

Docência: caminhos por diferentes referências

ORGANIZADORAS

Aline Lima de Oliveira Nepomuceno
Maria Inêz Oliveira Araújo

DOCÊNCIA:

caminhos por diferentes referências

Aline Lima de Oliveira Nepomuceno
Maria Inêz Oliveira Araújo
(Organizadoras)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

REITOR

Angelo Roberto Antonioli

VICE-REITORA

Iara Maria Campelo Lima

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

COORDENADOR DO PROGRAMA EDITORIAL

Péricles Morais de Andrade Júnior

COORDENADORA GRÁFICA

Germana Gonçalves de Araújo

CONSELHO EDITORIAL

Antônio Martins de Oliveira Junior

Aurélia Santos Faraoni

Fabiana Oliveira da Silva

Germana Gonçalves de Araújo

Luís Américo Silva Bonfim

Mackely Ribeiro Borges

Maria Leônia Garcia Costa Carvalho

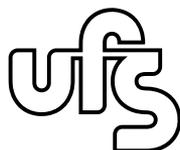
Martha Suzana Cabral Nunes

Péricles Morais de Andrade Júnior (Presidente)

Rodrigo Dornelas do Carmo

Samuel Barros de M. Albuquerque

Sueli Maria da Silva Pereira



Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos

CEP 49.100 – 000 – São Cristóvão – SE.

Telefone: 2105 – 6922/6923. e-mail: editora@ufs.br

www.editora.ufs.br

Este livro, ou parte dele, não pode ser reproduzido por qualquer meio sem autorização escrita da Editora.

Este livro segue as normas do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, adotado no Brasil em 2009.

CAPA, PROJETO GRÁFICO, DIAGRAMAÇÃO E ILUSTRAÇÕES

Rodrigo Carvalho

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

D636d Docência : caminhos por diferentes referências [recurso eletrônico] / Aline Lima de Oliveira Nepomuceno, Maria Inêz Oliveira Araújo (organizadoras). – São Cristóvão, SE : Editora UFS, 2019.

124 p.

ISBN: 978-85-7822-671-8

1. Educação. 2. Professores – Formação. 3. Educação inclusiva. 4. Educação ambiental. I. Nepomuceno, Aline Lima de Oliveira. II. Araújo, Maria Inêz Oliveira.

CDU 377.8

APRESENTAÇÃO

A formação de professores tem sido alvo de políticas públicas, de programas de formação continuada e inicial, bem como de inúmeras estudos, pesquisas e debates atualmente. No entanto, ainda se constitui em um campo bastante polêmico e não resolvido, tendo em vista a sua complexidade.

Costuma-se atribuir, equivocadamente, ao docente, a expectativa de solução de todos os problemas da educação básica de modo geral, esquecendo que a melhoria do ensino depende de vários outros fatores, entre os quais, por exemplo: condições de trabalho, melhores salários. Ressalto, contudo, a importância da formação de professores e de sua atuação como fatores imprescindíveis na busca por uma prática pedagógica de melhor qualidade.

Este livro reúne artigos que apresentam alguns dos aspectos que julgamos cruciais para compreender quais são os desafios, as contradições e os dilemas que perpassam as ações voltadas à formação de professores. No centro das discussões estão as ações desenvolvidas no estágio supervisionado, no estágio de docência, na formação de educadores ambientais e na formação para a educação inclusiva. O objetivo geral do volume é oferecer elementos e reflexões que ajudem a compreender o momento em que estamos e, principalmente, trazer para a discussão o que tem emergido como necessário e possível à construção de ações voltadas à formação de professores em todas as áreas de conhecimento.

As produções presentes neste livro são um bom exemplo de como a formação de professores vem se enraizando por esse movimento articulado de rede, com ampliação da consistência teórica, interação na diversidade de áreas disciplinares e de atuação profissional. Os autores dos textos que compõem essa bela obra representam esse movimento de passagem por Grupos de Pesquisa em Programas de Pós-Graduação, e suas produções demonstram essa trajetória de consolidação do campo da formação docente.

Nesta obra de convergências de diferentes áreas para pensarmos a formação de docente, no primeiro artigo, intitulado “*O Estágio Supervisionado e sua contribuição para a formação docente: experiências no curso de licenciatura em Geografia na UFRRJ-IM*”, Edileuza Queiroz, Renato Augusto e Guilherme Guimarães, apresentam reflexões e possíveis propostas para uma formação docente sólida, com maior efetividade através da relação entre Escola e Universidade, oriundas do desenvolvimento de um projeto realizado no Estágio Supervisionado em Geografia da UFRRJ-IM. Tal projeto teve por finalidade aproximar as escolas do entorno do Campus, estreitando a relação entre ambas instituições através do Estágio Supervisionado. Levando-se em consideração as potencialidades do estágio na formação docente, o projeto buscou estimular a prática em escolas do entorno do campus, entendendo o estagiário como ponte entre essas instituições.

Ainda neste artigo, os autores tecem discussões acerca do estágio supervisionado curricular obrigatório, sendo um importante período na formação inicial dos professores e esperado pelos estudantes dos cursos de licenciatura com muita expectativa. Mas, de acordo com a forma como ele é realizado nas escolas e com o grau de envolvimento das pessoas ali presentes, ele tanto pode ser um espaço de construção de novos significados para a atividade profissional docente quanto de reprodução de modelos preestabelecidos. Avançar rumo a uma melhor qualificação na formação dos novos docentes, depende da significação que formadores e formandos dão às suas ações, inclusive na realização do estágio.

No texto seguinte, “*Ambientalização do currículo no Ensino Fundamental em Ilha Das Flores/ SE: novos olhares para a implementação da disciplina Educação Ambiental*”, Kelly da Cruz e eu, pretendemos desvendar as motivações que ocasionaram a implementação da disciplina Educação Ambiental (EA) como componente obrigatório no currículo das escolas municipais de Ilha das Flores/SE. Baseando-se na premissa de que a instituição escolar é um local privilegiado para que a EA se estabeleça de

forma contínua e permanente, trazemos reflexões a respeito da formação docente e institucionalização da EA, apresentando recomendações para a prática pedagógica, com respaldo teórico nas diretrizes legais que regem tal temática, parâmetros e documentos oficiais que tratam da abordagem da EA na Educação Formal. A problematização possível recoloca a questão da função dos(as) professores(as) no processo de inserção da EA na escola, sobretudo em relação às estratégias que separam a teoria da prática, desvalorizando a primeira e esvaziando a segunda. Diante do exposto, é fundamental repensar e refletir sobre a formação inicial e/ou continuada dos(as) educadores(as) ambientais no sentido de potencializar e concretizar processos formativos que estejam verdadeiramente comprometidos com a participação, com a cidadania e com a democracia em um projeto contra-hegemônico de questionamento e enfrentamento da ordem dominante.

Durante o terceiro artigo “*Experiência e Formação de Professores: entre-laçamentos nos anais da ANPED e do ENEBIO*” Magno Santos e Marlécio Maknamara, apresentam um cenário das pesquisas que envolvem a experiência na formação docente nos anais da ANPED e do ENEBIO, no período de 2010 a 2015, especialmente no que tange PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência). As reflexões que os autores trazem à baila neste texto representam as possíveis contribuições de pesquisas e produções científicas sobre o PIBID para a formação inicial do acadêmico, relevantes para ampliar o conhecimento desse profissional a fim de melhor atuar em seu campo. Apontando para a necessidade de desenvolvimento de trabalhos com esta abordagem nas plataformas consultadas, sendo preciso implementar pesquisas sobre o tema, no sentido de destacar a experiência como formativa para os cursos.

Jailton Silva e Maria Inêz, durante o artigo 4, de título “*O estágio de docência e a formação de professores em Educação Ambiental: reflexões e práticas*”, fazem inferências sobre o estágio de docência como um rico momento de formação intelectual, cultural e social marcado pela inversão da

posição do aluno que, a partir de então, passa a ver-se imerso na realidade da sala de aula com atribuições de docente. Assim, neste texto, os autores refletem acerca das contribuições do estágio de docência para a formação dos pós-graduandos, bem como para a formação de professores em educação ambiental, destacando atividades pedagógicas realizadas durante o estágio de docência na disciplina de Educação e Ética Ambiental, do curso de Pedagogia do Campus Prof. José Aloísio de Campos, da Universidade Federal de Sergipe. Por fim, afirmam que o estágio de docência contribui para a formação da identidade docente, sendo construído a partir dele, modelos de atuação docente, de metodologias e avaliações que precisam ser incorporados à sua prática profissional

No último artigo deste livro *“Concepções de professores de Ciências e Biologia de escolas públicas da cidade de Umbaúba - SE sobre a Educação Inclusiva”*, Josué Dias, Isabela Rosa e Rosiléia Almeida, analisam a luz dos discursos de docentes de Ciências Naturais o que os mesmos entendem sobre as políticas públicas de Educação Inclusiva e suas possíveis contribuições para as escolas que atuam com atendimento à alunos com deficiência, enfatizando a importância da formação de professores para a atuação neste campo. O estudo caracterizou-se como uma pesquisa compreensiva, de natureza qualitativa, e foi realizado com 18 professores de Ciências e Biologia de cinco escolas públicas. Os resultados da pesquisa indicam que, para a concretização de uma Educação Inclusiva que de fato elimine os atos de exclusão e barreiras que são impostas aos alunos com deficiência, se faz necessário o comprometimento político com a educação, e formativo de docentes, além da união entre todos os profissionais que fazem parte da comunidade escolar.

Consequentemente, por caminhos diferentes, a equipe partilhou a percepção de que é urgente propor ações pedagógicas que permitam melhorar a formação do futuro professor de todas as áreas de conhecimento. Nesse sentido, as reflexões e relatos registrados neste volume, demonstram que, por um lado, buscou-se construir propostas de superações e

metodologias para o enfrentamento de processos formativos de formação de professores ineficiente e, por outro lado, buscou-se construir uma formação inicial e continuada, por meio da iniciação à docência, que possibilite mudar a relação dicotômica entre teoria e prática.

Com esse conjunto de produções, este livro não só registra parte das práticas, vivências e reflexões que estão norteando a formação docente de maneira geral, mas também busca dialogar com professores universitários, licenciandos e professores da escola básica que também estão interessados e mobilizados em torno da construção de respostas para os desafios que circundam a escola e a prática pedagógica nos dias atuais.

Aracaju, Abril de 2018.

Aline Lima de Oliveira Nepomuceno

Professora Pesquisadora do PPGED/UFS

Sumário

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: EXPERIÊNCIAS NO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA NA UFRRJ-IM

Edileuza Dias de Queiroz
Renato Gadioli Augusto
Guilherme Preato Guimarães

AMBIENTALIZAÇÃO DO CURRÍCULO NO ENSINO FUNDAMENTAL EM ILHA DAS FLORES/ SE: NOVOS OLHARES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA DISCIPLINA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Kelly Francielly Barbosa da Cruz
Aline Lima de Oliveira Nepomuceno

EXPERIÊNCIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ENTRELAÇAMENTOS NOS ANAIS DA ANPED E DO ENEBIO

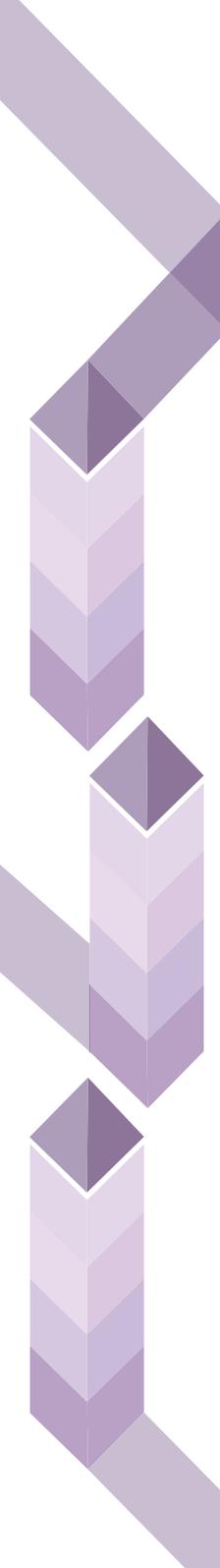
Magno Clery da Palma Santos
Marlécio Maknamara

O ESTÁGIO DE DOCÊNCIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL: REFLEXÕES E PRÁTICAS

Jailton Santos Silva
Maria Inêz Oliveira Araujo

CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA DE ESCOLAS PÚBLICAS DA CIDADE DE UMBAÚBA – SE SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Josué Conceição Dias
Isabela Santos Correia Rosa
Rosiléia Oliveira de Almeida



O estágio supervisionado e sua contribuição para a formação docente:

experiências no curso de licenciatura em geografia na UFRRJ-IM

Edileuza Dias de Queiroz

Renato Gadioli Augusto

Guilherme Preato Guimarães

INTRODUÇÃO

A formação de professores no Brasil é marcada por diversas fases e transformações vivenciadas no decorrer da sua história. Transformações estas que marcaram diferentes formas de pensar e agir em determinados momentos históricos. Para cada momento, no entanto, tivemos a contribuição de estudiosos que compartilharam e discutiram caminhos possíveis, sempre acreditando na educação como caráter formador, que auxilia o indivíduo a compreender os sistemas de organização utilizados e desperta no mesmo a consciência crítica das dinâmicas cotidianas.

No processo da formação docente, surge o estágio supervisionado, com importância crucial. É nele que o professor em formação inicial tem o primeiro contato com o ambiente que será a sua realidade de trabalho durante sua vida profissional e onde ele tentará colocar em prática todo o conteúdo

teórico estudado. Muitos questionamentos permeiam o ambiente acadêmico a respeito dessa temática, tais como: O Estágio Supervisionado, nas Licenciaturas, tem alcançado os seus objetivos no formato que se apresenta nos dias de hoje? Qual contribuição essa fase tão importante tem trazido para a formação docente? O Estágio tem vislumbrado o tripé Ensino-Pesquisa-Extensão? Além destas questões, este texto tem como objetivo não só trazer reflexões acerca da formação acadêmica, mas também apresentar os resultados de uma pesquisa realizada no Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto Multidisciplinar (UFRRJ-IM).

FORMAÇÃO DE PROFESSORES – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A formação de professores é questão primordial na tentativa de encontrar soluções para o equacionamento dos problemas existentes no processo educacional brasileiro. Por isso, é necessário refletir acerca do currículo nos cursos de formação de professores, principalmente a partir da promulgação da Lei 9.394/96 que, em seu art. 62, determina que a formação de profissionais da Educação Básica será feita em nível superior em cursos de licenciatura de graduação plena (BRASIL, 1996).

Consideramos, assim como Freire (2005), que a educação é um ato político e, logo, as práticas envolvidas são intrinsecamente éticas, políticas e de poder. Apple (2009, p. 41) é categórico ao afirmar que “(...) enquanto não levarmos a sério a intensidade do envolvimento da educação com o mundo real das alternantes e desiguais relações de poder, estaremos vivendo em um mundo divorciado da realidade”. Segundo esse autor, seria interessante que os educadores analisassem suas práticas acerca dos efeitos da educação, pois devemos considerar que a educação está vinculada, de maneira significativa, à reprodução das relações sociais vigentes.

O pensamento de Apple (2009) está em harmonia com as nossas considerações sobre a importância da educação como um dos referenciais para um trabalho contra-hegemônico dentro e fora das escolas. Assim, esse autor aponta para o significado do trabalho de reflexão-ação contra-hegemônico:

[...] significa que analisar o modo pelo qual operam poderosos interesses conservadores, tanto ideológicos como materiais, é tarefa da maior importância, que nos permite compreender melhor tanto as condições de atuação da educação, como as possibilidades de alteração dessas condições (APPLE, 2009, p. 47).

Ao lançar um olhar cuidadoso sobre o currículo na formação de professores e ao compreender os professores como intelectuais transformadores (GIROUX, 1999), defendemos uma formação docente orientada, tendo como um dos seus princípios a necessidade de uma participação efetiva, ativa e comprometida com a formação de professores para a transformação da realidade. É fundamental uma formação docente que leve em consideração o fato de que o educador – o intelectual transformador – deve comprometer-se: com o ensino como prática emancipadora; com a criação de escolas como esferas públicas democráticas; com a restauração de uma comunidade de valores progressistas; e com a fomentação de um discurso público comum ligado aos imperativos democráticos de igualdade e justiça social.

Dessa forma, é preciso incidir sobre o currículo vigente de formação de professores nas Universidades, já que esses futuros profissionais ainda são predominantemente formados de forma tradicional e reprodutora. Giroux (1997, p. 159) afirma que “Em vez de aprenderem a refletir sobre os princípios que estruturam a vida e a prática em sala de aula, os futuros professores aprendem metodologias que parecem negar a própria necessidade de pensamento crítico”.

Dialogando com o autor acima citado, questionamos os processos formativos hegemônicos nas Universidades, visto que “(...) é preciso desenvolver programas nos quais os futuros professores possam ser educados como

intelectuais transformadores, que sejam capazes de afirmar e praticar o discurso da liberdade e democracia” (GIROUX, 1997, p. 196).

Assim, também entendemos que, enquanto as Universidades não se mobilizarem para as novas demandas sociais, não estarão cumprindo com sua função social¹ e, conseqüentemente, não provocarão as transformações necessárias. Precisamos pesquisar, refletir e argumentar sobre como a Universidade está preparando os professores, a fim de que estes possam contribuir com uma sociedade que seja, no mínimo, menos excludente e mais democrática, afinal, “(...) a meta fundamental da educação é criar condições para que os estudantes se fortaleçam e se constituam como indivíduos políticos” (GIROUX, 1997, p. 203).

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Dentro de todo curso de Licenciatura, há como componente curricular obrigatório, segundo a Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, quatrocentas horas destinadas ao estágio supervisionado, a partir da segunda metade do decorrer do curso. Mas, como podemos classificar o que é o estágio supervisionado e qual a sua importância na formação docente?

Para classificar estágio de uma forma geral, podemos utilizar as duras palavras da lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008 que o descreve como:

Ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino

1 Consideramos, neste estudo, a Universidade Pública e seu compromisso com a formação humanística de um ser humano pleno em sua cidadania – cidadania está voltada (ente formador e em formação) para o atendimento das demandas sociais pela construção de uma sociedade criadora de melhores condições de bem estar social, incluído aqui o compromisso com a qualidade ambiental. Isso difere de uma Instituição de Ensino Superior privada que tenha como compromisso primeiro a formação que atenda às necessidades do mercado.

fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008).

Para defrontar tal definição, podemos utilizar a definição de Pimenta e Lima (2006, p. 6) que classifica Estágio Supervisionado como:

[...] um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas.

Ao analisar tais definições, podemos concluir estágio supervisionado nas licenciaturas como o contato direto ao contexto de trabalho, sendo tal momento interação da teoria com a prática na formação inicial docente, inserindo o discente no ambiente escolar e a realidade que enfrentará em sua caminhada profissional, além de uma disciplina que se assume como um elo entre todas as outras disciplinas do curso, incentivando a práxis docente (PELOZO, 2007).

O Estágio se traduz em um ciclo de aprendizagem que, segundo Zabalza (2014, p. 187), se diferencia do aprendizado contido nas salas de aula por se dar de forma direta. É um aprendizado que se dá pela experiência *in situ*, mas que necessita de uma orientação e mediação, não dissociando assim a teoria obtida em sala de aula da prática. Esse tipo de aprendizagem gerado pelo estágio, segundo o mesmo autor, pode ser situado na denominada aprendizagem experiencial, teoria desenvolvida por David Kolb que o define como “(...) processo mediante o qual se cria conhecimento por meio de transformação das experiências” (KOLB, 1984 apud ZABALZA, 2014, p. 187) ou seja, o aprendizado é gerado a partir das reflexões mediante a realidade.

Seguindo tal postulado, a aprendizagem para Kolb “é um ciclo de interações, permitindo que cada nova informação seja experimentada, observada, refletida e conceituada, sugerindo quatro estágios ou fases distin-

tas na construção da aprendizagem” (BERNDTE, 2004. p. 2), nas quais o sujeito passa por um processo de acomodação e assimilação. Considera-se acomodação quando o indivíduo exercita a percepção, decodifica essas informações e as aproxima de sua vivência e assimilação. A partir daí, o sujeito assimila as informações antes isoladas, dando a elas significado diante de análises. Tal aprendizagem se dá de forma contínua, onde, ao assimilar, se cria novas informações, contendo novas associações e acomodações, levando a novas assimilações e assim por diante.

A partir disso, podemos destacar o estágio como momento de aprendizado individual, onde, segundo Lima

[...] é o movimento de aproximação de duas instituições de ensino, cada uma trazendo valores, objetivos imediatos, cultura e relações de poder diferentes, com o objetivo de realizarem um trabalho comum: a formação de professores. No meio destes dois campos de força está o estagiário, preocupado em cumprir os requisitos acadêmicos propostos pelo professor – orientador da disciplina e transitar de maneira satisfatória pela escola na busca de aprendizagens sobre a profissão (LIMA, 2008, p.198).

Mesmo fazendo parte da formação individual, o estágio é integrador. Para uma boa prática, é necessário a aproximação da escola e da universidade e um trabalho conjunto na busca de um objetivo em comum: a formação docente. Nessa integração, vários sujeitos são envolvidos, destacando o estagiário como sujeito que circula entre ambas as instituições.

Devido a tais características, podemos associar o Estágio Supervisionado ao eixo fundamental da Universidade, o Ensino-Pesquisa-Extensão, tendo plena capacidade de contemplar tais atributos. Por natureza própria e por todas as questões abordadas até aqui, fica claro a função de ensino-aprendizagem que tal momento possui. Como pesquisa, Santos (2012) afirma que o estágio promove a participação e a reflexão do estagiário, estimulando a práxis docente e também propostas de pesquisas em suas atividades. As observações e atividades de estágio devem ser

como objetos de pesquisa a ter como resultado novas possibilidades de ensino-aprendizagem.

Já a extensão, que segundo Borges e Araújo (2012) tem certa desvantagem por ser incorporada na Constituição de 1988 como indissociável, mas, sem clareza de suas definições, não contendo assim o nível de importância do ensino e da pesquisa no meio acadêmico. Sendo a extensão “[...] uma forma de interação que deve existir entre a universidade e a comunidade na qual ela está inserida, uma espécie de ponte permanente entre a universidade e os diversos setores da sociedade” (NUNES e SILVA, 2011. p. 120) que se retroalimentam em suas necessidades e anseios. Portanto, percebe-se o estágio como um movimento de aproximação entre escola e universidade através do sujeito estagiário, que torna-se ponte entre essas duas instituições, podendo assim contribuir para a aproximação da sociedade com a academia. Sendo a escola onde se encontram as mais variadas realidades sociais de uma determinada comunidade, podemos concluir a total efetividade do estágio como ferramenta para a extensão universitária.

Ressaltamos que a extensão universitária, um dos pilares da universidade, não trata da transferência de saberes da academia, pois representa um diálogo, uma construção coletiva através da qual a pessoa atendida pela atividade extensionista é estimulada a refletir conscientemente sobre a sua realidade (FREIRE, 1988). Nesse viés, é ampliado o papel dos docentes e o envolvimento dos alunos inseridos no processo em uma associação entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Morais (2011, p. 16) alerta para há necessidade de,

[...] ampliar a compreensão entre docentes e discentes da extensão como compromisso social da universidade a ser efetivado, ao se caracterizar essa prática inclusive enquanto oportunidade de avaliação da comunidade sobre o papel das instituições de ensino superior, compondo parte importante do processo de construção do conhecimento para e junto à sociedade. (p. 16).

Ao assumirmos o Estágio como importante momento na formação inicial docente e ao compreender a sua efetividade como ensino, pesquisa e extensão, entendemos que tal momento possa ter maior aproveitamento em sua efetividade. Devemos buscar um estágio que fuja do imitativo e busque a reflexão, não dissociando o ser social do ser profissional. Segundo Zabalza (2014, p. 72), essa dessocialização mecaniza a formação e a reduz “a um processo puramente instrumental e adaptativo”. O autor chama a atenção de que além da função profissionalizante, a formação universitária deve compreender uma educação mais abrangente, com o desenvolvimento não só profissional, mas também como indivíduo, formando um profissional crítico, que compreenda os contextos de sua função, e os reflita em suas atividades como educador.

ALTERNATIVAS DE FORMAÇÃO ATRAVÉS DO ESTÁGIO - EXPERIÊNCIAS NO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA NA UFRRJ - IM

Em consenso com tudo até agora descrito, além de buscar uma maior aproximação entre universidade e comunidade, é necessário desenvolver novas propostas para um estágio mais efetivo que, além de ser um importante momento para a formação inicial do discente, também colabore para a potencialização de suas vocações.

Percebe-se tal necessidade no estágio do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto Multidisciplinar (UFRRJ-IM), que se localiza na cidade de Nova Iguaçu, por vários motivos, dos quais destacamos: um certo distanciamento entre a Universidade em questão e as Escolas do seu entorno, percebido ao constatar que alunos de algumas escolas da região não conheciam a existência de um Campus de uma Universidade pública nas proximidades e, quando sabiam de sua existência, desconheciam sua função ou a forma de acesso; a constatação da presença diminuta de estagiários em escolas próximas à UFRRJ-IM, devido a diversidade da origem dos alunos do curso, de-

mostrando a falta de incentivo da própria universidade em desempenhar tais funções nas proximidades, dificultando a aproximação entre as instituições; a carência de atividades de extensão voltadas para a comunidade e; a dificuldade de acompanhamento nas atividades dos professores orientadores de estágio pelo espalhamento de estagiários e por muitos desempenharem o estágio em escolas distantes do Campus, em alguns casos em outros municípios.

