



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LINEUZA LEITE MOREIRA

**MULTICULTURALIDADE NO ENSINO DE CIÊNCIAS EM
UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE VILA BELA DA
SANTÍSSIMA TRINDADE – MT**

**CUIABÁ-MT
2019**

LINEUZA LEITE MOREIRA

**MULTICULTURALIDADE NO ENSINO DE CIÊNCIAS EM
UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE VILA BELA DA
SANTÍSSIMA TRINDADE – MT**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação. Área de Concentração: Educação. Linha de Pesquisa: Organização Escolar, Formação e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. Filomena Maria de Arruda Monteiro

**Cuiabá-MT
2019**

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

M838m Moreira, Lineuza Leite.

Multiculturalidade no ensino de Ciências em uma escola do município de Vila Bela da Santíssima Trindade – MT / Lineuza Leite Moreira. -- 2019
185 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientadora: Filomena Maria de Arruda Monteiro.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2019.
Inclui bibliografia.

1. Multiculturalismo. 2. Narrativas. 3. Ensino de Ciências. 4. Vila Bela da Santíssima Trindade. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Avenida Fernando Corrêa da Costa, 2367 - Boa Esperança - Cep: 78060900 - CUIABÁ/MT
Tel : 3615-8431/3615-8429 - Email : secpge@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: "Multiculturalidade no ensino de ciências em uma escola do município de Vila Bela da Santíssima Trindade - MT"

AUTORA: Doutoranda Lineuza Leite Moreira

Tese de Doutorado defendida e aprovada em 25 de janeiro de 2019.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientadora	Doutora	Filomena Maria de Arruda Monteiro	
Instituição:	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO		
Examinadora Interna	Doutora	Rute Cristina Domingos da Palma	
Instituição:	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO		
Examinadora Interna	Doutora	Candida Soares da Costa	
Instituição:	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO		
Examinadora Suplente	Doutora	Ana Ivenicki	
Instituição:	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO/UFRJ		
Examinadora Externa	Doutora	Helena Amaral da Fontoura	
Instituição:	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO/UERJ		
Examinadora Externa	Doutora	Cilene Maria Lima Antunes Maciel	
Instituição:	UNIVERSIDADE DE CUIABÁ /UNIC		
Examinadora Suplente	Doutora	Lilian Auxiliadora Maciel Cardoso	
Instituição:	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO		

CUIABÁ, 25/01/2019.

AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos externalizados nesta página eternizam a gratidão que manifesto de modo singular e especial por todos que me acompanharam ao longo deste processo.

Início agradecendo a Deus, por permitir o meu levantar em cada novo amanhecer e por todas as oportunidades e bênçãos concedidas. Obrigada, Pai!

A minha família, por serem meu abrigo e minha força sempre, pelo carinho, amor e dedicação. Obrigada, minha mãe, Izabel Fernandes Leite e meu pai, Nelsinei Moreira; meu irmão, Lenilson Leite Moreira e meu marido, Raimar Reinaldo Teixeira Barbosa.

A minha orientadora, Professora Doutora Filomena Maria de Arruda Monteiro, pelo acolhimento, pela generosidade acadêmica e humana, pela partilha permitindo-me superar as dificuldades dessa trajetória formativa.

Às professoras membros da banca examinadora, Dra. Ana Ivenicki, Dra. Candida Soares da Costa, Dra. Cilene Maria Lima Antunes Maciel, Dra. Helena Amaral da Fontoura, Dra. Lilian Auxiliadora Maciel Cardoso e Dra. Rute Cristina Domingos da Palma, pela disponibilidade e pelas contribuições para enriquecimento do meu trabalho.

Às professoras Adriana, Ana Marciane e Leandra e ao professor Juarez que gentilmente se disponibilizaram em participar desta pesquisa partilhando suas experiências vividas e a amizade construída.

A toda a equipe da Escola onde desenvolvi a pesquisa, pela acolhida, pelas conversas e possibilidade de realização deste trabalho.

A minha amiga e parceira de doutorado, Eliane das Neves Moura, pela amizade que se estendeu para além da academia, pelo companheirismo e apoio.

À equipe da secretaria do Programa de Pós-graduação em Educação: Luísa, Marisa, Marcos e Duarte, pelo cuidado atento conosco.

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Formação Docente (GEPForDoc), pela parceria na caminhada em busca de conhecimento.

A minha amiga Patrícia de Jesus Andrade, pela amizade, parceria e incentivo.

