do carrapato e da pulga; Apresentação de slides sobre o tema guarda responsável de animais de companhia; Apresentação de imagens com os ciclos das principais zoonoses transmitidas por cães e gatos.
Tecnológicos	Computador interativo (projetor multimídia); Microscópios; Lupas eletrônicas; Lupas de mesa.
Culturais	CFTICG do Ifes, Campus de Alegre.

Fonte: os autores.

O espaço disponibilizado para a realização da oficina foi organizado em três ambientes, conforme ilustrado na Figura 1:

Figura 1 - Organização do espaço disponibilizado para a realização da oficina sobre ectoparasitas e endoparasitas com alunos da turma 6ºM01 no Laboratório de Informática da EEEFM Professora Célia Teixeira do Carmo, Alegre, ES



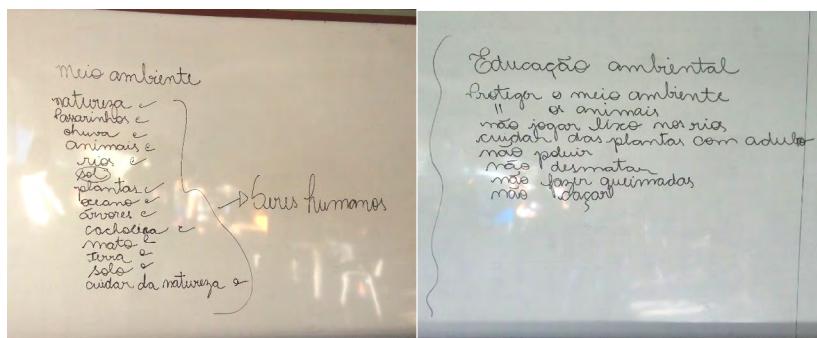
Fonte: os autores.



RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na perspectiva vigotskiana, somos seres biológicos imersos em um mundo cultural (VIGOTSKI, 2007). Dessa forma, o primeiro momento da prática educativa, aulas 1 e 2 realizadas no dia 5 de maio de 2017, gravitou em torno dos conhecimentos prévios (Figura 2) que 26 estudantes presentes tinham em relação aos conceitos meio ambiente e EA, aferidos por meio da realização da dinâmica de grupo denominada tempestade de ideias.

Figura 2 - Ideias referentes aos conceitos meio ambiente e EA apresentadas pelos alunos da turma 6ºM01 da EEEFM Professora Célia Teixeira do Carmo, Alegre (ES)



Fonte: os autores.

Os alunos expressaram uma visão naturalista do meio ambiente, conforme criticado por Luzzi (2012) e Carvalho (2004), reduzida aos elementos bióticos e abióticos, tais como plantas, animais, rios, oceanos e árvores. Assim, não se consideraram como integrantes do meio ambiente, tampouco apontaram a intervenção humana sobre este. A EA, para eles, abrange a proteção dos componentes bióticos do meio ambiente e a abstenção de comportamentos poluidores.

SUMÁRIO



Nesse ponto da prática educativa, abordou-se o abandono de cães e gatos como um problema ambiental na comunidade em que os alunos vivem a fim de sensibilizá-los quanto à compreensão de que estão inseridos e integrados na natureza, dependentes dos mesmos fatores que possibilitam a vida dos outros viventes (JUNGES, 2004).

Durante a ministração da palestra sobre guarda responsável de animais de companhia e noções básicas das principais zoonoses pelo médico veterinário do Ifes e acadêmicos do curso de Medicina Veterinária da Ufes, os alunos euforicamente apresentaram questionamentos (Quadro 3) sobre condutas deles em relação aos próprios animais de companhia ou a algum animal abandonado. Por vezes, citaram a conduta de algum parente ou conhecido.

**Quadro 3 - Questionamentos apresentados pelos alunos da turma 6º M01 durante a realização da palestra sobre guarda responsável de animais e noções de zoonoses, na EEEFM
Professora Célia Teixeira do Carmo, Alegre, ES**

Cuidados abordados	Questionamentos apresentados pelos alunos
Nutrição	"Pode dar arroz com feijão para os animais?" "Dar feijão para o cachorro comer causa dor de barriga no animal?" "Pode dar ração misturada com leite para o cachorro?"
Cuidados veterinários	"Existe unidade de terapia intensiva para os animais?" "Vacinar de maneira errada pode dar algum problema, como deixar o animal paralisado, por exemplo?" "Meu pai compra vacina e leva para casa para aplicar no cachorro." "Tem planta que faz mal para o cachorro?" "O cachorro come mato quando está com diarreia?"
Castração	"Conheço um cara que castra os animais em casa." "A cachorra da vizinha tinha um caroço no peito." "O que é vermiculação?"
Higienização	"As pulgas também picam as pessoas?"

Condutas na rua	<i>"O pitbull tem que ficar preso?"</i>
Zoonoses	<i>"Os cachorros se contagiam com febre amarela?"</i>

Fonte: os autores.

Esses questionamentos constituem as experiências elaboradas pelos alunos na interação social dentro do contexto cultural em que vivem (VIGOTSKI, 2007).

Ao final da roda de conversa, os alunos receberam uma cartilha para colorir sobre guarda responsável de animais de companhia (Figura 3) com a incumbência de compartilharem o assunto com os pais, amigos e conhecidos. A adesão dos estudantes como agentes multiplicadores de conhecimentos relacionados ao tema foi de 53%, resultado corroborado pelo estudo feito por Menezes (2012), o qual constatou que a criança, de forma direta ou indireta, exerce uma influência sobre seus familiares e amigos.

Figura 3 - Capa e contracapa da cartilha para colorir sobre guarda responsável de animais de companhia

Guarda responsável de animais de companhia

Cartilha para colorir



Olá, crianças!
Vamos aprender juntos sobre o guarda responsável de animais de companhia colorindo os desenhos.
Use a sua imaginação!
Nas páginas finais, você encontrará atividades para serem feitas junto com a sua família. Será divertido!

O importante é que você aprenda e compartilhe com a sua família e seus amigos a importância de cuidar bem do seu animal, para que a sua saúde e a das pessoas próximas de você esteja protegida.

Além disso, o guarda responsável de animais de companhia também contribui para o equilíbrio do meio ambiente na localidade em que você mora.

Sinto-se orgulhoso de ser um agente multiplicador, divulgando o tema guarda responsável de animais de companhia entre seus familiares, amigos e vizinhos.

AGENTE MULTIPLICADOR

Nome

Fonte: os autores.



SUMÁRIO



Em seguida, no Laboratório de Informática da escola, os alunos observaram as maquetes sobre os ciclos vitais do carapato e da pulga, bem como os endoparasitas e ectoparasitas por meio de microscópio e lentes eletrônicas (Figura 4). Eles demonstraram entusiasmo na manipulação dos equipamentos e na visualização dos parasitas, fazendo perguntas sobre os aspectos físicos e os nomes científicos dos animais observados.

Destaca-se que o conteúdo seres vivos não estava contemplado no conteúdo programático previsto para o 6º ano do EF da escola estudada. Esse resultado veio ao encontro da proposição vigotskiana de que a introdução de novos conceitos engendra novas ZDPs e indica a importância da realização de atividades práticas que abrangem conteúdos não programados no planejamento pedagógico para a série/ano (VIGOTSKI, 2007). Ademais, as dúvidas apresentadas pelos alunos sugerem a incipiente tomada de consciência acerca da relação existente entre os parasitas observados e os conceitos vinculados a eles cuja apropriação concretizar-se-á em um contínuo processo de desenvolvimento dessas crianças (VIGOTSKI, 2008).

Figura 4 - Desenvolvimento da oficina com os alunos do 6º M01 no Laboratório de Informática da EEEFM Professora Célia Teixeira do Carmo



Fonte: os autores.



No segundo momento da prática educativa, aulas 3 e 4 realizadas no dia 26 de maio de 2017, os alunos conheceram o Projeto Cão-Guia, que objetiva a formação de treinadores e instrutores de cães-guia e a entrega ulterior dessa tecnologia assistiva para deficientes visuais (cegos e com baixa visão), e o projeto de extensão de controle populacional de cães e gatos desenvolvidos no CFTICG, do Ifes, Campus de Alegre.

Animados, os alunos manifestaram o cuidado pelo contato afetuoso com os animais treinados naquele local. A maioria dos alunos fotografou os animais (Figura 5).

Ao conhecerem a revisora de texto braile daquela instituição, deficiente visual (cega) desde a infância, os alunos demonstraram interesse em saber como ela conseguia ler e escrever (Figura 6).

Ao final da visita, os alunos receberam um lanche e um cartão de agradecimento pela visita, escrito em braile. Eles retribuíram o presente com abraços na revisora de texto braile. Dessa maneira, percebeu-se que a visita ao CFTICG também despertou a curiosidade dos alunos acerca da acessibilidade, da pessoa com deficiência visual e do sistema de escrita braile. A teoria histórico-cultural defende que o indivíduo, ao longo do seu desenvolvimento psíquico, internaliza e reconstitui propriamente os conhecimentos acumulados historicamente pelo grupo cultural do qual participa e com o qual interage. Essa interação coletiva alavanca processos intelectuais que estão latentes (VIGOTSKI, 2007, 2008). Esse estado mental de curiosidade provoca a vontade de conhecer. Esse resultado reforça a necessidade de superação da visão naturalista pela visão socioambiental do meio ambiente como uma teia de relações naturais, sociais e culturais (CARVALHO, 2004).

Figura 6 - Alunos da turma 6º M01 da EEEFM Professora Célia Teixeira do Carmo interagindo com os animais do CFTICG, do Ifes, Campus de Alegre



Fonte: os autores.

Figura 7 - Revisora de texto braile, deficiente visual (cega), apresentando aos alunos os espaços físicos do centro de convivência do CFTICG. Em destaque, a leitura de uma placa escrita em braile



Fonte: os autores.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, buscou-se destacar os contributos de uma prática educativa sobre guarda responsável de animais de companhia desenvolvida com alunos de uma turma do 6º ano do EF, de uma escola estadual do município de Alegre, ES, para a compreensão desses sujeitos acerca dos malefícios causados à saúde pública e ao equilíbrio ambiental do entorno em que vivem pela inobservância dos cuidados básicos com cães e gatos.

Constatou-se que os alunos estudados têm uma visão predominantemente naturalista do meio ambiente e uma concepção conservacionista da EA.

As dúvidas manifestadas pelos alunos acerca dos termos/nomes científicos e dos aspectos físicos dos parasitas durante a realização da oficina sugeriram a incipiente tomada de consciência da relação existente entre os animais observados e os conceitos associados a eles. Desse modo, destacamos que a implementação de práticas educativas que abrangem conteúdos não programados no planejamento pedagógico para a série/ano pode alavancar o processo intelectual da criança.

A adesão como multiplicadores dos conhecimentos relacionados à guarda responsável de animais de companhia foi verificada com o preenchimento das cartilhas entregues por um pouco mais da metade do total dos alunos estudados.

A pouca flexibilidade do horário escolar e a dificuldade na viabilização de veículo para transportar os alunos até o local da atividade externa foram fatores limitantes dessa prática educativa.



À luz da teoria histórico-cultural, compreendemos que mudanças positivas na relação homem e animais de companhia não serão percebidas de imediato. Desse modo, conclui-se que os conceitos e cuidados básicos sobre guarda responsável de animais de companhia devem constituir-se como conteúdos permanentes da parte diversificada do currículo do EF.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 25 nov. 2017.

_____. *Lei n.º 9.795, de 27 de abril de 1999*. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm>. Acesso em: 25 nov. 2017.