Na busca por investigar as potencialidades do estágio no processo de formação docente - já apresentadas anteriormente - e propor novas possibilidades do uso deste, principalmente como uma ponte entre a universidade e a escola, iniciou-se uma pesquisa para compreender o processo e refletir sobre possíveis possibilidades de estreitar a distância entre a universidade e a escola através do estágio supervisionado.

O primeiro passo foi mapear as escolas públicas existentes em um raio de cinco quilômetros da universidade. Tal mapeamento foi executado com pesquisa na internet em bancos de dados, com a utilização do Google Maps e o auxílio do Google Street View para confirmar a existência física de cada escola, resultando em uma lista com setenta e seis escolas públicas estaduais e municipais de diversos níveis de ensino.

O próximo passo foi selecionar as escolas para selar parceria. Alguns critérios foram fundamentais para tal escolha como: o nível de ensino - já que a parceria se daria com as turmas de Estágio Supervisionado em Geografia I e Estágio Supervisionado em Geografia II, voltados para o ensino fundamental II; a localização e contexto social das escolas, para comparação dos resultados de acordo com cada contexto; a aceitação das coordenações pedagógicas mediante apresentação do projeto e; concentração de estagiários já frequentadores a fim de estimular o estágio em escolas carentes da presença de estagiários. Com isso, foram selecionadas duas escolas em bairros centrais da cidade, uma escola no bairro da Posse, que se encontra a menos de um quilômetro do campus,

uma escola no bairro do Jardim Iguaçu e uma escola no bairro de Carmari, sendo essas duas em contextos considerados mais periféricos.

Ao selecionar as escolas e selar a parceria, o passo seguinte consistia em visitar as escolas para o recolhimento dos horários das aulas de Geografia em cada uma delas, além da quantidade de estagiários por sala que cada professor aceitaria. Isso facilitaria a escolha dos horários mais convenientes aos alunos que se propusessem a estagiar nessas escolas. Os horários seriam então apresentados aos alunos de estágio e disponibilizados, em documentos online, para cada coordenação por compartilhamento, via Google Drive. Tal proposta tinha como objetivo a anulação da busca de escolas com disponibilidade de estágio, diminuindo a penosa burocracia exigida para o início das atividades, estimulando, assim, a realização dos estágios nessas escolas.

Tal projeto buscou, além de facilitar os estagiários a encontrarem vagas de estágio, o aumento de alunos nas escolas próximas, com propostas de aproximar a escola da universidade através de eventos realizados semestralmente, como a Semana Acadêmica de Geografia (SEMAGEO) e o Ciclo de Oficinas do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Geografia (CONEPEG), que consistem em eventos que apresentam oficinas, exposições, apresentações de trabalhos e atividades desenvolvidos pelos alunos de Licenciatura em Geografia da UFRRJ - IM. Esses estagiários desempenhariam o papel de ponte entre as duas instituições, sendo responsáveis por manter as escolas informadas do acontecimento desses eventos, além de outros que poderiam vir a acontecer, além de levar os anseios e necessidades das escolas à universidade, cumprindo a potencialidade de extensão que o estágio apresenta.

Tal proposta foi aplicada nos semestres de 2016.2 e 2017.1, porém, foi implantado como piloto no semestre de 2016.1, onde foram realizados as visitas e os acordos com as escolas. Diante desses fatos agora relatados, poderemos, por fim, chegar a algumas considerações acerca do desenvol-

vimento do projeto e do Estágio Supervisionado no curso de Geografia da UFRRJ-IM. Alguns dados podem ser destacados durante esse período, conforme apresentaremos a seguir.

O fator que podemos destacar foi a aceitação da proposta diante das escolas. Todas as escolas visitadas (total de oito) se demonstraram abertas para o projeto, entendendo que há de fato um distanciamento entre ambas as instituições. Mesmo com essa notória distância no diálogo constatado, percebemos focos em trabalhos destacados, desenvolvidos por alguns professores da UFRRJ-IM em algumas escolas, em especial na escola que se encontra no bairro da Posse, talvez pela grande proximidade. Das três escolas que não participaram do projeto, duas não tiveram sua participação efetivada por serem escolas centrais, com cursos normalistas e uma grande quantidade de estagiários. O projeto auxiliaria em espacializar esses estagiários com o estímulo da prática de estágio em escolas com menor ou nenhuma captação de estagiários. Já a outra que não participou estava em processo de eliminação do ensino fundamental, política em curso que vem sendo realizada pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro.

Em um primeiro momento, as escolas mostraram-se muito solícitas acerca do projeto, no entanto, duas delas apresentaram muita resistência em aceitar a continuação com o seguimento do projeto, criando empecilhos que dificultaram o contato e o ingresso dos estagiários, além das dificuldades causadas por deficiência na gestão educacional.

Uma dessas dificuldades foi enfrentada durante todo o período em que o projeto foi realizado, pela falta de um meio de comunicação oficial em uma das escolas. A escola se encontra sem linha telefônica, não oferecendo uma comunicação fácil e, além disso, a coordenadora pedagógica da escola, que inicialmente se mostrou muito interessada e disposta em ajudar, demonstrou resistência com o decorrer do projeto, somando-se suas inúmeras ausências em seu posto durante as visitas à escola.

Uma realidade muito parecida foi encontrada em outra escola parceira. Na primeira fase do projeto, por dificuldades de comunicação e por ausências repetidas da coordenação pedagógica durante persistentes visitas, essa escola não apresentou horários de disponibilidades, obrigando os alunos a visitarem as escolas à procura de estágio. Isso ocorreu mesmo após um aceite por parte da direção quando apresentado o projeto. Nas visitas para o recolhimento de dados, a coordenadora pedagógica do turno da tarde, que não participou da apresentação do projeto, não disponibilizou os dados por desconhecimento da existência da parceria, mostrando uma comunicação falha por parte do corpo pedagógico da escola. Além de todas as dificuldades, podíamos encontrar um cartaz colado no portão da escola avisando não haver vagas para estagiários, tornando-se, assim, um ambiente hostil para a prática do estágio, mesmo com a afirmação da participação confirmada pelo corpo pedagógico da escola.

Outro detalhe curioso enfrentado na parceria com essa escola foi a dificuldade de conseguir contatos telefônicos. Por início, deduzimos que se repetia o fato de ausência de linha telefônica, mas em uma das visitas frustradas (pois não se encontrava nenhum funcionário na coordenação pedagógica), um dos funcionários nos informou que o telefone tem seu funcionamento normal, mas que ele toca repetidamente sem que ninguém atenda. Talvez seja uma deficiência no quadro de funcionários (algo que não foi averiguado), porém foi um fator determinante para o atraso das confirmações de vagas e do início do estágio, além da ausência repetida de coordenadores pedagógicos e, até mesmo, indisponibilidade dos mesmos em sequenciais visitas à escola.

Já nas duas escolas mais periféricas, a adesão razoável de estagiários da primeira fase do projeto não se repetiu na fase seguinte. Em busca de entender tal esvaziamento, percebemos que, por se tratar de escolas com grandes dificuldades disciplinares e por estarem localizadas em locais relativamente mais afastadas, houve uma repulsa por parte dos alunos por influência dos estagiários que haviam realizado suas atividades nessas escolas.

Apenas uma das escolas atendeu adequadamente todas as nossas expectativas iniciais. Tal parceria nos rendeu frutos importantes como a inserção do Programa Instituição de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de Geografia nessa escola. Em nossa primeira visita, muito nos surpreendeu saber que essa escola, que possui localização de fácil acesso, nunca havia recebido estagiários. Com o projeto, a circulação desse agente em formação é frequente, facilitando assim a ponte entre a escola e a universidade.

Muitas vezes, o Estágio Supervisionado é visto com muita resistência ao olhar dos discentes por diversos fatores. Entre esses fatores, Campos (2012, p. 9) indica alguns como

[...] a seleção das escolas para realização do estágio também apresenta alguns entraves. Por ser um estágio de acompanhamento das aulas dos professores, muitos destes recusam o mesmo, devido a não se sentirem à vontade em ter alguém “fiscalizando” suas aulas. Tendo em vista esses problemas, nos últimos anos procuramos orientar o estagiário a auxiliar o professor, no sentido de ser um agente ativo em sala. Outro problema é que parte significativa dos estagiários realiza o curso em um período e trabalha nos outros dois, então cada estágio deve levar em consideração a peculiaridade da rotina profissional dos alunos, o que de certa maneira implica numa sobrecarga de trabalho para os professores responsáveis por encontrar as escolas.

Um dos pontos que podemos destacar é a diminuição de tais dificuldades através do projeto onde, com maior aproximação das escolas com a universidade, a resistência dos professores que recebem os estagiários diminui, havendo menor desconfiança entre ambos, além de facilitar o encontro de vagas em horários propícios sem a muitas vezes cansativa peregrinação em busca de escolas para estagiar, havendo, com esses fatores, um maior incentivo para uma boa prática do estágio.

Devido a isso, podemos destacar uma grande adesão ao projeto. Em levantamento, através dos relatórios, podemos perceber um grande crescimento na presença de estagiários nas escolas do entorno. No semestre

de 2015.2 de uma turma com um total de vinte e quatro alunos, treze alunos estavam estagiando na cidade de Nova Iguaçu, sendo dez em escolas dentro da área de cinco quilômetros do campus. Já no semestre de 2016.2, de trinta e quatro alunos da turma de estágio, vinte e nove estavam estagiando em escolas na cidade de Nova Iguaçu, sendo vinte e cinco alunos em escolas parceiras. O número de presença em escolas-parceiras continuou expressivo no semestre seguinte. Com a turma de vinte e nove alunos, vinte e quatro estagiaram na cidade e, dentre estes, dezenove em escolas parceiras. É perceptível a mudança de quadro em um ano. Tal quadro é apresentado graças ao incentivo através do projeto.

Devido a tais condições, podemos, a partir de relatos dos próprios estagiários, entender as diferenças físicas e organizacional das escolas da proximidade. Em relato de uma das estagiárias que desenvolveu a sua prática numa das escolas centrais, ela afirma que a escola possui:

Espaço físico reduzido, mas conta com salas com ar, ventiladores, cadeiras, e quadros em boa qualidade. O fator qualidade da escola conta bastante para a presença dos alunos, pois escolas em mal estado de conservação ou sem uma boa estrutura acaba fazendo com que haja dispersão dos alunos. (BEATRIZ, 2017).

Confrontando tal realidade, outra estagiária que desempenhou sua prática em outra escola central, sendo essa municipal descreve:

Bom, no primeiro dia, gostaria de desabafar meu profundo descontentamento com a parte física das salas de aula, pois se encontravam com as paredes sujas, cadeiras e mesas quebradas ou com defeitos. Os ventiladores não funcionavam, o que não oferecia nenhum conforto aos estudantes (MONIQUE, 2017).

Outro relato, agora de um estagiário que exerceu sua prática em uma escola de um bairro mais periférico, descreve uma cena de uma das aulas que acompanhava:

Minha primeira experiência no estágio foi em uma aula da professora (...) com o tema a respeito do movimento migratório do

Brasil. Porém, sua aula foi interrompida por uma briga entre três alunos, sendo esses levados para a secretaria acompanhados pela professora. Essa interrupção levou 1 hora do tempo de aula. Quando a professora retornou, encontrou a sala fora do padrão ao qual a deixou, podendo ver desde alguns alunos correndo até outro varrendo o chão da sala de aula. (MARCUS VINÍCIUS, 2017).

Tais apontamentos se fazem importantes não só para conhecer a realidade da educação pública das escolas do entorno da universidade, mas também para estimular a percepção dos estagiários e entender a realidade que enfrentarão nos seus futuros como profissionais de educação.

ALGUNS RESULTADOS ENCONTRADOS

O projeto se demonstrou efetivo ao alcançar alguns objetivos, porém é necessário atentar que, por diversos fatores, demonstrou uma debilidade para o alcance de todos os objetivos almejados. A inserção dos estagiários nas escolas próximas ao Campus confirma um desses objetivos alcançados. Ao estimular, através da facilitação das disposições das vagas nessas escolas, confirma em números o crescimento desses agentes nessas escolas. Entendemos importante essa presença para se buscar um maior diálogo entre a universidade e escola através do estagiário, que circula entre ambas as instituições. Porém, podemos identificar diversos ruídos nessa comunicação. A estrutura precária das instituições públicas, a visível desmotivação de alguns componentes pedagógicos importantes, barreiras ideológicas entre ambas instituições, entre outros fatores, acabaram por definir uma grande dificuldade em efetivar parte dos objetivos. Isso foi demonstrado na pequena presença de alunos das escolas na Semana de Geografia (SEMAGEO) e no Ciclo de Oficinas do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Geografia (CONEPEG), eventos realizados na UFRRJ-IM conforme foi apontado anteriormente. Isso se deu pela dificuldade em encontrar transporte

para os alunos e pela dificuldade em conversas entre o estagiário e as coordenações pedagógicas, algo relatado pelos próprios discentes.

Outro fato, que demonstrou a ainda fragilidade do diálogo universidade-escola, também foi observado o baixo comparecimento a um evento planejado para refletirmos sobre a escola enquanto espaço de formação docente. Em junho de 2017, ou seja, após um ano de implementação do projeto, a equipe coordenadora – autores deste artigo – realizaram o I Seminário de Estágio Supervisionado e Prática de Ensino em Geografia da UFRRJ-IM – *construindo a ponte Universidade-Escola*. Foram convidados representantes das Secretarias Municipal e Estadual de Educação, diretores, coordenadores pedagógicos e professores das escolas envolvidas. Entretanto, para nossa surpresa apenas duas professoras compareceram. O que demonstra o descompasso e a inexistência de comunicação entre ambas instituições.

Apesar desses fatores, acreditamos que estamos acertando no caminho. Apostamos na potencialidade do “chão da escola” como espaço de importância ímpar para a formação docente, desde que os licenciandos estejam munidos de sólida base teórico-reflexiva e que as instituições, especialmente as públicas, estejam, de fato, compromissadas com uma formação docente que faça a diferença na educação, deixando marcas que possam contribuir para uma sociedade melhor para todos.

Podemos concluir que, o projeto possui grande efetividade e que pode se apresentar como uma grande ferramenta para um maior aproveitamento das potencialidades do Estágio Supervisionado na formação inicial docente, o que é benéfico tanto para o licenciando quanto para a universidade e para a escola. Porém, é importante salientar que, ao entender as diversas dificuldades na realidade da educação pública, tais potencialidades podem ser minadas em algumas situações. Para que se busque maior efetivação, o diálogo deve prosseguir fortalecido e tais dificuldades superadas através da união dessas instituições pela permanência

de estagiários nessas escolas, corroborando assim para um processo formativo mais fortalecido.

CAMINHOS EM CONSTRUÇÃO...

O espaço escolar deve ser visto como um campo de pesquisa a ser explorado, vivenciado pelo estagiário, a fim de que esse possa vislumbrar outras possibilidades de ensino e aprendizagem. Logo, o estágio, mesmo sendo parte da construção do conhecimento, pode ser um importante instrumento de integração entre Escola e a Universidade, já que se constitui na integração de saberes entre as partes envolvidas. Referindo-se a este diálogo, Lima (2008. p.198) afirma que “[...] é o movimento de aproximação de duas instituições de ensino, cada uma trazendo valores, objetivos imediatos, cultura e relações de poder diferentes, com o objetivo de realizarem um trabalho comum: a formação de professores”.

Hoje, como nunca antes visto, a escola configura-se como o local, em vista de suas funções, mais propício para uma formação cidadã consciente e crítica, principalmente no meio em que se insere – a sociedade. Como nos aponta Cavalcanti (2011, p. 88), a necessidade da ligação do ensino como base para a formação “para a vida coletiva, para a vida social, formação da cidadania – mas uma cidadania planetária, um processo de identificação dos indivíduos sempre dinâmico, aberto e múltiplo, levando em conta o mundo da globalização, o contexto complexo do mundo contemporâneo e a dialética das relações locais/globais”.

Essa formação escolar é construída em uma via de mão dupla por dois agentes fundamentais do processo: educando (aluno) e educador (professor), na qual ambos estão em constante aprendizado. No entanto, a escola encontra-se fragilizada em seu ofício, não somente a nível local, mas global. Fragilidade essa gerada por diversos fatores como as políticas públicas, as “reformas governamentais” que afetam diretamente a educação, o desinteresse por parte dos alunos, a influência negativa

das mídias, a má formação dos professores, entre outros (CAVALCANTI, 2011). Essa fragilidade do cenário escolar gera um grande entrave na função mais lógica da escola: ensinar.

Passamos por momentos em que a educação passa por diversas reformas, dentre elas a própria formação dos professores com a Política Nacional de Formação de Professores. Faz-se necessário a compreensão de como os professores encaram esta difícil realidade com as “disputas” que vão além das salas de aula, para se pensar uma forma de equalizar tais problemas com métodos pedagógicos que deem conta de uma formação crítica e emancipadora a estes que carecem de uma educação que os leve a refletir sobre o local e o global e o quanto um influencia no outro.

Essa proposta apresentada certamente possui efetividade em determinado contexto onde, por exemplo, um campus universitário se encontra em um núcleo urbano de grande proporção, com diversas escolas próximas, não sendo uma resposta pronta para todas as realidades. Porém, com tais afirmações aqui apresentadas, podemos destacar a potencialidade e dinamismo do estágio para diversas propostas originais para o auxílio em uma formação docente efetiva.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 11. ed. São Paulo, Cortez, 2009. p. 39-57.

BEATRIZ: depoimento [abr. 2017]. Entrevistadores: E. D. Queiroz, R. G. Augusto, G. P. Guimarães. Rio de Janeiro: UFRRJ-RJ, 2017. Entrevista concedida ao Projeto de pesquisa.

BERNDT, A.; IGARI, C. O. A Aprendizagem Vivencial do Docente em Administração: Uma Análise do Instrumento “Learning StyleInventory”. In: **XXVIII Encontro da ANPAD**, São Paulo, 2004.

BORGES, M. F.; ARAÚJO, J. B. Ensino, pesquisa e extensão na Educação Superior: processo histórico e perspectivas futuras. In: **EFDeportes.com**, Revista Digital. Buenos Aires, Año 17, N° 172, Septiembre de 2012. Disponível em <<http://www.efdeportes.com/efd172/ensino-pesquisa-e-extensao-na-educacao-superior.htm>> Acesso em: 13 mar. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial**, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2**, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>> Acesso em: 12 mar. 2018.

_____. Casa Civil; subchefia para assuntos jurídicos. Lei N° 11.788 de 25 de setembro de 2008. **Decreto que regulamenta o Estágio**. Palácio do Planalto, Brasília, DF, 26 set. 2008. Disponível em <http://www.cvm.gov.br/export/sites/cvm/menu/acesso_informacao/servidores/estagios-LEGISLACAO-DE-ESTAGIO.pdf> Acesso em: 12 mar. 2018.

CAMPOS, M. C. A Formação do Professor de Geografia: A difícil construção do saber/fazer docente. **GEOSABERES**: Revista de Estudos Geoducacionais, v. 03, p. 03-15, 2012.

CAVALCANTI, L. S. A Geografia escolar e a sociedade brasileira contemporânea. In: TONINI, I. M.; CASTROGIOVANNI, A. C. **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Extensão ou Comunicação?** 9ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LIMA, M. S. L. Reflexões sobre estágio/prática de Ensino na Formação de Professores. In: Revista Diálogo Educacional (PUCPR. Impresso), Curitiba, p. 195 - 205, 01 jan. 2008.

MARCUS VINICIUS: depoimento [abr. 2017]. Entrevistadores: E. D. Queiroz, R. G. Augusto, G. P. Guimarães. Rio de Janeiro: UFRRJ-RJ, 2017. Entrevista concedida ao Projeto de pesquisa.

MONIQUE: depoimento [abr. 2017]. Entrevistadores: E. D. Queiroz, R. G. Augusto, G. P. Guimarães. Rio de Janeiro: UFRRJ-RJ, 2017. Entrevista concedida ao Projeto de pesquisa.

MORAIS, K. S. Um olhar sobre o diálogo entre universidade e comunidade a partir do projeto de extensão conexão Sisal. In: **Anais do Ecovale - DCH III**, v. 1, n. 1, 2011

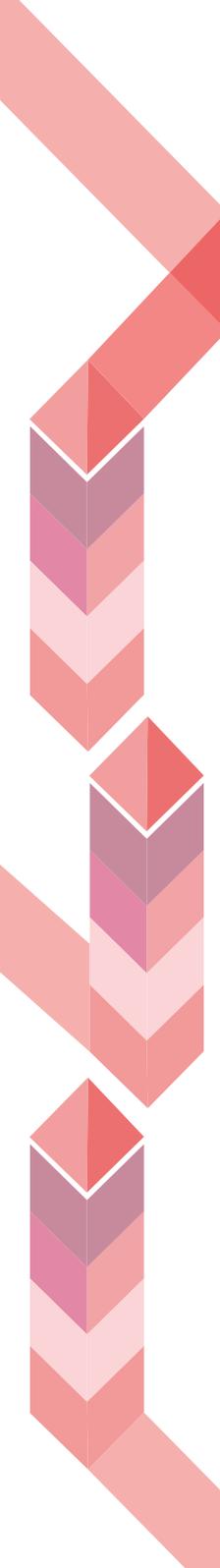
NUNES, A. L. P. F.; SILVA, M. B. A extensão universitária no ensino superior e a sociedade. In: **Mal-Estar e Sociedade** - Ano IV - n. 7 - Barbacena - julho/dezembro 2011 - p. 119-133.

PELOZO, R. C. B. Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado enquanto mediação entre ensino, pesquisa e extensão. **REVISTA CIENTÍFICA ELETÔNICA DE PEDAGOGIA**. Ano V – Número 10 – Julho de 2007. Disponível em: <http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/J3yAMQWorvNVHM6_2013-6-28-15-23-42.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2018.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poésis**. v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006.

SANTOS, M. F. P. **O Estágio enquanto espaço de pesquisa**: caminhos a percorrer na formação docente em Geografia. Tese (Doutorado em Geografia) - Instituto de Geociências, UFRGS, Porto Alegre. 2012.

ZABALZA, M. A. O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária. São Paulo 1ª. Ed. Cortez, 2014.



Ambientalização do currículo no Ensino Fundamental em Ilha das Flores-SE:

novos olhares para a implementação da disciplina Educação Ambiental

Kelly Francielly Barbosa da Cruz
Aline Lima de Oliveira Nepomuceno

INTRODUÇÃO

A relação do ser humano com o meio ambiente tem sido destaque nas últimas décadas. Seja pela necessidade urgente de um estreitamento nos laços de pertencimento, ou pela importância de sensibilizar as atuais e futuras gerações a respeito da crise socioambiental em que nos encontramos, torna-se necessária uma reflexão a respeito das nossas ações frente a natureza. Diante de tais situações, fica cada vez mais evidente a importância de um olhar amplo a respeito das questões socioambientais.

Em decorrência do exposto, percebe-se que o ser humano, muitas vezes, não se sente parte do meio ambiente em que vive, se colocando em condição privilegiada, sendo detentor de todo poder sobre a natureza. Esse distanciamento da relação ser humano/natureza provoca danos irreparáveis ao meio ambiente, como, por exemplo, o esgotamento de recursos não-renováveis. Nesse cenário de degradação ambiental, nos

deparamos com a necessidade de re(pensar) a forma como a sociedade utiliza os recursos naturais que são fundamentais à nossa existência.

Nesse contexto, a Educação Ambiental (EA) surge com o intuito de expor a situação vivida globalmente e de formar cidadãos capazes não só de refletirem, como também de interferirem sobre o meio onde vivem. Dessa forma, a EA atua exercendo caráter de enfrentamento, buscando contribuir para mudanças de atitudes e hábitos que visem à preservação do meio ambiente.

No âmbito escolar, as questões socioambientais têm conquistado um espaço primordial de discussão e reflexão. Pela relevância da abordagem dessa temática com as novas gerações, encontros e conferências vêm sendo realizados no Brasil e no mundo, culminando na elaboração de documentos importantes que inserem oficialmente a discussão desse tema considerado relevante na esfera escolar. Dessa forma, a escola se torna um espaço privilegiado para a abordagem dessa temática tão importante e os professores assumem um papel crucial como educadores(as) ambientais. Contudo, “é preciso que o educador trabalhe intensamente a integração entre ser humano e ambiente e se conscientize de que o ser humano é a natureza e não apenas parte dela” (GUIMARÃES, 2007, p.30).

No Brasil, um marco importante na educação foi à institucionalização da EA, que se concretizou a partir da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), instituída pela Lei 9.795, de 27 de abril de 1999. De acordo com este documento, a EA é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal (BRASIL, 1999).