Ao amigo e coordenador, Clodoaldo Moreno da Paixão e aos amigos de trabalho, pelo apoio ao longo desses quatro anos.

A todos os demais que, de alguma forma, contribuíram para a realização e conclusão deste trabalho.

DEDICATÓRIA

Em especial dedico:

A minha mãe.

A meu pai.

Ao meu irmão.

Ao meu marido.

As minhas avós e aos meus avôs (in memoriam).

MOREIRA, LINEUZA LEITE. **MULTICULTURALIDADE NO ENSINO DE CIÊNCIAS EM UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE VILA BELA DA SANTÍSSIMA TRINDADE – MT**. 2019. 185f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2019.

RESUMO

A presente tese analisa a multiculturalidade presente no contexto escolar em articulação com o ensino de Ciências e tem como objetivo compreender como professores de Ciências que atuam no Ensino Fundamental e no Ensino Médio Regular e Integrado de uma escola quilombola situada no município de Vila Bela da Santíssima Trindade - MT constroem seus conhecimentos e abordam as Ciências em um espaço multicultural. A pertinência insere-se no movimento por uma educação contextualizada que considere a importância ao ensino de Ciências de professores sensíveis à diversidade. A pesquisa está pautada em autores que abordam ensino de Ciências, multiculturalismo, saberes docentes, identidade, formação de professores e aprendizagem. A opção metodológica adotada pauta-se nos pressupostos da pesquisa narrativa; participaram da pesquisa quatro professores e a equipe gestora. As informações foram obtidas a partir de questionário, caderno de campo do pesquisador e do participante, análise de documentos, registro fotográfico, observações e conversas que posteriormente foram transcritas. Os resultados apontam um quadro docente heterogêneo, de múltiplas identidades. A complexidade presente nessa escola, a forma como se organiza em relação à Educação Escolar Quilombola, à diversidade, ao ensino de Ciências vão se revelando à medida que histórias pessoais, profissionais e coletivas são narradas e, em meio a essa construção de sentidos, muitos desafios e dilemas também se revelam num espaço tridimensional. Os professores de Ciências, participantes da pesquisa, reconhecem as diferenças presentes no contexto de atuação, reconhecem a necessidade de superação de estereótipos e o reconhecimento do outro. Ao adotarem em suas práticas ações pedagógicas que valorizam e/ou contextualizam questões que os alunos trazem de seu cotidiano, manifestam o reconhecimento da pluralidade de identidade dos alunos, diversificam suas estratégias, envolvem os alunos, permitem que estes se posicionem, atuem como elementos promotores de aprendizado. O ensino de Ciências concebido em uma perspectiva multicultural demanda a ressignificação dos saberes, das práticas e da docência pelos professores.

Palavras-chave: Multiculturalismo, Narrativas, Ensino de Ciências, Vila Bela da Santíssima Trindade.

MOREIRA, LINEUZA LEITE. MULTICULTURALITY IN SCIENCE TEACHING AT A SCHOOL IN THE MUNICIPALITY OF VILA BELA DA SANTÍSSIMA TRINDADE – MT. 2019. 185f. Thesis (PhD in Education) – Institute of Education, Federal University of Mato Grosso, Cuiabá, 2019.

ABSTRACT

The present thesis analyzes the multiculturalism within the school context in association with Science teaching. It aims to understand how Science teachers who work in the Elementary Education and the Regular and Integrated Secondary School of a Maroon school located in the municipality of Vila Bela da Santíssima Trindade - MT construct their knowledge and address the Sciences in a multicultural space. The relevance is inserted in a movement for a contextualized education which considers the importance of Science teaching of teachers who are sensitive to diversity. The research is based on authors who approach Science teaching, multiculturalism, teacher knowledge, identity, teacher training and learning. The methodological option adopted is based on the assumptions of the narrative inquiry; four teachers and the management team participated in the research. The information was obtained from a questionnaire, the researcher and participant's field notes, document analysis, photographic record, observations and conversations that were later transcribed. The results point to a heterogeneous teaching staff, of multiple identity. The complexity present in this school, the way that it is organized in relation to the Quilombola School Education, diversity and Science teaching are revealed as the personal, professional and collective stories are narrated. Within this construction of meanings, many challenges and dilemmas are also revealed in a tridimensional space. Science teachers, who are participants in the research, recognize the differences in the context of their work, they recognize the other and the need to overcome stereotypes. By adopting in their practices, pedagogical actions which value and/or contextualize questions the students bring from their daily life, they manifest the recognition of the students' identity plurality, diversify their strategies, involve the students, allow them to position themselves, act as promoters of learning. Science teaching conceived in a multicultural perspective demands the redefinition of knowledge, practices and the teaching by teachers.