_____. *Resolução n.º 2, de 15 de junho de 2012*. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. 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: 25 nov. 2017.

CARVALHO, I. *Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico*. São Paulo: Cortez, 2004.

COSTA, W. A. et al. *Manual técnico do Instituto Pasteur: profilaxia da raiva humana*. 2. ed. São Paulo: Instituto Pasteur, 2000.

FELIPETTO, L. G. et al. Saúde pública e guarda responsável de animais domésticos nas escolas do município de Santa Maria, estado do Rio Grande do Sul, Brasil: projeto amigo animal. *Revista de Educação Continuada em Medicina Veterinária e Zootecnia do CRMV-SP*, v. 15, n. 1, p. 92-92, 2017.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Pesquisa nacional de saúde: 2013: acesso e utilização dos serviços de saúde, acidentes e violências: Brasil, grandes regiões e unidades da federação*. Rio de Janeiro: IBGE, 2015.

SUMÁRIO



- JUNGES, J. R. *Ética ambiental*. São Leopoldo: UNISINOS, 2004.
- LIMA, A. F.; LUNA, S. P. L. Algumas causas e consequências da superpopulação canina e felina: acaso ou descaso? *Revista de educação continuada em medicina veterinária e zootecnia do CRMV-SP*, v. 10, n. 1, p. 32–38, 2012.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. Rio de Janeiro: EPU, 2017.
- LUZZI, D. *Educação e meio ambiente: uma relação intrínseca*. Barueri: Manole, 2012.
- MENEZES, C. M. V. M. D. C. *Educação ambiental: a criança como um agente multiplicador*. 2012. 46 f. Monografia (MBA em Gestão Estratégica em Meio Ambiente) - Centro Universitário do Instituto Mauá de Tecnologia, São Caetano do Sul, São Paulo. Disponível em: <<https://maua.br/files/monografias/completoeducacao-ambiental-crianca-como-agente-multiplicador-280830.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2017.
- MALHEIROS, B. T. *Metodologia da pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: LTC, 2011.
- MORAES, F. C. *Educação em saúde: Formação de multiplicadores em zoonoses e guarda responsável de animais de estimação*. 2013. 56 f. Dissertação (Mestrado em Medicina Veterinária) - Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias, Universidade Estadual Paulista, Jaboticabal. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/94621>>. Acesso em: 25 nov. 2017.
- VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução de José Cipolla Neto; Luiz Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- _____. *Pensamento e linguagem*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo; José Cipolla Neto. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

12

Simone Ferreira Angelo
Andréia Weiss

PROJETO PROFISSIONAL DO JOVEM: APROXIMAÇÃO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA ÀS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS FREIRIANAS



SUMÁRIO



INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta e discute uma parte da pesquisa intitulada “Contribuições do Projeto Profissional do Jovem no processo formativo dos estudantes da Escola Família Agrícola de Belo Monte”, apresentada no PPGEEDUC/CCENS/UFES no ano de 2018, que tinha como objetivo analisar as contribuições do PPJ no Percurso Formativo dos Estudantes da Escola Família Agrícola de Belo Monte (EFA – Belo Monte) que se localiza no município de Mimoso do Sul – ES.

A mesma configurou-se em um estudo de caso com dois estudantes que cursavam o 3º ano (em 2017) na EFA – Belo Monte. Apresenta-se assim, uma oportunidade de conhecer a perspectiva da mediação pedagógica denominada Projeto Profissional do Jovem e a contribuição no processo de construção dos saberes e fazeres que permeiam esta mediação no processo formativo dos estudantes balizados pela perspectiva freiriana, neste caso, a partir de uma das dimensões: a práxis.

GÊNESE DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA – PROCESSO HISTÓRICO ATÉ A ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE BELO MONTE

A Pedagogia da Alternância surge, a princípio de modo informal, em uma comunidade rural francesa denominada Sérignac-Péboudou. Constrói-se a partir dos ideais do Padre Abbé Granereau (NOSELLA, 2013a) que preocupou-se desde sua juventude com o desinteresse, por parte do Estado e da Igreja, frente ao problema do homem do campo.

SUMÁRIO



Esta iniciativa teve como forte aliada a insatisfação dos pais da comunidade rural quanto à formação dos seus filhos e filhas que, ao concluir o Ensino Fundamental, precisavam deslocar-se para os centros urbanos caso quisessem dar sequência aos estudos, desvinculando-se assim de suas raízes familiares e camponesas (NOSELLA, 2013a). Esse afastamento levava ao enfraquecimento da comunidade rural, contribuindo assim com o êxodo rural.

Padre Granereau, começa em 1911, a preparação de um projeto educativo, que seria denominado de Pedagogia da Alternância, quando fundou um Sindicato Rural, com o objetivo de socialização e organização dos camponeses, conforme descreve Nosella (2013a). A fundação desse sindicato foi um passo importante para o fortalecimento e mobilização dos agricultores, rompendo com processos de isolamento e fortalecimento da coletividade no enfrentamento junto ao poder público na luta pelos seus direitos.

Apesar da importância e necessidade da organização sindical, o Padre Granereau percebe que essa ação não era suficiente para responder às problemáticas vivenciadas pelos camponeses, que precisava propor ações da dimensão educativa. Assim em 21 de novembro de 1935, começa a primeira experiência de educação em alternância de modo, ainda, informal, chamada na França de Maison Familiale Rurale (MFR) (NOSELLA, 2013a), pois, “a primeira e autêntica MFR abriu suas portas em 17 de novembro de 1937 em Lauzun [...]” (GARCÍA-MARIRRODRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010, p. 32).

Já no Brasil, a história da Pedagogia da Alternância começa no Estado do Espírito Santo, na década de 1960 e “[...] pode ser dividida em três fases sendo a primeira fase a de implantação; a segunda de consolidação e a terceira de expansão e diversificação” (ZAMBERLAN, 1995, p. 4). Essas fases estiveram articuladas com os agricultores organizados na Instituição Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES). O MEPES nasce no ano de



1967 em um cenário em que a “[...] libertação foi a tônica predominante [...] representada pelo pensamento de Paulo Freire que expressava os anseios e as lutas dos que queriam se libertar da ditadura (1964-1984)” (SEMERARO, 2013, p. 31).

Assim começa a implantação de escolas famílias agrícolas, desde 1968, com as primeiras escolas nos municípios de Anchieta, Rio Novo do Sul e Alfredo Chaves, vindo nesta expansão para diversos municípios do ES, desde o extremo norte, região serrana e extremo sul do Estado.

Neste processo de expansão, tem-se início as atividades da Escola Família Agrícola de Belo Monte em 2008, a partir da necessidade de oferecer aos filhos dos agricultores do município de Mimoso do Sul, uma alternativa de ensino com propostas curriculares que dialogassem com a realidade camponesa local.

Nesse cenário, a Escola Família Agrícola tem um importante papel a desempenhar no processo de empoderamento dos povos do campo, a começar pela Juventude Rural, ao ter acesso a uma educação de qualidade e que atenda às suas especificidades.

A PRÁXIS DO SISTEMA EDUCATIVO EM ALTERNÂNCIA

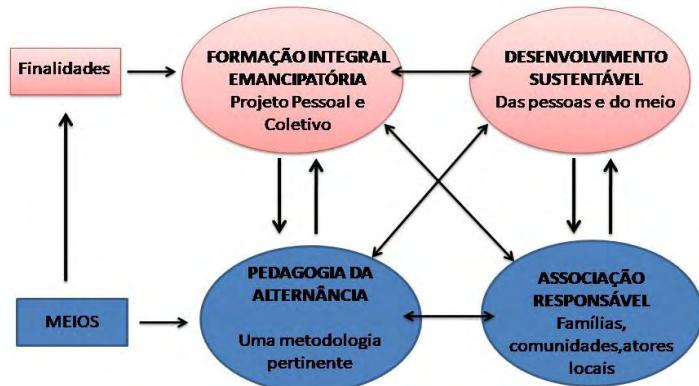
A dinâmica de ir e vir, denominada de alternância de tempos e espaços de aprendizagem promove um sentimento de pertencimento do jovem à sua comunidade, às suas raízes, pois ele não deixa a atividade de trabalho e o meio rural para estudar, algo que precisaria fazer caso tivesse que estudar no meio urbano.

Dessa forma, o alternar/mudar consiste em um movimento de distanciamento e aproximação dos diferentes espaços e tempos de aprendizagem.

Puig-Calvó (2010) esclarece que as Escolas Famílias Agrícolas se baseiam em quatro pilares tidos como os principais alicerces e fundamentos da Pedagogia da Alternância: a formação integral, o desenvolvimento local, a alternância e a associação local. Esses pilares são estruturados em meios, que são os pilares representados pelo próprio sistema da alternância com sua proposta político-pedagógica diferenciada e pela associação local composta por todos os atores envolvidos na proposta, pais, famílias, estudantes, comunidades, parceiros, poder público e instituições diversas (PUIG-CALVÓ, 2005). Esses são os meios que possibilitarão o alcance das finalidades dos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) que são a Formação Integral e o Desenvolvimento local.

A Figura 1 possibilita compreender esse movimento entre a relação e articulação entre meios e finalidades.

Figura 1: Os quatro pilares dos CEFFA's



Fonte: Borges et al. (2012, p. 38).

SUMÁRIO



Assim, percebe-se que a Pedagogia da Alternância se expressa nessa associação (*meios*) para se chegar ao projeto maior que se constitui nas *finalidades* do projeto educativo em Alternância, que vem a ser a Formação Integral do estudante e o desenvolvimento sustentável das pessoas e do meio em que este estudante está inserido e atua. Ou seja, o currículo da Pedagogia da Alternância

[...] visa integrar esses polos formativos ao despertar nas consciências dos alunos, das famílias, das instâncias políticas e técnicas um ousado e complexo projeto de desenvolvimento territorial, sustentável, integrador dos valores locais, nacionais e internacionais (NOSELLA, 2013b, p. 61).

A Pedagogia da Alternância ultrapassa a ideia de metodologia, se estabelece enquanto um princípio filosófico de ensino-aprendizagem, com uma proposta político pedagógica de concepção progressista. Nesse sentido, a Pedagogia da Alternância é descrita por Borges *et al.* (2012, p. 40) para além do seu enquadramento como metodologia,

[...] é um sistema educativo que se caracteriza por: a) um projeto político-pedagógico com finalidades ambiciosas de formação integral e desenvolvimento sustentável do meio; b) uma visão do estudante como sujeito de sua própria formação, ator socioprofissional e sociocultural situado, a experiência e a realidade como ponto de partida e de intervenção social; c) uma rede de parceiros coformadores: a família, a equipe educativa [...], as comunidades, suas lideranças, profissionais, mestres de estágio; d) um dispositivo pedagógico com instrumentos didáticos apropriados para ligar os tempos e espaços, os saberes os processos, articular as entidades e pessoas; e) um ambiente educativo favorável, o internato que favorece as diferentes aprendizagens e; f) uma concepção de educador como animador socioeducativo, aquele que acompanha, motiva e coordena os processos.

Essa articulação de tempos e espaços de ensino-aprendizagem, condição inerente a processos educativos emancipatórios, só pode se dar a partir do encontro que possibilita o diálogo.



Dessa forma, a Pedagogia da Alternância reafirma as concepções freirianas em sua práxis, vivenciada na vida de grupo no espaço da escola, ao assumir nestes espaços o exercício do encontro e do diálogo. E, ao pretender a emancipação dos sujeitos, busca na formação integral uma perspectiva de transformação não apenas do sujeito, mas do meio em que este está inserido.

