

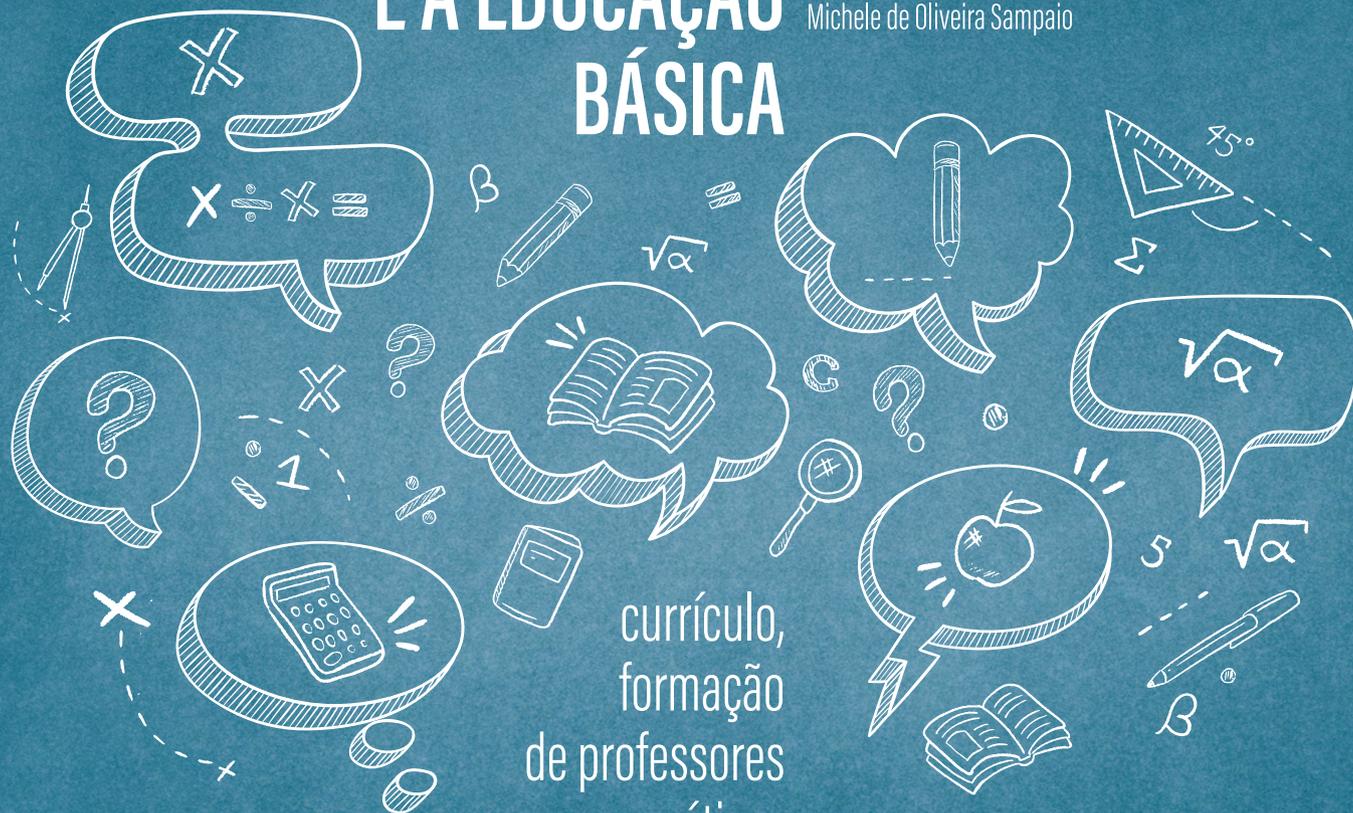


# DIÁLOGOS SOBRE O ENSINO E A EDUCAÇÃO BÁSICA

organizadores

Manoel Augusto Polastrelli Barbosa

Michele de Oliveira Sampaio



currículo,  
formação  
de professores  
e práticas  
escolares  
e não-escolares

  
pimenta  
cultural  
2020  
São Paulo

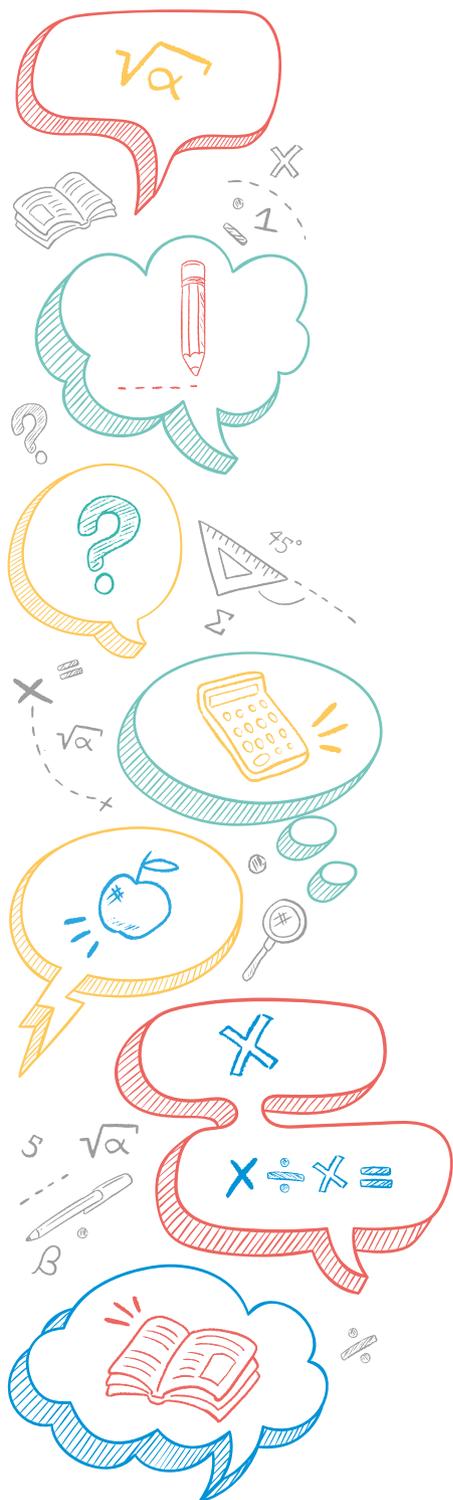
Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2020 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2020 Pimenta Cultural.

## CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICA

Adilson Cristiano Habowski, Universidade La Salle, Brasil.  
Alaim Souza Neto, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.  
Alexandre Antonio Timbane, Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Brasil.  
Alexandre Silva Santos Filho, Universidade Federal do Pará, Brasil.  
Aline Corso, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil.  
Ana Rosa Gonçalves de Paula Guimarães, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil.  
André Gobbo, Universidade Federal de Santa Catarina / Faculdade Avantis, Brasil.  
Andressa Wiebusch, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil.  
Andreza Regina Lopes da Silva, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.  
Angela Maria Farah, Centro Universitário de União da Vitória, Brasil.  
Anísio Batista Pereira, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil.  
Arthur Vianna Ferreira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil.  
Bárbara Amaral da Silva, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil.  
Beatriz Braga Bezerra, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil.  
Bernadette Beber, Faculdade Avantis, Brasil.  
Bianca Gabriely Ferreira Silva, Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.  
Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos, Universidade do Vale do Itajaí, Brasil.  
Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa, Universidade Federal da Paraíba, Brasil.  
Carolina Fontana da Silva, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil.  
Cleonice de Fátima Martins, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil.  
Daniele Cristine Rodrigues, Universidade de São Paulo, Brasil.  
Dayse Sampaio Lopes Borges, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil.  
Delton Aparecido Felipe, Universidade Estadual do Paraná, Brasil.  
Dorama de Miranda Carvalho, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil.  
Doris Roncareli, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.  
Ederson Silveira, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.  
Elena Maria Mallmann, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil.  
Elaine Santana de Souza, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil.  
Elisiene Borges Leal, Universidade Federal do Piauí, Brasil.  
Elizabeth de Paula Pacheco, Instituto Federal de Goiás, Brasil.  
Emanuel Cesar Pires Assis, Universidade Estadual do Maranhão, Brasil.  
Fabiano Antonio Melo, Universidade de Brasília, Brasil.  
Felipe Henrique Monteiro Oliveira, Universidade de São Paulo, Brasil.

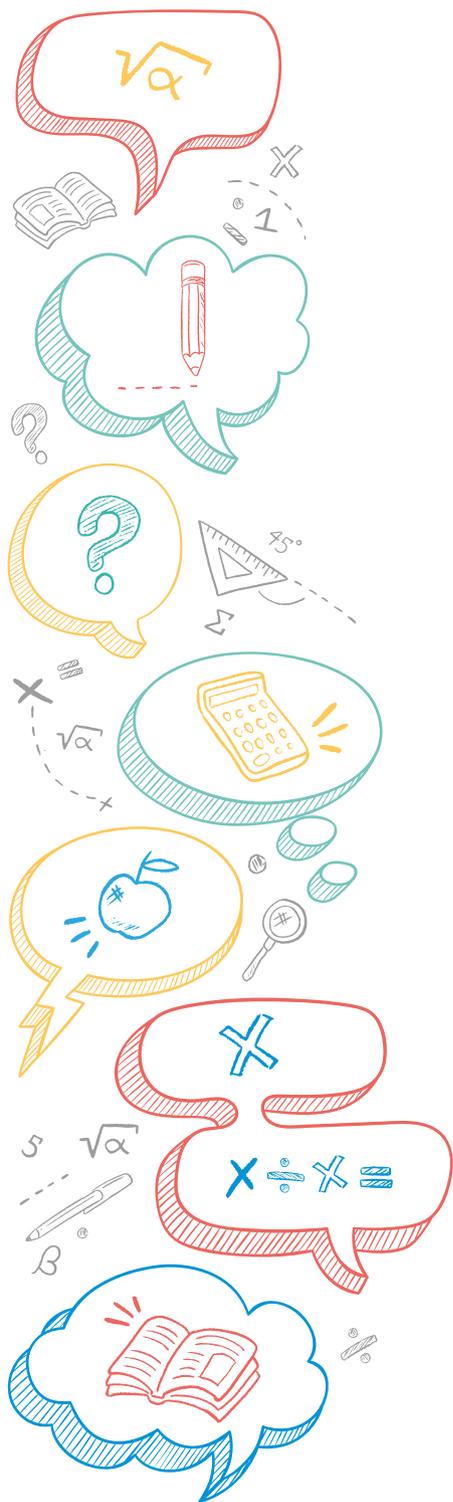


Francisca de Assiz Carvalho, Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil.  
 Gabriella Eldereti Machado, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil.  
 Gracy Cristina Astolpho Duarte, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil.  
 Handherson Leylton Costa Damasceno, Universidade Federal da Bahia, Brasil.  
 Heliton Diego Lau, Universidade Federal do Paraná, Brasil.  
 Heloisa Candello, IBM Research Brazil, IBM BRASIL, Brasil.  
 Inara Antunes Vieira Willerding, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.  
 Jacqueline de Castro Rimá, Universidade Federal da Paraíba, Brasil.  
 Jeane Carla Oliveira de Melo, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Brasil.  
 Jeronimo Becker Flores, Pontifício Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil.  
 João Henriques de Sousa Junior, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.  
 Joelson Alves Onofre, Universidade Estadual de Feira de Santana, Brasil.  
 Joselia Maria Neves, Portugal, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal.  
 Júlia Carolina da Costa Santos, Universidade Estadual do Maro Grosso do Sul, Brasil.  
 Juliana da Silva Paiva, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba, Brasil.  
 Junior César Ferreira de Castro, Universidade de Brasília, Brasil.  
 Kamil Giglio, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.  
 Katia Bruginiski Mulik, Universidade de São Paulo / Secretaria de Estado da Educação-PR, Brasil.  
 Laionel Vieira da Silva, Universidade Federal da Paraíba, Brasil.  
 Lídia Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal.  
 Litiéli Wollmann Schutz, Universidade Federal Santa Maria, Brasil.  
 Luan Gomes dos Santos de Oliveira, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil.  
 Lucas Martinez, Universidade Federal Santa Maria, Brasil.  
 Lucas Rodrigues Lopes, Faculdade de Tecnologia de Mogi Mirim, Brasil.  
 Luciene Correia Santos de Oliveira Luz, Universidade Federal de Goiás / Instituto Federal de Goiás, Brasil.  
 Lucimara Rett, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil.  
 Marcia Raika Silva Lima, Universidade Federal do Piauí, Brasil.  
 Marcio Bernardino Sirino, Universidade Castelo Branco, Brasil.  
 Marcio Duarte, Faculdades FACCAT, Brasil.  
 Marcos dos Reis Batista, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Brasil.  
 Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil.  
 Maribel Santos Miranda-Pinto, Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal.  
 Marília Matos Gonçalves, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.  
 Marina A. E. Negri, Universidade de São Paulo, Brasil.  
 Marta Cristina Goulart Braga, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.  
 Maurício Silva, Universidade Nove de Julho, Brasil.  
 Michele Marcelo Silva Bortolai, Universidade de São Paulo, Brasil.  
 Midierson Maia, Universidade de São Paulo, Brasil.  
 Miriam Leite Farias, Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.  
 Patricia Biegging, Universidade de São Paulo, Brasil.  
 Patricia Flavia Mota, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil.

Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil.  
Patrícia Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal.  
Ramofly Bicalho dos Santos, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil.  
Rarielle Rodrigues Lima, Universidade Federal do Maranhão, Brasil.  
Raul Inácio Busarello, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.  
Ricardo Luiz de Bittencourt, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil.  
Rita Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal.  
Robson Teles Gomes, Universidade Católica de Pernambuco, Brasil.  
Rosane de Fatima Antunes Obregon, Universidade Federal do Maranhão, Brasil.  
Samuel Pompeo, Universidade Estadual Paulista, Brasil.  
Tadeu João Ribeiro Baptista, Universidade Federal de Goiás, Brasil.  
Tarcísio Vanzin, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.  
Tayson Ribeiro Teles, Instituto Federal do Acre, Brasil.  
Thais Karina Souza do Nascimento, Universidade Federal do Pará, Brasil.  
Thiago Barbosa Soares, Universidade Federal do Tocantins, Brasil.  
Thiago Soares de Oliveira, Instituto Federal Fluminense, Brasil.  
Valdemar Valente Júnior, Universidade Castelo Branco, Brasil.  
Valeska Maria Fortes de Oliveira, Universidade Federal Santa Maria, Brasil.  
Vanessa de Andrade Lira dos Santos, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil.  
Vania Ribas Ulbricht, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.  
Wellton da Silva de Fátima, Universidade Federal Fluminense, 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 Biegging  
Raul Inácio Busarello

Diretor de sistemas Marcelo Eyng

Diretor de criação Raul Inácio Busarello

Editoração eletrônica Lígia Andrade Machado

Imagens da capa Dashu83/Freepik, Freepik

Editora executiva Patricia Biegging

Revisão Os autores e as autoras

Organizador Manoel Augusto Polastrelí Barbosa  
Michele de Oliveira Sampaio

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D579 Diálogos sobre o ensino e a educação básica: currículo, formação de professores e práticas escolares e não-escolares. Manoel Augusto Polastrelí Barbosa, Michele de Oliveira Sampaio - organizadores. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. 231p..

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-86371-14-7 (eBook)

978-65-86371-15-4 (brochura)

1. Diálogo. 2. Ensino. 3. Educação básica. 4. Professor.  
5. Escola. I. Barbosa, Manoel Augusto Polastrelí. II. Sampaio,  
Michele de Oliveira. III. Título.

CDU: 37  
CDD: 370

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.147

**PIMENTA CULTURAL**

São Paulo - SP

Telefone: +55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com

 **pimenta  
cultural**  
2 0 2 0

## SUMÁRIO

**Prefácio** ..... 9

*Manoel Augusto Polastreli Barbosa  
Michele de Oliveira Sampaio*

CAPÍTULO 1

**O que o currículo escolar  
não nos ensinou sobre as relações  
raciais no Brasil?** ..... 15

*Michele de Oliveira Sampaio  
Marileide Gonçalves França*

CAPÍTULO 2

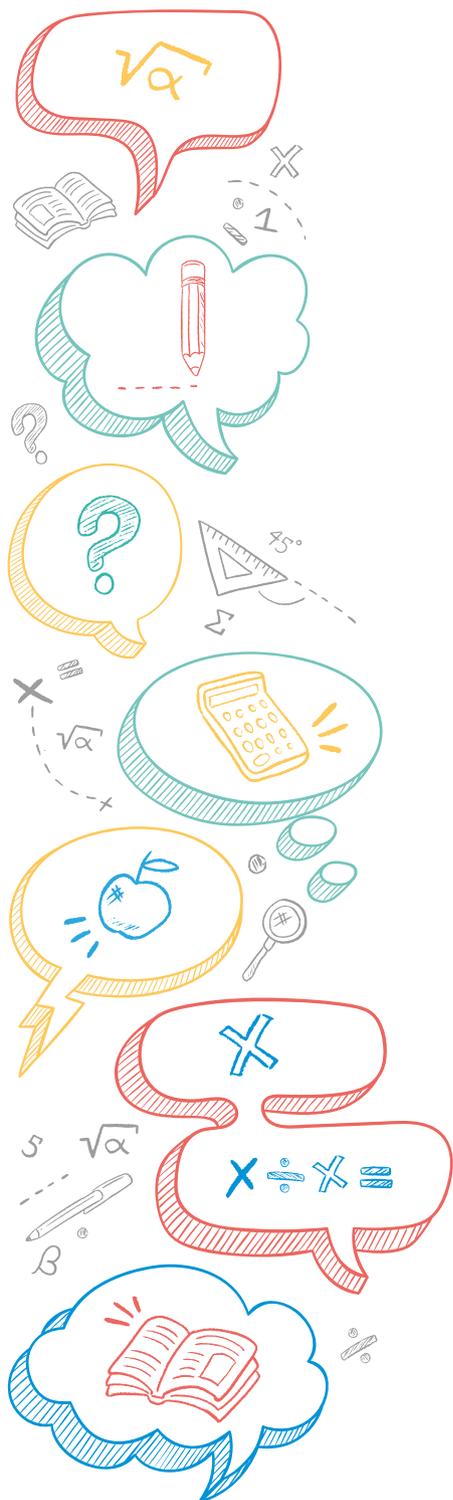
**O mediador em espaços de educação  
não-formal: um estudo realizado  
com profissionais do parque estadual  
da cachoeira da fumaça**..... 39

*Manoel Augusto Polastreli Barbosa  
Juliana Rosa do Pará Marques de Oliveira*

CAPÍTULO 3

**A educação ambiental na formação  
inicial e a perspectiva dos licenciandos  
em ciências biológicas**..... 60

*Mariana Spala Corrêa  
Manoel Augusto Polastreli Barbosa  
Mariana Aparecida Lordeiro  
Lucas da Rocha Lopes  
Elias Terra Werner*



CAPÍTULO 4

**A construção de propostas políticas  
nas SREs para formação continuada  
na perspectiva da inclusão escolar ..... 82**

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

CAPÍTULO 5

**Formação de conselheiros:  
implicações para o fortalecimento  
institucional do conselho municipal  
de educação e do sistema  
municipal de ensino ..... 103**

*Rômulo de Souza Avansi  
Diego Buffolo Portinho  
Raisa Maria de Arruda Martins  
Andréia Weiss*

CAPÍTULO 6

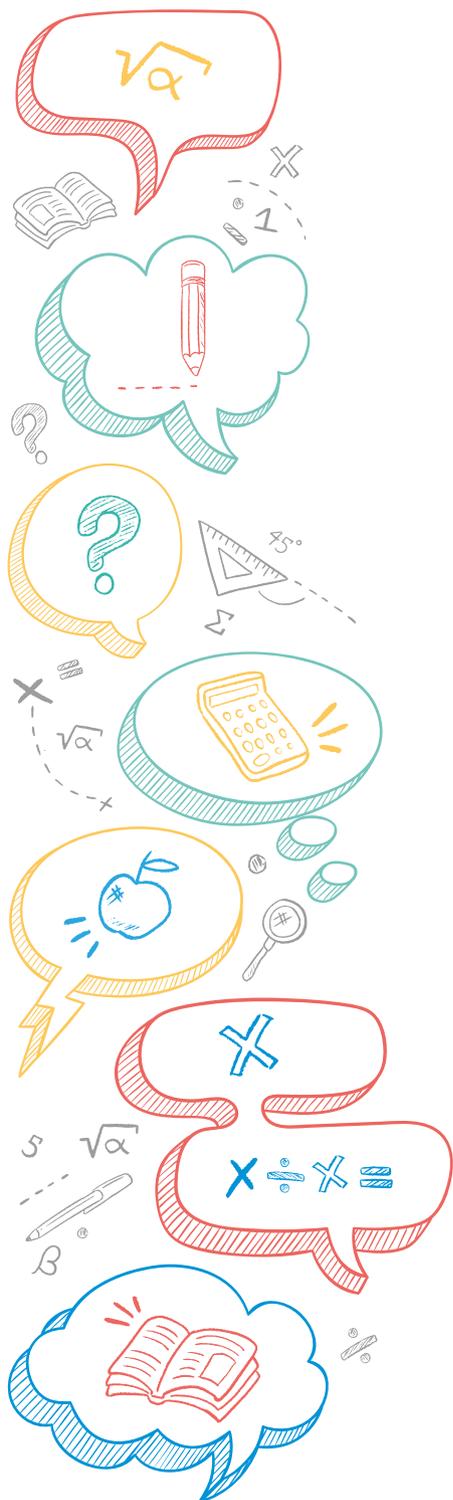
**O ensino de microbiologia  
e sua relação com a formação docente:  
um estudo de caso com professores  
de ciências do município de Alegre - ES ..... 132**

*Luiz Carlos de Queiroz Coelho  
Carolina Demetrio Ferreira*

CAPÍTULO 7

**A formação docente  
e as narrativas (auto)biográficas:  
um diálogo com um licenciando  
em química participante do PIBID ..... 159**

*Roberta da Costa Abreu  
Marcos Vogel*



CAPÍTULO 8

**Educação do Campo no Brasil:**

avanços e retrocessos

pós-redemocratização ..... 178

*Rômulo de Souza Avansi*

*Diego Buffolo Portinho*

*Andréia Weiss*

*Raisa Maria de Arruda Martins*

CAPÍTULO 9

**Relação triádica – professor, aluno,  
conhecimento/múltiplas tecnologias:**

um estudo de caso com professores

de língua portuguesa ..... 201

*Érika Almeida Furtado*

*Regina Godinho de Alcântara*

**Sobre o organizador e a organizadora..... 223**

**Sobre os autores e as autoras ..... 224**

**Índice remissivo..... 229**



## PREFÁCIO

A educação pública no Brasil vem se constituindo no campo da pesquisa sobre ensino e educação básica como um desafio cada vez maior em um período de instabilidade política. Neste sentido, pesquisas sobre o currículo, a formação docente e as práticas escolares e não-escolares emergem como caminhos para a reflexão sobre as dificuldades e as possibilidades de desenvolvimento do processo educativo brasileiro.

As pesquisas desenvolvidas foram realizadas em diferentes perspectivas que dialogam na dimensão da educação das relações étnico-raciais, da educação especial, da educação do campo, assim como da educação formal e não-formal, e se desenvolveram em diversos locais, como escolas, universidades, secretarias de educação e espaços não-formais de educação.

Esta obra pretende, em primeiro plano, apresentar algumas reflexões de estudos desenvolvidos durante o processo formativo desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (PPGEEDUC) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) no Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde (CCENS), localizado no Campus da cidade de Alegre, Estado do Espírito Santo, durante o período de setembro de 2017 a setembro de 2019.

Assim, além dessas primeiras reflexões, esta obra está estruturado em nove capítulos. O primeiro capítulo, apresenta algumas considerações sobre o currículo no contexto da educação das relações étnico-raciais que começaram a surgir no decorrer da implementação das políticas afirmativas e reconhecimento que se constituíram a partir do ano de 2003 no Brasil, aponta importantes contribuições dos



povos africanos e afro-brasileiros para a produção dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. A partir do estudo, emergiram algumas reflexões sobre os conceitos de raça, racismo e democracia racial no contexto social brasileiro e os questionamentos sobre uma parte da história não incluída nos currículos oficiais das escolas brasileiras, o que nos remete a refletir sobre a organização do ensino e sobre o currículo escolar.

O segundo capítulo teve como objetivo analisar as atividades desenvolvidas pelo Parque Estadual da Cachoeira da Fumaça a partir da percepção de seus mediadores. Além disso, delimitou-se o perfil de seus mediadores. Para se atingir os objetivos propostos, foi aplicado um questionário aos dois mediadores efetivos da Unidade de Conservação. A partir do estudo desenvolvido, verificou-se certa variação no grau formativo de ambos, entretanto, buscam por formações continuadas relacionadas às suas áreas de atuação. Quanto à percepção dos mediadores sobre as atividades desenvolvidas na Unidade de Conservação, identificou-se o reconhecimento dos entrevistados quanto à importância das mesmas para a sensibilização ambiental.

O terceiro capítulo teve como objetivo analisar a compreensão e abordagem da Educação Ambiental na perspectiva dos estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde (CCENS) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Campus Alegre – ES. Observou-se o Projeto Político Pedagógico do referido curso e, posteriormente, buscou-se informações, por meio de um questionário, com os alunos matriculados nos segundo, quarto, sexto e oitavo períodos. Os resultados apontam que a educação ambiental não perpassa em todas as disciplinas, a visão pragmática dessa temática ainda se encontra presente (52,2%) e uma visão crítica vem sendo construída ao final do curso (19,6%). Destaca-se a necessidade de práticas interdisciplinares e



contextualizadas para que a educação ambiental possa ser trabalhada entre todas as disciplinas e possa contribuir na reflexão e construção de uma visão holística dos problemas socioambientais e na formação dos futuros professores.

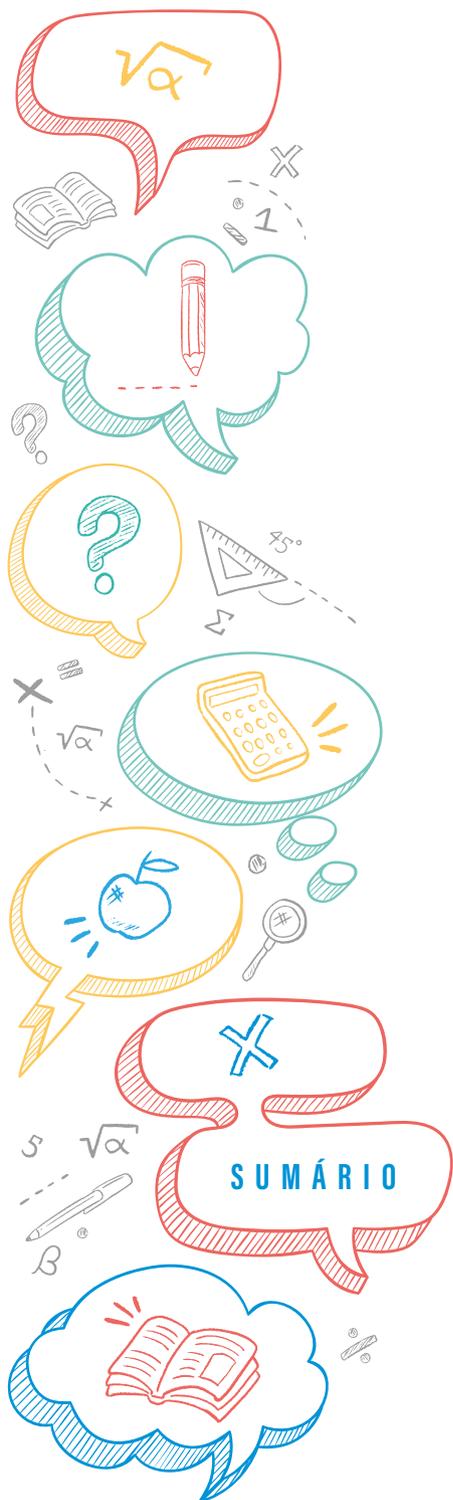
O quarto capítulo apresenta pesquisa das Superintendências Regionais de Educação (Afonso Cláudio, Cachoeiro de Itapemirim e Guaçuí). As propostas sobre formação continuada foram elaboradas nos encontros do grupo estudo-reflexão e nos encontros dos gestores em seus lócus de atuação. O referencial teórico-metodológico utilizado, a pesquisa-ação colaborativo-crítica, dialoga com a Teoria do Agir Comunicativo de Habermas (2012). Na análise dos dados utilizou-se transcrições do grupo estudo-reflexão, relatórios, pautas, atas e os três projetos para formação continuada elaborados pelos gestores. Os dados apontam a construção coletiva como possível para formação continuada, envolvendo diálogo, colaboração e autorreflexão crítica orientando grupos que buscam estratégias para propiciar políticas formativas, atendendo total ou parcialmente suas demandas locais.

O quinto capítulo analisa algumas perspectivas sobre a formação de conselheiros, destacando implicações para o fortalecimento do Conselho Municipal de Educação (CME) e do Sistema Municipal de Ensino (SME). A análise, orientada à luz da literatura do campo da política e da educação, possibilitou inferir que a formação de conselheiros contribui para uma atuação mais qualificada e consciente dos atores que integram o espaço do CME/SME como responsáveis pela gestão e controle social das políticas públicas de educação, corroborando, portanto, para o fortalecimento dessas instâncias. Como apontamento a esse desafio, o desenvolvimento de propostas de formação de conselheiros, constituídas a partir do próprio CME/SME em articulação com os atores locais pode ser uma das alternativas possíveis, trazendo à tona a discussão para o âmbito do território como espaço de formação e fortalecimento de uma rede de gestão democrática.



O sexto capítulo busca discutir “como a formação docente influencia no ensino de microbiologia na perspectiva de professores do 7º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas de Alegre – ES?”. A pesquisa exploratória foi realizada por meio de questionário aplicado à 20 docentes que ministram a disciplina de Ciências para turmas do 7º ano do Ensino Fundamental das instituições públicas do município de Alegre – ES. A partir dos resultados encontrados, verificou-se que metade dos docentes participantes tiveram suas formações entre 20 e 30 anos atrás, a grande maioria atua em uma escola com 20 horas, sendo qualificados na área em que atuam e atualizados através de formações continuadas. Verificou-se pouco contato com a instrumentação de laboratório durante a formação inicial, porém a grande maioria dos entrevistados teve a disciplina de microbiologia em sua formação. Os entrevistados apontaram a realização de atividades práticas para o ensino de microbiologia na educação básica durante a sua formação. Os resultados da pesquisa demonstram o entendimento dos professores sobre a importância das atividades práticas, e que para o melhor desenvolvimento desta na prática docente faz-se necessário o desenvolvimento teórico e prático sobre a microbiologia nas disciplinas de experimentação durante a formação, de forma a garantir um repertório criativo.

O sétimo capítulo apresenta as perspectivas de um licenciando em Química em relação à formação docente, apontando as narrativas (auto)biográficas – dinâmica do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) – como contribuição nesse processo. O procedimento de escrita das narrativas (auto)biográficas faz com que os sujeitos reflitam sobre suas vivências no processo de formação. Como uma das ações do PIBID direciona-se à leitura e discussão desses relatos em grupo, emerge a organização e ampliação de significados sobre o que se faz nesse espaço de troca. Assim, o exercício das narrativas permite que os sujeitos se vejam e se entendam em formação, tomando por pano de fundo as subjetividades inerentes



ao ser, tais como, medos, anseios, fraquezas e perspectivas neste campo do saber. Para este artigo, como um recorte de uma pesquisa maior com outros protagonistas envolvidos com o PIBID, temos a fala de uma bolsista, participante do PIBID. Olhar que emerge dos relatos (narrativas (auto)biográficas), fruto das ações realizadas no PIBID, a saber: discussões de textos relacionados ao processo formativo; observações em escolas; realização de oficinas; intervenções, nos quais os pibidianos têm a oportunidade de, por meio dessas experiências, passar por um processo de rememoração, atrelando tais dinâmicas às suas histórias de vida; e, nas narrativas, mergulhar na reflexão, essencial ao processo formativo.

O oitavo capítulo expõe as complexas relações políticas e sociais, em especial após o período de redemocratização do Brasil e suas implicações na Educação do Campo brasileiro. Inicialmente foi realizado um levantamento histórico documental como forma de entendimento do atual panorama político da educação nesses espaços. Posteriormente, foi colhido relatos por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com quatro professores de escolas do campo no município de Castelo-ES, no qual foram identificados os elementos que influem diretamente no exercício da profissão docente em espaços rurais do município. Dessa forma, essa pesquisa se caracteriza como um estudo de caso, com abordagem qualitativa, as entrevistas foram categorizadas e analisadas por meio da triangulação de dados, fundamentado na pesquisa bibliográfica e documental, além do diário de campo. Com a realização desta pesquisa espera-se compreender quais as condições do trabalho docente nas escolas rurais do município de Castelo-ES.

O nono capítulo investiga em que medida professores de Língua Portuguesa, de escolas públicas do município de Alegre/ES consideram a possibilidade de utilização das redes sociais como recurso didático metodológico em salas de aula, tendo em vista



a formação inicial e continuada dos mesmos. Tem na perspectiva bakhtiniana de linguagem (1992, 2003) seu principal embasamento teórico, buscando também os aportes de Marcuschi (2005) no que tange ao trabalho com os gêneros discursivos emergidos no contexto das novas tecnologias e Lèvy (1999) no que se refere ao trabalho com as tecnologias na educação. Consiste em uma pesquisa qualitativa, entendida como um estudo de caso educacional (ANDRÉ, 2005). Foi realizada entrevista semiestruturada com professores de Língua Portuguesa e/ou Língua Inglesa de 04 (quatro) escolas da rede estadual de ensino da cidade de Alegre/ES, por meio de questionário com perguntas abertas e fechadas, utilizando a ferramenta google drive. Considera a necessidade de formação continuada de professores no sentido da possibilidade da inserção do trabalho sistemático com gêneros discursivos que circulam nas redes sociais, tendo em vista uma abordagem que traga seu contexto enunciativo, evidenciando-os enquanto enunciados concretos, situados histórica, social e culturalmente, consideradas as especificidades de cada contexto.

Por meio das pesquisas realizadas e apresentadas nesta obra, pretendemos contribuir para a construção de reflexões sobre a educação básica e pública que vem se desenvolvendo em algumas regiões do Estado do Espírito Santo. Trata-se de um convite ao leitor, seja ele educador, pesquisador ou acadêmico, pensar em possibilidades de pesquisas, de práticas e referenciais que poderão colaborar com a sua formação crítica e reflexiva.

Com isso, desejamos:

Boa Leitura!

SUMÁRIO



# 1

Michele de Oliveira Sampaio

Marleide Gonçalves França

## O QUE O CURRÍCULO ESCOLAR NÃO NOS ENSINOU SOBRE AS RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL?

## INTRODUÇÃO

A história oficial abordada no currículo escolar deixou de nos ensinar muitas coisas. Uma delas, talvez a mais importante, foi deixar esquecido o quanto a produção científica africana e afro-brasileira contribuiu para a construção dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, influenciando a vida em sociedade. Na perspectiva de Machado e Loras (2017), ao tratarmos da importância da produção científica africana e afro-brasileira, ocultada há séculos, devemos considerar que os esforços para a ampliação do acesso dos negros aos ambientes de produção científica brasileira, hoje majoritariamente ocupada por brancos, ultrapassa a simples preparação profissional desse segmento com vistas ao atendimento das demandas materiais no contexto da atual sociedade tecnológica. O mais importante, na visão dos autores, é o impacto significativo no imaginário e na autoimagem da população negra, na medida em que permitirá identificar-se e ser identificado como pessoas criativas, capazes de produzir conhecimentos considerados relevantes para a humanidade (MACHADO; LORAS, 2017).

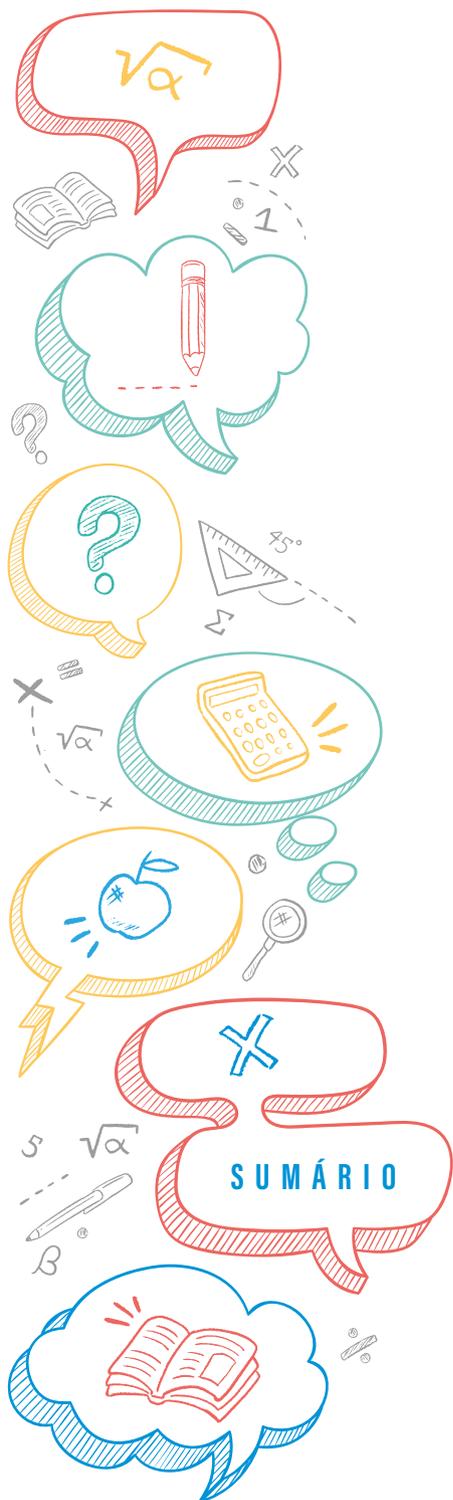
Diante desse contexto, precisamos refletir sobre uma parte da história que diz respeito às contribuições dos povos de origem africana na organização das civilizações, que não é ensinado na escola, sendo, portanto, silenciado no currículo escolar. Por isso, indagamos: O que o currículo escolar não nos ensinou sobre as relações raciais no Brasil?

### SUMÁRIO

## REFLEXÕES SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DOS POVOS DE ORIGEM AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA PARA A PRODUÇÃO DOS CONHECIMENTOS HISTORICAMENTE CONSTRUÍDOS PELA HUMANIDADE

Faz-se necessário considerar que, historicamente, não se sabia ou era impedido de falar na escola sobre como utilizamos, diuturnamente e sem saber, as produções africanas e que determinaram a forma como as sociedades organizaram as suas civilizações, a ciência e a tecnologia. A população negra tem tradição milenar na produção de ciência, tecnologia e inovação. Nas produções coletivas, é possível encontrar soluções negras e africanas, na agricultura, pecuária, pesca, cerâmica, mercenária, mineralogia, escrita, química, física, astronomia, engenharia, eletricidade, matemática, geometria, biologia, arquitetura, têxteis, filosofia, religião, comunicação, comércio, política, técnica bélica e direitos humanos (MACHADO; LORAS, 2017).

Para confirmar tais premissas, basta dizer que o primeiro humano era negro. Para exemplificar algumas importantes invenções, Machado e Loras (2017), assinalam os primeiros indícios do uso de ferramentas pelos nossos ancestrais hominídeos que estão enterrados nos vales de toda África subsaariana e foi no Grande Vale do Rift que se viu o primeiro uso de ferramentas. Além disso, foi o Homo habilis, residente na África oriental, que desenvolveu a primeira cultura que confeccionou ferramentas há cerca de 2,3 milhões de anos. O fogo foi utilizado pela primeira vez pelo Homo erectus, à aproximadamente 1,42 milhões de anos, na região de Chesowanja, no Quênia. “[...] Arqueólogos encontraram sepultamentos de argila vermelha que datam daquele período, e esses sepultamentos indicam que a argila deve ter sido aquecida a 400° C até endurecer” (MACHADO; LORAS, 2017,



p. 29). A despeito disso, afirmam os autores, que o Homo sapiens, o primeiro ser humano moderno, criou entre 90.000 e 60.000 anos atrás, ferramentas de ossos e lâminas na África meridional e oriental.

Além da criação das ferramentas, podemos destacar no campo da astronomia, o dispositivo de Nabta Playa, que consistia em um calendário pré-histórico que marcava com precisão o solstício de verão, com vistas a destacar a importância da astronomia para a vida religiosa do Egito e é anterior ao sistema de escrita.

O sistema de escrita também teve origem no continente africano. O primeiro sistema de escrita da África e a origem da escrita alfabética foram criadas pelos hieróglifos egípcios (MACHADO; LORAS, 2017). Não obstante, o academicismo convencional negue à África sua historicidade e procure classificá-la como pré-histórica, ao argumento de que os seus povos nunca desenvolveram sistemas de escrita, além dos hieróglifos egípcios, existem vários sistemas de escrita desenvolvidos por outros povos africanos antes mesmo da invasão mulçumana, que deu origem a escrita árabe (NASCIMENTO, 2008).

Tal como aponta Nascimento (2008), além das grafias, representados pelos sistemas pictográficos, ideográficos e fonológicos, existe a escrita por meio de objetos. Na África, os pictogramas constituem uma forma de expressão rica e variada, com vistas a registrar saudações, anedotas, fábulas ou advertências. Os ideogramas também eram muito utilizados em várias regiões da África, constituem uma imagem que representava um conceito. A exemplo do Gwa, de madeira esculpida, que representava conteúdos filosóficos. Na Figura 01, representado pelo ideograma Sankofa Gwa que tem como significado: "Nunca é tarde para voltar e apanhar aquilo que ficou para trás" (NASCIMENTO, 2008, p. 37).



Figura 01 - Sankofa Gwa – ideograma utilizado pelo sistema de escrita africano



Fonte: NASCIMENTO, 2008, p.37.

De acordo com Machado e Loras (2017), nos campos da medicina e saúde, destacam-se as antigas mumificações egípcias, datadas de 3600 a. C., que foi o resultado do conhecimento adquirido em relação ao corpo humano por meio da realização de autopsias. Os médicos egípcios eram famosos no Oriente Médio. “[...] Heródoto assinalou o elevado grau de especialização entre os médicos egípcios, com alguns tratando apenas a cabeça, o estômago, os olhos ou os dentes” (MACHADO; LORAS, 2017, p. 44).

Não há como não destacar, na arquitetura, as mais antigas estruturas construídas com pedra, a pirâmide em degraus, em Saqqara, no Egito, construída pelo Faraó Djoser. No Sudão (antiga Núbia), conhecem-se mais pirâmides do que qualquer outra parte do mundo, cerca de 223 ou 228, a depender da fonte (MACHADO; LORAS, 2017).

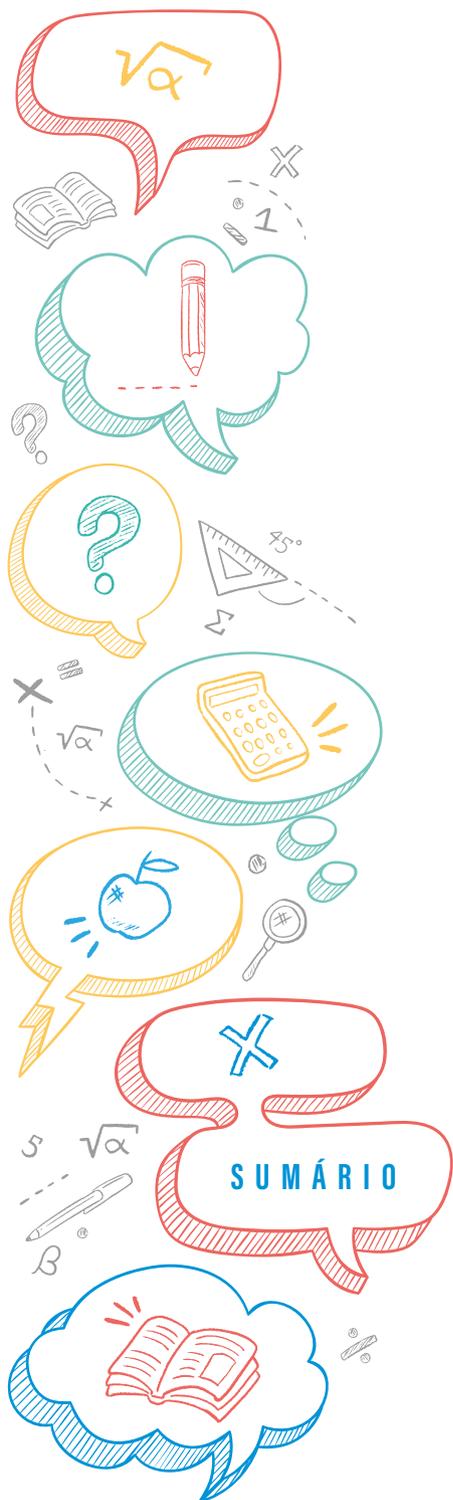
Além disso, o comércio exterior e a economia monetária, tão presente em nossos cotidianos, também foram invenções do continente africano. “Muitos séculos antes que o comércio internacional se desenvolvesse entre as terras da Europa, ele já era uma atividade comum na África” (MACHADO; LORAS, 2017, p. 55).



Certamente não esgotaremos, neste breve diálogo, todas as importantes invenções do continente africano e que, de todo modo, contribuem e influenciam diretamente nossa vida. Todavia, a despeito do que é silenciado nos currículos escolares, não há como falar em civilização, ciência ou tecnologia sem falar de África.

O próprio sistema de ensino, tal qual conhecemos hoje como universidade existe há milênios na África. Segundo apontamentos de Machado e Loras (2017), Per Ankh, ou Casa da Vida, surgiu no Egito, por volta de 31000 a.C.. Nas Casas da Vida lecionava-se medicina, astronomia, matemática, doutrina religiosa e línguas estrangeiras, além de outras matérias. As casas da Vida existiam nos centros urbanos como Amarna, Edfu, Mênfis, Bubástis e Abidos. Além disso, toda cidade egípcia de tamanho médio, possuía uma Casa da Vida. “Pelo que se depreende de itens descobertos em tumbas régias egípcias, a escrita surgiu associada à realeza. Era ofício, sobretudo dos escribas que atuavam fora das Casas da Vida” (MACHADO; LORAS, 2017, p. 32).

De todo modo, o imaginário sobre o continente africano é reforçado pela ideia de que o negro pertence a uma raça inferior, não sabe e não produz conhecimento. Dito de outra maneira, a produção do conhecimento científico tem relação direta com o prestígio social adquirido no campo da ciência ocidental que foi responsável pela construção de estereótipos negativos sobre os povos africanos e indígenas. “O imaginário sobre os asiáticos e europeus é positivado e reforçado diuturnamente pela mídia, e isso impacta em como eles se veem e são vistos” (MACHADO; LORAS, 2017, p. 16). Mas, é preciso nos questionar, porque essa imagem inferiorizada do negro e representação negativa do continente africano permanecem no imaginário social e se reproduz no currículo escolar?



## A CONSTITUIÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL

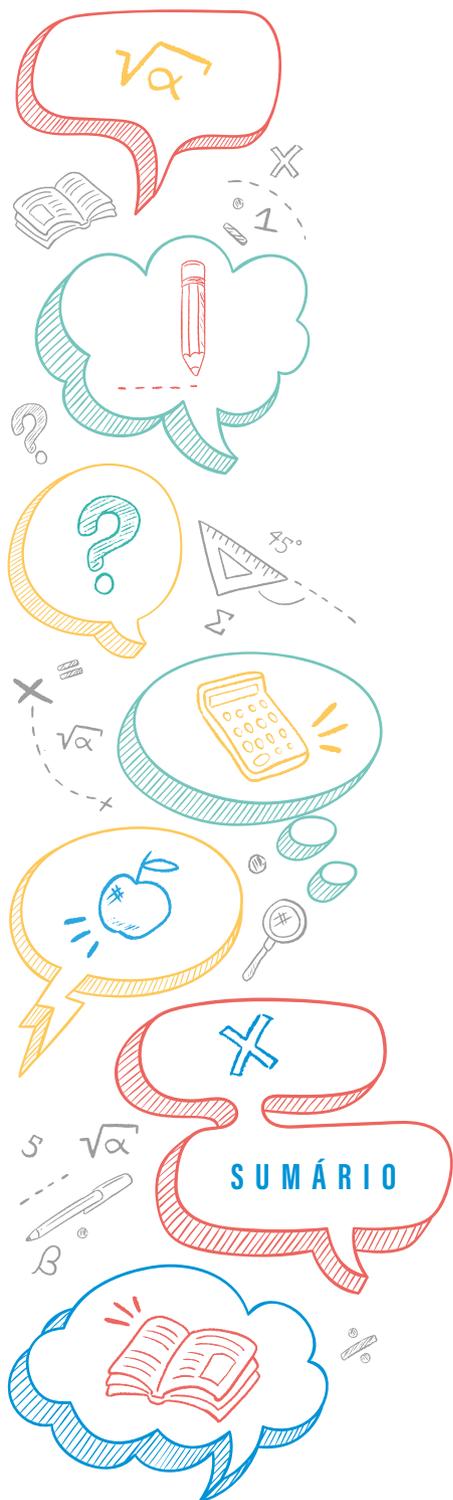
As relações étnico-raciais vêm se constituindo na sociedade brasileira e no espaço escolar entrelaçada aos processos formativos discriminatórios, de silenciamento e de invisibilidade social. Esse cenário se articula as raízes históricas da colonização da América Latina, como consequência da expansão comercial e marítima da Europa, que se constituiu um aspecto de grande relevância para o processo de transformação no mercado mundial, entre o século XV até a segunda metade do século XVIII. Para Machado e Loras (2017) a exploração da escravidão dos africanos e dos nativos das Américas, se estabeleceu como um forte sistema de privilégios para os homens e mulheres brancas no mundo e no Brasil.

De acordo com Cardoso (1983, p. 73) “[...] a colonização orientou-se essencialmente para a constituição de sistemas produtivos destinados a abastecer o mercado europeu com metais preciosos e produtos tropicais (artigos alimentícios de luxo, matérias primas)”. Todavia, o trabalho da população negra foi determinante para o desenvolvimento e manutenção do sistema econômico.

Desse modo, a chamada economia dos tempos modernos, que vai desde metade do século XV até a segunda metade do século XVIII, define-se como pré-capitalista, pois nesse período, o capitalismo, enquanto modo de produção, não se instala plenamente até a ocorrência da Revolução Industrial (CARDOSO, 1983).



SUMÁRIO



É dentro desse cenário que surgiram as “plantations escravistas”<sup>3</sup>. Em locais conhecidos como “Afro-América”, compreendendo boa parte do Brasil, o Caribe, o Sul dos Estados Unidos, a costa do Peru e algumas partes da Colômbia, constituíam-se locais em que o processo de escravidão africana era a base das relações de produção (CARDOSO, 1983). Na visão de Cardoso (1983), dentro desse cenário, a monocultura especializada passou a ser necessária e, com isso, o tráfico africano também passou a ser essencial para a reprodução do sistema.

Reis e Gomes (2012) destacam que o processo de escravidão dos africanos nas Américas consumiu cerca de 15 milhões ou mais de homens e mulheres que foram arrancados de suas terras. A participação do Brasil nesse cenário foi considerável, estima-se que desse total, cerca de 40% dos negros vieram para o Brasil para serem escravizados.

[...] E a escravidão penetrou cada um dos aspectos da vida brasileira. Além de movimentarem engenhos, fazendas, minas, cidades, plantações, cozinhas e salões, os escravos da África e seus descendentes imprimiram marcas próprias sobre vários outros aspectos da cultura material e espiritual deste país, sua agricultura, culinárias, religião, língua, música, artes, arquitetura [...] (REIS; GOMES, 2012, p. 9).

Nesse período de colonização, no Brasil tinha aproximadamente 1.887.900 habitantes livres (dos quais 1.043.000 eram brancos, 585.500 eram negros e mestiços e, ainda, um total de 259.400 eram índios). Desse número, é provável que 1.930.000 negros foram escravizados, isso antes da independência em 1818 (CARDOSO, 1983). O que

3 As *plantations*, nesse momento, referiam-se àquelas unidades produtoras de artigos tropicais que utilizavam a força de trabalho dos negros escravizados nas plantations/plantações de bananas. Todavia, a *plantation* escravista, especificamente, era a mais do que isso, constituindo-se numa forma de organização da produção bem definida (CARDOSO, 1983).

evidencia, como se vê, que a população negra era superior à população branca, em todos os números pontuados.

No Brasil, a mão de obra negra escravizada se concentrava nas capitanias de Pernambuco, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Bahia. A independência do Brasil não modificou as estruturas internas do país, pois o poder imperial era controlado pelos interesses ligados à agricultura e à exportação de produtos primários e, dentro dessa estrutura, o sistema escravista estava muito bem estabelecido, mesmo quando da existência de tensões permanentes entre senhores e negros, assim como pela quantidade de quilombos e as numerosas revoltas (CARDOSO, 1983).

Em 1827, o Brasil assinou um tratado junto à Grã-Bretanha, no qual se comprometeu a dar um fim ao tráfico de negros escravizados no Brasil até 1830, de modo que o tráfico seria extinto e os negros que entrassem no Brasil, desde então seriam considerados livres. No entanto, essa lei não foi aplicada. Quando o tratado comercial expirou, em 1842, o Brasil não o renovou.

Esse comportamento do Brasil não agradou a Inglaterra, que aprovou em 1845 o chamado Bill Aberdeen, que veio a consistir na captura dos navios negreiros brasileiros ao longo da costa do Brasil. A partir disso, o Brasil intensificou o tráfico negreiro entre os anos de 1845 e 1849, pois já previam o fim do tráfico de homens e mulheres negros/as escravizados/as no Brasil. Assim, no dia 4 de setembro de 1850, a vinda de negros da África para serem escravizados foi proibida, tornando-se, efetivamente, uma prática ilegal (CARDOSO, 1983).

A proibição da vinda de negros da África para o Brasil não impediu que o tráfico permanecesse internamente nas terras brasileiras. Como consequência, os preços dos negros escravizados subiram dentro do país. E com o apogeu do café no Vale Paraíba, a solução encontrada pelos produtores foi realizar um tráfico interno, em que os



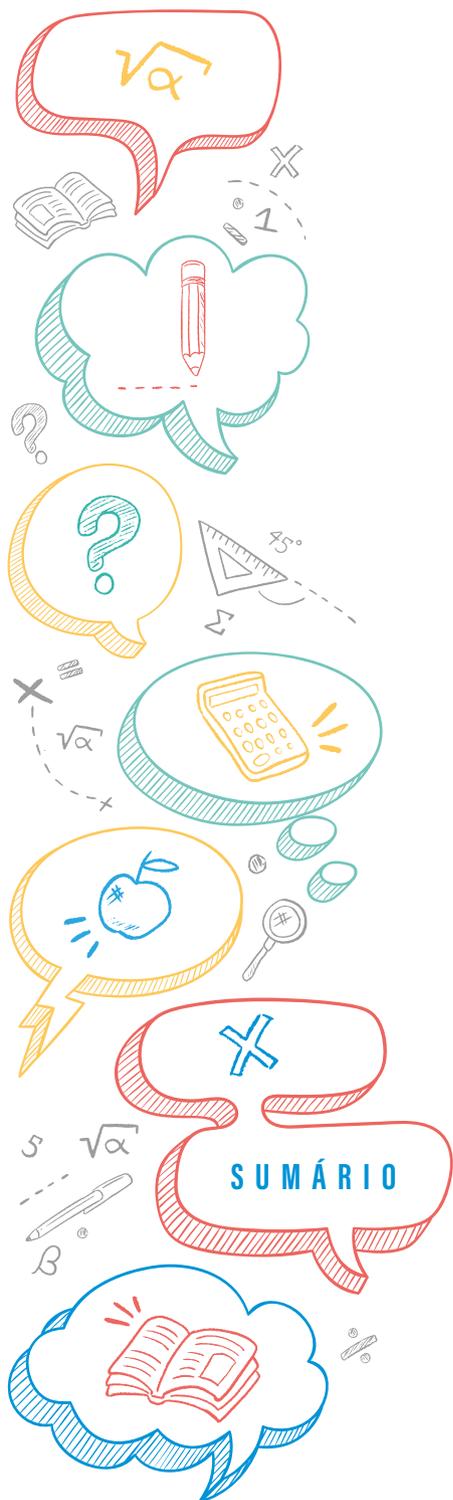
negros escravizados das zonas economicamente menos importantes do norte e do nordeste foram destinados às regiões de produção de café (CARDOSO, 1983).

Tais modificações incluíram a transferência de escravos urbanos e domésticos para o campo, a de cativos ocupados em atividades agrícolas menos produtivas (subsistência, açúcar, tabaco) às plantações de café e melhoramentos tecnológicos no transporte – a primeira estrada de ferro – de modo que numerosos escravos tropeiros pudessem ir para a roça, e finalmente a introdução de algumas máquinas a vapor no processamento dos produtos, com finalidade similar (CARDOSO, 1983, p. 155).

A partir dessa organização foi possível dar continuidade à manutenção da economia interna do Brasil e, ainda, à manutenção da mão de obra escravizada. Desta feita, o ponto mais alto do negócio do café no Vale do Paraíba foi atingido entre 1850 e 1860, período em que a maior parte de homens e mulheres negros/as escravizados/as no país estava nessa região e na província de Minas Gerais (CARDOSO, 1983).

Em 1871 foi assinada a Lei do Ventre Livre no Brasil. Segundo esta, as crianças nascidas de mulheres negras escravizadas estariam livres, embora permanecessem submetidas ao poder do dono de sua mãe por pelo menos oito anos ou até completar vinte e um anos de idade, sendo o dono obrigado a indenização pecuniária, conforme previsão legal (CARDOSO, 1983). Segundo o autor, essa primeira lei de abolição parcial criou um Fundo de Emancipação destinado a alforriar certo número de negros escravizados por ano e por província, e pela primeira vez impôs um registro de todos os negros escravizados no país.

A partir disso, em 1878 o abolicionismo ganhou força no Brasil, evidenciando um movimento que atraiu jovens políticos, advogados e jornalistas negros, caracterizado como um movimento urbano, que tinha como foco o progresso da modernização urbana desde 1850,



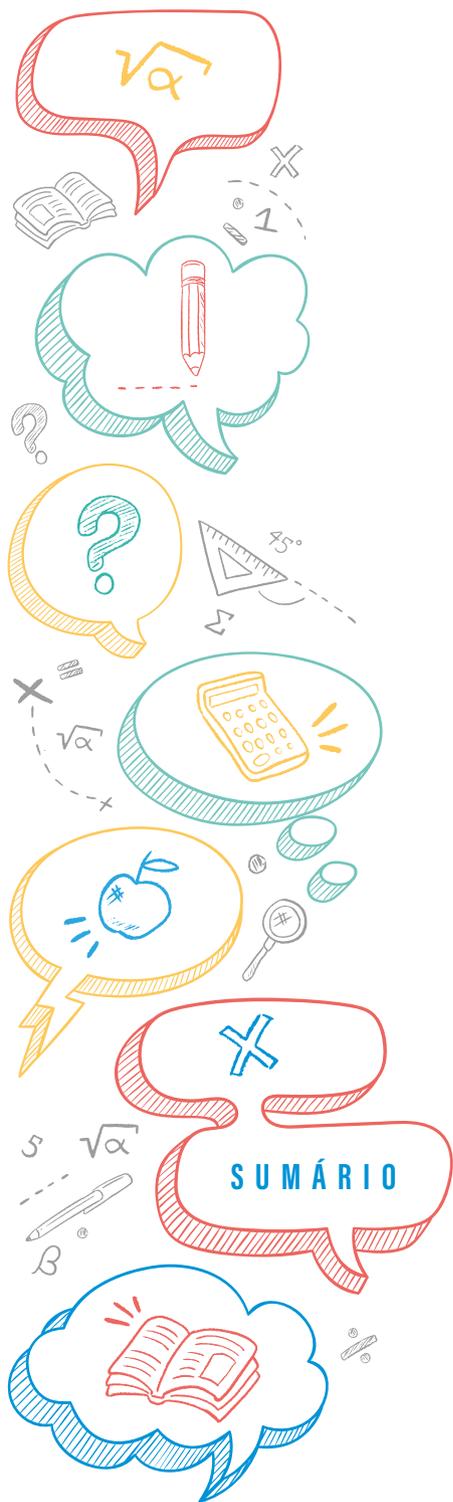
sob a influência da Inglaterra e dos Estados Unidos. Os últimos negros escravizados foram alforriados, sem indenização, no dia 13 de maio de 1888 (CARDOSO, 1983).

## O CONCEITO DE RAÇA, RACISMO E BRANQUEAMENTO NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS BRASILEIRAS

Na perspectiva de Munanga (2009), o tráfico negreiro é considerado uma das maiores tragédias da história da humanidade. “Em termos de direito, o escravo é visto como um objeto de propriedade, logo, alienável e submisso ao seu proprietário” (MUNANGA, 2009, p. 80). A retomada dessa ideia e dimensão do que foi o processo de escravidão, nos leva a reflexão sobre os conceitos de raça e racismo, construídos histórico-socialmente, e como tais conceitos legitimaram ações das mais diversas no sentido da prática do racismo no desenvolvimento das sociedades.

Nas ciências naturais, o conceito de raça foi utilizado pela Zoologia e Botânica com o objetivo de classificar as espécies animais e vegetais. Todavia, o conceito, de raça passou a assumir uma dimensão temporal, espacial e social. Para o latim medieval, raça passou a designar a descendência, a linhagem, ou seja, um grupo de pessoas que tinham o mesmo ancestral comum. Já em 1684, o termo passou a ser usado para classificar a diversidade humana em grupos fisicamente contrastados, denominados raças (MUNANGA, 2003).

Nos séculos XVI a XVII, esse conceito surgiu nas relações entre classes sociais, “para legitimar as relações de dominação e de sujeição entre classes sociais (Nobreza e Plebe), sem que houvessem diferenças morfo-biológicas notáveis entre os indivíduos pertencentes



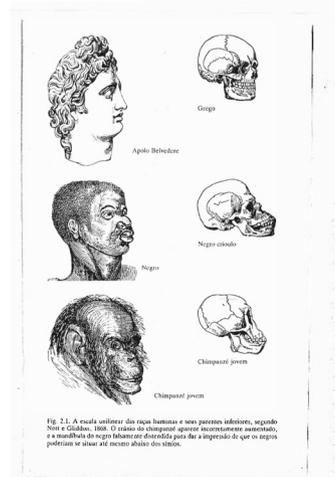
a ambas as classes” (MUNANGA, 2003, p. 1). Todavia, foi no século das luzes, que o conceito de raça passou a ser usado como uma forma de classificar a diversidade humana em raças diferentes, atribuindo ao conceito uma dimensão classificatória e hierarquizada.

No século XVIII, a cor da pele começou a ser considerada como um critério para classificar as chamadas raças. Nesse momento, a espécie humana ficou dividida em três raças que habitam, até hoje, o imaginário coletivo e a seara científica: raça branca, negra e amarela. Assim, a cor da pele, dos olhos e do cabelo definiu-se, nessa perspectiva, pelo grau de concentração de melanina. A raça branca tinha menos concentração de melanina, por isso a cor da pele, olhos e cabelo são mais claros do que a raça negra que, por sua vez, possui uma concentração maior de melanina, apresentando pele, cabelos e olhos mais escuros do que a raça amarela que fica numa posição intermediária entre as raças (MUNANGA, 2003).

Já no século XIX outros critérios morfológicos foram incluídos na classificação das raças: a forma do nariz, dos lábios, do queixo, o formato do crânio, o ângulo facial. A partir de então, o crânio alongado, conhecido como dolicocefalo, era tido como uma característica da raça branca, enquanto o crânio arredondado, conhecido como braquicefalo, era considerado como característica física da raça negra e amarela (MUNANGA, 2003). Para Gould (2014), esse raciocínio seria explicado por uma imagem de Josiah Clark Nott e Geo R. Gliddon (PHILADELPHIA, 1854) que procurava explicar a escala unilinear das raças humanas e seus parentes inferiores (Figura 2). Para o autor, o crânio do chimpanzé era apresentado na imagem de uma forma incorretamente aumentada, em que a mandíbula do negro era falsamente distendida para dar a impressão de que os negros poderiam se situar até mesmo abaixo dos símios.



Figura 2 – Escala unilinear das raças humanas e seus parentes inferiores



Fonte: Josiah Clark Nott e Geo R. Gliddon  
(PHILADELPHIA, 1854 *apud* GOULD, 2014, p. 19).

Na visão de Munanga (2003), a grande problemática no entorno do tema, não está na classificação da humanidade em si, mas na classificação em raças hierarquizadas que assume uma postura produtora de estigmas e racismos, ao considerar que determinada raça seja superior à outra.

O estudo realizado por Gould (2014) sustenta que para avaliarmos o alcance da influência exercida pela ciência nas ideias sobre raça dos séculos XVIII e XIX é preciso observar, em primeiro lugar, o contexto cultural de uma sociedade cujos líderes e intelectuais não duvidavam da pertinência da hierarquização social, com os índios abaixo dos brancos, e os negros abaixo de todos os outros.

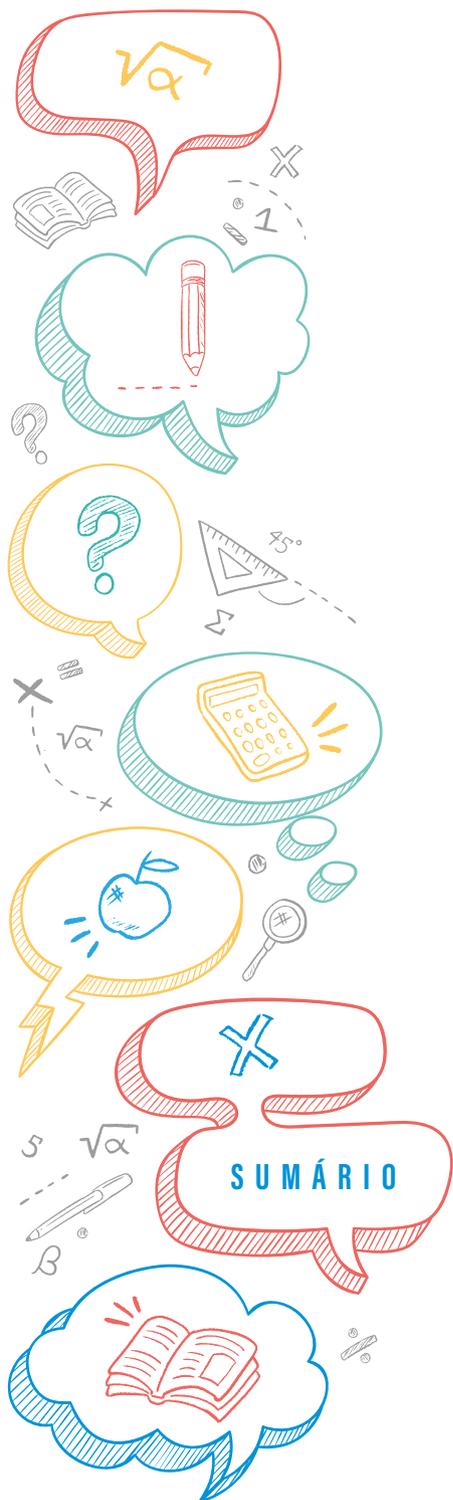
Para o autor, os argumentos não contrastavam igualdade com desigualdade. Por essa razão, um grupo, chamado de “linha dura”, afirmava que os negros eram inferiores e que a sua condição biológica

justificava, portanto, a sua escravidão e colonização. Outro grupo, chamado de “linha branca”, concordava que os negros eram inferiores, mas afirmava que o direito de uma pessoa à liberdade não dependia do seu nível de inteligência. E tinha aqueles, no grupo de “linha branca” que divergiam de opinião quanto à inferioridade dos negros, uns argumentavam que uma educação e um padrão de vida adequado poderia elevar os negros ao nível dos brancos. Outros advogavam pela incapacidade permanente dos negros (GOULD, 2014).

Para Gould (2014), os de “linha branca” não estavam de acordo quanto às raízes biológicas ou culturais da inferioridade dos negros. De todo modo, no século XX, devido aos progressos da genética humana, da biologia molecular e da bioquímica, concluiu-se que esse conceito de raça não era uma realidade biológica, mas apenas um conceito cientificamente inoperante, que buscou explicar a diversidade humana e para dividi-la em raças. Ou seja, biológica e cientificamente, as raças não existem (MUNANGA, 2003). O conceito de raça, portanto, é uma construção histórico-social. Para Munanga (2003), o conceito de raça, tal como empregamos hoje, não tem nada de biológico. É um conceito carregado de ideologia que abarca consigo uma coisa não proclamada, que é a relação de poder e de dominação.

Do mesmo modo, o conceito de racismo é geralmente abordado a partir do conceito de raça. Assim, o racismo seria uma ideologia essencialista ao defender a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas, com características físicas hereditárias comuns, das quais derivam as características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e que, por sua vez, se situam numa escala de valores desiguais. Com isso, o racismo passa a ser uma crença na existência de raças hierarquizadas pela relação entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural.

Nessa perspectiva, o racista cria a raça no sentido sociológico e passa a entender o conceito de raça a partir do seu imaginário que,



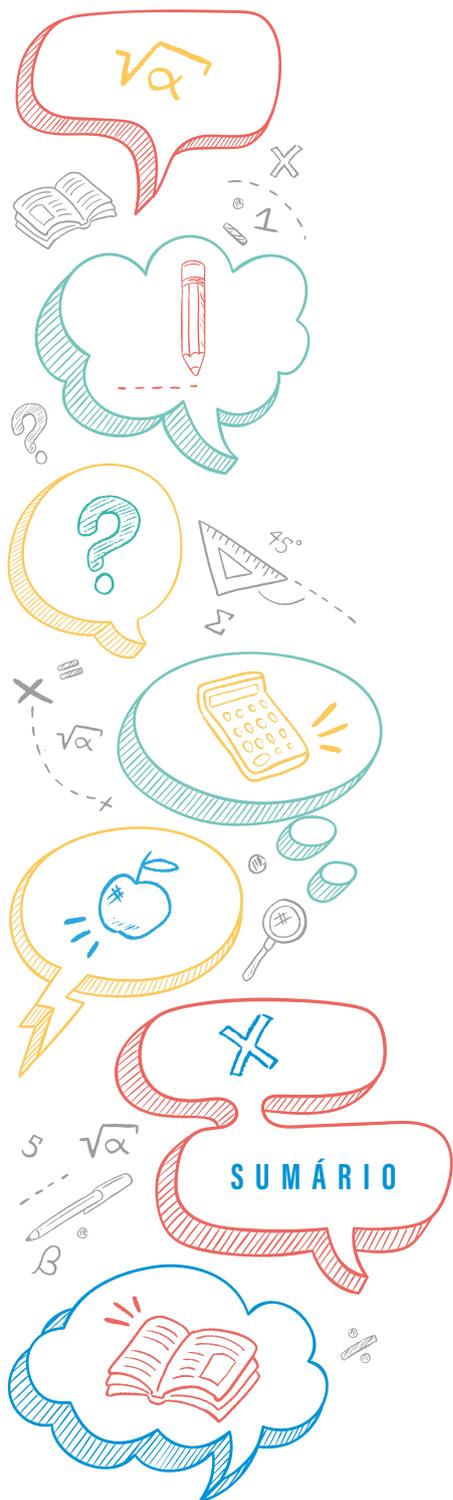
por sua vez, considera naturalmente inferior um grupo social com traços culturais, linguísticos e religiosos. Explicado de outra maneira, o racismo tende a considerar que as características intelectuais e morais de um determinado grupo, são consequências diretas de suas características físicas ou morais (MUNANGA, 2003).

Munanga e Gomes (2016) compreendem o racismo como um comportamento, uma ação que resulta da aversão, do ódio em relação às pessoas que possuem um pertencimento racial observável, como por exemplo, a cor da pele, o tipo do cabelo, o formato do olho, entre outros. De modo individual, o racismo se manifesta por meio de atos discriminatórios cometidos por indivíduo. De modo institucional, o racismo pode ser verificado em razão de práticas discriminatórias sistemáticas fomentadas pelo Estado ou com o seu apoio indireto.