Outro importante acontecimento foi a instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que proporcionaram um maior enfoque sobre as questões ambientais dentro da escola. Estes definem o Meio Ambiente como um dos temas transversais, devendo ser trabalhado em todas

as disciplinas e sempre que surgir oportunidade, assumindo um caráter transversal e interdisciplinar.

Sem dúvidas, a escola é um espaço importante para a realização da EA, porém, muitos professores ainda se sentem despreparados para abordagem deste tema de forma interdisciplinar. Loureiro (2007, p. 206) argumenta que:

[...] uma das maiores dificuldades em se realizar um trabalho interdisciplinar reside no fato de os professores não terem sido formados nesta perspectiva; além disso, a estrutura da escola (horários, grades curriculares, etc.) acaba por fazer com que atividades interdisciplinares sejam absorvidas pela estrutura disciplinar.

Dessa forma, esses fatores contribuem para que suas aulas se resumam na assimilação de conteúdos específicos e de comemorações pontuais na escola, sem contextualizar esse tema com a realidade do aluno. Assim, o grande desafio imposto para a EA na contemporaneidade tem sido a maneira como esta é inserida nas instituições de ensino. Contudo, apesar das dificuldades para a sua concretude, esforços são necessários para que a EA contribua para o processo de formação da consciência crítica dos envolvidos.

A abordagem interdisciplinar que a EA se propõe, visa superar essa “mera” transmissão de conhecimentos e fazer uma interligação entre todas as áreas, possibilitando a contribuição de cada uma na busca por uma educação que seja efetiva e incentivadora de mudanças de hábitos e atitudes, e que contribua para a construção de uma sociedade ambientalmente sustentável e socialmente justa.

Nessa perspectiva, visto que o Município de Ilha das Flores/SE optou pelo processo de disciplinarização da EA nas Escolas da Rede Municipal, surgiu o interesse em desenvolver esta pesquisa a qual pretende refletir sobre as motivações que levaram a implementação da disciplina EA no currículo escolar.

A presente pesquisa é norteada pelo seguinte problema: Quais fatores contribuíram para a inserção da disciplina EA na matriz curricular das Escolas da Rede Municipal de Ilha das Flores/SE?

Optou-se por este local por ser o único Município Sergipano a implementar a disciplina EA como obrigatória no currículo das escolas municipais. O referido município situa-se à 135 quilômetros de Aracaju e está localizado no extremo nordeste do estado de Sergipe, na região do Baixo Rio São Francisco.

Diante desta problemática, este estudo objetiva explorar como ocorreu o processo da implementação da disciplina EA de forma obrigatória. A partir do objetivo geral, delineamos específicos para este estudo: Identificar a concepção da dimensão socioambiental presente na proposta da criação da disciplina EA no Município de Ilha das Flores/SE; verificar como se deu o processo de disciplinarização da EA neste município; elucidar as motivações para a criação da disciplina EA no currículo do Ensino Fundamental de Ilha das Flores/SE, e refletir sobre os desafios e possibilidades para a formação de educadores socioambientais frente às novas exigências curriculares da Educação Básica no município em questão.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA E PROCESSOS FORMATIVOS

A supervalorização da EA a nível mundial trouxe a reboque a crescente institucionalização desse processo educativo no Brasil. No entanto, muitas vezes, esse processo não se dá devidamente acompanhado de uma discussão mais ampla e profunda por parte dos professores brasileiros e da sociedade de modo geral.

Para Guimarães (2004b) o predomínio desse fazer pedagógico de caráter conservador é orientado e, de certa forma, condicionado pelos paradigmas da sociedade moderna que levam à reprodução de uma realidade estabelecida pela racionalidade hegemônica. Nesse caso, os professores/educadores estão submersos (inconscientes) na visão (pa-

radigmática) fragmentária, simplista e reduzida da realidade, e, ao desperceberem-na assim (e, portanto, não a problematizarem), reproduzem (inconscientes) esses referenciais (paradigmáticos) em suas ações pedagógicas, o que resulta em práticas ingênuas e fragilizadas de EA. Essas práticas se mostram pouco eficazes para intervir de forma significativa no processo de transformação da realidade socioambiental, portanto são conservadoras por não mudar o que já é. Afirma-se, desse modo, uma tendência a reproduzir um discurso e uma ação “ambientalizados”, no sentido do discurso verde esvaziado e superficial. Esse é o sentido de “armadilha paradigmática” cunhado por Guimarães (2004.b) para se pensar um dos enfrentamentos da formação do educador ambiental.

Muitas dessas fragilidades refletem a falta da discussão e da inserção da dimensão socioambiental no processo de formação inicial do docente. Além disso, ainda se destaca o fato de haver poucas oportunidades de participação em espaços de discussão sobre o assunto na sociedade, já que isto normalmente se dá em fóruns, conferências e outros espaços instituídos e, muitas vezes, restritos ao meio acadêmico, tão distante do cotidiano escolar. Indica-se, com isso, minimamente, a ausência de políticas públicas de formação continuada que incentivem a reflexão permanente dos docentes na participação nesses espaços. Entretanto, acredita-se aqui na potencialidade dos processos formativos dos educadores para romper com tais fragilidades.

O aprofundamento dessas questões serve para refletir sobre os princípios constitutivos do ambiente educativo para a formação de educadores enquanto “sujeitos ecológicos” (CARVALHO, 2008). Ademais, contribui com o desenvolvimento da delimitação da EA de caráter crítico, em consonância com o esforço teórico de alguns pesquisadores do campo no Brasil, como muitos citados anteriormente.

A partir da formação pedagógica e socioambiental de professores como intelectuais críticos e transformadores (GIROUX, 1997), é possível com-

binar a reflexão e a prática a serviço da educação dos estudantes a fim de que sejam cidadãos reflexivos e ativos, exerçam a cidadania e contribuam para uma sociedade ambientalmente justa e sustentável. Dessa forma, o educador é considerado um intelectual transformador com o compromisso político de promover a formação de cidadãos capazes de analisar e de se colocar criticamente frente à ordem social em que vivem.

Em resumo, é preciso que educadores e educadoras ambientais “troquem suas lentes” (CARVALHO, 2008), no sentido de compreender a natureza como ambiente, ou seja, de superar a visão dicotomizada hegemônica. Assim, uma das formas de reverter a fragilidade das práticas de EA se localiza no incentivo à instrumentalização da formação crítica dos educadores.

METODOLOGIA

O presente trabalho se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, pois este método objetiva a compreensão do fenômeno a partir do ponto de vista dos participantes. Segundo Morais (2003, p. 191):

A pesquisa qualitativa pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que se investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação, isto é, não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão.

Além disso, trata-se de um estudo de caso por buscar a elucidação de um caso particular e característico de determinado local. Segundo Ventura (2007, p. 384) “o estudo de caso visa à investigação de um caso específico, bem delimitado, contextualizado em tempo e lugar para que se possa realizar uma busca circunstanciada de informações”.

Inicialmente foi realizada uma pesquisa exploratória com o objetivo de diagnosticar como se deu o processo de implementação da disciplina EA no currículo das Escolas Municipais de Ilha das Flores. Gil (2002, p. 41) esclarece que esse tipo de pesquisa “tem como objetivo proporcionar

maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses”.

A pesquisa também se caracteriza como descritiva, que de acordo com Gil (2002 p.42):

Dessa forma, a primeira parte desta pesquisa se constituiu pelas seguintes etapas: 1) levantamento bibliográfico preliminar que se estendeu durante toda a sua realização; 2) realização de entrevistas com um roteiro semiestruturado com membros diretamente ligados a Secretaria Municipal de Educação e Secretaria Municipal de Meio Ambiente.

Foram entrevistados o Secretário Municipal de Meio Ambiente, um coordenador Municipal e o Ex-presidente do Conselho Municipal da Educação da cidade de Ilha das Flores/SE. Essa amostra foi selecionada pelo fato de possuírem acesso aos dados e informações necessárias para a elucidação da pesquisa. Para Manzini (1991, p. 154), “a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista”. Os entrevistados receberam anteriormente a entrevista um termo de compromisso livre e esclarecido, onde foram descritos e esclarecidos os objetivos da pesquisa, e foram garantidos os direitos legais dos participantes.

A segunda etapa deste estudo se constituiu na pesquisa documental, onde foram analisados os documentos responsáveis pela implementação da disciplina. Nesse caso específico, apenas a matriz curricular do Ensino Fundamental foi disponibilizada pela Secretaria Municipal da Educação de Ilha das Flores. De acordo com Gil (2002), “a pesquisa documental apresenta uma série de vantagens, pois os documentos constituem uma fonte rica e estável de dados” (GIL, 2002, p. 46).

Os dados coletados através das entrevistas semiestruturadas foram analisados através da Análise Textual Discursiva. Moraes (2003, p. 209) define essa análise:

Como um ciclo de operações que se inicia com a unitarização dos materiais do corpus. Daí o processo move-se para a categorização das unidades de análise definidas no estágio inicial. A partir da impregnação atingida por esse processo, argumenta-se que emergem novas compreensões, aprendizagens criativas que se constituem por auto-organização, em nível inconsciente.

Os discursos relacionados a EA foram enquadrados em categorias através da análise de eixos temáticos pré-definidas por Oliveira (2012). Dessa forma, foi possível traçar um panorama sobre a implementação da EA de forma disciplinar no currículo das Escolas da Rede Municipal de Ilha das Flores/SE. Contudo, a experiência vivida proporcionou refletir sobre novas estratégias para a inserção da EA na educação básica, e como a disciplina poderia contribuir na formação de indivíduos críticos, ativos e participativos diante da realidade local.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No ano de 2012, a EA foi implantada de forma disciplinar nas escolas Municipais de Ilha das Flores/SE. Foi inserida na parte diversificada da matriz curricular, que tem como função enriquecer o currículo escolar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu art. 26, diz que:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996, p. 22).

Dessa maneira, a disciplina surge contribuindo para a inserção da dimensão ambiental considerada tão relevante para aquela comunidade, jus-

tamente pela importância da ação conjunta e mobilização da sociedade para a resolução dos problemas socioambientais.

Apesar das reviravoltas ocorridas na Gestão Municipal, a disciplina manteve-se instituída. Porém, durante a realização da pesquisa documental, constatou-se a inexistência da Portaria e das atas de reuniões realizadas pelo Conselho para a implantação da disciplina. Dessa forma, como nenhum documento estaria arquivado no Conselho Municipal de Educação de Ilha das Flores, não foi possível analisar mais criteriosamente os objetivos atribuídos à disciplina, e a única informação obtida foi que eles estariam regularizando a situação o mais breve possível.

Contudo, como a criação da disciplina EA foi realizada durante a gestão anterior, notamos pouco interesse por parte dos entrevistados da administração atual em esclarecer e divulgar esses dados. Sendo assim, um questionamento veio à tona: como os conflitos políticos internos podem influenciar no desenvolvimento do processo educativo? Muitas vezes, isso acarreta na falta de continuidade de projetos e atividades já desenvolvidas, onde os únicos prejudicados são os cidadãos. Contudo, precisamos refletir a respeito das relações de poder exercidas através da Gestão sobre o contexto educacional, e pensar em uma educação integradora e contínua.

Nesta direção, Goodson (1995, p. 78), um dos estudiosos da história do currículo, destaca a necessidade de se discutir as propostas curriculares ou o que é chamado de currículo prescrito, advertindo que aquilo “que está prescrito não é necessariamente o que é aprendido, e o que se planeja não é necessariamente o que acontece”. O autor quer chamar a atenção para a importância de se entender os fatores e as relações de poder que permitiram a construção de uma determinada proposta, analisando as causas que possibilitaram a aceitação de certas ideias em um determinado momento, bem como a compreensão das razões que levaram certas posições a não terem espaço para se impor ou para se fazerem ouvir. Neste

sentido, o campo do currículo tem mostrado que as propostas pedagógicas são frutos de debates e de disputas de diferentes naturezas.

Com isso, acredita-se que a implementação de políticas públicas em EA deve ser vista como um processo dialético e partilhado do Estado e da sociedade civil, que caminhem para a formação política e cidadã dos indivíduos, em uma postura de questionamentos da hegemonia capitalista do consumo, rompendo a noção de Estado Mínimo. No limite, essa oposição às perspectivas de Estado mínimo, mero administrador de contratos de mercado, significa um Estado reformado e, talvez ampliado, pelo diálogo com a sociedade civil (SORRENTINO et al, 2005).

Ressalta-se a participação social, como princípio democrático, no processo de construção e implementação de políticas públicas. Ademais, a construção de um processo educativo identificado com a autonomia individual e a emancipação social não pode prescindir de uma atitude crítica, participativa e comprometida com a ampliação da cidadania (OLIVEIRA-NEPOMUCENO; ARAÚJO; CARDOSO, 2015, p. 5).

Portanto, conforme as formulações teóricas aqui expostas, o processo de constituição de políticas públicas não pode ser concebido “de cima para baixo”, numa relação de “dominante/dominado”, ou seja, numa relação em que as propostas e documentos oficiais, escritos pelos que estão no centro do poder, monopolizam as práticas curriculares dos professores na escola; as relações de poder estão disseminadas socialmente, de forma multilateral, no processo de escolarização. Nesse sentido, reconhecemos que o currículo disciplinar não valoriza os interesses dos alunos, suas experiências, seu meio. Do mesmo modo que não aborda questões práticas vitais do ponto de vista social (LOPES, 2000).

Contudo, a implementação da disciplina EA, no currículo Municipal de Ilha das Flores, teve como uma das suas finalidades contribuir para a formação das futuras gerações. Dessa forma, analisamos, nos discursos relaciona-

dos à disciplina, qual a concepção de EA, enquadrando-os em categorias através da análise de eixos temáticos pré-definidas por Oliveira (2012).

Nesta direção, foram subdividas as seguintes categorias: Concepção Cognitiva focada no individual; concepção romântica, preservacionista; concepção comportamentalista; concepção sensibilizadora e concepção crítica (OLIVEIRA, 2012, p. 68-73).

De acordo com as definições da autora, na Concepção Cognitiva, focada no individual, a EA é reduzida a uma intervenção centrada no indivíduo tomado como unidade otimizada. A concepção romântica, preservacionista, apoia-se nos princípios da ecologia e na valorização da dimensão afetiva em relação a natureza. A concepção comportamentalista há uma ênfase nas mudanças de comportamento individual. Já a concepção sensibilizadora está vinculada à mera transmissão de conhecimentos ecologicamente corretos. Por fim, a concepção crítica, que procura contextualizar e polemizar o debate ambiental. Após a definição das categorias, iniciaram-se as análises dos discursos.

Retomo alguns fragmentos dos discursos utilizados para justificar a inserção da disciplina que, de acordo com a análise, se caracteriza com uma concepção comportamentalista da EA, pois objetiva mudanças comportamentais para conservar a natureza.

O principal objetivo da disciplina é conscientizar as futuras gerações a respeito da importância do rio, que é muito importante para a população (BRITO, 2016, grifo nosso).

Essa disciplina veio para ajudar a esclarecer **e conscientizar essas pessoas para que não joguem lixo no rio** (SALES, 2016, grifo nosso).

Dessa maneira, os objetivos atribuídos a disciplina estão ligados apenas a mudanças de comportamentos, não dando enfoque a uma visão mais ampla do problema. Porém, é possível identificar, na fala do entrevistado

Oliveira (2016), uma preocupação com a situação atual da localidade. “Eu como professor de Ciências tinha uma preocupação com o lixo, e eu acho que a disciplina **EA veio para colocar o lixo em seu devido lugar**, e nós professores poderíamos desempenhar este trabalho” (OLIVEIRA, 2016, grifo nosso).

Durante as entrevistas, foi perguntado quais as vantagens de se trabalhar a EA de maneira disciplinar. As respostas obtidas apresentaram fundamentos característicos de uma EA romântica/preservacionista, pois esta evidencia aspectos ecológicos da questão ambiental como verificado na fala do entrevistado Sales (2016):

São de **despertar no aluno a consciência deles** em, por exemplo, não desmatar as margens do rio São Francisco, porque isso leva ao assoreamento do rio, e no futuro pode acontecer que o rio possa até desaparecer. Essa é uma grande importância a implantação da Educação Ambiental, além da preocupação do meio ambiente (SALES, 2016, grifo nosso).

O entrevistado Brito (2016), quando questionado sobre as vantagens da abordagem disciplinar em EA, apresenta justificativas com discurso considerado em uma concepção sensibilizadora, pois se preocupa com a transmissão de conhecimentos ecologicamente corretos. **A vantagem é de tratar com as crianças questões ligadas ao meio ambiente, é começarem a se preocupar com a degradação ambiental, com o esgoto das cidades que são despejados no rio.** (BRITO, 2016, grifo nosso)

Em relação as desvantagens e dificuldades encontradas para a abordagem da EA de forma disciplinar, os entrevistados não relataram existir e acreditam ser uma estratégia essencial para uma EA mais efetiva na educação básica. O entrevistado Sales (2016) apresenta, em seu discurso, a concepção romântica/preservacionista ao explicitar a importância da contribuição da disciplina: **Eu acho que não, não tem desvantagem. Ao contrário, só tem vantagens porque a disciplina vai conscientizar os alunos para que eles preservem o meio ambiente e tenham cons-**

ciência de que nós dependemos muito da natureza e do meio ambiente.
(SALES, 2016, grifo nosso)

Já o entrevistado Brito (2016), também apresenta um discurso ligado a EA romântica/preservacionista, ao se referir às desvantagens da disciplina. Dessa forma, ele argumenta que: **“Não tem desvantagens! Deve continuar como disciplina, pois é importante para conscientizar os alunos sobre o meio em que vivem”** (BRITO, 2016, grifo nosso).

Podemos notar que as concepções romântica/preservacionista, comportamentalista e sensibilizadora, foram identificadas nos fragmentos analisados, mostrando a grande prevalência dessas concepções. Essa análise foi necessária, pois acreditamos que essa concepção influencia diretamente na maneira dos entrevistados pensarem a EA. Dessa forma, fica evidente a necessidade da inserção do caráter crítico que favoreça a contextualização e problematização a respeito da EA, envolvendo todas as suas dimensões (sociais, políticas, culturais e históricas).

Diante do exposto, trago o conceito de EA crítica também designada de transformadora, emancipatória ou popular, a qual defendemos, e que se coloca em contraposição a EA conservadora ou hegemônica. Guimarães (2000, p. 17) ressalta que:

Em uma concepção crítica de Educação Ambiental, acredita-se que a transformação da sociedade é causa e consequência da transformação de cada indivíduo, há uma reciprocidade dos processos no qual propicia a transformação de ambos. Nesta visão o educando e o educador são agentes sociais que atuam no processo de transformações sociais; portanto, o ensino é teoria/prática, é práxis. Ensino que se abre para a comunidade com seus problemas sociais e ambientais, sendo estes conteúdos de trabalho pedagógico. Aqui a compreensão e atuação sobre as relações de poder que permeiam a sociedade são priorizados, significando uma educação política.

Desenvolver a EA na perspectiva crítica é tarefa fundamental para estimular o senso crítico e reflexivo dos envolvidos. Dessa forma, objetiva

a sensibilização a respeito dos problemas enfrentados e a colaboração de todos, atuando não apenas individualmente, mas coletivamente para solucioná-los. De acordo com Guimarães (2004a, p. 30), a EA Crítica:

Objetiva promover ambientes educativos de mobilização dos processos de intervenção sobre a realidade e seus problemas socioambientais, para que possamos nestes ambientes superar as armadilhas paradigmáticas e propiciar um processo educativo, em que nesse exercício, estejamos, educandos e educadores, nos formando e contribuindo, pelo exercício de uma cidadania ativa, na transformação da grave crise socioambiental que vivenciamos todos.

Frente a isso, a escola sente-se desafiada a promover a discussão e problematização sobre as questões socioambientais que têm caráter preocupante. Diante da necessidade atual da formação de cidadãos atuantes e participativos para a construção de uma sociedade sustentável e ecologicamente equilibrada. Contudo, de acordo com as reflexões de Guimarães (2004a, p. 31), as ações pedagógicas devem:

Superar a mera transmissão de conhecimentos ecologicamente corretos, assim como as ações de sensibilização, envolvendo afetivamente os educandos com a causa ambiental. Ações essas que predominam, por exemplo, no cotidiano escolar, muitas vezes sendo trabalhado isoladamente o aspecto cognitivo do afetivo no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, superar essa tendência não significa negá-las, mas apropriá-las ao contexto crítico que pretendemos no processo educativo.

Para Oliveira (2012, p.19), a EA na perspectiva crítica “representa um importante caminho para a construção de uma sociedade sustentável que passa a contestar os paradigmas reducionistas da realidade e o modo de produção capitalista que explora o ambiente”.

De acordo com Reigota (2006, p. 56), “apesar de quase não ser considerada por muitos profissionais como uma disciplina, temos observado o surgimento dela como tal na escola primária, secundária e superior”.

Contudo, o autor afirma que uma análise mais aprofundada da EA como disciplina precisa ser realizada.

À face dessas constatações, a escola, como uma das principais agências formadoras do ser humano, vê-se questionada e desafiada pelas pressões que o mundo contemporâneo vivencia. Um dos dilemas que tem se apresentado à instituição escolar é: por um lado, continuar apegada a velhos conceitos, orientando currículos/conteúdos e práticas para atender a uma estrutura fechada; ou, por outro, repensar-se, reavaliar-se e reorientar-se por processos auto-organizativos, participativos e realmente contextualizados histórica e culturalmente numa perspectiva interdisciplinar.

Partindo dessas assertivas, esta pesquisa foi motivada pela necessidade de aprofundar nossas reflexões através de uma experiência de disciplinarização da EA que, mesmo se apresentando em contraposição do que é recomendado por diversos documentos oficiais, pretende fornecer condições para a concretização da EA na educação básica de maneira contínua e permanente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que repensar as políticas públicas de EA, e a própria EA em sua essência é, antes de tudo, repensar a educação; é repensar o papel dos professores; é repensar as condições de sobrevivência dos oprimidos e excluídos; é repensar o papel dos seres humanos enquanto sujeitos histórico-dialeticamente determinados; é transformar os padrões ditatoriais, neoliberais, alienantes, conservadores, individualizantes e antropocêntricos da lógica mercadológica vigente. Nessa direção, é prestigioso que esse tipo de discussão envolva os professores/educadores, para que os mesmos possam estar constantemente refletindo a partir de sua práxis e buscando ações transformadoras, quiçá revolucionárias.

Através dos dados obtidos com a pesquisa foi possível verificar que a inserção de uma disciplina curricular obrigatória fornece condições propícias para o desenvolvimento de um trabalho mais concreto em EA na

Educação Básica, como espaço físico, horários e educadores disponíveis para essa função. Porém, o distanciamento do caráter crítico de se pensar e fazer EA, acaba por dificultar esse processo, pelo fato de ficar restrito a transmissão de conhecimentos específicos sobre o assunto, que muitas vezes não serão contextualizados com a realidade dos alunos. Porém, isso pode ser decorrente da falta de formação inicial e continuada dos educadores, que tentam inserir a EA em suas aulas, mas acabam desenvolvendo práticas fragilizadas.

Contudo, a disciplina EA surgiu diante da necessidade de sensibilizar aquela comunidade de ribeirinhos diante dos problemas socioambientais já enfrentados. Porém o ponto chave para a sua concretude é a definição e execução da interdisciplinaridade na EA, que muitas das vezes não saem de meras tentativas. Dessa forma, ao pensar a EA na escola, encontramos uma série de dificuldades, esta acaba, na maioria das vezes, se mantendo como um tema pontual somente tratado em semanas pedagógicas ou atividades comemorativas no âmbito escolar, ficando restrita a este espaço e sem aplicação na comunidade. Mesmo com todas essas dificuldades, ainda faço coro de que, a EA não deve ser trabalhada como uma disciplina, mas sim por todo o corpo docente. Mesmo que para isso, tenhamos que repensar o papel da própria escola e da educação, dividida e compartimentalizada em disciplinas que não se comunicam entre si.

Neste íterim, existe, determinantemente, uma tendência na EA em se esvaziar no espaço escolar, buscando fortalecer outros, algo que é justificado por alguns educadores ambientais a partir de críticas à Educação Formal e às escolas como se estas fossem intrinsecamente instituições ultrapassadas, reprodutoras de uma lógica da fragmentação do saber e de relações de dominação, portanto, sem historicidade. Há também ações nessas políticas que chegam ou são planejadas para chegar às escolas sem o necessário diálogo e a mediação destas com a sua realidade, resultando em uma inserção marginal da EA, posto que não tocam em questões inerentes ao “mundo da educação” e que são centrais para o seu fortalecimento no contexto. Isto é, em muitos casos as políticas

públicas chegam às escolas como determinações que não representam suas reais necessidades, fato este que tem se agravado com a recorrente descontinuidade destas políticas e/ou desconhecimento popular das mesmas, como é o caso da política aqui discutida, que ficam a mercê de desejos e diferentes projetos políticos de diferentes gestores.

Frente a esse desafio, continua-se acreditando na educação como um instrumento de transformação social, que poderá promover mudanças efetivas de hábitos e atitudes, e exercer caráter de enfrentamento diante dos problemas socioambientais decorrentes das atividades humanas.