Keywords: Multiculturalism, Narratives, Science Teaching, Vila Bela da Santíssima Trindade.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Caracterização dos quatro professores participantes da pesquisa.....	54
Quadro 2. Distribuição da autoidentificação de cor ou raça dos 47 professores da escola localizada em Vila Bela da Santíssima Trindade, no ano de 2017, que responderam ao questionário de caracterização segundo seu estado de origem.....	82
Quadro 3. Conceito de desenvolvimento profissional docente pelo prisma de diferentes autores.....	130

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Em 1982, brincava no quintal em Vila Bela da Santíssima Trindade – MT.....	24
Figura 2. Caderno de campo do participante entregue aos professores.....	50
Figura 3. Mapa do Estado de Mato Grosso, com destaque a área que corresponde ao município de Vila Bela da Santíssima Trindade.	56
Figura 4. Croqui da planta de Vila Bela da Santíssima Trindade – MT, no século XVIII.....	56
Figura 5. Festança de Vila Bela da Santíssima Trindade: A. Apresentação de São Benedito; B. Fiéis aguardando as apresentações; C. Apresentação da Dança do Congo (a esquerda na foto meu padrinho, Ismael); D. Mulheres do Chorado.	62
Figura 6. Momento de produção dos biscoitos em Vila Bela da Santíssima Trindade – MT. .	63
Figura 7. À esquerda, meu avô materno Jorge Fernandes Leite (<i>in memoriam</i>), tocador de caixa do Divino Espírito Santo na Igreja Matriz em Vila Bela da Santíssima Trindade.	64
Figura 8. Apresentação dos alunos no dia 20 de novembro de 2017, Dia da Consciência Negra. A. Fanfarra da Escola; B. Balizas da escola; C. Porta standartes.	67
Figura 9. Vista aérea do espaço onde a escola está instalada.	72
Figura 10. Espaço do Memorial Geronima Brito de França. (A) Entrada do Memorial; (B) Destaque a frente das vestimentas do Congo de e do Chorado; (C) Espaço destinado ao artesanato da cultura negra e quilombola; (D) Espaço destinado a livros da cultura negra; (E) Espaço destinado ao artesanato chiquitano; (F) Peças em crochê confeccionadas pelas crianças.	73
Figura 11. Exemplos de palavras utilizadas no linguajar dos vilabelenses, exposto no memorial Geronima França de Brito.	75
Figura 12. Porta de acesso a Educomrádio (A); Interior da Educomrádio (B)	76
Figura 13. Local de Nascimento dos professores respondentes do questionário de caracterização que compõem o quadro docente da escola localizada em Vila Bela da Santíssima Trindade, no ano de 2017.	78
Figura 14. Número total de professores formados em Instituições de ensino da rede pública e privada e que exercem serviço efetivo ou contratado, em função da autoidentificação de cor, em uma escola localizada no município de Vila Bela da Santíssima Trindade no ano de 2017.	83
Figura 15. Áreas de formação em nível superior de 47 professores de uma escola localizada no município de Vila Bela da Santíssima Trindade no ano de 2017.	85

Figura 16. Áreas de formação em nível superior de 47 professores de uma escola localizada no município de Vila Bela da Santíssima Trindade no ano de 2017, em função dos anos de docência e dos anos de docência na escola.....	85
Figura 17. Esquema representando o CTS.	103
Figura 18. Classificação tipológica e particularidades dos saberes docente nas concepções de Clermont Gauthier, Maurice Tardif e Lee Shulman.....	126
Figura 19. Categorias do conhecimento base para o ensino e questões norteadoras de facilitação da compreensão.....	127
Figura 20. Fatores que contribuem para a qualidade da aprendizagem profissional.....	129
Figura 21. Modelo interrelacional de desenvolvimento profissional (CLARKE e HOLLINGSWORTH, 2002).	133

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE/MT	Conselho Estadual de Educação
CEEBJA	Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos
CEPs	Comitês de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CTS	Ciência, Tecnologia e Sociedade
CTSA	Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FACINTER	Faculdade Internacional de Curitiba
FUNDEF	Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
GEPForDoc	Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Formação Docente
IBGE	Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MS	Mato Grosso do Sul
MT	Mato Grosso
PA	Prática em Técnica Agrícola Quilombola
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PR	Paraná
PTS	Prática em Tecnologia Social
PUC RIO	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
SANEMAT	Companhia de Saneamento do Estado de Mato Grosso
SEDUC/MT	Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer de Mato Grosso
SEED	Secretaria do Estado e da Educação