No Brasil, o racismo se dá de um modo distinto de outros contextos, alicerçado em uma constante contradição. As pesquisas, histórias de vida, conversas e convivência cotidianas denotam que existe racismo no país, mas o povo brasileiro é hesitante em aceitar essa realidade (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 181).

No plano estrutural do racismo, contribuiu de forma potencializadora para a sua reprodução, a ideia de branqueamento no Brasil. Nesse aspecto, Bento (2014), salienta que o branqueamento é frequentemente considerado um problema do negro no Brasil que, descontente com a sua condição de negro, procura identificar-se como branco, miscigenar-se com ele no intuito de diluir as suas características raciais e branquear-se.

Nesse processo, assinala a autora, pouco aparece o branco, exceto na sua condição de modelo universal de humanidade que, por sua vez, é alvo da inveja e do desejo daqueles que não brancos, são considerados também como não humanos.



Todavia, refutando essa assertiva, a autora defende que os estudos sobre o branqueamento no Brasil denotam que o mesmo foi inventado e mantido pela elite branca brasileira que se autoconsidera como um padrão de referência para toda uma espécie e, nesse sentido, o branqueamento seria considerado tão somente como um problema do negro que deveria tornar-se branco.

Ocorre que, ao fazer isso, a elite branca brasileira incorre na apropriação simbólica que fortalece a autoestima e o autoconceito do branco em detrimento dos demais. Além disso, essa apropriação acaba por legitimar a supremacia do branco nos aspectos econômicos, políticos e sociais. Para além disso, resulta na construção de um imaginário extremamente depreciativo sobre o negro, que atinge a sua identidade racial, danificando sua autoestima e, pior ainda, tornando-o culpado pela própria discriminação que sofre, com vistas a justificar as desigualdades raciais.

Resultado disso é que as identidades e expectativas pessoais dos negros foram condicionadas por relações de poder, o que, por sua vez, influenciaram a elite intelectual branca brasileira com teses que defendiam a inferioridade física, moral e intelectual dos negros e indígenas. Para Machado e Loras (2017), ampliou-se com isso a hierarquia racial e a orientação das políticas governamentais no Brasil para incentivar a vinda dos imigrantes de toda Europa, com objetivo de promover o branqueamento da população brasileira que era, majoritariamente negra e indígena, sendo considerada uma barreira ao ideal de progresso e civilização, de acordo com os parâmetros eurocêntricos da classe dominante da época.



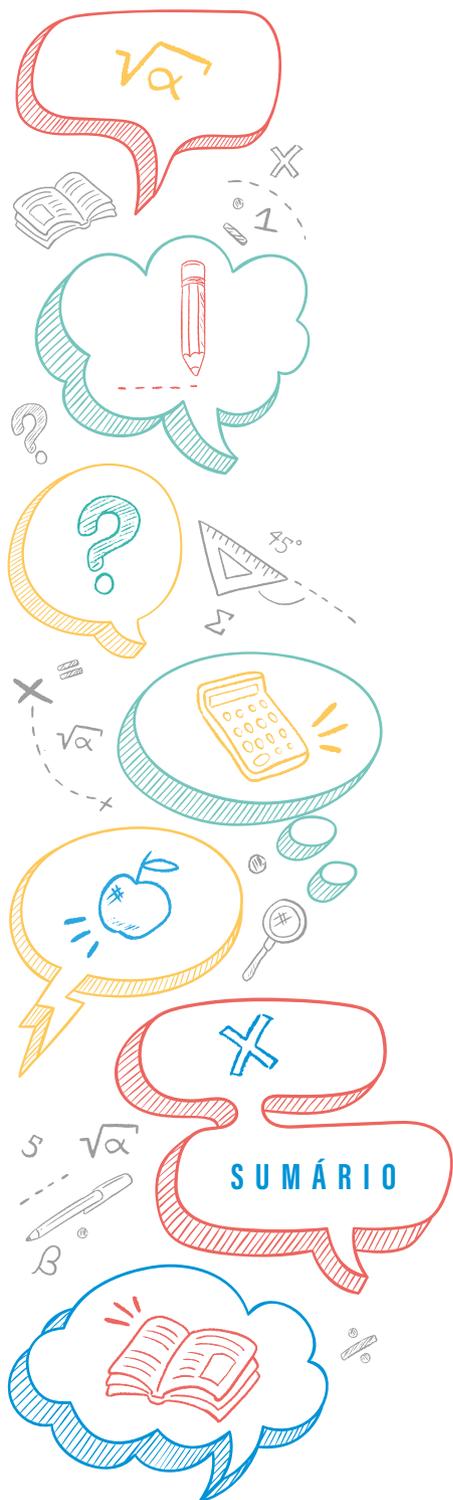
## AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E AS SUAS INFLUÊNCIAS NO CENÁRIO EDUCATIVO

Como vimos, a hierarquização das raças nada mais é do que um conceito construído histórico-socialmente com um objetivo ideológico muito bem demarcado, qual seja, a relação de poder e dominação do branco em detrimento de outras raças, consideradas por ele, inferiores. Tal concepção projeta no negro, a responsabilidade pela sua condição não-ideal e, portanto, resultante de tantas desigualdades.

A despeito disso, concordamos que a ciência ocidental trabalhou muito no sentido de reforçar esse pensamento distorcido e que, reprodutor de preconceitos, também foi responsável pela criação de um imaginário branco, ideal, humano e perfeito, reforçado pelo conceito de branqueamento e branquitude no Brasil.

Nesse sentido, o pensamento eurocentrado, dominado pela ciência ocidental e branca, determinou como, quando e de que forma os conhecimentos seriam ensinados nos currículos oficiais das escolas. Com o domínio da ciência e do ensino, perdurou-se o silenciamento e o desconhecimento sobre as relações raciais brasileiras, assim como abordagens relacionadas às contribuições dos povos de origem negra e africana na organização das civilizações, bem como na produção da ciência e da tecnologia.

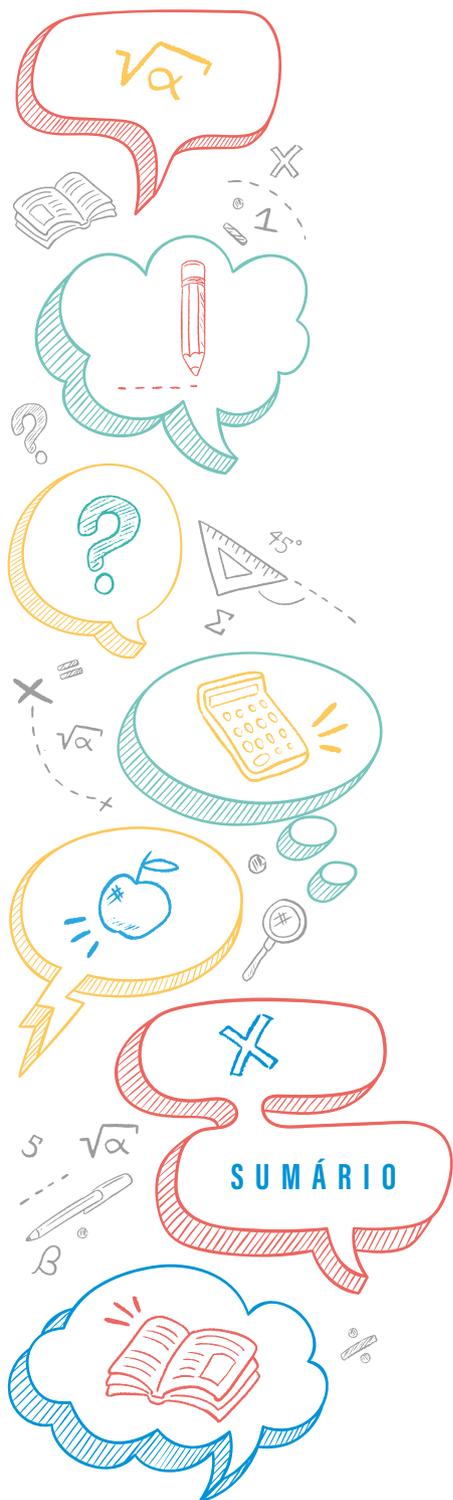
Portanto, para desconstruir concepções tão enraizadas na estrutura da sociedade brasileira, é preciso refletir sobre o silenciamento no currículo escolar desse debate. Assim, em um primeiro plano, precisamos indagar o motivo pelo qual durante muito tempo o ensino no Brasil, contou uma história oficial em que esses homens, mulheres e crianças eram representados pela figura do negro escravizado serviçal, pequeno e silenciado. Gilberto Freyre trabalhou no sentido de reforçar esse posicionamento, em sua obra *Casa-Grande & Senzala*,



ao afirmar, categoricamente, a impossibilidade de separar o negro da sua condição degradante de escravizado. “O negro foi patogênico, mas a serviço do branco; como parte irresponsável de um sistema articulado por outros” (FREYRE, 2003, p. 404).

A reflexão sobre esse tipo de abordagem é bastante requerida, pois essa visão apagada do negro foi sustentada pela ideia de democracia racial que moldou a forma como os brasileiros construíram a imagem do Brasil. Paixão (2014) enfatiza as contribuições das obras de Gilberto Freyre para o processo de desenvolvimento das forças produtivas do Brasil naquela época, não deixando de considerar que dentro desse processo, constituiu-se também a teoria da democracia racial que, por sua vez, representava uma forma contraditória de democracia, haja vista todo o seu caráter hierarquizante, que tratava as pessoas de modo diferenciado de acordo com a cor da pele, compreendendo de certo modo, que era normal e até natural, que uma pessoa negra pudesse ocupar posições inferiorizadas. Para o autor:

[...] evidentemente não se pode chamar de democrática uma sociedade e um Estado nos quais os direitos individuais e o reconhecimento social exige a posse de uma aparência branca ou mestiça clara. Nesse sentido, na perspectiva da democracia étnica, os indivíduos estão hierarquizados socialmente de acordo com o nível de melanina que tragam na pele, não sendo, desde seus traços fenotípicos evidentes, iguais entre si. Ora, a democracia moderna exige que todos os indivíduos portem os mesmos direitos e deveres perante o Estado, as leis e as oportunidades de realização econômica. Como os negros e mestiços escuros típicos (que forma a esmagadora maioria dos afrodescendentes) não têm esse direito plenamente reconhecido, antes devendo resignar-se aos papéis de baixo prestígio que naturalmente ocupam (e que para fins práticos, somente deixarão de ocupar no caso de desenegrarem nas futuras gerações); a democracia racial, fundada na perspectiva hierarquizadora, acaba sendo uma antítese de democracia, seja no plano sociológico, seja no plano político (PAIXÃO, 2014, p. 89).



Exatamente por isso, a teoria da democracia racial, ao longo dos últimos anos, vem sendo desconstruída, tendo em vista todas as antíteses e incoerências que a tornaram um mito. Na visão de Bernardino (2002), o povo brasileiro acreditou ter construído uma sociedade não caracterizada por conflitos raciais abertos, diferentemente dos Estados Unidos e da África do Sul. De forma complementar, Carneiro (2003, p. 5), assinala: “Durante anos alimentamos a ideia de que vivíamos uma verdadeira democracia racial, apesar das visíveis desigualdades e limites de oportunidades oferecidas aos negros, mulatos, índios e ciganos”.

A constatação de tantas desigualdades de oportunidades para determinados grupos no Brasil, levou à conclusão de que a crença no mito da democracia racial estruturou o sentimento de nacionalismo do brasileiro (BERNARDINO, 2002). Não obstante, o povo brasileiro compreendeu, ao longo do tempo, que a sua democracia racial não contemplava todas as etnias, muito pelo contrário, o que se evidenciava no passado (e no presente) era a desvalorização do negro e de todas as suas contribuições para a formação econômica, histórica, cultural e social do país.

Em razão dessa perspectiva ideológica que pensava (e ainda pensa) o Brasil enquanto uma democracia racial construiu-se o que Carneiro (2003), chama de escravidão suave. “A ideia de uma escravidão suave acabou por reforçar o mito da democracia racial, que ainda hoje mascarava o racismo no Brasil” (CARNEIRO, 2003, p. 15). Por isso, na visão de Paixão (2014, p. 31) “o tema das relações raciais, especialmente entre brancos e negros, guarda uma longa tradição no interior do pensamento social brasileiro”, marcado por desigualdades de oportunidades, em todas as esferas sociais e por um atraso histórico quase que irrecuperável, mesmo depois de ter havido a abolição da escravidão no Brasil, demandando debates e pesquisas insurgentes e emergentes.



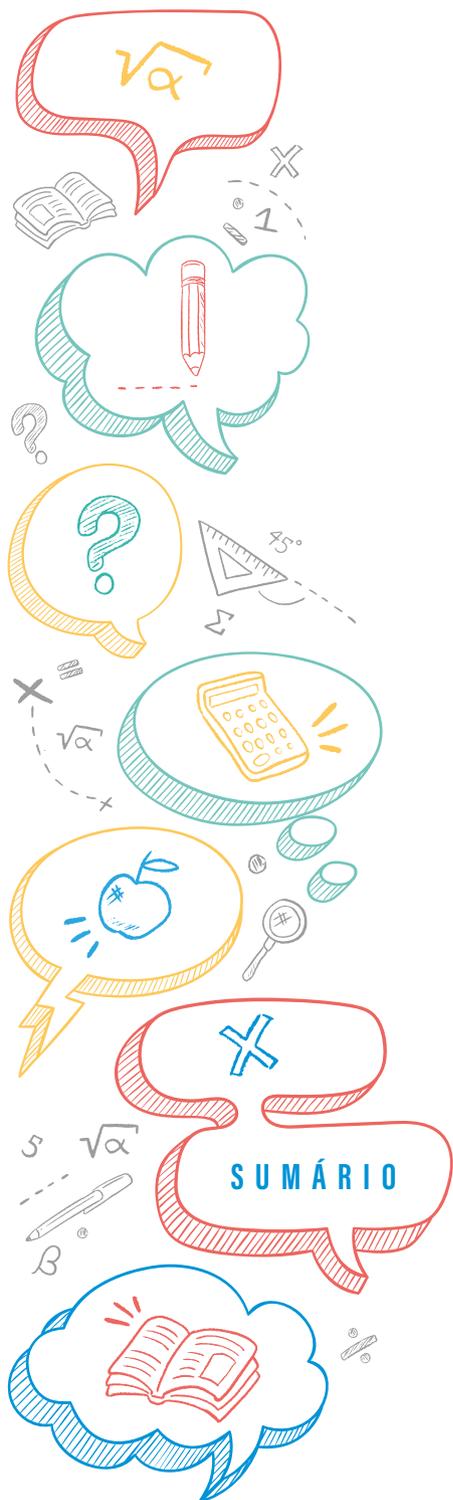
De fato, nos últimos anos da escravidão, os negros não tinham oportunidades de trabalho, nem tão pouco foram oportunizadas condições para que a população negra se integrasse na nova ordem social. Ao invés disso, ao analisar o cotidiano do ex-escravizado, é possível constatar que as condições e as oportunidades de trabalho oferecidas pouco diferiam de uma escravidão disfarçada (CARNEIRO, 2003).

Nessa perspectiva, Damatta (1987), afirma que a abolição da escravatura se constituiu numa verdadeira ameaça ao projeto econômico e social do país, de modo que a ideologia católica da época e, ainda, o formalismo, não puderam sustentar o sistema hierárquico, tendo sido necessário criar uma nova ideologia. Uma nova ideologia associada às relações sociais dadas pela patronagem, que se mantiveram intactas, uma nova ideologia que foi dada com o racismo.

Ainda dentro desse debate, o autor assinala que essa ideologia surgiu a partir de um processo complexo e contraditório, pois de um lado foi caracterizado pelo projeto reacionário de manter o status quo, libertando os negros escravizados, mas deixando-os sem condições de libertar-se social e cientificamente, por outro lado, resta evidente perceber como o racismo transformou-se numa motivação para investigar a realidade brasileira (DAMATTA, 1987).

Em outras palavras como encontrar um lugar para negros, ex-escravos, num sistema que situava (e ainda situa) o indivíduo e a igualdade como a principal razão de sua existência social? Aqui, a única resposta possível é a discriminação violenta, na forma de segregação que, diferentemente do caso brasileiro (e de outros países com contingente negro e predominância de estruturas sociais hierarquizantes), assumiu caracteristicamente a forma clara e inequívoca de segregação legal, fundada em leis (DAMATTA, 1987, p. 78).

Como vimos, a ideia de democracia racial foi usada com intenção de promover um desenvolvimento econômico produtor de



desigualdades, preconceitos, racismo e um absurdo silenciamento curricular sobre a contribuição da história e cultura afro-brasileira no desenvolvimento do Brasil.

Já no final do Século XX, início do Século XXI, nos anos noventa, a temática no entorno das relações raciais começa a ser abordada no cenário educacional pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's, com a chamada “Pluralidade cultural”, que alertavam, sobre as dificuldades de lidar com o tema preconceito e discriminação racial e étnica. Segundo o documento, o país evitou a temática, sendo marcado pelos chamados mitos que passaram a imagem de um Brasil livre de diferenças, um país homogêneo, que promovia uma suposta democracia racial.

O documento enfatizava, ainda, que no contexto escolar, existiam manifestações de racismo e discriminação de diversas formas por todos os sujeitos que a ela pertenciam, de modo voluntário e involuntário. Tais atitudes representavam a violação dos direitos, prejudicando o processo educativo e causando sofrimento e constrangimento as pessoas expostas a atitudes preconceituosas e racistas.

O documento indicava que o espaço escolar reproduzia esses preconceitos de diversas maneiras, sobretudo quando se ensina conteúdos indevidos e até errados, que fazem parte, muitas vezes, dos componentes curriculares, dando ênfase à determinadas culturas, representadas como uma única forma aceitável, correta e hierarquizada de cultura em detrimento de outras (BRASIL, 1997).

Amparada pelo consenso daquilo que se impôs como se fosse verdadeiro, o chamado, criticamente, “mito da democracia racial”, a escola muitas vezes silencia diante de situações que fazem seus alunos alvo de discriminação, transformando-se facilmente em espaço de consolidação de estigmas. Assim, o educador está sujeito a uma escolha inevitável — ainda que inconsciente — quanto a ser agente privilegiado da expansão ou da contração do preconceito e da discriminação.



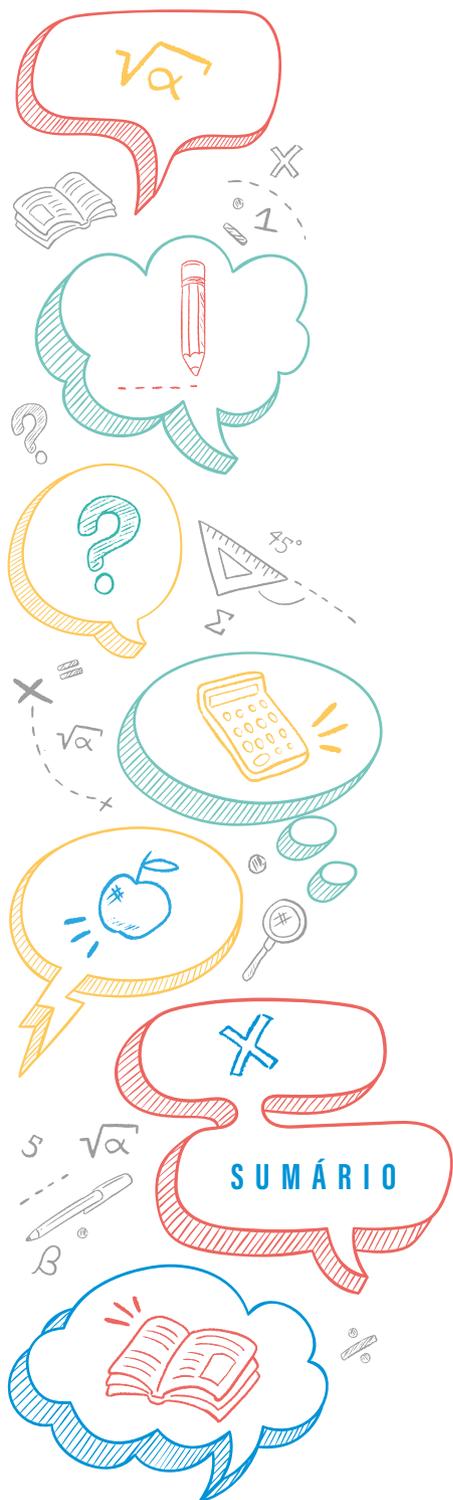
Portanto, embora não caiba à educação, isoladamente, resolver o problema da discriminação em suas mais perversas manifestações, cabe-lhe atuar para promover processos, conhecimentos e atitudes que cooperem na transformação da situação atual (BRASIL, 1997, p. 22).

Nesse contexto, o documento citado aliado às políticas públicas de ações afirmativas que começaram a surgir a partir dos anos dois mil, contribuíram para que a escola refletisse sobre a necessidade de reconhecer a complexidade que envolve as relações raciais no contexto social brasileiro, de modo a instrumentalizar-se para fornecer informações mais precisas e que fossem capazes de responder questões que são indevidamente respondidas pelo senso comum (BRASIL, 1997). Ou seja, a escola começou a refletir e a repensar o seu currículo escolar, bem como os conteúdos que são ensinados e aqueles que não são ensinados, assim como as práticas pedagógicas, material didático, documentos norteadores, entre outros.

Gomes (2012) adverte, ainda, para não se confundir esse silenciamento com a invisibilidade e o desconhecimento sobre as questões raciais, sendo preciso colocá-lo no contexto do racismo ambíguo brasileiro, bem como no contexto do mito da democracia racial e a sua expressão na realidade social e escolar, visto que o silêncio diz de algo que se sabe e não quer ou é impedido de falar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio dos questionamentos sobre o que a história não nos ensinou sobre as relações raciais no Brasil, as políticas públicas educacionais inauguraram um momento fundamental na história da educação brasileira, que se coloca a refletir sobre a organização do ensino e sobre o currículo escolar e as suas implicações nas práticas pedagógicas e na produção dos conhecimentos.



Indagar o que o currículo escolar não nos ensinou sobre as relações raciais no Brasil é considerar a necessidade de um aprofundamento histórico por parte do educador, o que requer formações contínuas, justamente na tentativa de compreender o que de fato não sabemos e o que precisamos saber para poder ensinar, para desocutar do currículo escolar uma parte da história do Brasil que não foi considerada por tantos anos.

O impacto disso, ao longo dos anos resultou na produção de uma imagem inferiorizada do negro e na representação diminutiva do continente africano, desconsiderando a sua participação na constituição das sociedades e na produção dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Essa é a imagem que permanece no imaginário social e que se reproduz cotidianamente no cenário educativo. Romper com essa perspectiva é o grande desafio posto à educação contemporânea, que precisa conhecer a sua própria história para poder compreendê-la e ensiná-la de uma forma que considere todas as culturas, etnias, produções de conhecimento e contribuições para a formação da sociedade brasileira.

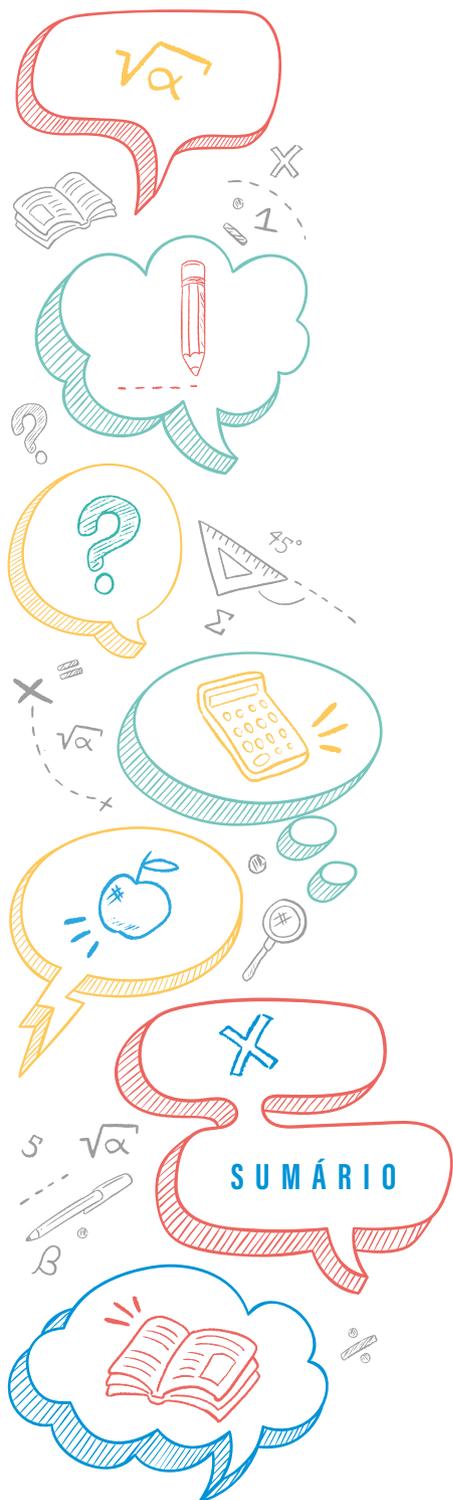
## REFERÊNCIAS

BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: *Psicologia Social do racismo: Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. 6. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes. p. 25-57, 2014.

BERNARDINO, J. Ação Afirmativa e a Rediscussão do Mito da Democracia Racial no Brasil. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 247-273, 2002.

CARDOSO, C. F. S. *História econômica da América Latina*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983. 327 p.

CARNEIRO, M. L. T. *O racismo na História do Brasil: mito e realidade*. São Paulo: Editora Ática, 2003. 64 p.



DAMATTA, R. *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Rio de Janeiro: Rocco, 1987. 288 p.

FREYRE, G. *Casa Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. São Paulo: Global, 2003. 719 p.

GOULD, S. J. (1941-2002). *A falsa medida do homem*. Tradução de Valter Lellis Siqueira. 3 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014. 352 p.

MACHADO, C. E; LORAS, A. B. *Gênios da humanidade: tecnologia e inovação africana e afrodescendente*. São Paulo: BDA Artes Gráficas, 2017. 256 p.

MUNANGA, K. Origem e histórico do quilombo na África. *Revista USP*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 56-63, 1996.

\_\_\_\_\_. *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, em 5 nov. 2003.

\_\_\_\_\_. *Origens africanas do Brasil contemporâneo: histórias, línguas, culturas e civilizações*. 1. ed. São Paulo: Global Ed., 2009. 112 p.

MUNANGA, K; GOMES, N. L. *O negro no Brasil de hoje*. 2 ed. São Paulo: Global, 2016. 224 p.

NASCIMENTO, E. L. (Org.). *A matriz africana no mundo*. São Paulo: Selo Negro, 2008. 272 p.

PAIXÃO, M. *500 anos de solidão: ensaio sobre as desigualdades no Brasil*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2013. 340 p.

\_\_\_\_\_. *A lenda da Modernidade encantada: por uma crítica ao pensamento social brasileiro sobre relações raciais e projeto de Estado-Nação*. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2014. 474 p.

## SUMÁRIO



# 2

Manoel Augusto Polastreli Barbosa

Juliana Rosa do Pará Marques de Oliveira

## O MEDIADOR EM ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL: UM ESTUDO REALIZADO COM PROFISSIONAIS DO PARQUE ESTADUAL DA CACHOEIRA DA FUMAÇA

## INTRODUÇÃO

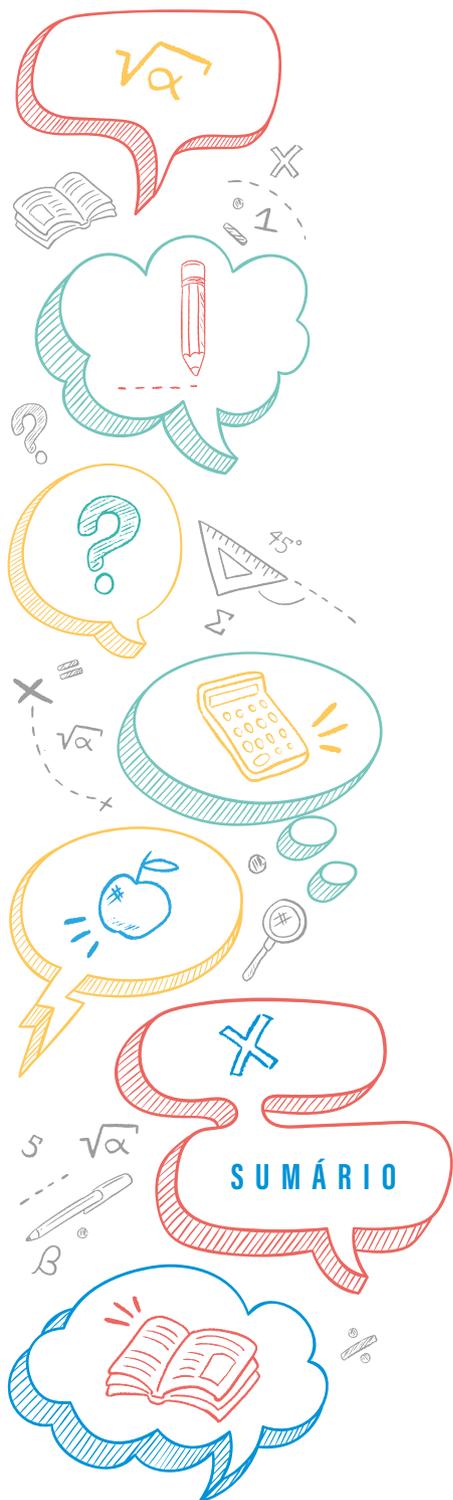
De acordo com Rodari e Merzagora (2007), o termo mediador é definido como o responsável por prover determinado conteúdo em contato direto com o visitante, podendo também receber denominações tais como guias, facilitadores, animadores.

Deste modo, o mediador é responsável por desenvolver diferentes tipos de atividades, variando de acordo com o local onde atua, tendo a importante função de adaptá-las, assim como sua forma de apresentação e modos de responder, de acordo com a clientela recebida (RODARI; MERZAGORA, 2007).

Sendo assim, para o problema de pesquisa delimitou-se o seguinte questionamento: quais as percepções dos mediadores do Parque Estadual da Cachoeira da Fumaça sobre as atividades que desenvolvem nesse espaço de educação não-formal?

Juntamente ao problema de pesquisa, tem-se como hipótese: os mediadores do Parque Estadual da Cachoeira da Fumaça reconhecem as atividades desenvolvidas na Unidade de Conservação como contribuintes na sensibilização quanto às questões ambientais.

Como objetivo definiu-se analisar as atividades desenvolvidas pelo Parque Estadual da Cachoeira da Fumaça a partir da percepção de seus mediadores. Optou-se, também, por delinear o perfil dos mediadores da Unidade de Conservação.



## A IMPORTÂNCIA DO MEDIADOR NA ATUAÇÃO EM ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL

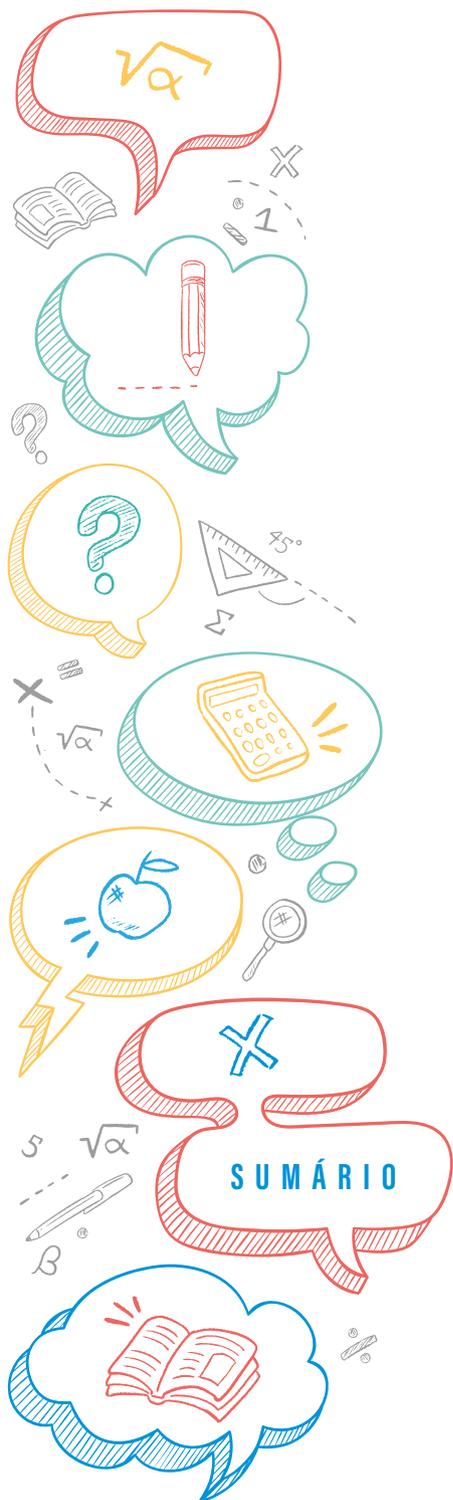
Os espaços de educação não-formal são ambientes potenciais de aprendizagem e troca de experiências que contribuem para a formação de indivíduos que vivenciam a experiência ocorrida no local.

De acordo com Marandino (2008), as ações realizadas possibilitam ao indivíduo a apropriação do conhecimento científico, sendo facilitada por um serviço educativo realizado por mediadores formados para a realização de determinada atividade.

Os mediadores desenvolvem um importante trabalho, considerando que são responsáveis por estabelecerem a comunicação da instituição com a clientela, possibilitando o diálogo com o público em relação às questões relacionadas ao espaço, construindo, aproximando, traduzindo significados e conhecimentos (MARANDINO; SELLES; FERREIRA, 2008).

Além disso, os mediadores são os únicos representantes da instituição que dialogam diretamente com a clientela recebida, assim eles podem interpretar melhor os novos modelos de ciência, e devem reavaliar constantemente o seu papel e sua atuação (RODARI; MERZAGORA, 2007). Esse profissional deve refletir diariamente o porquê em trabalhar em sua instituição, qual a função que ocupa, qual foi sua trajetória, porque escolheu a atividade que realiza, porque determinada visita foi produtiva ou não, e, por fim, o que poderia melhorar (MARANDINO, 2008).

Na maioria dos casos, o mediador possui algum curso de formação inicial na área da educação, porém esse profissional é formado em seu cotidiano a partir das práticas que realiza diariamente (MARANDINO, 2008).

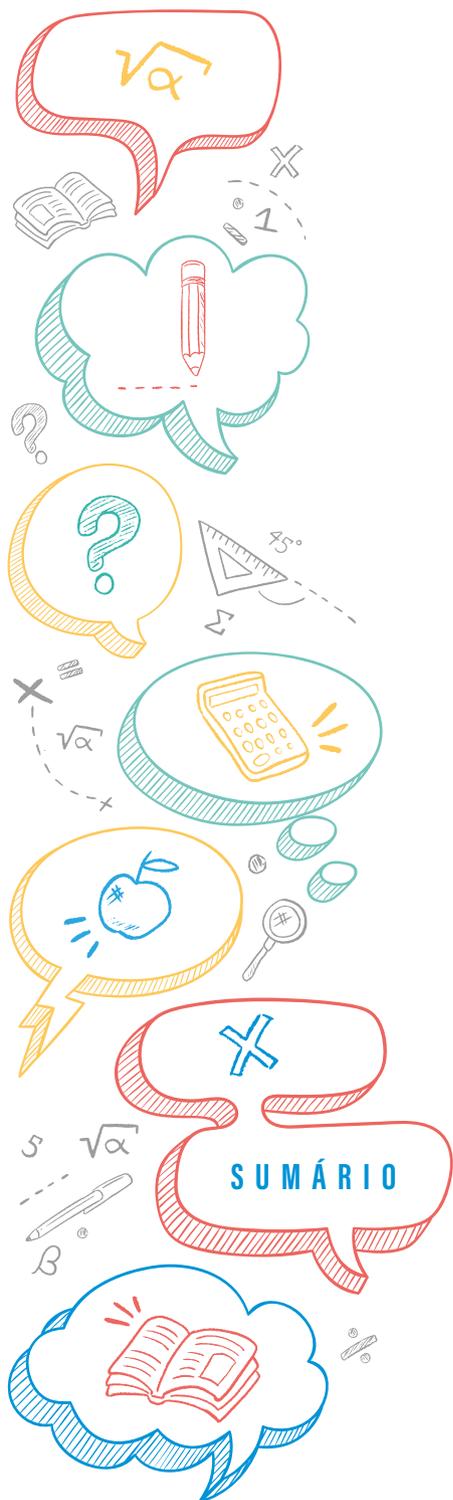


Além disso, a formação continuada também faz parte de seu processo formativo, onde, através do desenvolvimento de projetos, realização de cursos, participação em eventos/congressos, reuniões de grupos, o profissional adquire novos conhecimentos e conteúdos específicos em sua área de atuação, assim como à(a) aspectos voltados à educação e à divulgação científica (MARANDINO, 2008).

Rodari e Merzagora (2007) ao realizarem um estudo com mediadores de diferentes museus na Europa, questionando como são capacitados quando iniciam seu trabalho, verificaram diferentes tipos de capacitação, seguindo a seguinte ordem de maior para menor ocorrência: convívio com mediadores mais experientes, encontro introdutório, curso de curta duração, curso de longa duração, outros meios e cursos externos. Através dos resultados encontrados pelos autores, notou-se que a principal forma de se capacitar é por meio da convivência com os profissionais mais experientes. Vale apontar que através dessa convivência, novos mediadores podem conhecer as características do espaço não-formal de educação onde atuam, assim como as temáticas discutidas, tipo de clientela recebida com maior frequência, dentre outras.

Marandino (2008) discute ainda a importância da reflexão-na-ação do mediador, ou seja, através dos imprevistos, possibilidades ocorridas no decorrer de sua prática, reflita sobre o ocorrido e encontre soluções para saber lidar com as diferentes situações que podem ocorrer.

Através da reflexão-na-ação, o mediador pode atingir determinado grau de conscientização do processo que participa, podendo, então, melhorar suas próximas ações. No decorrer das visitas, o mediador vivencia diferentes situações-problema, dentre elas conflitos, indagações, desinteresse do público, etc. (MARANDINO, 2008). Através desses acontecimentos, o mediador



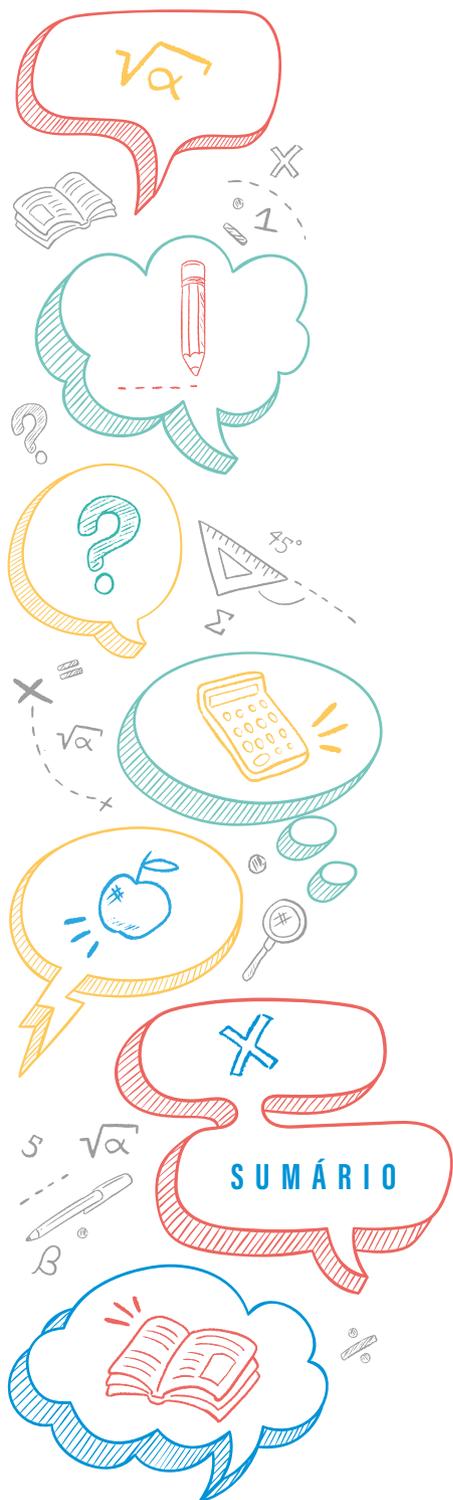
as soluciona e passa a refletir sobre esses conhecimentos, para que, quando ocorrer novamente, esteja preparado para agir de forma coerente com o ocorrido.

Através da reflexão, o mediador repensa sua prática, determinando ações/atividades que realiza e avaliando se funcionam, são produtivas, interessantes ou não. Além disso, Marandino (2008) também ressalta as reuniões de equipe, capacitações, como momentos reflexivos de importância, promovendo um olhar com criticidade sobre as práticas realizadas, auxiliando através da troca de experiências, a avaliação sobre sua prática, de sua equipe e sobre os objetivos que a instituição objetiva atingir.

Após análise de estudos da área, Marandino, Selles e Ferreira (2008) apontaram que, em atividades desenvolvidas em espaços de educação não-formal, há ocorrência de fala excessiva por parte do mediador, não ocorrendo diálogo entre o público e o mediador, fator fundamental para o processo de aprendizagem.

Entre as habilidades de um mediador, uma das mais importantes para sua atuação é a capacidade de ouvir o público, recebendo diariamente uma grande clientela, diferentes indagações a respeito do desenvolvimento da ciência e da tecnologia (RODARI; MERZAGORA, 2007).

Marandino, Selles e Ferreira (2008) complementam a necessidade da presença de diálogo entre o público e o mediador para que o público expresse seus conhecimentos iniciais sobre a temática, apresentados por meio de suas concepções, crenças, impressões, sensações, traduzidas em importantes momentos de aprendizagem e construção de conhecimento.



## METODOLOGIA

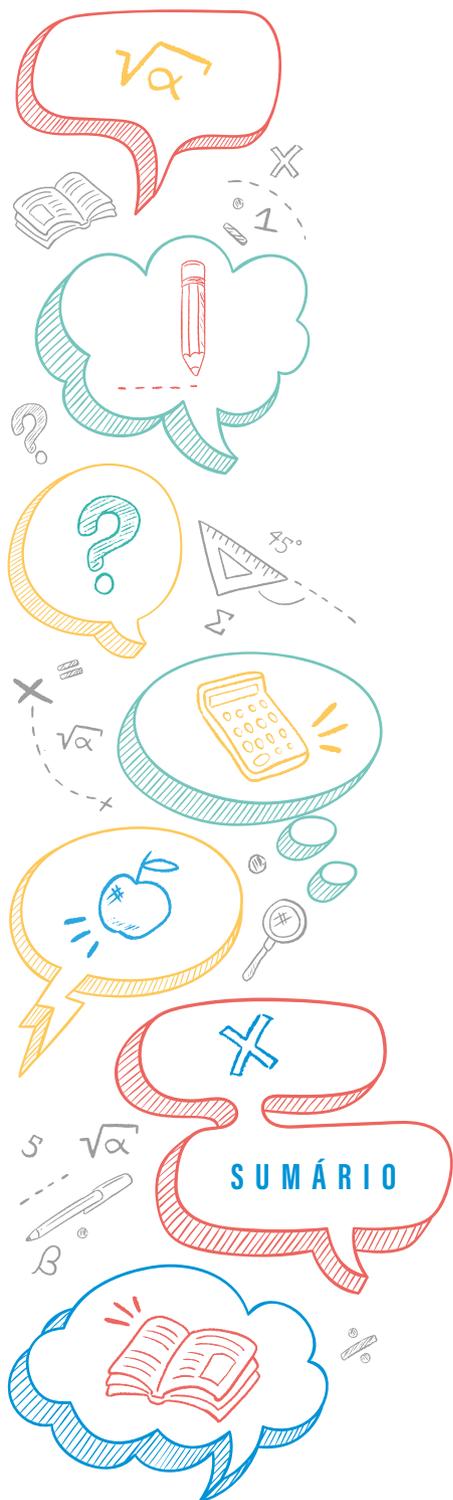
A pesquisa em questão trata da temática a partir de uma abordagem quali-quantitativa, considerando que foi feita uma análise da percepção dos indivíduos participantes.

O estudo é considerado de caráter exploratório por se constituir como um estudo inicial da percepção dos mediadores sobre as atividades desenvolvidas no Parque Estadual da Cachoeira da Fumaça, buscando dar uma visão geral do assunto estudado (GIL, 2008).

Participaram desse estudo dois mediadores que fazem parte do quadro efetivo da Unidade de Conservação pesquisada. O Parque Estadual da Cachoeira da Fumaça recebe mediadores voluntários, sejam eles provenientes de estágios de universidades/faculdades conveniadas ou advindos dos próprios arredores da Unidade de Conservação, tais como moradores vizinhos que possuem conhecimento do local e que se comprometem com o trabalho de sensibilização ambiental realizado pela Unidade de Conservação, entretanto, durante o período da coleta de dados, só se encontravam ambos os mediadores na localidade.

Foi utilizado como instrumento de pesquisa um questionário no mês de outubro no ano de 2018 aplicado aos mediadores, composto de 11 perguntas - fechadas e abertas - com o objetivo de traçar o seu perfil e levantar informações sobre a realização do seu trabalho no Parque Estadual da Cachoeira da Fumaça. O questionário abordava questões referentes à sua formação, trabalho desenvolvido, propostas de atividades e dificuldades para a ocorrência de visitas de grupos escolares, entre outras.

Foi entregue um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, contendo as informações do estudo, assim como informações



sobre o sigilo da participação e das informações coletadas no decorrer da pesquisa.

O estudo foi autorizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) – Campus Alegre através do Parecer nº 2.838.690.

Depois de realizado o levantamento de dados com aplicação dos questionários para os mediadores, sua análise foi realizada a partir da análise qualitativa.

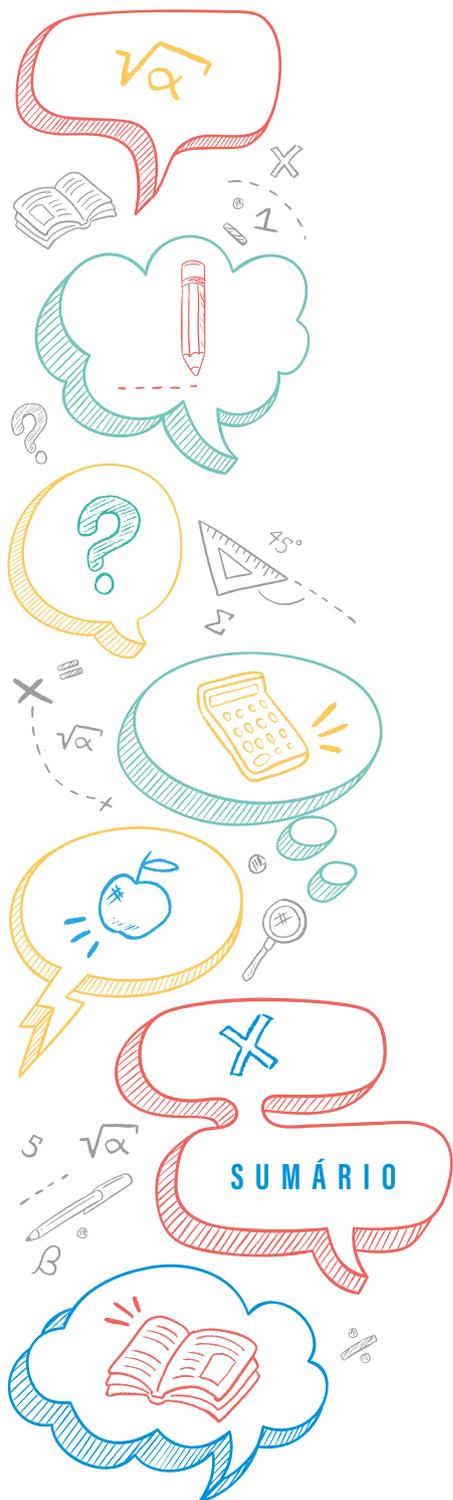
O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após esse tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competências científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa (CHIZZOTTI, 2003, p. 221).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Parque Estadual da Cachoeira da Fumaça possui em sua equipe dois mediadores em seu quadro efetivo, responsáveis por receber os grupos escolares e demais visitantes que frequentam a Unidade de Conservação.

Para alcançar os objetivos propostos, um questionário de 11 perguntas, variando entre questões fechadas e abertas, foi aplicado aos dois mediadores da Unidade de Conservação.

Inicialmente, um conjunto de perguntas relacionadas ao perfil e formação dos mediadores foi aplicado. As respostas obtidas são demonstradas abaixo.

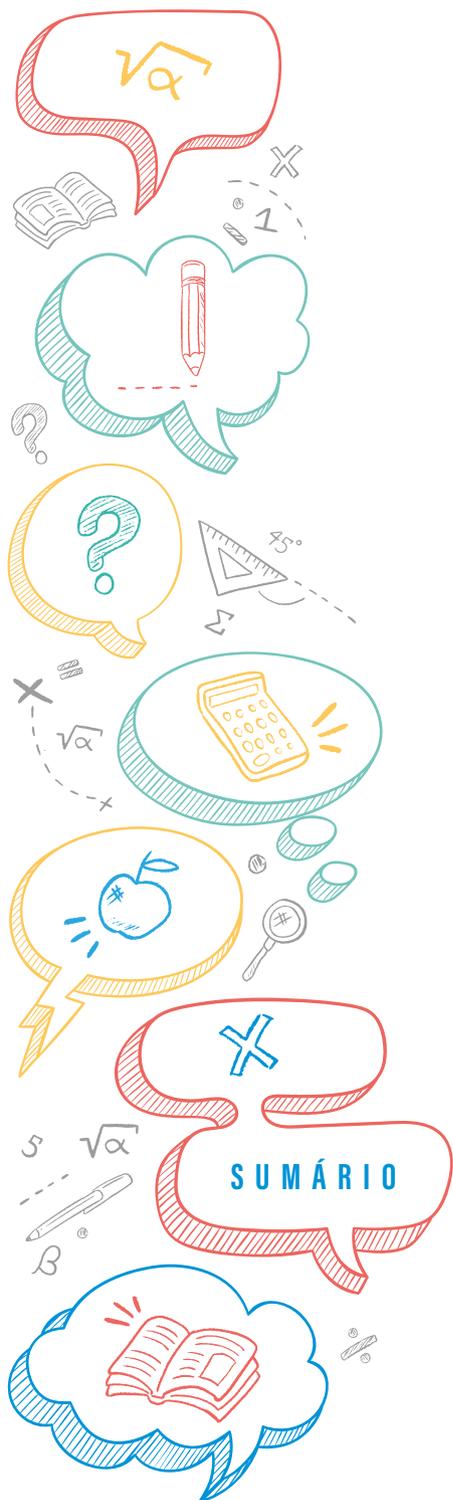


**Perfil e formação dos mediadores do Parque Estadual da Cachoeira da Fumaça**

	Mediador A	Mediador B
Idade	30 anos.	33 anos.
Formação Acadêmica	Especialização Lato Sensu (Gestão Pública e Agroecologia).	Ensino Médio.
Formação complementar voltada a cursos de Educação Ambiental	Educação, Sustentabilidade e Direito Ambiental; Contação de História: como ferramenta de Educação Ambiental; Educação Ambiental para Gestores e Docentes; Técnicas de Guiamento em Atrativos Naturais; Água em Jogo; Projeto Trilha Cidadã; Estudos Ecológicos com Abelhas – Amostragem e Identificação; e, Fundamentos da Gestão Ambiental.	Educador Ambiental e Condutor de Trilhas Interpretativas.
Outros cursos realizados	Treinamento Básico de Combate a Incêndio Florestal; Gestão Pedagógica; Capacitação para o Cadastro Ambiental Rural (CAR); Prevenção do Uso de Drogas para Educadores de Escolas Públicas; Tradução e Interpretação de LIBRAS e de Língua Portuguesa; LIBRAS Básico; Gestão Criativa na Solução de Conflitos; Elaboração de Termo de Referência; Desenvolvimento Comercial; Qualidade no Atendimento do Cidadão; Captura de Animais Mamíferos Não-Voadores; Oratória; e, Revolução Francesa e os Direitos Humanos.	Condutor Ambiental, Brigadista, Socorrista em Áreas Naturais, Oratória, Qualidade ao Atendimento ao Cidadão.

Fonte: o autor.

Através das listagens apresentadas pelos mediadores, verifica-se uma demanda considerável de procura por cursos voltados à Educação Ambiental, principalmente por parte do mediador A, o que se configura como um fator de extrema importância, considerando que a atuação na Unidade de Conservação possui como seus principais



objetivos: “a preservação dos recursos naturais e belezas cênicas locais, a realização de pesquisas científicas e o desenvolvimento de atividades de interpretação ambiental, recreação e ecoturismo, estimulando a integração com outras potencialidades regionais” (ESPÍRITO SANTO, 2017).

Considerando os cargos que ocupam, vale considerar que os cursos de especialização que o mediador A possui são de alta relevância. Afinal, o mesmo ocupa uma função em uma instituição pública, sendo especialista em Gestão Pública, e desenvolve atividades voltadas à área ambiental, possuindo a especialização em Agroecologia.

A partir dessa questão, identificou-se uma busca intensa por qualificações, o que demonstra o comprometimento pela formação dos mediadores, configurando como fator de suma importância, refletindo diretamente em seu campo de atuação.

A questão 3 perguntou qual o tempo de serviço no Parque Estadual da Cachoeira da Fumaça, ambos os mediadores responderam que possuem 5 anos ou mais. Esse fator apresenta-se como de relevância, pois no decorrer das visitas, o mediador A apresenta um conhecimento vasto da Unidade de Conservação.

Ao serem perguntados sobre quais são as atividades de visitação realizadas pelo Parque Estadual da Cachoeira da Fumaça, o mediador A aponta que

No geral, as ações referentes ao Programa de Uso Público do Parque Estadual da Cachoeira da Fumaça são: recepção dos visitantes, condução de grupos previamente agendados, execução das ações contidas no plano emergencial de uso público do Parque Estadual da Cachoeira da Fumaça, educação ambiental com turistas, mediadoramento da visitação, recreação (geralmente durante a temporada de verão), manutenção nas trilhas e atrativos do parque. Já para os grupos escolares, as ações realizadas são: Trilha do Córrego da Graminha (conduzida), Flanelógrafo e Piquenique (MEDIADOR A).



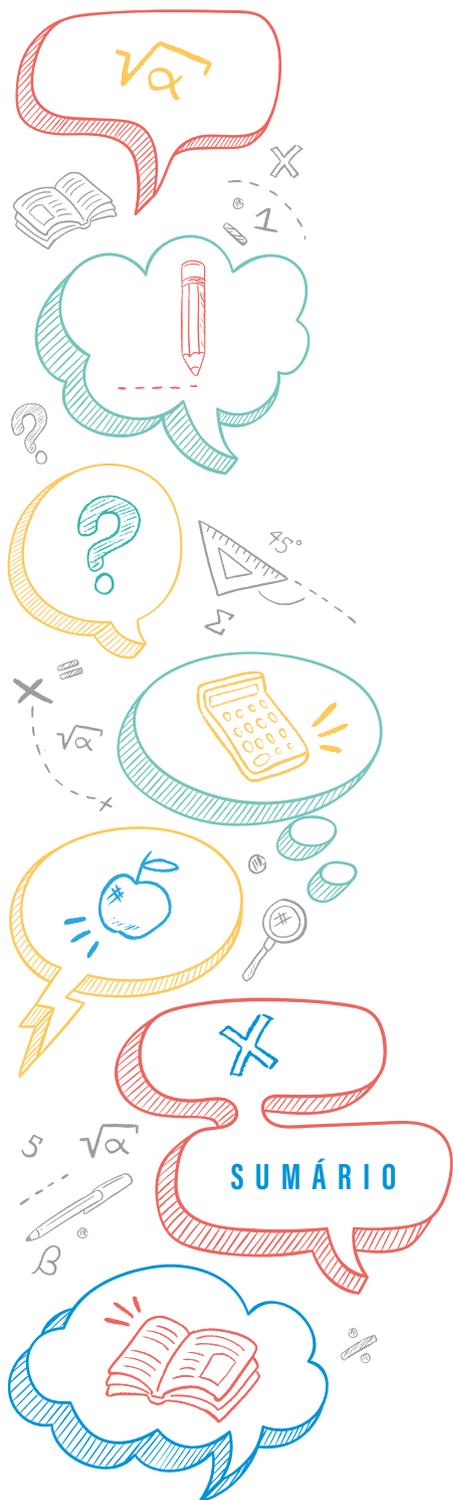
Enquanto o mediador B respondeu que

As atividades desenvolvidas pelo parque na área da educação ambiental são visita a escolas e faculdades para apresentação de palestras, recepção de grupos escolares para apresentação do parque e condução em trilhas, atividades de demanda específica como as do dia do meio ambiente, da água, etc. (MEDIADOR B).

A partir das respostas acima obtidas, verificou-se que diversas ações são presentes no Programa de Uso Público do Parque Estadual da Cachoeira da Fumaça. No que se relaciona aos grupos escolares, o mediador A cita as atividades da Trilha do Córrego da Graminha, o Flanelógrafo e o Piquenique, entretanto, a partir do acompanhamento das visitas, considerou-se a parte inicial como uma palestra quando realizada com dois grupos acompanhados, enquanto com o terceiro grupo foi realizada uma abordagem contemplando alguns aspectos proferidos na palestra juntamente ao flanelógrafo. O piquenique no Parque Estadual da Cachoeira da Fumaça configura-se como um momento recreativo e de lazer, geralmente realizado no final das atividades, no qual os alunos utilizam os espaços de convivência da UC para realizá-lo. Em relação ao mediador B, o mesmo cita as palestras e as trilhas como as atividades de visitação desenvolvidas no Parque Estadual da Cachoeira da Fumaça.

Ao serem perguntados sobre quais eram as considerações quanto às atividades desenvolvidas no Parque Estadual da Cachoeira da Fumaça e quanto ao tempo de duração de cada atividade, o mediador B ressalta um fator importante para grupos que buscam a utilização da UC: a necessidade do pré-agendamento, considerando que a recepção desses demanda um tempo maior dos funcionários. Entretanto, o mediador A complementa que

As atividades podem variar de acordo com o tempo disponível pelo grupo na estada dentro do parque, sendo assim, as atividades a serem desenvolvidas também dependem e



podem ser ajustadas ao tempo disponível pelo grupo. O tempo ideal para a realização do flanelógrafo é 30 minutos seguido da trilha conduzida com a disponibilização de mais 1 hora (MEDIADOR A).

O mediador B ainda ressalta que a necessidade do pré-agendamento, explicando parte do que é desenvolvido nas atividades de recepção "...é feita uma explicação sobre o que é o parque, sua origem, suas normas, diretrizes, etc... e uma apresentação in loco do parque, onde é feita a caminhada por algumas trilhas" (MEDIADOR B).

A fala acima do mediador B remete à palestra inicial realizada com os grupos, e, posteriormente, ele cita "a caminhada por algumas trilhas", pois de acordo com o grupo, a opção da trilha pode variar, considerando que a Trilha da Sede é de melhor acessibilidade, enquanto a outra trilha geralmente utilizada para uso público. A Trilha do Córrego da Graminha é considerada de maior dificuldade de acesso devido aos degraus presentes em sua trajetória. O mediador A cita a necessidade de aproximadamente 1 hora para realização da Trilha do Córrego da Graminha, sendo que o tempo ressaltado pelo mesmo esteve em comum acordo com dois dos três grupos acompanhados, sendo que o grupo A utilizou um intervalo de 45 minutos e o C, 50 minutos. O grupo B, como possuía menor tempo de estadia na UC e uma aluna com necessidades especiais, teve uma menor demanda de tempo por utilizar a Trilha da Sede, cronometrando um intervalo de aproximadamente 30 minutos.

Quanto ao tempo ideal para o flanelógrafo, o mediador A apontou a necessidade de 30 minutos. Nas visitas acompanhadas, percebeu-se uma variação nesse intervalo devido à necessidade peculiar de cada grupo.

Ao serem perguntados sobre as considerações quanto ao tipo de atividade desenvolvida no Parque Estadual da Cachoeira da Fumaça, os mediadores consideram-nas como de grande importância, sendo



que o mediador B ressalta principalmente as atividades desenvolvidas com crianças de faixa etária de menor idade, devido à sensibilização quanto às questões ambientais que as mesmas objetivam.

O mediador A ressalta que as atividades desenvolvidas atendem as suas próprias expectativas, dos professores e dos grupos, o mesmo se respalda “visto que interagem e realizam diversas perguntas sobre o assunto abordado” (MEDIADOR A).

Quando perguntados sobre as considerações quanto às atividades desenvolvidas no Parque Estadual da Cachoeira da Fumaça, quanto à satisfação e participação dos grupos escolares recebidos, ambos os mediadores consideram que as atividades são satisfatórias, o mediador B ressalta

[...] especialmente de alguns grupos que vieram através de uma demanda específica, grupos que talvez não tivessem a oportunidade de fazerem a visita por conta própria, tais como escolas de regiões carentes, alunos com deficiências, lar dos idosos, etc.

Entretanto, certos casos de insatisfação também ocorrem, tal como afirma o mediador A “há alguns grupos que não possuem a mesma sensibilização e não participam de forma satisfatória”.

Ao serem solicitados que descrevessem de que forma a Educação Ambiental é trabalhada no Parque Estadual da Cachoeira da Fumaça, o mediador A aponta que a mesma é desenvolvida através das atividades realizadas com os grupos escolares, através de suas realizações destacam “os cuidados com a água, com o lixo, com o meio ambiente em si” (MEDIADOR A).

Ambos ainda pontuam que, nas principais datas ambientais, também ocorrem programações especiais, como, por exemplo, na semana da água.

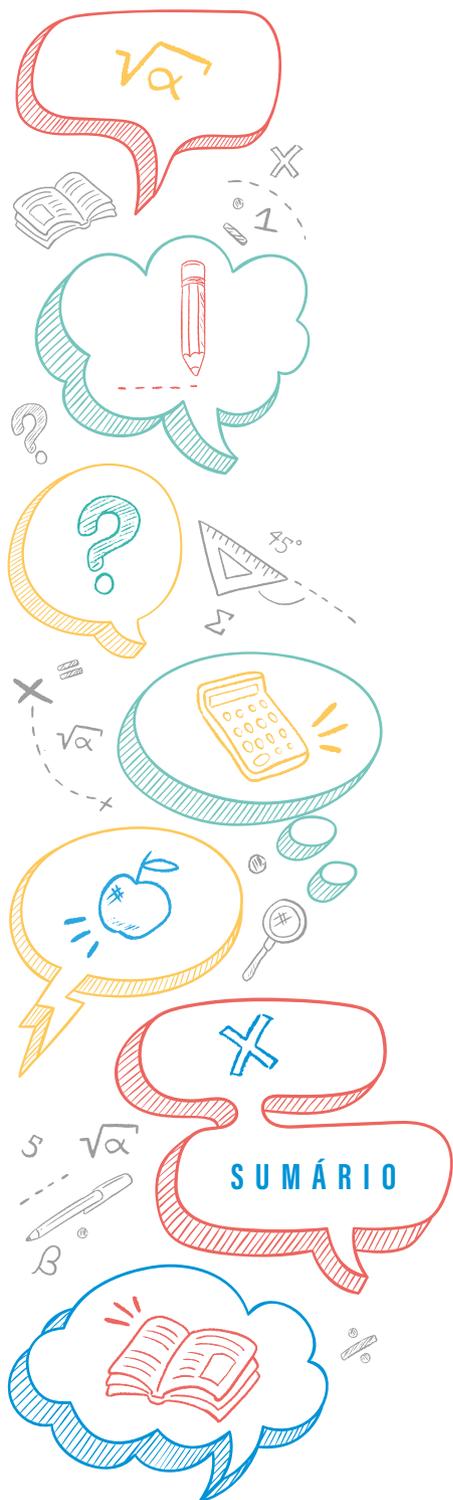


Quando os mediadores são questionados se possuem alguma sugestão de atividades a serem desenvolvidas no Parque Estadual da Cachoeira da Fumaça para alunos visitantes de 6º ao 9º ano, o mediador B ressalta que não há nenhuma sugestão, entretanto, pontua a necessidade de se manter o que já é desenvolvido, levando os alunos a UC para que tenham contato mais direto com os animais e com as plantas “para que possam ser sensibilizadas para a importância da conservação do Meio Ambiente”.

Essa aproximação citada pelo mediador entre natureza x criança é extremamente importante, considerando que o contato com a educação não-formal possibilita a formação de um pensamento sistêmico através da vivência de seres vivos a partir de sua visão, passando a ter percepção quanto ao ambiente natural e as relações que nele ocorrem, ampliando sua visão ecológica, sensibilizando-os e levando-os à reflexão e mudança de comportamento na reformulação de bases ecológicas conscientes (QUEIROZ et al., 2011).

O mediador A ressalta que o Parque Estadual da Cachoeira da Fumaça poderia ser utilizado para “realizar atividades que poderiam ser desenvolvidas dentro de sala de aula, piqueniques ecológicos, feiras ambientais”. Sua afirmativa é uma forma de reforçar esse contato tão necessário entre a natureza e as crianças, e as opções que o mesmo traz podem ser mais enriquecedoras e interessantes para os alunos de 6º ao 9º ano, considerando a saída do espaço formal para um espaço não-formal. Além disso, Gohn (2014, p. 47) ao tratar da educação não-formal pontua que

Ela aglutina ideias e saberes produzido via o compartilhamento de experiências, produz conhecimento pela reflexão, faz o cruzamento entre saberes herdado e saberes novos adquiridos. Trata-se de um processo sociocultural e histórico que ocorre de modos distintos e por meio de pedagogias e mecanismos próprios em cada cultura.



Ao serem perguntados sobre a observação quanto a dificuldades para que ocorram as visitas de escolares ao Parque Estadual da Cachoeira da Fumaça, ambos apontam que sim. Então, os mesmos são questionados quais seriam as principais dificuldades encontradas, os mediadores citam que partindo da escola para a UC, a principal dificuldade ainda é voltada para o transporte.

Entretanto, o mediador A ainda destaca que do Parque Estadual da Cachoeira da Fumaça para a escola, algumas questões que podem dificultar é “a falta de divulgação nas escolas, problemas de comunicação e agendamento entre a escola e o parque, o clima (chuvoso) também pode ser um fator”.

O Parque Estadual da Cachoeira da Fumaça é localizado em uma área afastada das cidades vizinhas, sendo 15,8 km de Ibitirama, 16,6 km de Celina, cidades mais próximas do mesmo, e de Alegre, 35 km (IDAF, 2000). Essa questão pode ser um dos fatores que impactam a utilização da UC, além dos períodos de chuva e a falta de divulgação como citado pelo mediador A.

Marandino, Selles e Ferreira (2009) ressaltam que a saída do espaço escolar implica em diversos desafios operacionais, envolvendo diferentes dimensões da escola quanto a sua organização administrativa. Entretanto, as autoras ainda apontam a riqueza de possibilidades de aprendizagem que esses momentos nas atividades de campo podem trazer para o aluno, devendo as escolas e os espaços não-formais de educação buscarem parcerias mais orgânicas para o sucesso das mesmas.

Entretanto, as autoras complementam que a saída do ambiente escolar pode criar elevados gastos para a instituição, tornando-se uma atividade inviável para ser realizada, entretanto, deve-se considerar que esses momentos podem ser ricos para a aprendizagem do aluno, possibilitando uma visão diferenciada sobre a realidade, e



impactando a sua formação enquanto cidadãos (MARANDINO; SELLES; FERREIRA, 2009).

Ao serem pedidos para descrever quais são as principais dificuldades encontradas na realização das atividades desenvolvidas no Parque Estadual da Cachoeira da Fumaça, o mediador A cita que dentre elas, estão

[...] o tamanho do grupo (grupos maiores é mais difícil de conduzir), tempo disponível do grupo para a realização das atividades dentro da Unidade de Conservação, falta de apoio dos professores na coordenação e organização dos alunos durante a trilha.

O mediador B aponta que não percebe dificuldades para a recepção dos grupos, sendo que a maior dificuldade concentra-se no transporte da escola para a Unidade de Conservação.

O Parque Estadual da Cachoeira da Fumaça ao receber agendamentos que são realizados no site do Instituto Estadual de Meio Ambiente e Recursos Hídricos informa que os horários para a realização das visitas conduzidas, ou seja, com a presença do mediador, podem ser no turno matutino, iniciando às 9:00 horas, ou no turno vespertino, iniciando as 13:00 horas, entretanto, a chegada na Unidade de Conservação, por vezes é adiantada ou sofre atrasos. Além disso, o tamanho dos grupos pode variar de 15 a 40 alunos, vale considerar que a capacidade máxima é um fator negativo, levando em conta que o grupo é acompanhado por um mediador em um ambiente natural e estreito, como no caso das trilhas, o que pode impactar negativamente o diálogo entre aluno x mediador, sendo que naturalmente esse fator já é impactante devido ao som dos cursos d'água devido a proximidade e dos animais, como é o caso das cigarras.

Um fator que também deve ser destacado é a importância do número de professores para auxiliar na coordenação e organização dos



alunos no decorrer da trilha. Vale ressaltar que nos grupos observados, dois dos três grupos possuíam apenas um professor, apesar da presença do pesquisador que também estava acompanhando as atividades desenvolvidas em prol da produção do relatório de campo.

Desse modo, vale considerar a importância de mais de um profissional e a opção por grupos menores em prol do melhor aproveitamento das vivências, além do menor impacto humano na natureza.

Na questão 10, foi solicitado aos mediadores que apontassem sua percepção sobre a importância dos espaços não-formais, como no caso o Parque Estadual da Cachoeira da Fumaça no qual atua, para a Educação Formal (Escola), o mediador A então relata que

A educação ambiental formal vem se aliar a não-formal, quando o espaço da Unidade de Conservação é visto como sala de aula, onde os professores utilizam este espaço para ministrar suas aulas, despertando nos alunos a curiosidade e vislumbrando na prática o que muitas vezes fica apenas na teoria dentro da sala de aula. Ainda, facilita a assimilação do conteúdo e dando valor ao ambiente em que os envolve gerando o pertencimento e a sensibilização (MEDIADOR A).

Enquanto o mediador B aponta que

Os espaços não-formais são muito válidos, pois é a oportunidade dos alunos verem o que se é aprendido em sala de aula, no parque no caso é a chance que eles têm de verem um resquício de vegetação de mata atlântica, ver a fauna nativa, o rio que corta suas cidades, o que acaba impactando e muito e ajuda demais a eles entenderem a importância da conservação (MEDIADOR B).

A partir das falas dos mediadores acima citadas, percebe-se o reconhecimento dos profissionais pelas contribuições que o Parque Estadual da Cachoeira da Fumaça como espaço não-formal pode proporcionar para o processo formativo, educacional,



ambiental e humano dos alunos, ambos destacam a aproximação teoria x prática como fator de importância para a compreensão de conteúdos em sala de aula.

Gohn (2014) destaca a importância da educação não-formal como ferramenta no processo formativo e construtivo enquanto cidadãos, independente do nível social ou escolar, colocando em evidência a juventude devido ao menor rigor estrutural e maior flexibilidade, atingindo a atenção e a imaginação dessa faixa etária de idade.

A autora ainda aponta a potencialização no processo de aprendizagem que a educação não-formal possibilita, considerando que a mesma traz dimensões que não se encontram presentes no espaço formal (GOHN, 2014), impossibilitando que a educação formal dê conta sozinha desse processo ao longo da vida de um indivíduo (CASCAIS; FACHÍN-TERÁN, 2011).

Assim como apontam os mediadores, Cascais e Fachín-Terán (2011, p. 5) complementam que a utilização de diferentes espaços educativos de educação “pode proporcionar a aprendizagem de forma mais prazerosa, levando o estudante à apreensão de conteúdos previstos no currículo do espaço formal”, além de serem imprescindíveis para que seja alcançada a educação científica (QUEIROZ et al., 2011) e de ampliarem as possibilidades de ensino, o que fortalece diretamente a relação com a escola (FARIA; JACOBUCCI; OLIVEIRA, 2011).