Surge, veementemente, nessa direção, a necessidade de investimento na formação de educadores ambientais críticos, já que se reconhece a educação como ato político e não neutro, como utopia e práxis. Distante do processo de alienação que acaba por inibir a criatividade e próximo à utopia e à esperança, luta-se por uma pedagogia da humanidade em constante processo de libertação, pensada na/para a formação plena do ser humano, sem estranhamento, sem dominação e sem exclusão.

O que me permite lançar os seguintes questionamentos: será que, sob a atual configuração curricular, centrada em disciplinarização do conhecimento distante das questões socioambientais e da prática cotidiana, ainda predominante em nosso país, o tratamento do meio ambiente por intermédio da transversalidade pode contribuir para uma verdadeira democratização do ensino escolar? Será que pode contribuir para a transformação da sociedade brasileira, caracterizada ainda por tantas desigualdades, em uma sociedade menos excludente e mais comprometida com a formação de sujeitos autônomos intelectualmente e de cidadãos emancipados?

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Lei 9.394/1996. **Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 12 abr. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/meioambiente.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

_____. **Política Nacional de Educação Ambiental**. Brasília DF, 1999. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm>. Acesso em: 11 fev. 2016.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente e saúde**. Brasília, DF, 1997.

BRITO, N. C. **Depoimento**: [mar. 2016]. Entrevistador: K. F. B. Cruz. Sergipe: 2016. 1 cassete sonoro. Entrevista concedida a pesquisa de monografia do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Sergipe.

CARVALHO, I. C. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Artes Médicas: Porto Alegre, 1997.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **A Construção Social do Currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

GUIMARÃES, M. **Educação ambiental: temas em meio ambiente**. Rio de Janeiro: Editora da Unigranrio, 2000 p.25-34.

_____. Educação ambiental crítica. In: LAYRARGUES, P. P. (Coord.). **Identities da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004a.

_____. **A formação de educadores ambientais**. São Paulo: Papirus, 2004b.

_____. **Educação ambiental: no consenso um debate?** Campinas, SP: Papirus, 2007.

LOPES, A. C. Organização do conhecimento escolar: analisando a disciplinariedade e a integração. In: CANDAU, V. M. (org.). **Linguagens espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP & A, 2000. p. 147-163.

LOUREIRO, C. F. B. **Educação na diversidade**: o que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental / Organização: Rachel Trajber, Patrícia Ramos Mendonça. – Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.

MANZINI, E.J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: EDUEL, 2003. p.11-25.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência&Educação**: Bauru, SP, v.9, n.2, p.191-210, 2003.

OLIVEIRA, A. E. D. **Depoimento**: [mar. 2016]. Entrevistador: K. F. B. Cruz. Sergipe: 2016. 1 cassete sonoro. Entrevista concedida a pesquisa de monografia do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Sergipe.

OLIVEIRA, A. L. **A Perspectiva Participativa para a Inserção da Educação Ambiental Crítica em Escolas da Baixada Fluminense**. 2012. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação/ Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, 2012.

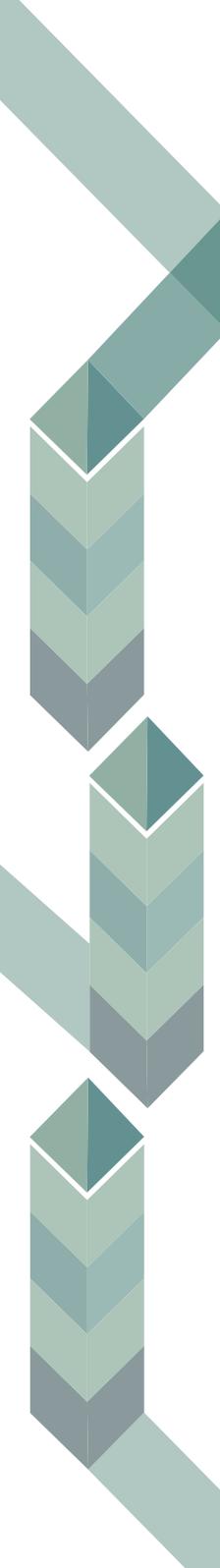
OLIVEIRA-NEPOMUCENO, A. L., CARDOSO, L. R., ARAÚJO, M. I. O. Política Estadual de Educação Ambiental – Lei n. 6882/2010: uma análise à luz da concepção crítica de currículo. **Anais VIII EPEA - Encontro Pesquisa em Educação Ambiental**. Rio de Janeiro, julho de 2015.

REIGOTA, M. **O que é Educação Ambiental**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2004.

SALES, J. P. **Depoimento**: [mar. 2016]. Entrevistador: K. F. B. Cruz. Sergipe: 2016. Entrevista concedida a pesquisa de monografia do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Sergipe.

SORRENTINO, M. et al. Educação Ambiental como Política Pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.2, p.285-299. 2005.

VENTURA, M. M.O Estudo de Caso como modalidade de pesquisa. **Revista SOCERJ**. Rio de Janeiro, Socerj, setembro/outubro de 2007, n.20(5), p. 383-386.



Experiência e formação de professores:

entrelaçamentos nos anais da ANPED e do ENEBIO

Magno Clery da Palma Santos
Marlécio Maknamara

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma discussão que envolve o tema experiência dos professores supervisores do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e a formação de professores em Ciências e Biologia. A partir dos anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e do Encontro Nacional de Ensino de Biologia (ENE BIO), buscou-se conhecer as pesquisas que tratam da temática com o intuito de colaborar com o campo da produção acadêmica sobre a formação de professores, elevando a experiência como questão formativa.

A formação de professores ocorre em meio a desafios próprios do contexto educacional. Os mesmos estão relacionados com o quadro social contemporâneo e envolvem condições específicas da graduação, como as incertezas, as desigualdades, o mundo virtualizado. Ou, situações próprias do exercício profissional, como as condições de trabalho, as quais nem sempre são adequadas ao trabalho cotidiano (SELLES, 2014). Com isso, existe a necessidade da formação discutir tais situações

em seus objetivos e valorizar as experiências e posicionamentos dos discentes quanto ao momento e ao futuro do labor profissional.

As atividades relacionadas ao ensino e à aprendizagem, desenvolvidas pelo professor no contexto da escola, são influenciadas pela mudança, às vezes acelerada, no contexto social. Refletindo com Nóvoa (1995), a sociedade exige, cada vez mais, do professor, impondo, com o passar dos tempos, um maior número de responsabilidades. O autor ressalta que o seu papel não fica reduzido ao domínio da cognição, assim, o contexto educacional adiciona que o professor seja o facilitador da aprendizagem, um organizador do trabalho em grupo, além de cuidar do psicológico e da afetividade dos alunos.

O fato de esperar tal postura do professor, aumenta a responsabilidade dos docentes responsáveis pela formação dos alunos envolvidos no processo. Pode ser que o curso de licenciatura encontre uma formação efetiva, quando tais docentes proporcionarem um ambiente dinâmico para o desenvolvimento das atividades. Nesse momento, ele pode dar sentido à sua existência no curso, talvez solidificar as suas escolhas, relatar e refletir acerca das vivências e das experiências que tiveram ao longo da caminhada. É a ocasião do docente demonstrar que as experiências podem ser formativas a partir do momento em que são entendidas, conforme pensa Larrosa (2011), como algo que proporciona perspectivas amplas de exploração.

Desse modo, objetivou-se apresentar um cenário das pesquisas que abordam a experiência na formação docente nos anais da ANPED e do ENEBIO, no período de 2010 a 2015. Para isso, tomou-se como referência os trabalhos dispostos no eixo formação de professores em ambas as plataformas de consulta. O artigo está estruturado em fundamentação teórica, especialmente acerca da experiência, procedimentos metodológicos, resultados e discussão, considerações finais e referências.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O tema que se busca dialogar com a formação de professores é a “experiência”, termo muito encontrado nas pesquisas como sinônimo de experimento, vivência ou tempo de serviço profissional. Para Pagni e Gelamo (2010), quando se discute sobre a experiência, vem em mente um tema cíclico na história da Filosofia, objeto de ampla polêmica na modernidade e que se constituiu como um problema na atualidade. Apontam que, em meados do século XX, esse campo filosófico da experiência perdeu o seu valor, sendo convertido a experimento no meio acadêmico.

Embora ocorra esta discussão no campo filosófico a conexão da experiência com a educação proporciona diferentes possibilidades de exploração (LARROSA, 2011). No caminho que esse texto se propõe a temática, o seu uso abusivo e banal é ampliado e passa a valorizar “as suas enormes possibilidades teóricas, críticas e práticas (p. 4)”. Nesse sentido, a experiência é entendida como “isso que me passa”, ou seja, tem relação com um acontecimento, aquilo que ocorre e não é o indivíduo, não depende dele. Não estar sujeito às suas representações, dos seus sentimentos, nem das intenções, das ideias, das palavras, dos projetos, nem da vontade nem do poder do indivíduo. (LARROSA, 2011, p. 5).

Os “acontecimentos” são sempre na ordem da materialidade, do inusitado. Um acontecimento vem do exterior é casual, “[...] ele possui o seu lugar e consiste na relação, coexistência, dispersão, recorte, acumulação, seleção de elementos materiais” (FOUCAULT, 2014, p. 54). É uma referência àquilo que rompe as censuras e “dispersam o sujeito em uma pluralidade de posições e de funções possíveis” (FOUCAULT, 2014, p. 55). São coisas imprevisíveis que fogem daquilo que é dado previamente, é ruptura e novidade. O acontecimento não tem uma sucessão de instantes no tempo é uma descontinuidade, um imprevisto que não se “subordina à dimensão da linguagem, tampouco se reduz a um estado de coisas” (ALMEIDA, 2013, p. 54).

Além da relação com acontecimento a experiência está interligada à possibilidade de sujeitos. Para esse entendimento entra em cena a “subjetivação”, ou seja, “o processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito” (FOUCAULT, 2006, p. 262). Com esta configuração “[...] não há sujeito, mas produção de subjetividades” que ocorrem em momentos e quadros institucionais variados. Como as subjetividades não podem ser vistas apenas sob uma forma e que podem ser aplicadas a todos/as indivíduos, a tese de possibilidades de seres torna-se muito mais potente (CORAZZA, 2004, p. 61-62). Então, se o sujeito é fruto das subjetivações que recaem sobre a matéria “[...] eles não são nada sem a forma na qual a experiência ética os modela”. Assim, “[...] há sujeitos porque certo tipo de relação com o si-mesmo foi constituído em uma cultura, e também porque os indivíduos prestam a si uma determinada forma de atenção, nele reconhecendo-se como sujeitos” (CORAZZA, 2004, p. 63).

O que se pretende é apontar que o sujeito não é universal, não está pronto, ele é provisório, diferente (FOUCAULT, 2015). Com este sentido, a experiência não é aquela dita como geral, é algo particular, concreto, histórico e situado culturalmente (LÓPEZ, 2011). Este posicionamento direciona para a produção de sujeitos em um processo pelo qual não é possível que eles vivam as mesmas experiências (PRINS; MEIJER, 2002). Desse modo, a experiência se afasta do enquadramento, do compartilhamento para ser associada aos discursos religiosos, políticos, pedagógicos, os quais definem posições em que um indivíduo possa ocupar em um diálogo (FOUCAULT, 2014).

Ao abordar sobre discursos a experiência aproxima-se do termo “dispositivo”, um “conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, enunciados científicos” (FOUCAULT, 2015, p. 364). O autor enfoca que aquilo que é proferido ou não, são elementos do dispositivo, o qual desempenha papel estratégico. Nesse exercício, o dispositivo pode se articular com o poder “sendo o meio ou a sua expressão” (FOUCAULT, 2015, p. 364).

A aproximação entre os dois termos, experiência e dispositivo, instigou a uma reflexão acerca dos dispositivos encontrados atualmente. Estes podem contribuir para moldar os sujeitos, subjetivá-los, a partir de discursos, das instituições que ora provocam, ora querem estabelecer os caminhos a serem seguidos. Nesse contexto, levanta-se um questionamento acerca da ANPED e ENEBIO, constituindo-se como dispositivos contemporâneos, os quais podem possibilitar experiências aos sujeitos que entram em contato com os trabalhos veiculados pelas reuniões e encontros.

O PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa foi classificada como bibliográfica, desenvolvida a partir de material já elaborado, como, por exemplo, teses, dissertações e anais de eventos científicos (GIL, 2010). Para Marconi e Lakatos (2011, p. 57), por meio dessa pesquisa é possível entrar em contato com a produção publicada sobre determinado tema, além de oferecer “meios para explorar novas áreas onde os problemas não se cristalizaram suficientemente, [...] e permite o reforço paralelo na análise de suas pesquisas ou manipulação de suas informações”.

Os dados foram produzidos a partir da consulta dos textos expostos no eixo formação de professores da ANPED (GT 08) e do ENEBIO, entidades de reconhecimento nacional que disponibilizam, respectivamente, trabalhos qualificados de pesquisa em Educação, de modo geral, e do ensino de Biologia, de modo particular. O recorte temporal compreendeu o período entre 2010 e 2015, no qual foram consultadas a 33^a (2010), 34^a (2011), 35^a (2012), 36^a (2013) e 37^a (2015) reuniões nacionais da ANPED e o III (2010) e IV encontros nacionais do ENEBIO. Optou-se por trabalhos oriundos de pesquisas empíricas e não foram utilizados relatos de experiência.

Para coletar e organizar os dados, houve inspiração na análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), método que se constitui na interpretação das mensagens de uma dada situação comunicativa (BARDIN, 2011). No processo, seguiram-se as etapas de pré-análise, descrição

analítica e a interpretação referencial. Na etapa inicial ocorreu a organização do material a partir da ocorrência da palavra experiência nos textos da ANPED e do ENEBIO.

Na segunda fase, ocorreu a leitura, na íntegra, dos trabalhos e seleção daqueles em que a experiência não tivesse sido utilizada apenas para circunstanciar determinada situação e não houvesse um desdobramento ao longo do texto. Naqueles trabalhos os quais a experiência foi discutida ou dado ênfase, foram identificados os núcleos de sentidos ou as unidades de análise, ou seja, palavras e frases que se aproximaram do conteúdo. A partir disso, foi feita a categorização dos textos de acordo com aproximações e distanciamentos apresentados. Na etapa seguinte, a análise dos dados alcançou maior intensidade e incidiu na inferência das mensagens e tratamento dos dados encontrados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dentre os trabalhos consultados no site da ANPED, foram encontrados 119 textos que conectam experiência e formação de professores. Já nos anais do ENEBIO, 204 trabalhos realizando tal conexão, totalizando 323 trabalhos para os dois eventos. Todos os trabalhos foram lidos na íntegra e 45 textos utilizados na descrição dos dados, 38 trabalhos foram escolhidos na ANPED e 07 do ENEBIO.

A distribuição temporal das produções e a conexão entre experiência e formação de professores

As Tabelas 1 e 2 apresentam o total das produções dispostas nos eixos formação de professores em ambas as plataformas de consulta, no período do levantamento.

Tabela 1 – Total de produções apresentadas na ANPED GT08 e o total dos trabalhos selecionados.

Reunião	Total de trabalhos do eixo Formação de professores (GT08)	Trabalhos selecionados
33 ^a – 2010	21	10
34 ^a – 2011	22	08
35 ^a – 2012	22	06
36 ^a – 2013	18	06
37 ^a – 2015	36	08
TOTAL	119	38

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Tabela 2 – Total de produções apresentadas no ENEBIO, eixo temático Formação de professores e o total dos trabalhos selecionados.

Enebio	Total da produção do eixo temático Formação de professores	Trabalhos selecionados
III – 2010	99	04
IV – 2012	105	03
TOTAL	204	07

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

As tabelas demonstram que, em 2015, a ANPED reuniu maior número de trabalhos, no entanto, o número maior de resumos expandidos relacionados com o estudo foi identificado em 2010. Embora o IV ENEBIO tenha apresentado quantidade maior de textos, após a leitura, houve a seleção de um número menor que a III edição.

A leitura minuciosa dos 45 trabalhos revelou que o termo experiência é conectado à formação de professores em torno de dois eixos de sentidos distintos. Ora a experiência figura como situações, circunstâncias, vivências, que servem como apoio para a tomada de decisões. Ora evidencia as narrativas que marcam o próprio narrador ou que modificam o ouvinte

no compartilhamento das experiências. Desse modo, elaborou-se duas categorias que podem ser visualizadas na Tabela 3, assim como o número de trabalhos em cada uma delas.

Tabela 3 – Categorias elaboradas e o número de trabalhos selecionados para cada uma

Categorias	Nº de trabalhos
Experiência: situações, vivências que contribuem para a tomada de decisões	27
Experiência: acontecimentos narrados que marcam a si e que modificam o outro	18

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Na próxima seção, serão apresentados os conteúdos relativos às categorias, evidenciando os trabalhos que apontaram maior proximidade com o foco do levantamento bibliográfico. Nesse caso, os destaques serão feitos para os momentos em que a experiência aparece relacionada com a formação de professores.

Experiência: situações, vivências que contribuem para a tomada de decisões

Foram 27 trabalhos selecionados para a presente categoria. Eles apresentaram, ao longo do texto, momentos que relacionavam a experiência com a formação de professores como sendo fundamental para a escolha da profissão (LAUDARES, 2010; PERES, 2010; SARAIVA e FERENC, 2010; ISAIA, MACIEL e BOLZAN, 2010; PRUDENTE e MENDES, 2010; ANDRÉ et al., 2010; BRAGANÇA, 2010; COSTA, 2010; GUARANY, 2010; FERRAZ e PAREDES, 2010; REIS, 2011; MEIRELES, 2011; NISHIMOTO, 2011; PAPI, 2011; SALES, 2012; CAMPOS, 2012; LOPES e MOLINA, 2012; BOLZAN, 2013; CARTAXO, 2013; STAHL, 2013; BARBIERO, 2013; ALVES, 2015; LOSS, 2015; GARIGLIO, 2015; MATTOS, 2012; SILVA, 2015; MELO e VENTORIM, 2015).

O trabalho de Laudares (2010) consiste em pesquisa realizada no curso de Mestrado, acerca da descoberta da docência por engenheiros-professores e aponta que a formação do professor universitário não possui critérios pedagógicos próprios que a orientem. Diante disso, a sua prática estrutura-se no que é divulgado em ser professor ao estabelecer contato com os pares, os familiares ou na vida escolar. Destaca que a experiência subsidia a ação docente, pois há um relacionamento com professores de vários cursos. Desse modo, a visão sobre o ensino foi ampliada.

A pesquisa de Campos (2012) enfocou sobre a docência no ensino superior e sua conseqüente necessidade de formação pedagógica, uma vez que, segundo a autora, o número de docentes sem formação e experiência tem aumentado de maneira significativa. Os dados revelaram que, apesar de acharem importantes os conhecimentos pedagógicos, ser professor é uma obra naturalizada, isto é, aprendida e inspirada na experiência discente com antigos professores. Destacou que a docência deve ser compreendida enquanto profissão e formar supõe troca, experiências e não há formação no vazio, sem interações.

Barbeiro (2013) tratou sobre as repercussões das experiências de Docência Presencial (Dp) e Docência Virtual (Dv) na formação do professor universitário e, especificamente, acerca das experiências significativas narradas pelos professores. Saliou que a experiência na Dp e Dv tem influência direta na formação dos professores, pois cria possibilidades para que sejam pensadas as questões acerca da aprendizagem, dos saberes, das práticas, das estratégias. Ainda abordou que foi possível perceber a necessidade de discussão sobre os novos desafios desta formação que envolvem saberes emergentes relacionados a WEB.

Mattos et al. (2015) dimensionaram a importância da investigação-ação como estratégia de pesquisa e como um processo reflexivo na formação inicial de professores por meio da análise das narrativas de licenciandos em Ciências. Nesta pesquisa, os momentos vivenciados em um Progra-

ma de Educação Tutorial revelaram experiências que contribuíram para a reflexão acerca da formação inicial e a constituição do professor. Os autores apontaram que a experiencição deve ser defendida como subsídio para a formação do profissional da educação, como sujeito reflexivo, possibilitando o seu crescimento profissional.

Melo e Ventorim (2015) versam sobre como os bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) percebem os processos de iniciação à docência na formação inicial de professores de Educação Física. Na pesquisa, a experiência também foi apontada como pivô central para a decisão em ser professor e o fato foi percebido na primeira entrevista narrativa que analisaram. Além disso, constituiu em uma temática recorrente entre os sujeitos que participaram do trabalho. Com isso, apontaram que o contato com o PIBID deixou marcas significativas para a escolha da profissão.

Prudente e Mendes (2010) focaram nos currículos dos cursos superiores de Educação Física da região Centro-oeste de Minas Gerais, quanto às novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores. Os autores respaldaram a sua ideia na perspectiva que o aluno em formação entra em contato com situações experienciais as quais fortalecem a formação. É importante que o graduando conheça a realidade das práticas de trabalho nas instituições, campo de trabalho do futuro profissional e, que irão se relacionar com outros experientes. No contexto em discussão, versaram que a experiência consiste em elemento com um peso muito amplo, tão ou mais importante que o conhecimento do conteúdo.

Outro trabalho desenvolvido em um curso de Educação Física, teve como autora Molina (2012). Objetivou compreender de que modo, um professor de Educação Física principiante, que construiu sua identidade em cultura diferente da experienciada na zona rural, constrói a sua docência neste contexto. Tomou como base o percurso formativo e a construção de um Projeto Político-Pedagógico (PPP), além de ser orientado pelos

princípios que regem a Educação do Campo. O valor atribuído à experiência também ficou evidente neste trabalho quando apontou que, no ambiente rural, o professor não encontrou os pilares de orientação não só à sua prática, como também para entender a si próprio. O professor atribui esta questão à falta de experiências pessoais e profissionais.

Neste viés que envolve a zona rural, Meireles (2011) imbricou em seu texto as trajetórias e representações de professoras de Geografia que moram na cidade e exercem a docência na roça. Além disso, buscou compreender como ocorre a construção da identidade docente e de que maneira são materializadas as práticas pedagógicas em espaços rurais. No trabalho, a autora enfocou o sujeito como parte central do processo de construção da docência, buscando valorizar as experiências formadoras. Tais experiências, aponta o texto, serviram como detalhe importante para exercer a docência tanto na zona rural quanto na urbana, pois demonstram aos sujeitos o contexto da sua vida. As vivências que tiveram, portanto, foi um fator definitivo para optarem por este local.

O trabalho de Ferraz e Paredes (2010) continua relacionando a experiência com a formação de professores em um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Abordou a respeito do grau de entendimento dos acadêmicos do quarto e quinto ano do curso sobre o tema extensão universitária. Foi detectado que a visão de extensão está relacionada às experiências que colaboram com a formação em andamento e também com às atividades profissionais, pois há acúmulo de conhecimentos enriquecendo também o currículo. Nesse sentido, destacaram que o desenvolvimento de projetos de extensão constitui um local de vivência de experiências e contribui para dar visibilidade à realidade que os alunos irão encontrar durante o curso ou profissionalmente.

Guarany (2010) discutiu como a imaturidade e a falta de identificação com o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas não só influenciam na formação desses licenciandos, como também atuam como fator de

retenção na passagem dos semestres. Teoricamente, apontou que, neste processo de formação, os discentes constroem as suas visões sobre o ensino e a aprendizagem baseadas nas experiências pessoais desenvolvidas, por exemplo, no estágio. Percebe-se, na pesquisa, que a experiência tem relação com a imaturidade, fator que pode levar ao atraso no curso. Desse modo, sugere como necessária uma política de acompanhamento na instituição para que seja possível orientar os alunos iniciantes e evitar a descontinuidade dos mesmos na academia.

A construção da docência de professores alfabetizadores, atuantes com aprendizes surdos, foi o intuito da pesquisa de Bolzan (2013), destacando que há necessidades e exigências específicas do professor ao trabalhar com este grupo de alunos. Assim, é preciso que o profissional esteja atento às distintas experiências vivenciadas no processo formativo, como a relação com outros colegas, em um trabalho colaborativo. A experiência, neste trabalho, faz uma relação com a continuidade do professor em exercício, ao anotar que a sua falta levou ao desenvolvimento de um trabalho não satisfatório com alunos surdos. A observação das atividades dos colegas e as lembranças daquelas desenvolvidas na graduação, foram situações experienciais encontradas na pesquisa que contribuíram para que os professores colaborassem com o aprendizado dos alunos.

Foi visualizada, na pesquisa de Reis (2011), a investigação sobre os motivos para a escolha do curso e sobre as perspectivas profissionais futuras dos estudantes de Pedagogia. Acerca da escolha do curso, na teoria que a autora apresentou, surgiram elementos como gostos, valores, mercado de trabalho, a capacidade intelectual, além de condições socioeconômicas e acadêmicas. Surge, no texto, a indefinição quanto a carreira profissional, e a experiência de formação contribuiu positivamente para que alguns sujeitos se definissem pela docência. Neste processo experiencial, ocorrem reflexões acerca dos diferentes aspectos que envolvem a profissionalização, os quais colaboram para o ser professor.