A práxis na Alternância encontra no pensamento de Freire a sua fundamentação. Para Freire (2005, p. 17) “[...] a ‘práxis’, se humana e humanizadora, é a prática da liberdade”. E o que é a Pedagogia da Alternância senão uma concepção de educação libertadora dos oprimidos do campo, através da colaboração, do diálogo em busca da transformação do mundo pela “[...] palavra e ação, transformando-se, pois na palavrão, segundo neologismo de Freire” (ROSSATO, 2008, p. 331). Com isso, a práxis na pedagogia da alternância sustenta-se nos pilares que por sua vez se confirmam e reafirmam através das mediações didático-pedagógicas.

A mediação didático-pedagógica constitui-se nas relações mediadas pelos sujeitos e seus contextos sócio- históricos (JESUS, 2011, p. 80). Essas mediações norteiam-se pelos chamados temas geradores, que apresentam indicativos de temáticas que partem da vida concreta dos educandos, temas que representam significados em suas vivências e com os quais se identificam e percebem suas realidades refletidas na escola, nas diversas mediações.

A articulação entre tempos e espaços da formação “[...] se impõe para uma formação contínua na descontinuidade das atividades” (GIMONET, 2007, p. 29). E nesse itinerário formativo, as mediações são peças-chave para que a Alternância seja praticada.

Nesse itinerário formativo, as mediações didático-pedagógicas são importantes e indispensáveis, para,

SUMÁRIO



Fazer a ligação e possibilitar a interação entre os dois espaços-tempos; Ter continuidade na sucessão das micro rupturas que representa a passagem de um ao outro no plano relacional, afetivo e cognitivo; Ter unidade, coerência e integração (GIMONET, 2007, p. 29).

Essa articulação entre esses espaços e tempos diversos de ensino e aprendizagem é que possibilita a transformação do meio social em que o estudante está inserido, pois os saberes e fazeres próprios de uma realidade chegam à escola através do estudante.

Essa conectividade é mantida por meio da estruturação das atividades ao redor de temas geradores. Estes apresentam o mesmo princípio apresentando em Freire (1980), quando expõe sobre os temas geradores como sendo unidades de aprendizagem. Nesse sentido, na pedagogia da alternância, os temas geradores assumem essa dimensão de unidade da aprendizagem, pois todos os processos de ensino e aprendizagem, através das diversas mediações, caminham juntos com os temas geradores.

A ideia, portanto, é que o tema apareça em todas as disciplinas, em todas as aulas em um trimestre letivo. Ele não se esgota ao fim do trimestre, pois as temáticas são definidas a partir de problemáticas locais que estão presentes na vivência local e são retomadas em muitos momentos e diversos espaços da vida do educando. A proposta da pedagogia da alternância é discutir, refletir sobre esses temas de modo a buscar possibilidades/propostas de intervenção local em uma tentativa de solucionar e ou amenizar problemáticas locais.

A articulação dos tempos e espaços de aprendizagem requer segundo Rocha (2007, p. 13), “[...] uma organização das atividades e dos conteúdos no que tange a hierarquização, sucessão e progressão [...]”; a ela denominamos de Plano de Formação. Este Plano de Formação representa o “[...] o eixo norteador de todas as ações educativas da EFA” (JESUS, 2011, p. 73).



Desta forma, o tema gerador expresso nas dimensões da reflexão e da ação é intensamente vivido e conforme expressou Freire (2005) de forma solidária de modo a transformar a realidade a partir da práxis.

METODOLOGIA

A referida pesquisa foi desenvolvida em um primeiro momento na Escola Família Agrícola de Belo Monte e, em um segundo momento, nas propriedades onde os sujeitos residem. Na EFA, as etapas da pesquisa se embasaram na observação nas aulas da disciplina Planejamento e Projetos Agropecuários e no laboratório de informática (que também é um dos locais onde os estudantes realizaram parte da pesquisa e realizaram a digitação dos projetos); pesquisa documental nos arquivos da Secretaria Escolar. Na residência dos estudantes, foram realizadas as entrevistas semiestruturadas, além de ser o local da concretização dos projetos.

Os documentos consultados foram: o Plano de Formação das Famílias, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Programa de Auto-avaliação Institucional (PAI), o Plano de Curso da Escola, os Projetos dos Estudantes pesquisados, o Regimento Interno e os relatórios de formações docentes.

Os itens observados nos documentos foram: a metodologia de construção do projeto a partir da metodologia da pedagogia da alternância; os objetivos a serem alcançados com o PPJ; carga horária; ementa da disciplina Planejamento e Projetos Agropecuários; desenvolvimento da escrita e leitura no percurso de construção teórica e aplicação prática do projeto. A análise e leitura tornaram-se fundamentais para compreender a dinâmica e perspectiva da Pedagogia da Alternância.

Além disso, esses documentos guiaram a realização de entrevistas semi-estruturadas (LÜDCKE; ANDRÉ, 1986), que foram realizadas com os dois estudantes, e com o consentimento dos mesmos e dos pais, elas foram gravadas e transcritas na íntegra e, posteriormente analisadas através da Análise de Conteúdo de Bardin (2006).

Por meio dessa análise, buscou-se estabelecer as relações da observação, da consulta dos documentos, da leitura das entrevistas transcritas com as categorias do pensamento freiriano. Assim definiram-se as categorias e subcategorias amparadas no referencial teórico, que no caso desse artigo tem como enfoque a categoria práxis.

O PPJ E SUA INTERFACE COM A CATEGORIA PRÁXIS A PARTIR DA CONCEPÇÃO FREIRIANA

O Projeto Profissional do Jovem representa um tempo de aprendizagem de forma a potencializar o seu aspecto personalizado, autônomo e emancipatório, pois o estudante tem como norteador dessa aprendizagem a pesquisa, a observação, a reflexão e aplicabilidade na prática deste conhecimento. Esse tempo proporcionado pelo PPJ “[...] é onde o educando, a partir do seu interesse profissional vai discutir junto com a equipe da EFA e com a família uma possibilidade de renda e profissionalização” (JESUS, 2011, p. 87).

A proposta de trabalho com projeto apresenta a possibilidade de o estudante perceber áreas potenciais para a sua profissionalização, sem a necessidade de desvincular-se de seu meio social e familiar. A escola vem, nesse sentido, com a práxis do PPJ, promover a autonomia dos estudantes e professores na construção de conhecimentos repletos de significados e, ao pensar, escrever e implantar o PPJ, o jovem



SUMÁRIO



sistematiza ações, pensamentos de modo integrado, percebendo assim a interação entre prática e teoria, sem a supremacia de uma sobre a outra.

A elaboração do PPJ orienta-se por uma metodologia sistematizada, que começa pela observação do estudante ao seu entorno, de modo a perceber seus gostos, suas aptidões, suas afinidades para a realização de um projeto que tenha como primeira característica a identificação do estudante com o tema, e prossegue com as orientações do professor orientador do PPJ.

Além de ser uma Disciplina (Planejamento e Projetos Agropecuários) com conteúdos próprios e atividades específicas, o PPJ constitui-se também como instrumento de avaliação mediadora na Pedagogia da Alternância, principalmente enquanto atividade que relaciona prática e teoria em uma busca de transformação social, do meio socioprofissional em que estão inseridos os jovens estudantes (POZZEBON; VERGUTZ, 2013).

Configurando-se em uma das categorias representativas de Freire (1980, p. 26), a práxis humana, entendida como “[...] a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo.”, “[...] é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2005, p. 42).

O PPJ apresenta-se como a mediação do estudante e sua realidade por meio da reflexão-ação e aparece expressa na conceituação do mesmo nos documentos pedagógicos da EFA Belo Monte, em que o projeto é um componente didático-pedagógico, articulador do conhecimento. Retomando alguns trechos do material da Escola que norteia e fundamenta o PPJ, temos que o mesmo

[...] é compreendido, do ponto de vista didático-pedagógico, como um elemento que tem a função de sistematizar o conhecimento adquirido pelo estudante e organizar as

SUMÁRIO



informações oriundas do seu conhecimento produzido na vivência familiar e comunitária, além dos momentos de aprofundamento da sua realidade socioprofissional (ESCOLA, 2016, p. 27).

Quando o documento fala da organização das informações oriundas do conhecimento dos estudantes, produzido na vivência familiar e comunitária e do aprofundamento sobre esta realidade por meio da reflexão, encontramos a identificação com o que Freire (1980, p. 35) apresenta,

O homem chega a ser sujeito por uma reflexão sobre a sua situação, sobre seu ambiente concreto. Quanto mais refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta, mais emerge, plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la. Dar consciência aos camponeses de sua situação, a fim de que eles mesmos se esforcem por mudá-la, não consiste em falar-lhes da agricultura em geral, recomendar-lhes o emprego de adubos químicos, de máquinas agrícolas nem da formação de sindicatos. Consiste em fazê-los compreender o mecanismo da produção agrícola, à qual se submetem por simples tradição; fazê-los examinar e criticar os atos diários que cumprem por rotina.

Essa reflexão sobre a realidade e a tentativa de transformá-la tendo como suporte o PPJ constitui-se na práxis identificada no pensamento freiriano e as fundamentações do PPJ, encontram eco nas ideias-força de Paulo Freire. Na pesquisa documental, por sua vez, identificamos essa relação na conceituação do PPJ como

[...] um dos elementos pedagógicos do plano de formação da EFA que permite o exercício de projeção de novas práticas coerentes com os princípios e perspectivas do curso. Neste sentido, o Projeto Profissional do Jovem possibilita ao educando expressar os seus desejos de realização com as intervenções em seu meio familiar sócio comunitário, contribuindo para o desenvolvimento de competências específicas de sua habilitação profissional (ESCOLA, 2016, p. 27).

SUMÁRIO



A práxis de fato pretende ser a expressão desse desejo de realização, de intervenção no meio, além de proporcionar ao jovem o exercício da cidadania no ato de relacionar reflexão e ação.

E essa intervenção se dá no mundo em que o jovem está inserido e em que busca fazer as intervenções através do PPJ, é um mundo que está em construção na medida em que o jovem atua nele e reflete sobre ele, um mundo em constantes mudanças, o que torna a práxis sempre atual. Temos em Freire (2017, p. 75) uma referência a esse sentido de intervenção no mundo em que,

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. [...]. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. [...]. Há perguntas a serem feitas consistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de *estudar por estudar*. De estudar descomprometidamente como se misteriosamente, de repente, nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele.

O jovem, por meio do PPJ, relaciona-se dessa forma dialética com o mundo de um modo em que exercita suas opiniões, seus desejos e estabelece seus próprios limites, percebendo-se enquanto sujeito que provoca mudanças em seu meio. E percebe no PPJ a possibilidade de aprender a partir de sua própria realidade e se descobre como sujeito nesse meio.

Ressalta-se que a práxis em relação ao PPJ tem início desde a vivência do jovem em sua realidade, que é aonde irão aparecer os temas a serem desenvolvidos com o PPJ até a sua escrita, realização, defesa desse PPJ na EFA, para prosseguir em continuidade na vida destes jovens.

SUMÁRIO



Na apresentação dos Projetos dos estudantes, pôde-se observar a relevância no que se refere ao que Freire (1980, p. 35) coloca como ideias-força em educação, como a de que “O homem chega a ser sujeito por uma reflexão sobre sua situação, sobre seu ambiente concreto”. A realização do projeto na prática foi apresentada e uma das falas dos sujeitos da pesquisa a de que a escolha do tema partiu de uma problemática local, vivenciada por suas famílias.