Entretanto, Queiroz et al. (2011, p. 21) pontuam que a educação científica não deve ser compreendida como um processo simples de se desenvolver apenas pela utilização de um espaço não-formal de educação. O autor reforça que a mesma ultrapassa conhecimentos e metodologias usadas, assim como cultura, planejamento e a busca pela formação de uma consciência científica.



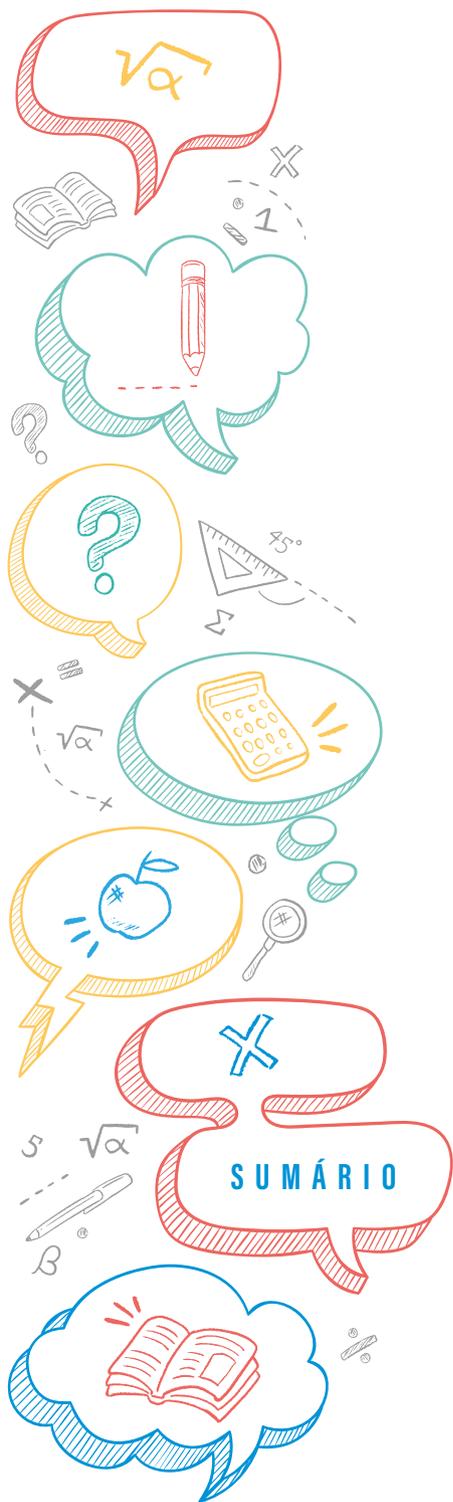
A materialização do uso dos espaços não-formais de educação no ensino de ciências deve fazer parte do currículo escolar, assim como da formação dos professores, considerando a infinidade de ambientes que podem ser explorados no processo formativo do aluno e a contribuição que os mesmos possibilitam para todos que vivenciam essa experiência (QUEIROZ et al., 2011).

Além disso, Cachapuz et al. (2005) ressaltam a importância da educação científica como parte de uma educação geral que deve ser levada a todos os futuros cidadãos, sendo que para isso é necessária a formulação de novas propostas curriculares em fatores voltadas à sociedade e ao cidadão em si, uma vez que se relacionada a auxiliar grande parte da população a tomar consciência das abrangentes relações existentes entre ciência e sociedade, possibilitando aos mesmos a participação na tomada de decisões e, definitivamente, considerar a ciência como componente da cultura do nosso tempo.

Além disso, complementa-se a importância do contato com o ambiente natural ressaltado pelos mediadores, o que impacta positivamente a visão dos alunos pela percepção (re) formulada no decorrer da utilização desses espaços.

O contato com o ambiente natural deve ocorrer para que uma conexão entre os jovens e a natureza seja construída, considerando que a mesma torna-se importante até mesmo para a proteção da natureza que não depende apenas do trabalho organizacional das instituições ambientais (LOUV, 2016).

Ao serem questionados sobre a utilização de algum tipo de avaliação das práticas desenvolvidas no Parque Estadual da Cachoeira da Fumaça para grupos escolares após a realização das mesmas, ambos os mediadores apontam que não existe nenhum método avaliativo. Entretanto, o mediador B aponta que



não é aplicado nenhum questionário ou algo específico para a avaliação sobre o que acharam da visita, o que é feito é mais uma conversa informal aonde reúne os alunos e pergunta o que eles acharam da visita prática e se tem algum comentário ou sugestão serem feitos.

Considera-se que a conversa informal pode ser um fator positivo na busca de um retorno avaliativo das práticas desenvolvidas, porém é possível que os alunos não se sintam à vontade para apontar diretamente algum comentário, sugestão ou crítica. Entretanto, julga-se necessária a utilização de algum recurso avaliativo que possam lhes dar retorno sobre as práticas desenvolvidas (MARANDINO; SELLES; FERREIRA, 2009), considerando-se como um fator positivo para o aprimoramento das mesmas.

Concluindo a discussão quanto ao perfil e percepção dos mediadores, verificou-se certa diversidade quanto ao nível de formação dos mesmos, entretanto, ambos buscam cursos de aperfeiçoamento em temáticas voltados as suas respectivas áreas de atuação. Vale considerar ainda que os mediadores expressam a importância que dão às atividades desenvolvidas no Parque Estadual da Cachoeira da Fumaça para seus visitantes como uma forma de valorização do meio ambiente e necessidade da sensibilização dos mesmos, ressaltando sempre a continuação das práticas aplicadas e a maior busca pelos espaços formais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No tocante ao perfil dos mediadores do Parque Estadual da Cachoeira da Fumaça, averiguou-se que ambos, que compõem o quadro efetivo da Unidade de Conservação, possuem certa variação em seu grau formativo, entretanto, buscam se atualizar, principalmente



em temáticas voltadas as suas respectivas áreas de atuação, o que se torna um fator relevante para a Unidade de Conservação.

O que diz respeito à percepção dos mediadores sobre as atividades desenvolvidas no Parque Estadual da Cachoeira da Fumaça percebe-se que os servidores consideram-nas importantes para a sensibilização ambiental que a Unidade de Conservação busca desenvolver. Quanto à criação de novas atividades, aponta-se certa divergência de opiniões sendo que um dos mediadores acha necessária a manutenção das práticas já desenvolvidas, enquanto o outro mediador vê a possibilidade de realização de novas atividades, assim como a utilização do Parque Estadual da Cachoeira da Fumaça pela escola. A percepção do mediador fortalece o que a literatura vem discutindo e reforçando: a necessidade da parceria escola x espaço não-formal de educação.

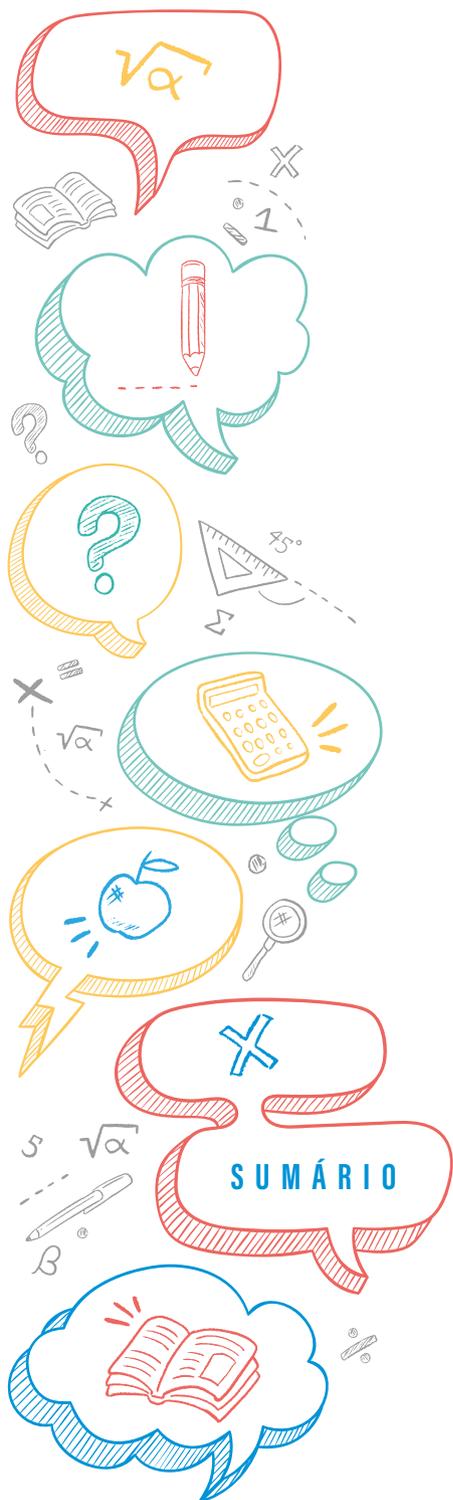
## REFERÊNCIAS

CACHAPUZ, A.; GIL-PEREZ, D.; CARVALHO, A.; PRAIA, J.; VILCHES, A. (Orgs.). *A necessária renovação do ensino das ciências*. 2. ed. São Paulo: Cortez 2005. 264 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.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, Portugal, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria do Meio Ambiente e Recursos Hídricos. Instituto Estadual de Meio Ambiente e Recursos Hídricos. *Plano Emergencial de Uso Público*. Vitória: IEMA/ES, 2017.



FARIA, R.; JACOBUCCI, D.; OLIVEIRA, R. Possibilidades de ensino de botânica em um espaço não-formal de educação na percepção de professor de ciências. *Revista Ensaio*, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 87-104, 2011.

GIL, A. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 220 p.

GOHN, M. Educação não-formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. *Investigar em educação*, Porto, v. 2, n. 1, p. 35-50, 2014.

IDAF. Instituto de Defesa Agropecuária e Florestal do Espírito Santo. *Plano de manejo do Parque Estadual Cachoeira da Fumaça*. Brasília: MRS Estudos Ambientais Ltda, 2000. 406 p.

KRASILCHIK, M.; MARANDINO, M. *Ensino de ciências e cidadania*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2007. 88 p.

LOUV, R. *A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit da e natureza*. 1. ed. São Paulo: Aquariana, 2016. 412 p.

MARANDINO, M.; SELLES, S.; FERREIRA, M. *Ensino de Biologia: histórias e práticas em diferentes espaços educativos*. São Paulo: Cortez, 2009. 215 p.

MARANDINO, M. *Educação em museus: a mediação em foco*. São Paulo: GEENF – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Não-formal e Divulgação em Ciência/FEUSP, 2008. 38 p.

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.

RODARI, P.; MERGAZORA, M. Mediadores em museus e centros de ciência: Status, papéis e capacitação. Uma visão geral europeia. In: MASSARANI, L. (org.) *Diálogos & ciência: mediação em museus e centros de Ciência*. Rio de Janeiro: Museu da Vida/Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz, 2007. 92 p.



## SUMÁRIO



# 3

Mariana Spala Corrêa

Manoel Augusto Polastreli Barbosa

Mariana Aparecida Lordeiro

Lucas da Rocha Lopes

Elias Terra Werner

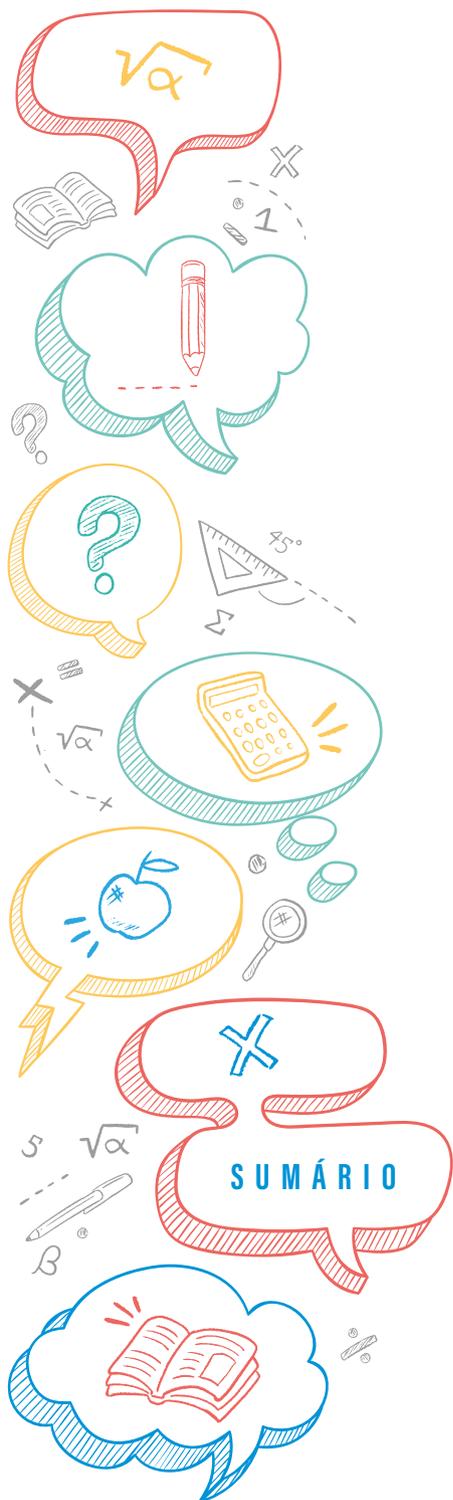
## A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO INICIAL E A PERSPECTIVA DOS LICENCIANDOS EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

## INTRODUÇÃO

Os problemas ambientais têm sido discutidos em âmbitos mundiais, regionais e locais, visto que as ações do homem, cada vez mais, têm modificado o cenário ambiental e provocado diversas consequências, tanto ao meio ambiente quanto a própria espécie humana (GUIMARÃES; INFORSATO, 2012). Intervenções negativas do homem no ambiente, como a degradação do solo devido a exploração excessiva dos recursos naturais e também do uso intensivo de agrotóxicos na agricultura, o desmatamento e a extinção de muitas espécies da fauna e flora, são ações provenientes, principalmente, após o surgimento das indústrias e o estabelecimento de uma sociedade consumista (BENTO; THOMAZI, 2013).

Um dos principais objetivos das Diretrizes Curriculares Nacionais compreende em orientar os cursos de formação de docentes para atuarem na educação básica, visto que a educação ambiental deve estar presente de maneira integrada, interdisciplinar e transversalmente em todos os níveis de ensino. Os cursos de formação inicial devem incorporar conteúdos que abordam a dimensão e a ética socioambiental, promover ações de ensino, pesquisa e extensão para alcançar os objetivos propostos pela educação ambiental, bem como estimular uma visão integrada de mundo e um posicionamento crítico e participativo, a partir das vivências e reflexões sobre as desigualdades socioeconômicas e os impactos ambientais, sendo facultativo nos cursos de graduação, pós-graduação e extensão, estabelecer um componente curricular específico para trabalhos voltados aos aspectos metodológicos da educação ambiental (BRASIL, 2012).

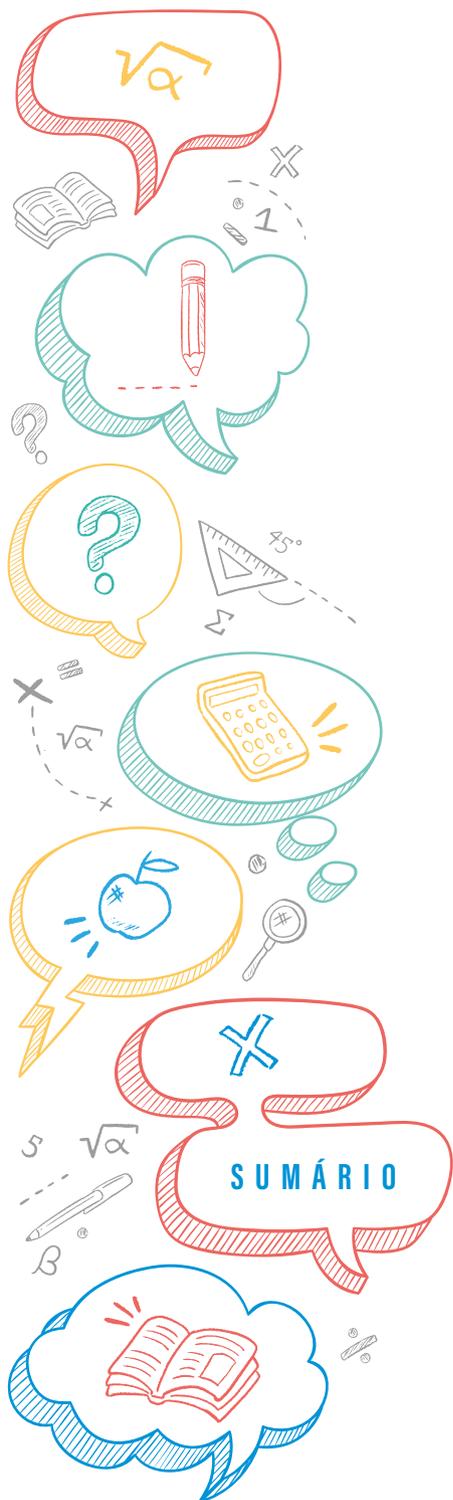
As universidades possuem a responsabilidade de incorporar a dimensão ambiental na formação dos futuros educadores e desempenha um papel fundamental na reconfiguração de mundo.



Assim, devem proporcionar os fundamentos teóricos indispensáveis para a compreensão, análise e reflexão do profissional nesta perspectiva ambiental (MORALES, 2007). Observa-se, entretanto, que a ambientalização das universidades públicas tem ocorrido de maneira lenta e pouco satisfatória, visto que predomina uma visão de meio ambiente mais naturalista. Por isso, a educação para o meio ambiente deve propiciar aos futuros educadores o conhecimento, as habilidades e os valores necessários para compreender os problemas socioambientais existentes, a fim de buscar soluções éticas para a construção de uma nova sociedade. Para tal, tornam-se fundamentais algumas mudanças no ambiente universitário, com uma maior aproximação entre a comunidade e a academia, bem como a realização de mais pesquisas sobre este assunto (SOUZA, 2016).

Esse histórico demonstra a importância da educação como um processo essencial e dinâmico que acontece no decorrer da vida do homem e permite a troca de saberes culturais e históricos, de experiências e a construção de novos conhecimentos e valores. Nesse cenário, a educação ambiental implica em ações e práticas docentes sobre as questões ambientais de maneira holística e contextualizada, visando sensibilizar e mobilizar toda a sociedade em defesa do meio ambiente (OLIVEIRA, 2015).

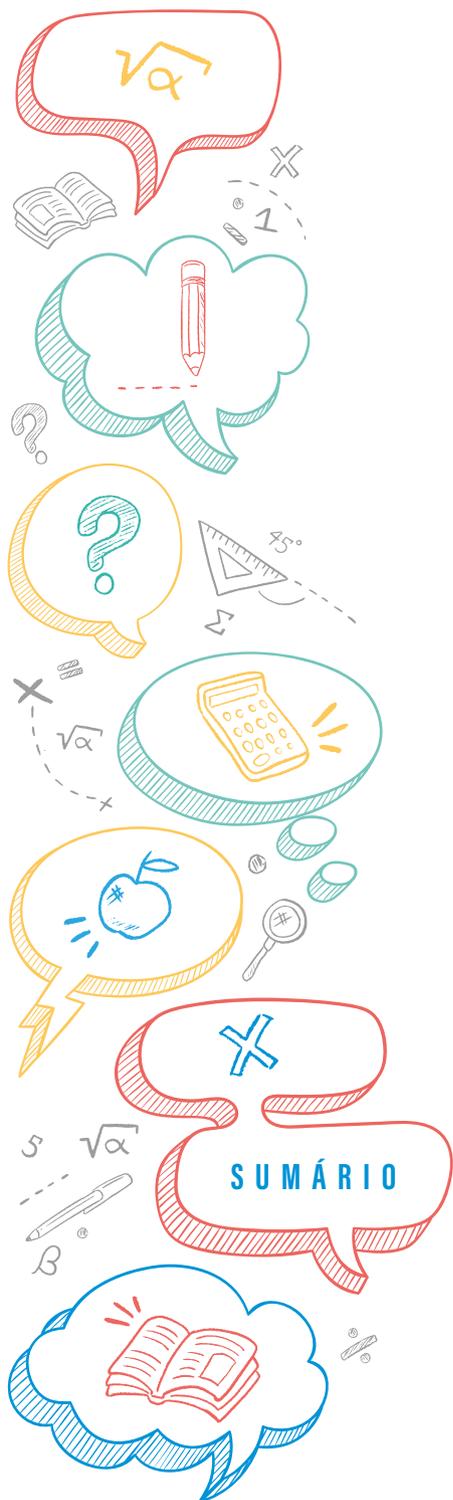
O curso de Ciências Biológicas/Licenciatura do atual Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde (CCENS) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), localizado no Campus de Alegre/ES, foi implantado por meio do Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) em 2007, tendo em vista a escassez de profissionais qualificados para o exercício da docência, a difusão do conhecimento científico e a formação de profissionais comprometidos com uma educação ambiental que sensibilize e contribua para minimizar os impactos das ações antrópicas. Um dos princípios desse curso preconiza o



desenvolvimento da responsabilidade profissional em âmbito social e ambiental, cujo licenciado será responsável pela formação de cidadãos no ensino fundamental e médio (PPC, 2018).

O currículo desse curso está estruturado em conteúdos básicos que envolvem os conhecimentos biológicos, os conteúdos pedagógicos a fim de possibilitar o ensino de ciências, as disciplinas optativas como flexibilização curricular, o estágio supervisionado para a experiência profissional, o desenvolvimento do trabalho de conclusão de curso e as atividades complementares referentes a estudos independentes, transversais e opcionais. A educação ambiental se apresenta como uma disciplina obrigatória, com carga horária de 60 horas, pré-requisito ecologia e cuja ementa destaca a educação ambiental e cidadania, a percepção da realidade ambiental, a relação educação ambiental e qualidade de vida, a realização de projetos, roteiros, reflexões e práticas de educação ambiental, além da integração escola, meio ambiente e comunidade (PPC, 2018).

Sendo assim, considerando a importância da formação inicial para a atuação dos professores na educação básica e das discussões sobre os problemas socioambientais na construção de uma sociedade reflexiva e crítica, responsável pelo meio ambiente e pela busca de práticas que permitam a transformação significativa da sociedade, nos interrogamos sobre como o curso de Ciências Biológicas/Licenciatura CCENS/UFES-Alegre, na perspectiva dos discentes, os prepara para sua atuação como futuro professor de Ciências Biológicas, principalmente na abordagem e discussão de temas relacionados à educação ambiental no ensino fundamental e médio. Desse modo, o presente trabalho teve como objetivo analisar a compreensão e abordagem da Educação Ambiental na perspectiva dos estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde (CCENS) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Campus Alegre – ES.



## A IMPORTÂNCIA DO ENSINO SUPERIOR E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Os problemas ambientais são provenientes das ações humanas e do modelo organizacional que as sociedades modernas adotaram. Essa crise socioambiental passou a ser discutida em diferentes setores da sociedade e também no meio educacional. Nesse contexto, a educação ambiental se destaca tendo à vista a necessidade de trabalhar sobre o meio ambiente e as questões relacionadas a essa temática, permitindo que professores e estudantes compreendam melhor o assunto (BOER; SCRLOT, 2011).

As universidades além de formar profissionais que atendem as demandas sociais e do mercado, também possibilitam a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, bem como ações voltadas para o desenvolvimento de sociedades sustentáveis (BILERT et al., 2014; BOER; SCRLOT, 2011). Além disso, possui o desafio contínuo de proporcionar conhecimento e saberes que permitam uma formação atualizada em relação aos problemas emergentes da sociedade, o que requer profissionais capacitados e com amplos conhecimentos da área de atuação, para trabalhar esses problemas e subsidiar os processos educativos (BILERT et al., 2014).

Para Morales (2007), a universidade, uma instituição que permite a investigação e a formação de educação técnica e superior, desempenha a importante função de reconstruir os saberes no mundo, por isso precisa “assumir a responsabilidade maior no processo de produção e incorporação da dimensão ambiental nos sistemas de educação e formação profissional” (p. 284), além de proporcionar aos educadores ambientais os “fundamentos teórico-práticos indispensáveis para compreender, analisar, refletir e reorientar seu fazer profissional numa perspectiva ambiental” (p. 284).



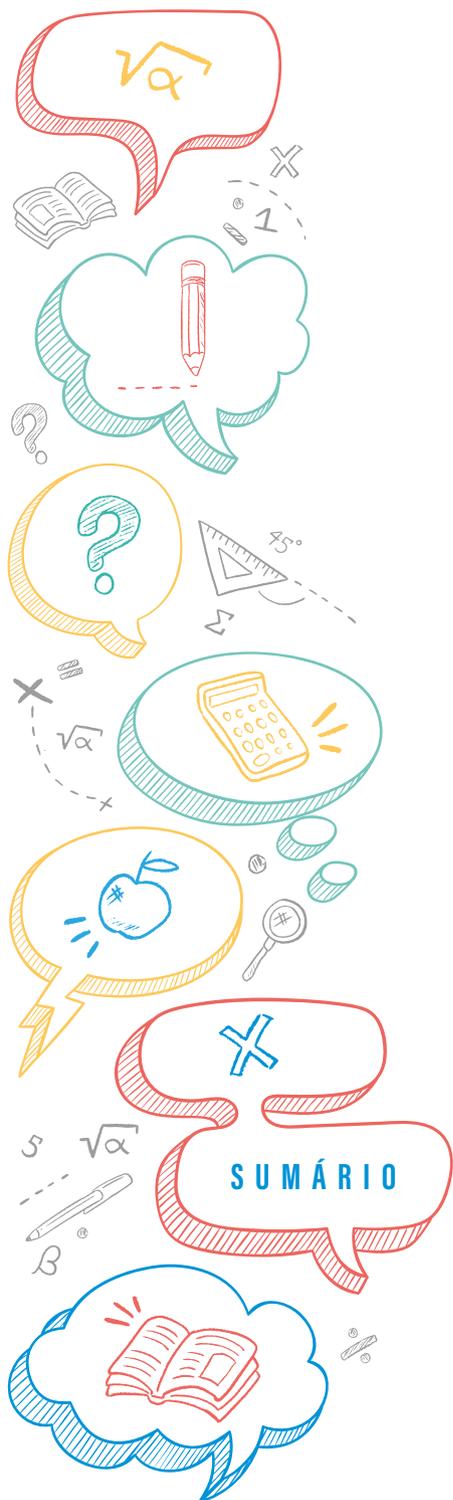
Santos e Silva (2017), destacam que a educação ambiental é um importante recurso para que diversas comunidades acadêmicas se articulem e contribuam na conscientização e no envolvimento da identificação dos problemas ambientais, em busca por possíveis soluções e estratégias que amenizem os problemas ambientais e os impactos ocasionados ao meio ambiente.

Por isso, a elaboração e a divulgação dos conhecimentos, saberes e práticas socioambientais são importantes e necessários nos âmbitos universitários. A universidade, como instituição de pesquisa científica, deve possibilitar a produção de conhecimento e inovação tecnológica; e, como centro de ciência, deve refletir sobre sua responsabilidade social e acadêmica, objetivando construir e reconstruir o conhecimento, levando em consideração a realidade e as dimensões sociais, ambientais e culturais (MORALES; KNECHTEL, 2010).

## METODOLOGIA

Esta pesquisa consistiu em um levantamento de dados, com caráter investigativo e qualitativo, cuja amostra foram os alunos matriculados nos segundo, quarto, sexto e oitavo períodos do curso de Ciências Biológicas/Licenciatura do Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde, da Universidade Federal do Espírito Santo, Campus Alegre.

Inicialmente, buscamos observar no Projeto Pedagógico do curso de Ciências Biológicas/Licenciatura como a educação ambiental encontra-se inserida no processo de formação dos futuros professores de ciências biológicas no ensino básico. Posteriormente, foi realizada uma adaptação do questionário elaborado por Reis et. al. (2013), para ser utilizado como instrumento na coleta de dados junto aos estudantes



do curso de Ciências Biológicas/Licenciatura. Esse questionário, contendo três perguntas abertas e cinco perguntas fechadas, buscou conhecer a perspectiva dos estudantes quanto a abordagem da educação ambiental no ensino superior.

A coleta de dados foi realizada por meio do envio do questionário para o e-mail dos alunos, sendo encaminhado pelo coordenador do curso de Ciências Biológicas/Licenciatura e pelos professores do Departamento de Biologia que ministram disciplinas nos segundo, quarto, sexto e oitavo períodos, respectivamente. Essa coleta de dados ocorreu pelo *Formulário Google*, no período de 29 de maio de 2018 a 19 de junho de 2018, sendo obtidos 46 questionários preenchidos. Por fim, a última etapa (terceira etapa) compreendeu na análise e interpretação dos dados, sendo as respostas agrupadas e organizadas em planilhas do *Software Microsoft Office Excel* (Versão 2016).

## A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E OS LICENCIANDOS EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Inicialmente, quando perguntados sobre qual termo consideram mais adequado para caracterizar a educação ambiental, percebemos que conscientização foi o mais mencionado, seguido de mudanças de atitudes (Tabela 1).

**Tabela 1. Número e porcentagem de discentes do Curso de Ciências Biológicas/Licenciatura (CCENS/UFES-Alegre) sobre o termo que considera mais adequado para caracterizar a Educação Ambiental**

Termo	Quantidade	Porcentagem (%)
Conscientização	18	39,1
Conservação	2	4,3
Mudanças de atitudes	8	17,4



Participação social	4	8,7
Preservação	4	8,7
Questões socioeconômicas	2	4,3
Sensibilização	0	0
Sustentabilidade	4	8,7
Transformação social	3	6,5
Educação para cidadania	1	2,2

Fonte: o autor.

Para Santos e Silva (2017), a educação ambiental visa promover a conscientização socioambiental na sociedade, despertando a preocupação e o interesse das pessoas com relação à preservação e conservação do meio ambiente, principalmente o natural. De acordo com Gumes (2005), essa consciência tem origem no processo mental do sujeito e acontece a partir de reconstruções internas. O autor ainda destaca que a conscientização requer a interação entre as várias realidades humanas e o ambiente, e antecede a ação, mas como em uma via de mão dupla, esta promove aquela.

Por outro lado, nota-se que o termo sensibilização não foi apontado pelos discentes. De acordo com Souza e Guerra (2003), esse processo de transição da consciência ingênua para a crítica acontece através da sensibilização; ao problematizar, os sujeitos serão sensibilizados de fora para dentro, desencadeando uma reflexão de sua consciência e contribuindo para a mudança de atitudes e um posicionamento mais crítico.

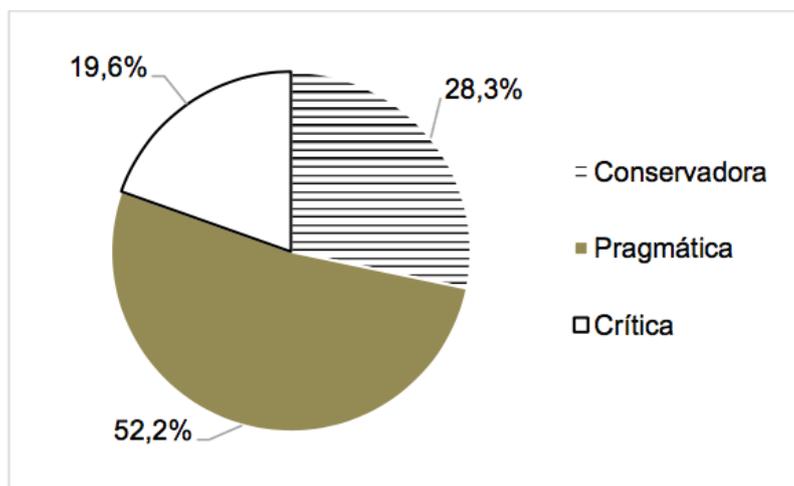
No atual panorama de crise ambiental que nossa sociedade se encontra, uma nova organização social se faz necessária e as políticas educacionais precisam se ancorar em uma dimensão mais crítica. Além disso, realizar atividades práticas permite ao aluno o contato direto com a realidade. Nesse contato, ele se sensibiliza quanto aos problemas socioambientais e reflete as suas ações no ambiente em



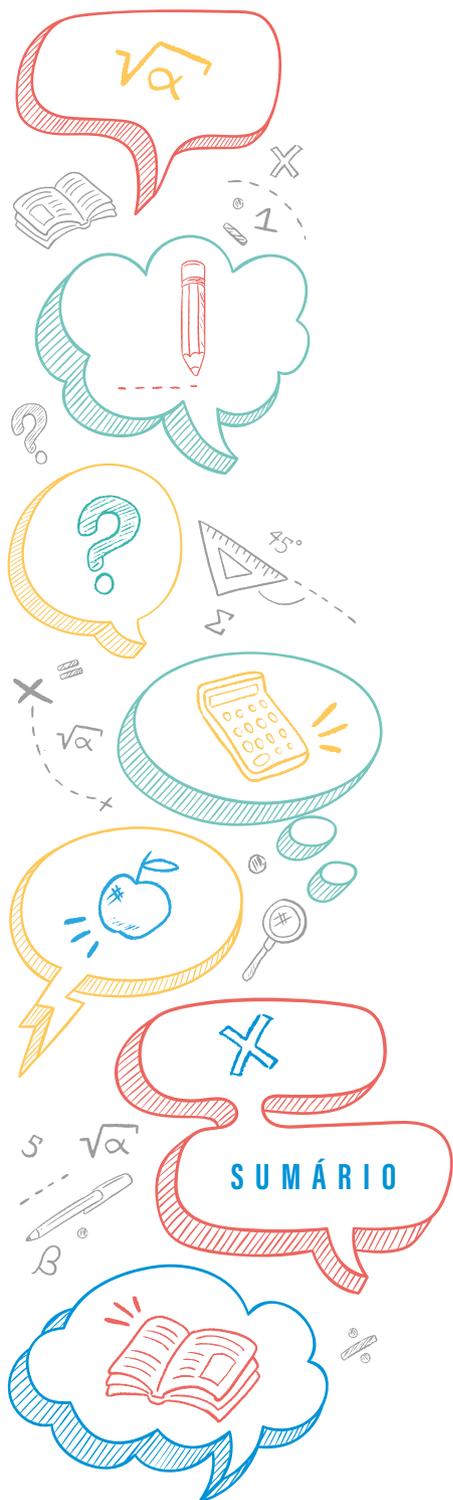
que vive, possibilitando a tomada de atitudes mais sustentáveis e para o desenvolvimento dessa visão crítica.

Na segunda questão, solicitamos que os alunos apontassem a melhor definição para a educação ambiental, a partir das macro-tendências conservadora, pragmática e crítica, respectivamente, descritas por Layrargues e Lima (2014). Sendo assim, destacamos que 52,2% dos alunos respondentes apresentam uma visão pragmática da educação ambiental (Figura 1).

Figura 1 – Porcentagem de discentes do Curso de Ciências Biológicas/Licenciatura (CCENS/UFES-Alegre) sobre as tendências de Educação Ambiental



A educação ambiental como campo social é constituída por diversos atores e instituições sociais que compartilham ideias comuns, mas também defendem e disputam a hegemonia de sua concepção sobre o meio ambiente, tendo em vista a interpretação da realidade e de seus interesses. Assim, para compreender a atual dinâmica da educação ambiental existem macro-tendências principais, a saber: conservacionista, pragmática e crítica (LAYRARGUES; LIMA, 2014).



A macrotendência pragmática se apresenta como uma derivação da conservacionista, porém adaptada ao novo contexto social, econômico e tecnológico que a sociedade está inserida. Abrange as correntes de uma educação voltada para o desenvolvimento e consumo sustentável. Mas, ainda não adquire um caráter crítico, pois não incorpora ao discurso as análises sociais, econômicas, culturais e políticas do atual modelo de desenvolvimento. Por isso, possui uma visão reduzida de mundo ao buscar resolver os problemas ambientais a partir de metodologias inviáveis e também sem considerar a relação existente entre os problemas ambientais e suas causas (LAYRARGUES; LIMA, 2014; LAYRARGUES, 2012).

Nota-se que a visão pragmática tem sido predominante para definir a educação ambiental na visão dos discentes, mas esse tipo de pensamento não contribuiria para as mudanças almejadas pela educação ambiental, como a construção de valores, conhecimentos, habilidades e atitudes em relação ao meio ambiente. Por isso, a importância de levar em consideração os diversos aspectos que perpassam nessa temática, ou seja, os aspectos sociais, culturais, éticos, políticos e econômicos, dentre outros, a fim de contribuir no posicionamento crítico dos alunos e em atitudes mais conscientes em relação ao meio.

Além disso, ao analisarmos essas visões de educação ambiental entre os períodos iniciais e finais, observamos que prevalece uma visão conservacionista e pragmática entre os alunos do segundo ao sexto períodos. Por outro lado, temos uma visão crítica sendo construída a partir do sétimo período em diante. Isso pode estar relacionado ao fato de que no sétimo período os alunos passam a discutir essa temática na disciplina obrigatória de educação ambiental.

A ementa da disciplina de educação ambiental está voltada para a percepção da realidade ambiental, a relação da educação ambiental e a qualidade de vida, a conhecer projetos, roteiros e práticas de

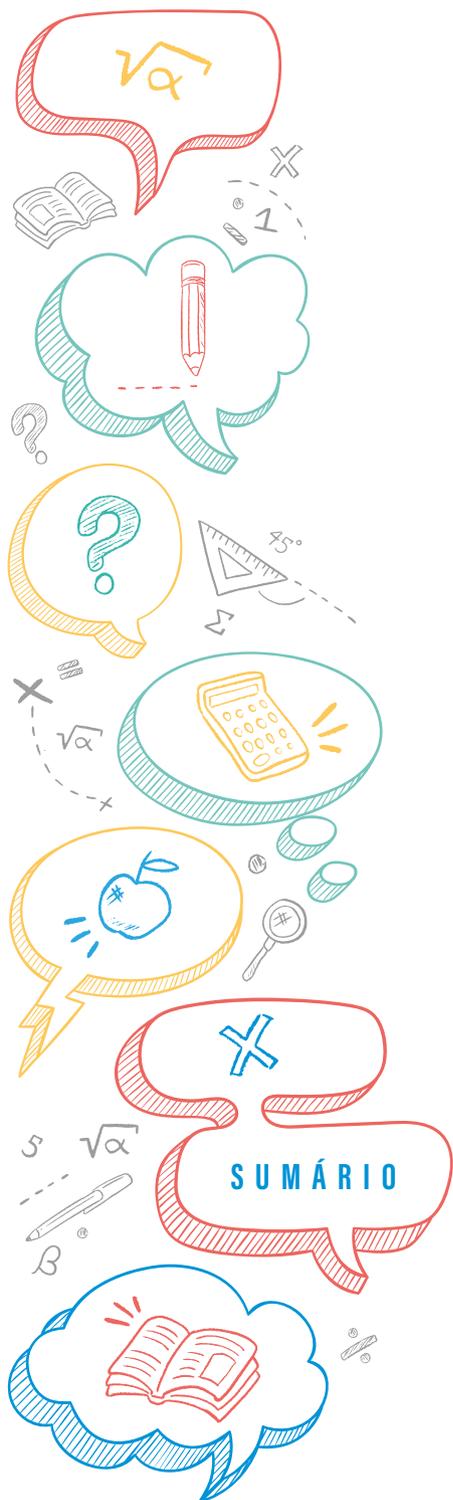


educação ambiental e também permitir a interação da escola, meio ambiente e a comunidade. A partir disso, os alunos passam a ter um maior contato com os assuntos que permeiam a educação ambiental, o que pode contribuir para que compreendam melhor essa temática, ampliem o conhecimento, discutam no contexto da sua realidade, tenham contato com a prática e possam desenvolver essa criticidade.

Na questão seguinte, os discentes indicaram em ordem crescente o grau de importância atribuído a cada situação que poderia ser considerado um problema ambiental, a saber: ações antrópicas na natureza, degradação do solo, desmatamento, exploração dos recursos naturais, extinção de espécies, falta de consciência ambiental, poluição, queimadas, questões sociais e econômicas e resíduos sólidos. Para tal, utilizaram uma escala numérica de 1 a 10, em que na análise de dados, 1 e 2 representava o menos importante, 3 e 4 um pouco importante, 5 e 6 importante, 7 e 8 muito importante e, 9 e 10 extremamente importante. Observa-se que não houve uma diferença considerável quanto ao nível de importância, os alunos ficaram muito divididos em suas respostas (Tabela 2).

**Tabela 2. Número de discentes do Curso de Ciências Biológicas/ Licenciatura (CCENS/UFES-Alegre) sobre o grau de importância atribuído a cada situação/problema ocasionado ao meio ambiente**

Grau de Importância Situação	Menos Importante	Um pouco Importante	Importante	Muito Importante	Extremamente Importante
Ações antrópicas na natureza	19	7	5	3	12
Degradação do solo	11	13	11	5	6
Desmatamento	2	11	12	14	7
Exploração dos recursos naturais	4	14	6	13	9



Extinção de espécies	5	2	14	16	9
Falta de consciência ambiental	4	5	17	10	10
Poluição	3	8	8	14	13
Queimadas	7	13	9	8	9
Questões sociais e econômicas	21	5	7	3	10
Resíduos sólidos	16	14	3	6	7

Fonte: o autor.

Verifica-se que consideram como menos importante as questões socioeconômicas e as ações antrópicas na natureza. Esta, em contrapartida, também foi apontada como a segunda problemática extremamente importante, após a poluição ambiental. Segundo Buck e Marin (2005), a crise socioambiental que enfrentamos atualmente é reflexo do crescimento urbano desordenado, do desenvolvimento e modo de produção mundial voltado para o mercado consumidor, bem como da acelerada intervenção humana na natureza, ações estas que afetam a qualidade de vida e a qualidade ambiental. As autoras relatam ainda sobre algumas políticas sociais reafirmarem essa situação ao sustentar políticas de mercado e não se preocuparem com uma nova organização da sociedade, politizada, capaz de analisar criticamente as situações vivenciadas, pensar na sua qualidade de vida e ambiental, em busca de soluções e metas coletivas para as mudanças necessárias, se responsabilizando e garantindo o direito de participação e emancipação.

Dessa forma, seria possível solucionar os problemas socioambientais a partir da transformação na sociedade e da necessidade de uma educação crítica, de uma educação ambiental cujo objetivo principal está relacionado com “trabalhar a essência

da interação ser humano-natureza e as relações entre saber-poder expressas na vida coletiva” (BUCK; MARIN, 2005). É de suma importância considerar que as questões socioeconômicas e as ações humanas estão relacionadas com essa degradação do meio ambiente, sendo, esta última, a principal responsável por desencadear todas as outras situações apresentadas como possíveis problemas ambientais. O homem precisa refletir suas ações, precisa perceber o ambiente em que vive e buscar novas maneiras de intervir, que não agrida o meio ambiente e contribua para a sustentabilidade e melhoria da qualidade de vida.

Os alunos foram questionados sobre quais disciplinas abordaram temas relacionados à educação ambiental até o presente momento de sua graduação. Quatorze alunos informaram que nenhuma disciplina abordou essa temática, doze mencionaram ecologia e onze selecionaram a disciplina de educação ambiental. A partir da análise das ementas podemos verificar que entre as 38 matérias obrigatórias ofertadas no curso de Ciências Biológicas/Licenciatura, três disciplinas inserem, de alguma maneira, assuntos relacionados ao meio ambiente e apenas uma disciplina faz referência à temática da educação ambiental (PPC, 2018).

Percebe-se como a formação de professores para a educação básica ainda acontece de maneira fragmenta e descontextualizada, com ênfase nos conhecimentos relativos a uma formação profissional específica, contemplando as questões ambientais de maneira superficial e periférica, sem concentrar suas ações na problemática ambiental que enfrentamos atualmente (GATTI, 2010). Segundo Araújo e Oliveira (2017), os processos formativos dos professores acontecem por aulas expositivas, centradas na transmissão de saberes prontos. Nesse modelo de ensino-aprendizagem vivenciado pelos alunos que se tornam licenciandos e futuramente se formam professores, voltam

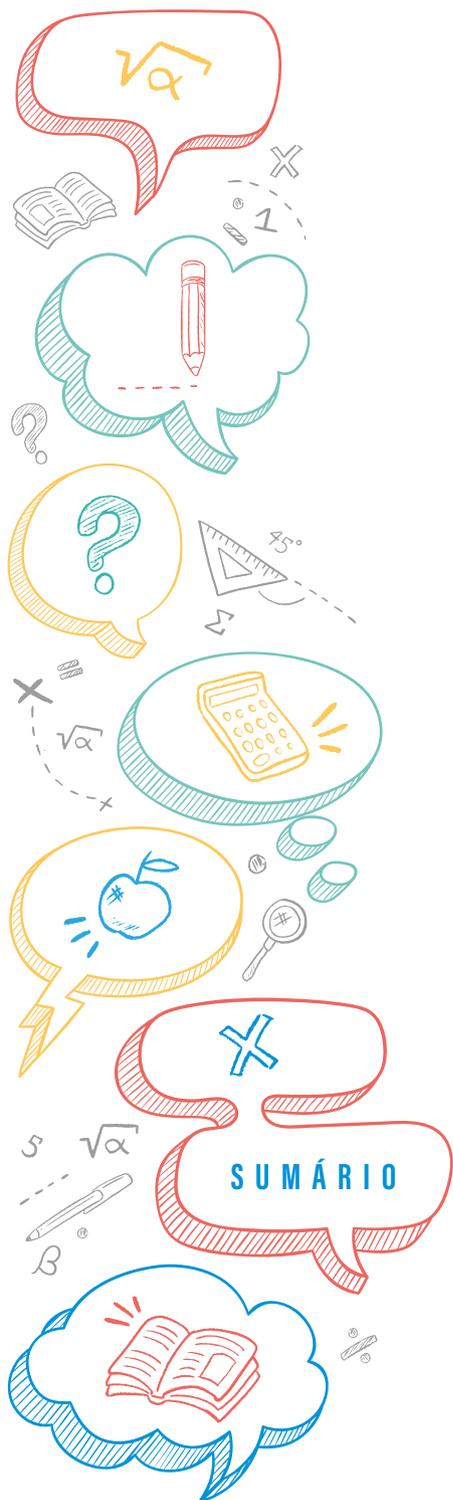


para a sala de aula e sustentam um sistema disciplinar, que não possibilita a reflexão e não forma indivíduos críticos e transformadores.

Na quinta questão, solicitamos aos alunos que mencionassem quais as disciplinas eram consideradas essenciais e importantes para a discussão da educação ambiental no âmbito do curso de Ciências Biológicas/Licenciatura. Foram mencionadas 31 disciplinas que compõem o currículo do curso. Esse resultado nos mostra a necessidade de trabalhar a educação ambiental com perspectiva transversal e uma abordagem interdisciplinar, possibilitando a reflexão e construção de uma visão holística dos problemas socioambientais e não de forma fragmentada por disciplina.

Segundo Santo *et al.* (2017), a interdisciplinaridade proporciona um diálogo entre os mais diferentes saberes, amplia a visão dos problemas sociais e ambientais, possibilitando debates na busca por soluções. Assim, melhora a compreensão da relação homem e natureza, e contribui para o desenvolvimento do senso crítico e a tomada de decisões mais conscientes. Entretanto, após observação do PPC percebemos que essa prática não se encontra presente, principalmente porque o curso possui uma disciplina específica voltada para a discussão da temática ambiental, sendo este o momento em que mais a temática é abordada.

Os problemas ambientais são complexos, pois precisamos considerar as questões sociais, econômicas e políticas. A educação deve assumir sua responsabilidade na formação de sujeitos participativos e emancipatórios, contribuindo para que a educação ambiental possa ser incorporada no ensino formal, de maneira contínua e permanente. Para isso, se faz necessária uma formação de professores com outros horizontes, ultrapassando a memorização de conhecimentos específicos, para que os professores possam trabalhar com novas ideias e perspectivas, colaborando para a formação de sujeitos

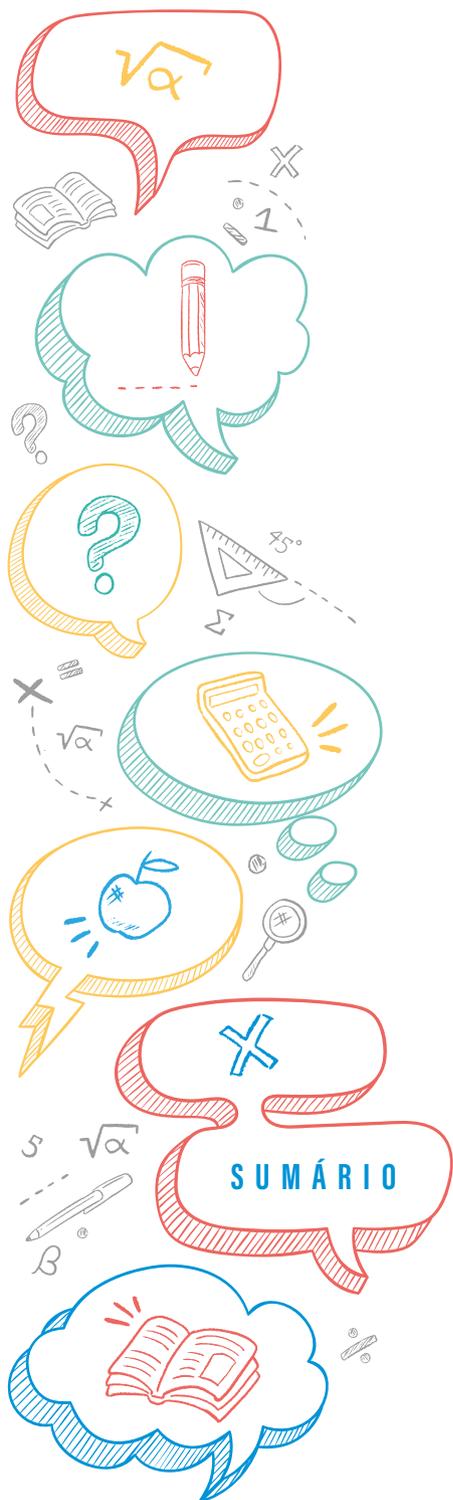


comprometidos com o desenvolvimento sustentável e com uma visão mais crítica do atual contexto em que a sociedade se encontra.

Ainda sobre quais as disciplinas, eram consideradas essenciais e importantes para discutir a educação ambiental no âmbito do curso de Ciências Biológicas/Licenciatura, os alunos também consideraram importante realizar essas discussões através das disciplinas de ecologia e educação ambiental, sendo obtidas 30 e 24 respostas, respectivamente. Coutinho *et al.* (2012), destacam a importância de compreender os conhecimentos biológicos que a disciplina de ecologia apresenta, a fim de estimular atitudes mais sustentáveis pelos estudantes em relação ao meio ambiente, levando-os a se reconhecerem como parte constituinte do ambiente e que as ações humanas afetam positivamente e/ou negativamente o mundo.

Por sua vez, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental reafirmam uma educação ambiental integrante, essencial e permanente, que deverá estar presente de maneira articulada entre todos os níveis e modalidades da educação básica e da educação superior; sendo que nas instituições de ensino superior devem ser incorporados conteúdos referentes a dimensão ambiental, a fim de incentivar a gestão e práticas de ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2012). Porém, nota-se que a abordagem da educação ambiental vem sendo discutida apenas na disciplina obrigatória, não contemplando outras disciplinas que podem possibilitar a reflexão dessa temática e uma visão mais holística das práticas sociais e a constante degradação dos ecossistemas pela ação do homem.

Na sexta questão, os alunos informaram em qual momento tiveram contato com a educação ambiental, além das disciplinas obrigatórias e optativas ofertadas no curso de ciências biológicas (Tabela 3).



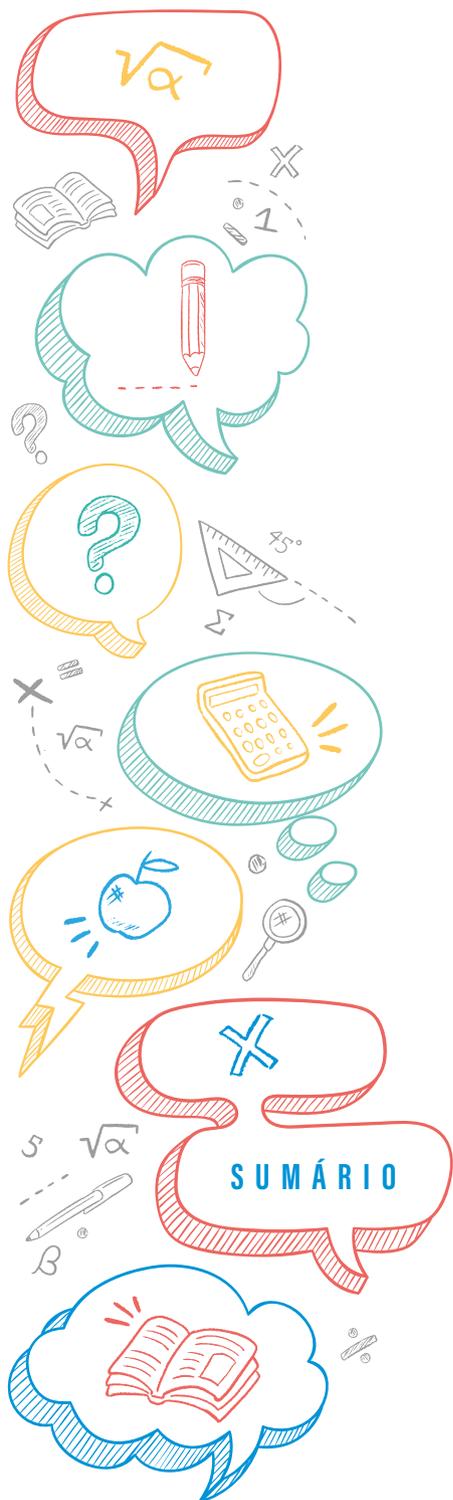
**Tabela 3. Número de discentes do Curso de Ciências Biológicas/ Licenciatura (CCENS/UFES-Alegre) sobre outros momentos que tiveram contato com a Educação Ambiental**

Alternativas	Quantidade
Fórum	6
Cursos	5
Palestras	30
Workshop	4
Simpósios	10
Seminários	20
Congressos	12
Atividades práticas	24
Projeto de extensão	9
Visita a espaços não formais	21
Nenhuma das alternativas anteriores	6
Outros	5

Fonte: o autor.

Atualmente, são promovidos eventos sobre a educação ambiental, como palestras, seminários e congressos, por exemplo. Nesse sentido, a educação ambiental vem se estabelecendo como uma área de permanente construção do conhecimento, a partir de reflexões dos problemas provenientes das ações humanas nos ambientes naturais, além da relação e interação dos seres vivos com esse ambiente (MARTINS *et al.*, 2015).

De acordo com Lima e Braga (2014), a educação ambiental passou a ser amplamente debatida nos dias atuais, juntamente com a ideia do desenvolvimento sustentável. Assim, visando garantir essa relação mais sustentável entre a sociedade e o meio ambiente, as práticas de educação ambiental se apresentam como importantes



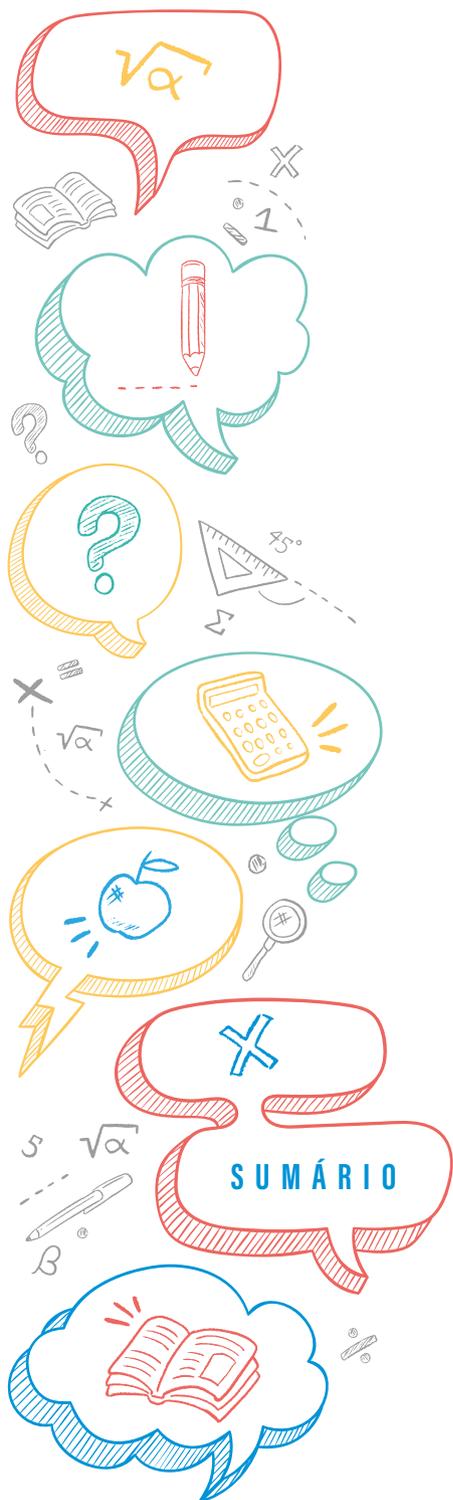
estratégias para reverter os intensos processos de degradação, bem como contribuem para a reflexão, construção de valores, conhecimentos e atitudes voltadas para a conservação do ambiente natural no qual estamos inseridos.

Essas ações de educação ambiental podem ocorrer no âmbito formal e não-formal de ensino, pois o desenvolvimento humano e as descobertas acontecem também fora das instituições escolares. Os espaços não-formais de ensino permitem uma educação voltada para a socialização e interação do homem com a natureza (GOHN, 2014). Além disso, o modo como os cidadãos percebem o ambiente no qual estão inseridos, resgata seu convívio com o meio natural e assim garante uma nova postura quanto às questões ambientais (OLIVEIRA; VARGAS, 2009). Os espaços externos à escola apresentam grande potencial educativo, pois permitem uma maior contextualização do assunto, o contato direto com a natureza, a compreensão da importância e necessidades de mudanças, colocando em prática os objetivos propostos para o desenvolvimento da educação ambiental que deve ser estimulada tanto nos espaços formais de ensino como nos espaços não formais de ensino.

Na sétima questão, os alunos informaram qual conhecimento consideram mais importante e fundamental para abordar e discutir assuntos relacionados à educação ambiental, tendo em vista sua formação e futura atuação como professor de ciências biológicas (Tabela 4).

**Tabela 4. Número de discentes do Curso de Ciências Biológicas/Licenciatura (CCENS/UFES-Alegre) sobre os conhecimentos importantes para trabalhos voltado a educação ambiental dos futuros professores da educação básica**

Conhecimentos Importantes	Quantidade
Biológicos	3



Ecológicos	10
Pedagógicos	1
Sobre a realidade social, cultural e econômica dos alunos	4
Sobre as questões ambientais locais, regionais e/ou globais	19
Adquiridos em experiências e práticas de educação ambiental	9

Fonte: o autor.

Nota-se que os estudantes estão preocupados com a contextualização dessa temática, ou seja, com os problemas ambientais atuais e próximos de sua realidade. A contextualização é importante e necessária para que os alunos possam compreender de forma concreta os assuntos referentes à educação ambiental. O professor, ao contextualizar, considera a realidade dos alunos, seu conhecimento prévio e contribui para uma aprendizagem mais participativa e significativa, conduzindo-os a discutirem a realidade da qual fazem parte.

Para Zanatta *et al.* (2016), a educação ambiental deve acontecer dentro e fora das instituições escolares, com foco na prática da interdisciplinaridade, ou seja, da interação e integração entre as disciplinas. Assim, os problemas ambientais locais, regionais e globais serão questionados e minimizados pela ação da comunidade, que passam a ter uma visão holística desses problemas, tendo em vista que a realidade foi incorporada nas discussões. Isso contrapõe os paradigmas das metodologias tradicionais que ainda perpassam pelo trabalho docente.

Na última questão, foi perguntado se ao final do curso o estudante se considera preparado para trabalhar a educação ambiental no ensino básico. A maioria (82,6%) informou que se consideram preparados



para essa atuação. Dentre as justificativas, temos a participação no PIBID e no Grupo de Agricultura Ecológica Kapi'xawa, as experiências curriculares e as extracurriculares, o interesse pela área e a busca por eventos que tratam dessa temática, além das disciplinas do curso. Por outro lado, aqueles que não se consideram preparados (17,4%) justificam porque não existe o diálogo entre as diversas disciplinas em geral, poucas disciplinas estão relacionadas à educação ambiental; na disciplina ofertada de educação ambiental, o foco está apenas na reciclagem do lixo e os alunos consideram que essa temática é muito ampla e diversa; sendo assim, se fazem necessários maiores aprofundamentos para permitir sua atuação no ensino básico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os licenciandos do curso de Ciências Biológicas afirmaram que o termo mais adequado para caracterizar a educação ambiental é conscientização. Foi predominante a visão pragmática para definir a educação ambiental. Percebemos uma visão crítica sendo construída a partir dos períodos finais, tendo em vista a disciplina obrigatória de educação ambiental ministrada no sétimo período do curso.

As questões socioeconômicas e as ações antrópicas na natureza foram consideradas as situações menos importantes que desencadeiam os problemas ambientais. Observamos que na perspectiva dos alunos a educação ambiental perpassa por duas principais disciplinas, a ecologia e a educação ambiental.

A maioria dos licenciandos se sente preparada para desenvolver trabalhos voltados à inserção da educação ambiental no ensino básico, tendo em vista o interesse pela área e a busca por participação em eventos que discutam essa temática. Dentre os conhecimentos mais



importantes e fundamental para abordar os assuntos relacionados à educação ambiental, os licenciandos mencionaram as questões ambientais locais, regionais e/ou globais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, A. F.; OLIVEIRA, M. M. de. Concepções e atividades docentes de Educação Ambiental e seus desdobramentos na formação de alunos da educação básica. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, Rio Grande, v. 34, n.1, p. 217-232, 2017.

BENTO, I. C.; THOMAZI, A. R. G. *Educação ambiental emancipatória na escola*: possibilidades da prática educativa docente. HOLOS, Natal, v. 6, n. 29, p. 103-119, 2013.

BILERT, V. S.; LINGNAU, R.; OLIVEIRA, M. A educação ambiental nas universidades públicas estaduais do Paraná: uma análise a partir dos documentos institucionais. *Revista Monografias Ambientais*, Santa Maria, v. 13, n. 4, p. 3444-3452, 2014.

BOER, N.; SCRIOT, I. Educação ambiental e formação inicial de professores: ensino e concepção de estudantes de pedagogia. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, Rio Grande, v. 26, n. 1, p. 46-60, 2011.

BRASIL. Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a educação ambiental. *Diário Oficial da União*, Brasília, 15 de junho de 2012.

BUCK, S.; MARIN, A. A. *Educação para pensar questões socioambientais e qualidade de vida*. Educar, Curitiba, v. 1, n. 25, p. 197-212, 2005.

COUTINHO, A.; REZENDE, I.; ARAÚJO, M. Aproximações entre ecologia e educação ambiental: um estudo com estudantes de terceiro ano do ensino médio em Recife-PE. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, Rio Grande, v. 29, n. 1, p. 1517-1256, 2012.

GATTI, B. A. *Formação de professores no Brasil*: características e problemas. Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GOHN, M. Educação não-formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. *Investigar em educação*, Porto, v. 2, n. 1, p. 35-50, 2014.



GUIMARÃES, S.; INFORSATO, E. *A percepção do professor de biologia e a sua formação: a educação ambiental em questão*. Ciência & Educação, Bauru, v. 18, n. 3, p. 737-754, 2012.

GUMES, S. *Construção da conscientização sócio-ambiental: formulações teóricas para o desenvolvimento de modelos de trabalho*. Paidéia, Ribeirão Preto, v. 15, n. 32, p. 345-354, 2005.

LAYRARGUES, P.; LIMA, G. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. *Ambiente & Sociedade*, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 23-40, 2014.

LAYRARGUES, P. Para onde vai a educação ambiental? O cenário político-ideológico da educação ambiental brasileira e os desafios de uma agenda política crítica contra-hegemônica. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 14, p. 398-421, 2012.

LIMA, R.; BRAGA, A. A relação da educação ambiental com as aulas de campo e o conteúdo de biologia no ensino médio. *Revista do Centro de Ciências Naturais e Exatas*, Santa Maria, v. 18, n. 1, p.1345-13504, 2014.

MARTINS, G.; BENAVIDES, M.; RAMALHO, D.; BRANDO, F. Uma proposta didática para disciplina de educação ambiental no ensino superior, a partir de concepções prévias sobre “meio ambiente”. *Tecné Episteme y Didaxi [online]*, n. 38, p. 57-74. 2015.

MORALES, A. O processo de formação em educação ambiental no ensino superior: trajetória dos cursos de especialização. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, Rio Grande, v. 18, n. 1, p.283-302, 2007.

MORALES, A. G.; KNECHTEL, M. do. R. Universidade e formação em educação ambiental multicultural: reflexões iniciais. *Revista Contrapontos*, Itajaí, v. 10, n. 2, p. 209-217, 2010.

OLIVEIRA, M. (Re)Pensando a formação de professores em educação ambiental. *Revista Monografias Ambientais*, Santa Maria, v. 1, n. 1, p. 8–16, 2015.

OLIVEIRA, T.; VARGAS, I. Vivências integradas à natureza: por uma educação ambiental que estimule os sentidos. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, Rio Grande, v. 22, n. 1, p. 309-322, 2009.

PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO CIÊNCIAS BIOLÓGICAS – LICENCIATURA (PPC). Universidade Federal do Espírito Santo. Alegre-ES. Acesso em: 18 de jun. de 2018. Disponível em: <http://www.biologia.alegre.ufes.br/sites/biologia.alegre.ufes.br/files/field/anexo/PPC%20CBLicenciatura.pdf>.



REIS, M.; OLIVEIRA, N.; PERLINGEIRO, R.; GALIETA, T. *A educação ambiental na formação inicial de professores de biologia: concepções, componentes curriculares e possibilidades de ações segundo os licenciandos*. Ensino, Saúde e Ambiente, Rio de Janeiro, v. 6, n. 3, p. 96-113, 2013.

SANTOS, F. R.; SILVA, A. M. *A importância da educação ambiental para graduandos da Universidade Estadual de Goiás: Campus Morrinhos*. Interações, Campo Grande, MS, v. 18, n. 2, p. 71-85, 2017.

SOUZA, V. Para o mercado ou para a cidadania? A educação ambiental nas instituições públicas de ensino superior no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 64, p. 121-142, 2016.

SOUZA, A.; GUERRA, R. Escola e comunidade: uma relação construtiva? In: *ENCONTRO TEMÁTICO EDUCAÇÃO AMBIENTAL E MEIO AMBIENTE*, 2, 2003, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, p. 1-25, 2003.

ZANATTA, S.; ROYER, M.; COSTA, E. A necessidade da transdisciplinaridade para promover a educação ambiental. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, Rio Grande, v. 33, n. 2, p. 142-157, 2016.



## SUMÁRIO



# 4

Maria José Carvalho Bento

Nazareth Vidal da Silva

Mariangela Lima de Almeida

## A CONSTRUÇÃO DE PROPOSTAS POLÍTICAS NAS SRES PARA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR

## INTRODUÇÃO

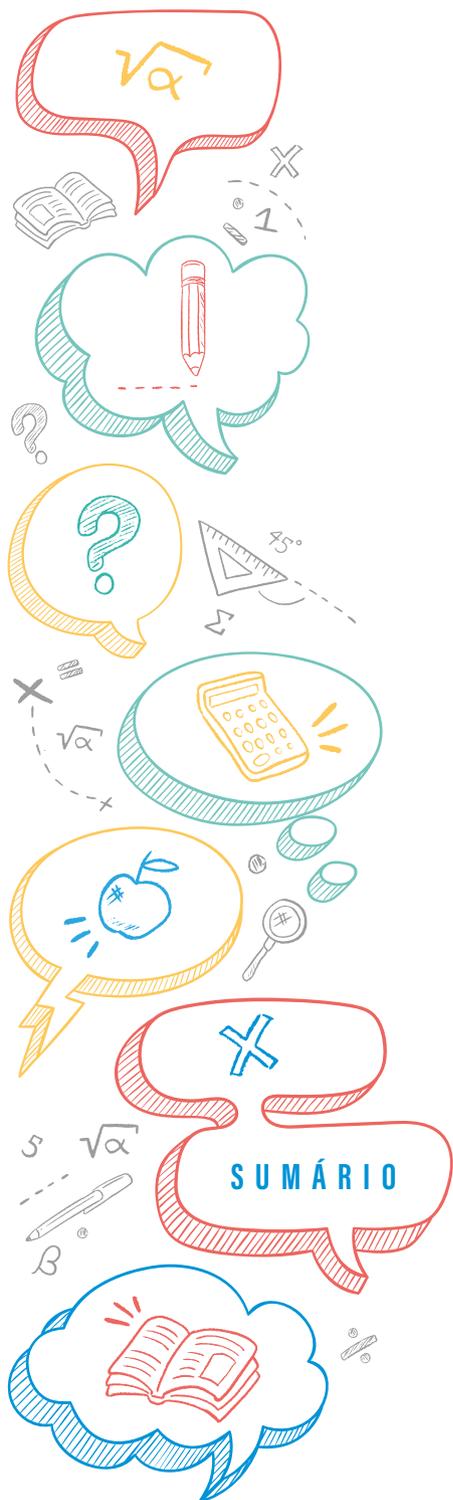
Nas últimas décadas, as políticas para Educação Especial e Inclusiva vêm rompendo com uma história de segregação, assistencialismo e filantropia, (re)conceituando a educação (escolarização) para pessoa com deficiência na perspectiva da inclusão e seu papel na sociedade.

No contexto das políticas internacionais, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Declaração de Jomtien (1990), Declaração de Salamanca (1994) impeliram legislações nacionais visando políticas públicas garantindo direitos educacionais a todos.

Em âmbito nacional, para atender a esses dispositivos, publicaram-se as seguintes normas legais: Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 setembro de 2001, que define as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; e outras que abordam especificamente o atendimento educacional especializado na Educação Especial.

Concomitante com o cenário nacional, em nível estadual e municipal políticas públicas vêm cumprindo as legislações referentes à Educação Especial sob perspectiva inclusiva, visando atendimento mais específico para os sistemas de ensino. Estudos (MARTINS; DA SILVA, 2016), (KASSAR, 2014), (PLETSCH, 2009) focam a necessidade de melhoria da formação de professores para atender ao aluno público-alvo da Educação Especial - PAEE.

No Espírito Santo, documento da Secretaria de Educação – SEDU - orienta aplicação de política de Educação Especial no seu Sistema Estadual de Ensino valorizando as diferenças como enriquecimento educacional para favorecer a transposição de barreiras



à aprendizagem, com participação dos alunos, propiciando igualdade de oportunidades, destacando que:

[...] os profissionais docentes e da área pedagógica deverão ter em seus cursos de formação conteúdo específicos, que garantam a possibilidade de mediação com os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades / superdotação (ESPÍRITO SANTO, 2011, p.19).

Somado às publicações das políticas, torna-se importante ter um olhar na formação inicial e continuada de professores, dada sua relevância na inclusão escolar, que requer profissionais qualificados para sua efetivação e cumprimento legal. Considerando, ainda, que a democratização das escolas exige que esse espaço assuma a formação em serviço de seus profissionais. Em levantamento sobre a produção científica nacional publicada e relacionada à formação docente para a Educação Inclusiva, de 2004 a 2014, Martins e da Silva (2016, p.535) evidenciam que

[...] a escola passa a ser vista como espaço privilegiado para estabelecer relações de aprendizagem para todos, a mola propulsora do desenvolvimento, que deve sempre considerar a diversidade.

Molon (2016) evidencia o envolvimento dos professores em processos formativos e conclui ser importante o engajamento desses profissionais em pesquisas e projetos de extensão, uma vez que se observou que no ato de ensinar e aprender eles também se constituíam pesquisadores:

É necessário continuar investindo e investigando nesses espaços de formação, pois é um processo complexo e repleto de contradições, que exige o enfrentamento constante de conflitos e superações, tensões e crises na e da dinâmica do e no cotidiano escolar (MOLON, 2016, p. 577).

Outras formas de atendimentos vêm sendo promovidas através de pesquisa em parcerias entre entes federados e municipais,



movimento significativo no fazer de políticas públicas que atendam a público específico de determinada região, como o da UFES-SREs, com publicação de vários artigos, capítulos de livro e outras produções científicas.