SEPPIR	Secretaria de Promoção da Igualdade Racial
SP	São Paulo
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UNIC	Universidade de Cuiabá

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 CAMINHOS QUE CONSTROEM: DE ONDE VENHO, QUEM SOU!.....	23
1.1 De estudante a professora	27
2 A PESQUISA NARRATIVA.....	33
2.1 Os caminhos da pesquisa	45
2.2 Os participantes da pesquisa	52
3 DIÁLOGO SOBRE CONTEXTO E SUAS ESPECIFICIDADES	55
3.1 O lugar e sua população	55
3.2 As manifestações, seus significados e valores	61
3.3 A escola, lócus da pesquisa	65
3.3.1 O Memorial Geronima Brito de França	73
3.3.2 A Educomrádio	76
3.3.3 O corpo docente	78
3.4 Trajetórias pessoal e profissional dos participantes da pesquisa.....	86
3.4.1 Adriana.....	87
3.4.2 Ana Marciane	89
3.4.3 Juarez.....	90
3.4.4 Leandra	92
4. REFLEXÕES TEÓRICAS	98
4.1 O ensino de Ciências e as Ciências em uma perspectiva cultural	100
4.2 O multiculturalismo e as identidades: as diferenças que compõem o tecido social e pedagógico	111
4.3 Discussões sobre os saberes e conhecimentos que permeiam o contexto escolar	118

4.4 Diálogos entre a formação de professores e os processos de aprendizagem	128
5 ANÁLISE DAS NARRATIVAS: PERCEPÇÕES SOBRE O MULTICULTURALISMO, SENTIDOS E SIGNIFICADOS	136
5.1 Os participantes e suas trajetórias	137
5.2 O multiculturalismo na perspectiva dos professores	144
5.3 Saberes e conhecimentos no espaço multicultural.....	147
5.4 Experiências e aprendizagens: desafios e dilemas frente às relações multiculturais	154
CONSIDERAÇÕES	160
REFERÊNCIAS	166

INTRODUÇÃO

Li, você não vai fazer doutorado? Porque não tenta? Filha, você dá conta, tenta! Assim começa minha nova caminhada. Doutorado em educação é tranquilo, tenta Li! Tranquilo?! Como queria que assim o fosse: novas descobertas, novos olhares, novos entendimentos, muitas construções e aprendizagens.

Logo após o término do mestrado, pleiteio uma vaga no doutorado da mesma área do mestrado, todavia, não fui aprovada. Outras necessidades surgem e a ideia do doutorado é deixada em *stand by* pelos próximos seis anos consecutivos. Ao finalizar o mestrado, inicio minha trajetória como professora no ensino superior; anteriormente, havia atuado como professora de Ciências em duas escolas estaduais, uma em Cuiabá - MT e outra, no município de Santo Antônio do Leverger - MT.

A inserção no contexto educacional superior, a construção cotidiana e institucional, nos espaços de sala de aula, sala dos professores, capacitações, eventos acadêmicos e científicos, permitiram outros pensamentos, outras ideias para além daquelas que almejava seis anos antes, compreendo hoje que passava por um período de reflexão do meu papel enquanto educadora.

Constitui-se, portanto, um período de formação, conforme exposto por Moita (2007, p. 115) “um percurso de vida é assim um *percurso* de formação, no sentido que é um *processo* de formação”, um processo de formação contínuo, uma construção de si. Entendo que as aprendizagens profissionais pelas quais passei e ainda passo são constituídas a partir de múltiplos contextos, experiências e práticas, uma constante entre trabalho e formação, imbricados tanto no pessoal quanto no profissional.

No ano de 2014, retomo a ideia de realizar Pós-graduação em nível de doutorado. Naquele ano, participei de um processo seletivo em um programa de Pós-graduação no qual não fui classificada. A frustração da não aprovação me toma e, então, recebo o incentivo de familiares e amigos para concorrer ao doutorado em Educação. Ao cogitar tal hipótese, muitos me questionaram: Se você é bióloga, porque o doutorado em Educação? Esta pergunta me encorajou ainda mais a concorrer ao doutorado e, em específico, na área da Educação.