O estudante 1 explicou que na família ocorria um gasto considerável com botijas de gás, totalizando 12 ao ano, e que esse projeto teria como um dos objetivos diminuir em 60% a utilização das botijas de gás convencional ao substituir este pelo gás produzido pelo biodigestor. Essa reflexão a partir da realidade mostra que as demandas mais próximas são as que mais possuem uma significação para o estudante a ponto de querer resolvê-las.

A condução do projeto do estudante 1 vai muito além da concretização da tarefa de construir o biodigestor e fazê-lo funcionar, tem a ver com o sentido de “ideia-força” em Freire (1980), ao afirmar que através dessas relações é que o homem chega a ser sujeito, pois o que o estudante almeja e persegue é ser sujeito, é levar a cabo algo que lhe é interior, sua vontade de criar, sua realidade.

O homem, pondo em prática sua capacidade de discernir, descobre-se frente a esta realidade que não lhe é somente exterior [...], mas que o desafia, o provoca. As relações do homem com a realidade, com seu contexto de vida - trata-se da realidade social ou do mundo, das coisas da natureza - são relações de afrontamento [...] (FREIRE, 1980, p. 36).

Esse processo, de pôr em prática capacidades intelectuais, emocionais, científicas e confrontá-las com a realidade, contribui para o processo de formação integral. Esse processo é possibilitado por uma interação da escola com o meio sócio-familiar do estudante, por meio do desenvolvimento do projeto, conforme visualizado na Imagem

SUMÁRIO



1, retirada da apresentação realizada pelo estudante 1 quando da defesa de seu projeto na escola.

Imagem 1: construção do biodigestor em 03/09/2017 pelo estudante e o pai



Fonte: as autoras.

Na Imagem 1, aparece o estudante 1 preparando o material para dar início ao Projeto. Nela observamos a presença de pai e filho trabalhando juntos para a construção do biodigestor.

Nesse sentido, é válido o estímulo para que os jovens coloquem em prática seus projetos, posto que é através dessa prática que terá elementos para manter um diálogo com seu meio, levando à transformação deste e de si mesmo.

Tal proposição justifica-se também pelo fato de, como nos esclarece Freire (1980, p. 37),

SUMÁRIO



[...] a resposta que o homem dá a um desafio não muda só a realidade com a qual se confronta: a resposta muda o próprio homem, cada vez um pouco mais, e sempre de modo diferente. [...] pela ação e na ação, é que o homem se constrói como homem.

Para que o estudante tenha chegado a esse nível de atuação em seu meio, com a convicção de querer inovar, apesar da resistência dos mais experientes que colocavam em dúvida suas proposições experimentais, pode-se inferir que questões pessoais de mérito de sua vivência tenham contribuído, mas Freire (1980, p. 39) reforça que,

É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade [...]. Se queremos que o homem atue e seja reconhecido como sujeito. [...] que tome consciência de seu poder de transformar a natureza e que responda aos desafios que esta lhe propõe [...]. [...] é importante preparar o homem para isso por meio de uma educação autêntica, uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjugue. Isto obriga a uma revisão total e profunda dos sistemas de educação, dos programas e dos métodos.

Conforme a construção em torno do Biodigestor vai desvelando o conhecimento, constata-se que este exercício de realizar o PPJ vai de encontro ao que Demo (1994) aponta como sendo a exigência de cidadão para as sociedades modernas, aquele capaz de,

[...] enfrentar desafios novos, avaliar os contextos sócio-históricos, filtrar informação, manter-se permanentemente em processo de formação são responsabilidades inalienáveis para quem procura ser sujeito de sua própria história, não massa de manobra [...] (DEMO, 2006, p. 32).

O PPJ é, portanto, este enfrentamento de desafios desde a pesquisa, passando pela escrita e culminando com a implementação,

SUMÁRIO



um constante avaliar e reavaliar das ações apontadas por constantes reflexões, por meio de um processo que mantém estudante e família em permanente aprendizagem, visto que o PPJ não se encerra após a defesa deste pelo estudante na escola, mas continua enquanto atividade para e com a vida.

Os saberes construídos pela mediação do Projeto Profissional do Jovem relacionam-se à fala de Freire (2017, p. 47), para quem “[...] ensinar não é transferir conhecimento [...]”, premissa que, segundo Freire (2017), não é “[...] apenas apreendida por educadores e educandos, mas precisa ser [...] constantemente testemunhado, vivido”.

Esses saberes e fazeres constituem também uma forma de apropriação do conhecimento e são uma contribuição para a formação integral do aluno, algo que Arroyo (2014, p. 106) apresenta como sendo resultado da “[...] articulação entre trabalho e cultura [...]” em que a aproximação deverá se dar reconhecendo que as tecnologias fazem parte da cultura material e também simbólica”.

Por sua vez, o estudante 2 apresentou o Projeto com a temática Agroindústria Familiar de Produção de Laticínios abordando diversos conteúdos tais como: o histórico da propriedade, as características de solo, a topografia, os animais criados, as plantas cultivadas, além de descrever as etapas por meio das quais ele se orientou para iniciar o projeto.

Para colocar em prática o projeto, a primeira ação realizada foi o plantio da pastagem, pois a propriedade só cultivava café. O pai e o aluno realizaram os testes de solo e escolheram a variedade do capim (MG5). O plantio foi realizado pelo pai e pelo aluno em apenas uma parte do terreno (meio alqueire). Na sequência construíram as cercas e o curral para então adquirirem os animais. A primeira vaca adquirida

SUMÁRIO



foi uma novilha, cria de uma vaca que já tinha ganhado um concurso leiteiro, na categoria de 40 litros de leite.

O estudante 2 apresentou as etapas de concretização do projeto para a turma e esclareceu que para atingir o objetivo do mesmo, que é a utilização do leite para a produção de queijo, será necessário construir um espaço para ser a agroindústria. Essa etapa, conforme apresentado, será a longo prazo. O mesmo finalizou sua apresentação com a descrição das etapas da produção do queijo, que foi possível a partir de um estágio realizado na Cooperativa de Laticínios de Mimoso do Sul (COLAMISUL).

Compreendemos que os estudantes apresentaram o entendimento, a apropriação do conhecimento transformador que, a partir do vivido na escola, buscou traduzir o teórico em suas práticas. Indo de encontro com a perspectiva freiriana de que a “[...] reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática” (FREIRE, 2005, p. 59), indicando que a ação da escola nos processos reflexivos dos estudantes auxiliam em ações no meio familiar e comunitário.

Esse processo permite a reflexão sobre o espaço em que se vive, a partir da problematização do vivido, que vai dando suporte ao processo denominado de tomada de consciência que se configurará na conscientização. Esta, na perspectiva de Freire (1980, p. 26) acontece da seguinte forma:

Num primeiro momento a realidade não se dá aos homens como objeto cognoscível por sua consciência crítica. A princípio o homem assume uma posição ingênua em relação ao mundo, que ainda não é a conscientização, pois esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência.

Não basta apenas o homem conhecer e reconhecer a realidade, é necessária a conscientização pela práxis, pela ação do homem em seu meio na busca de transformação.

SUMÁRIO



Ao começar a administrar uma atividade na propriedade, a identificar no conhecimento e na responsabilidade as condições para atuar neste meio, o estudante se afirma enquanto sujeito, transparecendo em sua fala que

Na formação pessoal o PPJ mais que ajudou, pois para administrar o seu próprio projeto, tem que ter maturidade, “você já fica mais maduro”, “pois está tocando um negócio próprio”, até por ser um empreendimento grande para gerar renda para a família. Se errar em algum ponto a família pode vir a ter prejuízos (Estudante 2).

Este começa a assumir-se como co-responsável pela família, ampliando as possibilidades para o trabalho e as relações com o seu espaço, com a terra e com a sua comunidade.

O desenvolvimento do PPJ provoca essa ação e o estudante se engaja nesse movimento que responde aos desafios, possibilitando um olhar diferente sobre a sua realidade, como na fala do Estudante 1

Quando foi proposto o projeto pra gente no 2º ano foi falado que o projeto tinha que atender o requisito ambiental, então eu juntamente com minha família, pensei e a princípio queria fazer até de café, como eu falei na apresentação, mas eu vi que meu pai também tinha este objetivo de trabalho com o tema do biogás (Estudante 1).

O que já se percebe aqui é a forte presença da família na relação de conhecimento do estudante com o mundo e isso reflete no processo decisório do estudante sobre o tema a ser desenvolvido em seu projeto. A princípio, a sua realidade de produtor de café o leva a pensar em fazer um projeto sobre o cultivo do café, mas a relação de reciprocidade com o pai o faz repensar, pois o pai já tinha esta vontade de construir um biodigestor.

Outra aprendizagem construída foi a produção do biogás, uma contribuição para a formação científica, profissional, atravessada pela sustentabilidade. Nesse quesito, o estudante 1 relata que

SUMÁRIO



Na parte prática já consegui obter o biofertilizante, que já está sendo utilizado nas plantações da propriedade, principalmente nas labouras de café, temos exemplo claro aqui perto de casa que eu já estou utilizando ali, estou utilizando também na horta da família e na parte teórica foi o conhecimento que eu obtive nessa parte de, não somente de biogás, mas nessa parte complexa geral que é a parte de energias renováveis que abriu uma gama, um leque de coisas de informação para mim. Então na parte teórica foi o conhecimento que adquiri que foi muito bom para mim.

Na parte da biologia, aprendi muita coisa, na parte química aprendi muita coisa, da física, da engenharia.

E na parte prática os resultados que eu obtive através do objetivo que eu propus que era ter o biofertilizante para utilizar na propriedade, o gás que eu também já estou tendo.

Essas afirmativas do estudante 1 encontram respaldo em Freire (2017, p. 122), ao nos apresentar que, “Todo ensino de conteúdos demanda de quem se acha na posição de aprendiz que, a partir de certo momento, vá assumindo a *autoria* também do conhecimento do objeto”. Quando o estudante aponta as aprendizagens construídas sob mediação do PPJ, percebemos que ele assume, sim, a *autoria* desse conhecimento. Essa *autoria* reforça o processo de autonomia na construção do conhecimento.

Quanto ao processo de conversão tem três anos que não usamos nenhum tipo de veneno para controle de pragas, de doenças na propriedade, isto não usa mais, usamos a adubação química, que também precisa de seu período de conversão, mas estamos diminuindo a adubação química. A gente está tentando acabar, estamos parando de usar. A gente quer conseguir o selo orgânico da propriedade. Então a gente está parando de usar. Depois que a gente começou o curso que a gente começou a despertar a curiosidade para isso (Estudante 2).

Dessa forma, temos em Freire a reflexão de que a conscientização, como atitude crítica dos homens, não terminará



jamais. Essa constatação estende-se aos estudantes que, uma vez imbuídos do senso crítico, levará a práxis para a sua vivência diária em um constante movimento de ação-reflexão-ação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As contribuições da pesquisa trazem à tona os processos de construção teórica e prática do Projeto Profissional do Jovem, que incluem processos de pesquisa, de reflexão e construção de saberes e fazeres que revelam a contribuição significativa desta mediação para as múltiplas dimensões do processo formativo dos estudantes.

A pedagogia da alternância apresenta-se como pilar fundamental no acolhimento, pois em vários momentos os estudantes relataram esta importância do acompanhamento da escola, assim como a presença da família na vida estudantil. De fato, para os estudantes a família presente foi fator decisivo para suas tomadas de decisão, para o acompanhamento do PPJ em sua ausência e até na sua presença; o PPJ foi de certo modo “adotado” pelas famílias.