Assim, este estudo é um recorte de pesquisas recentes realizadas no contexto capixaba, que busca mostrar o movimento das Superintendências Regionais de Educação (Afonso Cláudio, Cachoeiro de Itapemirim e Guaçuí) na construção das propostas para formação continuada, nos encontros de grupos estudo-reflexão e nos espaços de atuação.

Portanto, apresentamos este texto a partir de quatro eixos: no primeiro é o que acabamos de abordar como introdução; no segundo abordam-se a política pública vigente e sua incidência na pesquisa; no terceiro, o referencial teórico-metodológico o processo da pesquisa – a pesquisa-ação colaborativo-crítica como perspectiva teórico-metodológica, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos de análise; no quarto, apresentamos o movimento de elaboração da proposta a partir dos diálogos nas SREs; no quinto as considerações sobre o processo.

## UM OLHAR SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS

No cenário legislativo da Educação Especial e da formação docente nos deparamos com o Plano Nacional de Educação – PNE,

Uma lei ordinária com vigência de dez anos a partir de 26/06/2014, prevista no artigo 214 da Constituição Federal. Ele estabelece diretrizes, metas e estratégias de concretização no campo da Educação. Municípios e unidades da federação devem ter seus planos de Educação aprovados em consonância com o PNE (OBSERVATÓRIO DO PNE).



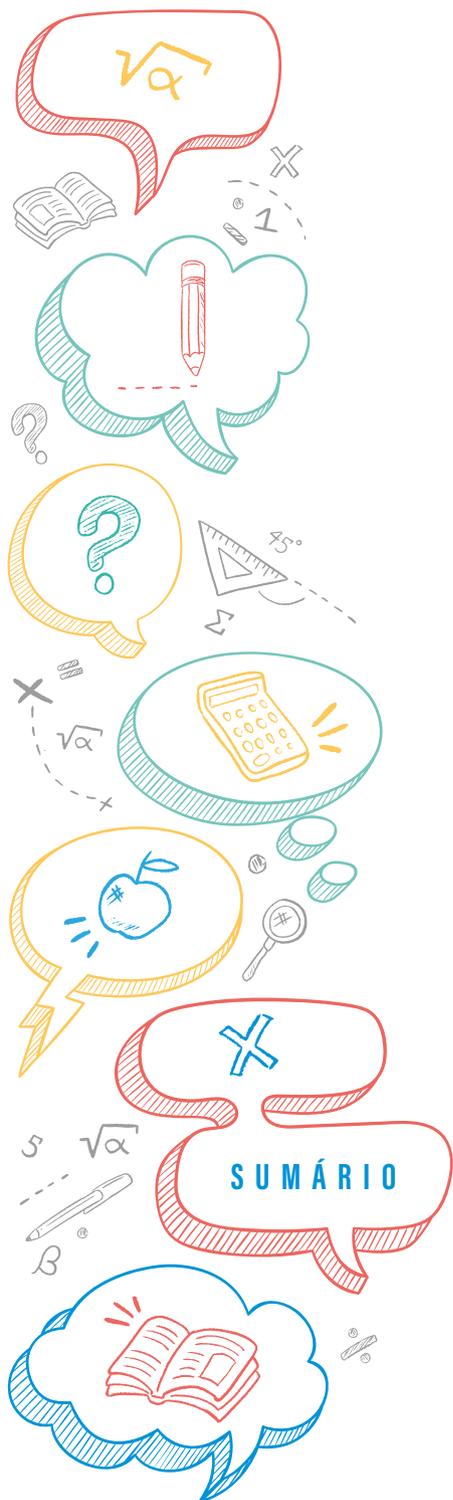
Em análise pretérita sobre o PNE (2010 - 2014) Laplane e Prieto (2010, p. 936) tratam articulação das reivindicações dos grupos históricos para “[...] integrar os esforços na direção de atender às suas particularidades, sem pulverizar recursos e duplicar ações” e esperam que o plano se torne propulsor de objetivos educacionais brasileiros. Com essa pretensão, o PNE (2014 - 2024) traz vinte metas e o desafio de cumprir os prazos propostos e estratégias, consolidando-se na orientação de melhorias do ensino nas escolas brasileiras, em uma década.

No contexto desta pesquisa, as metas 4 e 16 - visa à garantia de sistema educacional inclusivo, salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, formação continuada a todos os profissionais da Educação Básica em sua área de atuação - são acompanhadas quanto a seu cumprimento, e considera o objetivo do grupo em elaborar proposta para formação continuada de profissionais que atuam na Educação Especial. Portanto, ambas as metas estão em perspectiva de execução, sobretudo com foco nas necessidades levantadas pelos próprios profissionais em seus lócus de atuação.

Outro dispositivo legal agregador para este cenário é a Resolução n. 2 de 1. de julho de 2015 que diz que a formação continuada de professores deve ser ofertada por atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento e especialização, competindo às instituições formadoras articular com entidades e sistemas instituídos políticas de valorização a serem efetivadas pelos sistemas de ensino. Em seu artigo 16, parágrafo único e incisos, estabelece:

Parágrafo único. A formação continuada decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério que leva em conta:

I - os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida;



II - a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia;

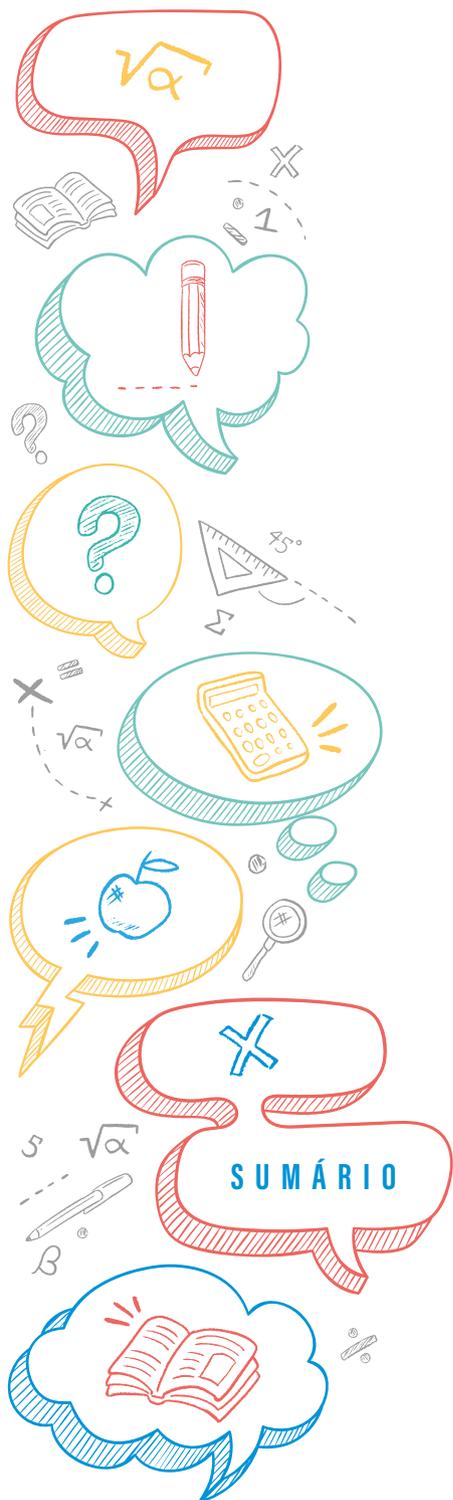
III - o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática;

IV - o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa (BRASIL, 2015, p.16).

Para Pletsch (2009), a formação de professores no Brasil, no que tange à inclusão do sujeito público-alvo da Educação Especial no ensino regular, deve considerar a diversidade regional e socioeconômica no contexto das instituições formadoras; tais omissões fragilizam a implementação de políticas inclusivas; afirma ainda que “[...], são poucos os intercâmbios de experiências positivas de inclusão em âmbito nacional. Além disso, pouco se dissemina em termos de pesquisas empíricas envolvendo a temática” (p. 151).

Com foco na pesquisa ora descrita e com suas estratégias de execução, no grupo reflexivo-crítico o que se acompanha no movimento é a intensa conexão entre os gestores para a sistematização da proposta de uma política para formação continuada numa perspectiva inclusiva, servindo-nos como esclarecimentos os pressupostos de Habermas (2012) sobre a racionalidade da ação. Observa-se, contudo, que, estando os gestores em lugar de elaboradores ou de praticantes da política, “[...] só conquista objetividade ao tornar-se válido enquanto mundo único para uma comunidade de sujeitos capazes de agir e utilizar a linguagem” (HABERMAS, 2012, p. 40).

Assim, a formação continuada busca aprofundar e construir conhecimentos capazes de facilitar os professores e os gestores no exercício de sua ação. Freire (2002) nos aponta algumas exigências, que nos ajudam a traçar estratégias para efetivação dessa atividade: a



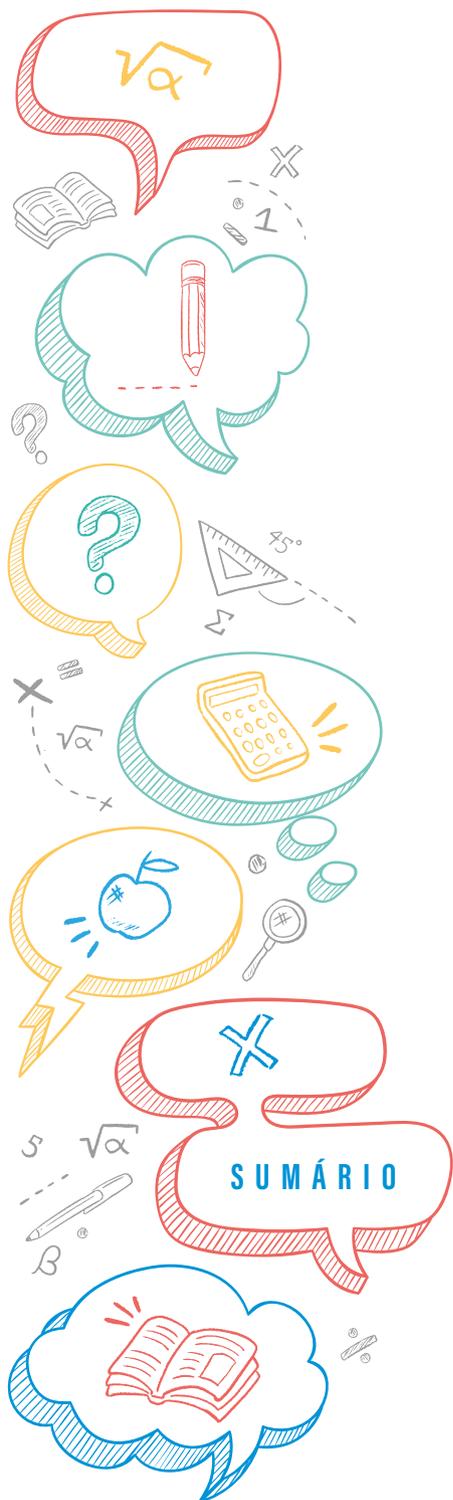
pesquisa; a reflexão crítica sobre a prática; e a competência profissional. Reafirma, ainda, que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática” (p. 43). Observa-se então, que o diálogo sobre as vivências dos gestores no grupo estudo-reflexão e nas SREs propondo formação associada à realidade local fortalece o vínculo de realização de uma formação amparada por pressupostos consistentes fundindo-se à prática.

## O REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO DO ESTUDO

Desenvolveu-se pesquisa qualitativa, tendo como percurso metodológico a pesquisa-ação colaborativo-crítica, por possibilitar a colaboração entre os autores no contexto onde atuam com a elaboração de propostas para formação continuada, partindo de suas demandas locais. Desse modo, busca-se apoio teórico em Carr; Kemmis (1988), que trabalham com crítica emancipatória, e por suas bases epistemológicas e metodológicas estarem alicerçadas na colaboração pesquisadores-participantes.

A pesquisa-ação colaborativo-crítica tem sua significação em processos que vinculam a teorização educacional e prática à crítica, ocupando-se simultaneamente da ação e da investigação. Para tanto, são pesquisas que se sustentam na dialética sujeito-objeto, fatos-valores, pensamento-ação, pesquisador-pesquisado, pesquisa-ação, onde racionalidade comunicativa (HABERMAS, 2012) está fundamentada nessa dialética.

De modo particular, as propostas sobre a formação continuada foram elaboradas nos encontros do grupo estudo-reflexão e nos encontros dos gestores em seus locais de atuação. O grupo estudo-



reflexão constitui-se como grupo autorreflexivo, preocupado em organizar e transformar a própria prática à luz da autorreflexão organizada (CARR; KEMMIS, 1988) e elege como foco de investigação as próprias ações em busca de propor mudanças de postura diante de questões já postas (ALMEIDA; BARROS, 2018).

Nesta pesquisa, o grupo estudo-reflexão envolveu: gestores das SREs (Afonso Cláudio, Cachoeiro de Itapemirim e Guaçuí), Secretários de Educação Municipal, Equipe de pesquisadores da Universidade (alunos de iniciação científica, graduandos, pós-graduandos e professores da universidade), compondo, assim, os sujeitos da pesquisa que se implicaram em processos colaborativos por meio da ação grupal (ALMEIDA; EFFGEN; SÁ, 2018).

A construção das propostas deu-se em dois momentos: o primeiro foram os encontros do grupo estudo-reflexão na UFES, para análise e reflexão das propostas para formação continuada, estudo e aprofundamento de questões teóricas e conceituais, planejamento e reflexão sobre a pesquisa-ação e a formação com os gestores, conciliando demandas e exercitando negociações entre entendimentos e anseios.

No segundo momento, as SREs buscaram elaborar seus projetos de políticas públicas para formação continuada contemplando as demandas locais. Os gestores passaram a se organizar em um movimento que tomou diferentes contornos em cada regional.

Para esses momentos utilizaram-se, na obtenção dos dados: os grupos de estudo-reflexão, com gravação e transcrição para posterior análise; atas; pautas, relatórios e as propostas elaboradas pelos gestores. Quanto à análise de dados, foram realizadas sob os referenciais teóricos e metodológicos – Carr; Kemmis (1988), Barbier (2007), Habermas (2012) e outros autores que ajudam a pensar as temáticas que perpassaram esta pesquisa.



## O DIÁLOGO NAS SRES

[...] a formação é de extrema importância para melhorar as relações [...] no interior das escolas e as questões relacionadas à Educação Especial (Relatório de Encontro da SRE de Guaçuí, 06/11/2014).

No movimento das Superintendências Regionais de Educação de Afonso Cláudio, Cachoeiro de Itapemirim e Guaçuí denominado *Encontros nas SREs* ocorrido de julho a outubro de 2014, a importância da formação é destacada pelos gestores, que consideram as questões da Educação Especial nos espaços escolares importantes para a formação continuada na perspectiva da inclusão escolar em seus municípios, como evidenciado na epígrafe. Neste contexto, buscavam construir propostas para formação continuada dos profissionais da Educação Especial. Cada SRE, conforme suas especificidades, apresentou produção apoiada no entendimento e na necessidade de suas áreas de atuação.

No processo de pesquisa, em um dos encontros do grupo estudo-reflexão na Ufes, tivemos como questão disparadora a proposta para os gestores das SREs de planejarem sua formação continuada. Para isso, realizaram encontros em seus lócus de atuação, elaborando proposta política para formação continuada.

Analisamos então, os movimentos e diálogos dos gestores sobre os encontros por regiões administrativas, jurisdicionadas as Superintendências Regionais de Educação, sistematizamos no quadro abaixo com os respectivos municípios:



Quadro 1 – Superintendências e municípios sob jurisdição

REGIÕES	SUPERINTENDÊNCIAS	MUNICÍPIOS
SUL	GUAÇUI	Guaçuí, Alegre, Bom Jesus do Norte, Divino de São Lourenço, Dolores do Rio Preto, São José do Calçado, Apicacá, Iúna, Ibatiba, Ibitirama, Irupí e Muniz Freire
	AFONSO CLÁUDIO	Afonso Cláudio, Conceição do Castelo, Laranja da Terra, Brejetuba, Venda Nova do Imigrante, Domingos Martins e Santa Maria de Jetibá
	CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM	Cachoeiro de Itapemirim, Castelo, Iconha, Vargem Alta, Muqui, Atilio Vivácqua, Rio Novo do Sul, Mimoso do Sul, Presidente Kennedy, Itapemirim, Jerônimo Monteiro e Marataízes

Fonte: Almeida (2016, p.172).

Na análise dos dados consideramos os objetivos gerais da pesquisa maior, que visa analisar a (re)construção e materialização da proposta para formação continuada, proposta originada dos projetos e ações políticas para formação continuada desencadeados pelos Gestores Públicos de Educação Especial na Região Sul do Espírito Santo. A partir dos instrumentos de coleta produzidos, emergiram, desses objetivos, algumas temáticas: gestão de Educação Especial; grupo de estudo-reflexão sob perspectiva colaborativo-crítica; formação continuada desenvolvida pela gestão de Educação Especial; projeto para formação e intersectorialidade.

Nas questões disparadoras, cada representante municipal fez um relato sobre suas experiências e realidades, destacando as dificuldades que ainda persistem na expectativa de um novo modelo de formação, uma vez que o atual não contempla os desafios vivenciados no processo de inclusão. Há uma inquietação de alguns colegas, reiterando a necessidade de comprometimento das equipes gestoras para fazer com que o processo de inclusão se efetive no ambiente escolar (Relatório de Encontro da SRE de Cachoeiro de Itapemirim, 22/07/2014).

Como observado, sobre os desafios no que tange as formações ofertadas, há uma preocupação dos gestores em relacionar as necessidades de inclusão a colaboração de todos os participantes na elaboração da proposta política, visto que “[...]exemplos concretos de organização de ilustrações podem ser encontrados em grupos que colaboram para alcançar um entendimento” (CARR; KEMMIS, 1986, p. 152).

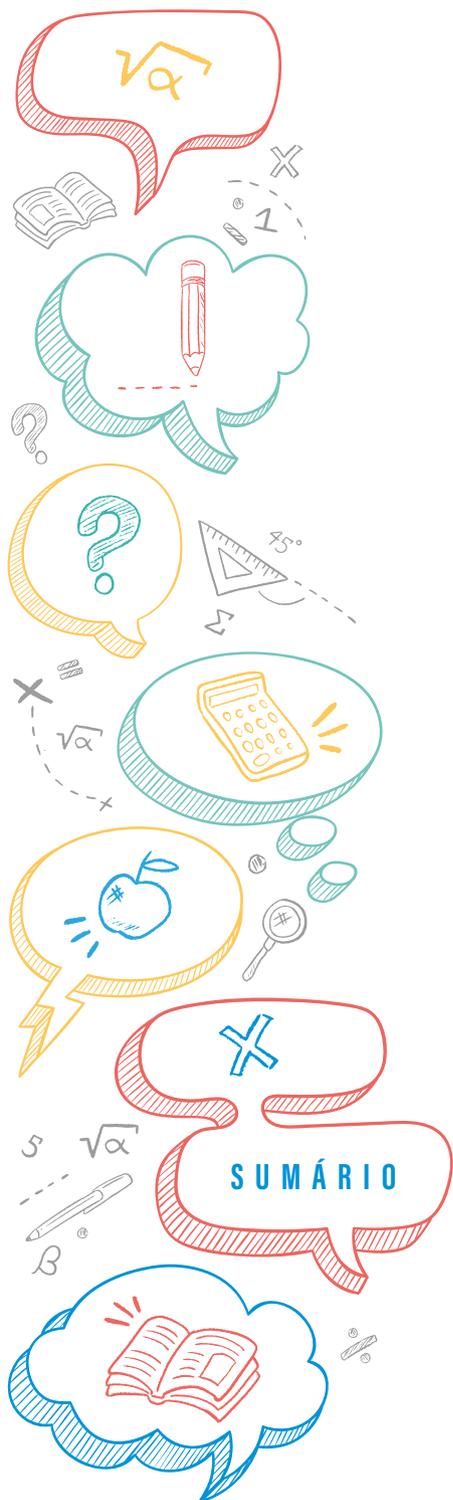
Foi necessário elencar outras categorias, para além das temáticas, que se originaram das propostas políticas para formação continuada, descritas como: construção da proposta política para formação continuada; material/metodologia de estudo; entendimento no/do processo; avaliação, o quê; para quem; objetivo; público-alvo; justificativa e metodologia. Tal procedimento se ancora em Franco (2005), ao definir que o pesquisador

[...] deve ser capaz de especificar o tipo de evidência necessário ao teste de suas ideias, bem como deve saber as análises que teria de fazer, uma vez que os dados tenham sido colhidos e codificados, para além das inferências que eles lhe permitirão estabelecer (p. 33).

Na elaboração da proposta, dialogando nas SREs, os gestores mudaram de postura: no decorrer dos encontros na Ufes, alguns verbalizaram considerar-se atores ou expectadores da pesquisa, convergindo com a intenção do estudo, cuja estratégia era tornar gestores em pesquisadores. Conceituando assim a pesquisa-ação como metodologia utilizada, segundo Carr e Kemmis (1988), que é:

[...] simplesmente uma forma de investigação autorreflexiva realizada por participantes em situações sociais para fomentar a racionalidade e justiça de suas próprias práticas, seu entendimento dessas práticas e as situações nas quais as práticas acontecem (CARR; KEMMIS, 1988, p. 174).

O diálogo estabelecido entre gestores para avaliar suas participações nos encontros são assim colocados:



Aprendi a participar e a formar grupos, aprendi também a trabalhar com essa forma... então, está valendo a pena (GESTORA MUNICIPAL).

Eu percebo que nós temos hoje uma prática fundamentada na teoria mesmo, porque quando eu cheguei tinha uma teoria vazia; e como nós chegamos nisso? Nós chegamos nisso dentro de grupo, dentro da coletividade nas decisões (GESTOR MUNICIPAL).

Agora a gente precisa se forjar de um conhecimento que a gente está construindo aqui também, para que a gente possa fortalecer as nossas ações (GESTORA MUNICIPAL).

Dessa forma, sinto que eu preciso me envolver mais aqui no grupo, porque eu tenho a convicção que é somente a partir de formação, de estudos, que nós vamos avançar na qualidade do ensino (GESTORA MUNICIPAL).

Vemos nas falas a impressão da mudança a partir das relações estabelecidas no grupo e nos processos formativos. Destaca-se a intencionalidade dos gestores para ações que fortaleçam as suas formações e também deem qualidade ao ensino em seus espaços de ação. Para HABERMAS (2004, p. 106) “[...] uma ação pode ser entendida como a execução da intenção de um ator que decide segundo seu livre-arbítrio”.

Assim, os gestores ao elaborarem a proposta tornam-se investigadores de sua própria prática e de seus entendimentos nos diálogos e discussões, sendo que o que faz do ator um autor participante são os entendimentos que explicam e justificam suas práticas e as condições em que se dão, resultando essa transformação em mudança ou não.

Contextualizando a elaboração de cada regional, inicialmente focamos a SRE de Afonso Cláudio, que produziu proposta intitulada: “Projeto Político de Políticas Públicas da Regional Serrana (SRE Afonso Cláudio) de Formação Continuada em Educação Especial frente ao



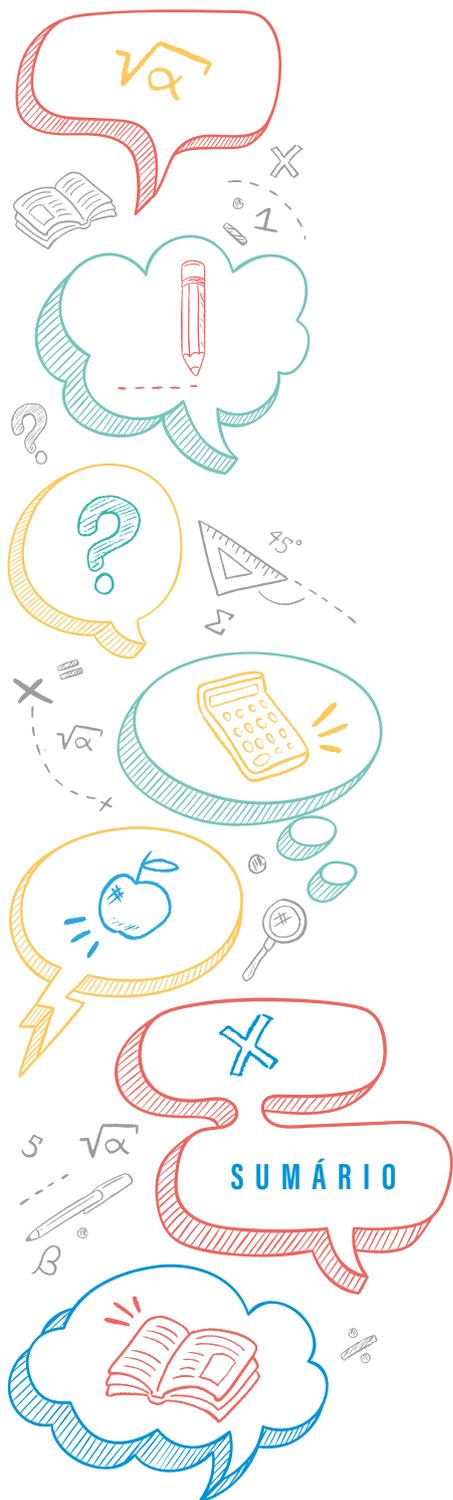
processo de inclusão escolar”, almejando reformatar a formação continuada dos profissionais de educação dos municípios da região serrana - com dimensões pedagógica, administrativa e financeira - em nove meses, contemplando os pedagogos.

Há duas peculiaridades nessa elaboração: embora nem todos os municípios pertencentes à Regional estivessem no movimento da pesquisa-formação, em um dos encontros todos foram convidados pelos gestores para a elaboração da proposta, e assim passaram a integrar o grupo estudo-reflexão; evidenciando a intenção do grupo em construir coletivamente a proposta para formação continuada. A outra peculiaridade foi uma avaliação dos gestores sobre a necessidade da participação dos secretários municipais, que precisariam conhecer a proposta, antecipadamente, e aprová-la para caracterizar a formalização legal, tornando público o documento e integrante da legislação municipal. Elaborando políticas públicas colaborativamente.

Foi de extrema importância a participação dos secretários na construção deste diálogo e deste projeto, pois os gestores de Educação Especial não teriam condições de assumir as fragilidades sem o aval dos mesmos, e estas foram apresentadas por ambas as partes, o que ao mesmo tempo foi definindo as possibilidades de parcerias para a política de formação continuada em Educação Especial a ser constituída na regional serrana (GESTOR ESTADUAL).

Ao determinar que cada município elegeesse o público-alvo para formação, com duração de oito meses (abril a novembro), a Superintendência de Cachoeiro de Itapemirim elaborou um “Projeto Político de Formação Continuada em Educação Especial – Regional Sul Cachoeiro de Itapemirim”, incluindo dimensões pedagógica, administrativa e financeira.

Com a mesma perspectiva de dimensões da SRE de Cachoeiro de Itapemirim, e com duração de oito meses, o projeto da Regional de Guaçuí, “Novos olhares por uma educação inclusiva: desafios



e possibilidades”, almejou o curso para formação continuada dos profissionais da Educação enfocando diretores e pedagogos.

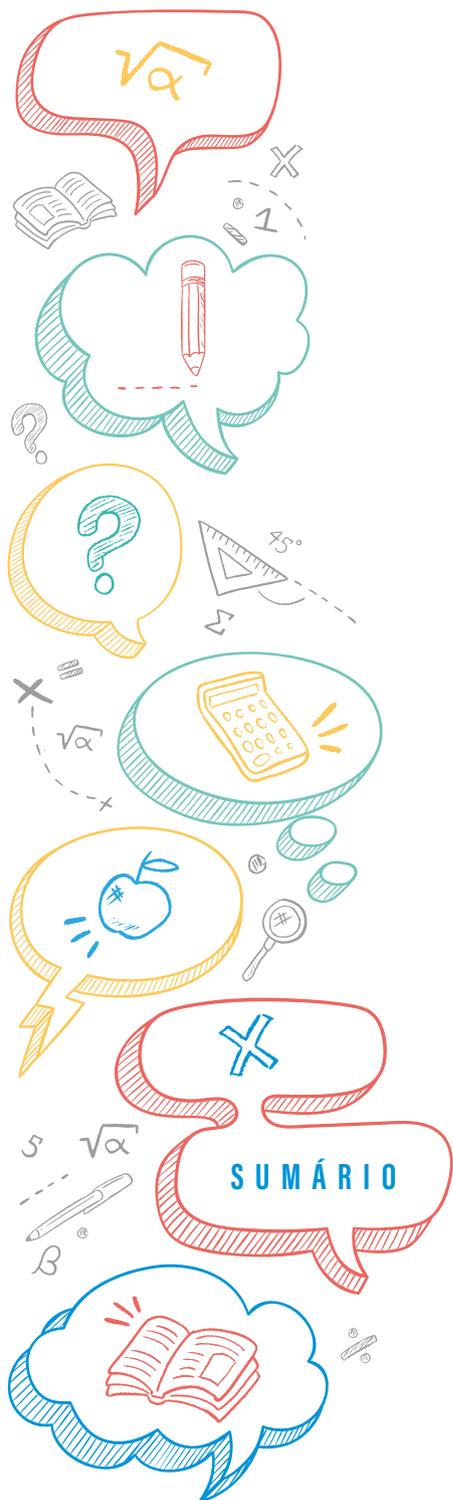
A discussão com os gestores visou à constituição/construção dos projetos para formação continuada, considerando a interlocução/intersectorialidade com seus pares. Desse modo, foram propostos

[...] como mola propulsora da aprendizagem do grupo em organizar sua própria aprendizagem, considerando o processo de autorreflexão organizada. Propusemos inicialmente um primeiro encontro. A partir daí, os gestores passaram a se organizar em um movimento que toma diferentes contornos em cada regional (Relatório Técnico Final CNPq, 2018, p. 14).

Ensejando a análise da proposta consideram-se algumas observações: Cachoeiro do Itapemirim não especifica o público-alvo da formação; ao especificar o público-alvo, Guaçuí e Afonso Cláudio, que definiram os profissionais para formação, não explicitam quais as ações serão tomadas após a formação, no âmbito da escola. A preocupação foi estabelecer o “como”, e não o “para quem”. Como afirma a gestora:

[...] Porque nós estamos com intenção, nossa intenção [...] é de construir esse projeto junto com todos os outros setores, um único projeto, e não o ensino fundamental vai fazer um projeto de formação, a educação infantil, não. Nós vamos fazer um único, abrangendo todas as modalidades (GESTOR MUNICIPAL).

Analisando o percurso nas SREs, que contempla os encontros e a apresentação da produção final, observa-se que o grupo, considerando-se aqui todos os participantes, buscou em suas produções a construção coletiva. Fato evidenciado nos relatórios e na apresentação das propostas no seminário. Para Habermas (1987), a construção de entendimentos com base nas interações nos permite considerar a relevância do processo como um todo, considerando:



[...] gerar consenso a partir de uma fala argumentativa, em que diversos participantes superam a subjetividade inicial de seus respectivos pontos de vista e passam a constituir-se em uma comunidade de convicções racionalmente motivada (HABERMAS, 1987, p. 27, tradução nossa).

Destarte, a análise dos relatórios e das propostas para a formação continuada evidencia metodologia do grupo focal aplicada pelos gestores nos encontros para elaboração da proposta. Godim (2002, p. 151 *apud* Morgan, 1997) define grupos focais como técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir tópico sugerido pelo pesquisador.

A ação dos gestores em se reunir em seus lócus de atuação para discutir as questões referentes à formação continuada visando construir proposta para formação vai ao encontro do proposto pelo grupo estudo-reflexão, conforme relato: “[...] Os trabalhos do dia permitiram envolvimento, construção coletiva, reflexão democrática, enfim, um aprendizado para todos” (GESTORA MUNICIPAL).

Nas discussões dos grupos, nota-se o interesse em envolver os participantes na colaboração para o êxito da proposta, como apresentado na pauta: [...] “Questões disparadoras para início dos trabalhos: O que trouxemos para hoje? O que esperamos para o dia de hoje?”<sup>14</sup> Para Almeida (2016), caracteriza o grupo estudo-reflexão a “[...] aprendizagem do grupo em organizar sua própria aprendizagem, considerando o processo de autorreflexão organizada” (p. 181).

As ações do grupo estudo-reflexão no movimento de construção da proposta política tem contornos discursivos no ato de fala, que para Habermas (1987) significa que, “pelo menos, dois sujeitos, linguística e interativamente competentes, compreendem identicamente uma mesma impressão” (p. 393), fundamentando consensos que podem

14 Trecho extraído do Relatório do Encontro da Regional de Cachoeiro de Itapemirim.



ser aceitos como válidos para todos os participantes do discurso, baseado na ação e na razão comunicativa.

Nos diálogos intergestores com vistas à elaboração da proposta nota-se que se preocupam em contemplar todos os municípios numa só formação: “[...] o Plano de Ação será para a Regional toda” (GESTORA ESTADUAL). Esse fato nos remete ao objetivo da pesquisa de mapear continuidades e rupturas na gestão de Educação Especial nas Secretarias Municipais de Educação e nas Superintendências Regionais de Ensino; evidenciando os pressupostos da pesquisa-ação que potencializam as ações e interações; e motivando à autorreflexão crítica e coletiva entre os gestores (BARBIER, 2007).

Sob esse aspecto, a categoria que emergiu da temática Gestão de Educação Especial foi a proposta política formativa próxima do “formar formando-se” de Pantaleão (2009, p. 99), dada a busca por informações pelos gestores para elaboração da política. Desse modo, “[...] na medida em que os gestores planejam e sistematizam esses processos [...], estão constituindo sua própria formação, pois, ao promover formação, se formam simultaneamente” (idem, p. 188).

Várias situações ocorreram nos encontros das SREs, em seus *lôcus* de atuação: inicialmente todas apresentaram o diagnóstico da Educação Especial de seus municípios. Em uma das regionais, especificamente, paralela à elaboração da proposta, a gestão de Educação Especial desenvolveu duas oficinas: Libras e estudo da LDB (capítulo da Educação Especial). Outra Regional construiu um passo a passo para orientar as escolas em suas ações e instrumentos a ser aplicado onde está o público-alvo da Educação Especial. A Regional de Afonso Cláudio buscou apoio dos secretários municipais para firmar compromisso com o projeto. Tais ações apontam a singularidade de cada Regional, conforme o trecho do relatório a seguir:

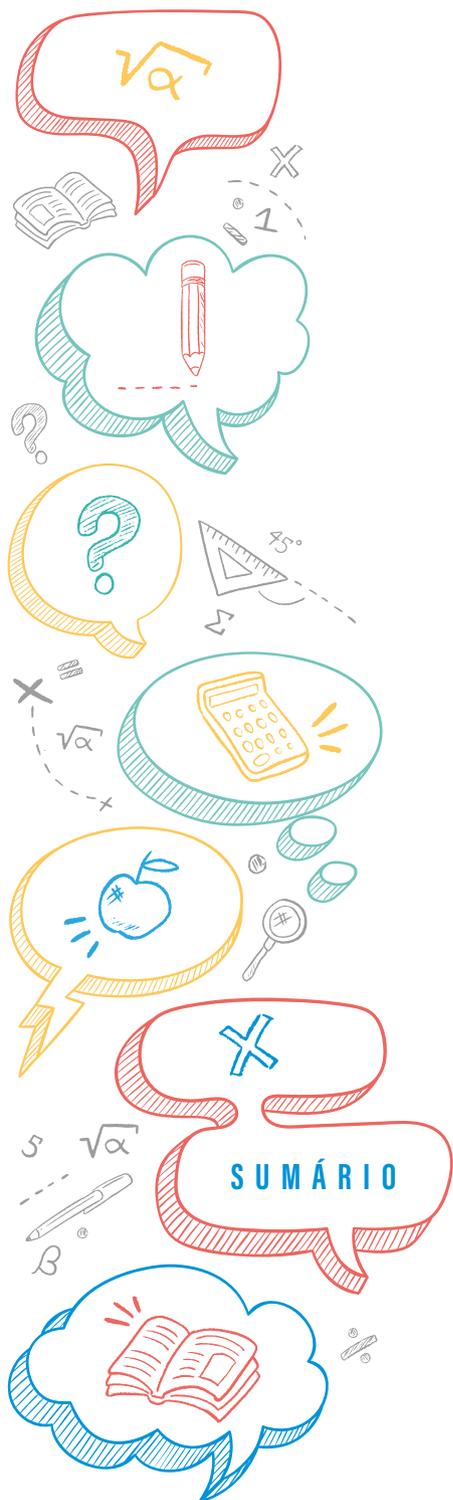


[...] o grupo iniciou a elaboração do Instrumento de pesquisa a ser aplicado futuramente nas escolas dos municípios que possuam alunos incluídos (uma por município), o que demandou bastante tempo e um longo debate, com sugestões de praticamente todos os participantes. Decidiu-se por levar o Instrumento criado coletivamente, para análise dos Coordenadores no próximo encontro, que acontecerá na Universidade Federal do Espírito Santo (Relatório de Encontro da SRE de Cachoeiro de Itapemirim, 22/07/2014).

Nas ações desenvolvidas, cada superintendência apresentou diferentes demandas, a partir do agir comunicativo, o que levou a movimentos diversos. Habermas (2012) propõe a ação comunicativa como forma de fazer todos os envolvidos em uma deliberação passarem a buscar o consenso em torno de solução que beneficie a todos igualmente.

Inicialmente, nós juntamos a SRE Afonso Cláudio (Afonso Cláudio, Brejetuba e Laranja da Terra) na concepção que a gente tinha no momento de que o primeiro passo era alcançar os diretores, os pedagogos que estavam nas escolas, na intenção de que se ele não tem uma concepção formada do que é educação especial [...] nós pensamos em começar de cima para baixo, as nossas chefias precisam ter formação, não só os professores, porque quando a chefia tem formação, tem visão, chega no professor (GESTOR MUNICIPAL).

Vemos nessa ação a busca pela colaboração entre os gestores para a construção da proposta política de formação continuada que contemplasse todos os profissionais da educação dos municípios, que vai ao encontro do princípio da pesquisa-ação de que “[...] não se trabalha sobre os outros, mas e sempre com os outros” (BARBIER, 2007, p. 14).



## PALAVRAS FINAIS

Este artigo apresentou o movimento das Superintendências Regionais de Educação de Afonso Cláudio, Cachoeiro de Itapemirim, Guaçuí e municípios a elas jurisdicionados para a construção, nos encontros do grupo estudo-reflexão e nos encontros nas SREs, das propostas para formação continuada. Desse movimento resultou a transformação dos gestores de atores a autores do desenvolvimento de suas próprias práticas, possibilitando a construção coletiva da formação continuada para atendimento de lugares específicos.

Almeida e outros tornam mais claro como, na ação de construção das propostas políticas para formação continuada, ocorreu essa transformação dos gestores:

[...] gestores/as não estão inertes ou passivos diante do processo vivido. Por meio de um movimento em que as dificuldades vivenciadas, no cotidiano da gestão dos sistemas de ensino em relação à Educação Especial, são tensionadas; os gestores buscam compreender, de modo mais reflexivo e crítico, sua realidade (ALMEIDA; ZAMBON; PILOTO, 2014, p. 46).

Observamos no processo analisado que todas as SREs, mesmo tendo suas demandas e particularidades, sistematizaram projeto político em conjunto e comum para todos os municípios, corroborando com a ideia de que a “[...] coordenação das ações de sujeitos que se relacionam dessa maneira, isto é, estrategicamente, depende da maneira como se entrosam” (HABERMAS, 2003, p. 164). Desse modo, podemos pensar que a colaboração entre profissionais, pesquisadores ativos das práticas educativas, pode possibilitar a construção/elaboração de projetos que atendam total ou parcialmente a diversas localidades em detrimento de suas demandas específicas.



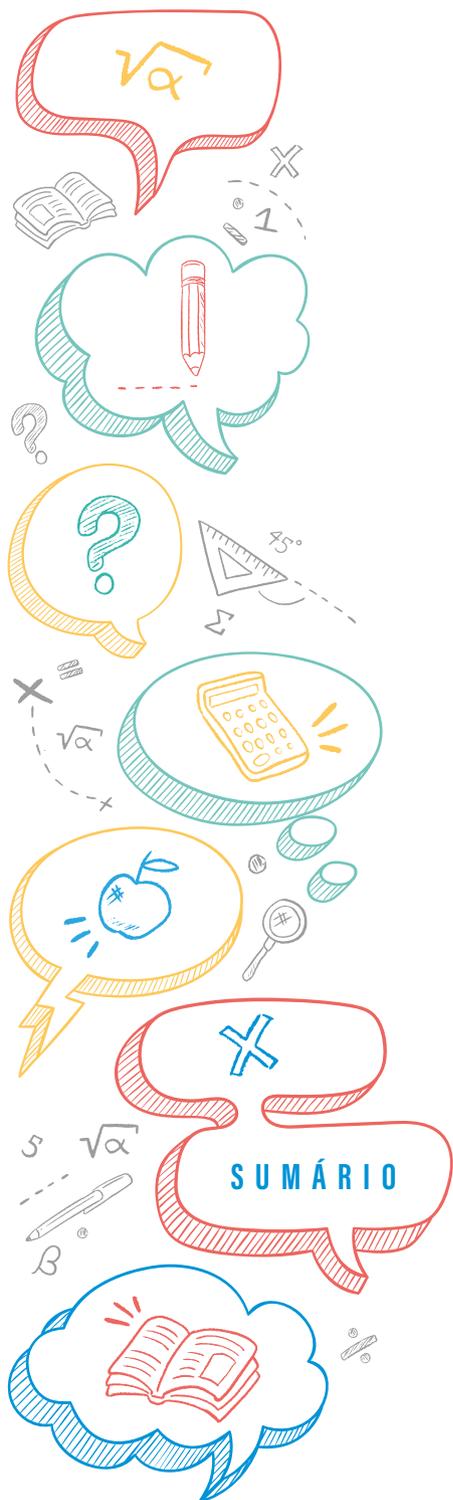
No movimento do grupo de gestores da Educação Especial da região serrana/ES destaca-se a responsabilidade desses profissionais na construção de diálogos coletivos, com indagações reflexivas envolvendo todos os participantes, buscando a elaboração de projeto comum aos municípios, de modo a construir proposta contínua de formação para os municípios, por meio da qual o próprio município reconheça essa necessidade e a inclua na política municipal de modo perene.

Em síntese, este estudo mostra o movimento de processos inclusivos, nas regionais, em que os gestores, mediante esses processos, se preocupam com a formação contínua dos profissionais, para que esses se organizem para receberem e oferecerem melhores condições de aprendizagem a todos os alunos.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. L. Desafios e Possibilidades na Formação Continuada de Profissionais da Educação: trajetória de um grupo de estudo-reflexão. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.. (Org.). *Inclusão Escolar e Educação Especial no Brasil: entre o instituído e o instituinte*. 1. Ed. Marília: ABPEE, v. 1, p. 169-190. 2016.
- ALMEIDA, M. L.; ZAMBON, G.; PILOTO, S. S. F. H. *A gestão de educação especial no Espírito Santo: reflexões sobre a formação continuada de profissionais da educação*. Pró-Discente, Vitória, v. 20, n. 2, 2014. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufes.br/PRODISCENTE/issue/view/496>>. Acesso em: 28 set. 2017.
- ALMEIDA, M. L. de; BARROS, M. L. S. Conhecimentos construídos pela via da pesquisa-ação com gestores públicos de educação especial no Estado do Espírito Santo. 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. 262-182.





ALMEIDA, M. L. de; EFFGEN, A. P. S.; SÁ, M. G. C. S. A pesquisa-ação em princípios e pressupostos: um diálogo com gestores públicos de educação especial. In: FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. (org.). *Pesquisa em educação: a pesquisa-ação em diferentes feições colaborativas*. São Paulo: Edições Loyola, 2018. p. 25-47. v. 4.

BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. *Conselho Nacional de Educação*. Resolução nº 2, de 1º de Julho de 2015. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-00203072015&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-00203072015&Itemid=30192)>. Acesso em: 06 jul. 2017.

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%B1anza](https://www.academia.edu/7360913/Wilfred_Carr_Stephen_Kemmis_1986_Teor%C3%ADa_cr%C3%ADtica_de_la_ense%C3%B1anza)>. Acesso em: 10 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

ESPÍRITO SANTO. *Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional para a Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo*. 2. ed. 2011. Disponível em <<http://www.educacao.es.gov.br/download/CartilhaDiretrizes2educacao2012.pdf>>. Acesso em: 06 jul. 2017.

FRANCO, M. A. S. *A pedagogia da pesquisa-ação*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002. Disponível em: <<http://bibliotecauergs.blogspot.com.br/2011/05/livros-de-paulo-freire-disponiveis-para.html>>. Acesso em: 06 jul. 2017.

GONDIM, S. *Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos*. Paidéia, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2002.

HABERMAS, J. *Teoría de la acción comunicativa: Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madri: Taurus, 1987.

\_\_\_\_\_. *Consciência moral e agir comunicativo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.



\_\_\_\_\_. *Verdade e justificação*: ensaios filosóficos. Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2004.

\_\_\_\_\_. *Teoria do Agir Comunicativo*: Racionalidade da ação e racionalidade social. Tradução de Paulo Astor Soethe. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012. Vol. I. Título original: *Theorie des kommunikativen Handelns: Handlungsrationaltät und gesellschaftliche Rationalisierung*, 1981.

KASSAR, M. C. M. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. *Cadernos CEDES*, v. 34, n. 93, p. 207-224, 2014.

LAPLANE, A. L. F.; PRIETO, R. G. Inclusão, diversidade e igualdade na CONAE 2010: perspectivas para o novo Plano Nacional de Educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 919-938, 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010173302010000300014&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302010000300014&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 26 set. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000300014>.

MARTINS, B.; SILVA, R. Formação docente na perspectiva da educação inclusiva: análise de teses e dissertações dos programas de pós-graduação em educação no Brasil. *Educação: Teoria e Prática*, [S.l.], v. 26, n. 53, p. 528-549, 2016. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/10197>>. Acesso em: 05 out. 2017.

MOLON, S. I. Constituição do sujeito na formação de professores: significação nas práticas cotidianas educação. *Revista Educação UFSM*. Santa Maria - RS. v. 41. n. 3. p. 567-578, 2016.

OBSERVATÓRIO DO PNE. Disponível em <<http://www.observeriodopne.org.br/>>. Acesso em: 06 jul. 2017.

PANTALEÃO, E. *Formar formando-se nos processos de gestão e inclusão escolar*. 2009. 218 fls. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2009.

PLETSCH, M. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S01040602009000100010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01040602009000100010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 28 set. 2017.



# 5

Rômulo de Souza Avansi

Diego Buffolo Portinho

Raisa Maria de Arruda Martins

Andréia Weiss

## **FORMAÇÃO DE CONSELHEIROS: IMPLICAÇÕES PARA O FORTALECIMENTO INSTITUCIONAL DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO**

## INTRODUÇÃO

As transformações sociais impulsionadas a partir da luta dos movimentos e organizações da sociedade civil pela redemocratização do Brasil na década de 1980, após um longo período ditatorial fortalecido com o Golpe Militar de 1964; culminou na aprovação de importantes marcos legais que corroboraram para consolidar agendas democráticas como a garantia da participação popular nas decisões políticas, fortalecendo o Estado de direito. A promulgação da Constituição Cidadã de 1988 e posteriormente a aprovação de leis complementares como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/1996 (BRASIL, 1996), ao preconizarem o princípio da gestão democrática do ensino público como motriz para o setor educacional, impulsionaram a criação e o fortalecimento dos Conselhos Municipais de Educação (CME) em várias regiões do país.

O Conselho Municipal de Educação (CME) é um órgão colegiado autônomo e colaborativo, composto por representantes do poder público e sociedade civil que integra a estrutura do Sistema Municipal de Ensino (SME). Em geral, exerce múltiplas funções, dentre as quais se destacam aquelas de natureza fiscal e deliberativa em relação à política educacional e as instituições locais, atuando como instância normativa do SME (TEIXEIRA, 2017).

No campo da organização político-administrativa, ao reconhecer o município como ente federado e autônomo, a Constituição de 1988, admite a possibilidade de organização do SME em regime de colaboração com a União, os Estados e o Distrito Federal (art. 211) (BRASIL, 1988). Ao organizar seu sistema, o município assume as atividades de natureza técnico-pedagógica e administrativa no desenvolvimento educacional do território local, exercendo sua autonomia, ao mesmo tempo em que deve estar atento ao cumprimento



das normas gerais da educação nacional, em colaboração com outros sistemas (estadual e federal), exercendo o regime de colaboração.

Mediante essas transformações sociais, compreende-se que, se por um lado, o município constitui-se em um SME, por outro necessita da atuação do CME para legitimá-lo, fortalecendo-o institucionalmente. Fortalecido, o SME exerce, juntamente com o CME, a implementação e o acompanhamento das políticas públicas de educação.

Tal configuração demonstra que os conselheiros têm papel estratégico na composição do CME pelas responsabilidades que lhes são atribuídas e pelos conhecimentos técnicos, legais e pedagógicos que são exigidos, visando uma atuação qualificada e consciente, o que requer uma política de formação desses sujeitos.

Diante o exposto, objetiva-se analisar algumas perspectivas sobre a formação de conselheiros, destacando possíveis implicações para o fortalecimento do CME e do SME. Traz-se para o campo da pesquisa a problematização das seguintes questões: quais as implicações de uma política de formação de conselheiros para o fortalecimento institucional do CME/SME? Quais são alguns dos desafios identificados na oferta de formação e em que medida podem ser superados? Assim, recorreu-se a referências que evidenciam alguns caminhos para responder a essas questões, articulando-as em discussão com os referenciais teóricos apresentados no decorrer do trabalho.

## METODOLOGIA

Esse trabalho assume como premissa as contribuições da abordagem caracterizada como qualitativa, delineada através da consulta bibliográfica e da consulta documental. Desse modo, o artigo fundamenta-se predominantemente com base em estudos e

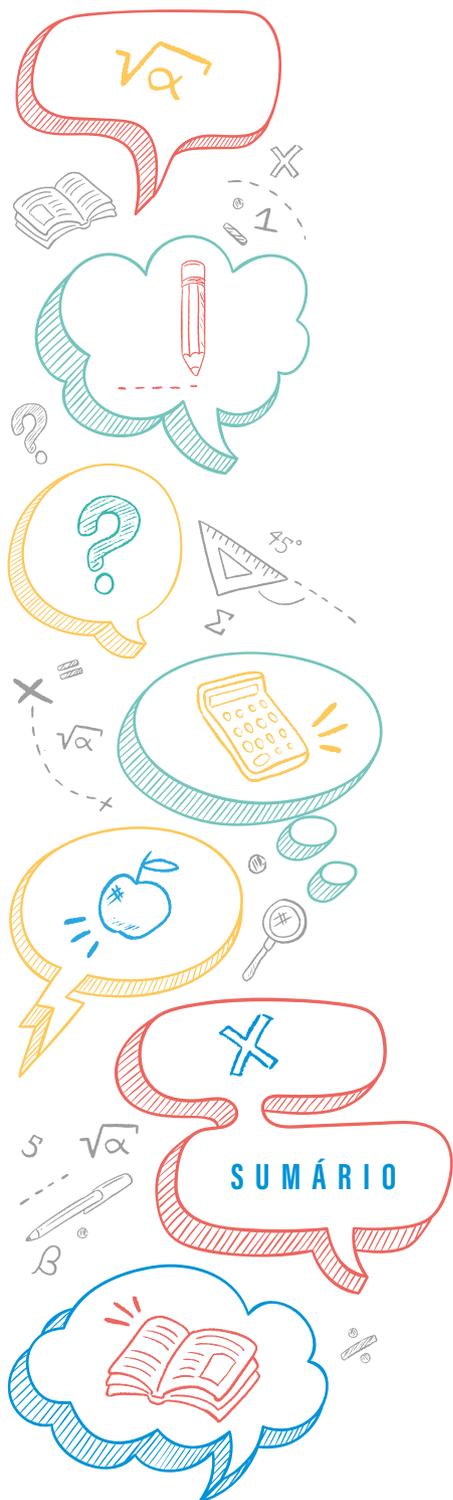


trabalhos publicados que versam sobre a formação de conselheiros municipais de educação no Brasil. Esse procedimento investigativo se faz necessário, pois tem a finalidade de “[...] levar o pesquisador(a) a entrar em contato direto com obras, artigos ou documentos que tratem do tema em estudo” (OLIVEIRA, 2010, p. 69).

Para tanto, adotou-se como corte temporal prioritário nas pesquisas realizadas em meio eletrônico, alguns trabalhos publicados na última década utilizando os seguintes descritores para orientar as buscas: formação de conselheiros municipais de educação; políticas públicas de formação de conselheiros; controle social: formação.

Como fonte de consulta, utilizou-se o livre acesso a diferentes repositórios institucionais vinculados a universidades públicas e privadas na rede mundial de computadores, imprensa oficial, ressaltando ainda o uso de outras bases de dados como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações-BDTD e o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Para acesso a publicações periódicas, recorreu-se aos indexadores da biblioteca virtual Scielo e o portal periódicos CAPES. Já as publicações científicas disponíveis em anais foram extraídas do XII e XIII Congresso Nacional de Educação realizado na Pontifícia Universidade Católica do Paraná-PUC/PR na cidade de Curitiba nos anos de 2015 e 2017.

Os dados foram analisados e discutidos à luz de referenciais teóricos do campo da política e da educação que possibilitaram inferir muitas questões, apresentando significativas e pertinentes contribuições para o contexto da pesquisa.



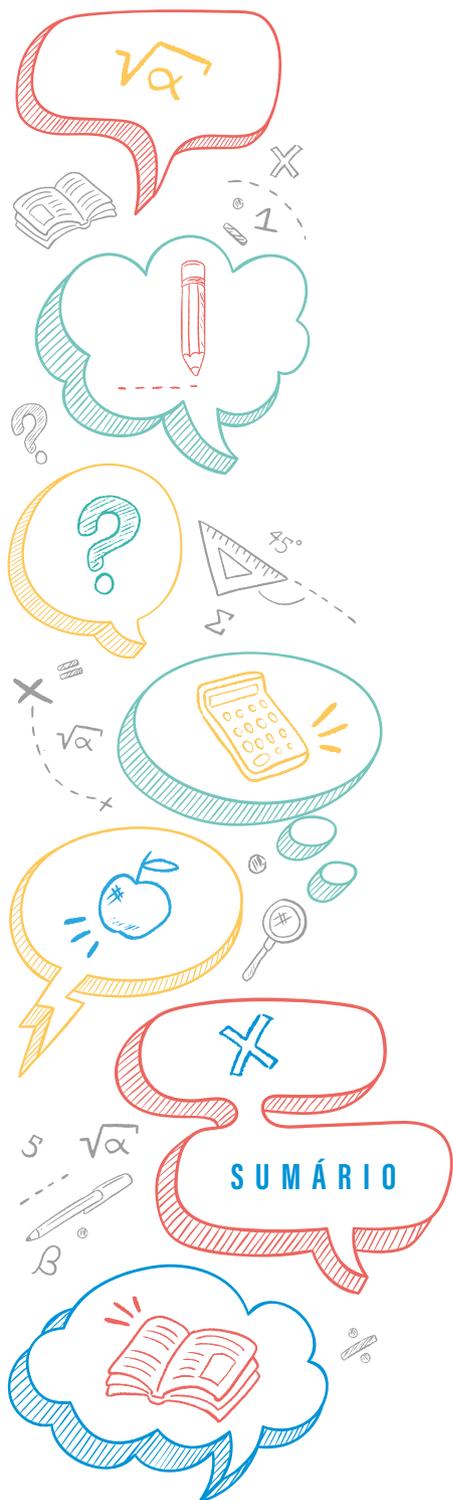
## CONSELHO E SISTEMA: ELEMENTOS CONSTITUINTES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO

Os conselhos inscrevem-se ao longo do tempo em diferentes contextos sociais. Segundo a etimologia, conselho, em grego, “[...] refere-se à “ação de deliberar”, “cuidar”, “cogitar”, “refletir”, “exortar”. Em latim, traz a ideia de “ajuntamento de convocados”, o que supõe participação em decisões procedidas de análises e debates” (MARCELINO, 2013, p. 81).

Para a autora, destacar o significado da etimologia greco-romana corrobora na compreensão dos diferentes papéis e atribuições desempenhadas pelos conselhos que inicialmente foram pensados para servir aos interesses do Estado. Nessa perspectiva, os conselhos reuniam especialistas em uma determinada área do saber, diretamente vinculados ao governo para assessoramento do poder público nas decisões políticas.

Na história da educação brasileira, a origem dos conselhos expressa uma tentativa de organizar e pôr em termo o funcionamento do ensino em diferentes regiões do país, dando origem ao que hoje denominamos sistemas de ensino.

A primeira tentativa de criação de um Conselho, na área da educação, aconteceu na Bahia, em 1842. Em 1846, a Comissão de Instrução Pública da Câmara dos Deputados propôs a criação de um Conselho Geral de Instrução Pública. A ideia de um Conselho Superior somente seria objetivada em 1911, através do Decreto nº 8.659, de 05/04/1911, com a criação do Conselho Superior de Ensino. A ele seguiram-se o Conselho Nacional de Ensino (Decreto nº 16.782-A, de 13/01/1925), o Conselho Nacional de Educação (Decreto nº 19.850, de 11/04/1931), o Conselho Federal de Educação e os Conselhos Estaduais de Educação (Lei nº 4.024, de



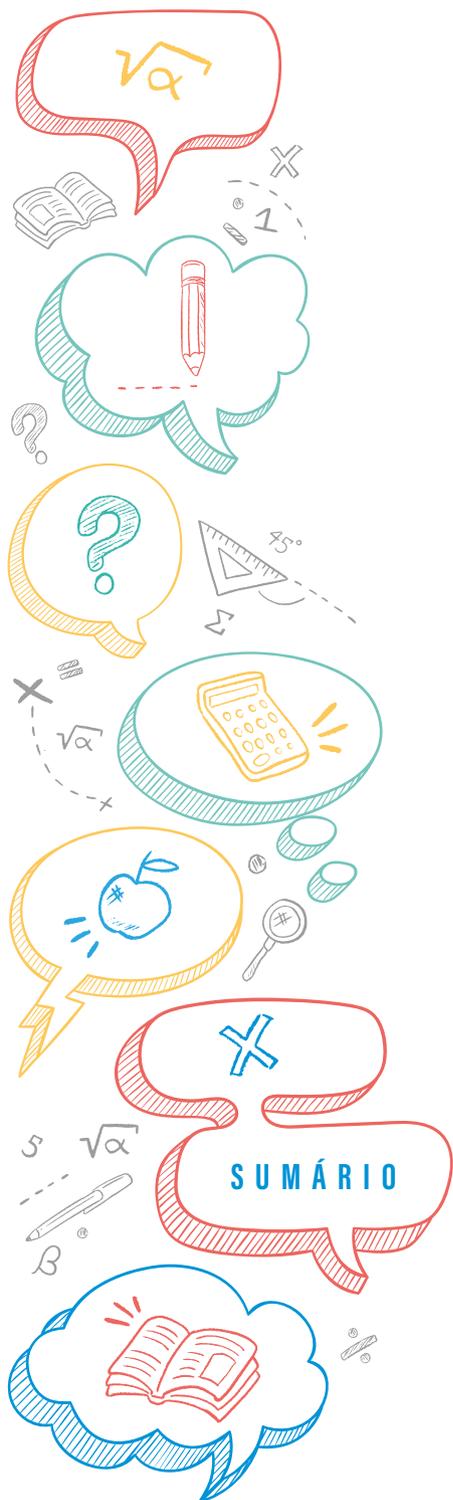
20/12/1961), os Conselhos Municipais de Educação (Lei nº 5.692, de 11/08/1971), e novamente, o Conselho Nacional de Educação (MP nº 661, de 18/10/94, convertida na Lei nº 9.131/05). (MARCELINO, 2013, p. 80).

Com as transformações sociais impulsionadas na segunda metade da década de 1980, a redefinição das relações Estado/sociedade civil corroborou para a construção de novos padrões de relacionamento.

Esses novos padrões de relacionamento fortaleciam-se com a emergência de uma onda participacionista que exigia a abertura política e se mobilizava pela reinstauração da democracia, seja por meio de movimentos de pressão política (como o Diretas Já, em 1984) ou por meio da intervenção direta na elaboração das legislações fundamentais nos três níveis de governo (federal, estadual e municipal). (CALDERÓN, 2008, p. 174).

Peroni (2008) reafirma que a década dos anos 1980 foi decisiva no processo de reabertura política após longo período ditatorial. Na educação, a promulgação da Constituição Cidadã representou importantes avanços, ao preconizar o princípio da gestão democrática do ensino público e a possibilidade dos municípios organizarem seus sistemas de ensino.

Consequentemente, “[...] a criação de conselhos está intimamente vinculada, nesse período, à democratização do público e ao controle social como parte deste contexto” (PERONI, 2008, p. 195). Ainda que alguns Conselhos Municipais de Educação tenham sido criados antes da constituinte, como é o caso do município de Novo Hamburgo-RS, primeiro do país ao criar seu CME em 1958 (BALZANO; ZANCHET, 2003 *apud* GUIMARÃES *et al.*, 2009); foi efetivamente a partir da Constituição de 1988 que esses conselhos passaram a protagonizar maior atuação política na estrutura dos SME, contribuindo para o desenvolvimento da educação municipal.



Já na década de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), ao regulamentar os preceitos da Constituição de 88 (BRASIL, 1988), estabelece que:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

[...]

II - participação das comunidades escolar e local em *conselhos escolares* ou *equivalentes* (BRASIL, 1996, s. p, grifo nosso).

Embora a LDBEN não faça menção explícita ao CME, a expressão “conselhos equivalentes”, corrobora para legitimar sua institucionalização, com a garantia da participação social, possibilitando a instituição de outros órgãos colegiados que atuam exercendo atribuições deliberativas e de fiscalização das políticas públicas de educação como é o caso do Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social (CACs/FUNDEB), Conselho Municipal de Alimentação Escolar (CAE), entre outros.

Bordignon (2009) esclarece que essa omissão é justificada para não interferir no princípio da autonomia que o município possui na condição de ente federado para organizar seu sistema ao criar suas instituições, de tal modo que a existência do SME se ancore “[...] profundamente no processo político da construção da democracia e consolidação do regime federativo [...]” (BORDIGNON, 2009, p. 23).

Com a criação e o fortalecimento dos CME em várias regiões do país, muitos municípios optaram pela criação de seus sistemas, passando o CME a atuar como órgão integrante da estrutura do SME. Assim, nas palavras de Almeida e Barros (2017),

[...] compreende-se o Conselho Municipal de Educação como um órgão que compõe o Sistema Municipal de Ensino onde sua natureza e princípio têm por base a participação e a



representatividade da comunidade na gestão educacional. Como os demais conselhos sociais ele é um dos elementos considerados imprescindíveis para o processo de descentralização do poder e para o fortalecimento dos sistemas municipais (ALMEIDA; BARROS, 2017, p. 236).

No que tange as funções desempenhadas pelo CME, Ribeiro (2004) destaca aquelas que são comumente exercidas na maior parte dos conselhos de diferentes localidades, de natureza:

- a) consultiva, quando respondem a indagações e consultas sobre questões atinentes a educação;
- b) normativa, quando estabelecem regras, normas e dispositivos a serem observados no sistema sob sua jurisdição;
- c) deliberativa, quando decidem questões submetidas à sua apreciação;
- d) fiscalizadora, quando acompanham o cumprimento das normas sob sua jurisdição (RIBEIRO, 2004, p. 52).

Ao enumerar essas funções, compreende-se como o desenvolvimento do SME encontra-se diretamente vinculado a existência e atuação do CME no processo de implementação e o acompanhamento das políticas públicas de educação ao concebê-lo como elemento constituinte dessas políticas.

Ferret (2017) defende que a instituição do SME representa alguns benefícios para os municípios como a autonomia para que esses entes federados tratem mais diretamente das etapas de ensino pelos quais são responsáveis de acordo com a legislação nacional, como a educação infantil e o ensino fundamental. Ressalta ainda a facilidade para “[...] estruturar a rede escolar municipal contribuindo para solucionar os principais problemas educacionais locais” (FERRET, 2017, p. 313).



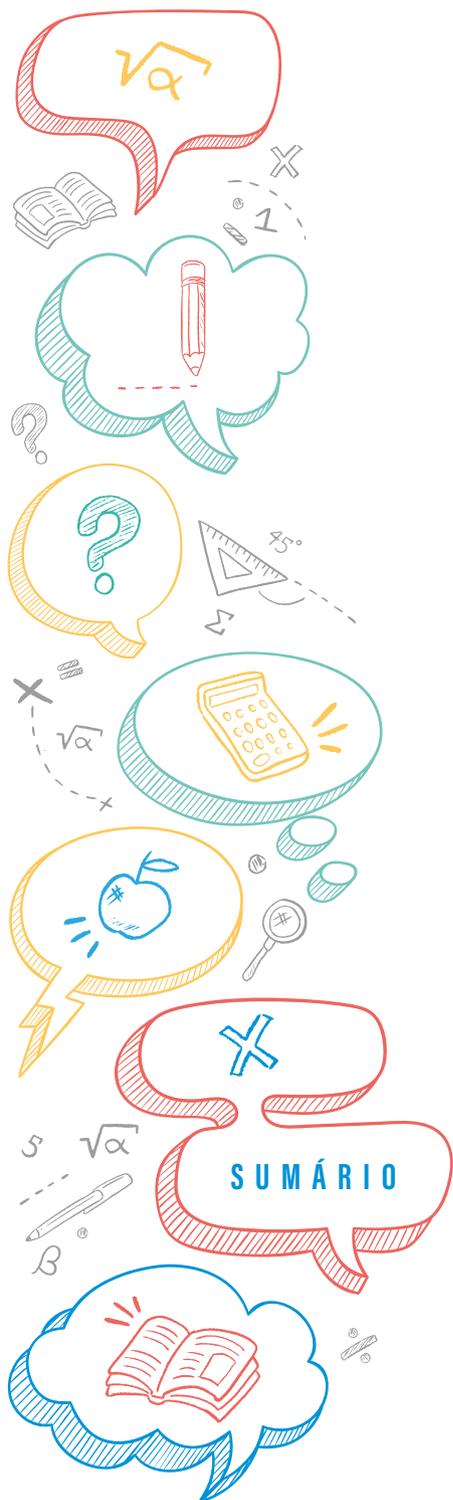
## A FORMAÇÃO DE CONSELHEIROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA PÚBLICA

Ao descentralizar a gestão da educação para os sistemas de ensino, considerando o papel dos conselhos com a inclusão da participação da sociedade civil nesse processo; a Constituição Federal de 1988 reconhecendo o município como ente federado, transfere para o território local a possibilidade de decisão sobre as questões educacionais em regime de colaboração (BRASIL, 1988). Nesse sentido, os conselheiros passam a protagonizar um papel estratégico e de relevante interesse na produção e deliberação das políticas de educação ao lado dos gestores públicos.

Essa nova realidade leva-nos a compreender que pelas responsabilidades atribuídas ao CME e considerando os conhecimentos técnicos, legais e pedagógicos que são exigidos, a preocupação com uma atuação qualificada e consciente por parte dos conselheiros conduz a necessidade de pensar e implementar uma política de formação. Nas palavras de Dalla Corte e Mello (2015, p. 36-38):

É de suma importância a formação e atualização continuada dos sujeitos envolvidos nesse processo, orientando-se de forma integrada aos aspectos teóricos e práticos que envolvem as políticas públicas e a gestão educacional (em nível macro e micro), de modo que se possa realizar reflexões sobre o contexto do município e das práticas que envolvem a área educacional [...].

No Brasil, a preocupação com uma política nacional de formação de conselheiros, visando o fortalecimento dos conselhos de educação e dos sistemas de ensino, é recente e se organiza institucionalmente como resultado de uma política de governo. No ano de 2003, por meio de ato oficial do poder executivo federal é criado no âmbito do Ministério da Educação (Portaria Ministerial nº 3272/2013), o Programa



Nacional de Capacitação dos Conselheiros Municipais de Educação (Pró-Conselho), com os objetivos de:

I *ampliar a capacidade de entendimento da legislação educacional e de atuação dos conselheiros municipais de educação;*

II *estimular a integração entre os conselhos;*

III *propiciar o fortalecimento dos Conselhos Municipais de Educação;*

IV *assegurar a participação da sociedade no alinhamento da gestão educacional;*

V *fomentar a criação de novos conselhos municipais de educação e;*

VI *promover a participação dos conselheiros, na melhoria da qualidade da educação na busca da equidade e inclusão social, na perspectiva de fortalecer a sociedade civil* (BRASIL, 2013, p. 8, grifo nosso).

Nesse sentido, o Pró-Conselho surge na perspectiva de se constituir numa política pública articuladora, orientada através do regime de colaboração entre os sistemas de ensino a partir de três eixos: a formação de conselheiros municipais de educação; a criação e o fortalecimento dos conselhos municipais de educação; a autonomia dos sistemas municipais de ensino (BATISTA, 2010).

Para isso, ficou estabelecido na portaria ministerial de criação do programa, a prerrogativa da participação de órgãos e organismos nacionais e internacionais, responsáveis pela sua execução como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação.

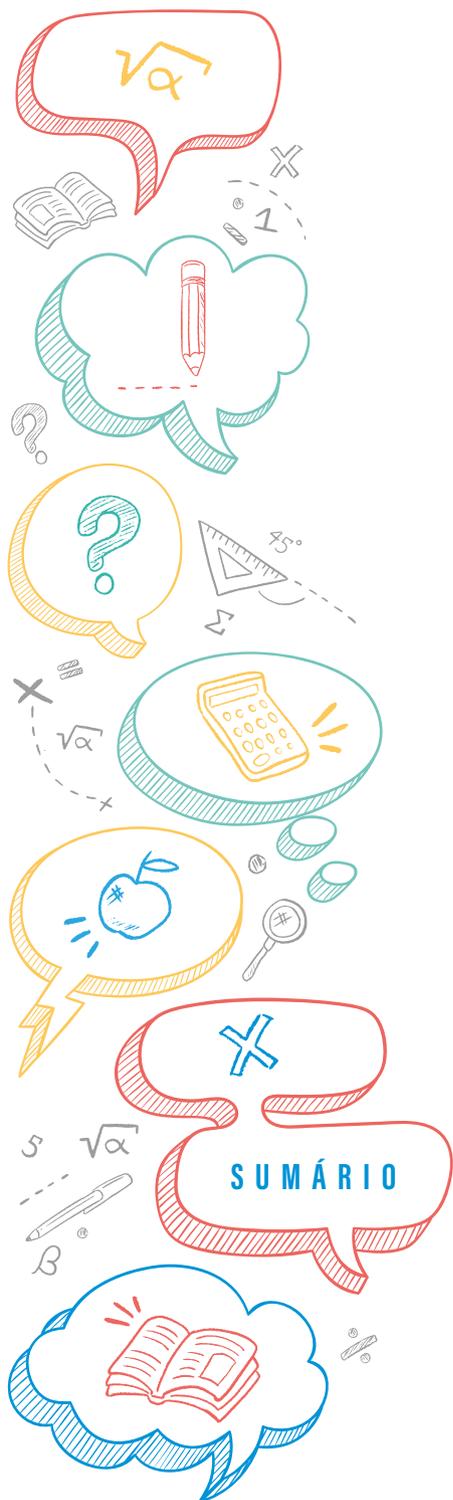


Dalla Corte e Mello (2015) ao comporem a trajetória dessa política em suas pesquisas revelam que o Pró-Conselho foi se estruturando em diferentes momentos entre os anos de 2003 e 2015. No primeiro momento, entre os anos de 2003 e 2009 foram realizados encontros regionais, através de momentos presenciais, contando com a participação de um menor número de conselheiros representantes de diferentes estados da federação. Já a partir de 2009, as universidades federais passaram a gerir o programa em nível nacional e estadual, a partir do regime de cooperação técnica estabelecido com a Secretaria de Educação Básica do MEC, a UCME e a UNDIME e seccionais.