No último dia de inscrição, escrevo uma proposta nova de projeto, totalmente diferente da que havia pensado anteriormente ao disputar a vaga no outro programa e me inscrevo. Um espaço diferente, do qual não conhecia as linhas de pesquisa, assim como os possíveis

orientadores. Penso, vou me inscrever apenas na opção de linha de pesquisa e não propor grupo, tampouco orientador. Chegada a data da prova escrita, entro na sala e me deparo com os candidatos, muitos deles já se conheciam e eu não conhecia ninguém, fico quieta apenas aguardando o início da prova e ouvindo os burburinhos sobre as leituras que muitos fizeram como preparação à prova, muitos autores desconhecidos por mim até então. Finalizo a prova e saio da sala; no corredor, muitos comentando sobre como a prova estava tranquila, falando sobre o quão fácil foi responder. Penso: *Fácil! Não foi nada fácil*, me via em uma dualidade de sentimentos, ao mesmo tempo em que estava plena por ter conseguido responder a prova que trazia uma abordagem interessante sobre a profissionalização da educação, sentia todo o corpo trêmulo e o coração acelerado a pulsar.

A classificação na prova escrita permite-me passar para a etapa seguinte, a entrevista, durante as várias indagações da entrevista, surge a que eu acredito ter sido a principal: - *Se você fosse propor um novo projeto, o que proporia?* Essa pergunta me leva à infância na cidade de Vila Bela da Santíssima Trindade - MT, a minha graduação em Ciências Biológicas e à vontade de desenvolver algum trabalho na cidade. Respondo então à banca: - *Proporia um trabalho voltado às dinâmicas identitárias no município de Vila Bela da Santíssima Trindade*, projeto esse que eu havia redigido anteriormente no intuito de tentar doutorado no outro programa de Pós-graduação.

A aprovação me traz uma alegria imensurável, a felicidade de poder trabalhar no local que fazia parte das minhas vontades desde criança. O pessoal, o acadêmico e o profissional entrelaçam-se em um êxtase de alegria e apreensões.

A escolha desta pesquisa, portanto, decorre de minha história pessoal, de formação e profissional, das minhas vontades e angústias. A escolha da cidade onde a pesquisa seria realizada, da escola, dos participantes, tudo caminhou para o desenvolvimento de uma pesquisa respaldada no respeito, na cumplicidade, entre outros fatores. Digo, portanto, que se constituiu em um processo conjunto de experiências vivenciadas, de construções de sentidos, do caminhar junto.

Antes de iniciar a redação do novo projeto, baseado nas ideias expostas durante a entrevista, necessitava alargar meus conhecimentos sobre as abordagens relacionadas à proposta; tais estudos foram possíveis a partir da participação no ano de 2015 nos encontros e discussões promovidos pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Formação Docente (GEPForDoc), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso – PPGE/UFMT.

Ainda no ano de 2015, conheço a professora Dra. Ana Ivenicki em visita à UFMT para participação em uma banca e proferimento de uma palestra ao GEPForDoc. Naquela palestra, ela nos apresenta reflexões acerca do multiculturalismo crítico e, naquele mesmo ano, em uma das disciplinas ofertadas para a turma do doutorado no qual ingressei, foram propostos vários textos de diversos autores e, entre esses, havia textos que tratavam de questões sobre o multiculturalismo, causando assim um despertar para a temática.

Tais momentos contribuíram sobremaneira para a pesquisa que pretendia desenvolver, pois reforçavam a importância dos diálogos acerca de questões multiculturais. Atualmente, vivemos um período de conflitos e de reivindicações das mais variadas, e devemos compreender o sentido de tais discussões para evitar que se conduza a uma fragmentação, nos mais diferentes contextos.

Nesse sentido, retomo o vivido no término da graduação, os conflitos no início de minha inserção profissional como professora de Ciências, momento no qual percebi que não estava preparada e não compreendia como trabalhar algumas questões no contexto escolar, que a formação recebida não visava uma articulação com a perspectiva multicultural, com questões relacionadas à diversidade que atendessem a uma sociedade constituída na pluralidade, nas diferenças.

Entendo, também, que nesse período precisei desenvolver a sensibilidade para tais questões na própria escola. Hoje não digo que estou preparada, mas sim que desenvolvi uma postura de reflexão crítica sobre a minha prática pedagógica e percebo o quanto avancei quando comparado ao meu ingresso como professora há alguns anos atrás. Cabe ao professor um pensamento reflexivo e crítico do ser/fazer professor, assim como sobre o papel da escola e do conhecimento, de modo que contribua para a efetivação dos princípios de igualdade e respeito, considerando as singularidades e pluralidades presentes no contexto escolar.