Percebe-se que o PPJ contribui para a formação integral dos sujeitos que, por sua vez, vão buscar uma integralidade em suas ações e reflexões a partir dos desdobramentos do mesmo. As situações, o desafio que o PPJ colocou para esses sujeitos os colocou diante da necessidade de tomadas de decisão. Essa tomada de decisão representa parte do processo em se tornar sujeito, criador de cultura e história, sendo dessa forma um processo de autonomia.

Quando o estudante, em diálogo com o mundo, toma a palavra em ações de defesa do seu Projeto, ele vai se afirmando enquanto sujeito que é autor de sua história, sujeito que se afirma em uma atitude que é política, conscientizadora, ou seja, não se trata de uma

SUMÁRIO



intervenção neutra. É uma intervenção em um tempo e espaço que também é histórico e político.

Assim, esse jovem assume sua identidade ao falar, ao se expressar, ao escolher o que falar, como falar, a quem falar, do que falar. O mesmo se dá com uma prática que não se desvincula da reflexão, do dizer. O projeto fortalece essa práxis, que é permeada pelo diálogo, pela autonomia, pela transformação.

Percebeu-se que o PPJ contribui com o processo formativo dos jovens no tocante à sua autonomia na busca de conhecimentos; na relação desses estudantes que vão se tornando sujeitos através dessa relação com o meio social, familiar e profissional; na afirmação da identidade; para o exercício da ação-reflexão-ação à práxis educativa; para a conscientização, para o diálogo com o mundo.

Por fim, concluímos que o Projeto Profissional do Jovem implica em uma ação reflexiva que traz em sua trajetória a marca da práxis, visto ser o percurso do estudante, ao elaborar e implantar o seu PPJ, permeado de decisões a serem tomadas.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2006.
- BORGES, I. et al. A Pedagogia da Alternância praticada pelos CEFFAs. In: ANTUNES-ROCHA, M.; MARTINS, M.; MARTINS, A. *Territórios educativos na educação do campo: escola, comunidade e movimentos sociais*. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2012.
- DEMO, P. *Educação e qualidade*. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.
- ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE BELO MONTE. *Plano de Desenvolvimento Institucional*. Mimoso do Sul, 2016.

SUMÁRIO



- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 55. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- _____. *Conscientização: teoria e prática da Libertação: uma introdução ao Pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- GARCÍA-MARIRRODRIGA, R.; PUIG-CALVÓ, P. *Formação em alternância e desenvolvimento local: o movimento educativo dos CEFFA no mundo*. Belo Horizonte: O Lutador, 2010.
- JESUS, J. *Formação dos professores na pedagogia da alternância: saberes e fazeres do campo*. Vitória, ES: GM, 2011.
- GIMONET, J. *Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs*. Tradução de Thierry de Burghgrave. Petrópolis, RJ: Vozes; Paris: AIMFR- Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural, 2007.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- NOSELLA, P. *Educação do campo: origens da pedagogia da alternância no Brasil*. Vitória: Edufes, 2013a.
- NOSELLA, P. Educação: multiculturalismo e globalização. In: FOERSTE, I.; FICHTNER, B.; LIMA, M.; FOERSTE, G. *Cultura, dialética e hegemonia: pesquisas em educação*. 2. ed. Vitória: Edufes, 2013b.
- POZZEBON, A.; VERGUTZ, C. O Projeto Profissional do Jovem: PPJ como instrumento de avaliação mediadora na pedagogia da alternância. In: Seminário Regional de Educação do Campo, 1, 2013, Santa Maria, RS. *Anais do I Seminário Regional de Educação do Campo*. Santa Maria, RS: Universidade de Santa Maria, 2013, p. 1-16.
- PUIG-CALVÓ, P. Que orientação profissional é possível promover no ensino fundamental. *Revista da Formação por Alternância*, Brasília, União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas, v. 1, n. 1, 2005.
- ROCHA, I. A formação integral nos CEFFA's. *Revista da Formação por Alternância*, Brasília, União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas, v.1, n. 5, 2006.
- ROSSATO, R. *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

SEMERARO, G. Da libertação à hegemonia: Freire e Gramsci no processo de democratização do Brasil. In: FOERSTE, I.; FICHTNER, B.; LIMA, M.; FOERSTE, G. *Cultura, dialética e hegemonia: pesquisas em educação*. 2. ed. Vitória: Edufes, 2013.

ZAMBERLAN, S. *Pedagogia da alternância*: Escola da Família Agrícola. Gráfica Mansur LTDA, 1995.

SUMÁRIO



13

Johelder Xavier Tavares
Daniela Mendonça Delucas

ARQUITETURA DO DESEJO: IMAGÉTICAS ESCOLARES E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO EM TEMPO DE PANDEMIA



Imagen 1: Projeto “ Eu não sou os outros”



Fonte: os autores.

“Nos domínios com os quais nos ocupamos, só há conhecimento relampejante. O texto é o trovão que continua a retumbar muito tempo depois”.

Walter Benjamin²⁷

SUMÁRIO



27 As citações apresentadas no início dos tópicos do presente trabalho são tentativas de uma aproximação com a escrita benjaminiana na medida em que se apresenta para nós como fragmentos coloridos de um caleidoscópio de ideias que foram se impondo, isoladas e heterogêneas. Compartilhamos com Walter Benjamin, que vê no uso das citações, expressões de pensamento aberto e alerta consigo mesmo e com as críticas. Como ele bem lembra, citação é também diálogo, diálogo entre textos, compromisso em fazer convergir e divergir ideias próximas e distantes no espaço e no tempo. É uma entre tantas formas de expressar, de recuperar, sempre, em um novo texto, a “verdade” contida na palavra alheia. Assim, ao se juntarem em novas configurações, as citações apresentadas tem a pretensão de contar com a colaboração do leitor para revelar, por meio do impacto da imagem que se forma no pensamento, a presença simultânea da beleza e da “verdade”.



INTRODUÇÃO

Como nos lembra o ilustre educador Paulo Freire, a escola é lugar onde se faz amigos, lugar dos encontros e encantos. Não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos. Escola é sobretudo, lugar de gente. Gente que ri, que chora, que trabalha, que estuda, se alegra, se conhece, se estima. A escola assim, se torna uma arquitetura do desejo - desejo de estar e de se relacionar. Lugar de memórias. Nessa perspectiva, uma das belezas da história consiste na possibilidade de construí-la a partir da polifonia de vozes que a contam e da pluralidade de fontes interrogadas em busca de vestígios e de sinais de experiências humanas no tempo e no espaço.

Em período de pandemia do novo coronavírus, de isolamento social e de muitos problemas sociais advindos dessa conjuntura, decidimos contar parte de uma história inacabada na memória de tantos alunos e professores, por meio das imagens fotográficas relacionadas ao cotidiano de uma escola pública estadual – espaço de aprendizagem, socialização, conflitos, afetos, relações, trocas e formação; locus de histórias interrompidas pela Covid-19 e por todos os seus dramas, feito a fome e a exclusão.

Quando analisamos as imagens dos espaços escolares, ora repletas e agora vazias, nos ocorrem os danos e os impactos do isolamento social nas vidas de estudantes e dos demais sujeitos da comunidade escolar. Como não considerar a importância da escola enquanto espaço-tempo de construção e manutenção dos vínculos sociais? Ou ainda, a interação entre estudantes, professores e comunidade escolar e o quanto isso é precioso para a formação humana integral?

Nessa perspectiva, ao analisarmos as imagens e narrativas dos alunos e professores, consideramos que a perda do convívio escolar,

SUMÁRIO



em tempos de pandemia, sem dúvida, causam prejuízos importantes. Nesse constructo, compreendemos a escola e seus sujeitos enquanto expressões máximas de sociabilidade pós-núcleo familiar.

Parte dessas histórias analisadas, iniciou-se quando observávamos empiricamente, os espaços-tempos e as formas de ser e de estar de diferentes sujeitos da respectiva escola. Lá, percebíamos os diferentes modos de manifestações de identidades, de linguagens, de valores, de múltiplas culturas e de saberes dos alunos nos diferentes locais da escola. As narrativas, os gestos, os comportamentos, as brincadeiras, em todos ambientes extra-classes, sempre chamou nossa atenção.

Observar os alunos interagirem, brincarem e produzirem conhecimento livremente, trouxe-nos memórias significativas daquele contexto. Assim, a imagem dos alunos no pátio, a exemplo, volta às nossas lembranças, fazendo-nos perceber, que no ofício do registro de parte daquela história, fazemos nossa própria história. Passado e presente se conectam.

Imagem 2: “Ciências na escola e seus cotidianos”



Fonte: os autores.



"A fotografia, em sua possibilidade infinita de reprodução, aproxima-nos de tal maneira do objeto fotografado, que impede o movimento de distância e acercamento, necessário para a instauração da relação 'aurática' (BENJAMIN, 1994).

IMAGÉTICAS ESCOLARES

Fixar, parar, congelar o tempo e o espaço é possível? Podemos, como que num passe de mágica parar o tempo e o espaço das expressões e ações humanas sabendo que elas nunca vão se repetir? Isso é possível? O que me dizem as fotografias? Como confiar em fotografias? As câmeras não mexem? E, embora as fotografias não possam mentir, os mentirosos podem fotografar? Com essas e outras provocações, iniciamos algumas análises sobre nossas fontes imagéticas da EEEFM Jardim²⁸, buscando, por meio delas, melhor compreender os processos de ensino e aprendizagens por meio dos gestos livres.

No desenvolvimento das análises imagéticas, compreendemos os processos de ensino e aprendizagens escolares como movimentos que tencionam noções de criança, jovem e do ser aluno a partir da compreensão destes como sujeitos de direitos.

Adotamos o olhar da história em Benjamin (1985) que propõe o entrecruzamento do "novo" e do "velho". Para ele, essa relação seria a força capaz de possibilitar a análise de questões do presente em articulação com o significado histórico mais amplo em que precisam ser compreendidas.

28 Nome fictício a fim de manter o anonimato da escola.



A partir do pensamento de Benjamin (1984), assumimos a compreensão do conceito de criança como sujeito que intui, cria, fantasia a partir dos espaços que ocupa. Que diante do novo usa a sensibilidade, a curiosidade e que tem no gesto livre a possibilidade de reconstruir novas experiências. Infância entendida como lugar e tempo de vida, de criação, que buscamos captar.

Nesse sentido, as concepções de criança, infância e alunos resultam de processos históricos de formação das sociedades. Entre elas, das configurações físicas das instituições escolares que ocupam. Compreendemos, com isso, que não existem crianças, jovens, alunos, infâncias e juventudes puras ou um mundo da fantasia separado e alheio ao social.

O mundo perceptivo da criança se enraíza e, ao mesmo tempo, confronta-se com o mundo histórico, não sendo apenas resultado das condições naturais. Nesse lugar onde as relações se estabelecem, onde se dão as produções de conhecimento, de cultura, de cuidado e assistência, percebemos a instituição como espaço de prazer, um lugar de vida, de criação infantil onde as crianças, convivendo entre elas e com os adultos, tornavam-se e permaneciam crianças.

Imagen 3: “Sarau literário” – Diversidade cultural



Fonte: os autores.

SUMÁRIO

ICONOGRAFIAS ESCOLARES

Pautamo-nos na perspectiva de uma análise histórico crítica benjaminiana (2006), que vê a modernidade e sua era industrial com gestos repetitivos e mecânicos tornarem as experiências humanas cada vez mais imunes a choques e o comportamento tornar-se reativo. Nesse sentido liquida-se a memória.