Embora a modalidade de oferta do programa tenha sido alterada, seus objetivos foram mantidos, mesmo com a transição dos governos. Porém, esse tipo de oferta revelou alguns problemas como à incidência de evasão e a inabilidade de muitos cursistas com as ferramentas tecnológicas, o que levou os gestores a repensarem a redistribuição de vagas pelo país, contemplando outros estados da federação que ainda não haviam sido assistidos pelo programa, além de assegurar alguns encontros presenciais (DALLA CORTE; MELLO, 2015).

Em relação à composição da matriz do curso, considerando a organização da última modalidade de oferta finalizada no ano de 2015, perfazendo uma carga de 164 horas à distância e 16 horas presenciais, identificamos os seguintes conteúdos estudados em cinco módulos: I-Educação e Tecnologia, II e III-Concepção, Estrutura e Funcionamento do CME, IV-Conselho Municipal e as Políticas Públicas, V-Projeto Integrador. O módulo Projeto Integrador consistia no estudo e análise da conjuntura local do CME, com aplicação das aprendizagens consolidadas no decorrer do curso e apresentação de propostas para o fortalecimento institucional do conselho (MEC, 2018).

Ao discutir essa política de formação, pode-se perceber que ela se legitima como ação de governo, mas que está firmada como uma política de Estado, estabelecida a partir dos marcos da Constituição



Federal de 1998, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 e do primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado pela lei nº 10.172/2001 após a constituinte de 1988. Embora o PNE de 2001 não faça menção explícita à formação de conselheiros, ele segue na esteira das legislações anteriores que ratificam o princípio da gestão democrática, fomentando a criação e o fortalecimento dos conselhos. Já na década dos anos de 2010, vamos reconhecer no novo PNE aprovado pela lei nº 13.005/2014, a premissa da formação de conselheiros concebida como política de Estado.

Na composição das 20 (vinte) metas e 254 (duzentas e cinquenta e quatro) estratégias previstas no atual PNE, com vigência até o ano de 2024, identificamos que a meta 19 (dezenove) trata especificamente da gestão democrática, sendo as estratégias 19.2 e 19.5, endereçadas aos CME:

19.2. Ampliar os *programas de apoio e formação aos(às) conselheiros(as)* dos conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb, dos conselhos de alimentação escolar, dos conselhos regionais e de outros e aos(às) representantes educacionais em demais conselhos de acompanhamento de políticas públicas, garantindo a esses colegiados recursos financeiros, espaço físico adequado, equipamentos e meios de transporte para visitas à rede escolar, *com vistas ao bom desempenho de suas funções*;

19.5. Estimular a constituição e o fortalecimento dos conselhos escolares e conselhos municipais de educação, com instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de *programas de formação de conselheiros*, assegurando-se condições de funcionamento autônomo [...] (BRASIL, 2014, s. p, grifo nosso).

Assim, ao analisar a política do Pró-Conselho, percebemos que ela induz o desenvolvimento de outras políticas do MEC, como o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, lançado por meio da Portaria Ministerial nº 2.896/2004, ou seja, um



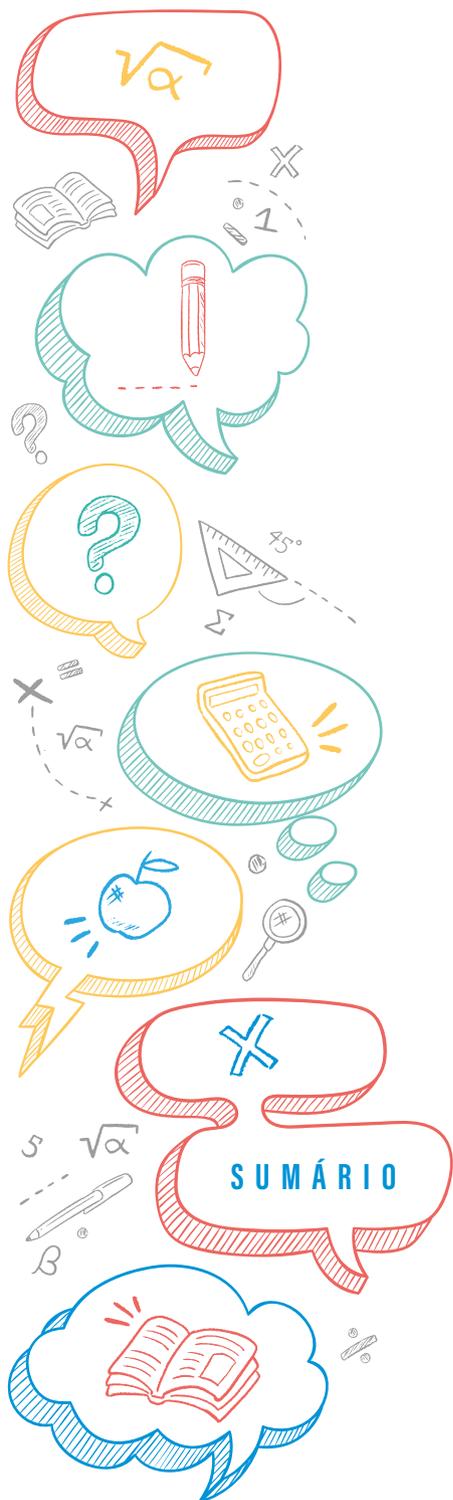
ano após a instituição do Pró-Conselho. Em nossa análise, também identificamos que a oferta de políticas de formação nacional para conselheiros, de modo geral, por parte governo federal não é inédita. Segundo dados da plataforma Observatório do PNE<sup>19</sup>:

O Ministério da Educação também já desenvolveu, no passado, programa para os conselheiros do Fundeb. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE mantém ações para os Conselhos de Alimentação Escolar. O Tribunal de Contas da União oferece treinamento audioinstrucional para os conselheiros de alimentação escolar. (OBSERVATÓRIO DO PNE, s. p.; acesso em 2 jun. 2018).

Entretanto, no que diz respeito especificamente à política de formação de conselheiros municipais de educação como o Pró-Conselho, ao confrontá-la com as estratégias da meta 19 do PNE de 2014 que tratam dos programas de apoio e formação de conselheiros, vamos perceber a ausência de uma política nacional construída a partir do novo plano decenal até o momento.

Tendo em vista que o Pró-Conselho já existia antes da aprovação do PNE, os dados de que dispomos são do ano de 2015, quando o programa já estava em sua etapa de terminalidade na maioria das universidades federais, responsáveis pela formação. Ainda de acordo com o Observatório do PNE, em relação à última oferta do Pró-Conselho não há uma avaliação de resultados que possibilite inferir se o programa, de fato, atende e cumpre as estratégias da meta com a qual se relaciona. Também não há dados sobre os recursos e condições de funcionamento dos CME (OBSERVATÓRIO DO PNE, acesso em 2 jun. 2018).

<sup>19</sup> Plataforma on line que tem como objetivo monitorar os indicadores referentes a cada uma das 20 metas do PNE e suas estratégias, oferecendo análises sobre as políticas públicas de educação existentes e aquelas que serão implementadas ao longo do decênio de vigência do plano. A iniciativa provém de vinte e duas organizações ligadas à educação, muitas vinculadas a iniciativa privada. A elaboração da plataforma contou com o apoio do BID. Disponível em: < <http://www.observatoriodopne.org.br/>>. Acesso em 2 jun. 2018.



Em consulta aos relatórios bienais produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) a partir de estudos para aferir a evolução no cumprimento das metas estabelecidas pela lei do PNE 2014-2024, nº 13.005/2014 não identificamos registros específicos que tratem da operacionalidade e implementação das estratégias relativas à formação de conselheiros constantes na meta 19. Os dois relatórios divulgados revelam apenas dados gerais referentes à proposta geral da meta, sem, no entanto, desdobrar-se em uma análise aprofundada das estratégias (BRASIL, 2016; 2018).

Nesse sentido, entendemos que há uma lacuna deixada pelo poder público em relação ao cumprimento do PNE, incluindo aí a continuidade do Pró-Conselho e com a produção de uma nova política de formação que porventura venha a substituí-lo.

Considerando que o ano de 2018 marca o quarto de vigência desde a aprovação do PNE em 2014, a descontinuidade e ausência de uma política nacional de formação de conselheiros, representa um agravo ao princípio da gestão democrática constitucionalmente estabelecida, pois sonega a esses sujeitos/conselheiros as condições necessárias ao bom desempenho de suas funções (DALLA CORTE; SILVA, 2017).

O sociólogo inglês Stephen Ball, ao propor um referencial teórico-analítico para um estudo das políticas educacionais, conhecido como “abordagem do ciclo de políticas”, preconiza que um dos elementos presentes no ciclo diz respeito ao contexto da estratégia política que se relaciona com o conjunto de atividades necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política (MAINARDES, 2006). Em vista disso, devemos pensar nas implicações que a política tem para o contexto a que se direciona.



## FORMAÇÃO DE CONSELHEIROS, NOÇÃO DE REDE E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O FORTALECIMENTO INSTITUCIONAL DO CME/SME: ALGUNS APONTAMENTOS DA REALIDADE BRASILEIRA

Embora haja a ausência de dados oficiais para avaliar se o Pró-Conselho atende e cumpre as metas no novo PNE, legitimando-se como política de Estado nos termos da lei, considerando seu histórico inicial como programa de governo no ano de 2003; evidenciamos que nos últimos anos tem sido crescente o número de municípios que instituíram seus CME, tendo instituído igualmente seus SME, apesar desses sistemas estarem representadas em menor proporção.

Até o ano de 2011, segundo dados divulgados pelo movimento “Todos pela Educação”<sup>20</sup>, levantados com base na pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que mapeou informações básicas dos municípios, quase 85% das 5.570 cidades brasileiras contavam com CME. Desses 85%, representando um total de 4.718 órgãos municipais, 70% exerciam caráter consultivo e deliberativo; 67,1% atuavam como fiscalizador e pouco mais da metade, 57,3%, tinham atividade normativa (TODOS PELA EDUCAÇÃO, acesso em 2 jun. 2018). É importante ressaltar que a atividade normativa somente é exercida depois que o município tenha instituído seu SME.

### SUMÁRIO

<sup>20</sup> Fundado em 2006, o Todos Pela Educação é um movimento da sociedade brasileira. Nossa missão é contribuir para que, até 2030, o País assegure educação Básica pública de qualidade a todas as crianças e jovens. Suprapartidário e plural, congrega representantes de diferentes setores da sociedade, como gestores públicos, educadores, pais, alunos, pesquisadores, profissionais de imprensa, empresários e pessoas ou organizações sociais que são comprometidas com a garantia do direito a uma Educação de qualidade para todos. Informações disponíveis em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/o>>. Acesso em 2 jun. 2018.

Na pesquisa de Teixeira (2017), podemos identificar um quantitativo panorâmico dos municípios com CME no estado do Espírito Santo, ao lado de outros estados que integram a região Sudeste. Para organização dos dados, a autora utilizou-se da mesma da pesquisa de 2011 do IBGE, conforme quadro a seguir:

**Quadro 1 - Quantitativo de Municípios da Região Sudeste com CME**

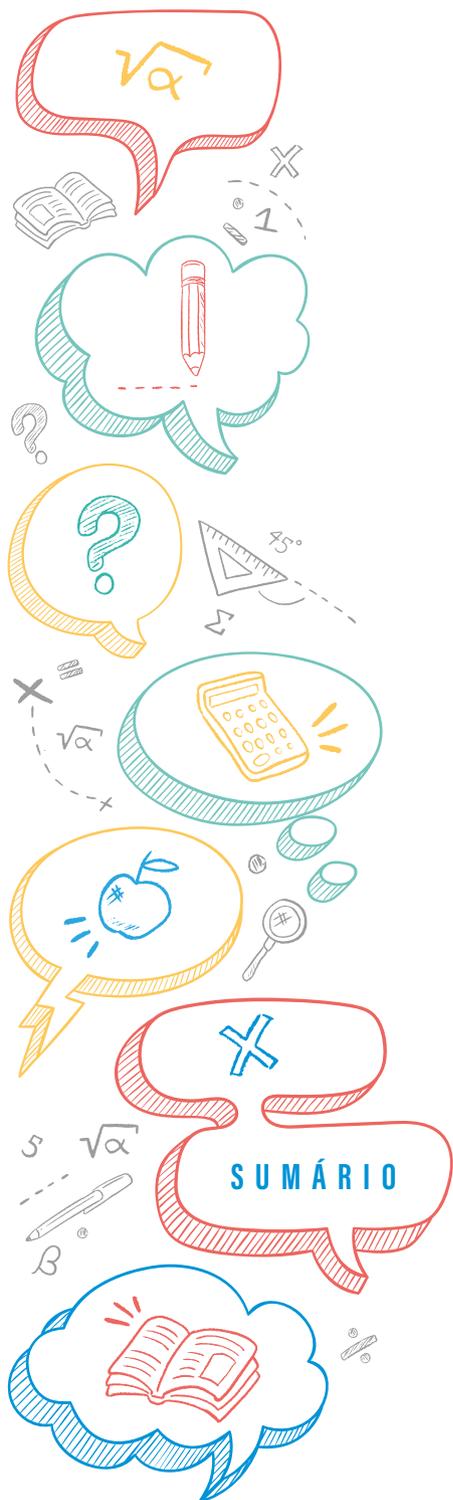
Unidade da Federação	Total de Municípios	Total com CME
Região Sudeste	1.668	1.501
Espírito Santo	78	74
Minas Gerais	853	700
Rio de Janeiro	92	92
São Paulo	645	635

Fonte: TEIXEIRA, 2017. Adaptado pelos autores.

O quadro evidencia que dada à proporção do total de municípios por estado, comparado ao número daqueles que constituíram seus CME, o Espírito Santo ocupa o segundo lugar da região sudeste dentre os estados com maior número de CME organizados em seu território, representando 94,8% (por cento), ficando atrás apenas do estado do Rio de Janeiro com 100% (por cento) de municípios com conselho.

Em relação ao número de municípios que instituíram seu SME, a pesquisa de Brito *et al.* (2017), apresenta números bem localizados no que tange a realidade capixaba, destacando que dos 78 municípios do estado, 26 criaram seus sistemas, o que corresponde a um universo de 33,3% (por cento) de municípios.

O acesso a realidade dos dados apresentados, possibilita inferir sobre a necessidade da adoção de medidas visando o fortalecimento institucional do significativo número de conselhos e sistemas de ensino que se organizam na perspectiva de contribuir no processo de gestão



da educação municipal. Sob esse viés, as políticas de formação de conselheiros podem efetivamente colaborar nesse processo.

Ao mesmo tempo, também compreende-se que essa realidade aponta para a necessidade de uma ação articulada e em rede. Para compreender esse conceito, Batista (2010) salienta que a noção de rede está intrinsecamente ligada ao compartilhamento de poder na gestão das políticas, por meio da corresponsabilidade dos atores sociais envolvidos. Outra característica importante a ser evidenciada é a noção de relações simétricas que deve prevalecer, sob pena de configurarmos o sentido de rede em uma perspectiva hegemônica e neoliberal.

[...] a noção de rede é polissêmica, servindo para nomear processos diferentes e até divergentes. Nesse sentido, tem sido utilizada como estratégia política de governos neoliberais no sentido de transferir responsabilidades do Estado, especialmente na área de políticas sociais, para associações da sociedade civil e do setor privado. Contudo, [...] (re)significar o conceito de rede de políticas atribuindo-lhe sentido inovador e democrático [...] pode possibilitar o compartilhamento de poder na gestão das políticas educacionais, reduzindo hierarquias na administração do bem público.

É nessa dimensão que a política de formação de conselheiros atua: para qualificar os sujeitos capazes de interferir nos rumos da educação municipal com vistas a proporcionar a qualidade social do ensino para todos os municípios (BATISTA, 2010 p. 526).

Sob o esboço dessas idéias e ao elencar que um dos eixos da política do Pró- Conselho está pautado na autonomia dos SME, que se legitima através do regime de colaboração, identificamos a noção de rede como estratégica para a materialização e capilaridade da formação em diferentes contextos, efetivando a gestão democrática da educação nos municípios.



Porém, consideramos a contribuição de Batista (2010), quando ele afirma que a ausência de um Sistema Nacional de Educação (SNE), preconizado como umas das metas do PNE 2014-2024 é um grande desafio encontrado para efetivar o regime de colaboração entre os entes federados, de modo que as responsabilidades sejam de fato compartilhadas por todos e o direito a educação seja compreendido como um projeto de nação, fortalecendo-se por meio da prática conselhistas e do controle social. O que tem-se observado é que a União permanece muito restrita a tarefa de coordenar e induzir as políticas de educação para a adesão dos entes federados. Nesse caso, em particular, pode-se citar a própria oferta do Pró-Conselho que a partir do ano de 2009 teve sua continuidade vinculada à adesão dos municípios por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR).<sup>21</sup>

Tal medida nos leva a inferir que a própria continuidade da política de formação passou a depender da decisão exclusiva dos SME, retomando a velha lógica de relações assimétricas entre MEC e as instituições originalmente gestoras da política constituída em 2003, colocando a própria União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) enquanto entidade, considerada fórum e espaço de gestão democrática que representa os conselhos num contexto de fragilidade frente ao processo de implementação do PAR, levando-a a perder espaço de decisão na gestão dos sistemas (BATISTA, 2010).

Paralelamente a essa realidade, muitos outros desafios precisam ser refletidos e elencados na tentativa de possibilitar a construção de alternativas para o fortalecimento de conselhos e sistemas.

21 O Plano de Ações Articuladas (PAR) é uma ferramenta de gestão através do qual os entes federados recebem assistência técnica e financeira do Ministério da Educação (MEC) envolvendo os programas de transferência voluntária. O PAR está inserido no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), apresentado pelo MEC em abril de 2007 que colocou à disposição dos estados, dos municípios e do Distrito Federal, instrumentos eficazes de avaliação e implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação, sobretudo da educação básica pública. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/par> >. Acesso em 8 jun 2018.

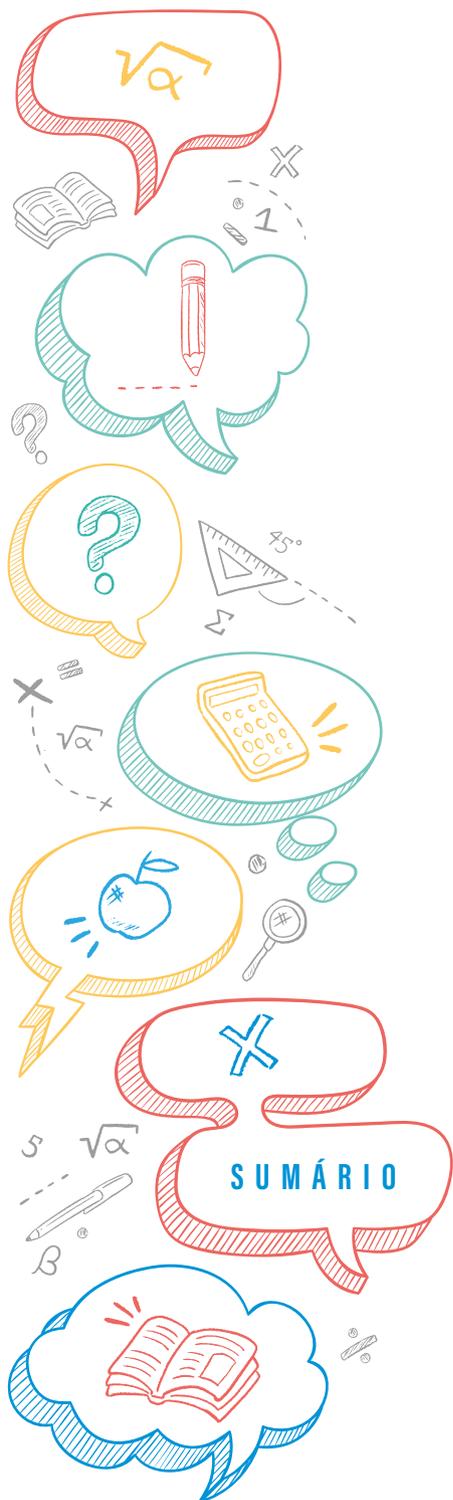


## ELENCANDO DESAFIOS PARA A PROPOSIÇÃO DE ALTERNATIVAS A FORMAÇÃO DE CONSELHEIROS: QUE PROPOSTA DE FORMAÇÃO DEFENDEMOS?

Para Mainardes (2006), ao refletir a composição de contextos que orientam a análise do ciclo de políticas, é preciso levar em conta os condicionantes que revelam os resultados ou efeitos da política e em que medida ela contribui para promover mudanças na estrutura das instituições ou no sistema como um todo.

Nessa conjuntura, ao considerar o contexto da política e dos elementos que a influenciam (MAINARDES, 2006), percebe-se que no rastro da gestão democrática fixada como princípio constitucional, coexiste um discurso político paralelo que se estabelece pela descentralização, mas que na prática orienta-se pela lógica da desconcentração<sup>22</sup>. Embora a Constituição de 1988 tenha incorporado naquela ocasião a maioria das demandas sociais para a redemocratização do Estado, assimilando ainda a inclusão das políticas sociais como a garantia do direito à educação; não se pode desconsiderar, contudo que, a partir dos anos 1990, o Brasil insere-se num contexto de reforma mundial dos Estados nacionais, com vistas ao emparelhamento de orientações preconizadas pelas agências multilaterais, recomendando a contenção do gasto público, principalmente no campo das políticas sociais (BATISTA, 2009, 2010). Nesse contexto,

<sup>22</sup> Para Batista (2010), no campo das relações intergovernamentais, a “[...] mera transferência de atribuições, somente no plano da administração e, ainda em razão das insuficiências técnicas e financeiras e dos altos índices de desigualdade social entre os municípios, o aumento de atribuições e responsabilidades dos mesmos tem gerado um agravamento da qualidade da educação básica pública” (p. 524-525). Nesse sentido, fica evidente o imperativo de uma lógica marcada pela desconcentração que tem como pano de fundo a tentativa do próprio Estado brasileiro em (des) responsabilizar-se pela política pública de educação.

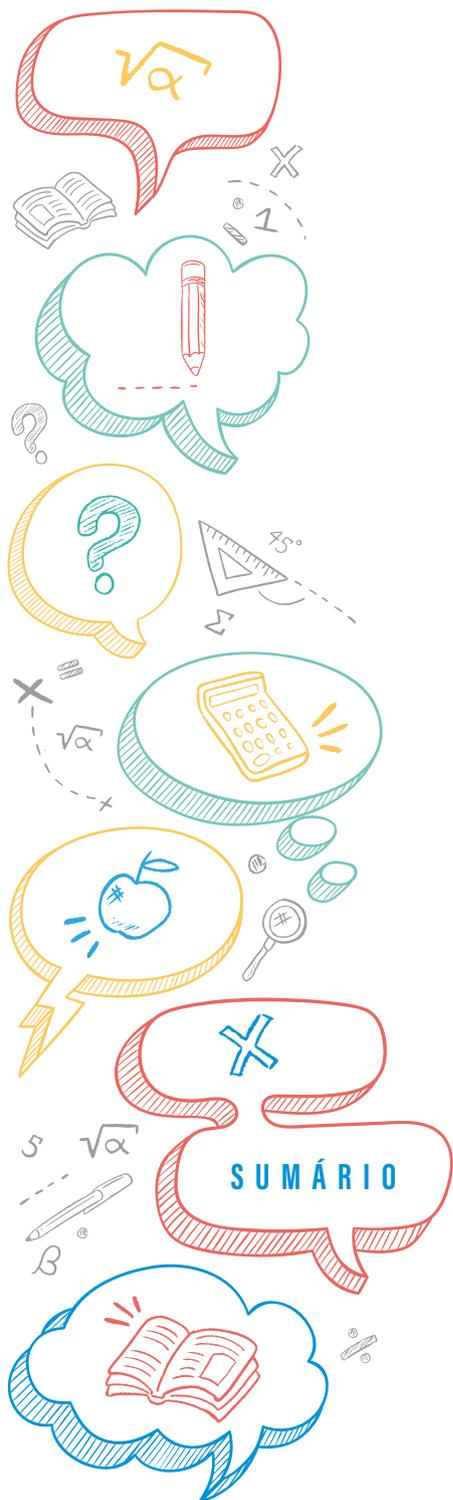


Há também o argumento de que o crescente processo de municipalização do ensino faz parte da lógica do atual movimento da sociedade capitalista cuja descentralização, no contexto da crise do Estado, é tomada como um instrumento de modernização gerencial da gestão pública que possibilita promover a eficiência e a eficácia dos serviços públicos. Este argumento salienta que esta seria apenas uma justificativa para transferir responsabilidades da esfera do poder central (União) para os locais (estados e municípios), com o objetivo de redução das responsabilidades do Estado com as políticas sociais, já que os municípios, impossibilitados financeiramente de assumir tais responsabilidades, se vêem “obrigados” a buscar parcerias com o setor privado para o atendimento de demandas sociais locais (BAVA *et al.*, 1996 apud BATISTA, 2010, p. 524).

Diante desse argumento, fica evidente um cenário marcado pela fragilidade dos municípios que, mesmo observando os avanços legais e motivando-se pela ideia de uma “gestão descentralizada”, tenham decidido criar e fortalecer seu CME/SME; estudos apontam que essa decisão não é neutra e está intimamente impregnada dos interesses políticos de autoridades locais, dependendo da “[...] correlação de forças existentes no município [...] bem como do modelo de gestão e de concepção de participação adotada pelo Governo Municipal e pela própria Secretaria de Educação” (GUIMARÃES *et al.*, 2009, p. 58).

Esse fato sinaliza para uma compreensão de que os conselhos de educação estão imersos em espaços e tempos distintos, pois fazem parte do próprio movimento da sociedade num dado período histórico. Assim, encontramos em cada espaço-tempo de inserção dos conselhos diferentes estágios de participação e a correlação de diversas forças políticas (PERONI, 2008).

Do outro lado, muitos municípios brasileiros ainda não constituíram seu SME e permanecem vinculados as resoluções de Conselhos Estaduais de Educação (CEE) que, em geral, não discutem as necessidades territoriais locais em matéria educacional nas suas decisões.



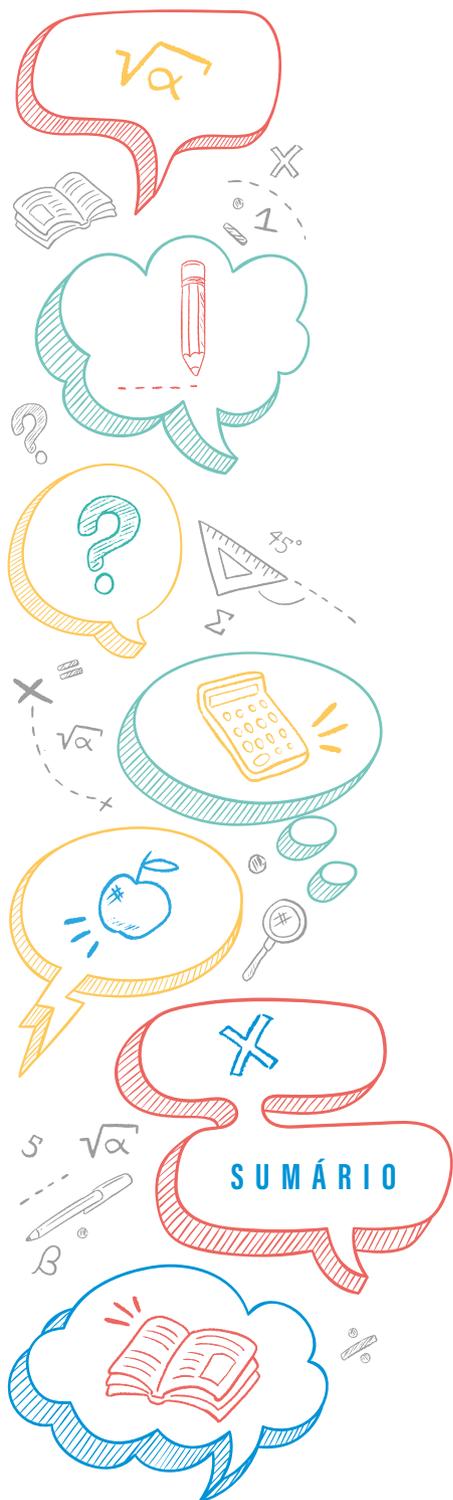
Outro desafio aponta para a realidade de municípios que criaram o CME, atendendo a uma exigência formal, mas no decorrer do tempo tornaram-se espaços inertes, limitando-se ao cumprimento de funções meramente legais como lugar exclusivo de ratificação das demandas do poder executivo, ficando a cargo das secretarias de educação a primazia de decidir e implementar toda a política de educação do município (PEREIRA, 2013).

Diante do cenário apresentado, muitos conselhos acabam por ter uma atuação limitada sob o julgo de práticas políticas patrimonialistas. Ao irem de encontro ao poder concentrador, o CME representa a “[...] intromissão da sociedade civil nas atividades que, por força da tradição, são de inteira responsabilidade e exclusividade da classe política” (CALDERÓN, 2008, p. 176).

Nota-se nesse cenário um grande entrave a efetivação do princípio da gestão democrática do ensino que corrobora para minimizar as possibilidades de representação e participação popular no fortalecimento da cidadania e do Estado de direito, sinalizando um problema a ser superado (SANTOS, 2016).

Em relação à representação das instituições e participação popular no CME, identificamos que em muitos casos, não há a garantia da paridade entre os representantes da sociedade civil e do poder público na composição do conselho, o que leva os representantes do governo a ocuparem um maior número de assentos. Essa prática contribui para acentuar a interferência de agentes políticos nas decisões do colegiado, na medida em que os interesses corporativistas estão em pauta e o conselho é cooptado para servir como instância legitimadora das ações do governante que temporariamente ocupa o poder (FERNANDES; PANTALEÃO, 2017).

A composição paritária, por outro lado, também não é uma garantia de que o CME esteja isento de interferência política, pois outra



medida de cooptação comumente adotada consiste em formar um conselho de aliados. Nesse caso, mesmo em tal circunstância,

[...] quando os governos não conseguem conformar um conselho de “aliados” e as estratégias de cooptação naufragam e a hegemonia fica ameaçada, o boicote e o esvaziamento dos conselhos têm sido uma estratégia de “convencimento” muito utilizada (TATAGIBA, 2002 apud GUIMARÃES *et al.*, 2009, p. 25).

Nesse sentido, em alguns municípios, segundo Calderón (2008, p. 180):

[...] os conselhos reúnem todas as características contrárias ao ideal democrático-participativo almejado: são criados nos gabinetes para o cumprimento de determinações legais; os representantes da sociedade civil foram cooptados e escolhidos a critérios do Executivo municipal, excluídos grupos críticos aos governantes de turno; não possibilitam o debate público; não dispõem de condições materiais e infra-estrutura para seu funcionamento regular; e os conselheiros representantes do Poder Público são funcionários sem poder decisório (CALDERÓN, 2008, p. 180).

Frente a esses desafios, entende-se que a formação de conselheiros inscreve-se como uma alternativa estratégica que se manifesta como prática de resistência e superação das tentativas históricas de negação das instituições e espaços democráticos (como é o caso do CME) para o fortalecimento da cidadania e da participação popular, presentes na sociedade brasileira atual.

Ao realizar um estado da arte sobre as produções relativas aos CME e a formação de conselheiros no Brasil, Dalla Corte e Silva (2017) destacam que o tema não é amplamente discutido e pesquisado, o que chama-nos a atenção já que o conselho é essencial para a definição de políticas educacionais, pois possui a responsabilidade de propor normas complementares para o contexto municipal. Para as autoras, faz-se necessária “[...] uma formação que qualifique a atuação dos conselheiros que possam melhorar a qualidade de ensino” (DALLA



CORTE; SILVA, 2017, p. 4253). Assim, a produção de pesquisas na área poderá contribuir para pensar quem são esses atores, sua formação e quais seriam as propostas de formação que melhor atenderiam as suas demandas de atuação profissional no CME.

Tomando o Pró-Conselho como referencial de formação hegemônica, pensada a partir da década dos anos 2000 e que inaugura a capacitação de conselheiros municipais de educação no país pela sua abrangência, reflete-se que nas lacunas produzidas pelo processo de interrupção da política em nossos dias, novas alternativas precisam ser discutidas e implementadas.

Em busca de alternativas para a formação de conselheiros, consideramos que uma proposta a ser desenvolvida não deve orientar-se pela produção de um modelo de racionalidade técnica, para “capacitar” o conselheiro no sentido de prescrever o que fazer ou (re)produzir com base nas funções a serem desempenhadas no CME, pois nessa visão, “[...] questões educacionais são tratadas como problemas “técnicos” os quais podem ser resolvidos objetivamente por meio de procedimentos racionais da ciência” (PEREIRA, 2002).

Ao contrário, defendemos uma proposta de formação orientada pela produção do modelo da racionalidade crítica, concebida para abarcar os campos de experiências, as vivências, os saberes dos sujeitos e das instituições que compõem o colegiado para produzir novos conhecimentos que colaborem para o alcance de metas em prol da qualidade da educação municipal (PEREIRA, 2002).

Nesse processo, debater a natureza, função e competência do CME devem ser objeto de discussão permanente em uma proposta de formação de conselheiros qualificando-os a pensar, questionar e constantemente refletir a própria prática, problematizando-a.

No modelo da racionalidade crítica, educação é *historicamente localizada* – ela acontece contra um pano de fundo sócio-

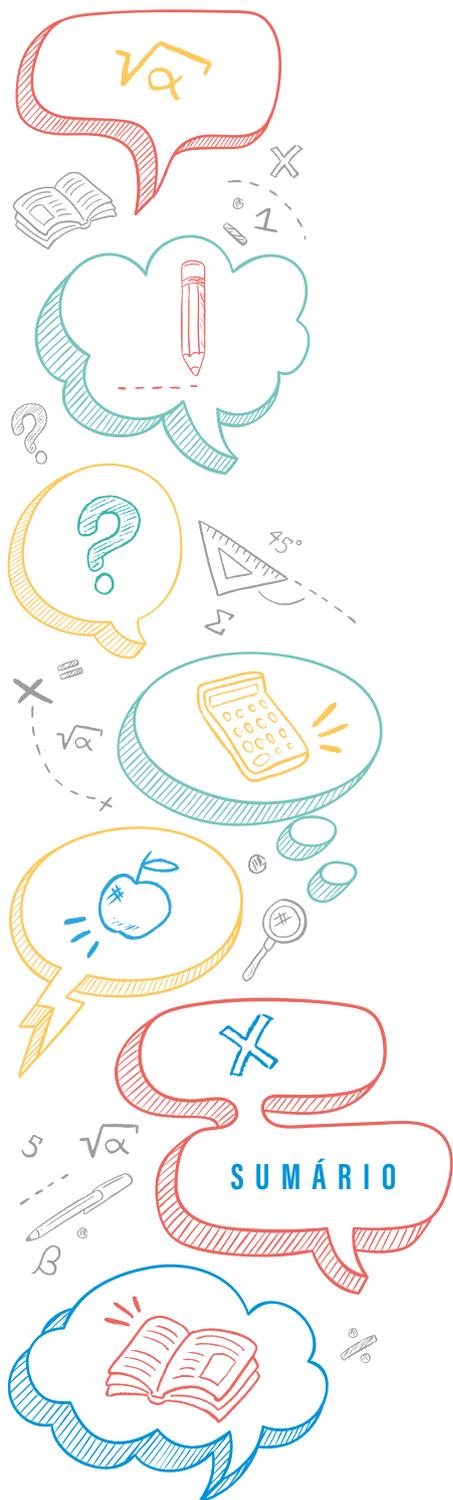


histórico e projeta uma visão do tipo de futuro que nós esperamos construir -, uma atividade social – com consequências sociais, não apenas uma questão de desenvolvimento individual *intrinsecamente política* – afetando as escolhas de vida daqueles envolvidos no processo [...] (PEREIRA, 2002, p. 28, grifo do autor).

Retomamos aqui a noção de rede, proposta por Batista (2010) quando a autora destaca que a rede está intrinsecamente ligada ao compartilhamento de poder na gestão das políticas, por meio da corresponsabilidade dos atores sociais envolvidos em relações simétricas. No contexto do município, quando o CME e outras instâncias do SME por iniciativa, articulam-se com os atores locais da educação e de outros segmentos da sociedade, mobilizando-os na perspectiva de pensar e implementar uma formação contínua e permanente de conselheiros, estamos desenvolvendo relações simétricas.

No caso do Rio Grande do Sul, o fato de os CME já estarem organizados e serem protagonistas de uma argumentação/formação que dá sentido à gestão democrática da educação municipal constitui-se em elemento fundamental para a participação efetiva destes em uma rede de gestão de políticas educacionais. Disto se pode considerar que a organização em rede e o conhecimento técnico e político sobre a gestão da educação municipal qualificou a associação que representa o CME do Rio Grande do Sul para protagonizar a formação dos conselheiros municipais de educação no contexto local, o Rio Grande do Sul (BATISTA, 2010, p. 530).

Desse modo, trazemos à tona a discussão para o âmbito do território local, do município como espaço de formação e fortalecimento de uma rede de gestão democrática, em resistência e oposição às lacunas deixadas pela ausência atual de uma política nacional de formação. Com essa decisão, ao mesmo tempo, estamos ratificando a posição do município como ente federado no exercício de sua autonomia, conforme previsto constitucionalmente.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos desafios apresentados, fica evidente a necessidade de buscar alternativas capazes de superar a tradição patrimonialista e clientelista profundamente enraizada no processo de formação social do Brasil que exclui o cidadão das decisões políticas do Estado.

Com a Constituição Cidadã de 1988 e outros importantes marcos legais aprovados posteriormente como a LDB nº 9.394/1996 e mais recentemente o PNE 2014-2024 (lei 13.005/2014) vemos um cenário de abertura política em que os conselhos de educação passam a exercer uma atuação mais política e os cidadãos passam a protagonizar um papel de relevante interesse público nas decisões educacionais, ao lado dos gestores municipais. Também em virtude do reconhecimento do município como ente federado, vemos o surgimento de muitos sistemas de ensino em diferentes regiões do país.

No entanto, a inserção dos cidadãos e das instituições que integram a estrutura do Estado e da sociedade civil de modo geral, em espaços de participação como o CME não garante uma atuação qualificada por parte do colegiado, pois em virtude das atribuições e conhecimentos técnicos, legais e pedagógicos que são exigidos dos conselheiros, a implementação de uma política de formação é fundamental para uma atuação consciente e em condições de intervir nas decisões políticas da educação local. Como consequência, essa medida tem implicações para o fortalecimento institucional do CME/SME.

Para tanto, o desenvolvimento e o fortalecimento de uma rede de gestão democrática envolvendo o CME/SME com outros atores locais da educação, incluindo diversos segmentos da sociedade pode contribuir para neutralizar a interferência política e os cenários de instabilidade democrática presentes na sociedade atual.



Embora se registre que ausência de uma política de formação de conselheiros municipais de educação em atividade no cenário brasileiro produz lacuna na perspectiva de uma formação contínua e permanente, compreende-se que o município deve se mobilizar para protagonizar ações de formação local, contribuindo para fortalecer a rede de gestão democrática. Essa capacidade de mobilização contribui ainda para legitimar a posição do município como ente federado no exercício de sua autonomia.

A partir do estudo proposto pela pesquisa, foi possível constatar que a política de formação de conselheiros, inscreve-se como uma alternativa estratégica que se manifesta como prática de resistência e superação das tentativas históricas de negação das instituições e espaços democráticos, na medida em que a política contribui para promover mudanças na estrutura das instituições ou no sistema como um todo (MAINARDES, 2006). Portanto, pautar a formação de conselheiros como política e a política como tema que orienta a formação desses sujeitos numa perspectiva emancipatória e de racionalidade crítica (PEREIRA, 2002) significa lutar para resistir e superar a própria tradição patrimonialista e clientelista.

É fundamental na atual conjuntura educacional, ampliar o número de estudos e pesquisas que discutem a perspectiva de formação de conselheiros municipais de educação e as implicações para o CME/SME, tendo em vista o restrito número de publicações no cenário nacional (DALLA CORTE; SILVA, 2017), considerando que estamos tratando de instâncias participativas essenciais para o contexto da educação municipal.

Finalmente, as discussões suscitadas neste estudo, podem ser utilizadas como objeto de análise e estudo por parte de conselheiros e interessados em política de formação de conselheiros. Sua relevância contribui para ratificar e fortalecer o princípio da gestão democrática.



## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. L. de; BARROS, M. L. de S. O conselho municipal de educação de Vitória-ES como espaço democrático: um estudo exploratório para definição de políticas públicas. In: ALMEIDA, M. L de; PANTALEÃO, E; VIEIRA, A. B. (Orgs.). *Política e gestão educacional: implicações para os conselhos municipais de educação*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. p. 235-249.

BATISTA, N. C. A formação de conselheiros municipais de educação e a gestão democrática dos sistemas municipais de ensino: uma política pública em ação. 2009. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) – *Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação*, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

BATISTA, N. C. Política nacional de formação de conselheiros municipais de educação: uma experiência de rede em gestão democrática? *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, São Paulo, v. 26, n. 3, p. 515-534, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/viewFile/19796/11534>>. Acesso em: 17 mai. 2018.

BORDIGNON, G. *Gestão da educação no município: sistema, conselho e plano*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: <[http://planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 17 mai. 2018.

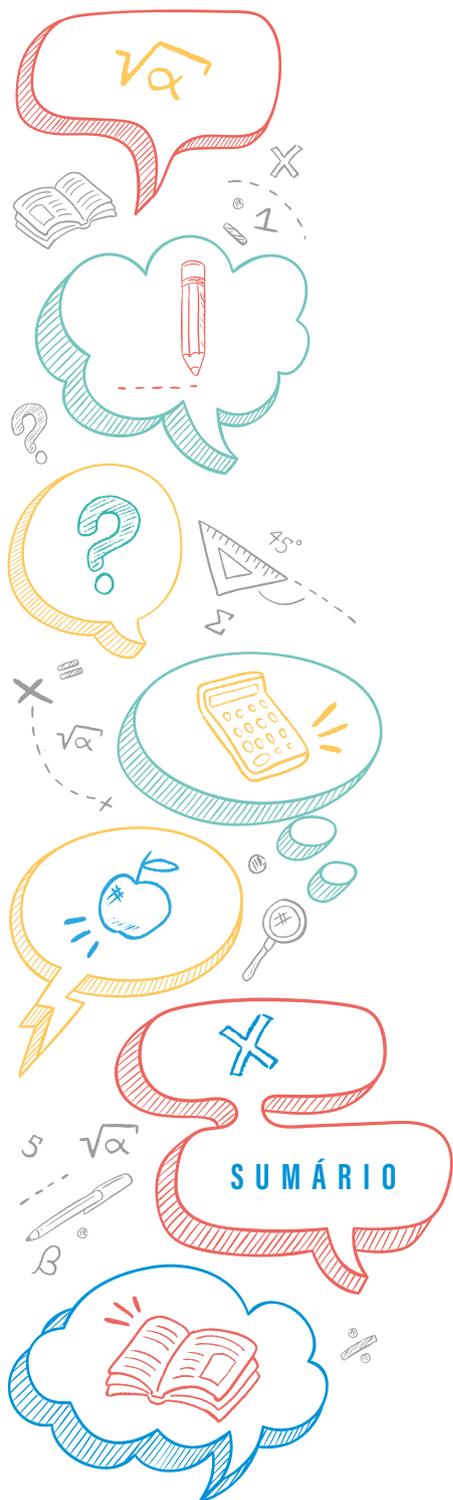
\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 17 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o plano nacional de Educação dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)>. Acesso em: 11 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o plano nacional de educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 17 mai. 2018.

\_\_\_\_\_. Portaria ministerial nº 3.272, de 06 de novembro de 2003. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 07 nov. 2003. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=2&pagina=8&data=07/11/2003>>. Acesso em: 17 mai. 2018.





\_\_\_\_\_. Inep. Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016. Brasília, DF: Inep, 2016. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/outrasacoes/estudos\\_pne/2016/relatorio\\_pne\\_2014\\_a\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/outrasacoes/estudos_pne/2016/relatorio_pne_2014_a_2016.pdf)>. Acesso em: 11 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Inep. Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do plano nacional de educação 2018. Brasília, DF: Inep, 2018. Disponível em: <[http://estaticog1.globo.com/2018/06/07/resumo\\_relatorio\\_pne\\_2\\_ciclo.pdf](http://estaticog1.globo.com/2018/06/07/resumo_relatorio_pne_2_ciclo.pdf)>. Acesso em: 11 jun. 2018.

CALDERÓN, A. I. Conselhos municipais: representação, cooptação e modernização da política patrimonialista. In: SOUZA, D. B. de; (Org.). *Conselhos municipais e controle social da educação: descentralização, participação e cidadania*. São Paulo: Xamã, 2008. p. 169-189.

DALLA CORTE, M. G.; MELLO, A. G. de. A formação de conselheiros municipais de educação e interlocuções com a política de democratização da gestão educacional. In: XII Congresso Nacional de Educação da PUC-PR. Curitiba, 2015. Anais eletrônicos. Disponível em: <<http://educere.pucpr.br/p1/anais.html?tipo=&titulo=&educacao=5&autor=corte&area=51>>. Acesso em: 14 mai. 2018.

DALLA CORTE, M. G.; SILVA, F. M. da. Estado do conhecimento: em foco as produções sobre conselhos municipais de educação e a formação dos conselheiros. In: XIII Congresso Nacional de Educação da PUC-PR, 2017, Curitiba. *Anais eletrônicos*. Disponível em: <<https://educere.pucpr.br/p1/anais.html?tipo=&titulo=estado+do+conhecimento&educacao=6&autor=&area=81>>. Acesso em: 13 mai. 2018.

FERRET, W. F. Gestão do sistema municipal de ensino: contribuições do conselho municipal de educação In: ALMEIDA, M. L.; PANTALEÃO, E.; VIEIRA, A. B. (Orgs.). *Política e gestão educacional: implicações para os conselhos municipais de educação*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. p. 301-314.

GUIMARÃES, C. A. S. et al. *Conselhos gestores na educação: perfil, discurso, funcionamento*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2009.

MAINARDES, J. *Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>>. Acesso em: 17 mai. 2018.

MARCELINO, M. de F. *Conselho municipal de educação & ensino escolar: limites, perspectivas e possibilidades*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

MEC. PAR-Apresentação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/par>>. Acesso em: 8 jun. 2018.

MEC. Publicações SEB-Pró-Conselho. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pro-conselho/publicacoes>>. Acesso em: 2 jun. 2018.

OBSERVATÓRIO DO PNE. *Contexto*. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/19-gestao-democratica/estrategias/19-2-formacao-dos-conselheiros>>. Acesso em: 2 jun. 2018.

OLIVEIRA, M. M. de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PEREIRA, J. E. D. A pesquisa dos educadores como estratégia para a construção de modelos críticos de formação docente In: PEREIRA, J. E. D e ZEICHNER, K. M. (Orgs.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 11-42.

PEREIRA, S. Conselho municipal de educação como espaço de participação nas decisões educacionais e da democratização da gestão pública do município de Atibaia/SP. 2013. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

PERONI, V. M. V. Conselhos municipais em tempos de redefinição do conceito democracia. In: SOUZA, D. B de; (Org.). *Conselhos municipais e controle social da educação: descentralização, participação e cidadania*. São Paulo: Xamã, 2008. p. 191- 209.

RIBEIRO, W. *Municipalização: os conselhos municipais de educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. *Guia prático da política educacional no Brasil: ações, planos, programas e impactos*. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

TEIXEIRA, L. R. S. S. Conselhos municipais de educação na nova conjuntura política: desafios para o planejamento educacional. In: ARRUDA, M<sup>a</sup> da C. C; JÚNIOR, J. A. C. C; LINO, L. A. (Orgs.). *Conselhos municipais de educação: políticas e experiências de gestão democrática*. Seropédica: UFRRJ, 2017. p. 133-159.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *84,8% das cidades brasileiras têm conselho municipal de Educação*. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/30478/848-das-cidades-brasileiras-tem-conselho-municipal-de-educacao>>. Acesso em: 2 jun. 2018.





# 6

Luiz Carlos de Queiroz Coelho

Carolina Demetrio Ferreira

## O ENSINO DE MICROBIOLOGIA E SUA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO DOCENTE: UM ESTUDO DE CASO COM PROFESSORES DE CIÊNCIAS DO MUNICÍPIO DE ALEGRE - ES

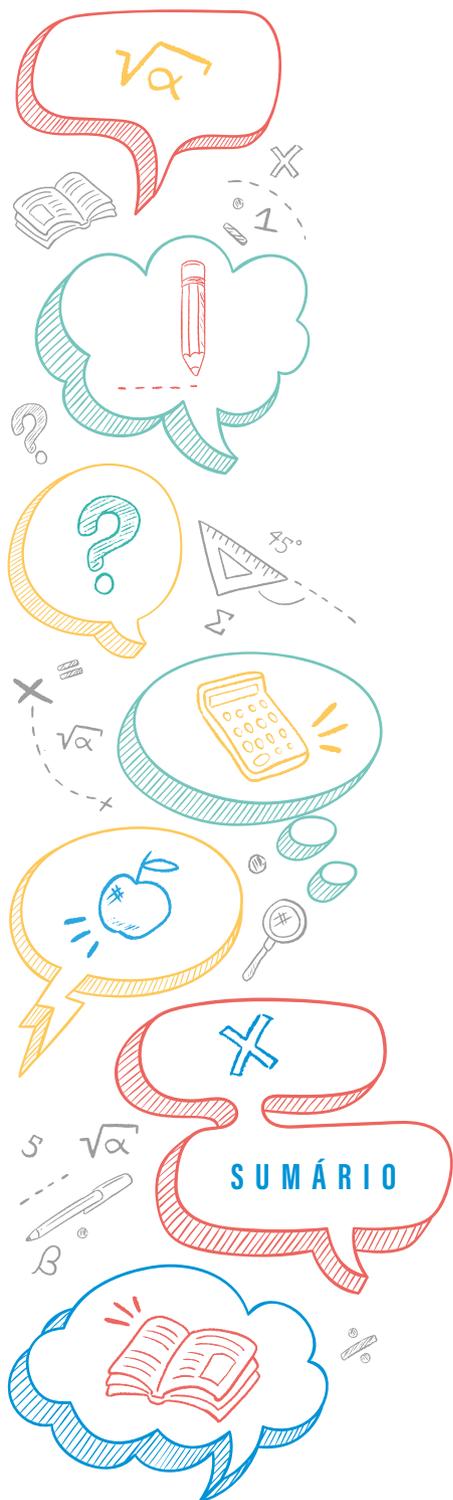
## INTRODUÇÃO

A busca de conhecimento pode ocorrer de diversas formas e existem muitas instituições que podem ajudar o indivíduo nesse processo, contudo seria muito hercúleo elencar todas. Entretanto, destaca-se na sociedade contemporânea uma instituição de ensino formal denominada escola, que está atrelada e encarregada de auxiliar os cidadãos, desde a mais tenra idade, na busca de sabedoria por intermédio de docentes que se dedicaram a estudar determinadas áreas para estarem aptos a mediar os educandos a percorrer a trilha até o conhecimento (DELORS, 1998).

A atividade docente tem seu alicerce fixado em um conjunto de práticas que se sustenta nos saberes que são típicos da profissão. Cada disciplina norteia os caminhos pelos quais o do professor seguirá, permitindo que ele interaja com seus alunos. Assim, no ambiente escolar, o professor possui importante papel de mediador da aprendizagem, sendo de suma relevância a formação docente, pois influencia diretamente na forma como realiza seu trabalho (KAWASHIMA; SOUZA; FERREIRA, 2009).

Uma disciplina importante para os alunos do Ensino Fundamental é o ensino de Ciências que contém uma gama de conteúdos que ajudam os alunos a entender fenômenos naturais e biológicos, inclusive eventos biológicos que podem não ser vistos a olho nu, mas que afetam suas vidas constantemente.

Um desses conteúdos abordados no ensino de Ciências é a microbiologia, que se dedica ao estudo de microrganismos pertencentes aos Reinos Monera, Protista e Fungi. O foco de trabalho da microbiologia são as bactérias, fungos, protozoários, vírus e algas microscópicas (SILVA; SOUZA, 2014), assim como estudos sobre o



equilíbrio entre os microrganismos e os compostos químicos do nosso ambiente, afetando todas as formas de vida na Terra (OVIGLI, 2010).

Este trabalho se justifica, pois pesquisas que tenham como enfoque entender o processo formativo do docente são de grande importância para o entendimento sobre os processos de aprender a ensinar, bem como sobre quais os mecanismos que condicionam o ensino eficaz, o conhecimento do professor, e a produção de conhecimento (FENSTERMACHER, 1994).

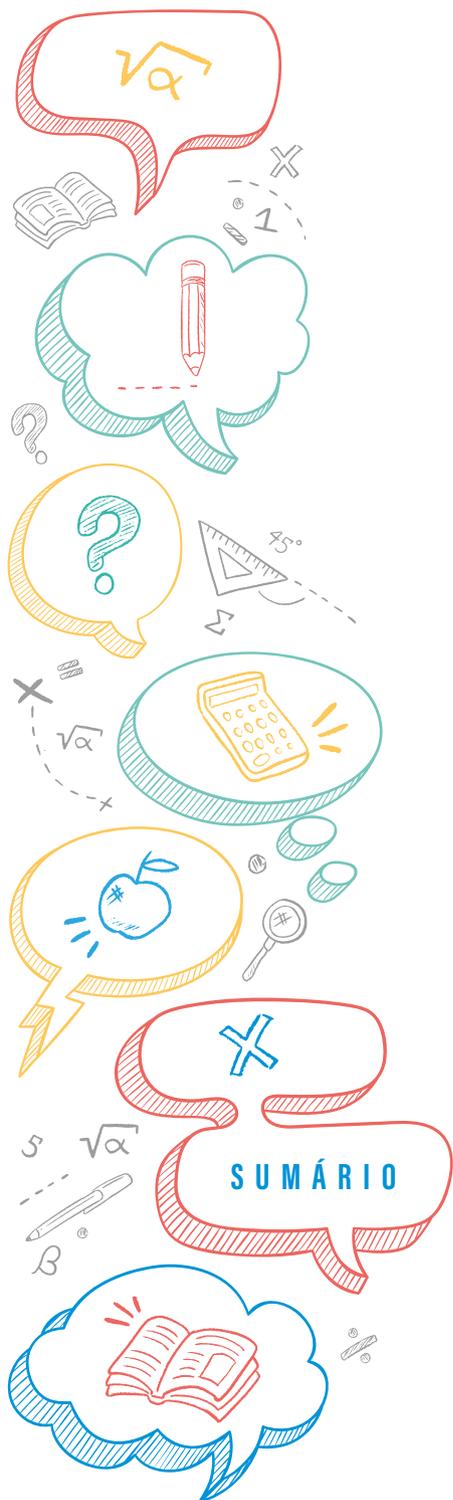
Uma vez estabelecido a importância do ensino de microbiologia e a complexidade envolvida nesse conteúdo, o presente trabalho teve o objetivo de responder à seguinte pergunta de pesquisa: a formação docente influencia no ensino de microbiologia na perspectiva dos professores do 7º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas de Alegre – ES?

## PROCESSO FORMATIVO DO DOCENTE

A formação de professores é um campo de pesquisa amplo com vieses políticos e sociais (IMBERNÓN, 2004), na qual a apropriação do conhecimento e sedimentação do mesmo abarca um processo longo que começa na formação acadêmica até a prática em sala de aula, de forma que as potencialidades, autonomia e a gestão da profissão são constantemente desenvolvidas (TARDIF, 2014).

Logo,

O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planejadas, realizadas para benefício, direto ou indireto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de



### SUMÁRIO

aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases de suas vidas profissionais (DAY, 2001, p. 20).

Para Libâneo (2001) a licenciatura é um período importante para a construção dos conhecimentos, habilidades, atitudes, valores que contribuem para o direcionamento do trabalho do professor. Nesse sentido, os cursos de formação inicial de professores contribuem de forma essencial para constituição dos saberes profissionais dos futuros docentes.

No Brasil, a formação de professores que atuam na educação básica é regimentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96). Somada a esta a Lei nº 12.796/13, prevê em seu art. 62:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 2013).

Sobre esses processos formativos e a prática didática, Medeiros e Cabral (2006) postularam que o percurso profissional envolve a formação do docente e esta influencia de forma direta a prática, de forma que deve se respeitar a tríade formador, formando e conhecimento como um elo dialético necessário a prática docente.

Gauthier e colaboradores (1998) questionam o peso dos saberes inerentes aos conhecimentos acadêmicos clássicos, de forma



que se tornam mais relevantes os elementos que se transpassam para a prática real e corriqueira dos professores. Assim como Tardif (2014, p. 14), que ressalta “[...] a questão dos saberes, que não podem estar separados das outras dimensões do ensino, nem do estudo do trabalho docente”.

O entendimento sobre os processos de ensino-aprendizagem é evidenciado por Libâneo (2011), por estes favorecerem a troca de conhecimento entre professores e alunos e a transmissão do conhecimento. Logo, a prática docente deve envolver o conhecimento do conteúdo que irá lecionar e o conhecimento didático-pedagógico adquirido na formação e na atuação prática.

Percebe-se então, que o processo formativo deve agregar o objetivo de preparar um profissional comprometido com os processos de aprendizagem, além da formação de cidadãos com ampla capacidade de compreender o mundo e os direitos e deveres inerentes a sua participação social. Além deste, o fazer pedagógico deve estar atrelado a práticas reflexivas no processo educativo muitas vezes não absorvidas no processo formativo, como dito por Perrenoud (2000).

Gouvêa (2003) descreve a necessidade da transformação do atual modelo de formação de professores, de forma que esta deve estar o mais próximo possível dos sistemas de educação básica, para que a prática pedagógica corresponda ao esperado mediante aos desafios no processo de escolarização.

Sobre os desafios na formação inicial, Farias e Magalhães (2012, p. 258) postularam sobre a complexa missão de “[...] colaborar no processo de passagem da visão do aluno enquanto aluno para a visão dele mesmo enquanto professor”. Em consonância, Cury (2011, p. 122) diz que a formação inicial “deve ser a mais sólida e rigorosa possível, com a oferta de uma educação continuada”.



Nesse sentido, entre os maiores desafios desta prática está o entendimento que de o aluno não é o sujeito passivo no processo, ou uma conta bancária em que devem ser feitos depósitos regulares (FREIRE, 2017).

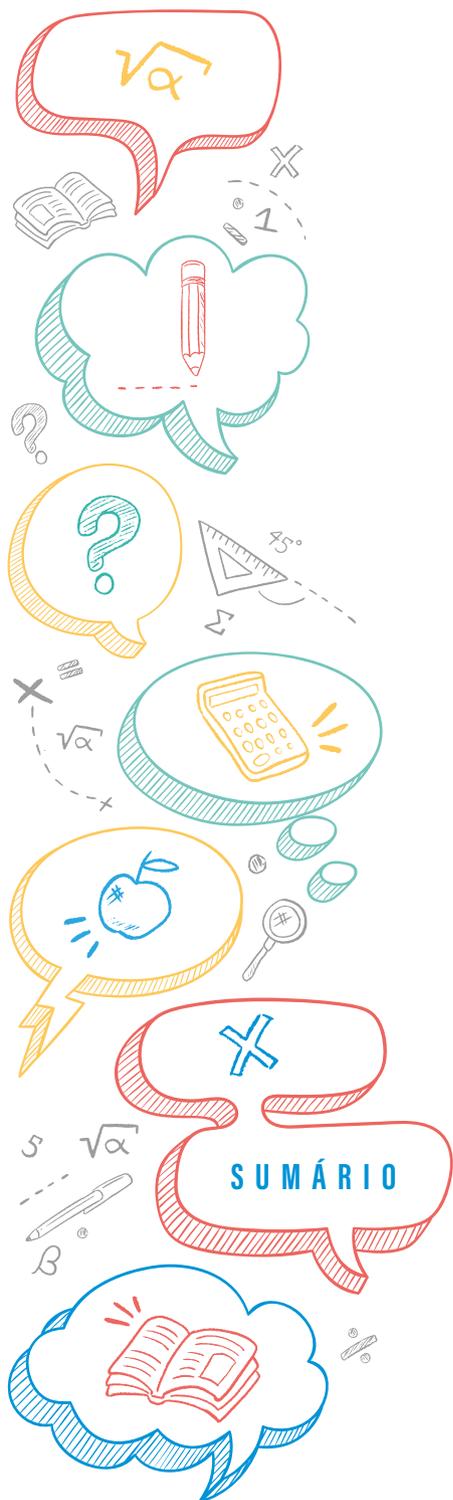
Os desafios sobre o ensino de ciências são agravados pelos contextos escolares, nos quais, fatores como estrutura física, falta de materiais para estudos e pesquisa como bibliotecas, acervos desatualizados, falta de laboratórios, ou mesmo a desvalorização social da profissão docente dificultam a atuação do profissional.

## METODOLOGIA

O tipo de pesquisa do presente estudo é pesquisa exploratória, com o objetivo de familiarizar o pesquisador com o objetivo do que se esta pesquisando.

A pesquisa foi realizada com docentes que ministram a disciplina de ciências para turmas do 7º ano do ensino fundamental de seis instituições públicas do município de Alegre-ES.

A metodologia para coleta de dados foi a aplicação de questionário semiestruturado composto por perguntas abertas e fechadas. Para as perguntas abertas foi feita análise de conteúdo (MARCONI; LAKATOS, 2001), em que as respostas às perguntas foram analisadas sob forma de categorias, de modo a exibir o que é importante e determinante dentro do enfoque estabelecido pelo questionário. A análise de conteúdo quanto aos dados qualitativos, sob a forma de categorização, foi feita com o auxílio do programa Rstudio com a extensão RQDA versão 3.4.2.



Quanto às questões fechadas, estas foram analisadas e os dados tabulados em conformidade com a escala de Likert (LIMA, 2000). As respostas das perguntas fechadas foram tabuladas e apresentados em forma de gráficos, em sua maioria. Para responder as perguntas fechadas do questionário, o participante da pesquisa poderia manifestar-se diante dos seguintes níveis de concordância:

Nunca	Com pouca frequência	Não sei responder	Com frequência	Sempre
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

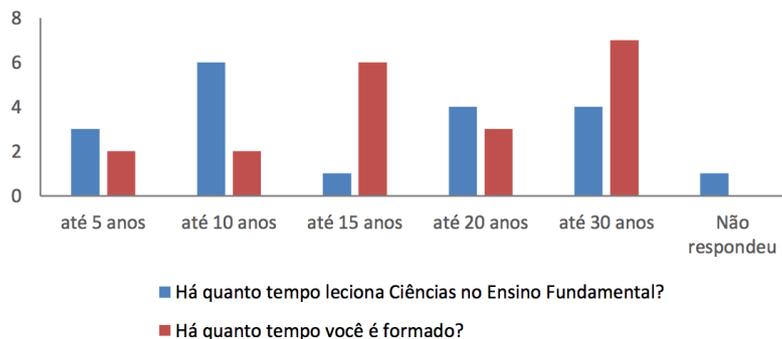
Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética de Pesquisa com Humanos (CEP/UFES), sob o nº 2.893.335, e a aplicação do questionário deu-se após o consentimento do participante por meio da leitura e assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste trabalho foram avaliados questionários de 20 professores que atuam na rede pública de ensino, dos quais a maioria possui até 15 anos de carreira docente e estão formados há mais de 10 anos (Figura 1).



Figura 1- Dados sobre tempo de carreira docente dos professores participantes da pesquisa e há quanto tempo estão formados



Este primeiro dado nos faz pensar sobre o perfil dos docentes de Ciências que atuam na rede de ensino da cidade de Alegre – ES. Observa-se que metade dos docentes participantes tiveram suas formações entre 20 e 30 anos atrás, e o tempo de atuação entre 15 e 30 anos, com 50% dos sujeitos da pesquisa possuindo atuação inferior a uma década.

Segundo o Relatório da Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (BRASIL, 2014), a média de experiência como docente é de 14 anos, e o observado quando relacionado à idade média dos professores da rede pública de ensino, mostra que estes docentes iniciam a carreira após formação na rede particular de ensino, e após o período de estabilização passam a integrar a rede pública de ensino.

Nesse sentido, Huberman (1988) também relatou que o período de estabilização do professor é entre os seis primeiros anos de experiência docente, e que coincide com a efetivação deste no quadro de professores.

Vê-se que metade dos sujeitos deste estudo se enquadram na projeção brasileira para experiência docente, e que a relação entre o tempo de formação e atuação contribui para o entendimento sobre o

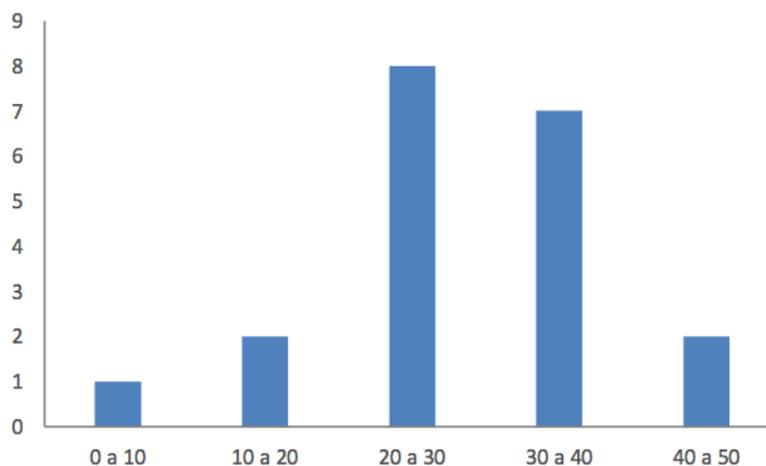
SUMÁRIO

papel destes docentes em sala de aula à ser apresentado neste estudo. Ademais, o desenvolvimento de competências e habilidades está diretamente relacionados com os saberes da experiência agregados ao longo da prática letiva diária (GATTI; BARRETTO, 2009).

Quando questionados sobre o número de escolas em que lecionam, os professores se dividiram em dois grupos: 14 atuam somente em uma escola e 6 atuam em 2 escolas.

A carga horária semanal entre os pesquisados foi, na maioria, de 20 ou mais horas por semana (Figura 2). Segundo o Brasil (2016), a jornada de trabalho entre os professores da educação básica equivale a 30 horas semanais. No entanto, o tempo de ensino e o tempo de trabalho não se equivalem devido aos processos de programação, preparação de aula, estudos, correções de provas, que normalmente são realizados fora do horário escolar (SOUZA, 2008).

Figura 2- Total da sua carga horária didática semanal



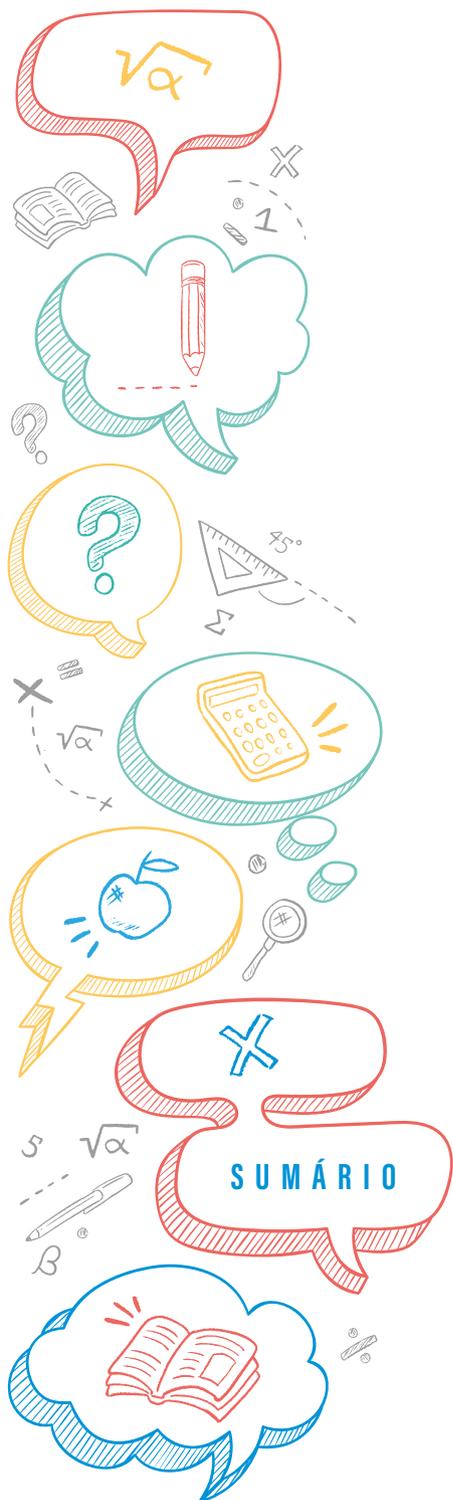
Nesse sentido, a carga horária aumentada e fragmentada impactam na capacidade de organização, rendimento e de trabalho do docente, resultando na oferta de um ensino com baixa qualidade. Ademais, o vínculo estabelecido com a escola está diretamente relacionado com a valorização da carreira do docente (CARVALHO, 2018).

Somado a estes, a quantidade de disciplinas e de turmas em que o docente leciona contribuem para uma análise realista sobre o planejamento do ensino, bem como as estratégias a serem adotadas em sala de aula (CARVALHO, 2018). Sobre o tema, estimativas brasileiras indicam que 80% dos docentes trabalham em um estabelecimento, 15% em dois estabelecimentos e 5% em três ou mais. Também foi observado que a frequência de docentes que atuam em mais de três instituições cresce no ensino médio, somando quase 10% (CARVALHO, 2018).

Estes resultados reafirmam a valorização da presença do docente em uma única unidade escolar, de forma que os vínculos com os demais profissionais que compõem o corpo educacional se traduzem nas competências profissionais que endossam o perfil do "bom professor" (VASCONCELLOS, 2002).

A formação do professor também é importante para o entendimento do perfil profissional. Em continuidade à formação inicial, a busca por novos saberes como a formação continuada, especialização, mestrado e doutorado, auxiliam as práticas pedagógicas para construção de conhecimentos.

Na pergunta sobre qual a habilitação do docente, 13 professores possuem regências na referida área de Licenciatura em Ciências Biológicas, 3 professores em Licenciatura em Ciências, e 3 professores possuem habilitação em outra área diferente da afim, isto é, a formação era em outra área que não em Ciências ou Ciências Biológicas (Figura

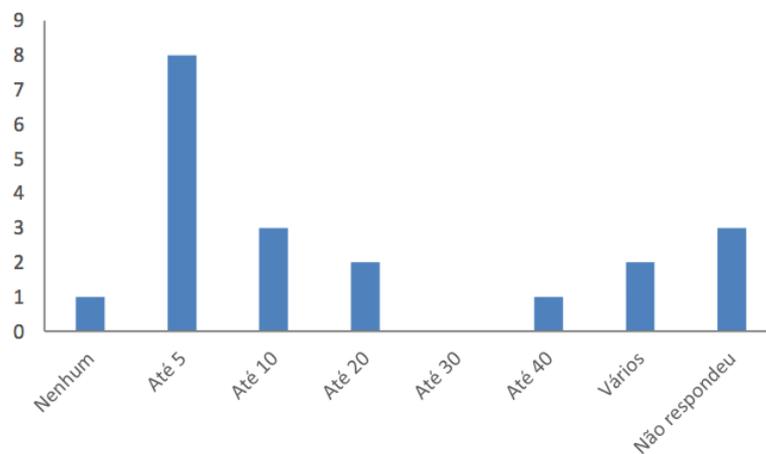


3). Somado a este, o perfil obtido pelo questionário mostrou que 18 dos professores haviam se capacitado, enquanto 1 não fez nenhum curso neste sentido (Figura 4).

Figura 3- Qual o curso superior cursou?



Figura 4- Quantitativo de cursos de capacitação realizados pelos docentes participantes da pesquisa



O processo de capacitação, legislado pela Resolução nº 01, CNE/CEB, é garantido com o objetivo de atender as demandas e capacidades inerentes ao cargo ocupado, bem como para atender a progressão funcional, em acordo com o calendário escolar.

Além destes, a capacitação objetiva a implementação e manutenção de programas cujo propósito é introduzir inovações nas redes de ensino. Nesse sentido, a atualização permite que o professor esteja dentro do processo de renovação de informações e conhecimento, que promovam o aperfeiçoamento contínuo. Ademais, a formação continuada também atua como formação compensatória, com a finalidade de sanar os problemas diagnosticados nos cursos de formação inicial de professores (GATTI; BARRETTO, 2009).