O texto de Silva (2015), abordou, em um curso de formação inicial, o estágio supervisionado. Nesse sentido, a pesquisa possibilitou e motivou que os discentes pudessem revisitar suas experiências do período escolar, de ensino e de docência. Toda esta ação configurou-se como possível elemento para compreensão do processo de formação que vivenciaram. As experiências que envolvem questões pessoais, familiares, atividades do estágio, tornam-se importantes para a aprendizagem da docência e, conseqüentemente, o tornar-se professor.

Ao longo da discussão nesta categoria foram evidenciados os trabalhos que versaram sobre a experiência em diferentes cursos, como uma âncora à escolha ou continuidade na profissão docente. De modo geral, o sentido que os sujeitos deram à graduação e a solidificação das suas preferências ficou descrito nos trabalhos a partir do momento em que as vivências foram relatadas. Na próxima categoria, os trabalhos apresentam a experiência com tons diferentes daqueles discutidos até o momento.

EXPERIÊNCIA: ACONTECIMENTOS NARRADOS QUE MARCAM A SI E QUE MODIFICAM O OUTRO

Nessa categoria, foram selecionados 18 trabalhos do *corpus* inicial extraído de ambas as plataformas de pesquisa. A análise dos textos demonstrou fatos específicos nas narrativas dos sujeitos das pesquisas, que se distanciam da categoria anterior. Aqui, o entrelaçamento da experiência com a formação de professores surge como elemento próprio e significativo ao narrador, modificando-o e mobilizando o outro (BRAGANÇA, 2010; PERES, 2010; SARAIVA e FERENC, 2010; ISAIA, MACIEL e BOLZAN, 2010; PERRELLI et al., 2010; FELDENS e BORGES, 2010; MURY, 2011; PAULA e MELLO, 2011; ALMEIDA et al., 2011; NUNES, 2012; SÁ, 2012; FERNANDES, GASTAL e AVANZI, 2012; HAUTRIVE e BOLZAN, 2013; OLIVEIRA, 2013; FREITAS e TRAVERSINI, 2013; ALVES, 2015; MOTTA e QUEIROZ, 2015; MELO e VENTORIM, 2015).

Na pesquisa de Bragança (2010), teve como foco uma perspectiva de formação que mobilize uma racionalidade sensível, incorporando a vida dos sujeitos, em toda a sua complexidade existencial, como componente fundamental do processo formativo. As histórias de vida foram tomadas como experiências relevantes da formação no sentido de discutir o processo formativo como algo desenvolvido a partir da partilha, das memórias, da narração. Aponta que a experiência é sempre única, portanto pode ser compartilhada e recriada, ela acaba mobilizando o ser ao tocá-lo, afetando-o, com características potencialmente transformadoras. A análise das narrativas demonstrou que a reflexão sobre o passado, as histórias, teve um enfoque formativo. Os sujeitos refletiram sobre si e sobre suas práticas, e expressavam que, naquele momento, saíam da entrevista pensando em outras coisas. Desse modo, o texto leva a perceber não só uma mobilização do sujeito, mas também a modificação do seu pensamento a partir da experiência narrada.

O trabalho de Feldens e Borges (2010) abordou o processo formativo docente sob o olhar da diferença, no sentido de que o professor possa se superar, vencer e ir além das questões didáticas. Objetivou investigar, compreender, refletir e dissertar sobre a formação de professores, a partir do conceito de alguns autores, na perspectiva do sujeito, do desejo e das relações sociais. As autoras fundamentam a sua teoria sobre a experiência como algo que acontece ao sujeito, a experiência da relação e aos modos pelos quais os sujeitos se relacionam entre si. Neste contexto, as ações docentes devem caminhar na perspectiva de que existe o outro, que o sujeito se organiza de maneira diferente a partir do encontro com outros sujeitos, sendo importante vivenciar tal experiência para edificação do processo de formação.

Em Fernandes, Gastal e Avanzi (2012), as quais desenvolveram a pesquisa a partir do projeto *Biologia Animada*, com vistas a implementar atividades que utilizem diferentes formatos de textos, como literatura, música, cinema e quadrinhos, no ensino de Biologia. Estes autores apontam que a

pretensão foi realizar considerações acerca da mudança na fala dos escritores do *blog* e do próprio *blog*, o que sugere uma mudança de postura a partir da experiência do processo de escrita e, assim, pensar a plataforma como uma ferramenta para a formação docente. Destaca que a experiência, a partir do *blog*, não foi a mesma para os sujeitos da pesquisa, respaldando tal pensamento na ideia de que a experiência é algo particular, não sendo a mesma para duas pessoas. Ainda abordaram que os sujeitos mudaram a sua fala ou maneira de escrever, pois ao relacionar com o outro houve a reconstrução dos posicionamentos e das suas experiências.

Melo e Ventorim (2015) objetivaram compreender como os bolsistas do PIBID de uma instituição superior de ensino percebem os processos de iniciação à docência na formação inicial de professores de Educação Física. Assinalam que a discussão sobre a experiência, nessa fase da formação, é um momento que leva a pausa, deixa sinais, os quais podem levar a transformações pessoais a partir daquilo que vai acontecendo e dando sentido ao acontecer. As marcas percebidas pelas autoras estiveram relacionadas com os posicionamentos acerca do momento em que os sujeitos estavam vivendo, ou seja, a experiência levou a reflexão e a mobilização. Ainda abordaram sobre as experiências formadoras quando perceberam as mudanças de posturas dos sujeitos na relação com o outro, sugerindo maneiras diferentes para a atuação docente.

O texto de Peres (2010) focou na construção e na sedimentação de saberes da futura professora a partir da reflexão e problematização das histórias de vida dos sujeitos da pesquisa. Anota que as narrativas revelam fatos interessantes à formação do profissional da educação, uma vez que traz à tona o que embala, o que pulsa na vida de cada um. Ou seja, é um voltar sobre si e sobre as outras pessoas, atravessando-as. São experiências marcantes e que estão relacionadas com acontecimentos provocados pelo sujeito, quando o mesmo passa por uma determinada situação e toma decisões a partir disso. Explicitamente, um dado aponta para isso quando o participante registra que morar sozinho foi a melhor

coisa que aconteceu, pois isso o levou a ser outra pessoa e o incentivou a seguir os seus passos. Outro momento pode ser observado quando as atividades do curso foram apropriadas pelo sujeito, o que o tornaram mais forte e mais seguro de si.

O trabalho de Perrelli et al. (2010) focaliza a construção dos saberes docentes, especificamente a compreensão dos diferentes momentos e condições em que se dá a formação do professor e os diversos saberes construídos nesse processo. Aponta, por um lado, que a formação é um processo permanente e inacabado. De outro, que a profissionalização é sustentada pela formação, além do contexto social e histórico. As narrativas são utilizadas para discutir a percepção que os professores possuem sobre a escola a partir das experiências como discentes, o reencontro no ofício de professor e a projeção das mesmas aos alunos. Na narração, destacaram os professores que marcaram positivamente, aqueles dedicados, que explicavam bem o conteúdo, carinhosos e afetuosos, além das marcas negativas oriundas dos professores autoritários, impacientes e rígidos.

Mury (2011) buscou mostrar o processo de profissionalização docente vivido no interior de escolas privadas que atendem aos setores mais populares da sociedade. Foi abordado no texto que a profissionalização docente envolve questões inerentes à formação, além de aspectos pessoais e, ao mesmo tempo, com o contexto em que vive. Foi percebido que tal profissão é construída por meio de trajetórias particulares, através do caminhar e de suas muitas experiências, as quais mobilizaram os sujeitos a continuarem no ofício.

Algumas contribuições da práxis histórica freireana, para os estudos a respeito da constituição das pessoas que desempenham o papel de formadores, foram discutidas na pesquisa de Paula e Mello (2011). Os resultados apontaram que a experiência das relações é importante para as questões que envolvem a ação e a reflexão. Dessa maneira, podem provocar o avanço ou estagnação. Com isso, os formadores têm se

constituído na relação com outro sujeito, as suas experiências levam ao movimento de fazer e refazer-se, são atravessados por estes momentos e refletem, argumentam sobre as diversas temáticas da formação.

Nesta categoria, os textos abordaram a experiência formadora como aquilo que atinge o sujeito, o marca, o transforma. Não foi atrelada à tomada de decisão, como surgiu na categoria anterior, mas a descrição de situações que imprimiram sinais capazes de serem lembrados, até mesmo aqueles gerados na infância. A maneira como os textos discutiram os seus temas e, conseqüentemente, a experiência na formação docente, pode ser relacionada ao uso de Jorge Larrosa, autor encontrado na maioria dos trabalhos selecionados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da pesquisa foi apresentar um cenário das pesquisas que envolvem a experiência na formação docente por meio de um levantamento nos anais da ANPED e do ENEBIO, no período de 2010 a 2015. Observou-se que o termo “experiência” surgiu praticamente em todos os trabalhos do eixo formação de professores tanto da ANPED quanto do ENEBIO. As reuniões consultadas na ANPED, entre 2010 a 2015, indicaram a presença de 119 trabalhos, destes 111 continham o termo experiência. Já no ENEBIO, foram 204 textos e 164 com a palavra experiência. Ao final, 45 trabalhos foram selecionados por apresentar a experiência como foco e não algo secundário.

Na leitura dos trabalhos percebe-se como a palavra experiência é utilizada demasiadamente como sinônimo de diferentes termos e que levam a muitos significados. Foi encontrada, em um sentido, como fazendo parte, mesmo que moderadamente, das ações das pessoas, servindo para a tomada de decisões naquele instante e para as decisões futuras, por exemplo, à escolha profissional. Em outro, a experiência transita de um plano auxiliar para basilar, fundamental, intrínseco, que o marca, signifi-

fica, que leva a transformações e pode, até mesmo, mobilizar o outro a diferentes ações. Portanto, esse olhar para os trabalhos pesquisados foi muito importante e revelou os sentidos atribuídos à experiência na formação de professores, demonstrando que os caminhos para uma investigação que envolva as duas temáticas são diversos.

No levantamento, nenhum trabalho foi identificado com o foco em que esta pesquisa busca: envolver a experiência dos professores supervisores do PIBID e a formação de professores em Ciências e Biologia. Aponta que há uma lacuna no desenvolvimento de trabalhos com esta abordagem nas plataformas consultadas. Sendo assim, há a necessidade de implementar pesquisas sobre o tema, no sentido de destacar a experiência como formativa para os cursos.

Como Biólogo licenciado, professor formador, tenho interesse em continuar pesquisando acerca da temática que foi trilhada neste artigo, o qual me instigou a questionar: como essa temática é desenvolvida na formação inicial de professores que têm contato com projetos de iniciação à docência? Quais ações são consideradas uma experiência pelos professores de Biologia que atuam na educação básica? Em que medida a experiência marca e transforma os professores de Biologia? São questões iniciais, mas que demonstram a importância de uma investigação profunda para o campo da pesquisa educacional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. C. A. et al. Secretarias de educação e as práticas de formação continuada de professores. In: Reunião Anual da ANPED, 34, 2011, **Anais...** Natal – RN, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT08/GT08-925%20int.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2017.

ALMEIDA, J. R. Experiência, acontecimento e educação a partir de Foucault. **Filogênese**. Marília-SP. Vol. 6, nº 2, 2013. Disponível em: <<https://>

www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/FILOGENESE/jonas-rangel.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2018.

ALVES, F. C. PIBID como território iniciático das aprendizagens experienciais. In: Reunião Anual da ANPED, 37, 2015, **Anais...** Florianópolis - SC, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-3595.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2017.

ANDRÉ, M. E. D. A. et al. Os saberes e o trabalho do professor formador num contexto de mudanças. In: Reunião Anual da ANPED, 33, 2010, **Anais...** Caxambu – MG, 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT-08-6743--Int.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2017.

BARBIERO, D. R. As coreografias didáticas entre o presencial e o virtual e a [re]construção de novos saberes da docência superior. In: Reunião Anual da ANPED, 36, 2013, **Anais...** Goiânia - GO, 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt08_trabalhos_pdfs/gt08_3321_texto.pdf. Acesso em: 20 nov 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BORGES, G. L. de A. **Formação de professores de Biologia, material didático e conhecimento escolar**. 440f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

BRAGANÇA, I. F. de S. A formação como “tessitura de intrigas”: diálogos entre brasil e Portugal. In: Reunião Anual da ANPED, 33, 2010, **Anais...** Caxambu – MG, 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT-08-6554--Int.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2017.

CAMPOS, V. T. B. Formar ou preparar para a docência no ensino superior? eis a questão. In: Reunião Anual da ANPED, 35, 2012, **Anais...**

Porto de Galinhas - PE, 2012. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-2528_int.pdf.

Acesso em: 20 nov. 2017.

GARIGLIO, J. A. Dilemas e aprendizagens profissionais de professores iniciantes de educação física. In: Reunião Anual da ANPED, 37, 2015, **Anais...** Florianópolis - SC, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-3524.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2017.

CARTAXO, S. R. M. A articulação dos cursos de licenciatura com os anos iniciais da educação básica. In: Reunião Anual da ANPED, 36, 2013, **Anais...** Goiânia - GO, 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt08_trabalhos_pdfs/gt08_3089_texto.pdf.

Acesso em: 20 nov. 2017.

CORAZZA, S. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em educação. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

COSTA, M. Z. A produção de saberes colaborativos na formação de ar-teeducadores: múltiplos tempos e espaços de aprendizagem. In: Reunião Anual da ANPED, 33, 2010, **Anais...** Caxambu – MG, 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6906--Int.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2017.

CARVALHO, J. C.; MEDEIROS, L. G.; MAKNAMARA, M. Narrativas (auto)biográficas nas pesquisas em ensino de Biologia no Brasil. **Revista da SBEnBio**, Niterói-RJ, n. 9, p. 631- 642, dez. 2016. Disponível em: <http://www.sbenbio.org.br/wordpress/wp-content/uploads/renbio-9/pdfs/1667.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2017.

FELDENS, D. G.; BORGES, F. T. Entre experiências e compreensões: cartografias da formação de professores. In: Reunião Anual da ANPED, 33, 2010, **Anais...** Caxambu – MG, 2010. Disponível em: <http://33reuniao.org.br>.

anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6732--Int.pdf. Acesso em: 20 nov. 2017.

FERNANDES, C. R.; GASTAL, M. L.; AVANZI, M. R. A vida anárquica de um blog: reflexões sobre a produção de narrativas como experiência formadora de professores. In: Encontro Nacional de Ensino de Biologia (ENE BIO), 4, 2012, **Anais...** Goiânia - GO, 2012. Disponível em: <http://www.sbenbio.org.br/cds/4enebio/arquivos/4240.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2017.

FERRAZ, D. F.; PAREDES, G. G. O. Visão de acadêmicos de Ciências Biológicas sobre o tema “extensão universitária”. In: Encontro Nacional de Ensino de Biologia (ENE BIO), 3, 2010, **Anais...** Fortaleza - CE, 2010. Disponível em: <http://www.sbenbio.org.br/cds/3enebio/B097.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2017.

FOUCAULT, M. O Retomo da Moral. Ética, sexualidade, política. In: MOUTA, Manoel Barros (Org.). **Ditos e escritos V**. Tradução MONTEIRO, Elisa; BARBOSA, Inês Autran Dourado. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2006, p. 295 – 300. Disponível em: <<https://kupdf.com/downloadFile/5990d538dc0d60b912300d1a>>. Acesso em 30 jan. 2018.

_____, M. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 02 de dez. 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

_____, M. Verdade e poder. In: _____. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. **Microfísica do Poder**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015, p. 35-54.

FREITAS, J. V.; TRAVERSINI, C. S. O professor da educação integral: um sujeito em processo de invenção. In: Reunião Anual da ANPED, 36, 2013, **Anais...** Goiânia - GO, 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt08_trabalhos_pdfs/gt08_2857_texto.pdf. Acesso em: 20 nov. 2017.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GUARANY, A. L. A. A relação entre a imaturidade e não identificação profissional e a formação dos licenciandos em Biologia. In: Encontro Nacional de Ensino de Biologia (ENE BIO), 3, 2010, **Anais...** Fortaleza - CE, 2010. Disponível em: <http://www.sbenbio.org.br/cds/3enebio/B047.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2017.

HAUTRIVE, G. M. F.; BOLZAN, D. P. V. Aprendizagem da docência alfabetizadora no contexto da Surdez. In: Reunião Anual da ANPED, 36, 2013, **Anais...** Goiânia - GO, 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt08_trabalhos_pdfs/gt08_2827_texto.pdf. Acesso em: 20 nov. 2017.

ISAIA, S. M. de A.; MACIEL, A. M. da R.; BOLZAN, D. P. V. Educação superior: a entrada na docência universitária. In: Reunião Anual da ANPED, 33, 2010, **Anais...** Caxambu – MG, 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6411--Int.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2017.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n. 2, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444/1898>. Acesso em: 20 nov. 2017.

LAUDARES, J. B.. A descoberta da docência por engenheiros-professores e suas representações. In: Reunião Anual da ANPED, 33, 2010, **Anais...** Caxambu – MG, 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT-08-6188--Int.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2017.

LOPES, A. C.; FERENC, A. V. F. A escolha profissional do curso de pedagogia: análise das representações sociais de discentes. In: Reunião Anual da ANPED, 33, 2010, **Anais...** Porto de Galinhas - PE, 2010. Dis-

ponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6350--Int.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2017.

LOPES, R. A.; MOLINA, R. M. K. A reinvenção da docência pela autoformação: a educação do campo e a educação física escolar ante um horizonte cosmopolita. In: Reunião Anual da ANPED, 35, 2012, **Anais...** Caxambu – MG, 2012. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/imagens/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-2432_int.pdf. Acesso em: 20 nov. 2017.

LÓPEZ, M. V. O conceito de experiência em Michel Foucault. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n. 2, p.42-55, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2367/1900>. Acesso em: 20 nov. 2017.

LOSS, A. S. A autoformação no processo educativo e formativo do profissional da educação. In: Reunião Anual da ANPED, 37, 2015, **Anais...** Florianópolis - SC, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-3479.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2017.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, análise e interpretação de dados. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MATTOS, A. P. et al. A investigação-ação no contexto da formação inicial de professores de Ciências. In: Encontro Nacional de Ensino de Biologia (ENEBO), 4, 2012, **Anais...** Goiânia - GO, 2012. Disponível em: <http://www.sbenbio.org.br/cds/4enebio/arquivos/3832.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2017.

MEIRELES, M. M. Da cidade para a roça: itinerâncias e práticas de professoras urbanas em escolas rurais. In: Reunião Anual da ANPED, 34, 2011, **Anais...** Natal – RN, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br>.

org.br/images/trabalhos/GT08/GT08-1220%20int.pdf. Acesso em: 20 nov. 2017.

MELO, T. M. Q.; VENTORIM, S. O PIBID na formação de professores de Educação Física: percepções sobre o início da docência. In: Reunião Anual da ANPED, 37, 2015, **Anais...** Florianópolis - SC, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-4197.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2017.

MURY, R. de C. X. Profissionalização docente: da aderência à vocação. In: Reunião Anual da ANPED, 34, 2011, **Anais...** Natal – RN, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT08/GT08-520%20int.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2017.

NISHIMOTO, M. Mity. Habitus professoral e herança cultural nas memórias de professoras aposentadas de origem japonesa. In: Reunião Anual da ANPED, 34, 2011, **Anais...** Natal – RN, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT08/GT08-790%20int.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2017.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

NUNES, T. de S. F. A constituição da docência nos cursos superiores de tecnologia: implicações do discurso pedagógico oficial. In: Reunião Anual da ANPED, 35, 2012, **Anais...** Florianópolis - SC, 2012. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-2194_int.pdf. Acesso em: 20 no. 2017.

OLIVEIRA, L. R. Educação continuada: um estudo sobre participantes dos programas letra e vida e ler e escrever. In: Reunião Anual da ANPED, 36, 2013, **Anais...** Goiânia - GO, 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt08_trabalhos_pdfs/gt08_2848_texto.pdf. Acesse em: 20 nov. 2017.

PAPI, S. de O. G. Professoras iniciantes bem-sucedidas: elementos de seu desenvolvimento profissional. In: Reunião Anual da ANPED, 34, 2011, **Anais...** Natal – RN, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT08/GT08-695%20int.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2017.

PAGNI, P. A. Um lugar para a experiência e suas linguagens entre os saberes e práticas escolares: pensar a infância e o acontecimento na práxis educativa. In: PAGNI, P. A.; GELAMO, R. P. **Experiência, educação e contemporaneidade**. Marília-SP: Cultura Acadêmica Editora, 2010.

PAGNI, P. A.; GELAMO, R. P. **Experiência, educação e contemporaneidade**. Marília-SP: Cultura Acadêmica Editora, 2010.

PAULA, L. C.; MELLO, R. R. A constituição dos formadores de professores e a potencialidade da práxis histórica de Paulo Freire para estudos e ações. In: Reunião Anual da ANPED, 34, 2011, **Anais...** Natal – RN, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT08/GT08-773%20int.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2017.

PERES, L. M. V. Narrativas de si como “passeur” de sentido protagonizando a formação humana de professores. In: Reunião Anual da ANPED, 33, 2010, **Anais...** Caxambu – MG, 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6337--Int.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2017.

PERRELLI, M. A. de S. et al. As narrativas de professores sobre a escola e a mediação de um grupo de pesquisa-formação. In: Reunião Anual da ANPED, 33, 2010, **Anais...** Caxambu – MG, 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6895--Int.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2017.

PRINS, B.; MEIJER, I. C. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v.10, n.1, Jan. 2002.

RUDENTE, P. L. G; MENDES, C. L. O currículo de formação dos cursos de educação física: novas rupturas ou antigas continuidades? In: Reunião Anual da ANPED, 33, 2010, **Anais...** Caxambu – MG, 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6531--Int.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2017.

MOTTA, F. M. N.; QUEIROZ, I. L. Do outro que me constitui: o proinfantil e a construção da identidade docente. In: Reunião Anual da ANPED, 37, 2015, **Anais...** Florianópolis - SC, 2015. DISPONÍVEL EM: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-3925.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2017.

REIS, R. F. Entre dúvidas e incertezas: os motivos para a escolha do curso e a opção pela docência por estudantes de Pedagogia. In: Reunião Anual da ANPED, 34, 2011, **Anais...** Natal – RN, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT08/GT08-771%20int.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2017.

SÁ, P. T. Como “se faz” o professor de História entre a formação inicial e os primeiros anos de sua prática? In: Reunião Anual da ANPED, 35, 2012, **Anais...** Florianópolis - SC, 2012. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-2222_int.pdf. Acesso em: 20 nov. 2017.

SALES, M. P. S. Representações sociais de docência no ensino superior: o olhar dos licenciandos. In: Reunião Anual da ANPED, 35, 2012, **Anais...** Porto de Galinhas - PE, 2012. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-1917_int.pdf. Acesso em: 20 nov. 2017.

SARAIVA, A. C. L. C.; FERENC, L. V. F. A escolha profissional do curso de Pedagogia: análise das representações sociais de discentes. In: Reunião Anual da ANPED, 33, 2010, **Anais...** Caxambu – MG, 2010.

Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6350--Int.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2017.

SELLES, S. E. Desafios da formação e da prática de professores de Biologia: abrindo janelas. In: BARZANO, M. A. L. **Ensino de Biologia: experiências e contextos formativos**. Goiânia: Índice Editora, 2014. p. 13-25.

SILVA, A. V. Estágio: pesquisa-formação e escrita de si como prática de iniciação à docência. In: Reunião Anual da ANPED, 37, 2015, **Anais...** Florianópolis - SC, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-3628.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2017.

SILVA, D. J. Experiência Formativa, Educação e os Desafios para a Construção de um Novo Ethos. **Educação & Realidade**. v. 33, n. 2, jul/dez, 2008. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/7072/4388>. Acesso em: 20 nov. 2017.

STAHL, L. R. Licenciatura em letras língua espanhola: o processo formativo em questão. In: Reunião Anual da ANPED, 36, 2013, **Anais...** Goiânia - GO, 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt08_trabalhos_pdfs/gt08_3332_texto.pdf. Acesso em: 20 nov. 2017.



O estágio de docência e a formação de professores em Educação Ambiental: reflexões e práticas

Jailton Santos Silva
Maria Inêz Oliveira Araujo

INTRODUÇÃO

O estágio de docência representa um momento de extrema importância na formação acadêmica do aluno, configurado como a ocasião na qual o mesmo atua enquanto docente de determinado nível da educação, refletindo acerca do ser/fazer docente.

Nesse sentido, caracteriza-se como um momento da formação marcado pela inversão na posição do aluno que, a partir de então, passa a se ver imerso na realidade da sala de aula com atribuições de conduzir a aula em co-regência e também assumindo a regência em sua totalidade. Essa mudança de posição, simultaneamente, produz um impacto na formação da identidade docente – Que professor quero ser? – e contribui para sua trajetória de formação enquanto aluno – Que aluno sou?

No caso dos estudantes da pós-graduação *stricto sensu* participantes do programa de demanda social da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), o estágio de docência torna-se obrigatório, estan-

do regulamentado pela Portaria/CAPES nº 76, de 14 de abril de 2010, a partir do artigo 9º, inciso V, bem como do artigo 18.