Os choques da modernidade atingem as pessoas na economia, pela produção em série; na política, pelos golpes de Estado e os autoritarismos; na vida cotidiana, pelos perigos que o homem moderno recebe e devolve, como um autômato no meio da multidão; na arte e na literatura, porque as obras se tornam mercadorias. Assim, em nossa trajetória de pesquisa, compartilhamos com Benjamin (1984) que a



SUMÁRIO



emoção não esteve só no tesouro encontrado, mas no trabalho de cavar. E nessa tarefa, perceber as relações e produções de sentidos que os sujeitos empregam nos espaços físicos de educação.

Na contemporaneidade, presenciamos que a extinção progressiva da experiência humana tira dos homens, a história e o vínculo de uma tradição. E, pergunta Benjamin (1986): Qual o valor do nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais se vincula a nós? Como impedir a barbárie? E ampliamos: como desconsiderar as relações de ensino e aprendizagens a partir dos espaços ocupados?

A queda na possibilidade de compartilhar experiências vividas em espaços tempos de educação também provoca a extinção da arte de narrar, uma arte que não é produto só da voz, mas de tudo o que é aprendido, sentido quando ocupamos um espaço de educação, por meio dos seus processos de ensino e aprendizagens.

Nesse ínterim, acreditamos que ouvinte e narrador partilham, constroem uma coletividade, uma experiência comum; sua relação move-se pelo interesse em conservar o que é narrado, vivido. Entretanto, essa comunicação se torna ultrapassada, porque se multiplicam informações úteis ou inúteis, que não se ligam à vida de quem as transmite nem à do ouvinte. Muitas vezes impulsionados pelo mecanismo das ações em espaços-tempos que não percebemos.

Assim, quando nos permitimos perceber os espaços-tempos de aprendizagens, os lugares que as comunidades escolares ocupam e a produção de sentidos constituídas, concordamos com FRAGO (*apud* FARIA FILHO, 1998) quando este nos lembra que a dimensão espacial da atividade educativa não é um aspecto tangencial ou anedótico.

Imagen 4: “Feira de humanidades” – Feminicídio



Fonte: os autores.

Como a dimensão temporal ou comunicativo-linguística, a dimensão espacial é um traço que torna parte de sua natureza mesma. Não é que a condicione e que seja condicionada por ela, mas sim que é parte integrante da mesma; é educação. O espaço escolar não é, pois, um “contenedor”, nem um “cenário”, mas sim “uma espécie de discurso que institui em sua materialidade um sistema de valores, de práticas, de experiências, de conhecimentos, de sentimentos, de história e de memórias coletivas.



Imagen 5: Concurso de fotografias: “Uma imagem fala mais que mil palavras”



Fonte: os autores.

Nesse aspecto, os espaços escolares constituem-se como marco para o aprendizado sensorial e motor e toda uma semântica que cobre diferentes símbolos estáticos, culturais e, ainda, ideológicos. É, em suma, como a cultura escolar, da qual forma parte, “uma forma silenciosa de ensino”. Qualquer mudança em sua disposição, como lugar ou território, modifica sua natureza cultural e educativa (FRAGO, 1995, p. 69, *apud* FARIA FILHO, 1998). Ao estruturar ou modificar a relação entre o interno e o externo ao meio escolar as fronteiras, o que fica dentro e o que fica fora, ou seu espaço interno, ao abrir ou fechar, ao dispor de uma maneira ou outra as separações e os limites, as relações e comunicações, as pessoas e os objetos, estamos modificando a natureza do lugar. Estamos mudando não somente os limites, as pessoas ou os objetos, mas também o mesmo lugar e seus sentidos constituídos (FRAGO, 1995, p. 71, *apud* FARIA FILHO, 1998).

SUMÁRIO



O QUE NOS DIZEM AS FONTES IMAGÉTICAS?

Imagen 7: 07 de abril - Dia internacional de combate ao bullying na escola



Fonte: os autores.

As referidas fontes iconográficas pertencem a um acervo pessoal dos professores pesquisadores, totalizando 60 fotografias. Buscamos por meio da análise bakhtiniana destas imagens não verbais (capturadas enquanto observávamos o cotidiano escolar); identificar, por meio de gestos, posturas, ruídos e olhares; uma gama de relações, sentidos, crenças, valores e múltiplas vozes estabelecidos coletivamente por sujeitos inacabados, dialógicos, sociais, políticos, produtores de discursos, parte de um todo, permeados pela história e pelo outro. Nesse sentido, segundo a visão dialética de Bakhtin, o homem é um ser de relações sociais, não existe isoladamente, se intercruza com o outro; inclusive com visões divergentes de mundo. Ora, em tempos de pandemia, quão prejudicadas estão essas relações vitais à sobrevivência e ao desenvolvimento humano (BAKHTIN, 2012).



Imagen 8: Coral e banda da escola EEEFM “Jardim”



Fonte: os autores.

De acordo com os pressupostos bakhtinianos, o dialogismo é uma premissa básica que perpassa toda sua obra. Este conceito pode ser definido como princípio essencial que origina a linguagem, haja vista que toda linguagem está impregnada de relações dialógicas, vivas, dinâmicas. O homem, pois, por meio da palavra, é capaz de agir sobre o meio e transformá-lo e; ao transformar, transforma-se. As relações comunicativas, pois, entre educandos e educador, no contexto escolar, permitem (e assim observamos) múltiplos caminhos de interação verbal e não verbal, mas não como mera transmissão de informação ou de conteúdo; e, sim enquanto produção de cultura e de conhecimento, independente do grupo ser letrado ou alfabetizando, elitista ou popular, num *continuum* de rupturas, de transformações e de apropriações (BAKHTIN, 2012).



Imagen 9: Práticas pedagógicas dialógicas entre educadora e educandos nas aulas de Língua Portuguesa



Fonte: os autores.

SUMÁRIO



Sob a ótica freireana, é fundamental o movimento dinâmico, dialético da educação; sendo preciso, pois, criar possibilidades variadas para o educando assumir-se como ser social e histórico, a partir de suas relações e de suas experiências com o outro. As situações formais e informais (como aquelas que observamos no contexto escolar) ou como outras em tantos espaços subjacentes à realidades dos alunos, jamais podem ser desprezadas, uma vez que, são exatamente nessas experiências harmoniosas ou de conflitos, que emergem significações, as identidades culturais; em que são produzidos saberes, conhecimentos, visões de mundo, linguagens.

Ademais, percebemos nas turmas de Ensino Médio da EEEFM ‘Jardim’, que o bom clima pedagógico-democrático advém, inclusive, do querer bem aos discentes, da seriedade, da afetividade e da escuta docente acerca dos saberes prévios dos alunos – elementos

SUMÁRIO



essenciais às práticas pedagógicas, segundo a concepção freireana. Presenciamos ainda, aulas dialógicas, problematizadoras e curiosas; em que criador e criatura se confundem, em que educador e educando aprendem e ensinam, simultânea e horizontalmente – perspectivas educacionais humanizadoras (FREIRE, 1996).

Imagem 10: Campanha de conscientização contra a discriminação racial



Fonte: os autores.

Em uma das nossas observações, ocorria nesta escola, uma feira, com temática relativa à diversidade. Quando interrogamos a uma professora sobre a intenção do projeto, ela nos narrou que a escola



construiu junto aos alunos aquele trabalho com o intuito de combater os níveis altos de bullying e de racismo que ocorria. Presenciamos reflexões e produções artísticas de uma riqueza indescritível, a partir de diferentes saberes, conhecimentos, tradições e visões de mundo, de variados grupos socioculturais. Havia diversas manifestações de gênero, étnicas, de orientação sexual, geracional, sensório-motoras, cognitivas – a partir das quais tornar-se-ia possível desconstruir a perspectiva da homogeneização tão presente e configuradora da cultura escolar elitizada (CANDAU, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ter estado e falar da “Arquitetura do Desejo” dos sujeitos da EEEFM “Jardim”, se aproxima da visão de Benjamin (1985), quando fala da sensibilidade da criança que se aproxima do trabalho do artista. Para o autor, “as cores têm algo de espiritual”, e acrescentamos que as cores e os espaços da EEEFM “Jardim” dialogam com as fantasias.

Imagem 11: Gincana cultural



Fonte: os autores.

SUMÁRIO



Como escreveu Benjamin (1985) e como pudemos perceber nas imagens, os alunos alegram-se com as transformações das cores e espaços. Compreendemos que as cores e lugares da escola e seus sujeitos foram instrumentos para mudanças, sendo o olhar e as ações, ferramentas produtoras de diversidade de sentidos. Assim, reiteramos, alunos e artistas aproximam-se, intuem, fantasiam, criam, sempre com a possibilidade de reconstruir a experiência.

Compreendemos como Benjamin (1985) que a concepção infantil dos lugares e cores da escola, trouxeram o sentido da mais alta formação artística, da pureza na qual a criança contempla, no conteúdo colorido, na fantasia do mundo. Assim, a fantasia se concretiza na contemplação das cores e em inteira relação com seu desenvolvimento e sua alegria que a mantém em criação. Tal fantasia, não pode se produzir a partir das formas duras, no tijolo pelo tijolo, na ordem das coisas, mas somente no mundo vivo dos homens, nos lugares ocupados com vida em que a contemplação se traduz em sentimento criador.

Nada se parece mais com o que chamamos de inspiração, do que os espaços da escola e as interações, do que a alegria com a qual as crianças absorvem as formas e as cores, isso porque a sensibilidade ocupa quase todo o seu ser. Aliada ao impulso da curiosidade profunda e alegre, a sensibilidade infantil aflora e se expressa no olhar fixo e animalescamente estático delas diante do novo, qualquer que seja ele.

Benjamin (1985) acentua que as cores na vida das crianças são a pura expressão da sua sensibilidade, meio pelo qual ela própria se orienta no mundo.

Imagen 12: Projeto “Eu não sou os outros” – Diversidade e afetividade



Fonte: os autores.

Finalmente, (in)concluímos que ao findar dessa pandemia, almejamos que desse também o distanciamento físico entre alunos, professores e comunidade escolar; uma vez que necessidades afetivas, intelectuais e materiais só poderão ser satisfeitas a partir de uma construção pedagógica, coletiva e dialógica. Freire (1987) sinaliza que homem e mulher são seres de relações, que não se constituem só, mas com os outros; a partir de suas contradições, problemas e dimensões humanas, coletivamente.

E que a escola, enquanto arquitetura do desejo (com sua história inacabada) torne a ser palco de encontros de vidas, de lutas, de produção de significados, de saberes, de identidades, de relações; ainda que não estejamos lá para capturar a aura “[...] uma figura singular, composta de elementos espaciais e temporais: a



SUMÁRIO



aparição única de uma coisa distante por mais perto que ela esteja [...]” (BENJAMIN, 1994, p. 170), expressões sutis da beleza e da verdade humanas.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M. Folclore. In: MORAES, R. *Manual bibliográfico de estudos brasileiros*. Rio de Janeiro: Souza, 1949.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.
- BENJAMIN, W. *A obra de arte na era de sua reproduzibilidade técnica*. Obras escolhidas: Magia e técnica, arte e política. 6 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- _____. *Passagens*. Belo horizonte: Editora da UFMG; São Paulo: Imesp, 2006.
- _____. *Documentos de cultura, Documentos de Barbárie*. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1986.
- _____. *Obras Escolhidas. Magia e Técnica, Arte e Política*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- _____. *Livros infantis antigos e esquecidos*. In: *Obras Escolhidas I - Magia e Técnica, Arte e Política*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- _____. *Origem do Drama Barroco Alemão*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- _____. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.
- _____. *Os Cacos da História*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- DECCA, M. *A vida fora das fábricas: cotidiano operário em São Paulo - 1920-1934*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- CANDAU, V. Educação Escolar e Cultura(s): multiculturalismo, universalismo e currículo; In: CANDAU, V. M. (Org). *Didática: questões contemporâneas*. Rio de Janeiro: Ed. Forma & Ação, 2009.
- FARIA FILHO, L. O espaço escolar como objeto da história da educação: algumas reflexões. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 24, n. 1, 1998.