Em relação ao ingresso em cursos de pós-graduação, a especialização destacou-se como principal grau acadêmico com um total de 18 professores. Além deste, um professor possui doutorado e um apenas graduação.

A busca por novos graus acadêmicos é resultado das novas exigências no escopo da educação, na intenção de aprimorar as competências no quadro docente, de forma a atender as demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. No entanto, a estruturação do modelo público da educação brasileira, que se dá com a agregação de funções que ultrapassam a ensinagem, levantam dúvidas sobre os efeitos dos conhecimentos agregados por meio dos cursos na atuação do professor (GATTI; BARRETTO, 2009).

Para o Ministério da Educação, a oferta de cursos de especialização tem como objetivo a aquisição de conhecimentos necessários à formação de professores e que contribua para o desenvolvimento das competências na prática profissional (BRASIL, 2018).



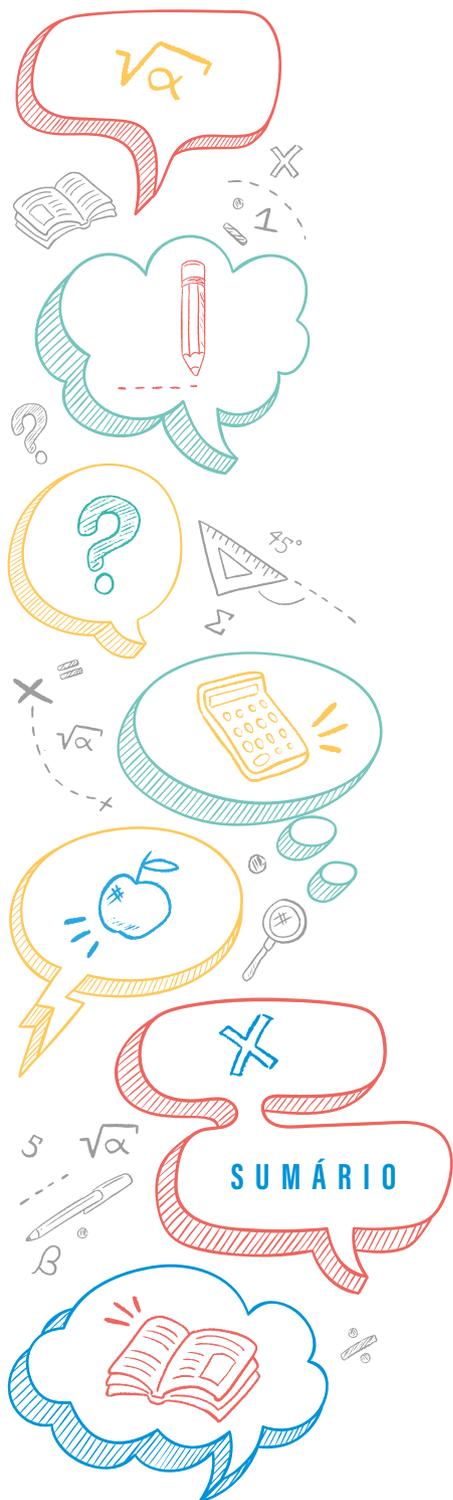
O perfil brasileiro para o avaliado, aproximadamente 95% dos professores possuem títulos de nível de especialização, seguidos de mestrado que representam 4%. Parte destes dados podem ser justificados pelos incentivos relacionados ao ingresso na pós-graduação objetivados no PNE, na qual foi observado um acréscimo de 66% nos professores com pós-graduação entre os anos de 2009 a 2017 (CARVALHO, 2018).

Em outra perspectiva, Tamboril (2005) destaca que a busca pela certificação em nível de especialização está ligada a competitividade no mercado empregatício, bem como com a valorização do currículo e aumento da empregabilidade em cargos superiores.

Na minha percepção como docente, os processos continuados de formação e o ingresso em cursos de pós-graduação, em relação aos professores de ciências, tornam-se essenciais devido o progresso contínuo das descobertas científicas e do avanço tecnológico. Logo, a busca por novos conhecimentos faz-se necessária no campo epistemológico e pedagógico para que o processo de ensino e aprendizagem se apresentem próximos à realidade do educando.

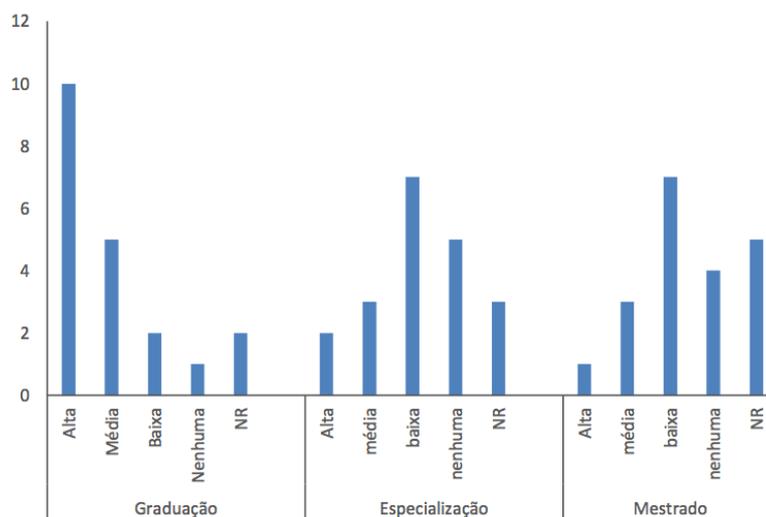
Nesse sentido, a capacitação para microbiologia é essencial para apresentar ao professor novos modelos conceituais e experimentais que aproximem os educandos dos processos científicos relacionados com os microrganismos. Sobre os cursos de capacitação realizados pelos sujeitos desta pesquisa, 10 assinalaram que os mesmos não se relacionavam com o ensino de microbiologia. Dos demais, ao menos 1 curso de capacitação sobre microbiologia foi realizado por 4 entrevistados, 2 cursos de capacitação sobre microbiologia foram realizados por 2 entrevistados e 4 cursos de capacitação sobre microbiologia foram realizados por 1 entrevistado.

Nessa perspectiva, foi observado a percepção dos professores sobre a importância da sua formação para a sua

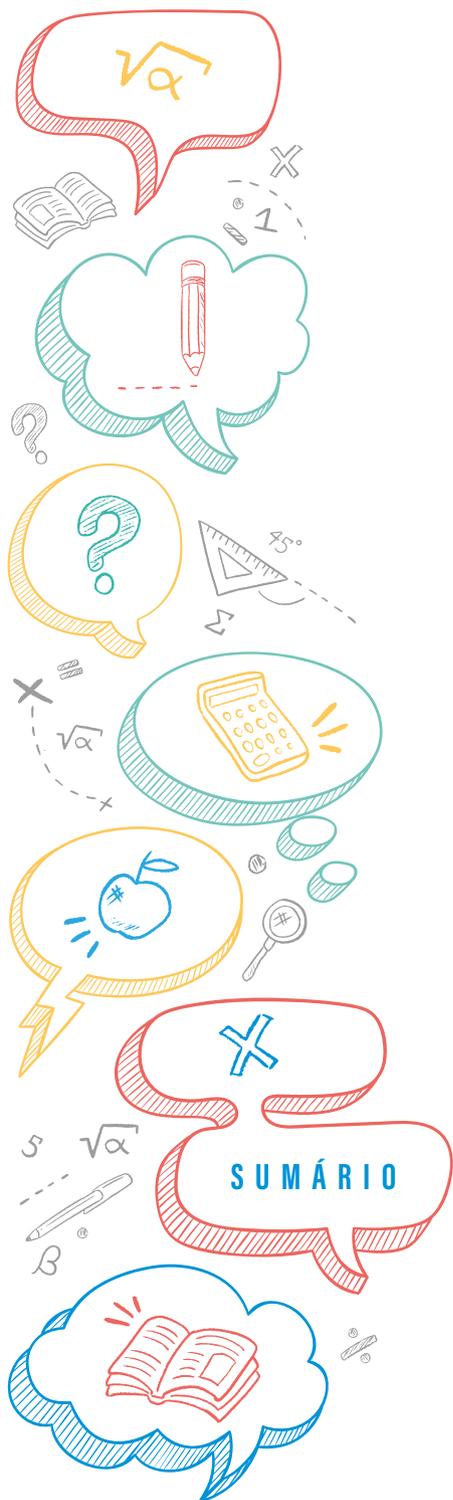


prática docente em ensino de microbiologia, e mostra que a formação inicial (graduação) foi o grau acadêmico que agregou de forma mais consistente para a prática docente. Já em relação a especialização, os professores elencaram como nenhuma ou baixa a contribuição deste grau acadêmico para a prática docente em ensino de microbiologia (Figura 6).

**Figura 6- Qual a importância da sua formação para a sua prática docente em ensino de microbiologia? Assinale somente o(s) que você cursou**



Deve-se destacar que na percepção sobre a formação na modalidade mestrado na prática docente em ensino de microbiologia, os sujeitos da pesquisa elencaram a importância sem terem realizado os cursos, gerando uma percepção equivocada sobre o questionamento, e impossibilita a avaliação do mesmo. Desta forma as figuras 5 e 6 acabam divergindo, fato que dificulta o real entendimento sobre a percepção desses docentes sobre os graus de qualificação e a sua prática docente quanto à pós-graduação *stricto sensu*.



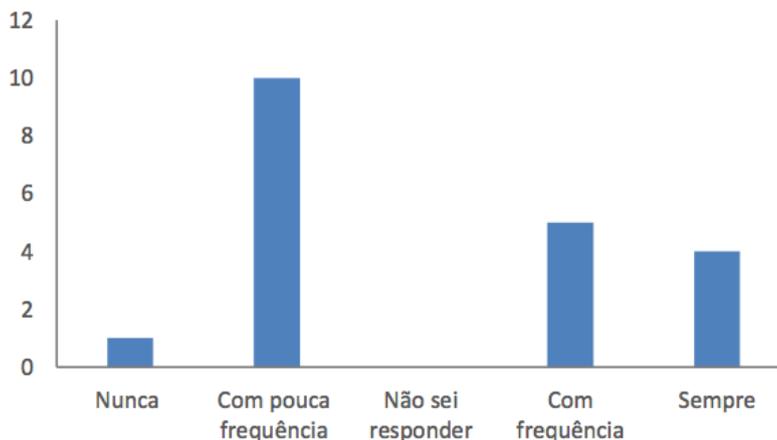


É importante ressaltar que a capacitação docente é ampla e nem sempre se relaciona com a disciplina ministrada, mas com o exercício da atividade docente. Neste sentido, Ovigli e Silva (2009) destacam que o importante na formação docente nem sempre se relaciona com detalhes técnicos, ou seja, com o conteúdo programático ao qual o professor está diretamente ligado em suas atividades em sala de aula.

No processo formativo do professor, disciplinas de instrumentação prática contribuem para o desenvolvimento de propostas metodológicas e pedagógicas concretas baseadas na experimentação.

Sobre o período de formação docente, quando questionados sobre a ocorrência de disciplinas cujo conteúdo fosse a instrumentação em laboratório, 1 professor não teve contato com as disciplinas de instrumentação, fato este que pode estar relacionado com a área de formação não informada pelo entrevistado, e este dado foi confirmado em consulta ao questionário. Para os demais entrevistados, 9 professores indicaram realizar sempre/com frequência disciplinas com essa temática, e 10 não tiveram contato com frequência (Figura 7).

**Figura 7- No seu curso de graduação você teve disciplinas de instrumentação de laboratório?**



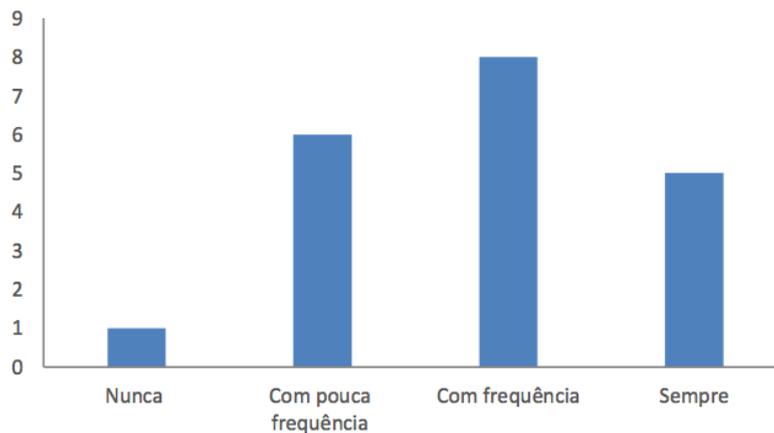
Nesse contexto, Alencar e Fleith (2004) baseados no seu estudo sobre o repertório criativo na prática docente, relacionaram a falta de aulas expositivas e enriquecidas com atividades e práticas na atuação dos professores, ao baixo contato dos próprios docentes com estes instrumentos de ensino em seu período de formação, justificados pela falta de recursos para equipamentos, insumos e materiais que permitam a realização dos procedimentos em laboratórios, desta forma o trabalho de formação com estes docentes restringe-se ao modo teórico.

O repertório criativo contribui para a construção de modelos de ensino que aproximam o alunado do conteúdo a ser estudado. Nesse sentido, para Oliveira, Guerreiro e Bonfim (2007), o professor atua como um facilitador no processo de ensino aprendizagem, por meio da apresentação de situações que exemplifiquem o conteúdo e contribuam para construção do conhecimento. Logo, professores que passaram por uma abordagem construtivista no percurso educacional tendem a valorizar a busca modelos práticos para que os alunos alcancem o conhecimento.

Em relação à formação e a presença de conteúdos ou disciplinas associadas à microbiologia durante a formação docente, a maioria dos sujeitos (19) afirmou que obtiveram estudos associados a microbiologia na graduação e 1 entrevistado não teve esse conteúdo (Figura 8).

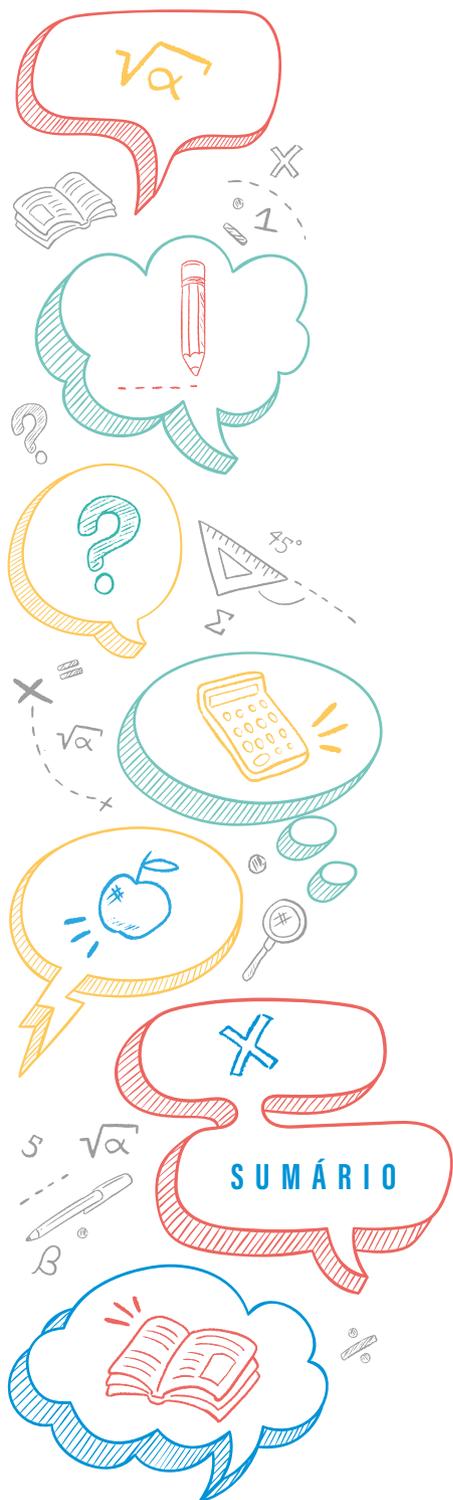


Figura 8- No curso de graduação você teve conteúdos e/ou disciplinas voltados ao estudo de microbiologia?



Para Trivelato (1995) os conteúdos no processo formativo do profissional são essenciais para o aprofundamento dos tópicos a serem desenvolvidos na sua posterior atuação em sala de aula. O resultado encontrado reforça a importância da aprendizagem de microbiologia durante a graduação, afinal, os conteúdos relacionados a esta disciplina estiveram presentes na formação da maioria dos professores.

As disciplinas mais específicas no processo formativo são de grande importância para o aprimoramento do professor e contribui para a melhor correlação entre os tópicos e disciplinas relacionadas com o desenvolvimento dos temas transversais que devem ser trabalhados mediante a afinidade e preparação que o professor tenha em relação ao mesmo. Para Demo (1992), a atuação do professor é dependente de conteúdos assimilados no processo de formação, que são: formação geral, competência educativa, capacidade interdisciplinar.





Deve-se destacar que o período em que o docente ainda se encontra em formação, ou seja, durante a sua graduação, é quando residem os maiores entraves para o desenvolvimento satisfatório da aprendizagem discente, e a ausência de conteúdo ou de experiências voltadas para a educação básica limita o repertório criativo do professor, fato este que pode desencadear o seu próprio desinteresse pela microbiologia ou ainda não cativar os alunos quanto à necessidade real desta disciplina.

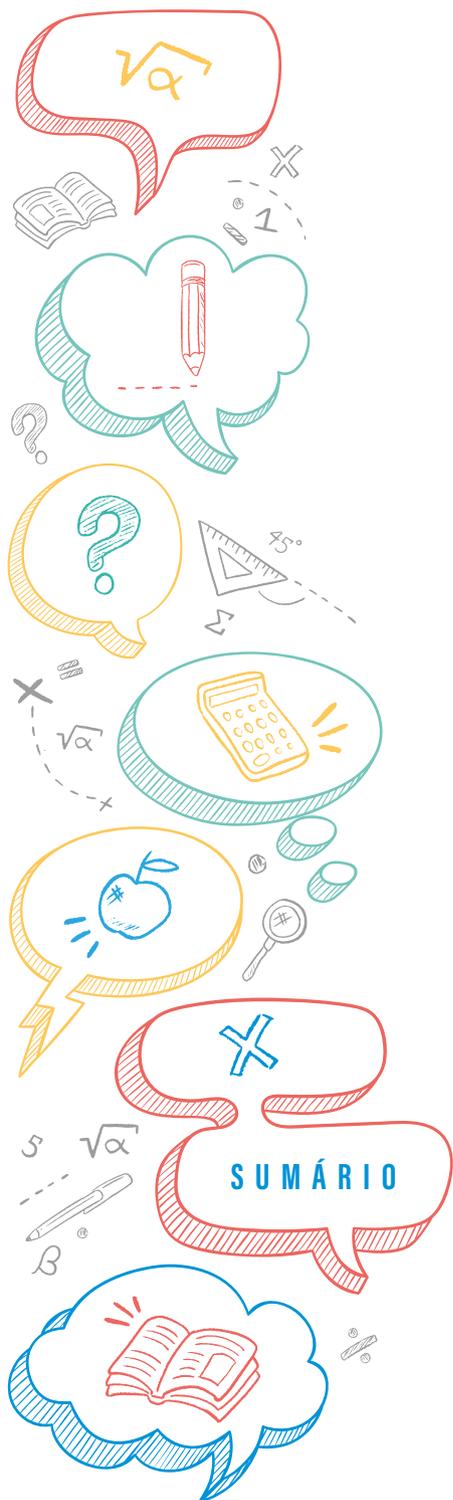
Sobre o tema, Castanho (2000, p. 77) argumenta que

[...] nossas faculdades são, no geral, pouco ou nada criativas. Desenvolver a criatividade parece ser um objetivo tão simples e é uma das características mais raras de se encontrar na maioria de nossos jovens, educados para a atitude conformista e homogênea que os sistemas escolares os condenam.

Ademais, o desenvolvimento de um repertório criativo no professor está vinculado a padronização de instrumentos de avaliação das práticas docentes que expressem as habilidades criativas destes docentes em processo de formação (ALENCAR; FLEITH, 2004).

Oda e Delizicov (2011) ponderam que as falhas relacionadas ao preparo do docente para a sua atuação profissional, incluindo o desenvolvimento de um repertório criativo, é um dos fatores que podem contribuir para o baixo desempenho escolar dos alunos durante a educação básica em microbiologia, devido à falta de flexibilidade didática no processo de formação dos docentes.

Entre as práticas realizadas durante a formação para o ensino de Microbiologia pelos docentes, verificamos que a maioria dos professores (60% dos entrevistados) realizaram diferentes aulas práticas, conforme se observa na Tabela 1.



**Tabela 1 – Dados referentes às práticas pedagógicas realizadas durante a formação docente para o ensino de Microbiologia**

Categorias	Excertos das respostas	Quantidade	(%)
Prática	"Aulas de instrumentação e microscopia"	12	67
	"Estudo de vidrarias de laboratório, coleta de materiais (amostras) e esfregaço em meio de cultura, análise por microscopia de parte das colonias"		
	"Aulas práticas em laboratórios"		
	"As aulas eram na UFES, esporadicamente eles emprestavam o laboratório para a FAFIA"		
	"Poucas aulas no laboratório de microscopia"		
	"Análise de microorganismos com utilização de microscópio"		
	"Tive muitas aulas no laboratório de microbiologia com práticas de crescimento microbiano, utilizando material coletado em casa, alimentos, saliva, pele, couro cabeludo, partes íntimas, entre outros"		
	"Utilização de laboratórios, coletas"		
	"Aulas práticas em laboratórios"		
	"Estudo de vidrarias de laboratório, coleta de materiais (amostras) e esfregaço em meio de cultura, análise por microscopia de parte das colonias"		
"Pouquíssimas aulas em laboratório com a utilização de microscópios, quando existia algum em funcionamento, quando havia material disponível"			
"Análise de microorganismos com utilização de microscópio"			





Demonstração	"Tive muitas aulas no laboratório de microbiologia com práticas de crescimento microbiano, utilizando material coletado em casa, alimentos, saliva, pele, couro cabeludo, partes íntimas, entre outros"	3	17
	"Análise de crescimento bacteriano em meio de cultura, identificação de colônias bacterianas, antibiogramas, identificação de sinais e sintomas de doenças em plantas, manejo e controle de doenças em plantas"		
	"Coloração de Gram; Microorganismos no ambiente; Semeadura e cultura pura; Antibiograma; Antifungigrama; Diagnóstico de Micoses; Análise microbiológica da água; Análise de algas microscópicas (identificação)"		
De Ausência de estímulos pedagógicos	"Não tive"	3	17
	"Em minha graduação tive mais atividades teóricas em função da infraestrutura da faculdade (falta de), falta de laboratórios"		
	"Só tive de instrumentação, isso a 20 anos atrás mais ou menos"		

Fonte: Elaborado pelo autor.

Diante do resultado obtido, vê-se que o uso de laboratório, independentemente de sua qualidade, esteve presente na formação enquanto discentes, de 14 dos sujeitos da pesquisa. De acordo com Coll e colaboradores (2006), a mediação entre o conhecimento teórico e prático durante a formação profissional do docente contribui positivamente para o desenvolvimento e o aperfeiçoamento dos conteúdos curriculares expostos em sala de aula, de modo que as aulas práticas favorecem a contextualização do saber, facilitando a sua aprendizagem.

É importante destacar que a matéria-prima da disciplina microbiologia são organismos microscópicos o que exige para uma melhor visualização e experimentação a utilização de instrumentos para o seu manuseio. Deste modo, é essencial para a formação dos profissionais em educação em Licenciatura em Biologia, que o ensino de instrumentos de manuseio ao nível celular seja explorado e praticado durante a graduação. Sobre este aspecto, Silva e Bastos (2012) afirmam que a falta de manutenção de laboratórios, na qual ocorre a maior parte da instrumentação em microbiologia, é um indicativo de baixa qualidade em ciências que por sua vez reflete no trabalho docente.

O estudo também buscou identificar as oportunidades de desenvolver atividades práticas voltadas para o ensino de microbiologia na educação básica durante a sua formação. Como resultado, verificamos que 15 sujeitos tiveram poucas oportunidades de atividades práticas, enquanto que 4 afirmaram que com frequência era possível associar atividades práticas no ensino de microbiologia na educação básica (Figura 10).

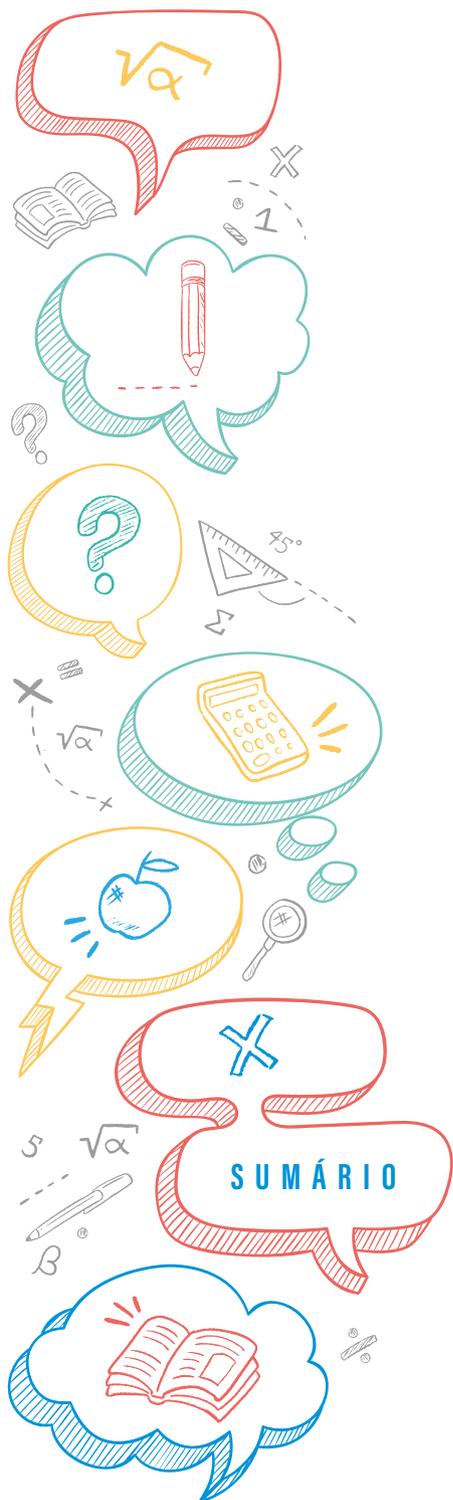
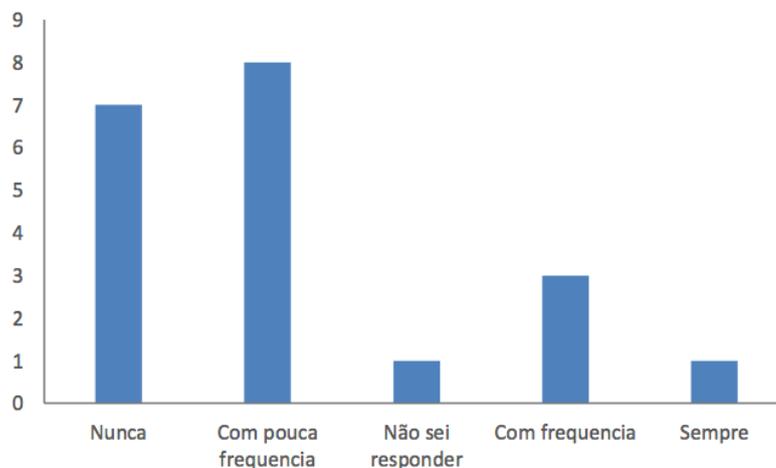


Figura 10- No curso de graduação você teve oportunidade de desenvolver atividades práticas voltadas para o ensino do conteúdo de microbiologia na educação básica?



O entendimento sobre a importância destas atividades práticas está ligada à compreensão sobre a microbiologia que exige um alto nível de abstração para sua compreensão. Nesse sentido, o uso de métodos que atribuam significado ou importância ao tema são muito importantes. Para Ausubel (1980), um novo conceito é fixado mediante a relação com os conhecimentos prévios em sua estrutura cognitiva.

De forma semelhante, Carretero (2002) afirma que a aprendizagem se dá de maneira mais significativa quando o aluno associa seu conhecimento prévio com o saber ensinado nas ciências, às vezes de forma sobreposta, sendo este ensinamento relevante para a construção do aprendizado científico.

Na perspectiva do aprendizado científico, o entendimento sobre a participação dos microrganismos nos conceitos relacionados ao meio ambiente, saúde e biotecnologia auxiliam na interpretação e compreensão do conhecimento científico. Silva e Bastos (2012)



também pontuaram a importância de ensinar a bacteriologia para promover o entendimento sobre microrganismos e a sua influência no cotidiano, entre eles produção de alimentos ou veiculação de doenças.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste estudo, foi possível observar o papel da experimentação e do embasamento teórico e prático sobre a microbiologia no processo formativo dos docentes participantes, sendo que destes, a experimentação destaca-se como instrumento facilitador do processo de ensino-aprendizagem das Ciências e contribui para o desenvolvimento de um repertório criativo necessário para a atuação do docente.

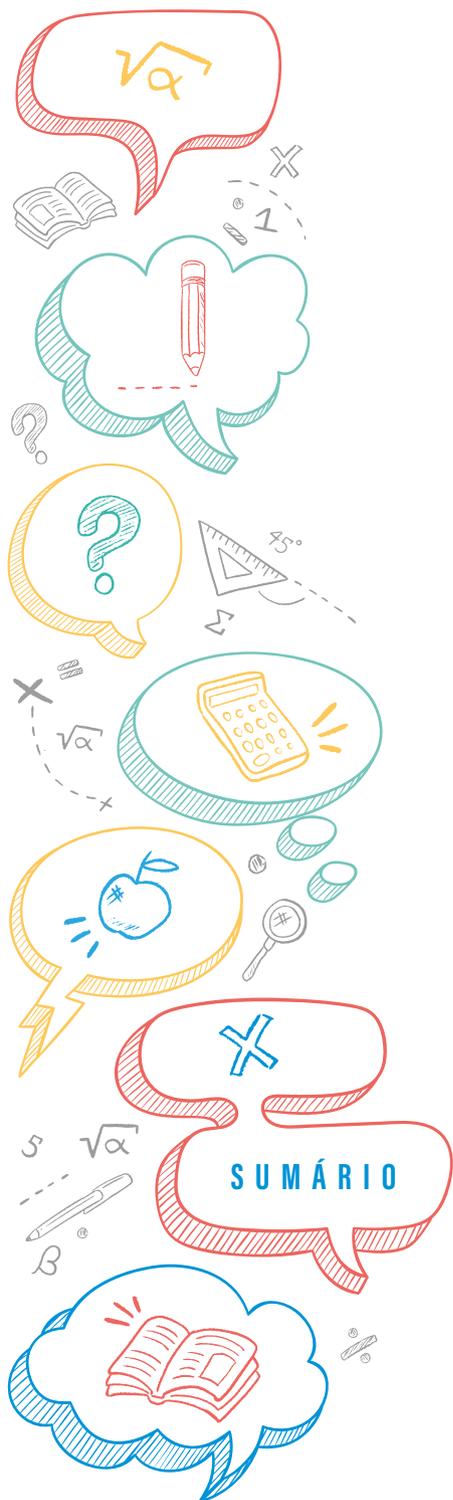
## REFERÊNCIAS

ALENCAR, E.; FLEITH, D. Inventário de práticas docentes que favorecem a criatividade no Ensino Superior. *Psicologia: reflexão e crítica*, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 105-110, 2004.

AUSUBEL, D.; NOVAK, J.; HANESIAN, H. *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980. 626 p.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Microdados 2016*. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <[https://downloads.ibge.gov.br/downloads\\_estatisticas.htm?caminho=Trabalho\\_e\\_Rendimento/Pesquisa\\_Nacional\\_por\\_Amostra\\_de\\_Domicilios\\_continua/Anual/Microdados/Dados](https://downloads.ibge.gov.br/downloads_estatisticas.htm?caminho=Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_continua/Anual/Microdados/Dados)>. Acesso em: 20 maio 2019.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] da República Federativa do Brasil*, Brasília, 05 abril 2013.





\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial [da] da República Federativa do Brasil*, Brasília, 25 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Base Nacional para formação do professor vai revisar cursos para conhecimento e valorização*. Brasília, 2018. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=71951> >. Acesso em: 04 jul 2019.

CARRETERO, M. *Construtivismo e Educação*. Porto Alegre. Artemed, 2002.

CARVALHO, M. *Perfil do professor da educação básica*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. 67 p.

CASTANHO, M. A criatividade na sala de aula universitária. In: VEIGA, I.; CASTANHO, M. (Org.). *Pedagogia universitária: a aula em foco*. São Paulo: Papirus, 2000. p. 75-89.

CHINELLI, M.; PEREIRA, G.; AGUIAR, L. Equipamentos interativos: uma contribuição dos centros e museus de ciências contemporâneos para a educação científica formal. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, São Paulo, v. 30, n. 4, p. 1-10, 2008.

COLL, C.; MARTÍN, E.; MAURI, T.; MIRAS, M.; ONRUGIA, J.; SOLÉ, I.; ZABALA, A. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006. 221 p.

CURY, C. A educação como desafio na ordem jurídica. In: LOPES, E.; FILHO, L.; VEIGA, C. (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. P. 567-584.

DAY, C. *Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2001. 351 p.

DELORS, J. *Educação um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 1998. 240 p.

DEMO, P. Formação de formadores básicos. *Em Aberto*, Brasília, v. 12, n. 54, p. 23-42, 1992.

FARIAS, M.; MAGALHÃES, P. Representações sociais sobre o afeto do aluno: um estilo no ensinar e aprender. In: PLACCO, V.; BÔAS, L.; SOUZA, C. (Org.). *Representações sociais: diálogos com a educação*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012. p. 249-273.

FENSTERMACHER, G. The knower and the known: the natures of knowledge in research on teaching. *Review of Research in Education*, Chicago, v. 1, n. 20, p. 3-56, 1994.

SUMÁRIO

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 55. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017. 144 p.

GATTI, B.; BARRETTO, E. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009. 293 p.

GOUVÊA, S. Formação de professores - o grande desafio. In: MARFAN, M. (Org.). *Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores*. Brasília: MEC/SEF, 2003, p. 221-222.

HUBERMAN, M. Teacher careers and school improvement. *Journal of Curriculum Studies*, v. 20, n. 2, p. 139-160, 1988.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo; Cortez, 2004. 128 p.

KAWASHIMA, L.; SOUZA, L.; FERREIRA, L. *Sistematização de conteúdos da Educação Física para as séries iniciais*. Motriz, Rio Claro, v. 15 n. 2 p.458-468, 2009.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2001. 304 p.

LIMA, L. Atitudes: Estrutura e mudança. In: VALA, J., MONTEIRO, M. B. (Eds.). *Psicologia social*. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000. 225 p.

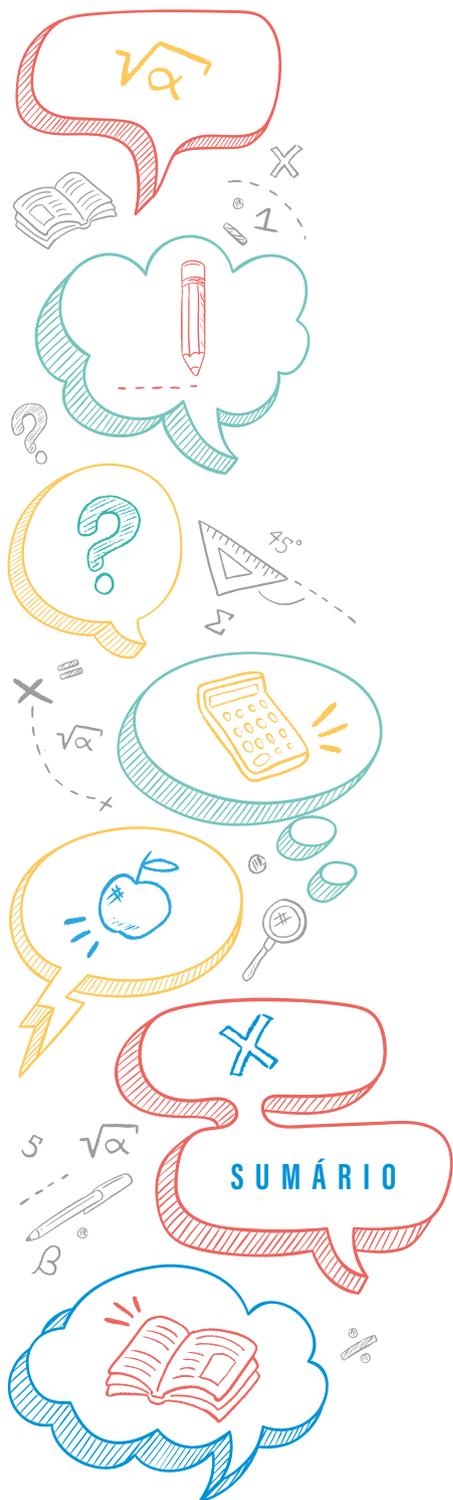
MARCONI, M.; LAKATOS, E. *Metodologia do trabalho científico*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001. 256 p.

ODA, W.; DELIZICOV, D. Docência no Ensino Superior: as disciplinas Parasitologia e Microbiologia na formação de professores de biologia. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 3, n. 11, p. 101-121, 2011.

OVIGLI, D. *Microrganismos? Sim, na saúde e na doença? Diminuindo distâncias entre universidade e escola pública*. Experiência em ensino de Ciências, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 145-158, 2010.

OVIGLI, D.; SILVA, E. *Microrganismos? Sim, na saúde e na doença! Aproximando universidade e escola pública*. In: *SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA*, 1, 2009, Curitiba – PR. Anais eletrônicos... Disponível em: <[http://www.pg.utfpr.edu.br/sinect/anais/artigos/4%20Ensinodebiologia/Ensinodebiologia\\_Artigo5.pdf](http://www.pg.utfpr.edu.br/sinect/anais/artigos/4%20Ensinodebiologia/Ensinodebiologia_Artigo5.pdf)>. Acesso em 01 jan 2019.

PERRENOUD, P. *10 Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000. 162 p.



SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000. 256 p.

SILVA, A.; SOUZA, K. *Educação, pesquisa participante e saúde: as ideias de Carlos Rodrigues Brandão*. Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 12, n. 3, p. 519-539, 2014.

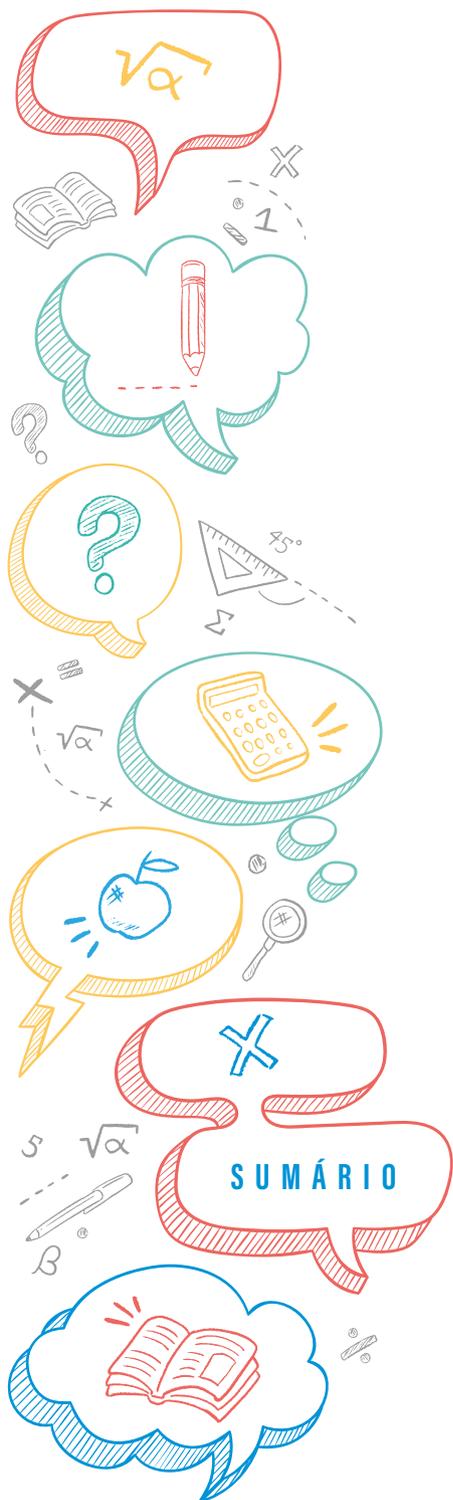
SILVA, M., E BASTOS, S. Ensino de microbiologia: percepção de docentes de discentes nas escolas públicas de Mosqueiro, Belém, Pará. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIAS, SAÚDE E MEIO AMBIENTE, 3, 2012, Niterói – RJ. *Anais eletrônicos...* Disponível em: <<http://www.enecienciasanais.uff.br/index.php/ivenecienciasubmissao/eneciencias2012/paper/viewFile/414/285>>. Acesso em: 01 jan. 2019.

SOUZA, A. Condições de trabalho na carreira docente: comparação Brasil-França. In: COSTA, A.; SORJ, B.; HIRATA, H.; BRUSCHINI, C. (Orgs.). *Mercado de trabalho e gênero: comparações internacionais*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2008. p. 355-372.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 328 p.

TRIVELATO, S. *Perspectivas para a formação de professores*. São Paulo: FEUSP, 1995.

VASCONCELLOS, M. *O trabalho dos professores em questão*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, p. 307-311, 2002.





# 7

Roberta da Costa Abreu

Marcos Vogel

## A FORMAÇÃO DOCENTE E AS NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS: UM DIÁLOGO COM UM LICENCIANDO EM QUÍMICA PARTICIPANTE DO PIBID

## À GUIA DE INTRODUÇÃO

[...] considero que é mais útil contar aquilo que vivemos do que estimular um conhecimento independente da pessoa e uma observação sem observador. Na verdade, não há nenhuma teoria que não seja um fragmento, cuidadosamente preparado, de uma qualquer autobiografia (PAUL VALÉRY, 1931 apud JOSSO, 2004, p.14).

Na citação, Valéry salienta o sentido (auto)biográfico de quaisquer teorias, assim como Boaventura (1987 apud JOSSO, 2004, p. 15) coloca que “todo conhecimento é auto-conhecimento”.

Nessa mesma perspectiva, Wilde (1891 apud JOSSO, 2004, p.14) pontua que ‘A educação é uma coisa admirável, mas é bom lembrar, de tempos em tempos, que nada do que vale a pena ser conhecido pode ser ensinado’. O autor não quer, nesse dizer, minimizar o papel do educador/formador, mas enfatizar que ninguém forma o outro, cabe a cada um transformar os conhecimentos adquiridos em formação, requer exigência na concepção e organização dos dispositivos de formação. E ainda elucida o olhar de autorreflexão culminando no que acentua Carl Rogers (1961 apud JOSSO, 2004, p. 15) na afirmação: ‘Não apenas fazer, mas ser; não apenas ser, mas tornar-se... Tornar-se pessoa!...Tornar-se formador!’ e o que isso implica na formação.

Ainda nessa linha, Pineau (2000, (releitura de Rousseau) apud JOSSO, 2004, p.16) enfatiza que ‘quem educa o educador ou quem forma o formador’ respectivamente são ‘eu, os outros e as coisas’ e que o formador forma-se a si próprio’.

Existe uma ratificação de que não é uma questão de

[...] desvalorizar as dimensões técnicas ou tecnológicas da formação, mas obriga-nos a inscrevê-las numa experiência de vida, num percurso pessoal. Numa dupla perspectiva: caminhada do formador enquanto eu pensante e sensível



que se convoca na sua construção pessoal e caminhada do formador na sua relação com os outros, ajudando-os a mobilizarem-se para o processo formativo (NÓVOA, 2001, apud JOSSO, 2004, p. 16).

Essas cinco ideias nos remetem ao processo de formação por meio de memórias, experiências que são declaradas pelas narrativas (auto)biográficas. Assim, procurando estudar o processo formativo construído pelo PIBID, o objetivo desse artigo é, justamente, por meio do olhar de um licenciando em Química que vive o PIBID, pensar as narrativas e a formação docente na perspectiva de reflexão. Para isso, far-se-á um breve panorama do método (auto)biográfico e a formação docente; a metodologia, caracterizando a pesquisa e coleta de dados, apresentação do público-alvo, análise dos resultados; na sequência, resultados e discussão; considerações finais acerca da pesquisa; as referências de suporte para o artigo.

## O MÉTODO (AUTO)BIOGRÁFICO E A FORMAÇÃO DOCENTE

O processo de formação docente não pode se resumir ao exercício dos modelos tradicionais, já formulados e desenhados em um plano na matriz curricular. É preciso questionar a prática com vistas à maior qualidade e eficácia. Nesse sentido, impõe-se persistente renovação metodológica à guisa de atender aos desafios de uma formação para mudança, problematizadora, fomentadora de atitudes, práticas inovadoras e saberes integrados. Vale ressaltar com essa fala, que não é uma questão de abandonar as técnicas tradicionais, mas aperfeiçoá-las, experienciando formas capazes de conduzir a um maior empenho de cada um em sua própria formação e ter nessa fomentação o envolvimento das Instituições Formadoras



e Escola, possibilitando a aproximação às questões emergentes no exercício da profissão.

Nessa perspectiva de formação, se subjaz o método autobiográfico, permitindo que pela execução das narrativas se exercite a reflexão. É na crença de que a vitalidade de narrativas escritas e orais, aliadas ao suporte pedagógico, ao aprofundamento de conteúdos que a formação se dinamiza e toma corpo.

O método (auto)biográfico vem se intensificando no campo educacional desde o final da década de 70, quando no Brasil, é criado o Programa de História Oral do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil – CPDOC, responsável por zelar, armazenar cópias, conservar gravações realizadas com cunho institucional.

A História Oral é um termo amplo para o trabalho aqui proposto (QUEIROZ, 1988), uma vez que além de entrevistas, abrange documentação complementar obtida com protagonistas de pesquisa, assim como documentos relacionados ao contexto da pesquisa. Nesse campo maior, estão centradas as histórias de vida, as entrevistas, os depoimentos pessoais, as (auto)biografias e as biografias; documentação captada via oral ou escrita. No entanto, cabe aqui diferenciar biografias de (auto)biografias. No que concerne às biografias, a história de um indivíduo é redigida e/ou contada por outra pessoa; já no método (auto)biográfico, o narrador constrói sua história/narrativa/relato, transportando singularidade para o coletivo e um pesquisador pode tratar do assunto, culminando seu sentido em auto – da pessoa – e biográfico – com a ajuda de outro indivíduo.

Ferrarotti (1988), em um dos capítulos do livro “Abordagens (auto)biográficas” organizado por Antônio Nóvoa, para melhor compreender a situação dos educadores em meio aos desafios da profissão docente, justifica o uso do método (auto)biográfico:



O homem é universal e singular. Pela sua parte sintética, singulariza nos seus atos a universalidade de uma estrutura social. Pela sua atividade destotalizadora/retotalizadora, individualiza a genialidade de uma história social coletiva. Eis-nos no âmago do paradoxo epistemológico que nos propõe o método biográfico. [...] Se nós somos, se todo o indivíduo é a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irredutível de uma práxis individual (FERRAROTTI, 1988, p. 26-27).

Vogel (2008, p. 48) em uma releitura de Nóvoa (1991) salienta que:

[...] é importante que o método (auto)biográfico continue enriquecendo as discussões por apresentar grandes potencialidades transformadoras no âmbito da profissão docente. Suscita, do próprio professor, a partir de suas memórias uma visão de vida, estabelecendo uma relação crescente com suas perspectivas futuras.

Cada pessoa pode contar sua história, relembrar acontecimentos, rememorar, e, então, reconstruí-la, possibilitando analisar e interpretar suas ações e caminhar rumo a ressignificar sua vida e formação.

A priori, a memória parece ser um fenômeno individual, algo relativamente íntimo, próprio da pessoa. Mas Maurice Halbwachs, nos anos 20-30, já havia sublinhado que a memória deve ser entendida também ou, sobretudo, como um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes (...) Quais são, portanto, os elementos constitutivos da memória, individual ou coletiva? Em primeiro lugar são os acontecimentos vividos pessoalmente (POLLAK, 1992, p. 202).

Essa afirmação, no âmbito de formação, elucida que, a partir das histórias de vida, especificamente por meio do método (auto) biográfico, o docente toma consciência dos processos formadores,



compreendendo que a formação não ocorre pelo acúmulo de atividades, mas pela reflexão e (re)construção dos seus saber-fazeres.

## O PROCESSO DE PESQUISA E COLETA DE DADOS

O estudo se caracteriza como uma pesquisa de cunho qualitativo, tendo embasamento em revisão bibliográfica. O processo de coleta de informações, no campo de investigação, possibilitou apresentar às narrativas (auto)biográficas e a formação docente na perspectiva dos licenciandos em Química participantes do PIBID.

Para obtenção de informações, tivemos como instrumento inicial, uma guia de entrevista com o objetivo de fazer o entrevistado discorrer sobre suas experiências na qualidade de pibidiano, relatando o desenvolvimento das dinâmicas estabelecidas, participação e evolução durante seu período de atuação. As perguntas respondidas na pesquisa são apresentadas no Quadro 1.



Quadro 1 – Guia de entrevista

1. Qual a sua idade?
2. Antes do presente curso, já fez algum outro curso de graduação?
3. Ao ingressar na Universidade já começou no curso de Licenciatura? Se não, qual foi e qual a razão de ter alterado para licenciatura?
4. Que período está cursando e em que turno?
5. Conte-me um pouco sobre as motivações, as pessoas, os caminhos que o trouxeram a fazer a escolha por esse curso.
6. Como você chegou ao PIBID? Inicialmente, a remuneração foi um dos motivos de entrada? Fale-me, mais um pouquinho... (Teve mais algum ponto que o motivou?)
7. Conte-me desde do início como foi estar no PIBID, sua experiência...
8. E aí?! Após sua saída, como você projeta sua profissão de ser professor? Como o PIBID entra nessa história?
9. O PIBID o ajudou a continuar na universidade?
10. Monitoria no PIBIB: como você coloca essa experiência?

Trata-se de um recorte de uma pesquisa mais extensa. [...] como a gente no PIBID... fazia os relatos, discutia, lia e promovia partilha nas rodas e eu conseguia analisar... em discussões nas rodas de formação com o grupo, todo o processo que eu vivenciava com os alunos na escola, com os professores, com o administrativo... Levar a experiência para a escola e trazer experiência para universidade (nas rodas),





partilhar e discutir... isso ia para os relatos e ao ler nas reuniões nos fazia pensar nesses processos, oportunizava nos questionar. (SUJEITO A); [...] no PIBID, para mim, o mais marcante mesmo é a construção dos relatos; não só escrever por escrever, mas escrever em cima de uma reflexão. Escrever por que, para que, para quem (SUJEITO B). Portanto, do grupo de sujeitos a serem entrevistados, foi selecionado um sujeito de pesquisa. Em um primeiro momento, buscamos a contextualização – identificação do sujeito; motivação pela escolha de licenciatura em Química, período em andamento; em seguida, sua entrada no PIBID, experiência vivida, relato como monitora; sua projeção do ‘ser professor’ após conclusão de curso e as influências do PIBID, bem como sua visão a respeito dos licenciados que não passam pelas dinâmicas do PIBID; assim como pontos relacionados a estes que emergem quando se trata de entrevista à guisa de oralidade.

A guia de entrevista foi formulada partindo do critério de que exercem influência na formação, as experiências partilhadas, intervenções/atividades realizadas, observações feitas pelos pibidianos, bem como a rememoração do processo pelo qual passaram durante sua vida escolar, e agora, já em âmbito de formação, e o registro desse conjunto de ações por meio de narrativas (auto)biográficas.

Tendo o tipo de entrevista selecionado – a semi-estruturada, na modalidade oral – foi utilizado equipamento digital – gravador de voz – e, então, tivemos um banco de dados do sujeito da pesquisa. No intuito de agilizar o processo de transcrição usamos o programa Express Scribe – programa transcritor que desacelera o áudio facilitando e agilizando a digitação. Uma vez transcritos, optamos pelo processo de transcrição, retirando repetições, termos fáticos, vícios de linguagem e respeitando a norma culta de escrita (CAMPOS, 1981).

Após termos a entrevista realizada e transcrita, a mesma voltou ao sujeito da pesquisa para validação (VIANNA, 2000).

Cabe ressaltar que o processo de entrevista se dá conforme os objetivos. Uma vez que a entrevista não atenda, de início, todas as finalidades traçadas, ela deve ocorrer mais vezes até que se esgotem as informações que o entrevistado possa contribuir para o processo de pesquisa. Procedimento comum, quando se trata de entrevistas (auto) biográficas que trabalham com História Oral.

## PÚBLICO-ALVO

No intuito de obter uma amostra que pudesse atender a todos os quesitos: formador, monitor, ex-pibidiano, discentes de ambos os sexos, bem como alunos bastante comunicativos, e também os que falam pouco, foram elencados oito colaboradores envolvidos com o PIBID Química – UFES Campus Alegre – ES. Processo esse, assim dividido: 06 discentes de licenciatura em Química: sendo 02 do sexo masculino e 04 do sexo feminino; destes, 02 ex-pibidianas, sendo uma delas, atual monitora do PIBID; 01 mestranda em Ensino que já atuou na observação e intervenção no PIBID e 01 professor, que também teve participação no Programa de Iniciação de Bolsa à Docência. Para essa pesquisa, no entanto, a atual monitora do PIBID foi selecionada para análise. Como esse trabalho visa apresentar as perspectivas de um licenciando atuante no PIBID em relação às narrativas (auto)biográficas e à formação docente, a escolha por esse sujeito de pesquisa se justifica. Após entrevista oral gravada, em seguida transcrita, passou por processos de análise. Vale ressaltar o anonimato na divulgação dos dados.

À guisa de analisar o conteúdo dessas mensagens, possibilitando a inferência de conhecimentos advindos das mensagens obtidas, lançar-se-á mão da análise do conteúdo, Bardin (1977, p. 42):



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

Sobre análise do conteúdo, na ótica desse autor, vale acrescentar

[...] todas as iniciativas que, a partir de um conjunto de técnicas parciais mas complementares, consistam na explicitação ou sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo, com o contributo de índices passíveis ou não de quantificação... tem por finalidade efectuar deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens tomadas em consideração (o emissor e o seu contexto, ou eventualmente, os efeitos dessas mensagens)... Pode utilizar uma ou várias operações, em complementariedade, de modo a enriquecer os resultados, ou aumentar sua validade, aspirando assim, a uma interpretação final fundamentada (BARDIN, 1977, p. 42).

O analista delimita as unidades de codificação, ou as de registro, optando por frase ou palavra – como neste estudo –, por exemplo, procurando estabelecer uma correspondência entre as estruturas semânticas ou linguísticas e as de cunho psicológico ou sociológico. E, a partir da delimitação, as informações obtidas, do ponto de vista quantitativo, se faz referência à frequência com que as características surgem, já, no âmbito qualitativo, a presença ou ausência de determinadas características.

Para esse estudo, a análise do conteúdo entra como pano de fundo, explicitando e sistematizando o conteúdo das mensagens, e então, para categorização, o software livre R é tido como procedimento, na interface RStudio, por meio do pacote de extensão RQDA<sup>27</sup>. Destaca-se a análise de similitude onde o software Iramuteq v 0.7 alpha 2 permitiu enfatizar ocorrências e co-ocorrências dos termos evocados nas respostas dadas pelo entrevistado. Assim,

27 Disponível em: <http://rqda.r-forge.r-project.org/>



inspirada pela análise do conteúdo, a análise de similitude usa em seu processo as co-ocorrências para se justificar. Nesse sentido, Bardin (1977, p. 22) elucida que

[...] a análise do conteúdo já não é considerada exclusivamente com um alcance descritivo... antes se tomando consciência de que a sua função ou o seu objetivo é a inferência. Que esta inferência se realize tendo por base indicadores de frequência, ou cada vez mais assiduamente, com a ajuda de indicadores combinados (e análise das co-ocorrências), toma-se consciência de que, a partir dos resultados da análise, se pode regressar às causas, ou até descer aos efeitos das características das comunicações.

Em sucessão, no intuito de obter auxílio na interpretação das categorias, bem como, para fins de visualização e discussão dos resultados, foi gerado um Grafo denominado “árvore máxima de similitude” (Figura 1).

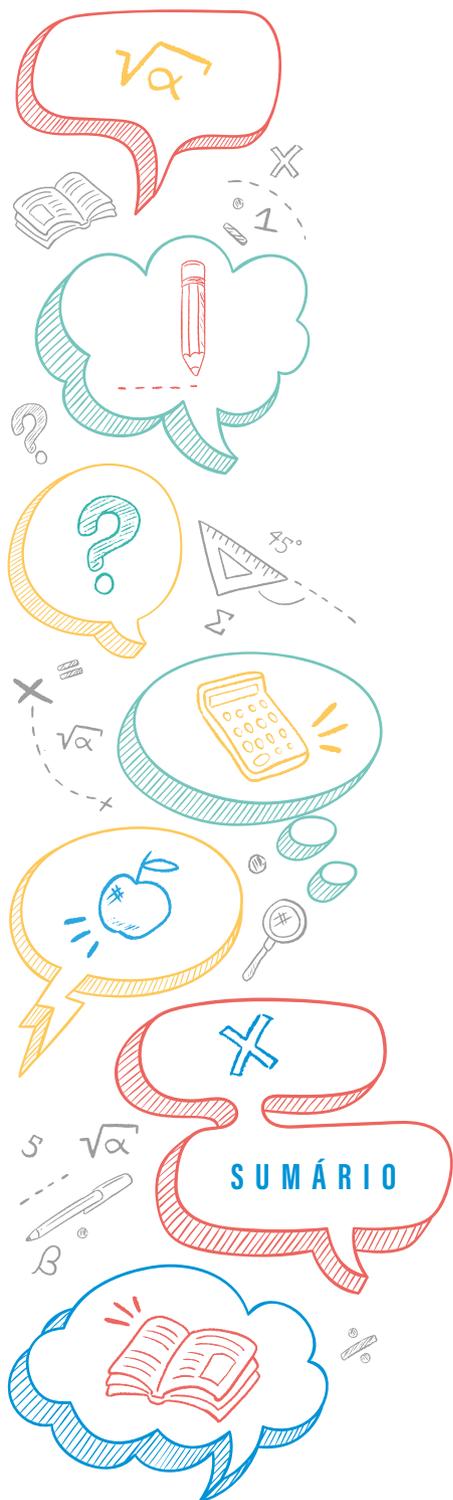
## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A entrevista transcrita constitui-se em um total de 8 páginas e 3136 palavras. O material foi trabalhado no programa IRAMUTEQ (RATINAUD; DEJEAN, 2008), eliminando vícios de linguagem, dentre outros termos, que atuaram como links e que retirados não alteraram o sentido do texto. Processo este, que através da eliminação desses termos, gerou a seguinte Figura 1<sup>28</sup>.

28 Grafo – representação gráfica da distribuição de co-ocorrências no texto.







A partir desta imagem, tomamos como ponto de referência para análise dois centros – vértices: ‘COMO’ e ‘PIBID’. Do grupo ‘COMO’ partem 05 arestas; do termo ‘PIBID’, 09 co-ocorrências. ‘COMO’, no sentido de caminho, trajeto pelo qual um licenciando percorre rumo à formação docente; e ‘PIBID’ como uma das vias que promove, por meio de suas dinâmicas, a se destacar os relatos – narrativas (auto)biográficas – esse percurso.

No Quadro 2 são encontradas as unidades de análise desenvolvidas com inspiração na Análise de Conteúdo e com os resultados observados no grafo (Figura 1).

**Quadro 2 – Termos co-ocorrentes**

Grupos	Descrição
COMO	‘COMO’, no sentido de caminho, trajeto pelo qual um licenciando percorre rumo à formação docente.
PIBID	‘PIBID’ como a via que promove, por meio das suas dinâmicas, a se destacar os relatos – narrativas (auto)biográficas – esse percurso.

O termo ‘COMO’ aparece no grafo interligado ao ‘PIBID’ por 18 co-ocorrências. Da estrela ‘COMO’ dar-se-á ênfase a três vértices: ‘ALUNO’, ‘ESCOLA’ e ‘PROFESSOR’, ligados ao termo ‘COMO’ respectivamente por 08, 08 e 10 arestas. Do termo ‘PIBID’ partem quatro vértices, são eles: ‘PROCESSO’, ligado ao ‘PIBID’ por 08 co-ocorrências; ‘ENTRAR’, por 09; ‘GENTE’ por 12; e ‘RELATO’ interligado por 05 arestas. Como o protagonista de pesquisa é bolsista do PIBID, e apresenta suas perspectivas em relação à formação docente a partir das dinâmicas do programa, esse termo tenha sido tão enfatizado. A este vértice – ‘PIBID’ –, o termo ‘ENTRAR’ se encaixa no sentido de ingresso e o termo ‘GENTE’, a protagonista da pesquisa se refere aos discentes de licenciatura, como ela. Portanto, em sua totalidade, a ênfase dada nesse quesito é que, por meio do ingresso dos discentes



de licenciatura na universidade, mais especificamente no PIBID, eles têm a oportunidade de, através de uma das dinâmicas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, trabalhar no exercício dos relatos, narrativas (auto)biográficas essenciais ao 'PROCESSO' de formação. No que concerne ao grupo 'COMO', 'ALUNO' e 'PROFESSOR' se entrecruzam; aluno, como objeto de trabalho do professor formador e a 'ESCOLA' como ponte para essa preparação por meio das intervenções realizadas. Além desses entrelaçamentos, cabe ressaltar a primeira e principal ligação, centrada nos grupos maiores 'PIBID' e 'COMO', que, conforme as falas do sujeito de pesquisa, o PIBID, em sua relevante dinâmica, as narrativas (auto)biográficas, atua como caminho para ressignificação do processo de formação docente.

Eu vejo a relevância! Porque logo após esse processo de escrita do relato, a gente tem uma segurança; após tudo aquilo que a gente viveu na escola como pibidianos. Vou dar um exemplo: como a gente no PIBID... fazia os relatos, discutia, lia e fazia partilha nas rodas e eu conseguia analisar, às vezes sozinha, e em muitas vezes, em discussões nas rodas de formação com o grupo, todo o processo que eu vivenciava com os alunos na escola, com os professores, com o administrativo, já dava para entender como, basicamente era o mecanismo de funcionamento da escola, através do processo no PIBID. Levar a experiência para a escola e trazer experiência para universidade (nas rodas), partilhar e discutir (SUJEITO A).

Vejamos, pois, os apontamentos que o embasamento teórico nos traz. Elucidar-se-á um breve panorama do quesito PIBID para que se chegue ao principal ponto em relevância – as narrativas (auto)biográficas – no processo formação docente. E a esse panorama, estão atrelados os recortes obtidos da entrevista por meio do programa Rstudio baseado nesses dois termos: 'PIBID' e 'COMO'.

O PIBID instituído em 2007 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e conforme Brasil (2007) tem o objetivo de “[...] fomentar a iniciação à docência de estudantes das

instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em curso presencial de licenciatura de graduação plena, para atuar na educação básica pública”.

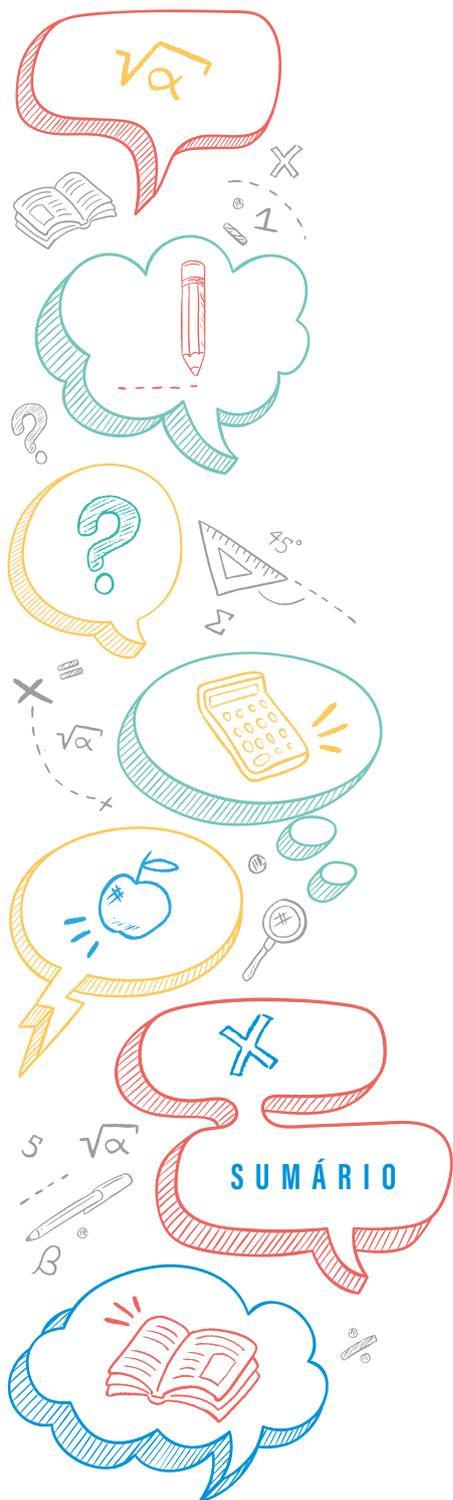
Conforme Portaria op.cit, vale detalhar que a esta fomentação estão atreladas algumas outras finalidades, tais como: incentivo à formação docente para Educação Básica; valorização do magistério; melhoria da qualidade da Educação; promoção da ponte Universidade-Escola; elevação da qualidade de ações acadêmicas direcionadas à formação inicial de professores dos cursos de licenciatura.

Para melhor encaminhamento, o programa foi dividido em subprojetos por áreas do conhecimento, priorizando, a princípio, o campo das Ciências Naturais e Exatas – Química, Física, Biologia e Matemática – carente de profissionais (BRASIL, 2007).

O PIBID trabalha com diversas dinâmicas, tendo suas especificidades conforme instituição e subprojeto. Entre as práticas estão leitura e discussão de textos/artigos; ações coletivas; intervenções; oficinas, em suma, desenvolvimento de atividades que influenciam no processo de formação uma vez executados. Para tal, a conexão Universidade-Escola precisa ser bem estabelecida. Nesse sentido, acentua que:

De pouco ou nada servirá mantermos a formação de professores nas universidades, se o conteúdo dessa formação for maciçamente reduzido ao exercício de uma reflexão sobre os saberes profissionais, de caráter tácito, pessoal, particularizado, subjetivo etc. De pouco ou nada adiantará defendermos a necessidade de os formadores de professores serem pesquisadores em educação, se as pesquisas em educação se renderem ao “recuo da teoria” (DUARTE, 2003, p. 620).

Nessa vertente, o sujeito da pesquisa aponta para evolução a partir dessas dinâmicas:



[...] evolução, porque a partir do momento que você se relaciona, que você tem experiências com outras pessoas e tem a oportunidade de vivenciar o processo de formação inicial como o que nós temos no PIBID e a partir do momento que a gente faz essa partilha no PIBID, muitos pensamentos que eu tinha, realmente mudam, não tem como. Você começa a ver as coisas de um outro ângulo e eu lembro que no meu primeiro relato... na sucessão dos relatos, eu vi a importância de como trazer um texto de um autor e ter um embasamento, um aprofundamento e sentar e refletir (SUJEITO A).

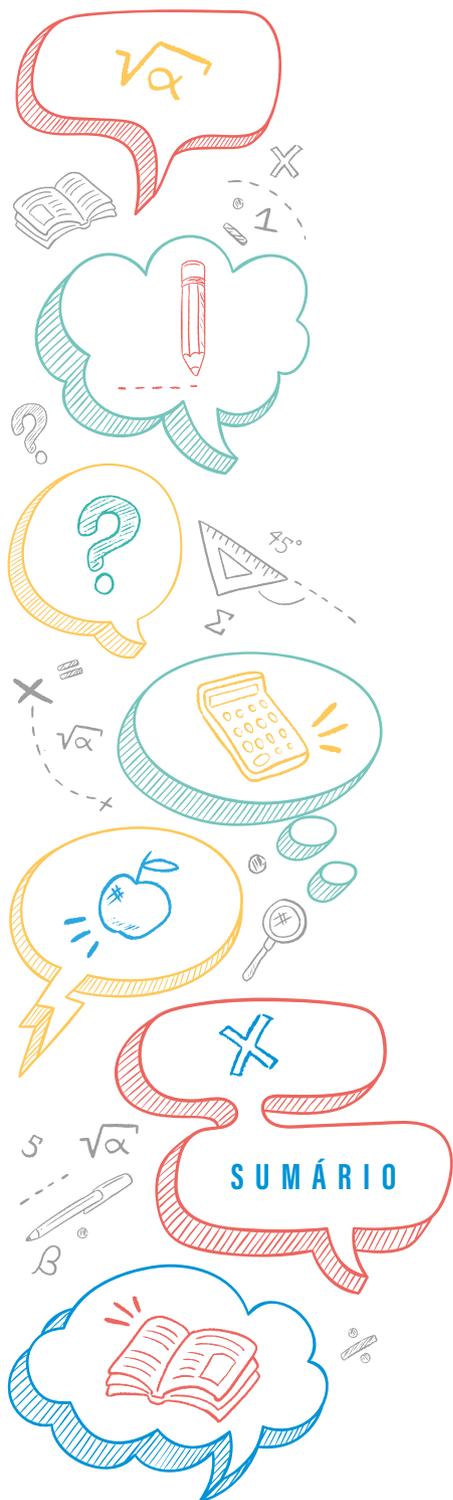
No processo de formação docente, a experiência vivida pelos licenciandos no ambiente escolar, associadas às dinâmicas estabelecidas promovem práticas reflexivas, o que pode repercutir em sua futura formação.

Cabe ainda, ressaltar uma fala do protagonista da pesquisa ao acentuar a importância do conhecimento teórico associado à prática:

Eu penso e fico meio aflita, porque eu sei que muitos (...) se preocupam excessivamente com a parte específica, que eu reconheço a importância, porque afinal você é professor de Química, e não saber Química, não tem lógica. Só que eles não têm preocupação na área pedagógica, nesse contexto escolar. (SUJEITO A).

Na perspectiva de ampliação da atuação profissional, do aprimoramento dos alunos em formação mister se faz a reflexão a partir de conhecimentos teóricos e práticos para (re) significar a realidade educacional. Reflexão sobre as dificuldades e necessidades no processo de qualificação da formação docente; aprofundamento de conhecimentos eruditos, rumo ao exercício consciente da cidadania, proporcionando aos alunos em formação uma docência significativa, de participação, inovação.