Conforme prescreve a respectiva portaria: Art. 18 - o estágio de docência é parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência e a qualificação do ensino de graduação, sendo obrigatório para todos os bolsistas do Programa de Demanda Social (BRASIL, 2010, p. 2).

Dessa forma, o estágio de docência funciona como um laboratório no qual o estudante, acompanhado por um docente do ensino superior, desenvolve atividades pedagógicas em uma das disciplinas da graduação ligada à área de pesquisa em que atua, formando-se também como um docente do ensino superior.

Este momento formativo contribui para a construção da identidade docente, uma vez que esta, conforme Tardif (2014), não decorre apenas dos conhecimentos teóricos com os quais estes alunos têm contato durante o processo formativo, mas também da sua prática enquanto docente, que garante experiências variadas com públicos distintos, bem como o aprimoramento de metodologias e recursos. Sendo assim, quando essa prática é seguida de reflexão da ação e sobre o resultado da ação, demandando um replanejamento ou não, o exercício de docência, nesse contexto, supera a simples ação de condução das aulas para um campo fértil de formação mediante a práxis.

Para Sánchez Vásquez (2007, p. 117), a práxis é entendida como um movimento de articulação entre os aportes teóricos que orientam o conhecimento da realidade e a ação prática, de modo a transformar o real. Nesse sentido, aponta o autor que “a práxis é, portanto, a revolução, ou crítica radical que, correspondendo a necessidades radicais, humanas, passa do plano teórico ao prático”.

Porém, em se tratando da educação ambiental, percebemos que a formação docente, no exercício do estágio de regência, coaduna com a perspectiva de práxis transformadora de Loureiro (2006, p. 131), segundo o autor:

A práxis educativa transformadora é, portanto, aquela que fornece ao processo educativo as condições para a ação modificadora e simultânea dos indivíduos e dos grupos sociais; que trabalha a partir da realidade cotidiana visando à superação das relações de dominação e de exclusão que caracterizam e definem a sociedade capitalista globalizada.

Neste trabalho, considerando as propostas pedagógicas e vivências do estágio de docência realizado na disciplina de Educação e Ética Ambiental, que integra o currículo formativo do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe (UFS), refletimos acerca das contribuições do estágio de docência para a formação dos pós-graduandos, bem como para a formação de professores em educação ambiental (EA), destacando atividades pedagógicas realizadas durante o estágio.

A referida disciplina é componente curricular obrigatório para os alunos do quinto período do curso de Pedagogia e componente curricular optativo e eletivo para alunos dos demais cursos de graduação da UFS. Em sua ementa está previsto o tratamento dos aspectos históricos e normativos da EA no mundo e no Brasil; Epistemologia ambiental; Ambiente, crise ambiental e o movimento ambientalista; Dimensão educativa dos estudos ambientais; Inserção da dimensão ambiental nos espaços escolares e não escolares. Tem como objetivo:

Refletir sobre a urgência da implementação de uma nova abordagem de educação, a qual esteja fundamentada no conhecimento científico articulado com o contexto socioambiental e vise a formação geral do indivíduo, incluindo os princípios éticos e sociais inerente a função social de cada profissional (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, 2016, p.01).

Assim, a EA surge como uma nova abordagem da educação que tem assumido um papel de destaque na produção de outra racionalidade

socioambiental, diante do contexto contemporâneo marcado pelo aprofundamento das desigualdades sociais, pela injustiça ambiental, a deterioração da qualidade de vida, o silenciamento de tradições culturais e a imposição irrestrita do neoliberalismo como via de sobrevivência.

Sendo as questões socioambientais, uma das principais demandas da realidade contemporânea, destacamos que a universidade, enquanto instituição que objetiva preparar os indivíduos para refletir e atuar sobre os problemas e necessidades do seu tempo, tem a tarefa de incorporar no seu cotidiano a dimensão ambiental. Diante disso, nesta tarefa de reflexão-ação-reflexão da realidade, a formação de professores em EA se apresenta como uma necessidade cada vez mais urgente, tendo em vista o papel social que estes docentes podem desempenhar nas suas escolas e as possíveis contribuições na modificação do atual cenário.

Diante da urgência desta abordagem, o que temos verificado, em termos da produção de políticas públicas, é que a EA vem se inserindo nos textos dessas políticas e, especificamente, na educação. Verificamos também que os cursos de formação de professores, buscando cumprir determinações legais, têm incorporado nos seus currículos formativos esta dimensão educacional.

Por sua vez, a simples incorporação nos cursos de formação não garante a melhoria do quadro socioambiental. Prova disso é que tratamos da EA desde a década de 70 e que, apesar dos avanços, ainda persiste um quadro socioambiental negativo. Assim, ressaltamos que, além da incorporação, é importante que esta EA em construção se desenvolva numa perspectiva crítica e emancipatória, permitindo a autonomia e criatividade dos seus alunos.

Julgamos importante desenvolver, na universidade e nas escolas de educação básica, uma EA que problematize a realidade socioambiental do aluno, realizando uma conexão local-global e indo além de práticas pontuais em datas comemorativas como semana do meio ambiente, dia da água, dia da árvore, por exemplo. Visando, dessa forma, a transformação do modelo de desenvolvimento insustentável no qual vivemos.

Este cenário leva-nos a afirmar que a incorporação de atividades lúdicas no processo formativo em EA favorece a aprendizagem e mobiliza os alunos, contribuindo para a sensibilização e o desenvolvimento de uma EA crítica.

Diante destas breves considerações, para a construção deste trabalho nos pautamos na pesquisa bibliográfica, com ênfase em três temáticas específicas: o estágio de docência, a formação de professores em EA e a ludicidade como princípio pedagógico. Além disso, fazemos um relato das experiências vivenciadas a partir de atividades propostas na turma da disciplina Educação e Ética Ambiental, no semestre letivo de 2016.2, do Campus Prof. José Aloísio de Campos, em São Cristóvão/SE, e uma análise de questionários aplicados aos discentes em uma das atividades desenvolvidas durante o curso.

O ESTÁGIO DE DOCÊNCIA, O LÚDICO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL: BREVES CONSIDERAÇÕES

O estágio de docência se constitui como parte integrante da formação dos estudantes/bolsistas da pós-graduação *stricto sensu* nas universidades brasileiras, sendo etapa obrigatória na qual o estudante associa o desenvolvimento da pesquisa científica com a docência em sala de aula.

Para Verhine e Dantas (2007), o estágio de docência deve estar ligado à pesquisa do pós-graduando, favorecendo, assim, não apenas a sua formação enquanto docente do ensino superior, mas aprofundando temas de sua dissertação ou tese. Nesse sentido, os autores apontam três desafios presentes no período do estágio de docência: primeiro, a responsabilidade do aluno bolsista com a formação do discente de graduação; segundo, a responsabilidade com sua própria formação enquanto docente; e, em terceiro, a responsabilidade de atrelar esta experiência ao desenvolvimento de sua pesquisa.

O estágio de docência coloca o discente da pós-graduação em contato com uma multidimensionalidade existente na sala de aula, forçando-o a se adaptar às diversas situações que venham a existir, o que o leva a resgatar, para além dos conhecimentos específicos do seu campo de pesquisa, vivências cotidianas, exemplos de agir de outros docentes com os quais teve contato, ajudando-o a formar a sua identidade docente.

Como aponta Corrêa e Ribeiro (2013, p. 332) “o professor universitário constrói sua identidade docente a partir das vivências familiares, dos modelos de antigos professores e da própria experiência autodidata, além das trocas com colegas de profissão e do retorno dos estudantes”.

Nesse sentido, a identidade docente vai se alterando ao longo do tempo, das vivências e dos contextos a partir da reflexão docente sobre as relações interpessoais e subjetivas que se estabelece com os alunos, das metodologias de sala de aula, das formas de avaliação, entre outros aspectos. Assim, a aprendizagem, no ensino superior, torna-se ainda mais compartilhada entre professor e aluno e, por sua vez, a prática docente é o resultado da autorreflexão nesse processo de constituição do ser professor.

Esta autorreflexão acaba por corresponder a um dos importantes aspectos na formação dos professores em EA, visto que a prática do educador ambiental, diante da complexidade da realidade socioambiental, que é objeto da sua ação, precisa estar firmada na reflexão dela própria.

Nesse sentido, como destaca Araujo (2004), a pedagogia da EA é uma fusão entre prática e teoria, dentro de um processo reflexivo. E assim a formação do professor em EA deve atrelar os saberes pedagógicos e os saberes ambientais de modo a fazer com que este profissional esteja preparado para “acompanhar, entender e discutir as relações e o dinamismo que regem o ambiente (ARAÚJO, 2004, p.73)”.

A formação de professores em EA precisa encaminhar-se no sentido de reunificar o saber fragmentado, possibilitando o entendimento complexo

da realidade socioambiental a partir das diversas dimensões que formam o ambiente. Em um esforço de perceber a interação existente entre cada uma das partes para a formação do todo, e como este todo está contido em cada uma delas (MORIN, 2011).

Assim, a formação precisa promover uma compreensão conceitual do ambiente como um fenômeno complexo que permita uma atuação profissional na busca da concretização de uma EA popular, crítica e emancipatória e que se confronta com uma educação tradicional e bancária. Tendo em vista que o ambiente engloba em si várias dimensões que não se resumem apenas a biológica, como ainda hoje verificamos no imaginário social. Mas que ele:

É integrado por processos, tanto de ordem física como social, dominados e excluídos pela racionalidade econômica: a natureza superexplorada e a degradação socioambiental, a perda de diversidade biológica e cultural, a pobreza associada a destruição do patrimônio de recursos dos povos e a dissolução de suas identidades étnicas, a desigual destruição dos custos ecológicos do crescimento e a deterioração da qualidade de vida (LEFF, 2009, p.224).

Nesse sentido, a prática pedagógica em EA muito além da transmissão de “valores verdes”, pode permitir a crítica dos valores sociais, políticos, econômicos e culturais institucionalizados na sociedade contemporânea e a autocrítica como caminho para a sensibilização.

Para Guimarães (1995, p.32):

[...] no trabalho de conscientização é preciso estar claro que conscientizar não é simplesmente transmitir valores “verdes” do educador para o educando; essa é a lógica da educação “tradicional”, é na verdade, possibilitar ao educando questionar criticamente os valores estabelecidos pela sociedade, assim como os valores do próprio educador que está trabalhando em sua conscientização. É permitir que o educando construa o conhecimento e critique valores a partir de sua realidade, o que não significa um papel neutro do educador que negue os seus próprios valores em sua prática, mas que propicie ao educando

confrontar criticamente diferentes valores em busca de uma síntese pessoal que refletirá em novas atitudes.

Dessa forma, o educador ambiental pode criar possibilidades de reflexão acerca da sua realidade local/global, considerando os contextos e as subjetividades dos sujeitos envolvidos, com vistas à construção de um conhecimento inter/transdisciplinar, que seja capaz de superar o paradigma da simplificação que produz uma inteligência cega, incapaz de conceber a conjunção entre o uno e o múltiplo (MORIN, 2011a).

Conforme Guimarães (2012), temos uma educação conservadora e tradicional, sendo ela que forma os professores para a inserção da EA nas escolas, o que se reverbera em uma prática pedagógica ambiental também conservadora, tendo em vista que essa educação, apoiada no paradigma da disjunção, unidimensionaliza a realidade, apresentando um único caminho para a compreensão da mesma e, assim, reforça as práticas ambientais conservadoras que historicamente tem sido efetivadas nas escolas da educação básica. Transformar essa realidade é uma tarefa árdua, que demanda da formação de professores, uma alternativa de ir além, romper com a lógica de obediência estrita àquilo que está prescrito e que apresenta uma visão de mundo de um grupo dominante, para uma lógica contra-hegemônica de interação com outras realidades possíveis para além daquelas prescritas.

Os programas de formação de professores precisam se constituir mais críticos e socialmente comprometidos a fim de formar profissionais capazes de identificar os interesses da classe dominante contidos nas políticas educacionais, de modo a contribuir na construção de uma escola comprometida com a democracia e a justiça social, e ainda que saibam articular cultura científica e cultura popular, gerando movimentos contra-hegemônicos que sejam capazes de produzir mudanças na realidade socioambiental contemporânea.

Assim como Araujo (2004, p.75), concordamos que:

No que diz respeito à formação profissional do professor para a educação ambiental, além do seu compromisso com a causa ambiental e com uma educação transformadora e dialógica, deve haver um conhecimento que lhe permita construir e reconstruir, num processo educativo de ação e reflexão, o conhecimento sobre a realidade de modo dialógico com os sujeitos no processo educativo, no sentido de superar a visão fragmentada sobre a mesma.

A formação de professores em EA precisa direcionar-se no sentido da substituição de uma educação do “ter” por uma educação do “ser”, como nos faz lembrar Tristão (2008). Uma educação que considere a essência e a subjetividade dos indivíduos, buscando a promoção da emancipação. Uma educação transformadora, ancorada na práxis e consciente das contradições da realidade. Uma educação que compreende a ação docente como uma prática social que articula teoria e prática na perspectiva de produzir a transformação, a partir da qual aplicamos teoria na prática e construímos a prática a partir da teoria e a teoria a partir da prática, numa verdadeira práxis educativa (CALDEIRA; ZAIDAN, 2013).

A ressignificação da formação ambiental perpassa pelo estabelecimento de novos caminhos metodológicos, novas formas de ver e interpretar a complexa realidade socioambiental. Nesse contexto, o incentivo ao desenvolvimento das práticas interdisciplinares se apresenta como uma das possibilidades de novas abordagens formativas.

A presença da EA nos processos de formação está ligada à superação de um sistema de ensino tradicional, técnico, fragmentador, a partir da utilização de novos princípios éticos e novas metodologias, através das quais possamos refletir a realidade socioambiental por meio do diálogo e interação dos diversos sujeitos (TRISTÃO, 2008).

Deste modo, a necessidade da EA se efetivar como uma prática interdisciplinar, tanto na formação universitária, como nas escolas de educação básica, decorre, como aponta Guimarães (2012, p. 83), “[...] da

compreensão de que o meio ambiente é um todo complexo, com partes interdependentes e interativas em uma concepção sistêmica”. O que inviabiliza buscar entendê-lo apenas por meio de uma única perspectiva.

A perspectiva interdisciplinar se apresenta como uma necessidade na formação de professores em EA diante da complexidade que é entender, criticar e auto-refletir a realidade socioambiental, não sendo adequado realizá-la apenas sobre um ponto de vista, tal como supõe a especialização.

Para Tristão (2008, p.133):

A especialização se configura como um entrave à formação ambiental dos professores, já que a base de estudo da educação ambiental, o meio ambiente, é um saber cuja abrangência e complexidade é reconhecido, o que inviabiliza seu enfoque apenas sob um ponto de vista.

A promoção da interdisciplinaridade deve ocorrer na formação dos educadores através de atitudes didáticas inovadoras, de novas técnicas e novos conhecimentos que não só garantam ao aluno uma participação ativa e reflexiva na aula, mas também contribua para a construção de uma EA menos individualista e comportamentalista, capaz de produzir uma transformação na realidade socioambiental a partir da formação desses sujeitos ativos (ARAÚJO, 2004; LEFF, 2009).

Nesse sentido, a incorporação de atividades lúdicas na formação ambiental desses educadores representa uma das possibilidades de contribuição para a reflexão do ambiente e para a sensibilização dos sujeitos, uma vez que, ao serem desenvolvidas, aliam-se à perspectiva de uma educação emancipatória que permite e incentiva a criatividade do sujeito/educando.

Segundo Luckesi (2014, p.17), a ludicidade é “um estado interno do sujeito, só pode ser vivenciada e, por isso mesmo, percebida e relatada pelo sujeito. [...] as *atividades denominadas lúdicas* pertencem ao domínio externo ao sujeito e, portanto, à dimensão objetiva coletiva”.

Desse modo, enquanto resultado da interação entre o mundo objetivo das atividades e o mundo subjetivo do sujeito, a ludicidade funciona como um recurso de formação e de auto-desenvolvimento (LEAL; TEIXEIRA, 2013).

Conforme visão de Pinto e Tavares (2010, p. 233):

O lúdico desempenha um papel vital na aprendizagem, pois através desta prática o sujeito busca conhecimento do próprio corpo, resgata experiências pessoais, valores, conceitos, busca soluções diante dos problemas e tem a percepção de si mesmo como parte integrante no processo de construção de sua aprendizagem, que resulta numa nova dinâmica de ação, possibilitando uma construção significativa.

As atividades lúdicas mobilizam o aluno para a aprendizagem, ativando áreas como a do desejo, da descontração e da afetividade, que funcionam como mola propulsora para o desenvolvimento da inteligência e da vontade de conhecer, contribuindo também na construção de uma EA socialmente comprometida.

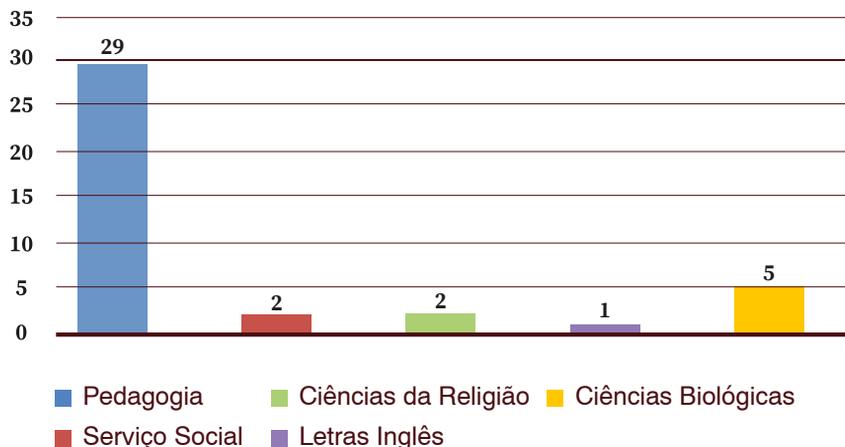
ATIVIDADES LÚDICAS NO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO E ÉTICA AMBIENTAL

A turma de Educação e Ética Ambiental do período 2016.2, apresentava uma vasta heterogeneidade, com a presença de alunos de diversos cursos da Universidade Federal de Sergipe, apesar deste componente curricular ser obrigatório apenas para o curso de Pedagogia. O levantamento das procedências dos alunos revela que, além da Pedagogia, os alunos do curso de Ciências Biológicas representavam o segundo maior grupo da turma conforme consta nos dados do Gráfico 1.

Diante da importância da ludicidade no processo de formação de professores em EA, durante o período de desenvolvimento do estágio de docência, priorizou-se a realização de atividades pedagógicas com um cunho lúdico e participativo como modo de garantir um bom desenvolvimento da aula e a construção de um processo de crítica, ação e autorreflexão acerca do saber socioambiental.

Gráfico 1- Procedência dos alunos do Estágio de Docência

Composição da turma de Educação e Ética Ambiental - 2016.2



Fonte: Silva (2017).

Dentre algumas dessas atividades destacam-se: a linha do tempo, o trabalho de campo, a cartilha pedagógica e o *Stop Motion*.

A linha do tempo foi desenvolvida a partir da temática “Aspectos históricos e normativos da EA” e se caracterizou pela divisão da sala em grupos para a confecção de uma linha contendo as principais datas mundiais para a EA, datas da ocorrência de desastres ambientais mundiais históricos no contexto do ambientalismo e de fatos relevantes da vida de cada membro da equipe, levando-os a estabelecer uma relação entre acontecimentos pessoais e o contexto histórico da EA, de modo a ressignificar a construção de uma simples linha do tempo.

Desta forma, a atividade realizada buscou considerar as subjetividades dos alunos a partir do entrelaçamento entre as suas memórias e vivências e os contextos históricos de desenvolvimento da EA no mundo, na

busca em contribuir para a reflexão sobre os modos de vida desses sujeitos no decorrer do tempo histórico e favorecer o início do processo de sensibilização ambiental. Uma vez que, como nos aponta Guimarães (1995), o trabalho com a vivência dos alunos, para se chegar ao mais amplo, é uma característica importante a ser considerada no desenvolvimento de ações de EA.

Diante da execução da proposta, o que se tornou perceptível aos docentes foi a mobilização e participação dos alunos no seu desenvolvimento, uma vez que os levou a não só relembrar fatos marcantes da vida, como também a fazer uma associação com um contexto histórico, permitindo-os refletir sobre a sua trajetória de vida e sua relação com o meio ambiente conforme ilustra a Figura 1.

Figura 1- Apresentação das linhas do tempo construídas



Fonte: Silva (2017).

O trabalho de campo no Parque Nacional Serra de Itabaiana (PARNASI), caracteriza-se como outra atividade lúdica e formativa desenvolvida no decorrer do estágio de docência.

Diante do que aponta Berna (2001), acerca da necessidade do educador ambiental colocar os alunos em contato com realidades formativas, tais como situações de desastre ou de preservação ambiental, desenvolvendo uma prática para além do espaço da sala de aula, justificamos o trabalho de campo como metodologia de extrema importância na formação dos educadores ambientais.

A metodologia do trabalho de campo é representativa de uma prática interdisciplinar, uma vez que possibilita ao aluno o contato com uma realidade que é multidimensional, cujo entendimento e reflexão perpassam pela mobilização de um emaranhado de conhecimentos de diversas áreas e pelo diálogo constante entre estas, para que, assim, possa produzir um conhecimento original e novo que emerge a partir da abordagem realizada no campo.

Como ressalta Alentejano e Rocha-Leão (2006, p. 63), no trabalho de campo ocorre “integração entre fenômenos sociais e naturais que se entrecruzam na realidade do campo”, o que exige dos alunos a capacidade de associar teoria e prática buscando entender os fenômenos em contato e, por vezes, elaborar intervenções para as realidades estudadas.

Por sua vez, para Marcos (2006, p. 106):

Enquanto recurso didático, o trabalho de campo é o momento em que podemos visualizar tudo o que foi discutido em sala de aula, em que a teoria se torna realidade, se “materializa” diante dos olhos estarecidos dos estudantes.

O Parque Nacional Serra de Itabaiana configura-se como uma unidade de conservação de proteção integral, que apresenta elevada biodiversidade, marcantes interações ecológicas e conflitos socioambientais em seu entorno. O que o caracteriza como uma área propícia para uma aula de campo da EA, a partir da qual os alunos podem analisar as diversas relações e processos que estruturam o conceito de meio ambiente, como observamos na figura 2.

Como destaca Viveiro e Diniz (2009), as atividades de campo permitem confrontar teoria e prática e favorecem a aprendizagem, tendo em vista que esta se desenvolve de forma mais significativa quando o sujeito interage de modo ativo, concreto, com aquilo que é estudado.

Figura 2 – Trabalho de campo ao PARNASI



Fonte: Dias (2017)

Dessa forma, o respectivo trabalho teve como objetivos: identificar as dimensões que compõem o meio ambiente no Parque Nacional Serra de Itabaiana; caracterizar possíveis conflitos socioambientais que envolvem o parque e refletir acerca da importância das áreas de proteção integral e o papel da EA para sua conservação. Os 24 alunos participantes da atividade, obedecendo às normas apresentadas no plano de trabalho, ficaram responsáveis por produzir um relatório sobre uma temática relevante observada no parque.

Cabe ressaltar, conforme Santos e Silva, que usar o PARNASI como alternativa metodológica:

É possibilitar a inserção de práticas coerentes que assegurem, de um lado a participação e o real envolvimento de alunos, professores e comunidades locais e, do outro, a manutenção e a preservação da rica biodiversidade presente no ecossistema do local, em meio à sensibilização à educação ambiental (SANTOS; SILVA, 2014, p.121).

Nesse sentido, o estudo do PARNASI aproximou afetivamente os alunos e os colocou em contato direto com a complexidade que envolve a questão ambiental, levando-os a refletir sobre os desafios para a construção de uma consciência ecológica.

Por sua vez, a cartilha pedagógica se caracterizou pela distribuição, para todos da turma, de um livreto da Agência Nacional de Águas, denominado “Água: eu uso, eu preservo”, contendo 15 atividades, tais como caça-palavras, cruzadinhas, entre outras. A atividade consistiu na divisão da turma em grupos que, a partir da escolha de uma das atividades constantes no livreto, elaboraram um plano de aula para a educação básica, contendo um conteúdo problematizando a EA e incorporando a atividade da cartilha nesta aula, como é possível verificar na Figura 3.

Figura 3- Grupos na elaboração do plano de aula



Fonte: Silva (2017).

Diante da criação dos planos de aula, cada grupo apresentou sua proposta de atuação. Algumas delas contemplaram a interdisciplinaridade como pressuposto da prática docente, indicando a retomada de aspectos conceituais tratados em outros momentos da disciplina. O que contribuiu para afirmarmos que o desenvolvimento desta prática permitiu não só aos alunos revisarem princípios da EA, como também ressaltou o papel dos jogos para o processo de sensibilização dos seus futuros educandos.

Por fim, o *Stop Motion* consiste numa técnica de criação de histórias a partir de uma sequência de imagens que, depois de editadas, dão movimento e sentido as mesmas. Os cenários são construídos a partir de massas de modelar, cartolinas, gizes de cera, entre outros materiais, e as imagens são registradas, preferencialmente, com câmeras fotográficas que devem permanecer em local estático para, depois da edição, produzir o efeito de movimento esperado.