FARIA FILHO, L.; VEIGA, C. (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FRAGO, A. *Alfabetização na sociedade e na história*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. 117p.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MIRANDA, N. Plano inicial da Seção de Parques Infantis. *Revista do Arquivo Municipal*, São Paulo, n. 20, p. 95-98, 1936.

MIRANDA, N. *O significado de um parque infantil em Santo Amaro*. São Paulo: Departamento de Cultura, 1938.

_____. *Origem e propagação dos parques infantis e parques de jogos*.

São Paulo: Departamento de Cultura da PMSP, 1941.

NIEMEYER, C. *Parques infantis de São Paulo: lazer como expressão de cidadania*. São Paulo: Annablume, 2002.

SUMÁRIO



SOBRE O ORGANIZADOR E A ORGANIZADORA

Manoel Augusto Polastreli Barbosa

Mestre em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (PPGEEDUC) – Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) – Campus Alegre – ES. Graduado em Ciências Biológicas, Geografia e Pedagogia. Professor da Rede Municipal de Conceição do Castelo/ES. Professor Orientador de TCC do Curso de Especialização “Ciência é 10!” (UFES/CAPES). Membro do Comitê Editorial da Revista Parajás.

Michele de Oliveira Sampaio

Mestra em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (PPGEEDUC) – Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) – Campus Alegre – ES. Graduada em Direito (FDCI), e Pedagogia (Funpac). Advogada. Profissional do Magistério em Função Pedagógica da Rede Municipal de Vargem Alta/ES.

SUMÁRIO



SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Adriana Moreira dos Santos Ferreira

Mestra em Educação (PPEDU) – Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ). Pós-graduada em Alfabetização e Linguagem (PPGE) – Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Pós-graduanda em Psicologia Escolar e Educacional (UNINTER). Graduada em Psicologia. Professora na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alegre (FAFIA – Alegre/ES).

Adriano Lucena de Góis

Mestre em Cognição, Tecnologias e Instituições (UFERSA). Licenciado em Pedagogia (UERN). Professor FE/DE/UERN.

Andréia Weiss

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores da Universidade Federal do Espírito Santo – Campus Alegre.

Damila Soares de Carvalho

Mestra em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (PPGEEDUC) pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Atua como professora e pedagoga na Educação Básica das redes municipais de Educação de Cariacica/ES e Serra/ES. Membro do grupo de pesquisa Formação, Pesquisa-Ação e Gestão em Educação Especial (GRUFOPEES/CNPq).

Diana Paula Diogo Correia

Mestra em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (PPGEEDUC) pela Universidade Federal do Espírito Santo (2016-2018). Possui Especialização em Docência do Ensino Superior pela Faculdade de Ciência e Educação do Caparaó (2015). Técnica em Análise e Desenvolvimento de Sistemas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (2014). Assistente em Administração do quadro de pessoal do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo - Campus de Alegre.



SUMÁRIO



Diego Buffolo Portinho

Mestre em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (UFES). Especialista em Filosofia e Psicanálise (UFES), Psicopedagogia institucional (UGF) e Gestão Escolar Integradora (UCB). Licenciado em Pedagogia pelo Centro Universitário São Camilo-ES. Coordenador do Polo da Universidade Aberta do Brasil no município de Cachoeiro de Itapemirim-ES e Professor do Centro Universitário São Camilo-ES.

Fernanda Sampaio de Almeida

Mestra em Ensino, Educação Básica e Formação de professores pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Centro Universitário São Camilo – CUSC. Licenciada em História pelo Centro Universitário São Camilo – CUSC. Professora da Educação Básica no município de Cachoeiro de Itapemirim – ES.

Fernanda Sobreira Cossete

Mestra em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (PPGEEDUC) – Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) – Campus Alegre e Mestre em Economia (PPGEco) - Universidade Federal do Espírito Santo. Graduada em Psicologia e Ciências Econômicas. Servidora Pública Federal na Universidade Federal do Espírito Santo e Psicóloga Clínica. Professora no Programa de Pós-Graduação em Psicanálise Clínica na Escola Freudiana de Vitória.

Luceli de Souza

Pós Doutorado em Educação pela USP - Ribeirão Preto - SP. Mestre e Doutora em Ciências Biológicas - área de Zoologia pela Unesp - Rio Claro - SP. Graduada em Ciências Biológicas pela Unesp - São José do Rio Preto - SP. Professora da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), campus Alegre. Professora Orientadora do Programa de Pós Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (PPGEEDUC - Ufes - Alegre).

Luiz Carlos de Queiroz Coelho

Mestre em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (PPGEEDUC) – Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) – Campus Alegre. Graduado em Ciências Biológicas (FAFIA). Professor da rede estadual de educação do Espírito Santo.

SUMÁRIO



Maria Aparecida Zaché

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Graduada em Geografia. Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) com atuação no Ensino Superior, Ensino para Jovens e Adultos e Educação a Distância.

Maria José Carvalho Bento

Mestra em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (PPGEEDUC) – Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) – Campus Alegre. Graduada em Direito (UVV) e Pedagogia (UFES). Professora e Palestrante do Instituto Internacional de Projeciologia e Conscienciologia – IIPC. Pesquisadora do Grufopees/CNPq-UFES (Grupo de Pesquisa Formação, Pesquisação e Gestão em Educação Especial). Membro da Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa (ESTREIADIÁLOGOS).

Mariana Spala Corrêa

Mestra em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores pela Universidade Federal do Espírito Santo (2019). Graduação em Ciências Biológicas Licenciatura pelo Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde da Universidade Federal do Espírito Santo (2017).

Mariangela Lima de Almeida

Professora da Universidade Federal do Espírito Santo/Centro de Educação/ Departamento de Educação, Política e Sociedade (UFES/DEPS), atuando na graduação em Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Realizou estudos de Pós-Doutorado pela Universidade Federal de São Carlos na área Educação Especial. É líder do Grupo de Pesquisa Formação, Pesquisa-Ação e Gestão em Educação Especial (GRUFOPEES/CNPq). Membro da diretoria da Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa - ESTREIADIÁLOGOS. Membro associada da Collaborative Action Research Network (CARN).



Marileide Gonçalves França

Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (2005), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (2008), Doutorado em Educação na Universidade de São Paulo (2014) e atualmente é professora da Universidade Federal do Espírito Santo. Coordenadora do Grupo de Estudo Étnico-racial e Educação Especial (Geere). Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: política educacional; financiamento da educação, formação de professores; planejamento educacional, avaliação educacional, currículo escolar, educação especial e educação das relações étnico-raciais.

Mitsrael Souza Simões

Graduado em Ciências Biológicas Licenciatura. Graduando em Pedagogia no Centro Universitário São Camilo - ES. Membro do Conselho Representativo do Coletivo LIVRES Espírito Santo.

Nazareth Vidal da Silva

Mestre em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (PPGEEDUC) – Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) – Campus Alegre/ES. Graduada em Pedagogia - Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) – Campus Goiabeiras, Vitória/ES. Professora de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino da Serra/ES. Integrante do Grupo de Pesquisa “Formação, Pesquisa-ação e Gestão em Educação Especial” (Gruopees – CNPq/UFES).

Paulo Sérgio Cruz de Andrade Júnior

Médico Veterinário e Mestre em Ciência Animal formado pela Universidade Estadual do Norte Fluminense. Médico Veterinário do Instituto Federal do Espírito Santo - Campus de Alegre.

Pedro José Garcia Júnior

Professor da Educação Básica de Venda Nova do Imigrante/ES. Graduado em Ciências Biológicas e Pedagogia. Pós-Graduado em Práticas e Processos Educativos (IFES). Pós-Graduando no Curso de Especialização Ciência é 10! (UFES/CAPES).

SUMÁRIO



Rafael Almeida de Freitas

Doutorando em Educação (UFES). Mestre em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (UFES). Licenciado em Química (Centro Universitário São Camilo). Professor da Universidade do Estado de Minas Gerais - Unidade Carangola.

Raisa Maria de Arruda Martins

Licenciada em Pedagogia (UFV), Mestre em Educação (UFV) e Doutora em Educação (UFSCar). Professora na Universidade Federal do Espírito Santo-Unidade Alegre, leciona na graduação nos cursos de formação de professores. É membro do corpo docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (PPGEEDUC/UFES). Tem atuado, tanto no ensino quanto na pesquisa, com temas relacionados às Políticas Públicas Educacionais.

Rômulo de Souza Avansi

Mestre em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (PPGEEDUC) – Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) – Campus Alegre. Graduado em Letras Português - Inglês. Professor de Língua Estrangeira – Inglês em Instituições de Ensino Privadas e Cursos Livres no município de Castelo/ES.

Simone Aparecida Fernandes Anastácio

Licenciada em Ciências e Matemática para o Ensino Fundamental (Licenciatura curta) e Licenciada em Física (Licenciatura plena) pela Universidade Federal de São João del-Rei. Mestre em Física e Doutora em Educação (Ensino de Física) pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora Adjunta da Universidade Federal do Espírito Santo (Campus de Alegre - ES) no Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde.

Simone Ferreira Angelo

Mestra em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (PPGEEDUC) – Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) – Campus Alegre. Bacharel em Agronomia (UFES). Docente desde 2001 no Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES). Atuou também como Coordenadora Administrativa da Escola Família Agrícola de Belo Monte em Mimoso do Sul, onde atualmente é docente nas disciplinas de Biologia e Planejamento e Projetos e está Coordenadora Pedagógica.

Valquiria Polastreli

Mestranda Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (PPGEEDUC) – Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) – Campus Alegre. Graduada em Ciências Biológicas e Pedagogia. Professora na rede estadual do Espírito Santo.