E é na discussão sobre conhecimento e formação que as citações que abrem o artigo se fazem valer. Valery (op.cit) ao salientar o sentido (auto)biográfico de qualquer teoria; Boaventura (op.cit),



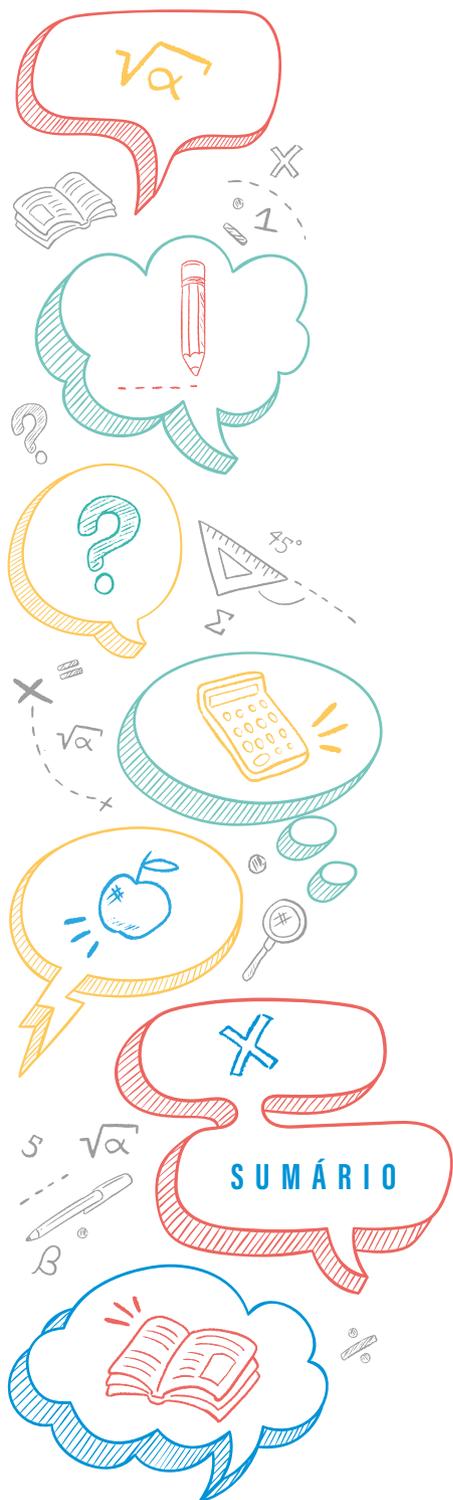
sintetizando que “todo conhecimento é auto-conhecimento”; Wilde (op. cit) acentua a necessidade de cada um transformar em formação os conhecimentos adquiridos e Pineau (op.cit), em sua leitura, propondo que o ‘formador forma-se a si próprio’ por meio da reflexão sobre seus percursos de vida e profissão; forma-se na relação com os outros; como também através dos saberes e sua visão crítica.

É essencial esse olhar crítico-reflexivo perante à realidade educacional rumo a um processo de crescimento pessoal e profissional, possibilitando novas formas de aprender, apreender, atuar, solucionar problemas, discutir, enfrentar conflitos.

Como se trata de narrativas (auto)biográficas, à essa dinâmica a reflexão se faz presente. Nesse sentido, Shön (1992) aponta como profissional reflexivo aquele que faz o exercício da reflexão sobre e na ação, construindo sua formação na análise, interpretação e avaliação sobre as atividades e intervenções realizadas, destacando a necessidade de que o professor reflita sobre os diversos âmbitos da prática pedagógica – compreensão do conteúdo pelos alunos, a relação estabelecida professor/aluno, assim como os quesitos burocráticos da prática pedagógica. E [...] “e extrair daí elementos que nos permitam entrar num processo reflexivo e crítico a respeito de nossas próprias práticas como formador” (SHÖN, 1992, p. 7).

Zeichner (1993) considera que a reflexão da prática educativa deve abranger a análise dos aspectos observados na prática à luz do conhecimento teórico da matéria, dos processos de aprendizagem, de discussões e reflexão política.

Em diálogo com os autores, Nóvoa (1991), em uma abordagem crítico-reflexiva, afirma que o processo de formação docente precisa englobar produção da vida do professor quanto à valorização de sua formação, prática e de suas experiências, mobilizando conhecimentos em todas as dimensões dos ‘Saberes à Docência’; produção da



profissão docente; produção da escola, como local instituído para o trabalho e formação docente.

Em suma, os diálogos entre os autores entrelaçados às falas do sujeito da pesquisa apresentam perspectivas desse licenciando em Química participante do PIBID quanto às narrativas (auto)biográficas e a formação docente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve por objetivo apresentar as perspectivas de um licenciando em Química participante do PIBID quanto às narrativas (auto)biográficas e a formação docente. Em coerência com a tese, foi possível observar nos excertos do investigado na pesquisa, que as narrativas (auto)biográficas contribuem de maneira significativa para o processo de formação docente. E os centros principais presentes na árvore de similitude 'PIBID' e 'COMO' foram ao encontro dessa perspectiva. O PIBID, por meio de suas dinâmicas, a se destacar as narrativas (auto)biográficas e 'COMO', no sentido de caminho – nos quais os pibidianos tem a oportunidade de, por meio dessas experiências, passar por um processo de rememoração, atrelando tais dinâmicas às suas histórias de vida, e nas narrativas mergulhar na reflexão, essencial ao processo formativo.

## REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Portaria nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 13 dez. 2007. Seção 1, p. 39.



CAMPOS, H. Transluciferação Mefistofáustica, Deus e o Diabo no Fausto de Goethe. São Paulo, Perspectiva, 1981. 224 p.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor: por que Donald Schön não entendeu Luria? Educação e Sociedade, Campinas – SP, v. 24, n. 83, p. 601-625, 2003.

FERRAROTI, F. Sobre a autonomia do método autobiográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). O método (auto)biográfico e a formação. São Paulo: Paulus, 1988. p. 19-34.

JOSSO, M.C. Experiência de Vida e Formação, São Paulo: Cortez, 2004. 283 p.

NÓVOA, A. Profissão professor. Porto: Porto Editora, 1991. 191 p.

POLLAK, M. Memória e Identidade social. Estudos históricos, Brasília, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

QUEIROZ, M. Relatos Oraís: Do “Indizível ao Dizível”. In: SIMONSON, O.V. (Org.). Experimentos com Histórias de Vida. São Paulo: Vértice, 1988. p. 35-63.

RATINAUD, P.; DEJEAN, S. IRAMUTEQ - Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires. [s.l.]: Laboratoire LERASS, 2008.

SHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 79-91.

VIANNA, C. Vida e circunstâncias na educação matemática. 2000. 472 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

VOGEL, M. O recomeçar a cada memória: relatos (auto)biográficos de Química da Rede Estadual Pública Paulistana. 2000. 110 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Instituto de Física, Instituto de Química, Instituto de Biociências e Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

ZEICHNER, K. M. A formação reflexiva do professor: ideias e práticas. Trad. Maria Nóvoa. Lisboa: Educa, 1993. 132 p.





Rômulo de Souza Avansi

Diego Buffolo Portinho

Andréia Weiss

Raísa Maria de Arruda Martins

# EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: AVANÇOS E RETROCESSOS PÓS-REDEMOCRATIZAÇÃO

## INTRODUÇÃO

Durante grande parte do século XX, a educação para a população do campo foi tratada com descaso pelos governantes. Questões políticas e econômicas guiaram inúmeras reformas e programas educacionais que em nada refletiam a realidade do campo. Com o surgimento dos primeiros setores ligados a reforma agrária na década de 1960, vislumbrou-se a possibilidade de se discutir uma educação em consonância com os valores da terra.

Porém, em 1964 com o início do Regime Militarista, todas as iniciativas foram limadas. Somente na década de 1980 com o enfraquecimento do militarismo, houve novamente uma articulação por parte dos movimentos sociais ligados as lutas do campo para que ocorressem discussões a respeito da educação nas áreas rurais.

O cenário político da época culminou na Constituição de 1988 que apesar de não citar em momento algum a Educação do Campo, abriu caminho para que a população das áreas rurais e os movimentos sociais buscassem o direito a uma educação justa que valorizasse seus espaços e saberes.

Por essa razão, esse período se fez tão importante na história do Movimento de Educação do Campo, abrindo espaço para discussões. Assim surge a motivação para esse texto: apresentar e discutir as relações políticas e sociais após o período de redemocratização do Brasil e suas implicações na Educação do Campo brasileiro.

### SUMÁRIO

## UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

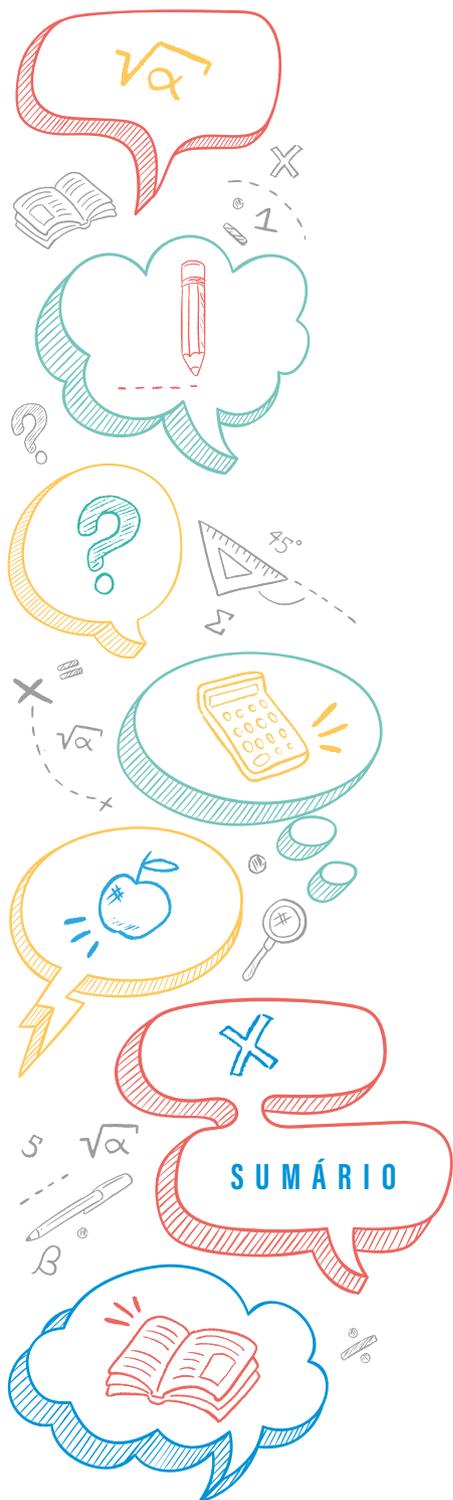
O início do século XX, mais especificamente as décadas de 1920 e 1930, caracterizou-se por modificações nas esferas econômica e social. Com o crescimento da monocultura cafeeira o país vivia um momento histórico onde as estruturas sócio-agrícolas estavam passando por um processo evolutivo. Havia a necessidade de mão de obra especializada para lidar com essa nova estruturação, exigindo assim qualificação para o setor agrícola. No entanto, as escolas não eram para os filhos dos pequenos produtores rurais, mas sim para os filhos dos latifundiários (coronéis, como eram conhecidos na época) (ARAÚJO, 2013).

Nota-se que neste momento histórico a educação era tratada como um privilégio concedido à elite da época, ou seja, a uma minoria, a atual visão das escolas localizadas nos espaços rurais é um reflexo desse tratamento, Arroyo, Caldart e Molina (2011, p.71) confirmam que, “[...] a imagem que sempre temos na academia, na política, nos governos é que para a escolinha rural qualquer coisa serve”.

Porém, no início da década de 1930 havia uma pressão social por uma nova constituição, pois a antiga (Constituição de 1891) já não refletia os anseios da sociedade, foi um período marcado por inúmeros debates entre o governo e os grupos que participavam da elaboração da constituição de 1934 (LEINEKER; ABREU, 2012).

Após inúmeras discussões em julho de 1934 foi promulgada a nova constituição sendo a primeira a incluir em seu texto a educação nas áreas rurais. Nota-se no quarto parágrafo do artigo 121, que:

O trabalho agrícola será objeto de regulamentação especial, em que se atenderá, quanto possível, ao disposto neste artigo. Procurar-se-á fixar o homem no campo, cuidar da



sua educação rural, e assegurar ao trabalhador nacional a preferência na colonização e aproveitamento das terras públicas (BRASIL, 1934, s.p).

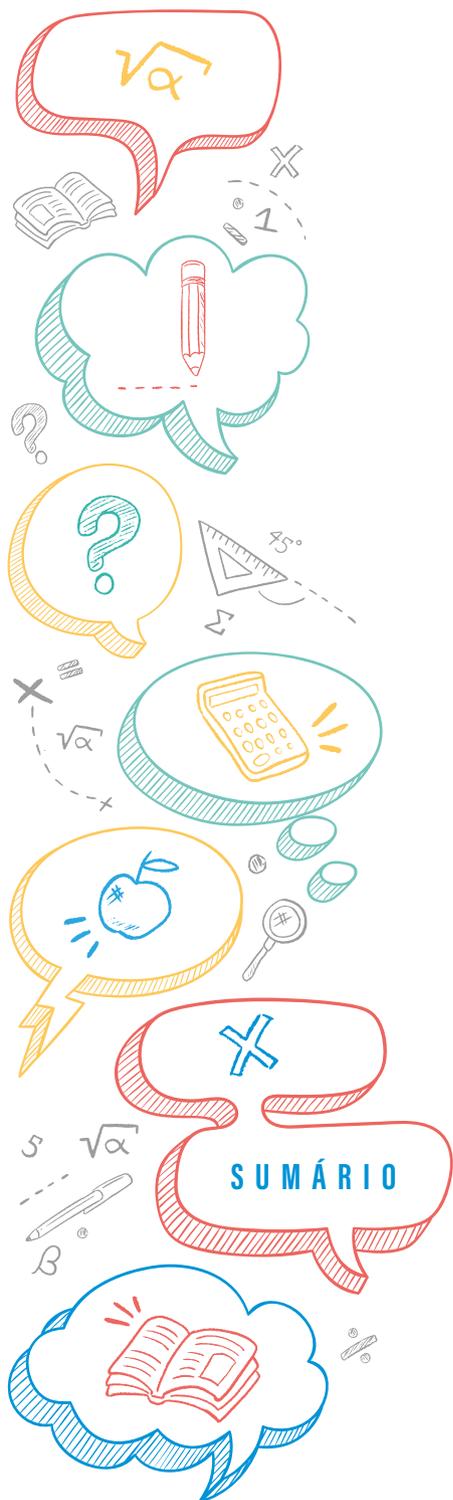
Na Constituição de 1934, é usado pela primeira vez na legislação brasileira o termo “Educação Rural”. Utilizado por anos dentro dos documentos oficiais, o termo carrega ainda o peso de uma educação associada à precariedade, ao atraso, à má qualidade de ensino e aos poucos recursos (FERNANDES; MOLINA, 2004).

Essa Constituição ainda faz menção à educação nos espaços rurais em seu Capítulo II, no artigo 156 que atribui à União a responsabilidade pela manutenção do ensino nessas áreas. Mas para o cumprimento dessas determinações, políticas públicas deveriam ter sido implementadas, fato que nunca ocorreu (SILVA, 2012). O documento determina que:

A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos que vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos. Parágrafo único: Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual (BRASIL, 1934, s.p).

Apesar da importância histórica de se ter garantido em lei a educação nos espaços rurais, é preciso ressaltar que este fato não garantiu plena atenção dos governantes em relação ao seu desenvolvimento e sua qualidade. A Constituição de 1934 vigorou por apenas três anos sendo substituída pela Constituição de 1937, outorgada em 01 de novembro, nesta última, a educação sofreu as consequências de um Estado autoritário e as iniciativas apresentadas na Constituição de 1934, conhecidas como democráticas, foram dissolvidas (AKSENEN; MIGUEL, 2015).

A nova Constituição estabelecia uma relação de subordinação entre a educação e as necessidades ligadas à industrialização.



A educação para os espaços rurais não é citada diretamente, a necessidade principal é a preparação da mão de obra para o mercado de trabalho, assim foi oferecida a uma mínima parcela da população rural uma educação instrumental restrita as necessidades da época (SILVA, 2012; BRASIL, 2007).

Em contrapartida o receio em relação ao êxodo rural era presente. Assim com a instauração do Estado Novo (1937-1945) por Getúlio Vargas, cria-se a Sociedade Brasileira de Educação Rural, que trazia como objetivo: “[...] expansão do ensino e preservação da arte e folclores rurais [...] o papel da educação como canal de difusão ideológica. Era preciso alfabetizar, mas sem descuidar dos princípios de disciplina e civismo” (LEITE, 2002, p. 30).

Essa proposta de educação tinha como principal fundamento manter o homem no campo por meio da escola. Sobre o exposto Mattos (2009, p. 245) afirma que “[...] a colaboração da escola na tarefa de formar a mentalidade de acordo com as características da ideologia do ‘Brasil – país essencialmente agrícola’, o que importava, também, em operar como instrumentos de fixação do homem no campo” (MATTOS, 2009, p. 245).

A Constituição de 1946, em seu artigo 68, torna evidente a vontade do governo em manter o sujeito do campo fixo em seu espaço quando diz que “[...] empresas industriais, comerciais e agrícolas [...] são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes [...]” (BRASIL, 1946, s.p).

Com a perspectiva de crescimento, a década de 1950 é marcada pelo início do dualismo entre a indústria e a agricultura, processo em que as economias começam a seguir caminhos distintos. Diante disso, o setor agrícola passou a ser visto como rural e atrasado, enquanto o setor industrial era tratado como urbano e moderno. Essa visão é fruto de um período de industrialização onde mudanças no modo



de pensar dos governantes e das elites rurais foram necessárias na busca do desenvolvimento industrial (SANDRONI, 1999; FERREIRA; BRANDÃO, 2011).

Mesmo com todo o empenho dos programas estabelecidos pelo governo para a fixação do homem no campo, o êxodo rural se confirmou nas décadas seguintes com maior intensidade. A falta de uma política pública agrária para o pequeno produtor familiar mais uma vez se tornou um dos principais fatores para a migração (LEITE, 2002).

E o que era temido aconteceu, a década de 1960 se inicia com a preocupação da elite brasileira com o crescimento desordenado das cidades e o aumento do número de favelas nas periferias. Com a intenção de resolver esta situação, o governo adota uma educação instrumentalista para formar técnicos agropecuários, e o que se viu nos anos seguintes foi a doção de uma educação tecnicista para atender a necessidade de mão de obra das indústrias (SILVA, 2012).

Assim no ano de 1961 foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira, Lei 4.024/61 onde estabeleceu que “[...] os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades que mantenham na zona rural escolas capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações profissionais” (BRASIL, 1961, s.p.).

Dessa forma, ficaria instituída a responsabilidade aos municípios pela estruturação e organização da escola e do ensino fundamental, o que acarretou um retrocesso do ensino nos espaços rurais, pois as prefeituras de pequenos municípios eram desprovidas de recursos financeiros e desta maneira não conseguiriam arcar com as despesas de uma educação específica ao sujeito do campo (LEITE, 2002).

Apesar da Lei de Diretrizes e Base de 1961 omitir a modalidade do ensino nas áreas rurais, a década de 1960 foi um marco para a

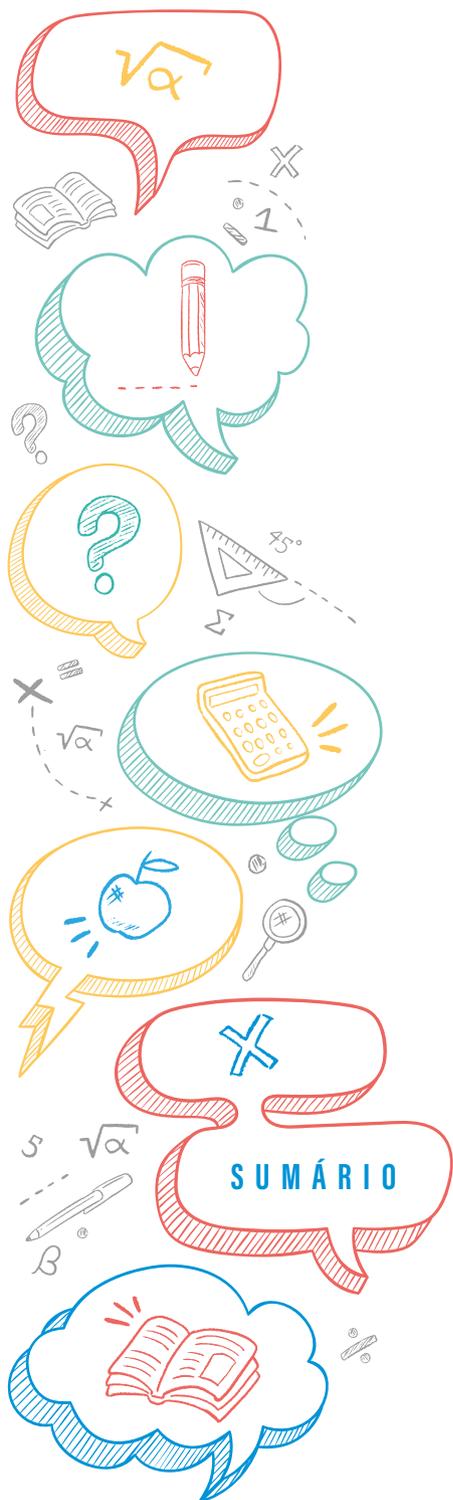


articulação dos movimentos sociais para a educação. Neste período, foram implantados alguns programas e projetos para o campo em regiões do Brasil que buscavam a promoção e o desenvolvimento de iniciativas educacionais dentro das comunidades, além da educação de jovens e adultos (ARAÚJO, 2013). Podemos destacar o Povoamento do Maranhão (1961); o Grupo de Estudos do Vale do Jaguaribe (1961); o Grupo de Imigração do São Francisco (1960); Cohebe (Companhia Hidrelétrica de Boa Esperança) em 1963, entre outros (CALAZANS, 1993).

Outro ponto importante a ser mencionado é o surgimento de setores ligados a reforma agrária, que além de reivindicar seus direitos pela terra buscavam alternativas para a educação do campo. Dentre eles vale mencionar: a Superintendência da Política de Reforma Agrária (SUPRA), em 1962; o Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (IBRA) e o Instituto Nacional do Desenvolvimento Agrário (INDA), criados a partir do fechamento da Supra em 1964; além do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), que surge no final da década de 1960, da união do IBRA com o INDA (FREITAS, 2011).

Torna-se evidente que a expansão do número de programas para o meio rural em todo o país na época. Para Leite (2002), as ações educativas para o campo por meio de programas governamentais começaram a partir do surgimento dos movimentos populares. Podemos destacar os Centros Populares de Cultura (CPC) e, mais tarde, o Movimento de Educação de Base (MEB), que foram essenciais para a aprovação do Estatuto do Trabalhador Rural, em 2 de março de 1963, sob a Lei nº 4.214.

Os movimentos de educação popular que surgiram nesse período estavam ligados às universidades, igrejas e partidos políticos de esquerda, com o objetivo de motivar a participação política das classes mais populares, isso incluía o campo, e elaborar iniciativas pedagógicas identificadas com a realidade cultural do país. Opondo-se a importação de ideias, as propostas educativas geradas nesse



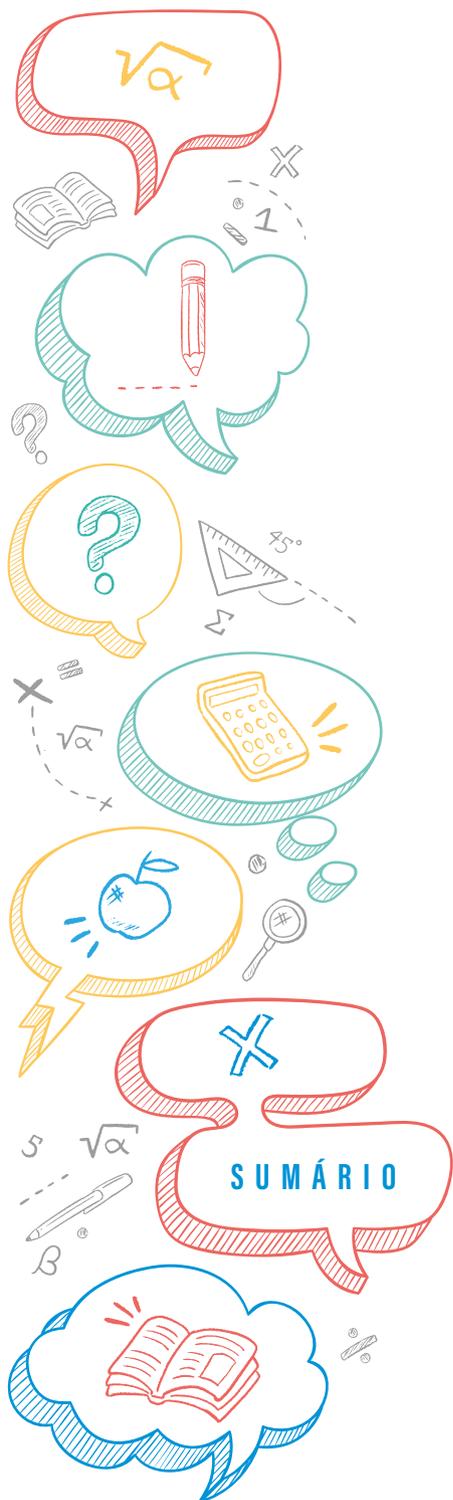
período foram consideradas as precursoras do Movimento pela Educação do Campo, na década de 1990 (BRASIL, 2007; FREITAS, 2011).

Nessa perspectiva, o Movimento de Educação de Base (MEB) dirigido pelo educador Paulo Freire se evidenciou como uma proposta pioneira, abrindo caminho para um novo paradigma de educação escolar com o foco na concepção libertadora. O MEB estava ligado a sindicatos e aos agricultores sem-terra, sua proposta principal era alfabetizar o homem do campo para sua realidade e de forma contextualizada, porém com o regime militar todas as iniciativas foram extintas, sendo retomadas somente na década de 1980 (FREITAS, 2011).

Com o golpe de 1964 a política educacional do país sofreu um retrocesso. A interrupção das vias de comunicação, participação e representação popular limitou os segmentos educacionais e sociais. Setores políticos, educacionais econômicos e ideológicos sofreram mudanças significativas durante o período.

O que se viu a seguir foi mais do mesmo, ou seja, projetos e programas desenvolvidos sem a menor preocupação com a forma de pensar da população do campo. As ações formativas não eram consideradas consistentes para o homem e mulher do campo, possibilitando sua permanência de forma produtiva, consciente, com acesso à terra, ao crédito e competência técnica capaz de possibilitar melhores condições de vida. Na verdade, seguiam o modelo capitalista-dependente mantendo o sujeito do campo estagnado em seu espaço (ARAÚJO, 2013).

O fim da década de 1970 marca um novo momento histórico no país. Os movimentos sociais que haviam sido calados durante o período militar voltaram a se organizar com maior expressividade, a pressão imposta pelos movimentos e por parte da população civil foi responsável pela conquista de vários direitos civis, que posteriormente se tornariam leis na nova Constituição Federal de 1988.



## METODOLOGIA

A pesquisa foi delineada a partir de uma revisão bibliográfica sistemática, com foco na Educação do Campo no Brasil. O trabalho se volta principalmente para os desdobramentos após o período de redemocratização do Brasil e suas implicações na Educação do Campo brasileiro.

Para o estudo buscamos informações por meio da pesquisa bibliográfica e documental, esse processo de se tornou fundamental durante todos os momentos da pesquisa. Para Gil (2002, p. 46),

Nem sempre fica clara a distinção entre a pesquisa bibliográfica e a documental, já que, a rigor, as fontes bibliográficas nada mais são do que documentos impressos para determinado público. Além do mais, boa parte das fontes usualmente consultada nas pesquisas documentais, tais como jornais, boletins e folhetos, pode ser tratada como fontes bibliográficas. Nesse sentido, é possível até mesmo tratar a pesquisa bibliográfica como um tipo de pesquisa documental, que se vale especialmente de material impresso fundamentalmente para fins de leitura.

Utilizou-se o livre acesso as bases de dados como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), além do acesso a publicações periódicas em indexadores da biblioteca virtual Scielo e o portal de periódicos da CAPES, tomando como termos de pesquisa, Educação do Campo.

Sendo este trabalho direcionado para todos os interessados em educação e em especial a Educação do Campo, será utilizado referencial teórico focado em autores como: Arroyo, Caldart, Molina, Leite, entre outros autores que trazem contribuições sobre movimentos sociais e Educação do Campo.



## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A década de 1980 se inicia com o enfraquecimento do regime militar. Os movimentos sociais e a sociedade civil começam a se organizar após um longo período de dormência desde o início do militarismo. O campo começou ser visto como um espaço de produção de saber.

Os movimentos civis, principalmente aqueles ligados à educação começaram a se movimentar para incluir a educação do campo dentro dos debates que estavam em pauta para a redemocratização. O ponto de partida era a reivindicação para a construção de uma educação em sintonia com as particularidades culturais, os direitos sociais e as especificidades dos sujeitos do campo (BRASIL, 2007; SILVA, 2012; KLEIN, 2013).

O desejo pela garantia dos direitos e leis que refletissem a expressão das demandas da sociedade brasileira culminou na Constituição de 1988, que não só reconheceu como preconizou a participação dos cidadãos e cidadãs na formulação das políticas públicas, inclusive a de educação (ARAÚJO, 2013).

Com a Constituição de 1988, surge um dos elementos mais importante para a história da melhoria da educação no país. No corpo do documento estavam os anseios e desejos da população, assim esse documento em seu artigo 205 instituiu:

Art. 205. A educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, s.p.).

É importante salientar que na Constituição de 1988 não há nenhuma menção a educação nos espaços rurais, o que só



intensifica o que já foi mencionado anteriormente, o descaso e falta de preocupação com os povos de comunidades rurais no que se refere à educação. Mesmo não citando claramente a educação nos espaços rurais, ao se referir “a educação é um direito de todos”, indiretamente abrange tal modalidade.

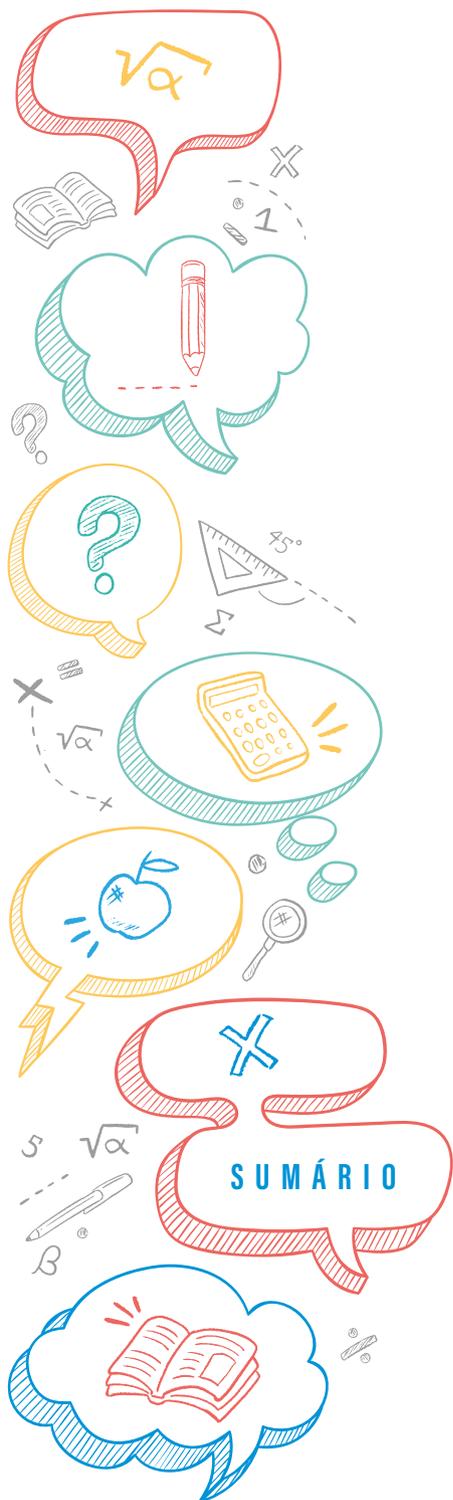
A Constituição de 1988 foi construída por meio de lutas populares contra a ditadura com a finalidade de restabelecer a democracia. Nesse contexto, a luta pela terra abriu caminho para a formação de uma visão democrática de educação, onde a proposta de uma escola que contribua para o desenvolvimento do campo seja algo de direito (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011).

Para o entendimento desse período repleto de mudanças é preciso compreender o papel dos movimentos sociais, em especial o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que foi um dos principais agentes para as definições das futuras ações ligadas à educação do campo (FREITAS, 2011).

A educação sempre foi tratada como prioridade pelos movimentos sociais. Durante a década de 1980 e início de 1990 o movimento discutia pontos como o descaso e a falta de políticas públicas. A educação encabeçada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra partiu da preocupação com o analfabetismo na militância (DALTRO, 2007; FREITAS; 2011).

Assim, quase no mesmo período em que iniciaram as lutas pelas terras, as famílias do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) começaram a lutar por escolas que pudessem agregar o valor do estudo e do acesso às mesmas. A princípio as lutas eram distintas, mas com o passar dos anos o direito a escola se tornou parte da organização do MST (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011).

As famílias sem-terra se mobilizaram com o passar dos anos pelo direito a uma educação que estivesse entrelaçada a sua realidade



e que fizesse sentido em sua vida presente e futura. Com essa ideia, as famílias não só tomaram para si a necessidade da construção das escolas nesses espaços como também a organização e produção de uma proposta pedagógica que atendesse suas necessidades, além da formação de educadores capazes de trabalhar nessa perspectiva (OLIVEIRA; GARCIA, 2008).

Após anos de debates e discussões por uma lei que garantisse um ensino público de qualidade, finalmente o corpo legal da Constituição Federal Brasileira possibilitou que no ano de 1996 a aprovação da *Lei de Diretrizes e Bases* - Lei nº 9.394/96 (LDB) proporcionasse importantes melhorias à educação brasileira. E determinou a promoção da educação básica na zona rural, estabelecendo que os conteúdos e o calendário escolar devam respeitar às peculiaridades e às necessidades da vida rural bem como a contextualização dos materiais e métodos didáticos utilizados para o ensino no meio rural (BRASIL, 1996).

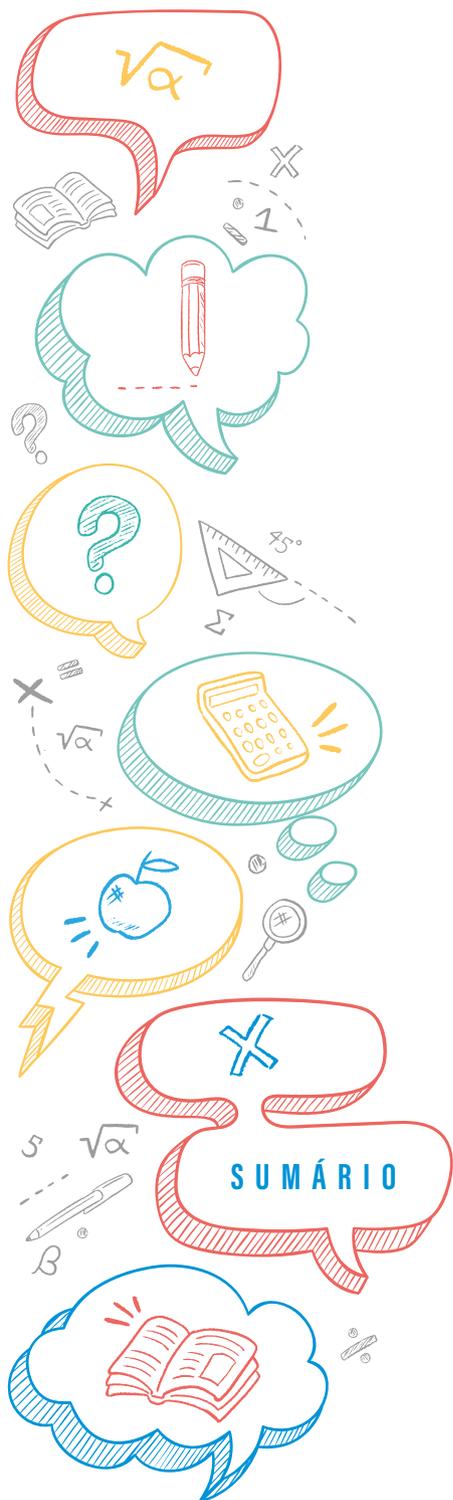
Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014) (BRASIL, 1996, s.p.).

A lei reconhece a diversidade sociocultural, o direito a pluralidade, proporcionando melhorias, do ponto de vista legal na educação



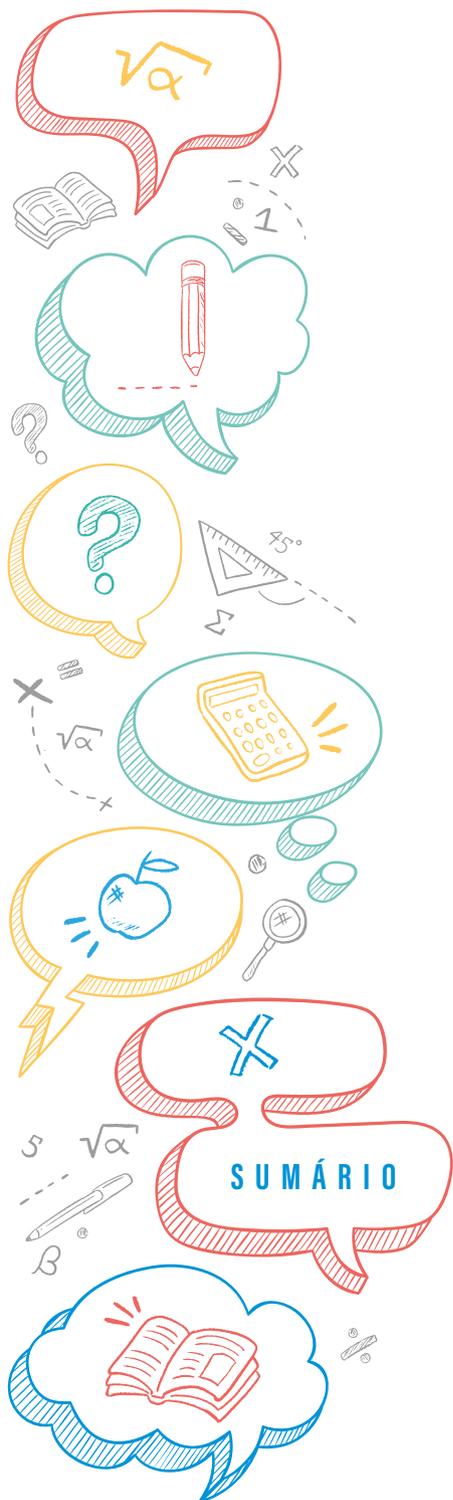
brasileira em especial do campo, além de garantir a possibilidade da contextualização curricular e a flexibilidade do calendário em consideração às especificidades do campo e condições climáticas (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011).

Mas é preciso ficar atento, pois, apesar de a lei garantir certa flexibilidade dos conteúdos e o respeito aos tempos e espaços no meio rural, observa-se que ao possibilitar certas adaptações curriculares para a educação básica no campo, se mantém um ensino com características urbanas (ARAÚJO, 2013; MUNARIM, 2017). Arroyo (2007, p.158) ressalta que:

A palavra *adaptação*, utilizada repetidas vezes nas políticas e nos ordenamentos legais, reflete que o campo é lembrado como o *outro lugar*, que são lembrados os povos do campo como os outros cidadãos, e que é lembrada a escola e os seus educadores (as) como a outra e os *outros*. A recomendação mais destacada é: não esquecer os outros, adaptando às condições do campo a educação escolar, os currículos e a formação dos profissionais pensados no paradigma urbano (Grifos do autor).

Diante disso, as discussões e apontamentos iniciados pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra na década de 1980 nunca cessaram, pelo contrário, ganharam ainda mais força e parceiros. Todas as inúmeras formas de mobilizar para uma melhoria na qualidade da Educação do Campo culminaram em várias iniciativas para a melhoria da Educação do Campo, como o Encontro Nacional de Educadores e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), realizado em julho de 1997.

O MST em conjunto com a Universidade de Brasília (UnB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), realizaram o 1º ENERA com o objetivo de articular os trabalhos em andamento e a sua multiplicação devido ao grande clamor por uma educação no meio rural e a precariedade do sistema educacional no campo.



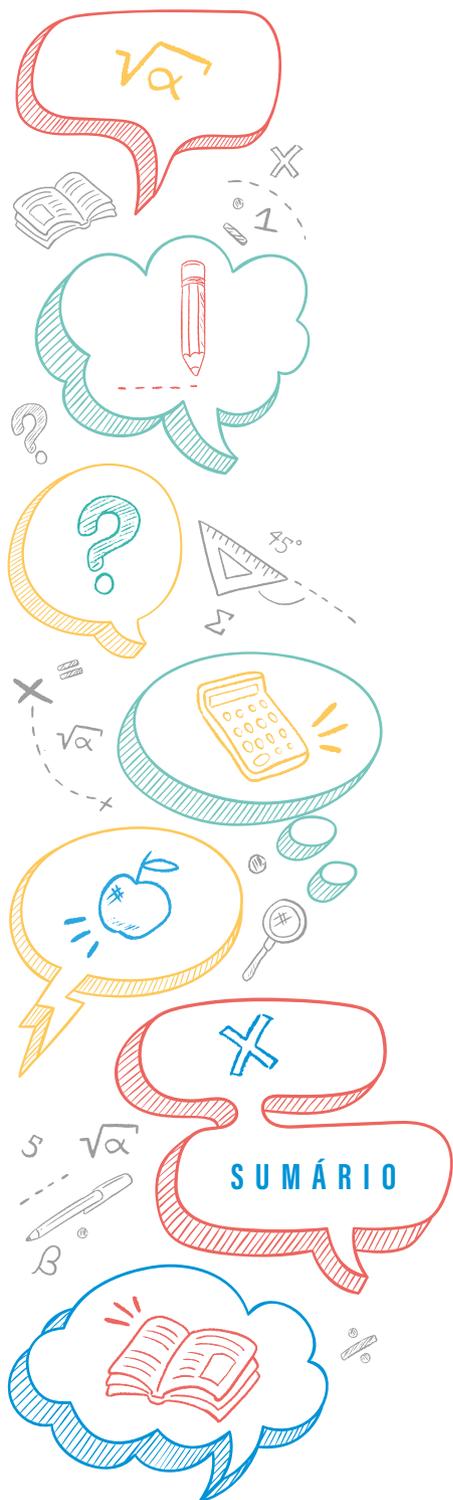
O evento foi a materialização de inúmeras ideias que vinham sendo geradas desde a década de 1980 com a criação do Setor de Educação dentro da estrutura organizacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

O ENERA provocou uma reflexão sobre como a educação nos espaços rurais estava sendo conduzida no país, abrindo caminho para a discussão em torno da formulação de diretrizes e políticas públicas de educação para o campo (CALDART, 2004). Assim as entidades participantes do ENERA decidiram realizar um encontro nacional, onde pudessem analisar os problemas enfrentados pela população que vive em áreas rurais nos diferentes níveis de ensino.

No ano de 1998, após 23 encontros estaduais nos quais se discutiu as necessidades e os anseios para a Educação do Campo, as principais ideias e reflexões foram levadas e debatidas na primeira “Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo”, onde foi assumido o compromisso que as entidades participantes mobilizassem o governo e sociedade para a formulação de políticas públicas que assegurassem o direito a uma educação de qualidade para a população do campo (BRASIL, 2007).

Dentro desse quadro de mobilização e discussão, surge uma nova concepção educacional para o campo, que se opõe a educação rural enraizada no país. A Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo e a LDB - Lei nº 9.394/96 possibilitaram espaços para debates em articulação com os movimentos sociais do campo resultando no que chamamos hoje de Educação do Campo.

Ao contrário do que sustenta a educação rural, a Educação do Campo surge como uma educação humana e de perspectiva emancipatória, ligada a fatores históricos, luta e construção de longo prazo, pensando a educação desde as particularidades dos sujeitos que vivem do trabalho do campo e as suas relações sociais (CALDART, 2004). Fernandes, Cerioli e Caldart (2011, p. 25) explicam que:



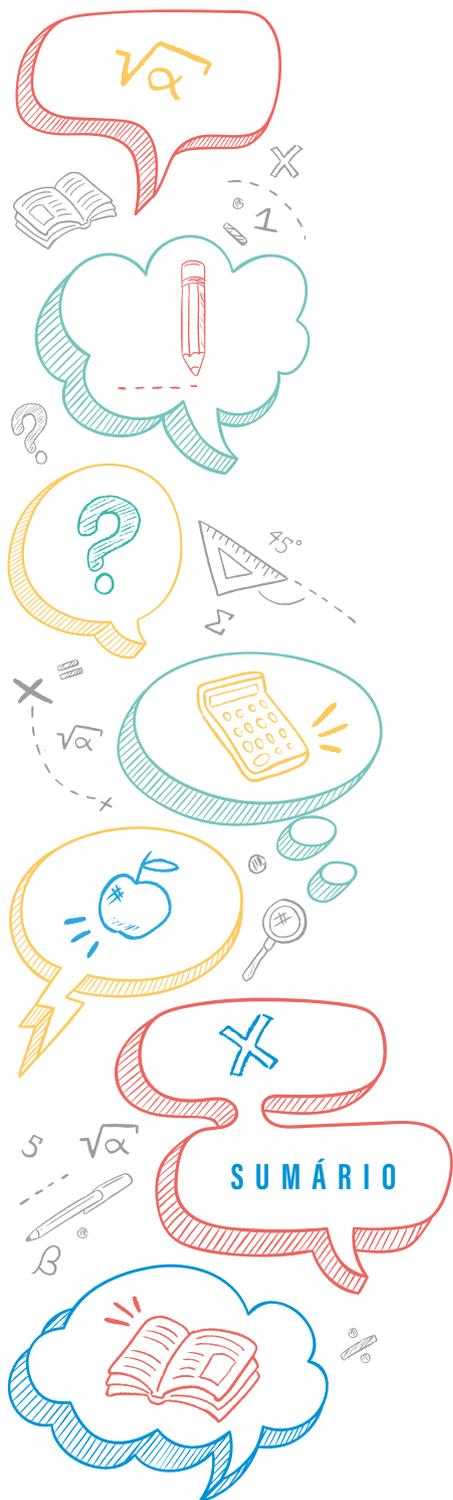
Decidimos utilizar a expressão campo e não a mais usual *meio rural*, com o objetivo de incluir no processo da Conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho *camponês* e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho. Mas quando discutimos a educação do campo estamos tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural.

A partir dessa citação, entendemos que a Educação do Campo é um processo em construção, que abrange todos os movimentos educacionais em prol da melhoria da qualidade de vida dos trabalhadores e trabalhadoras rurais por meio da educação, sejam eles quilombolas, indígenas, camponeses, ribeirinhos, entre outros, sempre respeitando as diferenças e anseios de cada movimento.

A pluralidade existente dentro da Educação do Campo imprime força para a mudança da visão reducionista do campo apenas como formador de mão de obra e se firma no combate aos “pacotes” e programas que ignoram as pessoas que vivem no campo, amplamente utilizados na educação rural (CALDART, 2004).

Diante dessas necessidades, no ENERA se identificou um grande número de ações educativas positivas em prol da Educação do Campo sendo desenvolvidas por várias organizações sociais e universidades. A partir desse momento, os movimentos sociais, em especial o MST, se articularam gerando mobilizações que culminaram na criação do PRONERA (SANTOS; SILVA, 2016).

No ano de 1998 por meio da Portaria Nº. 10/98, o Ministério Extraordinário de Política Fundiária criou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, mais tarde sendo incorporado ao INCRA. Sobre a finalidade do programa (BRASIL, 2016, p. 17):



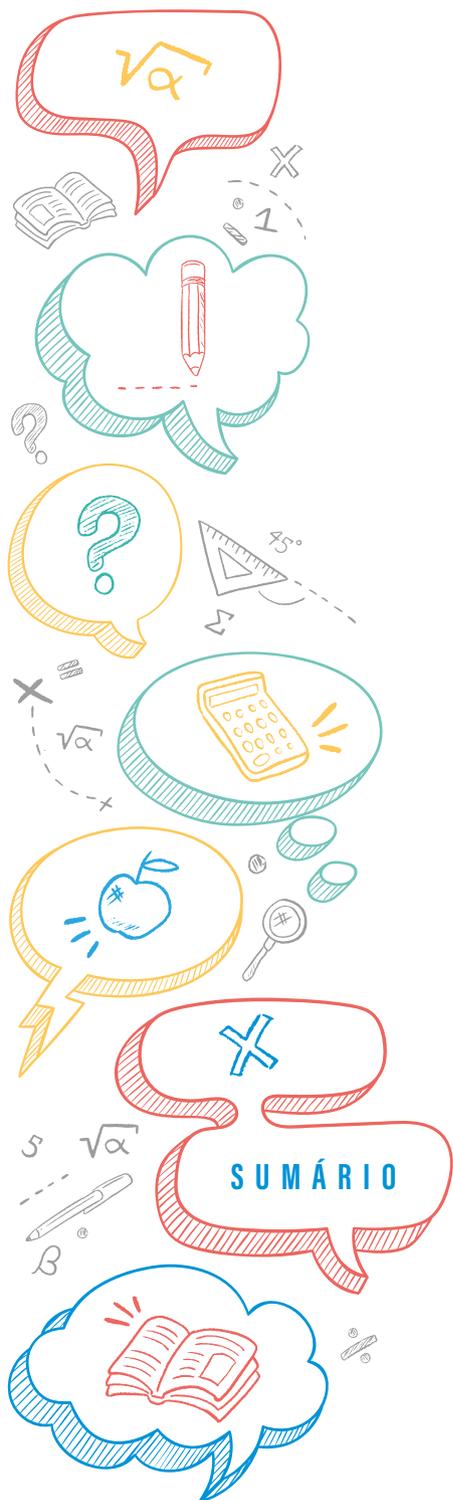
Fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável.

O Programa tem como objetivo a democratização da educação para todos os trabalhadores/as da reforma agrária, levando em consideração as especificidades dos sujeitos e colaborando para a manutenção dos agricultores no campo, utilizando o desenvolvimento sustentável como resultado, se tornando uma espécie de gerador das reflexões e ações a respeito da Educação do Campo (FREITAS, 2011; SANTOS; SILVA, 2016).

É notável que o fim da década de 1990 foi o período com maiores reivindicações e conquistas a favor da Educação do Campo, no entanto, a década dos anos 2000 se inicia com oportunas mudanças. Em 2001, foi direcionado o relatório sobre as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer nº 36/2001 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação), fruto de muitas lutas dos movimentos sociais do campo.

Agora, com a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, consideramos isto um ponto de chegada da nossa caminhada. Mas como toda caminhada é um movimento, estamos em um novo ponto de partida para a realização efetiva das resoluções das Diretrizes. Afinal, sabemos pelo duro aprendizado de conquista da cidadania que a luta se faz a lei e garante os direitos (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 137).

Em abril de 2002 houve a efetivação da Resolução CNE/CEB Nº 01 de 3 de abril de 2002 institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, um grande marco na Educação do Campo e uma grande conquista para os movimentos sociais do campo, por representam um avanço no entendimento de que o campo é espaço de vida e a escola um local do desenvolvimento



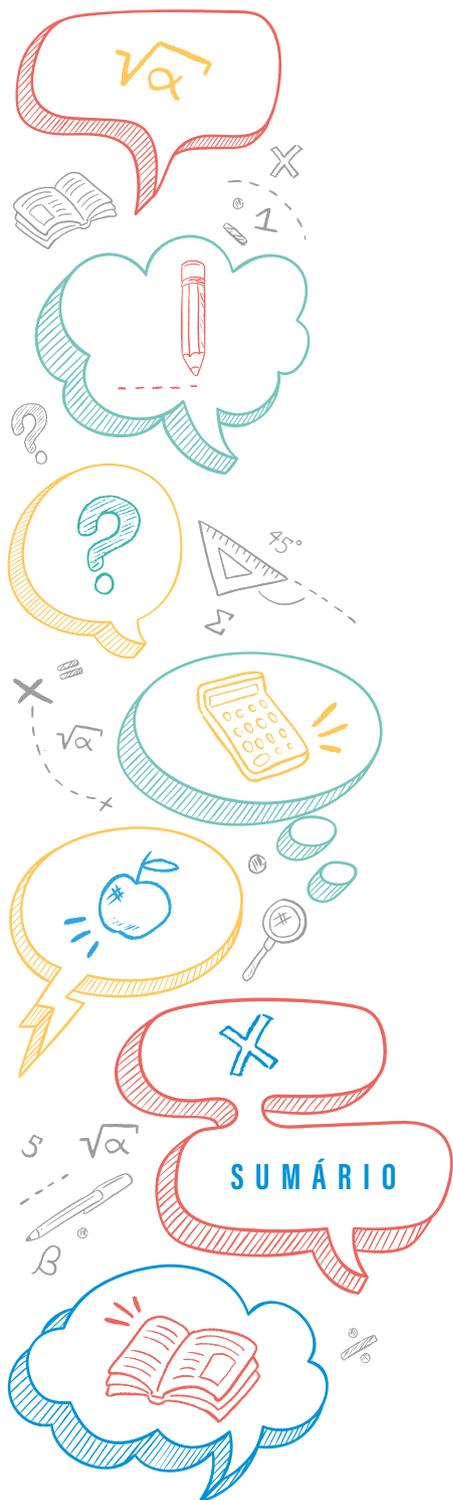
humano (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011), deixando de lado a visão ultrapassada da educação rural. Para Fernandes, Cerioli e Caldart (2004, p. 136-137) a aprovação das Diretrizes significou:

[...] um importante avanço na construção do Brasil rural, de um campo de vida, onde a escola é espaço essencial para o desenvolvimento humano. É um novo passo dessa caminhada de quem acredita que o campo e a cidade se complementam e, por isso mesmo, precisam ser compreendidos como espaços geográficos singulares e plurais, autônomos e interativos, com suas identidades culturais e modos de organização diferenciados, que não podem ser pensados como relação de dependência eterna ou pela visão *urbanóide* e totalitária, que prevê a intensificação da urbanização como o modelo de país moderno. A modernidade é ampla e inclui a todos e a todas, do campo e da cidade. Um país moderno é aquele que tem um campo de vida, onde os povos do campo constroem suas existências.

Oportunas são as reflexões trazidas pelos autores, a ideia não é, e nunca foi de estabelecer um cabo de guerra entre o campo e a cidade, mas sim compreender que ambos os espaços possuem suas singularidades e seu devido papel na sociedade, desta forma ambos devem ser respeitados em relação seus saberes e culturas.

Em 2003 em respostas as articulações dos movimentos sociais o MEC criou o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT) pela Portaria nº 1.374, com a finalidade de promover à articulação junto aos sistemas municipais e estaduais de ensino dos quesitos ligados a implementação das Diretrizes, no ano seguinte o GPT publicou um Caderno de Subsídios, contendo inúmeras informações sobre a educação no campo, o documento auxiliou a formação de políticas de Educação do/no Campo (BRASIL, 2004).

Com o intuito de buscar o reconhecimento da Educação do Campo como política pública e não mais como prática compensatória como era vista pela educação rural, foi realizado a II Conferência Nacional em agosto de 2004, com o tema “Por uma Política Pública de

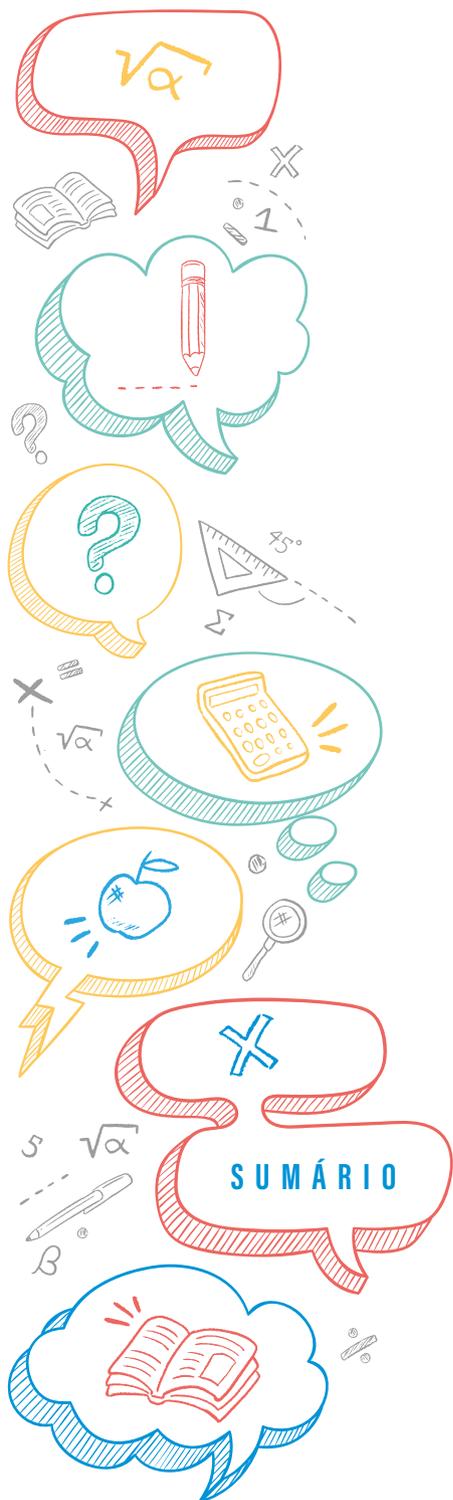


Educação do campo”. A Conferência foi uma forma dos movimentos sociais reafirmarem sua luta por uma visão do campo como um espaço repleto de cultura e saberes próprios, e exigindo do Estado políticas públicas educacionais. Araújo (2013, p. 53) nos apresenta os principais objetivos da Conferência:

[...] tornar o movimento reconhecido politicamente pelo Estado e pelos Governos; desenvolver esforços no sentido de que a Educação do Campo seja assumida como Política Pública de maneira mais explícita e que os órgãos públicos responsáveis pela educação em nosso país se façam mais presentes, reconhecendo a dívida social, cultural e educacional que têm para com os diversos sujeitos que trabalham e vivem no campo e na floresta; atuar para que seja reconhecida a especificidade de suas formas de viver e de ser; e, finalmente, procurar acelerar o processo que já vinha acontecendo, quanto ao reconhecimento da urgência de que a Educação do Campo fosse assumida como Política Pública, construída em diálogo entre o Estado, as diversas esferas do governo e os movimentos sociais do campo.

Em resposta aos debates realizados pelos movimentos sociais na Conferência, o Ministério da Educação (MEC) criou em 2004 a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI este fato significou a inclusão na estrutura federal de uma instância responsável, especificamente, pelo atendimento das necessidades das populações camponesas a partir do reconhecimento de sua cultura e singularidades (SECADI, 2007). Desde sua criação a SECADI vinha firmando convênios para contribuir com a formação dos professores que atuam com os povos do campo, a Secretaria possuía parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), entre outras organizações (SPERANDIO, 2013).

Com o estreitamento das relações entre o Governo Federal, os movimentos sociais e as Secretarias Estaduais e Municipais, no ano de 2005 foi instituído o programa Saberes da Terra: Programa Nacional

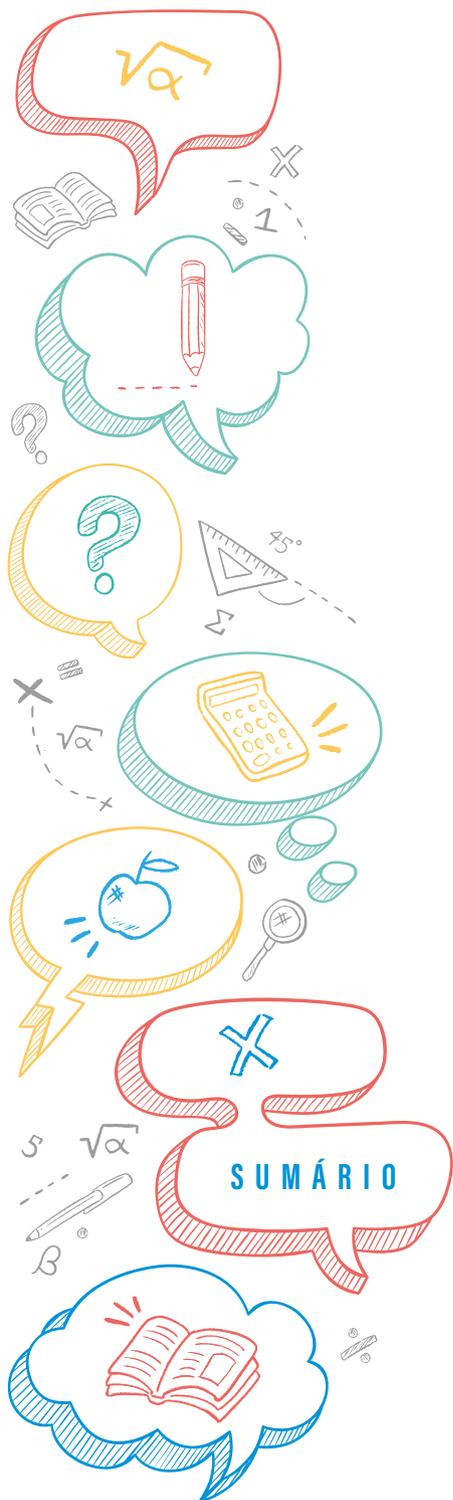


de Educação de Jovens e Adultos, que mais tarde foi integrado ao Projovem (Programa Nacional de Inclusão de Jovens e Adultos), com o objetivo de criar políticas públicas em prol da Educação do Campo em especial aos jovens do campo, possibilitando a finalização do Ensino Fundamental e qualificação profissional (BRASIL, 2007).

A SECADI buscou significar a Educação do Campo por meio de ações, programas e projetos, podemos sinalizar algumas iniciativas, como o Programa à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), criado em 2007 com a finalidade de fortalecer e efetivar os cursos de licenciatura em Educação do Campo nas universidades, direcionado à formação inicial dos professores; a formação continuada de professores em Educação do Campo, na modalidade a distância, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e presencial e semipresencial pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica (RENAFOR).

Outra iniciativa ligada ao SECADI foi o Programa Escola Ativa, uma estratégia metodológica destinada a pequenas escolas e/ou salas multisseriadas, apesar de ser um programa que esteve ligado a SECADI seu registro é anterior à criação da Secretaria. Sua origem data de 1975 em uma experiência colombiana, adquirida pelo MEC em uma parceria com o Banco Mundial e implantada em nosso país no ano de 1997, na Região Nordeste (FREITAS, 2011; SPERANDIO, 2013).

O programa não foi bem aceito pelos movimentos sociais ligados à Educação do Campo, que afirmavam que práticas como a Pedagogia da Terra e a Pedagogia da Alternância possuíam um vínculo maior com a realidade do campo brasileiro, pois ambas as iniciativas emergiram da vontade e dos anseios da população do campo, mesmo assim em 2007 o programa foi transferido do FUNDOESCOLA para o SECADI que o incorporou como política pública dentro do território brasileiro no ano de 2008, em 2012 o programa sofreu algumas



mudanças pedagógicas para ser substituído pelo Programa Escola da Terra (FREITAS, 2011; SPERANDIO, 2013).

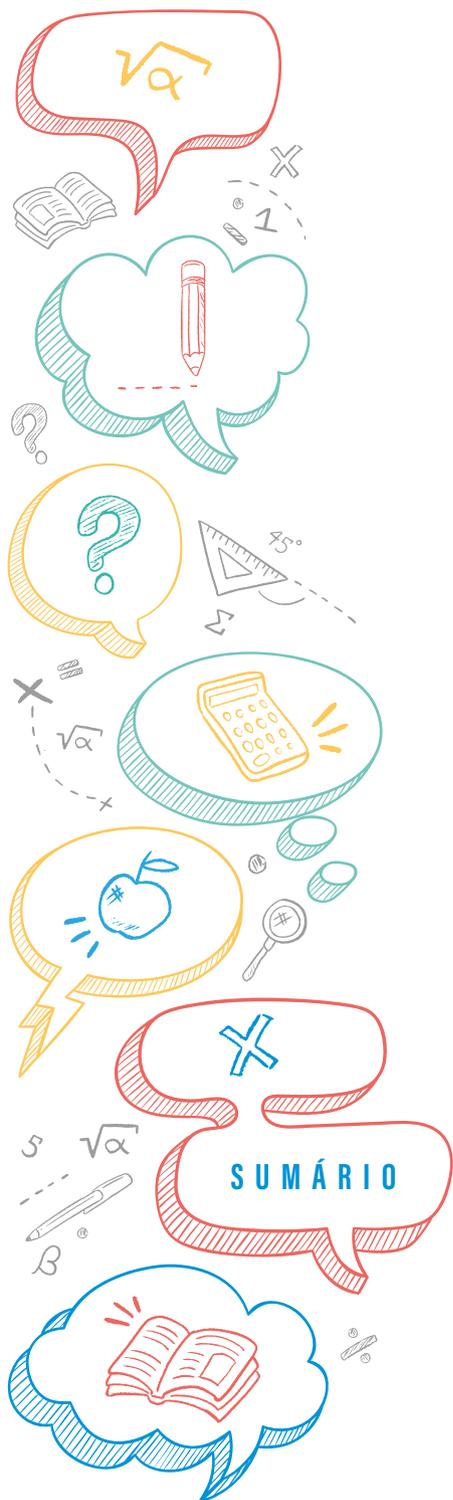
A SECADI foi responsável por programas, ações e políticas de Educação Especial; Educação de Jovens e Adultos; Educação do Campo; Educação Escolar Indígena; Educação Escolar Quilombola; Educação Étnico-Raciais e Educação em Direitos Humanos, até o início deste respectivo ano, 2019. Quando o então recém-nomeado Ministro da Educação Ricardo Vélez Rodriguez assumiu o Ministério da Educação e extinguiu a SECADI. Criando em seu lugar duas novas Secretarias, a Secretaria de Alfabetização e a Secretaria de Modalidades Especiais da Educação.

Assim constata-se que apesar de existir um alicerce legal que ampara de certo modo a Educação do Campo, não podemos ser ingênuos em pensar que a luta acabou. A ideia não é, e nunca foi de estabelecer um cabo de guerra entre o campo e a cidade, mas sim compreender que ambos os espaços possuem suas singularidades e seu devido papel na sociedade, desta forma ambos devem ser respeitados em relação seus saberes e culturas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É notável que a educação para a população do campo sempre foi deixada em segundo plano. Durante anos um grande número de programas e projetos foram sendo impostos a estes sujeitos, sem sua participação efetiva no desenvolvimento dos mesmos. Tornando tais práticas educativas distantes e totalmente desvinculadas do contexto campo.

A partir do momento em que os movimentos sociais ligados à Educação do Campo ganharam força, vislumbrou-se a possibilidade



de reivindicar uma educação pensada pelos sujeitos do campo, para os sujeitos do campo. De fato muitas foram as conquistas, porém, é preciso destacar que a luta não acabou.

Com base no estudo apresentado fica evidente a necessidade da população rural em vencer os aspectos discriminatórios impostos historicamente pela sociedade brasileira, que enxerga a realidade do campo como um patamar inferior. Nesse sentido, compreende-se que tal mudança só será possível após um processo de respeito da cultura do campo e valorização dos saberes da terra.

## REFERÊNCIAS

AKSENEN, E. Z.; MIGUEL, M. E. B. A educação rural à luz da legislação brasileiro: 1927 a 1971. *Revista Diálogo Educacional*, v. 15, n. 46, p. 703-722, 2015.

ARAÚJO, S. R. M. *Formação de educadores do campo: um estudo sobre a experiência de formação inicial para os monitores das Escolas Famílias Agrícolas do Estado da Bahia*. 2013. 319f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) do Campo. *Caderno CEDES*, v. 27, n. 72, p. 157-176, 2007.

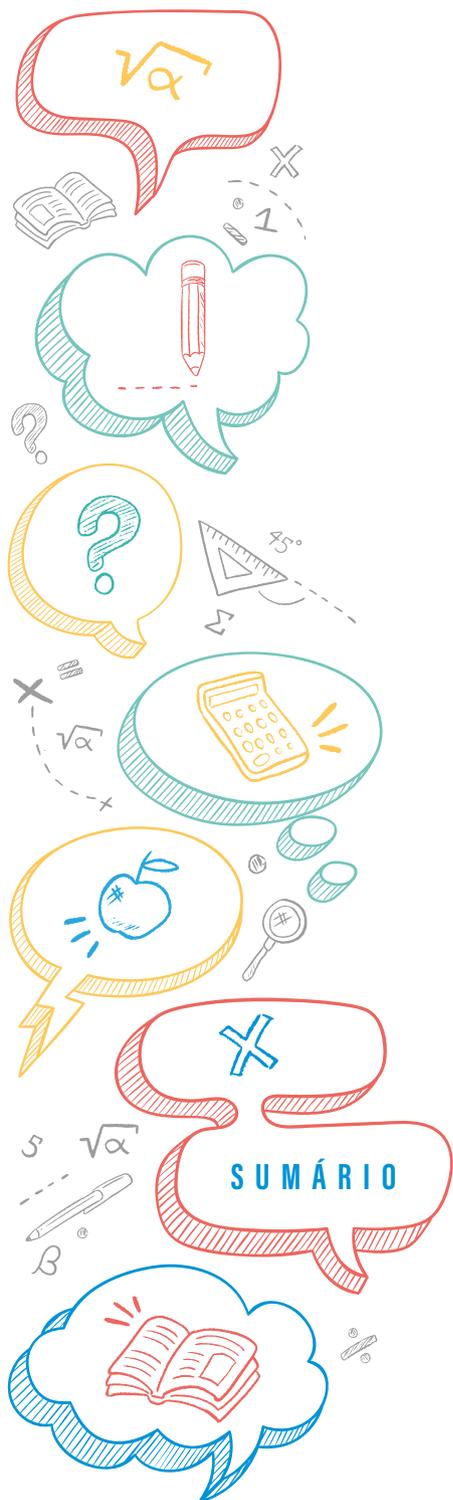
ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. *Por uma educação do campo*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. Constituição (1934). *Constituição [da] República dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro: Casa Civil, 1934.

BRASIL. Constituição (1946). *Constituição [da] República dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro: Casa Civil, 1946.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 27 dez. 1961.





BRASIL. Constituição (1988). *Constituição [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004 que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação da Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e cultura Afro-Brasileira e Africana. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 19 mai. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. *Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas*. Cadernos SECAD, n.2, 2007.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização da Reforma Agrária. *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: Manual de Operações*. Brasília, 2016. Disponível em: <[http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/reforma-agraria/projetos-e-programas/pronera/manual\\_pronera\\_-\\_18.01.16.pdf](http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/reforma-agraria/projetos-e-programas/pronera/manual_pronera_-_18.01.16.pdf)>. Acesso em: 18 mar. 2018.

CALAZANS, M. J. C. Para compreender a educação do Estado no meio rural: traços de uma trajetória. In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. (Orgs.). *Educação e escola no campo*. Campinas: Papirus, 1993.

CALDART, R. S. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In.: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de (Org.). *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. Brasília: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo", 2004.

DALTRO, R. R. *Movimentos sociais e educação no campo*. Vidya, v. 27, n. 2, p. 33-42, 2007.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O Campo da Educação do Campo. In.: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de (Org.). *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. Brasília: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo", 2004.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo: texto preparatório. In: ARROYO, M. Gonzalez, CALDART, R. S. MOLINA, M. C. *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 19-63.

FREITAS, H. C. A. Rumos da Educação do Campo. *Em aberto*, v. 24, n. 85, p. 35-49, 2011.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KLEIN, S. F. *Educação do Campo: Um estudo sobre cultura e currículo na escola municipal de Ensino Fundamental Crubixá – Alfredo Chaves – Espírito Santo*. 2013. 22f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

LEINEKER, M. S. L.; ABREU, C. B. M. A educação do campo e os textos constitucionais: um estudo a partir da Constituição Federal de 1934. *In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*, 9, 2012. Anais... Curitiba: ANPESUL, 2012.

LEITE, S. C. *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2002.

MATTOS, I. C. R. O pensamento educacional de Sud Mennucci. *In: ALVES, G. L. (Org.). Educação no campo: recortes no tempo e no espaço*. Campinas: Autores Associados, 2009.

MUNARIM, A. Educação do campo e LDB: Uma relação quase vazia. *Retratos da Escola*, v. 10, n. 19, p. 493-506, 2017.

OLIVEIRA, M. E. B.; GARCÍA, M. F. Luta, resistência e educação do campo: o MST na Paraíba. *Espaço em Revista*, v. 10, n. 1, p. 107-129, 2008.

SANDRONI, P. *Novíssimo Dicionário de Economia*. São Paulo: Editora Best Seller, 1999.

SANTOS, R. B.; SILVA, M. A. Políticas públicas em educação do campo: PRONERA, PROCAMPO e PRONACAMPO. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 10, n. 2, p. 135-144, 2016.

SILVA, S. J. R. *A formação dos professores do campo: um estudo na serra Catarinense*. 2012. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

SPERANDIO, W. B. *Formação continuada de professores na Escola do Campo: com a palavra os docentes do ensino médio*. 2013. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.