Para esta atividade, os alunos formaram grupos e foram orientados a construir uma história que tivesse como base uma temática da EA e que pudesse ser construída na educação básica. Nesse sentido, alguns trabalharam com a questão do lixo, outros com os incêndios ou ainda a questão da água. Diante da montagem dos cenários e das fotografias, ocorreu a edição do vídeo através do programa *Movie Maker* e, posteriormente, a apresentação das histórias em sala de aula conforme ilustra a figura 4

Figura 4- Apresentação das histórias com a técnica do Stop Motion



Como destaca Santos, Modesto e Araujo (2015), o *Stop Motion*, inserido na educação, constitui uma técnica que estimula e dissemina ideias, arte, cultura, contribuindo, dessa forma, com a formação de opiniões. Além disso, o mesmo auxilia na revisão de conteúdo, no processo de autonomia e criticidade dos alunos, criando um ambiente colaborativo de aprendizagem.

O *Stop Motion* cria um ambiente de descontração e ludicidade, uma vez que, para o desenvolvimento das histórias, os alunos precisam criar artesanalmente tudo o que nela irá conter. Nesse sentido, o manuseio de lápis de cores e giz de cera, por exemplo, permite aos alunos relembrar momentos da sua infância, fazendo da oficina uma grande brincadeira, marcada pelo caráter lúdico.

De acordo com o questionário respondido por 20 alunos integrantes da oficina, a participação nesta atividade foi muito boa para 40% deles. Para 25%, foi uma atividade útil, uma vez que serviu de exemplo de como proceder futuramente na educação básica. Para outros 15%, representou uma experiência nova. A participação para 10% dos alunos foi apontada como divertida, 5% apontaram como construtiva e outros 5% como algo muito interessante.

Ao serem questionados acerca dos pontos positivos da atividade, 65% dos alunos ressaltaram o incentivo a criatividade como ponto chave da oficina, seguido pelo papel da interação e cooperação no grupo para a construção da história. Os alunos ainda ressaltaram a capacidade de apreensão da atenção, assim como o estímulo ao uso das tecnologias no ensino.

Em termos de contribuição do *Stop Motion*, para 60% dos alunos, a criatividade na apresentação das questões ambientais é a maior contribuição. Além disso, para 90% deles, esta é uma prática possível de ser realizada também com alunos da educação básica, o que demonstra a relevância desta atividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio de docência representa um rico momento de formação intelectual, cultural e social para o estagiário, uma vez que permite vivenciar a realidade de uma sala de aula da graduação, assim como todas as atividades que antecedem o momento de uma aula no ensino superior.

As atividades desenvolvidas durante o estágio contribuem significativamente para a construção da identidade docente do estagiário, permitindo refletir a sua prática a partir da avaliação de cada aula, bem como através do repensar de possíveis erros e acertos para uma atuação docente futura. Dessa forma, esse movimento de ação-reflexão no qual o estagiário é incumbido de realizar, repercute na definição do ser/fazer docente. A partir dele constroem-se modelos de atuação docente, de metodologias e avaliações que deverão ser incorporados na sua prática profissional.

Além disso, o estágio de docência se constitui como um momento de aprofundamento teórico-epistemológico, visto que o estagiário é levado a efetivar variadas leituras que lhe subsidiarão na apresentação dos conteúdos para os discentes da graduação, como também na construção da sua dissertação/tese na pós-graduação. Desta forma, as leituras, discussões e atividades desenvolvidas na sala de aula funcionam como uma rica contribuição para a reflexão do seu objeto de investigação e do seu campo de atuação científica.

As leituras e discussões promovidas em EA, cooperam para que o estagiário perceba que realizá-la está diretamente ligada à promoção da cidadania, e que a formação de professores sobre essa perspectiva precisa considerar as subjetividades dos sujeitos envolvidos, procurando criar um movimento de sensibilização que culmine com a formação de um educador ambiental capaz de refletir, agir e transformar a realidade em que atua. Um educador ambiental que consiga estabelecer as conexões necessárias para a leitura da realidade de modo crítico, que seja capaz de unir o que se encontra fragmentado.

Nesse processo, a inserção das atividades lúdicas na formação dos professores contribui para a sensibilização e para a análise das diversas realidades socioambientais pelos futuros docentes. O incentivo a valores como criatividade, interação, autonomia e cooperação próprios dessas atividades, alia-se aos pressupostos de uma educação transformadora e socialmente comprometida, que constitui a base de uma EA crítica e emancipatória.

Diante disso, entendemos que as atividades propostas durante o estágio de docência contribuem para a formação de educadores ambientais ativos, críticos e reflexivos, capazes de atuar nos diversos contextos que encontrarem da educação básica.

Portanto, destacamos que o período do estágio de docência define um dos mais importantes momentos de formação durante o curso de pós-graduação, caracterizando-se como uma experiência única e singular que está condicionada por diversos fatores, repercutindo diretamente na formação da identidade docente.

REFERÊNCIAS

ALENTEJANO, P. R. R.; ROCHA-LEÃO, O. M. Trabalho de campo: uma ferramenta essencial para os geógrafos ou um instrumento banalizado. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, v. 84, p. 51-57, 2006.

ARAUJO, M. I. O. A universidade e a formação de professores para a educação ambiental. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, Brasília, n. 0, p. 71-78, Nov./2004.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria normativa nº 76, de 14 de abril de 2010. Dispõe sobre o regulamento do programa de demanda social da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 abr. 2010. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/>

[download/legislacao/Portaria_076_RegulamentoDS.pdf](#)> Acesso: 1 mai. 2017.

BERNA, V. S. D. **Como fazer educação ambiental**. São Paulo: Paulus, 2001.

CALDEIRA, A. M. S.; Z Aidan, S. Práxis pedagógica: um desafio cotidiano. **Revista Paidéia**, Belo Horizonte, v. 10, n. 14, p. 15-32, 2013.

CORRÊA, G. T.; RIBEIRO, V. M. B. A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação stricto sensu. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 319-334, abr./jun. 2013.

GUIMARÃES, M. **A dimensão ambiental na educação**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

_____. **A formação de educadores ambientais**. 8ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LEAL, L. A. B.; TEIXEIRA, C. M. D. A ludicidade como princípio formativo. **Interfaces Científicas-Educação**, Aracaju, v. 1, n. 2, p. 41-52, Fev./2013.

LEFF, E. **Saber Ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Tradução Lúcia Mathild Endlich Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LOUREIRO, C. F. B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LUCKESI, C. Ludicidade e formação do educador. **Revista entreideias: educação, cultura e sociedade**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, 2014.

MARCOS, V. de. Trabalho de campo em geografia: reflexões sobre uma experiência de pesquisa participante. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, v. 84, p. 105-136, 2006.

MORIN, Er. **Os sete saberes necessários a educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2ª ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2011.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução Eliane Lisboa. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011a.

PINTO, C. L.; TAVARES, H. M. O lúdico na aprendizagem: apreender e aprender. **Revista da Católica**, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 226-235, 2010.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, A. **Filosofia da Práxis**. 1ª ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

SANTOS, J. de J.; SILVA, P. C. da. Alternativas metodológicas para o ensino de geografia no âmbito do parque nacional serra de itabaiana. **Revista Sergipana de Educação Ambiental**, v. 1, n. 1, p. 118-130, 2014.

SANTOS, T. F. dos; MODESTO, M. A.; ARAUJO, M. I. O. Da ilusão de movimento à composição de animações: Stop Motion na formação inicial de professores. IN: **Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional**, v. 8, n. 1, p. 1-15, 2015.

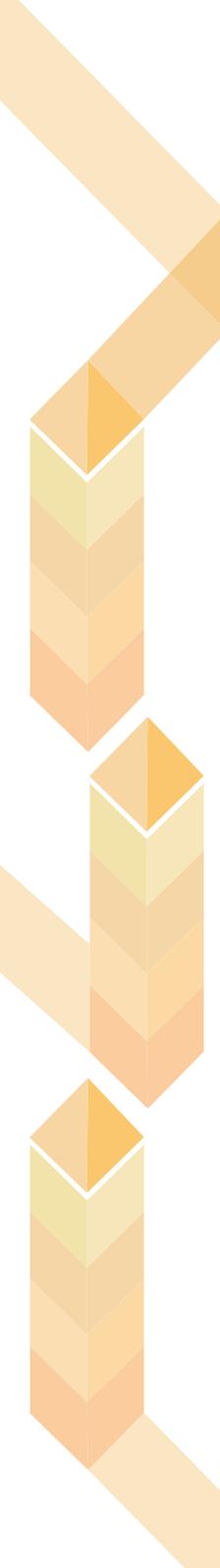
TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TRISTÃO, M. **A educação ambiental na formação de professores: redes de saberes**. 2ª ed. São Paulo: Annablume, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Plano de curso da disciplina educação e ética ambiental**. São Cristóvão, SE, 2016.

VERHINE, R. E.; DANTAS, L. M. V. Estágio de docência: conciliando o desenvolvimento da tese com a prática em sala de aula. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 4, n. 8, p. 171-191, Dez./2007.

VIVEIRO, A. A.; DINIZ, R. E. da S. Atividades de campo no ensino das ciências e na educação ambiental: refletindo sobre as potencialidades desta estratégia na prática escolar. **Ciência em tela**, v. 2, n. 1, p.1-12, 2009.



Concepções de professores de Ciências e Biologia de escolas públicas da cidade de Umbaúba - SE sobre Educação Inclusiva

Josué Conceição Dias

Isabela Santos Correia Rosa

Rosiléia Oliveira de Almeida

INTRODUÇÃO

As lutas pelos direitos a serem garantidos às pessoas com deficiência ocorreram e ocorrem a partir de iniciativas tomadas por indivíduos em vários lugares do mundo, que militam em defesa da oportunidade em obter uma educação de qualidade (SILVA, 2015). Ainda segundo a autora, existe um conjunto de leis, desencadeadas por lideranças mundiais, que apresentam como a Educação Inclusiva deve ser conduzida. No entanto, temos um longo caminho a percorrer nas esferas política e social para que a aplicação dessas leis seja assegurada, a fim de que os locais públicos como praças, parques, igrejas, escolas, estabelecimentos privados, entre outros, se tornem verdadeiros espaços de inclusão.

A possibilidade de inclusão dos alunos com deficiência no ambiente escolar de ensino regular só foi possível mediante as reivindicações de pessoas que não aceitaram e nem se acomodaram com a forma de exclusão com que os referidos alunos eram submetidos (SILVA, 2015). Essa postura adotada culminou no surgimento de leis tanto no Brasil quanto em diversas partes do mundo.

A partir do momento em que as pessoas sem deficiência se colocarem no lugar das pessoas com deficiência, elas poderão se sensibilizar frente às dificuldades de conviver em uma sociedade onde todos os bens de consumo, sejam de ordem material ou intelectual, são projetados a favor de uma maioria dita “normal” (BATISTA, 2015). Ainda segundo a autora, é importante que as pessoas sem deficiência reflitam sobre a forma de viver de uma pessoa que não pode enxergar, se comunicar verbalmente ou ouvir, em uma sociedade onde só são valorizados aqueles indivíduos dotados de visão, comunicação verbal e ouvintes, sendo que, até mesmo, muitas instituições de ensino são planejadas e construídas sem serem levados em consideração as limitações e os interesses das pessoas com deficiência.

Portanto, é necessário que novas atitudes continuem a serem tomadas por parte daqueles que podem fazer a diferença, a começar pelas mobilizações sociais, dos pais dos alunos, das instituições educacionais, desde o ensino infantil até o ensino superior, e das autoridades políticas que estabelecem as leis, de forma a atender as necessidades dos alunos com deficiência, para que estes venham a se sentir importantes, capazes, realizados e independentes (BATISTA, 2015).

Como caminho para uma escola verdadeiramente inclusiva, podem ser destacados três aspectos principais; (i) estrutura física, que seja adequada ao acolhimento do aluno com deficiência; (II) disponibilização de materiais pedagógicos para os professores a fim de colaborar com o processo de ensino e aprendizagem, considerando as necessidades específicas dos alunos; e (iii) atendimento educacional especializado, por

profissionais comprometidos, com a realização do trabalho colaborativo junto com o docente (SILVA, 2015).

Com o objetivo de concretizar as propostas de Educação Inclusiva foram criados leis e decretos. Em nível internacional, destaca-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, que busca garantir liberdade, dignidade, igualdade e direitos a todas as pessoas, sem exceção, em todas as partes do mundo, protegendo-as de atos de discriminação (BRASIL, 1998). Já em nível nacional, vale ressaltar a Constituição Brasileira de 1988, que estabelece o direito de igualdade e acesso ao sistema educacional por meio do ensino regular às pessoas com deficiência (BRASIL, 1988).

Posteriormente, a Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas (UNESCO) reforçou o direito à educação básica a todas as pessoas através da Declaração Mundial de Educação para Todos, proclamada na cidade de Jomtien (Tailândia) (UNESCO, 1990). No mesmo período, no Brasil, conquista-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que incentiva a matrícula de todas as pessoas, sem exceção, em condições regulares de ensino (BRASIL, 1990).

Outro marco importante de conquistas foi a Declaração de Salamanca, criada no cerne da Conferência Mundial da UNESCO, que enfatiza a importância da inclusão relacionada ao acesso de todas as crianças e jovens com deficiência no ensino regular (UNESCO, 1994). Em seguida, destaca-se a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394, que garante atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência em todos os níveis, etapas e modalidades educacionais, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996).

Também foi idealizada a Convenção de Guatemala, conhecida no Brasil por meio do Decreto nº 3.956/2001, que reforça os direitos das pessoas com deficiência, ao passo que rejeita toda e qualquer forma de discriminação e atitudes que, porventura, tentem impedir o acesso e a permanência das pessoas com deficiência nos estabelecimentos educa-

cionais (BRASIL, 2001). Logo após, destaca-se a conquista alcançada através do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 10.172/2001, que visa combater as desigualdades existentes na sociedade por meio da garantia do acesso à educação pública de qualidade em todos os níveis de ensino (BRASIL, 2001).

Ainda nessa perspectiva, cria-se a Política Nacional de Educação Especial, que tem como objetivo a melhoria do ensino para todos os alunos (BRASIL, 2008). Dando continuidade às grandes conquistas nacionais, vale ressaltar o Programa Educação Inclusiva e vários decretos que auxiliaram na inserção e manutenção das pessoas com deficiência em condições de igualdade, em relação aos indivíduos que não apresentam deficiência, no ensino regular (BRASIL, 2008). De acordo com a lei que aprova a Política Nacional de Educação Especial, todos os alunos têm o direito de desfrutar do mesmo processo educacional e espaço escolar, sem que haja nenhuma forma de discriminação por parte daqueles que compõem a comunidade acadêmica (BRASIL, 2007).

Em suma, para que o processo de inclusão se efetive com êxito é preciso que o Estado faça a sua parte, que haja disponibilidade de recursos pedagógicos e salas de recursos estruturadas para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem e atender às necessidades específicas de cada aluno. Dessa forma, tendo em vista os desafios e as potencialidades da Educação Inclusiva, o presente trabalho objetivou analisar as concepções de professores de Ciências e Biologia, de escolas públicas da cidade de Umbaúba-SE, quanto à implementação das políticas públicas de Educação Inclusiva nas escolas em que atuam, para o atendimento de alunos com deficiência.

O PERCURSO METODOLÓGICO

O presente trabalho tem uma abordagem qualitativa, através da qual o pesquisador converte os dados adquiridos em indicadores. Tais dados são estabelecidos por meio de um processo que tem como pressuposto a circunstância da pesquisa (MARCONI; LAKATOS, 2003). A pesquisa se configura no tipo compreensiva, por se propor a identificar a legitimidade de ações que ocorrem, examinando-as, compreendendo-as e reconhecendo seus motivos (MARCONI; LAKATOS, 2003). Segundo as autoras, tal pesquisa requer máxima aplicação em síntese, argumentação e ponderação no que diz respeito ao instrumento de investigação.

A pesquisa foi desenvolvida no município de Umbaúba, que está localizado na região extremo-sul do estado de Sergipe. O município apresenta sete colégios na zona urbana, dois estaduais, que ofertam as séries finais do ensino fundamental e o ensino médio; e cinco municipais, sendo que desses, três ofertam o ensino fundamental completo; e dois ofertam creche, pré-escola, anos iniciais do ensino fundamental e educação de jovens e adultos (EJA). A zona rural é composta por 21 escolas municipais, sendo que dessas, seis estão desativadas e 15 ofertam apenas educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Para o presente trabalho foram selecionados os colégios que ofertam o ensino fundamental nos anos finais e/ou o ensino médio, totalizando cinco escolas: o Colégio Municipal Benedito Barreto do Nascimento (dora-vante C1), Colégio Municipal Adelman Cavalcanti Baptista (C2), Colégio Municipal Professora Josefina Batista Hora (C3), Colégio Estadual Benedito Barreto do Nascimento (C4) e Colégio Estadual Dr. Antônio Garcia Filho (C5). Compõem os sujeitos da presente pesquisa os docentes dessas escolas que atuam nas disciplinas de Ciências e Biologia, independente da formação destes, totalizando 18 docentes.

Como instrumento de coleta de dados foi utilizado um questionário com perguntas fechadas e abertas. Este foi entregue pessoalmente a todos

os docentes das escolas que compõem a amostra, entre os meses de novembro e dezembro de 2017. Junto ao questionário foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual os participantes foram orientados sobre o absoluto sigilo a respeito da identificação dos mesmos e a utilização dos dados apenas para fins científicos. Após serem respondidos na ausência do pesquisador, os questionários foram recolhidos para serem analisados, conforme acordo entre as partes. A fim de resguardar as identidades dos participantes foi usada a denominação P1, ...P18 para identificá-los.

A análise das informações adquiridas por meio da aplicação do questionário foi guiada pela análise de conteúdo proposta por Bardin (2009). Segundo a autora, a análise de conteúdo deve ser organizada em três etapas, que compreendem: a *pré-análise*, a *exploração do material* e o *tratamento dos resultados: inferência e interpretação*. Os dados obtidos para análise foram categorizados da seguinte forma: concepções e experiências; concepção em relação à adaptação das escolas; e limites e potencialidades da Educação Inclusiva.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Educação Inclusiva tem como objetivo inserir com qualidade e igualdade os alunos com deficiência no ambiente escolar regular de ensino (BRASIL, 2008). Para tanto, as escolas precisam garantir matrículas suficientes a esse público específico, assim como oferecer estrutura física e pedagógica apropriada, como acessibilidade nos espaços de ensino e aprendizagem, mobiliários que atendam as respectivas necessidades dos alunos, salas de recursos multifuncionais, banheiros adequados, rampas, corrimão, sinalização tátil, visual, portas largas, recursos didáticos e pedagógicos (BRASIL, 2011).

Nessa perspectiva, as discussões apresentadas nesta pesquisa têm o objetivo de conhecer as concepções dos docentes de Ciências e Biologia

quanto à estrutura física e pedagógica das escolas públicas da cidade de Umbaúba, a fim de compreender se, na visão desses docentes, as escolas atendem a todos os alunos com qualidade e igualdade, tal como determinam as leis e documentos nacionais e internacionais que estabelecem os princípios da Educação Inclusiva.

CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL PROFISSIONAL DOS DOCENTES

Participaram da pesquisa 18 docentes que lecionavam na área de Ciências e/ou Biologia no período de realização da coleta de dados. Estes apresentam idade entre 21 e 47 anos, sendo que a maioria (77,7%) é do gênero feminino. Boa parte tem formação superior na área de Ciências Biológicas (50%), outros têm formação em Ciências da Natureza (16,6%), Química (11,1%), Educação Física (11,1%), Física (5,5%), Matemática (5,5%) ou Pedagogia (5,5%).

Como pode ser percebido, observa-se que existem docentes de diferentes áreas de formação ministrando aulas de Ciências e/ou Biologia, o que decorre da insuficiência de profissionais efetivos com formação na referida área de ensino, somada à falta de interesse político em selecionar novos docentes por meio de concurso público. Com isso, os docentes de áreas distintas optam, muitas vezes, por ministrar uma disciplina diferente da formação inicial deles para completar a carga horária em uma única escola, o que pode resultar em uma prática de ensino deficiente, que não atenda às reais necessidades de aprendizagem dos alunos na área de Ciências e Biologia.

A maior parte dos docentes (77,7%) concluiu o curso entre os anos de 2000 e 2013. Apenas 5,5% dos docentes estavam com o curso em andamento no período de realização da pesquisa e 16,6% não responderam. Mesmo com uma formação relativamente recente, a maioria dos docentes (61,1%) possui vasta experiência pedagógica, abrangendo de dezesseis a trinta e oito anos de profissão, enquanto que os demais (38,8%)

têm um tempo relativamente curto de atuação na docência, ensinando de um a oito anos. De acordo com as respostas obtidas, verifica-se que os docentes que possuem vasta experiência na profissão apresentam um tempo de formação acadêmica menor que o período de prática docente, isso significa que os mesmos começaram a lecionar antes de obterem a formação superior na respectiva área de ensino. Como exemplo, pode ser citado o docente P11, que concluiu sua formação acadêmica em 2008 e tem vinte e cinco anos de experiência em sala de aula, e P13, que finalizou o curso no ano de 2007 e apresenta vinte e oito anos de atuação como docente.

CONCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS

Levando em consideração a importância da inclusão em sociedade e, sobretudo, no ambiente educacional, foi perguntado aos docentes se eles consideram que as instituições de ensino em que lecionam acolhem com qualidade e igualdade todos os alunos. Em relação a essa questão, 27,8% declarou que as escolas em que trabalham são inclusivas porque as mesmas recebem alunos com deficiência e se esforçam para garantir igualdade a todos; houve também docentes que consideraram as escolas em que trabalham parcialmente inclusivas (22,3%); docentes que não consideram as escolas em que trabalham inclusivas (38,9%), sendo que estes últimos justificaram que falta adaptação estrutural, pedagógica e preparo de pessoal para lidar com as demandas de uma Educação Inclusiva; outros professores tiveram dúvida se a escola é inclusiva (5,5%) e 5,5% não responderam.

De acordo com o que foi exposto acima, o docente P12 concorda que a instituição de ensino em que trabalha é inclusiva “(...) pois têm alguns alunos com deficiência incluídos no meio escolar”.

P18 compartilha da mesma ideia, justificando “porque acolhe alunos com Necessidades Especiais”.

Já P8 destaca que o ambiente de ensino é parcialmente inclusivo, pois “ela [a escola] recebe alunos com NEE [Necessidades Educacionais Especiais] e atende de acordo com o que pode ser oferecido”.

Da mesma forma, P16 considera que a escola em que trabalha é inclusiva de forma parcial “pois embora a estrutura física seja inclusiva, não têm muitos profissionais especializados em alunos com Necessidades Especiais”.

Com relação a essa abordagem, P4 afirma que não considera a escola em que leciona inclusiva “porque falta muito auxílio para os especiais, como guia, corrimão, livros, banheiros adequados”.

Também a docente P14 não concorda que o núcleo de ensino em que trabalha seja inclusivo, por que “não existe nenhum treinamento dos profissionais para trabalhar com alunos especiais”.

De acordo com as legislações que amparam a Educação Inclusiva, uma escola inclusiva não se limita apenas a receber alunos com deficiência em seu espaço de ensino, já que precisa estar preparada para oferecer ensino de qualidade com igualdade, respeitando as diferenças que são inerentes a cada aluno. Argumenta-se que, para esse objetivo ser alcançado, é preciso, entre outras coisas, de infraestrutura física acessível, salas de recursos multifuncionais equipadas, disponibilização de materiais didático-pedagógicos, docentes e comunidade escolar habilitada e motivada para apoiar os alunos no que for preciso (UNESCO, 1994).

Considerando a importância da formação inicial para a concretização de uma Educação Inclusiva, perguntou-se aos participantes acerca dessa questão. Entre os docentes, 11,1% disseram que a formação acadêmica os preparou para lecionar na perspectiva da Educação Inclusiva, 27,7% dos docentes declararam que a formação acadêmica contribuiu parcialmente, servindo apenas para dar algumas ideias a respeito de como atuar em sala de aula junto aos alunos com deficiência, e 61,1% afirmaram que

a formação acadêmica não deu subsídios, porque a grade curricular do seu curso não ofertou disciplinas que fizessem abordagem sobre o tema.

De acordo com P2, a formação acadêmica contribuiu para lecionar junto aos alunos com deficiência por que “mostrou a importância e como trabalhar no desenvolvimento das crianças, porque necessita de uma atenção especial”.

Em sua fala, P16 menciona que obteve orientação acerca de como lidar com esse público de forma parcial: *embora estudasse a respeito não tive experiência prática*. Destaca-se que P16 possui graduação em Ciências Biológicas e relata ter participado do curso de LIBRAS, ofertado pela secretaria de educação e/ou instituição de ensino em que leciona. Por conseguinte, o docente questiona que o curso ajudou apenas com o conhecimento teórico e que sentiu falta de atividades relacionadas à prática.

O docente P18 declarou que não teve conhecimento acerca do assunto, ao afirmar que: “(...) não tive nenhuma formação em relação à Educação Inclusiva”.