SUMÁRIO



SUMÁRIO



ÍNDICE REMISSIVO

A

africana 11, 122, 125, 131, 138, 140, 141, 144, 145
Alternância 12, 216, 217, 219, 220, 221, 223, 225, 236, 237
alunos 11, 13, 14, 18, 26, 27, 28, 33, 39, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 69, 79, 83, 84, 85, 88, 91, 92, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 104, 105, 113, 124, 134, 138, 139, 140, 143, 144, 155, 158, 174, 175, 176, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 197, 198, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 220, 241, 242, 244, 251, 253, 254, 255
análise 10, 22, 28, 34, 36, 39, 42, 47, 48, 49, 53, 56, 61, 62, 64, 72, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 92, 101, 104, 113, 116, 118, 125, 133, 135, 145, 149, 152, 153, 154, 163, 164, 166, 179, 180, 185, 186, 187, 223, 224, 243, 245, 249
animais 12, 197, 200, 201, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 231
animais
de companhia 12
aprender 11, 95, 106, 125, 136, 185, 187, 189, 190, 227
audiência 10, 91, 93, 96, 97, 98, 99, 101, 104, 105
audiência pública 10, 91, 93, 96, 97, 99, 104, 105

C

caso 9, 13, 20, 25, 26, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 43, 48, 49, 53, 55, 56, 58, 61, 85, 125, 133, 137, 148, 153, 164, 184, 194, 216, 217, 218, 224
Ciências 9, 11, 13, 18, 20, 21, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 53, 72, 91, 97, 151, 153, 160, 183, 190, 193, 194, 202, 214, 242, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264
citationID 157, 158
concepções 12, 50, 91, 95, 99, 105, 117, 118, 137, 167, 173, 221, 244
concepções pedagógicas freirianas 12
construção 9, 10, 13, 18, 28, 33, 34, 45, 48, 49, 56, 63, 100, 108, 110, 111, 113, 114, 128, 129, 130, 131, 142, 144, 145, 146, 148, 151, 152, 156, 162, 167, 168, 174, 179, 182, 183, 190, 191, 192, 193, 216, 223, 224, 227, 229, 230, 234, 235, 241, 255
contribuição 9, 18, 50, 60, 117, 126, 149, 159, 216, 231, 233, 235
contribuições 12, 30, 31, 46, 113, 117, 122, 140, 141, 145, 162, 163, 177, 216, 235
crianças 11, 71, 139, 144, 146, 152, 162, 173, 179, 200, 209, 244, 254
cultura 11, 26, 28, 31, 70, 71, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 131, 132, 138, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 180, 183, 189, 231, 235, 244, 248, 250, 253, 256
cultura afro-brasileira 11, 122, 124, 125, 131, 138, 141, 144, 145

SUMÁRIO



- currículo 9, 19, 34, 46, 47, 48, 80, 84, 87, 94, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 134, 135, 137, 138, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 157, 159, 174, 179, 190, 194, 213, 220, 256, 262
- D**
- desejo 12, 55, 227, 241, 255
- diálogo 13, 41, 44, 48, 54, 62, 96, 100, 101, 105, 108, 109, 113, 124, 132, 142, 144, 165, 167, 176, 220, 221, 229, 235, 236, 240
- Diálogos 13, 118
- discursos 11, 33, 44, 67, 122, 131, 133, 142, 162, 164, 168, 169, 172, 174, 175, 179, 249
- dissertações 9, 18, 21, 22, 23, 24, 26, 29, 30, 68, 73, 74, 75, 76, 77
- E**
- educação 9, 10, 11, 12, 13, 14, 18, 19, 22, 25, 31, 34, 39, 40, 48, 49, 50, 57, 64, 65, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 104, 105, 108, 109, 114, 118, 119, 123, 124, 126, 127, 128, 130, 131, 133, 135, 136, 137, 138, 141, 142, 145, 146, 147, 148, 149, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 162, 167, 172, 175, 178, 179, 180, 183, 190, 194, 196, 197, 201, 213, 214, 217, 218, 221, 228, 230, 236, 237, 238, 246, 247, 251, 256, 257, 261, 262
- educação ambiental 14, 160, 213
- Educação do campo 10, 237
- educação especial 10, 48, 49, 81, 88, 109, 118, 119, 262
- educação não-formal 9, 11, 18, 22, 25, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159
- ensinar 11, 125, 231
- ensino 11, 13, 17, 19, 26, 28, 30, 31, 40, 51, 71, 72, 78, 80, 83, 84, 87, 90, 93, 94, 103, 114, 116, 123, 124, 126, 127, 128, 129, 135, 136, 137, 144, 145, 146, 147, 148, 151, 157, 159, 172, 175, 178, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 196, 197, 198, 201, 202, 218, 220, 222, 234, 237, 243, 246, 248, 263
- Ensino Fundamental 11, 26, 82, 134, 147, 201, 217, 263
- escolar 10, 11, 14, 19, 27, 33, 34, 40, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 64, 69, 71, 79, 82, 83, 85, 88, 92, 93, 94, 96, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 111, 114, 116, 117, 118, 119, 122, 123, 125, 126, 127, 128, 132, 134, 136, 141, 143, 144, 146, 148, 149, 152, 157, 158, 159, 173, 186, 192, 196, 200, 202, 212, 241, 247, 248, 249, 250, 251, 253, 255, 256, 262
- escolares 12, 104, 128, 131, 132, 133, 138, 141, 142, 178, 183, 241, 243, 244, 246, 248
- escolas 11, 19, 33, 40, 41, 42, 44, 46, 53, 54, 56, 57, 58, 63, 64, 69, 84, 90, 91, 93, 94, 96, 97, 98, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 113, 124, 128, 130, 132, 136, 137, 141, 143, 145, 149, 151, 153, 157, 160, 164, 173, 174, 175, 183, 213, 218
- escolas municipais 11, 164
- Escola Viva 10, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 101, 102, 103, 104, 105, 106
- espaços 9, 11, 17, 18, 19, 20, 21, 25, 26, 28, 29, 31, 33, 46, 48, 112, 113, 125, 128, 133, 142, 146, 151, 152, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 169, 173, 190, 211, 218, 219, 220, 221, 222, 241, 242, 244, 246, 248, 251, 253, 254
- especial 10, 48, 49, 50, 64, 74, 76, 81, 84, 88, 109, 118, 119, 126, 194, 262

SUMÁRIO



estudo 9, 13, 17, 22, 26, 27, 28, 29, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 45, 48, 49, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 61, 62, 72, 73, 76, 78, 85, 86, 87, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 123, 124, 125, 126, 128, 129, 131, 133, 146, 152, 153, 155, 156, 159, 162, 163, 166, 172, 184, 192, 194, 197, 202, 208, 216

estudo de caso 9, 13, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 43, 48, 49, 55, 56, 58, 61, 85, 125, 133, 153, 184, 216

estudos 13, 14, 17, 18, 23, 25, 36, 39, 56, 81, 82, 84, 110, 115, 123, 124, 133, 151, 158, 167, 168, 179, 217, 256, 261

F

formação 9, 10, 14, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 33, 34, 38, 39, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 53, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 96, 101, 109, 114, 115, 118, 123, 126, 136, 140, 148, 149, 151, 152, 153, 159, 182, 183, 188, 196, 198, 210, 213, 214, 217, 219, 220, 221, 226, 228, 230, 231, 233, 235, 237, 241, 244, 254, 262, 263

formação continuada 9, 33, 34, 38, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 75, 109, 114, 118

formação inicial 10, 67, 73, 74, 75, 76, 79, 81, 84, 85, 86, 88

G

gênero 11, 14, 67, 162, 163, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 174, 176, 177, 178, 179, 180, 253

Guarda 12, 203

H

história 11, 26, 68, 122, 123, 124, 125, 127, 138, 140, 141, 143, 144, 145, 163, 189, 217, 230, 235, 241, 242, 243, 246, 247, 249, 255, 256, 257

I

ideias 13, 45, 54, 156, 163, 164, 176, 191, 193, 203, 206, 226, 228, 240

ifes 9, 21, 22

imagens 14, 205, 241, 249, 254

imagéticas 12, 243

imagéticas

escolares 12

implementação 10, 69, 71, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 99, 103, 105, 127, 129, 138, 142, 148, 197, 198, 201, 212, 230

inclusão 10, 33, 41, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 67, 68, 71, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 111, 114, 117, 118, 123, 159, 194

inclusão escolar 10, 33, 47, 48, 49, 50, 51, 79, 82, 83, 88, 111, 114, 117, 118

J

jovem 12, 218, 224, 227, 236, 243

M

Matemática 9, 18, 21, 29, 72, 137, 263

metodologia 13, 35, 37, 40, 44, 49, 53, 67, 76, 117, 220, 223, 225

municipal 10, 40, 108, 111, 114, 116, 118, 119, 133, 134, 146, 147

municípios 9, 13, 14, 15, 55, 57, 98, 108, 185, 218

N

não-formal 9, 11, 18, 20, 22, 25, 26, 31, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160

P

pandemia 12, 14, 241, 242, 249, 255

Pedagogia 12, 79, 81, 82, 83, 85, 88, 149, 160, 216, 217, 219, 220, 221, 223, 225, 236, 237, 238, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264

Pedagogia da Alternância 12, 216, 217, 219, 220, 221, 223, 225, 236

SUMÁRIO



- perspectiva 10, 14, 27, 28, 36, 47, 48, 49, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 87, 101, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 122, 131, 132, 136, 142, 149, 162, 163, 169, 178, 179, 180, 206, 216, 221, 223, 232, 241, 245, 253
- Perspectivas políticas 9
- pesquisa 9, 10, 13, 18, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 30, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 73, 75, 82, 83, 84, 86, 91, 92, 94, 102, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 125, 133, 134, 135, 142, 143, 146, 147, 148, 153, 156, 160, 162, 163, 164, 180, 182, 184, 185, 186, 193, 194, 198, 201, 202, 213, 214, 216, 223, 224, 226, 228, 230, 235, 245, 259, 263
- pesquisa científica 9, 34, 180
- política municipal 10, 108
- políticas 9, 13, 15, 34, 38, 40, 50, 71, 79, 82, 83, 88, 90, 106, 108, 109, 117, 118, 123, 125, 138, 147, 178, 183, 220
- políticas educacionais 9, 13, 15, 82, 90, 106, 125
- Pós-Graduação 9, 13, 18, 49, 50, 51, 53, 64, 106, 118, 147, 149, 259, 260, 261, 263
- práticas 10, 11, 13, 14, 20, 28, 33, 34, 45, 71, 85, 86, 87, 88, 92, 94, 109, 110, 111, 114, 120, 123, 124, 125, 126, 131, 132, 134, 136, 137, 138, 142, 143, 144, 145, 146, 162, 164, 165, 168, 169, 172, 173, 174, 178, 179, 182, 190, 191, 194, 197, 198, 200, 209, 212, 226, 232, 247, 252
- práticas pedagógicas 10, 11, 14, 85, 87, 114, 120, 125, 126, 138, 146, 162, 164, 178, 179, 200, 252
- Práticas reflexivas 10
- processos 10, 14, 18, 33, 34, 36, 38, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 59, 61, 69, 71, 115, 118, 122, 125, 128, 133, 143, 171, 173, 174, 182, 183, 190, 193, 200, 210, 214, 217, 220, 222, 232, 235, 243, 244, 246
- processos educativos 10, 14, 220
- professor 14, 54, 55, 56, 58, 78, 79, 83, 87, 88, 95, 103, 158, 175, 178, 184, 187, 188, 190, 191, 192, 194, 225
- professores 10, 11, 17, 33, 47, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 67, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 91, 92, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 104, 105, 112, 114, 115, 134, 139, 142, 144, 146, 148, 149, 151, 152, 154, 155, 157, 158, 159, 160, 175, 191, 193, 197, 224, 237, 241, 249, 255, 262, 263
- profissional 12, 25, 27, 41, 50, 55, 63, 224, 226, 233, 236, 237
- Programa 9, 10, 13, 18, 21, 24, 29, 49, 50, 51, 53, 64, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 118, 119, 147, 149, 223, 259, 260, 261, 263
- projeto 10, 27, 73, 83, 90, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 115, 128, 186, 210, 213, 217, 220, 223, 224, 225, 228, 229, 231, 232, 233, 236, 252
- Projeto 12, 81, 83, 85, 91, 106, 135, 149, 157, 204, 210, 216, 224, 226, 229, 231, 235, 236, 237, 240, 255
- Projeto profissional 12
- Q**
- quilombola 11, 124, 125, 126, 128, 129, 132, 133, 134, 138, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149
- R**
- relações étnico-raciais 14, 123, 141, 148, 262
- responsável 12, 20, 38, 197, 203, 205, 207, 208, 212, 213, 214, 233
- revisão 13, 21, 68, 73, 118, 202, 230
- U**
- utilização 11, 17, 18, 19, 21, 23, 25, 28, 92, 151, 152, 154, 155, 157, 158, 159, 160, 213, 228, 232

www.pimentacultural.com

DIÁLOGOS SOBRE O ENSINO E A EDUCAÇÃO



PERSPECTIVAS
POLÍTICAS
E PRÁTICAS
REFLEXIVAS