# 9

Érika Almeida Furtado

Regina Godinho de Alcântara

## RELAÇÃO TRIÁDICA – PROFESSOR, ALUNO, CONHECIMENTO/ MÚLTIPLAS TECNOLOGIAS: UM ESTUDO DE CASO COM PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

## INTRODUÇÃO

O mundo em que vivemos atualmente pode ser considerado o mundo tecnológico tendo em vista a velocidade com que as tecnologias têm avançado. Acreditamos, pois, que a escola necessita acompanhar esse avanço que ocorre fora dela, problematizando-o e, conseqüentemente, inserindo-o sistematicamente no cotidiano escolar, evidenciando suas potencialidades, incongruências e complexidades. Nesse sentido, entendemos que se torna urgente os docentes voltarem seus olhares para tais mudanças e possibilidades, caso não o tenha feito ainda, haja vista não apenas o acompanhamento e aproximação dos contextos enunciativos dos estudantes, como também a perspectiva de sua participação na apropriação do conhecimento. Alarcão (2001, p. 15) adverte que “[...] a escola não tem conseguido acompanhar as profundas mudanças ocorridas na sociedade. Não obstante as transformações que nela vão sendo introduzidas, ela não convence nem atrai. É coisa do passado, sem rasgos de futuro.”

Nesse contexto de distanciamento entre escola e tecnologias, no início desse desenvolvimento os docentes, principalmente aqueles que lecionavam a disciplina de Língua Portuguesa, tinham um olhar de desconfiança sobre as TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação), pois as viam como suas rivais, como um elemento que iria distanciar os estudantes da leitura e da escrita, ainda hoje, mesmo que em menor proporção, escutamos comentários que remetem a esse entendimento, basta que circulemos no ambiente escolar. Porém, ao contrário do que se imaginava, o que ocorre é uma maior diversidade em relação às formas de ler e escrever, os suportes tornaram-se outros, esses estudantes que são considerados “nativos digitais” utilizam ferramentas como *smartphones*, *tablets*, computadores etc. para viajarem na leitura e escrita de inúmeros gêneros discursivos ancoradas nas diversas redes sociais existentes atualmente. É importante

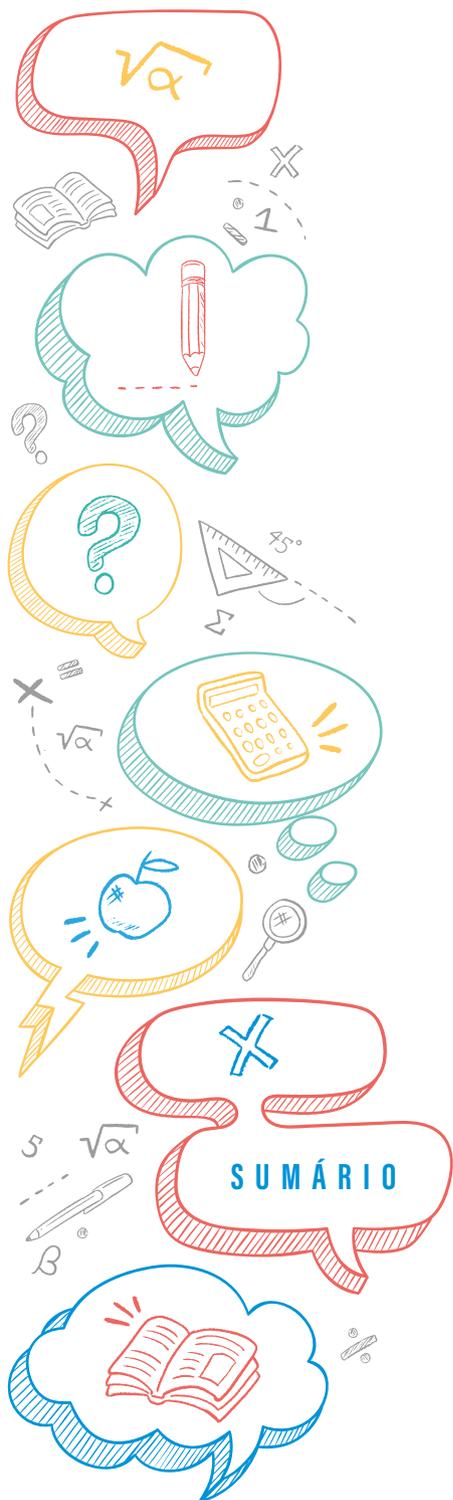


ressaltar que esses variados gêneros que circulam nesses ambientes virtuais surgem frequentemente para atender às necessidades de seus usuários. Sendo assim, por que não utilizá-los como novas ferramentas no processo de construção do conhecimento dos estudantes?

A partir das reflexões tecidas até aqui, o presente trabalho traz uma pesquisa realizada, objetivando dar andamento à pesquisa de dissertação de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), buscando verificar a viabilidade da seguinte temática de estudo: “O ensino de Língua Portuguesa para estudantes do Ensino Médio Regular: Redes Sociais como possibilidade de Recurso Didático – potencialidades, desafios e complexidades”.

Assim, este estudo visa investigar em que medida os professores de Língua Portuguesa, de escolas públicas do Município de Alegre/ES, tiveram contato em sua formação inicial e/ou continuada com as novas tecnologias digitais como recurso didático metodológico e como veem a possibilidade de utilização das redes sociais como recurso didático nas salas de aula. Partindo desse objetivo geral, tivemos como objetivos específicos: I) identificar se os professores pesquisados tiveram alguma disciplina voltada para o uso das tecnologias digitais na educação em seu processo formativo (inicial ou continuado); II) verificar se esses professores possuem perfis nas redes sociais e para que as utilizam com mais frequência; III) verificar se esses profissionais veem possibilidade de utilização das redes sociais como recurso didático metodológico e se há algum fator que possa dificultar ou impedir seu uso para esse fim nas escolas.

Logo, tendo em vista o recorte investigativo, o problema de pesquisa deste estudo seguiu ao encontro da seguinte problemática no questionamento aos(às) professores(as) sujeitos-alvo: “Os professores de Língua Portuguesa veem possibilidade de utilização



das redes sociais como apoio pedagógico de forma a potencializar o ensino de Língua Portuguesa para os estudantes?”

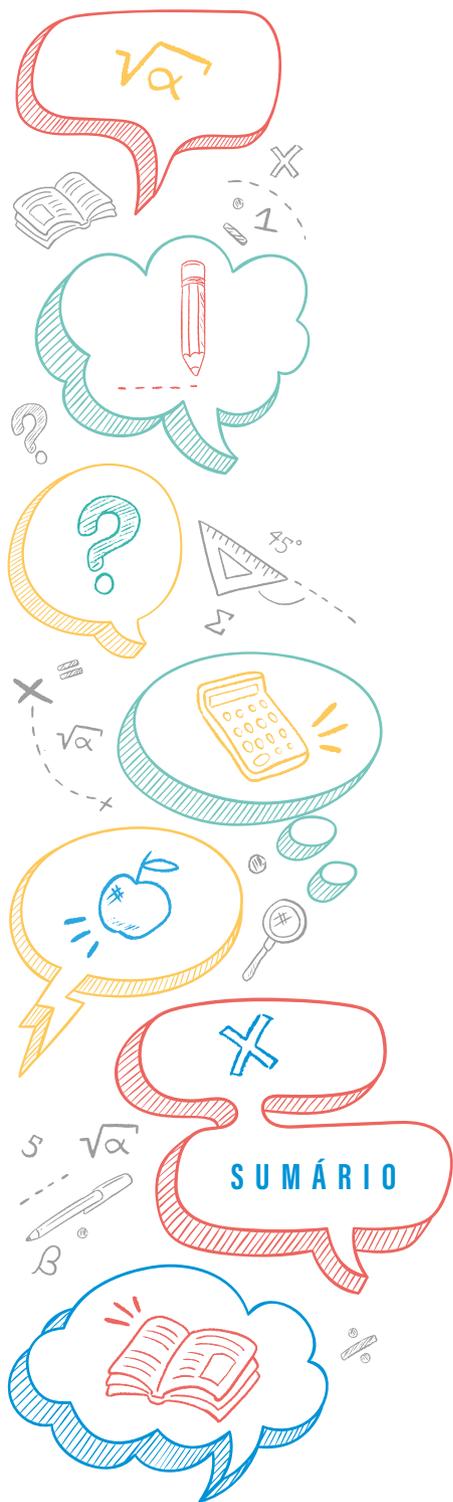
Traz como aportes teóricos a perspectiva bakhtiniana de linguagem (1992, 2003) e os estudos de Marcuschi (2005) e Lèvy (1999).

O procedimento metodológico utilizado foi a entrevista semiestruturada com os professores de Língua Portuguesa de escolas públicas estaduais de um município localizado na Região do Caparaó Capixaba, utilizando a ferramenta *google drive*.

O presente trabalho justifica-se tendo em vista o entendimento, a despeito da precarização das escolas e da profissão docente, de que os jovens de hoje precisam ser convidados pela escola a *olhar a vida* pela via do dialogismo com os conhecimentos historicamente acumulados e para isso apenas a transmissão de conteúdos de maneira descontextualizada, por meio de práticas tradicionais, não é suficiente para que tal possibilidade e, conseqüentemente, a aprendizagem aconteça. Logo, compreendemos que o processo ensino aprendizagem necessita ser desenvolvido por meio do diálogo, da troca de experiências entre discentes e docentes, ou seja, por meio de um processo dialógico, para que o aluno, enquanto indivíduo, possa ser *co-construtor* de seu próprio conhecimento.

## REFERENCIAL TEÓRICO

O embasamento teórico desta pesquisa encontra na perspectiva bakhtiniana de linguagem (1992, 2003) seu principal aporte, uma vez que coadunamos com o pensamento de Mikhail Bakhtin, ao explicitar que o homem é, eminentemente, um ser histórico e social e que a linguagem, além de forma de interação verbal é constituinte



### SUMÁRIO

do ser humano; logo, por meio das diversas formas de linguagem, os indivíduos interagem entre si e constituem-se como tal.

No que tange ao trabalho com os gêneros discursivos emergidos no contexto das novas tecnologias, encontramos aparato teórico em Marcuschi (2005), pois esse autor discorre sobre os gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital, fazendo questionamentos sobre a originalidade desses gêneros, sobre o fascínio que exercem e suas funções, todavia conclui que o agrupamento de diversas mídias em um único meio enriquece o triunfo que as novas tecnologias digitais têm divulgado.

Enfatizamos também os estudos de Lèvy (1999) no que se refere ao trabalho com as tecnologias na educação.

## OS RECURSOS TECNOLÓGICOS E OS GÊNEROS DISCURSIVOS

O avanço das tecnologias nos dias atuais tem causado alterações significativas nas mais diversas áreas da sociedade e a educação não ficou de fora dessas transformações. A evolução das tecnologias, dentre elas as novas tecnologias digitais são eminentes, redesenhando as formas de organização da sociedade: profissionais, pessoais, relacionais, educacionais, sociais tanto no âmbito familiar quanto no âmbito escolar.

No espaço escolar, o uso das tecnologias digitais, tendo em vista a afinidade dos estudantes com as mesmas, pode favorecer na construção do conhecimento sendo utilizada na contextualização dos conteúdos escolares. Os estudantes de hoje nasceram na era digital e, por isso, estão se distanciando das práticas pedagógicas tradicionais, em muitos momentos surge a problemática de que esses



adolescentes e jovens não querem mais saber de estudar, quando na realidade estão clamando por uma escola atualizada, que acompanhe o desenvolvimento que ocorre fora dela. Lèvy (1999, p. 8) tece uma reflexão bastante eficaz acerca desse tema, pois

Não se trata aqui de utilizar a qualquer custo as tecnologias, mas sim de acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que está questionando profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educativos tradicionais e, notadamente, os papéis de professor e aluno.

A necessidade de se repensar o fazer pedagógico é urgente, para que possamos atender as necessidades educacionais assim como as carências trazidas pelos estudantes para o contexto escolar. Os estudantes da atualidade compõem um grupo social que nasceu conectado à internet, alguns pesquisadores se referem a eles como “nativos digitais”, tamanho conhecimento e vivência deles naquele ambiente, em contrapartida, a maioria dos profissionais da educação atualmente foi formada em um currículo distante das tecnologias, sendo lembrados por alguns pesquisadores como “estrangeiros digitais”, uma vez que, diferentemente dos estudantes, foram trazidos para esse lugar diferente e desconhecido. No entanto, é preciso permitir-se desenvolver e melhorar suas práticas. Isso não significa que as práticas já existentes devam ser jogadas fora, que não têm valor algum, mas que haja um misto daquilo que é válido do tradicional com o novo contribuindo para o favorecimento da aprendizagem do educando. Lèvy (1993) colabora com o pensamento de que as tecnologias são capazes de instituir nova lógica na construção do conhecimento ao promover transformações na “ecologia cognitiva”.

Mikhail Bakhtin defende a perspectiva dialógica de linguagem, que está relacionada a uma concepção de educação que tenha como prerrogativa a colaboração entre os participantes, considerando que as tecnologias digitais favorecem a comunicação e por meio



desta compreendemos ser possível construir e desenvolver a aprendizagem, corroborando com o entendimento de que o uso das tecnologias digitais no ambiente escolar pode oportunizar experiências sensoriais de aprendizagem.

O advento da internet trouxe consigo as inúmeras redes de comunicação aproximando os adolescentes e jovens dos mais diversificados gêneros textuais e manifestações de linguagem que circulam nesse meio, com as quais as gerações anteriores não tiveram contato. O exposto vai de encontro ao que expressam muitos educadores de que as tecnologias digitais afastaram os estudantes da leitura. Xavier [s.d.] mostra que esses educadores estão equivocados no que se refere a leitura e escrita desses jovens, pois afirma que “a *internet* tem levado as pessoas a lerem mais e a usarem mais a escrita. Dessa forma, muitos internautas têm ficado mais habilidosos no manuseio e na criação de formas específicas de lidar com a língua”. De acordo com Xavier [s.d.], na realidade esses indivíduos apenas migraram das leituras de livros e outros impressos para a leitura em ambientes digitais, que a escrita ganhou novas formas, houve alterações do modo como as pessoas se expressam e, ao mesmo tempo, o surgimento de novos gêneros textuais, incorporando de modo particular os usos da linguagem escrita e suas novas formas. Contudo, conhecer e interagir com pessoas dos mais diferentes lugares por meio dos gêneros mais variados e fascinantes que ali circulam; pode ser considerado, por parte dos estudantes, mais atraente que ir à escola para ouvir o professor falar sozinho e apresentar conteúdos completamente desconexos do mundo que ele habita.

Marcuschi (2005, p. 13) questiona sobre a originalidade desses gêneros textuais emergentes que circulam no ambiente virtual, evidenciando o fascínio que exercem e suas funções, no entanto, admite que o agrupamento de diversas mídias em um único meio enriquece o triunfo que as novas tecnologias digitais têm divulgado, entendendo

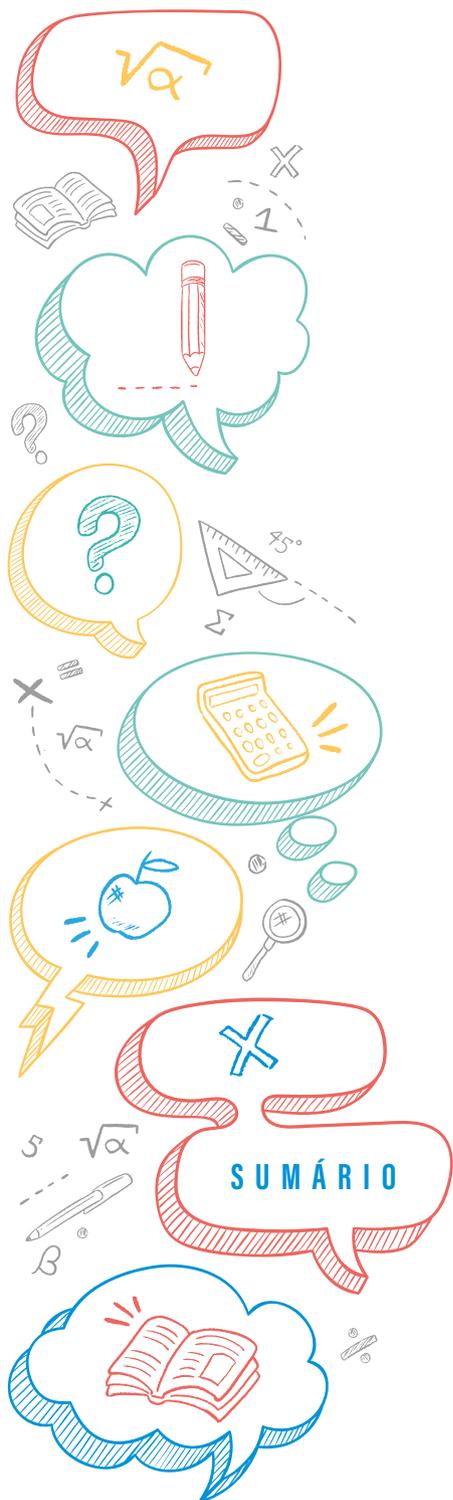


que é possível explorar esse ambiente a fim de enriquecer o trabalho com os gêneros discursivos, tornando não apenas mais atrativo, mas sobretudo tornando mais significativo o processo ensinoaprendizagem desse conteúdo.

A concepção de que as tecnologias digitais incorporadas ao ensino oportuniza ao educando aprender manuseando o computador e a *internet* como ferramentas no processo de construção do conhecimento é defendido também por Valente (1999); Marinho (2006) e Marco (2009), mas os pesquisadores enfatizam que nesse processo é preciso estar ciente de que os educandos não precisam aprender sobre o computador, mas sim organizar o processo ensinoaprendizagem utilizando as tecnologias a partir de uma abordagem pedagógica, que não é também simplesmente a utilização das tecnologias para dar suporte a atividades tradicionais.

É importante destacar, conforme Moran (2012), que há imensa expectativa de que as novas tecnologias digitais irão trazer soluções rápidas para a mudança tão esperada na educação. No entanto, não é o que este trabalho pretende mostrar, compreendemos que é necessário sim que haja mudança e atualização nas práticas educacionais, todavia, entendemos também que a inserção das novas tecnologias digitais no cotidiano das práticas escolares não será a salvação, erradicando todos os problemas que a educação sofre nos dias atuais. Corroboramos o entendimento de que as novas tecnologias poderão contribuir para que o sucesso seja alcançado, pois essas novas tecnologias poderão ser utilizadas pelos docentes na produção de projetos pedagógicos que busquem orientar os discentes a um processo de construção da aprendizagem cada vez mais autônomo.

Trabalhar nesse viés é não enxergar o estudante como sujeito paciente, mero receptor do conhecimento, mas como sujeito ativo, que pode ser autor e editor dos conteúdos presentes nas mídias, ser protagonista. No ensino de Língua Portuguesa, isso facilita a



compreensão dos conteúdos linguísticos, além de permitir-lhes refletir sobre a construção de sua própria aprendizagem. Neste momento de desenvolvimento tecnológico, a escola e seus professores não podem se afastar das novas tecnologias, mas buscar conhecê-las e propor formas de interação com as novas possibilidades. Nessa perspectiva, Bakhtin é claro ao mostrar a importância de refletir sobre a necessidade de diálogo entre duas culturas, para ele esse movimento dialógico, não possibilita perda de identidade e tampouco se confundem, propicia sim o enriquecimento mútuo ao se colocarem abertas para mútuas aprendizagens.

A cultura do outro só se revela com plenitude e profundidade [...] aos olhos de outra cultura. Um sentido só revela as suas profundidades encontrando-se e contactando com outro, com o sentido do outro: entre eles começa uma espécie de diálogo que supera o fechamento e a unilateralidade desses sentidos, dessas culturas. Colocamos para a cultura do outro novas questões que ela mesma não se colocava; nela procuramos respostas a essas questões, e a cultura do outro nos responde, revelando-nos seus novos aspectos, novas profundidades de sentido. Sem levantar nossas questões não podemos compreender nada do outro de modo criativo [...] Neste encontro dialógico de duas culturas elas não se confundem; cada uma mantém a sua unidade e a sua integridade aberta, mas elas se enriquecem mutuamente (BAKHTIN, 2003, p. 366).

Atualmente o professor não pode mais ser conhecido como o transmissor ou a principal fonte do conhecimento, mas sim como o mediador, o orientador das discussões levantadas em sala de aula e até mesmo nas mais diversas redes de comunicação *online* que vêm sendo apresentadas como possibilidade de recurso didático a fim de dinamizar o ensino. Lèvy (1999, p. 171) ressalta que a atividade do professor deve estar centrada não nele mesmo, mas “no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento à troca de saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem, etc.”, isto é, o professor



precisa se tornar um eterno pesquisador a fim de que novas maneiras de ensinar surjam com o propósito de contribuir com os discentes.

Rojo (2013) apresenta alguns exemplos de uso de tecnologias educacionais que têm, paulatinamente, conquistado espaço no ambiente escolar: os sistemas educativos e interativos que são criados com o objetivo de propiciar novos aprendizados aos estudantes; o uso das novas tecnologias digitais em sala de aula (tablets, smartphones etc.); o uso de computadores, *notebooks*, lousas digitais e projetores de multimídia no desenvolvimento de aulas expositivas; o uso de interfaces interativas e colaborativas desenvolvidas pelos próprios professores e estudantes (*blogs*, *wiki*, os ambientes virtuais de aprendizagem, as páginas das redes sociais, sites etc.), entre outros.

Outras pesquisas realizadas e organizadas pela autora apontam a existência de possibilidades de se utilizar os diversos gêneros textuais digitais existentes atualmente nas práticas em sala de aula e no ensino, além de mostrar que os saberes historicamente acumulados não estão mais presos nos muros da escola ou em suas bibliotecas, mas também espalhados nos sites, blogs, redes sociais, mídias digitais, rede de internet. E são nesses espaços que os estudantes estão praticando a leitura e a escrita nos dias atuais.

## A CONCEPÇÃO DE BAKHTIN E O TRABALHO COM GÊNEROS DISCURSIVOS QUE CIRCULAM NAS REDES SOCIAIS

Bakhtin defende que a linguagem é uma forma de interação social, cujo objetivo é a comunicação. Ele traz a compreensão, uma vez que a linguagem emerge das práticas discursivas construídas historicamente, de que a palavra é discurso, mas não apenas discurso,



como também história. Ele ainda defini a língua como dinâmica e a enunciação como ato concreto da interação social entre os interlocutores que manifestam atitudes responsivas, ou seja, são coautores ativos em um determinado momento histórico.

A enunciação é constituída por enunciados, sejam eles orais ou escritos, relativamente estáveis, aos quais Bakhtin (2003, p. 262) denominou de gêneros do discurso. Para o autor a enunciação é a “real unidade da comunicação discursiva”.

O que torna os gêneros discursivos relativamente estáveis é o fato de acompanharem a evolução do tempo, constituírem-se historicamente, passível de sofrer alterações de acordo com as mudanças no discurso das pessoas e na sua relação com a esfera social em uso. Para o autor, o gênero é relativamente estável porque não há classificação, uma vez que faz referência à atividade humana como indicação de instâncias discursivas (discursos político, religioso, jurídico etc.), não como simples princípio de classificação de textos.

Bakhtin (2003, p. 262) diz que “são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana”, confirmando que os gêneros não são instrumentos estanques, que é possível identificar nas práticas discursivas um conjunto de gêneros textuais com especificidades próprias, que inúmeros são os gêneros textuais, assim como a sua diversidade, uma vez que sua relação é com a própria atividade humana.

Marcuschi (2002) confirma que os “novos gêneros” possuem velhas bases e que as revoluções tecnológicas contribuem para o surgimento de novos gêneros. Porém, mesmo com o avanço da tecnologia, com o surgimento de formas inovadoras, tais formas não totalmente novas, já que há a assimilação de propriedades de um gênero já existente na formação de outro, surgindo assim as formas híbridas. Erickson (1997, p. 4 apud Marcuschi (2004, p. 17)



ainda acrescenta que “a interação online tem o potencial de acelerar enormemente a evolução dos gêneros”.

O ambiente digital acumula inúmeros contextos de comunicação, nesse universo novas formas de interação são criadas, assim como os textos que neles se constituem como os gêneros textuais digitais:

Por essa razão é que dizemos que o advento da Internet vem contribuir para o surgimento de práticas sociais e eventos de letramento inéditos, bem como deixa vir à tona gêneros textuais, até então, nunca vistos nem estudados. Os dispositivos informáticos hoje disponíveis na rede digital de comunicação possibilitam a criação de formas sociais e comunicativas inovadoras que só nascem pelo uso intenso das novas tecnologias. (XAVIER, 2005, p. 135).

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho caracteriza-se por ser uma pesquisa qualitativa, que, pode ser entendida como um estudo de caso de caráter educacional, “quando o pesquisador está preocupado com a compreensão da ação educativa” (ANDRÉ, 2005), para investigar em que medida os professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II e Ensino Médio tiveram contato em sua formação inicial e/ou continuada com as novas tecnologias como instrumento didático metodológico. A pesquisa foi realizada com professores que atuam no Ensino Fundamental II e Ensino Médio de escolas públicas de um município situado no interior do Sul do Estado do Espírito Santo.

O início da pesquisa se deu com a realização de uma consulta bibliográfica junto à literatura a fim de compreender a importância das novas tecnologias no contexto educacional e, principalmente, como recurso didático metodológico no processo de ensino-aprendizagem



da Língua Portuguesa. Em seguida, buscamos os atores da pesquisa, tendo em vista o constante discurso pela busca da educação pública de qualidade, optamos por professores da rede pública de ensino, professores de quatro, das sete escolas situadas no município, participaram da pesquisa. Essas escolas atendem alunos do Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA, sendo que apenas uma funciona nos três turnos - matutino, vespertino e noturno - e está situada na sede do município, ou seja, em contexto urbano, as demais, embora consideradas no censo como escolas urbanas, estão localizadas em três distritos geograficamente distintos.

Após a escolha do campo de pesquisa, foi aplicado um questionário semiestruturado disponibilizado por meio do Google Drive aos professores regentes de classe de todas as disciplinas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, que após consultados, aderiram voluntariamente à participação na pesquisa. Os questionários continham questões, abertas e fechadas, referentes ao perfil pessoal e profissional do professor como: informações pessoais, formação, a utilização das tecnologias digitais para fins pessoais, e a utilização das tecnologias digitais na escola. Foram entrevistados vinte e seis professores, porém para análise dos dados foram selecionados apenas os licenciados em Letras e que lecionam as disciplinas de Língua Portuguesa ou Língua Estrangeira Moderna - Inglês, por serem os que se correlacionam mais diretamente ao objeto deste artigo, os demais contribuíram para outro trabalho das mesmas autoras. Em seguida, os dados foram tabulados e discutidos.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como citado na seção anterior, para análise dos dados serão considerados apenas os docentes licenciados em Letras – Português/



Inglês – que atuam como regentes de classe nas disciplinas de Língua Portuguesa e/ou Língua Estrangeira Moderna – Inglês, assim, assim, apenas oito dos entrevistados preenchem esse perfil.

O primeiro bloco de perguntas se referia ao perfil acadêmico dos respondentes, as perguntas eram sobre a formação inicial ou continuada dos professores, com enfoque nas disciplinas voltadas para o uso das tecnologias digitais na educação. As informações mostraram que cinco dos professores entrevistados tiveram na formação inicial alguma disciplina voltada para a área das tecnologias digitais na educação e, três não tiveram essa oportunidade de conhecimento na formação inicial. Considerando a formação continuada desses docentes, sete deles buscaram na formação continuada conhecimento acerca do tema em questão e, apenas, um não teve contato com esse tema nem após a formação inicial. Vale ressaltar que a formação continuada aqui citada é em nível de aperfeiçoamento e que em todas elas o conhecimento era voltado para a estrutura do computador, ou seja, instrucional.

Dessa forma, dentre os licenciados em Letras entrevistados, sete tiveram contato com as tecnologias digitais em sua formação. Esses dados podem demonstrar favorecimento para a utilização das tecnologias como ferramenta de apoio didático no processo de ensinoaprendizagem, no entanto nos chama a atenção o fato de que esse contato foi apenas em nível instrucional. Para além disso, entendemos que, mesmo que praticamente todos tenham tido a oportunidade de contato com o tema na formação, não é o suficiente, pois comungamos com Nóvoa (2002) quando diz que a formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas de um trabalho reflexivo e crítico sobre as práticas e de (re)construção permanente da identidade pessoal.

Este trabalho é pensado no uso das tecnologias na educação como facilitador na construção do conhecimento. A articulação entre

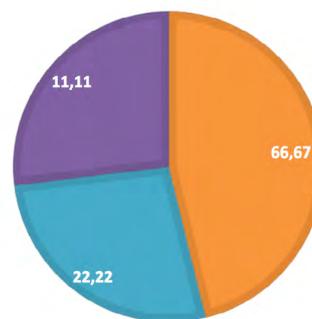


tecnologia e educação é de extrema importância para compreender que a utilização dos recursos tecnológicos não está limitada ao seu uso como inovações didáticas, mas sim como meio para se alcançar o conhecimento através da utilização pedagógica desses recursos, o que pode ser desenvolvido no decorrer da prática pedagógica cotidiana do professor. O gráfico 1 demonstra os dados coletados a partir do primeiro questionamento:

**Gráfico 1- Curso voltado para as tecnologias em educação (construído pelas autoras)**

**CURSARAM ALGUMA DISCIPLINA VOLTADA PARA AS TECNOLOGIAS DIGITAIS**

■ Na Graduação ■ Cursos de aperfeiçoamento ■ Nunca cursaram

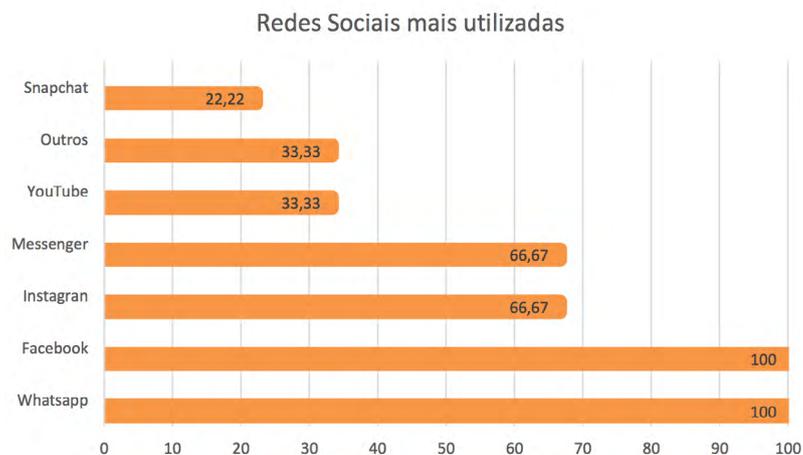


Foi possível identificar ainda nesse primeiro bloco de perguntas, que 100% dos entrevistados são egressos de instituições privadas. Quanto ao nível de formação, sete são especialistas e apenas um é doutor. Os resultados são favoráveis, considerando que a formação seja importante, mas não a única fonte de construção da identidade profissional, no entanto, não foram identificadas na pesquisa às instituições nas quais foram realizados os cursos de pós-graduação, o que, de certa forma, impede uma dissertação acerca do(s) impacto(s) de tais cursos na prática educativa desses profissionais.

O segundo bloco de questões foi voltado para o perfil profissional dos professores. Nesse bloco, foi possível identificar que apenas um profissional possui um ano de docência, dentre os demais o tempo de atuação varia de seis anos até dezessete anos. Sobre o tempo de atuação na escola atual o tempo varia de menos de um ano até dezessete anos. Vale destacar que sete desses profissionais são contratados em regime de designação temporária, isso significa que o rodízio de escola na vida profissional desses professores é frequente, o que limita seus conhecimentos acerca da comunidade escolar e seu entorno e dificulta a criação do vínculo de pertencimento, fator contributivo para o desenvolvimento da motivação do ser profissional.

Questionados acerca do envolvimento com as redes sociais, observa-se no gráfico abaixo (Gráfico 2) que todos os respondentes possuem perfil em duas ou mais redes sociais. Ressaltamos que aqueles que citaram a opção “outros” completaram com *e-mail* e *site* próprio suas respostas.

**Gráfico 2 – Redes sociais mais utilizadas (construído pelas autoras)**

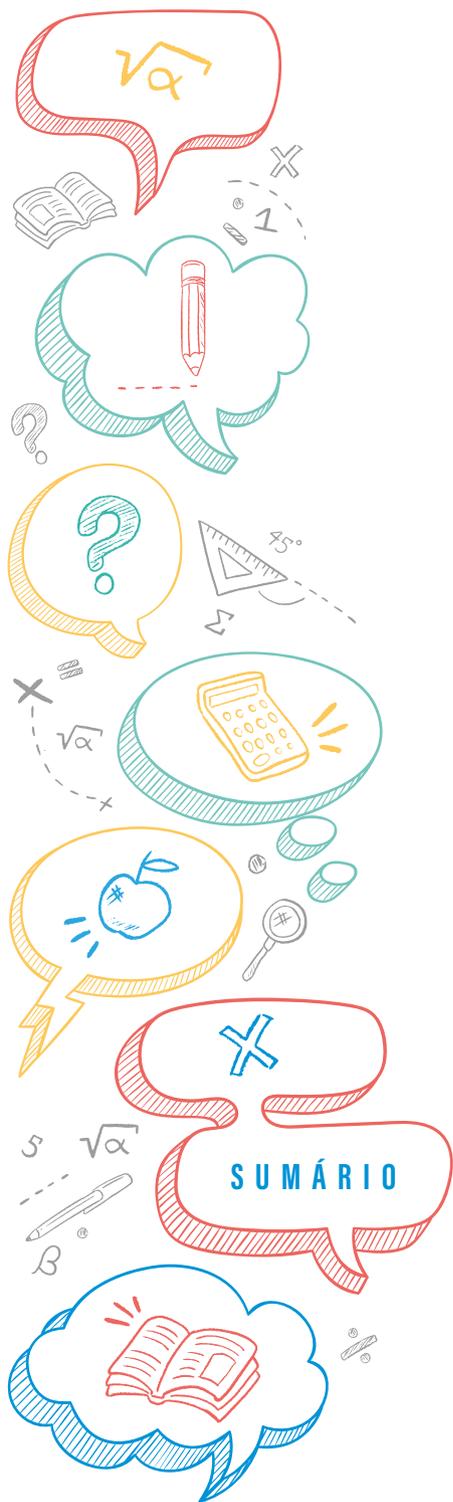


A fim de compreender o perfil social dos participantes da pesquisa nesse ambiente virtual, foi perguntado acerca da finalidade que os mesmos utilizam as redes sociais, as respostas foram as seguintes em ordem de citação: a) informação; b) contato com amigos/familiares; c) estudo; d) entretenimento; e) trabalho; f) divulgação; g) pesquisa. Observa-se que mesmo com 100% dos entrevistados possuírem perfil em mais de duas redes sociais, pouco utilizam essas para fins educacionais, ou seja, como recurso didático-pedagógico, eles têm conhecimento para utilizar as ferramentas digitais, no entanto quando a utilização se refere à prática docente, observa-se certo distanciamento.

Ao serem indagados da possibilidade de utilização das redes sociais como espaço de *construção* do conhecimento nas aulas e Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna – Inglês, 100% dos entrevistados responderam que sim, há possibilidade de utilização das redes sociais como recurso didático-pedagógico. No entanto, perguntados de que maneira seria essa utilização, as respostas obtidas foram: a) pesquisas; b) interação; c) grupos de discussões dos conteúdos apresentados na aula; d) comunicação entre docentes e discentes; e) produção de vídeos; f) orientação sobre o uso seguro desse ambiente; g) produção de conhecimento; h) atualização sobre os temas contemporâneos; i) fonte de inspiração para produção textual.

Observamos que as respostas mais citadas dizem respeito à utilização das tecnologias digitais como forma de dinamização do ensino, interação e informação, ou seja, como uma ferramenta diferente do livro didático. Pouco é citada sua utilização como forma de construção do conhecimento, enriquecimento do processo ensinoaprendizagem, pois assim como temos o professor como mediador, podemos ter esse recurso como facilitador nesse processo.

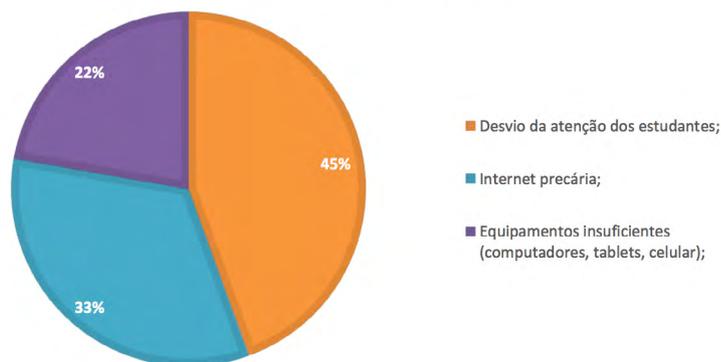
Em se tratando de haver ou não dificuldade para o uso das redes sociais como recurso didático em sala de aula e quais seriam



esses dificultadores, é possível observar no gráfico abaixo (Gráfico 3) que há sim fatores que obstaculizam esse trabalho a escola.

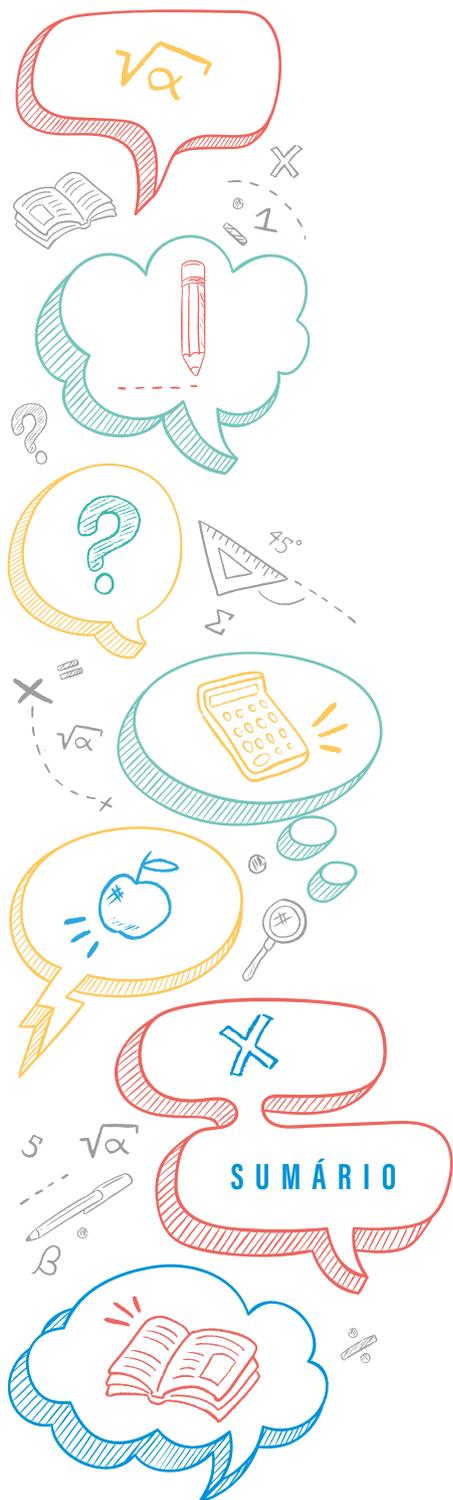
**Gráfico 3 – O que dificulta o uso das redes sociais como recurso didático na escola? (construído pelas autoras)**

**O QUE DIFICULTA O USO DAS REDES SOCIAIS COMO RECURSO DIDÁTICO NA ESCOLA?**



Observamos que a maior dificuldade citada pelos professores corresponde ao desvio de atenção dos estudantes ao utilizar o ambiente virtual, o que nos leva a percepção da necessidade de um planejamento sistemático ao encontro ao encontro do conhecimento dos efeitos desse ambiente, a fim de oportunizar aos estudantes uma aprendizagem significativa, sem que eles se dispersem com outras atividades diferentes do conteúdo proposto. A utilização das tecnologias digitais em geral como recurso didático em sala de aula, exige do professor muito mais que o conhecimento do conteúdo de sua disciplina.

Os outros dois pontos citados como empecilho para a utilização das redes sociais como possibilidade de recurso didático referem-se à estrutura, primeiro é citada a precariedade da *internet* e depois a falta de equipamentos para o atendimento a todos os estudantes. Nesse ponto



SUMÁRIO

é citado, inclusive, a dificuldade em optar pela utilização dos aparelhos smartphones dos próprios educandos, pois nem todos eles possuem um aparelho. Entendemos a importância de as escolas disponibilizarem recursos tecnológicos aos professores e estudantes, a fim de garantir a possibilidade de uma aula mediada por esses recursos, o que poderia contribuir positivamente no processo de construção do conhecimento por parte do estudante, principalmente se levarmos em consideração que para muitos estudantes a escola é o único local que podem ter acesso às tecnologias digitais, logo, para estes, é fundamental que o professor possa lhes oportunizar a experiência dessa nova forma de comunicação e produção de conhecimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa realizada, observamos que as redes sociais estão presentes no espaço escolar representadas pelos principais atores que compõem esse espaço, educadores e educandos, assim, as mesmas não podem mais ser vistas como estrangeiras nesse ambiente. É fato que habitam na escola equipamentos tecnológicos e pessoas que utilizam costumeiramente esses equipamentos em seu cotidiano fora da escola como forma de entretenimento, busca por informações, interação, dentre outros. Logo, por que não utilizar também essas tecnologias no ambiente escolar como forma e espaço de *construção* do conhecimento no processo ensinoaprendizagem?

Observamos que escolas bem equipadas com computadores, *tablets* e acesso à internet e professores egressos de cursos de formação inicial ou continuada que tenham adquirido conhecimentos acerca das tecnologias digitais na educação não é o suficiente para que sejam integrados os recursos digitais às práticas pedagógicas de maneira significativa. Se o objetivo é a utilização das redes sociais

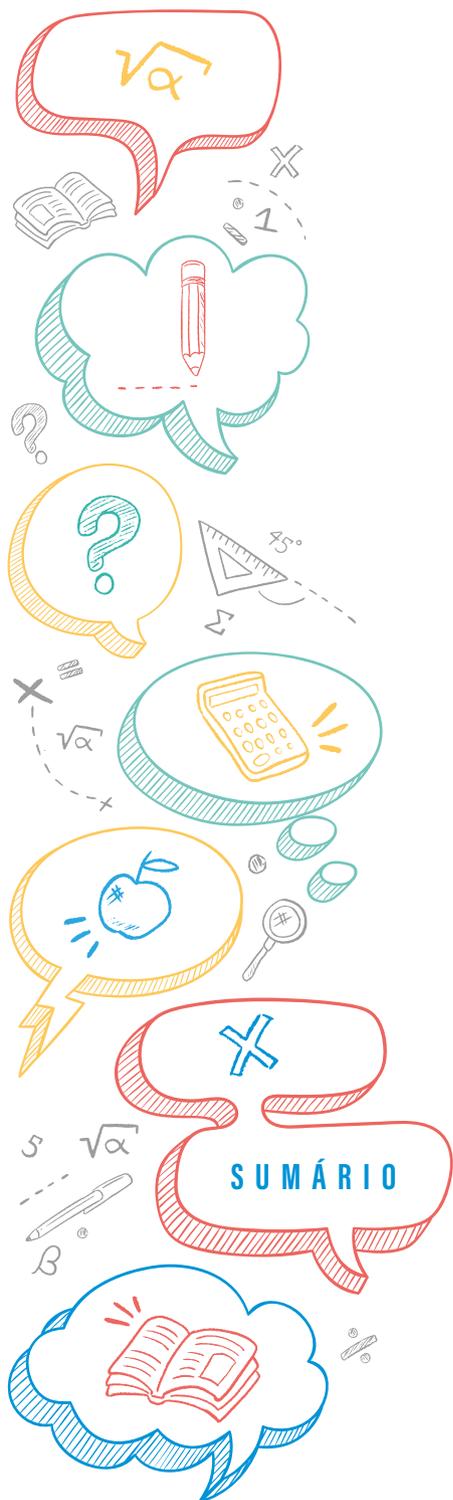


como recurso didático metodológico, explorando esses ambientes a fim de propiciar aos educandos condições de construção do conhecimento inserido no contexto de uma sociedade marcada pelo digital, é preciso ir muito além dos conhecimentos básicos e técnicos, é necessário que os professores conheçam os gêneros discursivos e linguagens digitais que circulam nesses ambientes e os gêneros e ambientes mais utilizados pelos estudantes, para integrá-los, de forma criativa e construtiva, ao cotidiano escolar. Ademais, torna-se necessário a assunção de uma concepção de linguagem que evidencie uma abordagem dos gêneros para além de sua estrutura composicional e siga ao encontro de sua temática e das questões contextuais que lhes são inerentes.

Logo, não cremos que o sucesso da educação, mais especificamente do ensino da Língua Portuguesa, esteja, meramente, em metodologias de utilização das redes sociais como recurso didático, uma vez que reconhecemos a crescente precarização das escolas e da profissão docente, porém nossa pesquisa nos impele a refletir acerca da necessidade de o professor, tanto por meio da formação inicial quanto por meio de formação continuada, apropriar-se da concepção de ser mediador no processo de *co-construção* do conhecimento e compreender, corroborando as ideias de Bakhtin (1992, 2003), que é na interação que o aprendizado emerge, ou seja, na instauração de um ambiente em que a compreensão ativa e responsiva, criadora e criativa, possa ocorrer, emergindo, assim, uma perspectiva dialógica e discursiva de linguagem.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. *A Escola Reflexiva*. In: ALARCÃO, I. (org.) *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001, p. 15-30.



ANDRÉ, M. E. D. A. *Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

BAKHTIN, M. M.. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. XII, 476 p.

\_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 13. Ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1992, 203 p.

FREIRE, F. M. P. Formas de materialidade linguística, gêneros de discurso e interfaces. *In*: \_\_\_\_\_; ALMEIDA, Rubens Queiroz. de; AMARAL, Sergio Ferreira do; SILVA, Ezequiel Theodoro da (Orgs.). *A leitura nos oceanos da Internet*. Capítulo 3 - Rodada final. São Paulo: Cortez, 2003, 128p.

GONÇALVES, M. T. L.; NUNES, J. B. C. *Tecnologias de informação e comunicação e prática dos professores*. 29ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2006.

KENSKI, V. M. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. *Revista Brasileira de Educação*. n.08, p. 58 -71 mai/ago. 1998.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARCO, F.F. *Atividades computacionais de ensino na formação inicial do professor de matemática*, 2009. 223 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

MARINHO, S. P. P. Novas Tecnologias e Velhos currículos já é hora de sincronizar. São Paulo: *Revista E-Curriculum*, v. 2, n. 3, dez. 2006.

MARCUSCHI, L. A. e XAVIER, A. C. (orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 13-67, 2005.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. *In*: \_\_\_\_\_; XAVIER, A. C. (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. São Paulo. 2000. *In*: DIONÍSIO, Ângela Paiva, MACHADO, Anna Rachel & BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MORÁN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. *In*: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 19 ed. Campinas: Editora Papirus. p. 11-66, 2012.



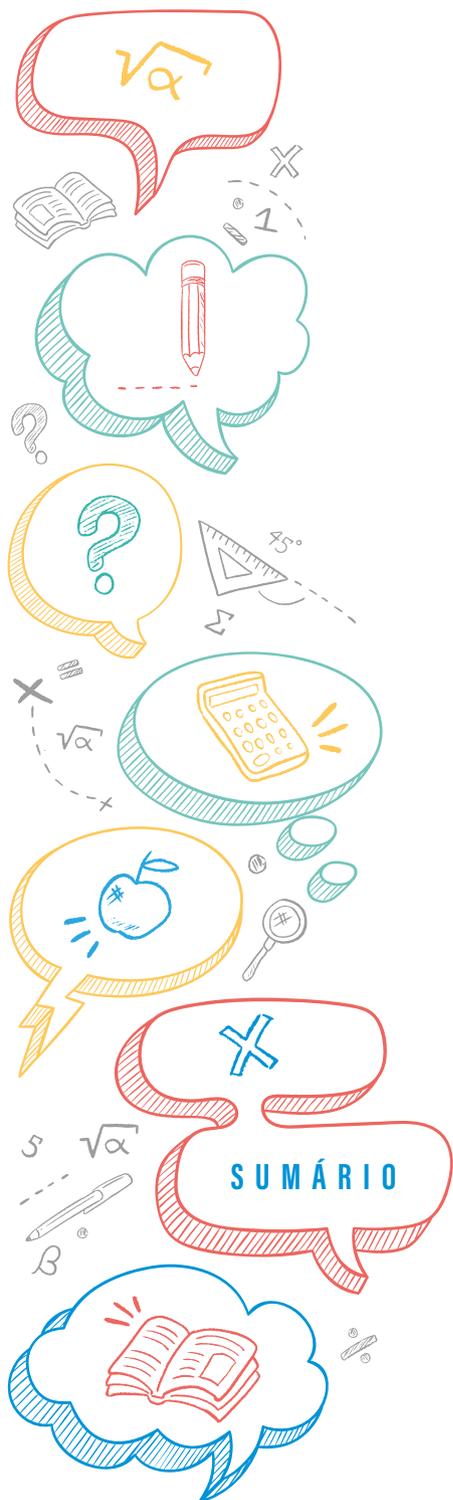
NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa-Portugal: Dom Quixote, 2002.

ROJO, R. (Org.). *Escola conectada: os multiletramentos e as TICs*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. 128 p.

XAVIER, A. C. *Reflexões em torno da escrita nos novos gêneros digitais da internet*. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2012/portugues\\_artigos/reflexoes\\_digitais.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2012/portugues_artigos/reflexoes_digitais.pdf). Acessado em: 25 de maio de 2018.

\_\_\_\_\_. Letramento Digital e Ensino. In: SANTOS, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Alfabetização e Letramento: conceitos e relações*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.



## 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. Graduado em Ciências Biológicas (FAFIA), Geografia (Unijales) e Pedagogia (FAERPI). Professor da Rede Municipal de Conceição do Castelo/ES. Professor Mediador EaD do curso de Complementação Pedagógica em Ciências Biológicas do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES).

### Michele de Oliveira Sampaio

Mestra em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (PPGEEDUC) – Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) – Campus Alegre. 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

### 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.

### Carolina Demetrio Ferreira

Doutora em Ciências Biológicas – Área Zoologia (UNESP-Bauru). Licenciada em Ciências Biológicas (UNESP-Bauru). Professora nos cursos de graduação em Licenciatura e Bacharel em Ciências Biológicas UFES/CCEENS/DBio e no Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (PPGEEDUC/UFES).

### 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. Pedagogo da Secretaria Municipal de Educação de Cachoeiro de Itapemirim-ES e Professor do Centro Universitário São Camilo-ES.

### Elias Terra Werner

Doutor em Produção Vegetal com ênfase em Biotecnologia e Ecofisiologia Vegetal pela Universidade Federal do Espírito Santo. Bacharel e licenciado em Ciências Biológicas (UFES). Professor Adjunto A nível 2 no Departamento de Biologia do Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde da Universidade Federal do Espírito Santo (campus Alegre-ES), Professor permanente do Programa de Pós-graduação em Biologia Vegetal (UFES-Vitória) e Professor permanente do Programa de Pós-graduação em Ensino, Educação Básica e Formação Docente (UFES-Alegre).



SUMÁRIO

### Erika Almeida Furtado

Mestra no Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (PPGEEDUC) da Universidade Federal do Espírito Santo, na Linha de Pesquisa Prática escolar, Ensino, Sociedade e Formação de Professores. Licenciada em Letras - Português/Inglês pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alegre (2001) e em Educação Física - Ead pela Universidade Federal do Espírito Santo (2014). Professora efetiva de Língua Portuguesa da rede estadual de ensino do Estado do Espírito Santo, atualmente exercendo a função de diretora escolar na EEEFM “Professora Célia Teixeira do Carmo”.

### Juliana Rosa do Pará Marques de Oliveira

Doutora em Biologia Vegetal pela Universidade Federal de Pernambuco (2013). Licenciada em Ciências Biológicas (2003) e bacharel em Ciências Biológicas (2004) pela Universidade de Brasília. Professora da Universidade Federal do Espírito Santo - Campus Alegre, onde atua no ensino e pesquisa em Ecologia e Sistemática de Criptógamos, especialmente Briófitas. Membro do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (PPGEEDUC/UFES).

### Lucas da Rocha Lopes

Bacharel e Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Viçosa (2017) com atuação em taxonomia de pteridófitas e educação ambiental crítica.

### 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.

### Marcos Vogel

Doutor em Ensino de Ciências (Modalidade Química) pela Universidade de São Paulo (USP). Licenciado em Química pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Professor adjunto da Universidade Federal do Espírito Santo (CCENS – UFES). Coordenador institucional do Programa Institucional de Iniciação Científica (PIBID).



### **Maria José Carvalho Bento**

Mestra em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores pela Universidade Federal do Espírito Santo. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo. Membro do Grupo de Pesquisa, Formação, Pesquisa-Ação e Gestão em Educação Especial (Grufopees-CNPq).

### **Mariana Aparecida Lordeiro**

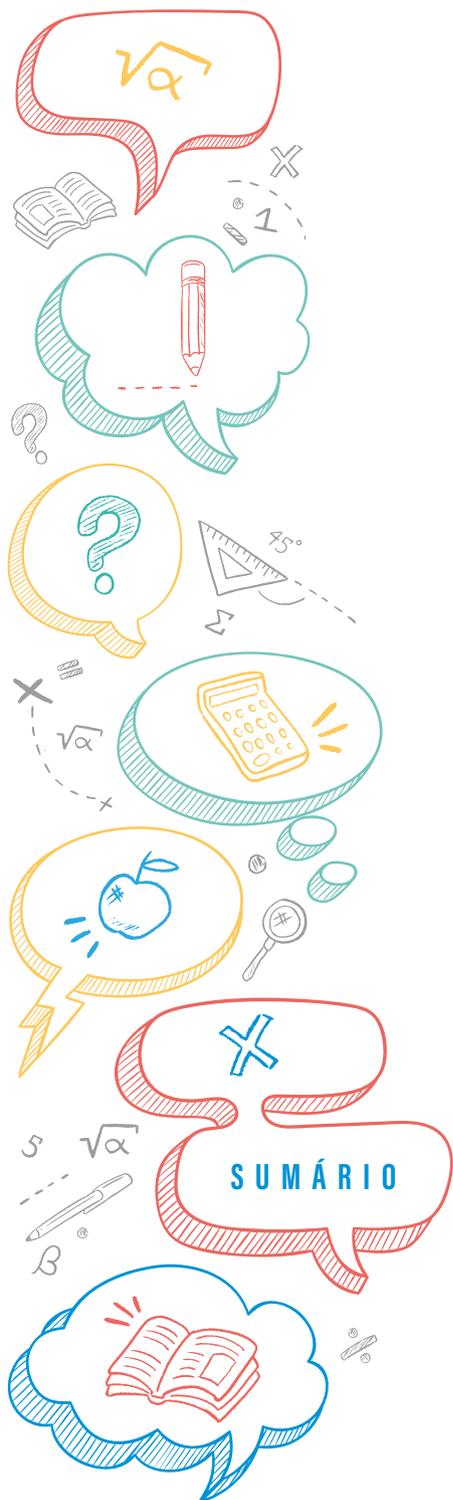
Pós graduada em Docência em Biologia e Práticas Pedagógicas pela Faculdade de Tecnologia São Francisco (2017). Graduada em Ciências Biológicas Licenciatura pela Universidade Federal do Espírito Santo - Campus de Alegre(2017). Foi Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência ( PIBID) pela CAPES , desde fevereiro de 2014 a Janeiro de 2017.

### **Mariana Spala Corrêa**

Mestre 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**

Pós-Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. Graduada em Pedagogia, Mestrado em Educação e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora da Universidade Federal do Espírito Santo/Centro de Educação/Departamento de Educação, Política e Sociedade (UFES/DEPS), atuando na graduação e nos Programas de Pós- Graduação: Mestrado Profissional em Educação/ CE e Ensino, Ed. Básica e Formação de Professores/CCENS. É membro do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial (NEESP) e do Laboratório de Gestão da Educação Básica do Espírito Santo (LAGEBES) do Centro de Educação/UFES. Representante da UFES no Fórum Estadual de Educação do Espírito Santo. Membro da Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa (ESTREIADIÁLOGOS). É líder do Grupo de Pesquisa Formação, Pesquisa-Ação e Gestão em Educação Especial (GRUFOPEES/CNPq) e membro do Grupo Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas públicas (EEFPP/CNPq).



### Marileide Gonçalves França

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora adjunta do Departamento de Medicina Veterinária/CCA. Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores da Universidade Federal do Espírito Santo.

### Nazareth Vidal da Silva

Mestra em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores pela Universidade Federal do Espírito Santo. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo. Membro do Grupo de Pesquisa, Formação, Pesquisa-Ação e Gestão em Educação Especial (Grufopees-CNPq).

### Raisa Maria de Arruda Martins

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores da Universidade Federal do Espírito Santo – Campus Alegre.

### Regina Godinho de Alcântara

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, na Linha Educação e Linguagens (2014). Licenciada em Letras – Português pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Colatina (FAFIC). Professora Adjunta do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação / Centro de Educação/UFES. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE/UFes/Campus Goiabeiras) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (PPGEEDUC/UFes/Campus Alegre). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Cnpq - Estudos e Pesquisas em Processos de Apropriação da Língua Portuguesa - Gepalp.

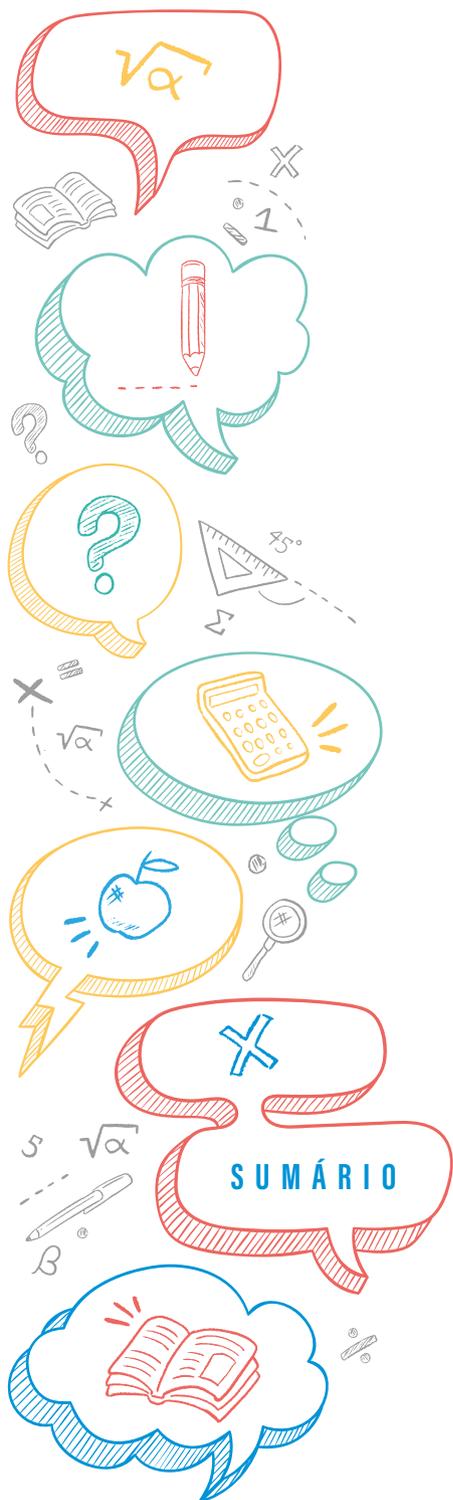
### Roberta da Costa Abreu

Mestra em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores pela UFES, pós-graduada lato sensu- em Língua Inglesa pela UNIG, graduada em Letras Português-Inglês nesta mesma universidade. Experiência como intérprete no exterior. Tradutora. Orientadora pedagógica. Professora desde 1998.



**Rômulo de Souza Avansi**

Mestre em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (PPGEEDUC) – Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) – Campus Alegre. Licenciado em Letras (Português/Inglês) (UNIMES). Professor de inglês em cursos livres de Língua Inglesa no município de Castelo – ES.



## ÍNDICE REMISSIVO

### A

alunos 10, 35, 48, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 65, 66, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 84, 89, 98, 100, 102, 117, 133, 136, 147, 150, 165, 167, 172, 174, 175, 189, 213  
aprendizagem 41, 43, 52, 55, 72, 77, 84, 95, 96, 100, 133, 134, 136, 144, 147, 148, 149, 150, 152, 154, 155, 156, 158, 175, 204, 206, 207, 208, 209, 210, 212, 218, 221  
áreas rurais 179, 180, 183, 191  
assistencialismo 83  
atividades 10, 12, 24, 40, 43, 44, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 57, 58, 63, 67, 79, 86, 104, 116, 123, 134, 146, 147, 149, 152, 153, 154, 164, 166, 173, 175, 208, 218  
auto-conhecimento 160, 175  
autoimagem 16  
autonomia 101, 104, 109, 110, 112, 119, 126, 128, 134, 157, 177

### C

campo 9, 11, 13, 18, 20, 24, 47, 52, 54, 68, 80, 85, 104, 105, 106, 121, 134, 144, 162, 164, 173, 179, 180, 182, 183, 184, 185, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 213  
cidadão 56, 127  
ciência 17, 20, 27, 31, 41, 43, 56, 59, 65, 87, 125  
co-construção 220  
computadores 202  
conhecimento 19, 20, 37, 41, 43, 44, 47, 51, 62, 64, 65, 70, 75, 76, 77, 87, 93, 126, 130, 133, 134, 135, 136, 143, 147, 152, 154, 156, 160, 173, 174, 175, 177, 202, 203, 204, 205, 206, 208, 209, 214, 215, 217, 218, 219, 220  
conhecimentos 10, 16, 31, 36, 37, 41, 42, 43, 55, 62, 63, 64, 65, 69, 72, 73, 74, 76, 78, 87, 105,

111, 125, 127, 135, 141, 143, 144, 154, 160, 167, 168, 174, 175, 204, 214, 216, 219, 220  
conscientização 42, 65, 66, 67, 78, 80  
conselheiros 11, 105, 106, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 119, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131  
construção 11, 14, 16, 20, 28, 30, 43, 62, 63, 69, 73, 75, 76, 85, 89, 91, 92, 94, 95, 96, 98, 99, 100, 108, 109, 120, 131, 135, 141, 147, 154, 161, 164, 166, 187, 189, 191, 192, 194, 199, 203, 205, 206, 208, 209, 214, 215, 217, 219, 220, 221  
cultura 17, 22, 35, 51, 55, 56, 151, 152, 195, 198, 199, 200, 206, 209  
currículo 9, 10, 16, 20, 31, 36, 37, 55, 56, 63, 73, 144, 200, 206

### D

dados 11, 13, 44, 45, 65, 66, 70, 85, 89, 91, 92, 96, 106, 115, 116, 117, 118, 137, 138, 144, 161, 166, 167, 186, 213, 214, 215  
deficiência 83, 84  
desenvolvimento 9, 11, 12, 21, 25, 32, 34, 35, 42, 43, 47, 63, 64, 68, 69, 71, 73, 74, 75, 76, 80, 84, 86, 87, 99, 104, 108, 110, 114, 126, 127, 134, 140, 143, 146, 148, 150, 152, 155, 164, 173, 181, 183, 184, 187, 188, 193, 194, 197, 202, 206, 209, 210, 216  
diálogos coletivos 100  
direitos 17, 32, 35, 83, 136, 184, 185, 187, 193  
direitos humanos 17  
docentes 12, 61, 62, 79, 84, 133, 135, 137, 139, 140, 141, 142, 145, 147, 150, 155, 158, 173, 200, 202, 204, 208, 213, 214, 217

### E

educação 9, 10, 11, 12, 13, 14, 28, 36, 37, 40, 41, 42, 43, 47, 48, 51, 52, 54, 55, 56, 58, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71,





72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 86, 94, 95, 98, 100, 101, 102, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 115, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 134, 135, 136, 140, 143, 150, 153, 154, 155, 156, 160, 173, 177, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 197, 198, 199, 200, 203, 205, 206, 208, 213, 214, 215, 219, 220, 225  
Educação do Campo 13, 179, 185, 186, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 199, 200  
Educação Especial 83, 85, 86, 87, 90, 91, 93, 94, 97, 99, 100, 101, 197, 226, 227  
educandos 133, 144, 208, 219, 220  
escola 12, 16, 17, 35, 36, 52, 53, 55, 58, 63, 70, 76, 79, 84, 86, 95, 133, 134, 140, 141, 157, 165, 172, 176, 182, 183, 188, 190, 193, 194, 199, 200, 202, 204, 206, 207, 209, 210, 213, 216, 218, 219  
escrita 12, 17, 18, 19, 20, 162, 166, 172, 202, 207, 210, 222  
estudantes 10, 63, 64, 65, 66, 74, 77, 79, 172, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 210, 218, 219, 220  
experimentação 12, 146, 149, 153, 155

## F

ferramentas 17, 18, 113, 202, 203, 208, 217  
filantropia 83  
formação 9, 11, 12, 14, 33, 37, 38, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 51, 53, 55, 56, 57, 61, 62, 63, 64, 65, 72, 73, 76, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 102, 105, 106, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 119, 120, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 134, 135, 136, 139, 141, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 156, 157, 158, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 188, 189, 190, 194, 195, 196, 198, 200, 203, 211, 212, 213, 214, 215, 219, 220, 221, 222, 226

formação continuada 11, 14, 42, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 94, 95, 96, 98, 99, 100, 141, 143, 196, 214, 220  
formação docente 9, 12, 84, 85, 131, 133, 134, 146, 147, 151, 161, 164, 167, 171, 172, 173, 174, 175, 176  
futuro 63, 126, 202

## G

gêneros 14, 202, 203, 205, 207, 208, 210, 211, 212, 220, 221, 222  
gestores 11, 87, 88, 89, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 111, 113, 117, 127, 130  
governantes 124, 179, 181, 183

## H

história 10, 16, 25, 31, 35, 36, 37, 83, 107, 162, 163, 165, 179, 187, 211  
humanidade 10, 16, 25, 27, 28, 29, 37, 38

## I

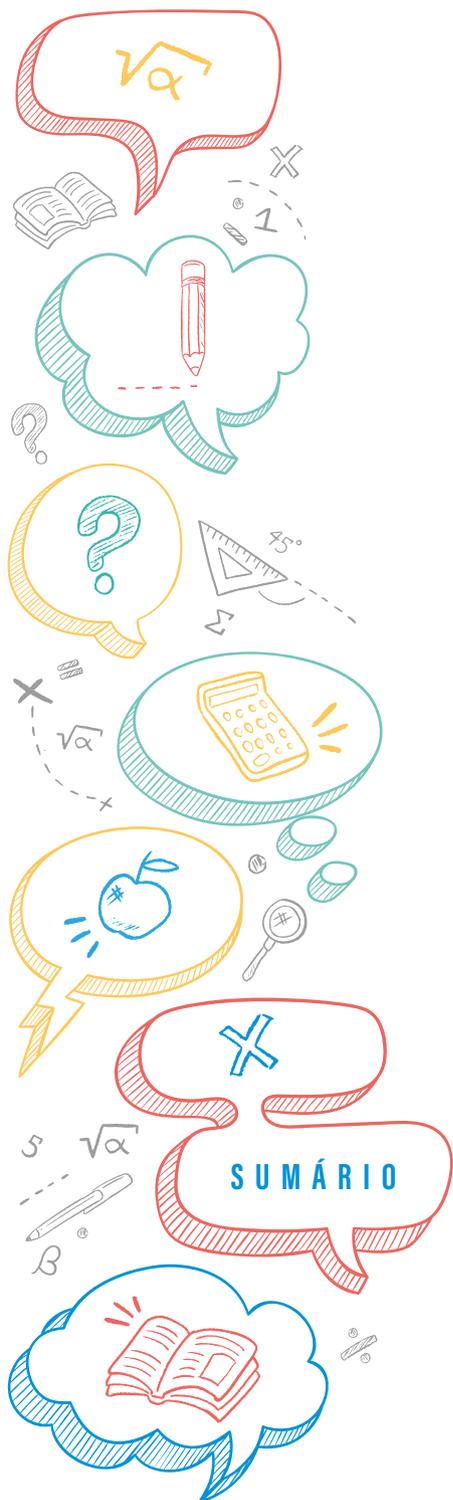
inclusão 83, 84, 87, 90, 91, 92, 94, 102, 111, 112, 121, 195  
inovação 17, 38, 65, 87, 174

## L

leitura 12, 138, 173, 175, 186, 202, 207, 210, 221  
linguagem 14, 87, 166, 169, 204, 205, 206, 207, 210, 220, 221  
Língua Portuguesa 13, 14, 46, 202, 203, 204, 208, 212, 213, 214, 217, 220, 225, 227

## M

mediador 40, 41, 42, 43, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 58, 133, 209, 217, 220  
mediadores 10, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 58  
memórias 161, 163  
metodologia 92, 96, 137, 161  
microbiologia 12, 133, 134, 144, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 158



movimentos 90, 98, 104, 108, 179, 184, 185,  
186, 187, 188, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197  
movimentos sociais 179, 184, 185, 186, 187,  
188, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197

## N

narrativas 12, 13, 161, 162, 164, 166, 167,  
171, 172, 175, 176  
nativos digitais 202, 206  
natureza 51, 54, 56, 59, 70, 71, 72, 73, 76,  
78, 80, 104, 109, 110, 125, 189  
negros 16, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 32,  
33, 34

## P

pesquisa 9, 11, 12, 13, 14, 40, 44, 45, 58, 59,  
61, 64, 65, 74, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91,  
92, 94, 96, 97, 98, 100, 101, 105, 106, 117,  
118, 128, 129, 131, 134, 137, 138, 139, 142,  
144, 145, 152, 158, 161, 162, 164, 165, 166,  
167, 170, 171, 172, 173, 174, 176, 186, 200,  
203, 204, 212, 213, 215, 217, 219, 220, 225  
políticas 9, 11, 13, 30, 36, 67, 69, 71, 73, 83,  
84, 85, 86, 87, 89, 91, 92, 94, 99, 100, 102,  
104, 105, 106, 107, 109, 110, 111, 114, 115,  
116, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 126, 127,  
129, 130, 131, 179, 181, 187, 188, 190, 191,  
194, 195, 196, 197, 200, 226  
população 16, 17, 21, 23, 30, 34, 56, 179,  
182, 185, 187, 189, 191, 196, 197, 198  
povos africanos 10, 18, 20  
problemas ambientais 61, 64, 65, 69, 72, 73,  
77, 78  
produção científica 16, 84  
produções africanas 17  
profissão 13, 133, 134, 137, 162, 163, 165,  
175, 176, 204, 220  
programas educacionais 179

## Q

questões ambientais 40, 50, 62, 72, 76, 77, 79

## R

realidade 28, 29, 34, 36, 37, 52, 63, 65, 67,  
68, 69, 70, 77, 88, 99, 111, 118, 119, 120,  
123, 144, 174, 175, 179, 184, 185, 188, 196,  
198, 206, 207  
redemocratização 13, 104, 121, 179, 186, 187  
redes sociais 13, 14, 202, 203, 204, 210, 216,  
217, 218, 219, 220  
reforma agrária 179, 184, 193  
reformas 179  
relações étnico-raciais 9, 21  
relações raciais 16, 31, 33, 35, 36, 37, 38  
rememoração 13, 166, 176

## S

sabedoria 133  
segregação 34, 83  
smartphones 202, 210, 219  
sociedade 16, 21, 27, 31, 32, 33, 37, 56,  
61, 62, 63, 64, 67, 69, 71, 74, 75, 83, 104,  
108, 111, 112, 117, 119, 122, 123, 124, 126,  
127, 133, 180, 187, 191, 194, 197, 198, 202,  
205, 220

## T

tablets 202, 210, 219  
tecnologia 17, 20, 31, 38, 43, 87, 205, 211,  
215, 221  
tecnologias 14, 202, 203, 205, 206, 207, 208,  
209, 210, 212, 213, 214, 215, 217, 218, 219, 221  
terra 179, 184, 185, 188, 198  
transformações 104, 105, 108, 163, 202,  
205, 206

## V

valorização 57, 86, 141, 144, 156, 173, 175, 198