A maioria dos docentes (61,1%) afirmou que a principal dificuldade no desenvolvimento do trabalho junto aos alunos com deficiência está relacionada à carência na formação pedagógica, pois os mesmos não tiveram uma formação acadêmica que os preparasse para lidar com a Educação Inclusiva; 33,3% falaram que não tiveram experiência com esse público e 5,5% não responderam.

Nesse sentido, P9 declarou que: “a grade curricular não contemplava metodologias pedagógicas para uma Educação Inclusiva”. Em sua resposta, o docente se refere à deficiência que teve o seu curso em não promover momentos de discussão sobre como trabalhar junto aos alunos com deficiência. Considerando as limitações da formação inicial, seria um caminho viável que os núcleos de ensino ofertassem periodicamente cursos para incentivar o docente ao aprimoramento e criação de novas formas de construção do saber, que incluíssem todos os alunos no processo educativo.

Nesse contexto, os participantes foram orientados a emitir opinião sobre como a formação continuada poderia contribuir para práticas mais inclusivas, superando a defasagem apresentada na formação inicial. Sobre isso, a maioria dos docentes (77,7%) afirmou que a formação continuada poderia fornecer conhecimentos teóricos e práticos, habilidades necessárias para trabalhar junto aos alunos com deficiência, suporte e estratégias de como utilizar recursos pedagógicos ideais para cada aluno. Em contrapartida, 5,5% relataram que nunca participaram de cursos de aperfeiçoamento e 16,6% não responderam.

P8 afirmou que a formação continuada: “deve abranger programas de capacitação, cursos que visem mudar ações no ensino. O professor também deve refletir sobre suas práticas”.

Seguindo também essa linha de pensamento, P9 se manifestou dizendo que a formação continuada ajudaria: “dando-nos um norte de como lidar com alunos especiais e quais os recursos ideais e eficientes para o aprendizado dos alunos”.

Como sugestão de como a formação continuada poderia ser desenvolvida, 66,6% dos docentes apontaram caminhos, como cursos específicos e estrutura pedagógica qualificada, além de ajuda psicológica, emocional e espiritual, 16,6% disseram não ter sugestões sobre a efetivação da formação continuada e 16,6% não responderam. Os docentes sugeriram que o processo de formação continuada deve ocorrer a partir de mecanismos eficazes que conduzam os mesmos a aprenderem a utilizar na prática métodos didáticos como ferramentas necessárias ao desenvolvimento e à aprendizagem dos alunos. Considerando o desgaste emocional e/ou psicológico da profissão, deve ser oferecido algum tipo de assistência que contribua para minimizar os possíveis danos causados no dia a dia do professor.

Boa parte dos docentes (61,1%) afirmou ter tido experiências com alunos com deficiência. Os mesmos declararam ter sentido a necessidade de

apoio numa formação continuada para saber melhor lidar com as dificuldades apresentadas por seus alunos. Cerca de 33,3% dos docentes relataram não ter passado por experiência no trabalho junto a alunos com deficiência e 5,5% não responderam essa questão.

Considerando as experiências vivenciadas, P1 mencionou da seguinte forma: “senti necessidade de aprender como ajudar o aluno a aprender por ter formação insuficiente”.

De acordo também com as experiências obtidas ao longo do trabalho, P15 declarou: “sinto a necessidade de capacitação nesse sentido, mas sinto pouco estímulo do poder público para isso”.

Foi solicitado aos docentes que comentassem se em algum momento, durante a sua trajetória docente, foi preciso promover mudanças na metodologia de ensino a fim de atender a alunos com deficiência. Sobre isso, cerca de 55,5% dos docentes afirmaram ter adequado a prática pedagógica para atender às necessidades de seus alunos com deficiência, sendo que tais mudanças ocorreram na metodologia de ensino e na avaliação; 11,1% não mudaram a prática pedagógica e 33,3% não tiveram experiência com esse público.

É importante mencionar que todos os docentes precisam ter a consciência de que só é possível desenvolver um ensino na perspectiva da Educação Inclusiva se os mesmos estiverem dispostos a rever diariamente as suas práticas pedagógicas e a promover mudanças sempre que o objetivo de levar conhecimento a todos de igual modo não for alcançado (SANTOS; BALBINO, 2015).

Devido à importância do uso de materiais didáticos como alternativa para facilitar o ensino e a aprendizagem, perguntou-se aos docentes se os mesmos já tiveram a iniciativa de produzir algo nessa perspectiva. Apenas 16,6% dos docentes informaram que já confeccionaram algum tipo de recurso didático para subsidiar a prática de ensino junto aos alunos

com deficiência; 33,3% afirmaram nunca ter confeccionado recursos didáticos para essa finalidade; 33,3% declararam não ter tido experiência com esse público; e 16,6% não responderam.

Ao levar essa abordagem em consideração, a docente P4 relatou que fez da seguinte forma: “levando material concreto para utilizar os órgãos dos sentidos. Já fiz essa experiência. Sentir o frio, quente, azedo, doce, vedando os olhos para perceber os objetos utilizados”.

Seguindo esse mesmo exemplo, a docente P7 mencionou a confecção de: “murais, painéis, quebra-cabeça, ditado mudo...”.

O docente P15 falou que não chegou a produzir nenhum tipo de material didático, segundo ele: *não soube como preparar recurso nesse sentido para aluno com surdez.*

Os recursos didáticos representam mais um suporte para a instrução que podem ser utilizados pelo docente com o objetivo de facilitar o ensino e a aprendizagem de conteúdos considerados complexos. E, ao mesmo tempo, ajudam os alunos com deficiência a obter um nível de conhecimento que de outra forma poderiam não alcançar, colocando esse público em condições de igualdade com os demais colegas de classe para aprender os assuntos da disciplina.

CONCEPÇÕES EM RELAÇÃO À ADAPTAÇÃO DAS ESCOLAS

A inclusão escolar inclui, entre outros aspectos, a própria entrada no ambiente de ensino, bem como a adequação de espaços físicos, como sala de aula, biblioteca, quadra poliesportiva, pátio e refeitório, aliada a mobiliários acessíveis que devem acolher com qualidade e igualdade a todos os alunos (BRASIL, 2011). Mediante esse contexto, foi solicitado aos docentes que comentassem a respeito da existência de estrutura física e acessibilidade nas escolas em que lecionam. Destaca-se que todos os

docentes afirmaram que as escolas em que trabalham possuem algum tipo de estrutura física e acessibilidade, como portas acessíveis, escadas com corrimão, rampas, espelhos acessíveis nos banheiros e/ou piso tátil.

De acordo com as legislações que regem a Educação Inclusiva, todos os núcleos de ensino devem ser construídos e/ou receberem as adequações que forem necessárias, de forma a receber e atender toda a comunidade escolar, sem que haja qualquer tipo de restrição que impeça a locomoção ou o uso de equipamentos existentes nos recintos, visando bem acolher os alunos com deficiência.

Os ambientes de ensino precisam ter mobílias que se adequem a todos os alunos com algum tipo de deficiência. Nesse sentido, mais da metade dos docentes (55,5%) disse que as escolas em que lecionam possuem apenas bebedouros e carteiras acessíveis para atender alunos com deficiência física. Enquanto 44,4% dos docentes relataram não haver nas escolas em que lecionam nenhum tipo de equipamento mobiliário que atenda às necessidades dos alunos com deficiência física. Nesse sentido, considerando as respostas dadas pelos docentes na questão anterior, constata-se que parte dos docentes não considerava que os itens mencionados nessa questão fazem parte de um conjunto de equipamentos mobiliários com o fim de auxiliar os alunos deficientes no dia a dia escolar.

A metade dos docentes (50%) declarou que as escolas em que trabalham possuem banheiros com estrutura e acessibilidade adequadas para atender alunos com deficiência física, como instalações apropriadas nas áreas de circulação, acessórios, barras de apoio, lavatório, mictório e sinalização tátil. Já outra parte dos docentes (50%) afirmou não haver nas escolas em que lecionam banheiros adaptados, com estrutura adequada para o atendimento de alunos com deficiência física.

A importância das adaptações estruturais dos estabelecimentos de ensino consiste em proporcionar acesso livre a esse público e atender, sem

exceção, todos os alunos com deficiência, oferecendo a garantia de poderem usufruir livremente dos espaços dentro da escola (BRASIL, 2011).

De acordo com o artigo 24 do Decreto nº 5. 296, de 02 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004):

[...] os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários.

Apesar da existência de documentos, como o decreto supracitado, que oferece garantias de direito e recomenda que todo espaço escolar seja acessível, muitos relatos de professores da rede pública de Umbaúba destacam não haver estrutura física adequada nos espaços educacionais de ensino em que atuam. Vale ressaltar a distorção entre o que é estabelecido na legislação e o discurso dos docentes, proveniente da sua experiência prática, a fim de reivindicar melhores condições na educação do município de Umbaúba, sobretudo para os alunos com deficiência.

Os Decretos de nº 186/2008 e nº 6.949/20W09 destacam que (BRASIL, 2011):

Ao promulgar a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – CMDPD (ONU/2006), por meio dos Decretos nº 186/2008 e nº 6.949/2009, o Brasil assume o compromisso de assegurar o acesso das pessoas com deficiência a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e de adotar medidas que garantam as condições para sua efetiva participação, de forma que não sejam excluídas do sistema educacional geral em razão da deficiência.

Ao perguntar aos docentes se os núcleos de ensino em que trabalham fornecem recursos didático-pedagógicos para facilitar a construção de conhecimento dos alunos com deficiência, parte dos docentes (44,5%) declarou a disponibilização de alguns materiais, tais como computador

adaptado, livros em braile e na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), além de livros em áudio e outros recursos audiovisuais. Já 55,5% dos docentes afirmaram não ter recursos pedagógicos de nenhuma natureza. Considerando que estes docentes trabalham em diferentes escolas, percebe-se que as escolas de Umbaúba que participaram da pesquisa recebem diferentes investimentos.

Ainda nesse contexto, além da estrutura didático-pedagógica, os núcleos de ensino devem ofertar, por parte da direção e equipe pedagógica, formas de orientação que ajudem os docentes no trabalho que envolve inclusão educacional. Em relação a esse quesito, mais da metade dos docentes (72,2%) declarou receber orientação por parte da instituição de ensino relacionada ao trabalho que é exercido junto aos alunos com deficiência, seja através de cursos, palestras, demonstração de recursos pedagógicos e lúdicos ou por meio do apoio de profissionais, como psicólogo e psicopedagogo. Um menor número de participantes da pesquisa (27,7%) afirmou que até o período da aplicação do questionário não havia sido oferecida orientação aos mesmos.

De acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001, os ambientes de ensino, através dos órgãos públicos competentes que cuidam dos interesses relacionados à educação, devem ofertar formação contínua, no intuito de preparar os docentes a enfrentarem os desafios que são inerentes à profissão. Neste sentido, apenas 27,7% dos docentes disseram ter participado de cursos ofertados pela secretaria de educação do município, enquanto que a maioria dos docentes (72,2%) afirmou não ter participado de cursos como LIBRAS, Braille e soroban, por não ter sido ofertado pelas secretarias de educação e/ou instituição de ensino.

A Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) através do art. 12, que menciona as Leis de nº 10.098/2000 e 10.172/2001, afirma que os estabelecimentos educa-

cionais têm a obrigação de fornecer estrutura necessária capaz de atender as necessidades específicas de cada aluno (BRASIL, 2001). Assim, cabe também às instituições escolares garantir a todos os alunos, inclusive aqueles com deficiência auditiva e visual, acesso a materiais educativos de acordo com a forma de comunicação e interação correspondente a cada aluno (BRASIL, 2001). Ainda de acordo com as leis apresentadas, deve haver disponibilização de profissionais preparados dentro da comunidade escolar, incluindo as salas de aula de ensino regular e de atendimento educacional especializado (AEE), para acolher a todos os alunos, bem como viabilização de cursos para uma formação continuada que possibilite aos docentes se tornarem habilitados para a referida função.

Ainda se referindo à necessidade de qualificação dos docentes, foi perguntado aos profissionais se em algum momento eles tomaram a iniciativa de procurar algum curso que ajudasse na comunicação e interação com os alunos. Nesse sentido, cerca de 61,1% dos docentes afirmaram não ter feito cursos de LIBRAS, Braille ou soroban por iniciativa própria, e sim frequentado cursos no período da graduação. Apenas 22,2% dos docentes disseram ter procurado cursos voltados para o tema educação inclusiva e 16,6% dos docentes não responderam.

Quanto ao que foi declarado pelos 61,1% dos docentes referidos acima, tal postura pode ser desencadeada por vários fatores, dentre eles a falta de disponibilidade de tempo, por conta da carga horária de trabalho excessiva, a falta de incentivo financeiro ou de estímulo por parte da direção da escola. Todos esses motivos acabam tornando inviável que os docentes busquem aperfeiçoamento do seu trabalho, por meio da construção de novas técnicas de comunicação e metodologias de ensino, a fim de desenvolver um serviço qualificado junto aos alunos com deficiência.

Ao solicitar que os profissionais emitissem suas opiniões sobre a importância dos cursos de qualificação em que os mesmos participaram, parte dos docentes (44,4%) considerou relevante o aprendizado adquirido para atua-

rem junto aos alunos com deficiência; já 5,5% dos docentes falaram que não participaram de nenhum curso e 50% dos docentes não responderam.

A formação continuada deve ser incentivada e ofertada regularmente aos docentes com o objetivo de aperfeiçoarem suas práticas de ensino e adquirirem novos conhecimentos, aliados à aprendizagem de novas metodologias educativas, que favoreçam a construção do saber por parte de todos os alunos (ANDRE, 2013). Ainda segundo a autora, estudos a respeito da obtenção de graduação em nível superior por parte dos docentes mostram que há secretarias de educação em regiões do Brasil que, ao se preocuparem com a qualificação dos docentes, têm se esforçado no desenvolvimento de estratégias que visam ajudar os mesmos a enfrentar os desafios que surgem no dia a dia da prática educacional. No entanto, de acordo com os discursos dos docentes da rede pública da cidade de Umbaúba, o mesmo não tem acontecido no município.

Seguindo esse viés, o presente trabalho também visou, através das opiniões dos docentes que lecionam em escolas públicas da cidade de Umbaúba, ampliar a compreensão sobre a forma como a Educação Inclusiva está sendo conduzida nesses estabelecimentos de ensino. Assim, a partir da exposição dessa problemática, por meio da pesquisa realizada, espera-se que haja melhorias na Educação Inclusiva, através de atitudes por parte das autoridades educacionais.

LIMITES E POTENCIALIDADES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Entre os fatores que desfavorecem a inclusão dos alunos com deficiência estão a falta de estrutura física adequada com acessibilidade, inexistência de recursos didático-pedagógicos que atendam às especificidades de cada aluno e ajudem na aprendizagem e, ainda, a falta de qualificação profissional (SANTOS; BALBINO, 2015). Ainda de acordo com as autoras, se faz necessário que tais barreiras sejam mitigadas, para que, de fato, a proposta da Educação Inclusiva se concretize, fazendo com que

os alunos que fazem parte desse público consigam viver em condições de igualdade, não só no ambiente de ensino, mas em meio à sociedade.

Dos professores que participaram da pesquisa, apenas 11,1% afirmaram que se sentem preparados para concretizar as propostas da Educação Inclusiva. Já 22,2% dos docentes falaram que estão parcialmente preparados, pois relataram que precisam de mais experiência; e 66,6% afirmaram não estar preparados para trabalhar os conteúdos de Ciências e Biologia junto aos alunos com deficiência.

Como vários fatores atuam como barreiras ao acolhimento dos alunos com deficiência no ambiente educacional, os quais já foram citados no decorrer desse trabalho, foi solicitado aos docentes que apontassem esses fatores. A maioria dos docentes (77,7%) mencionou que os fatores limitantes da prática inclusiva constituem a falta de estrutura física e pedagógica ofertada aos alunos com deficiência; e 22,2% não responderam.

A docente P14 comentou que é possível concretizar os pressupostos da Educação Inclusiva: “formando professores, uma estrutura de apoio entre alunos, docentes, gestores escolares, famílias e profissionais de saúde que atendem essas crianças ou adolescentes”.

P18 afirma que se deve: “aceitar e valorizar as diferenças, incluindo no ensino aprendizagem estratégias educativas envolvendo essa temática”.

Em relação às garantias concedidas aos alunos com deficiência, se faz necessário ressaltar que a Educação Inclusiva é um direito adquirido aos alunos com deficiência, através de leis e documentos que tem o objetivo de lhes assegurar qualidade e igualdade, no que diz respeito à oferta do atendimento educacional e aprendizagem, junto aos demais colegas de classe, no intuito de combater as indiferenças (BRASIL, 2008).

No entanto, para fazer valer as propostas da Educação Inclusiva, foi determinado que as instituições de nível superior incluíssem, na grade curricular de seus cursos, disciplinas que abordem a temática da inclusão escolar

aos futuros docentes (BRASIL, 1996). Ainda de acordo com o documento, foi atribuído também aos núcleos de ensino, por meio das secretarias de educação, proporcionar aos docentes que já lecionam qualificação contínua por meio de cursos que visam preparar os mesmos para atender com eficiência e igualdade cada aluno, de acordo com as suas necessidades.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de nº 9.394/96, as escolas devem disponibilizar materiais didáticos, profissionais habilitados e salas de recursos multifuncionais que atendam às necessidades de aprendizagem de todos os alunos (BRASIL, 1996). Além do que já foi citado, há também o Programa Escola Acessível, que exige das escolas uma estrutura física adequada, proporcionando aos alunos acesso à utilização de todos os espaços do colégio e ao uso de equipamentos existentes nos recintos (BRASIL, 2011).

De acordo com o que foi relatado pelos docentes, as demandas referentes à Educação Inclusiva contidas nas leis não estão sendo colocadas em prática como deveriam nas instituições de ensino em que lecionam. Nessas instituições há ausência ou carência de suporte didático-pedagógico, de profissionais habilitados, de estrutura física e de mobiliários acessíveis. Levando em consideração a opinião dos docentes acerca da Educação Inclusiva, P15 se posicionou da seguinte maneira: “é um assunto relevante, porém com poucas ações efetivas na rede pública de ensino”.

O docente P16 afirmou que: “a maioria das escolas não estão preparadas para atender os alunos com NEE”.

De acordo com P17: “os alunos com NEE não estão tendo a assistência educacional que deveriam ter”.

Continuando nessa perspectiva, isso mostra que os investimentos que deveriam ser feitos nas instituições de ensino não estão acontecendo na prática, prejudicando o crescimento e o desenvolvimento educacional dos alunos, principalmente aqueles com deficiência, que têm a escola

como o principal meio de conquista da sua dignidade, independência, respeito e igualdade (BRUNO, 2000).

A realidade identificada nas escolas municipais e estaduais da cidade de Umbaúba não é a única que precisa de um significativo investimento por parte do poder público a fim de proporcionar Educação Inclusiva com qualidade e igualdade. Um estudo realizado por Dias e Campos (2013), com 21 docentes formados na área de Ciências e Biologia de escolas públicas estaduais do Estado de São Paulo, mostrou resultados semelhantes aos da presente pesquisa. A partir das concepções desses profissionais, as escolas não possuem estrutura física acessível para atender os alunos com deficiência, não apresentam materiais didáticos para trabalhar conforme as necessidades específicas desse público, não articulam parceria entre os docentes e os profissionais que atuam nas salas de recursos especializados e os docentes não recebem incentivo à formação continuada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho desenvolvido procurou identificar se, de fato, as políticas públicas nacionais voltadas para a Educação Inclusiva estão sendo implementadas nas escolas da rede municipal e estadual da cidade de Umbaúba-SE, de acordo com as concepções de docentes que lecionam nas disciplinas de Ciências e Biologia.

Mediante o estudo realizado foi observado que, para alguns docentes, a Educação Inclusiva se resume apenas no fato da escola receber alunos com deficiência, ainda que as mesmas não possuam estrutura física e pedagógica adequada para o atendimento aos alunos. Já outros docentes mencionaram que a obtenção de uma escola inclusiva acontece com algum tipo de estrutura física. Através desses resultados, conclui-se que a formação continuada se constitui em uma das principais ferramentas que podem possibilitar aos docentes a construção de informações e conhecimentos acerca dos direitos reservados aos alunos com deficiência.

A maior parte dos docentes declarou que não consideram as escolas em que lecionam inclusivas, pois, as mesmas não apresentam estrutura física adequada para atender aos alunos com deficiência, a fim de que os mesmos tenham livre acesso para poderem se locomover e usufruir dos espaços físicos que desejarem, no ambiente escolar. Os docentes também relataram que falta estrutura pedagógica, assim como salas de atendimento educacional especializado para subsidiar a prática de ensino de forma a atender às especificidades de cada aluno.

Os resultados obtidos mostraram que, segundo os docentes, as escolas participantes da pesquisa precisam de significativos investimentos por parte do poder público, a fim de que o atendimento educacional prestado à comunidade escolar seja relevante e contribua para alcançar os objetivos almejados por todos os alunos, inclusive aqueles com deficiência. Nessa perspectiva, os docentes afirmaram que a formação acadêmica que tiveram não deu subsídios para trabalharem com a proposta da Educação Inclusiva e, conseqüentemente, lidarem com estratégias didáticas diferenciadas para promover conhecimento aos alunos com deficiência. Eles denunciaram a falta de investimento na qualificação profissional por meio da formação continuada, como determina a legislação pertinente.

Conclui-se que a efetivação da proposta da Educação Inclusiva acontecerá a partir do momento que as políticas públicas forem de fato levadas a sério, por meio daqueles que têm o poder de fazer valer o que as mesmas determinam, que são as autoridades políticas, através dos órgãos públicos. Mediante os resultados obtidos por meio das concepções dos professores de Ciências e Biologia, fica claro que não há inclusão plena nas escolas da rede municipal e estadual da cidade de Umbaúba, pois as mesmas não dispõem, dentre outros fatores, de estrutura física e pedagógica adequada para atender aos alunos com deficiência.

Em suma, para que haja a concretização de uma Educação Inclusiva que de fato elimine os atos de exclusão e barreiras que são impostas aos

alunos com deficiência, se faz necessário que, além de fazer valer as leis e documentos criados com esse objetivo, haja comprometimento e união entre todos os profissionais que fazem parte da comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

ANDRE, M. Política de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores. **Educar em Revista [em linha]**, 2013. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/comocitar.ou?id=155029382003>> ISSN 0104-4060>. Acesso em: 21 jan. 2018.

BATISTA, C. D. S. **Políticas públicas e a pessoa com deficiência na perspectiva da educação em direitos humanos**. 21 jun. 2015. Disponível em: <<http://www.acervodigital.ufpr.br/handle/1884/.../browse?...Batis-ta%2C+Claudia+Daniele+Santos...>>. Acesso em: 17 jun. 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 5.ed. Lisboa: Edições 70, 2009. 281p.

BRASIL. [Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001](#). Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 out. 2001. Seção1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em: 24 jun. 2017.

_____. **Decreto nº 5296**, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 dez. 2004. Seção 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 14 jan. 2018.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 24 jun. 2017.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 24 de junho. 2017.

_____. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 24 jun. 2017.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 set. 1990. Seção 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 24 jun. 2017.

_____. **Lei nº 10.172**, 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Seção 2. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 24 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**: documento elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela portaria ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Disponível em: <

mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Programa Escola Acessível. Manual do Programa Escola Acessível**. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2012.../9933-manual-programa-escola-acessivel>>. Acesso em: 5 jan. 2018.

_____. **Lei nº 010172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 9 jan. 2001. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2018.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 set. 2001. Seção 1. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2018.

BRUNO, M. **Escola Inclusiva**: problemas e perspectivas. In: II Encontro de Educação do Oeste Paulista, 200, Presidente Prudente. *Palestra*. Presidente Prudente: Universidade Estadual Paulista, 2000. p. 80-90. Disponível em: <<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/60>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

DIAS, A. B; CAMPOS, L. M. L. A educação inclusiva e o ensino de ciências e de biologia: a compreensão de professores do ensino básico e de alunos da licenciatura. In: **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, 9., 2013, Águas de Lindóia. *Anais*. São Paulo, p. 1-7. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/ixenpec/atas/resumos/R1057-1.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

SANTOS, P. O.; BALBINO, E. S. A inclusão e o processo de ensino-aprendizagem das crianças com deficiências: metodologias e práticas

dos professores. In: **Congresso de Inovação Pedagógica em Arapiraca**, 1., 2015, Arapiraca. *Anais*. Arapiraca: Universidade Federal de Alagoas, 2015. p. 1-5. Disponível em: <<http://www.seer.ufal.br/index.php/cipar/article/viewFile/1879/1380>>. Acesso em: 28 jan. 2018.

SILVA, N. S. D. M. **Educação inclusiva**: das políticas públicas e aparatos norteadores à realidade do contexto escolar vigente. 2015. Monografia (Monografia em Pedagogia). Caicó: Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em: <<https://www.monografias.ufrn.br/jspui/handle/123456789/1192>>. Acesso em: 17 jun. 2017.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos**. Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em: 24 jun. 2017.

_____. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade. Salamanca, Espanha, 7-10 de Junho de 1994. Disponível em: <http://www.redeinclusao.pt/media/fl_9.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2017.