Socket (1993) menciona cinco virtudes principais inerentes ao ensino para a compreensão da nossa prática, sendo elas honestidade, coragem, preocupação/atenção, equidade e sabedoria. Em relação a esse processo de desenvolvimento profissional do professor, Day (2001) acrescenta que depende de nossas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizamos a atividade docente, e ainda, o desenvolvimento profissional não está relacionado apenas ao “formar ou formar-se” (NÓVOA, 1995, p. 15), da formação inicial e continuada ou somente das experiências do dia a dia, “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal” (Idem, p. 25), é um processo reflexivo e

não somente informativo, a formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas, a escola deve ser concebida como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas (NÓVOA, 1995).

Autores como Cobern e Aikenhead (1998) e Strieder (2007) mencionam o ensino de Ciências como a constituição de significados no interior de uma cultura, os quais permitem o aparecimento de uma nova cultura, que é a cultura científica, o fazem ao considerar a “inserção da ciência e da tecnologia no cotidiano da sociedade” (STRIEDER, 2007, p. 81), que promove na sociedade a capacidade de refletir e opinar de maneira crítica e fundamentada e a tomada de decisões autônomas em diferentes situações do cotidiano. Há, dessa forma, a integração entre a cultura da ciência e a cotidiana que, com vistas à aprendizagem, precisariam se harmonizar, “a subcultura¹ da ciência é uma integração dinâmica entre a cultura da ciência e a cultura cotidiana”. (STRIEDER, 2007, p. 87)

Perceber a condução do ensino de Ciências em uma perspectiva cultural implica buscar parcerias entre os diferentes atores envolvidos de forma que promova a ampliação das oportunidades de acesso e de produção de significados sobre o conhecimento científico. Faz-se necessária a reflexão sobre que temas são necessários conhecer, bem como sobre o fato de que nem todo conhecimento é fundamental para variados grupos sociais existentes, agregando ao ensino de ciências a interação de outros elementos, de modo a provocar novas análises de implicações sociais, de valores e de significados aos conceitos científicos em função da realidade dos educandos.

Ao relacionarmos diversidade cultural e ensino de Ciências no Brasil, de acordo com as discussões de Baptista (2010) - país este que a autora afirma ser “por sua própria origem, múltiplo do ponto de vista cultural” (p. 680) - o que se percebe em sala de aula é o uso de saberes científicos e não a consideração dos saberes culturais para ampliação com ideias científicas.

Esta mesma colocação, percebo ao refletir sobre minha prática, no início trazia comigo uma forma de ensino tradicional, pautada na transmissão de saberes científicos. Havia uma preocupação constante com o domínio do conteúdo, dominar o conteúdo de forma a saber passá-lo aos alunos, naquele tempo pensava que a transmissão de conteúdo era a única maneira de promover a aprendizagem. Hoje, com as experiências vividas, com os conhecimentos agregados, digo que, para ensinar Ciência, é preciso, além das concepções

¹ A Ciência é considerada integrante ou subcultura da cultura ocidental ou euro-americana, uma vez que apresenta símbolos e a constituição de significados a partir de termos que promovem interações. (COBERN; AIKENHEAD, 1998).

iniciais, que evocam os saberes científicos, também a construção de novos significados no contexto escolar, a partir das interações entre os diversos grupos sociais.

Nesse contexto e ao atuar como professora de Ciências compreendo que seu ensino apresenta elevado potencial para discussões relacionadas às experiências, vivências, cultura, economia, democracia, entre outras dimensões, tornando-se campo fértil para as mais variadas discussões. Em sala de aula, ao ouvir aquilo que os alunos trazem consigo, das experiências vividas, da troca de conhecimentos, é possível construir sentidos aos conteúdos a serem ministrados de forma que cada aluno em sua singularidade atribua significados àquilo que está sendo explicado. Segundo Cobern (2004), o ensino de Ciências deve objetivar a demarcação e não a anulação de saberes.

A compreensão do saber docente e das relações diversas existentes na escola só é possível a partir do estabelecimento de um diálogo com os professores. Ferrarotti (2013, p. 23) ressalta que as pesquisas que envolvem as histórias de vida, conduzem o “pesquisador a reconhecer que ele não sabe, que só pode começar a saber junto com os outros, com o saber das pessoas, [...] com o saber que seus “interatores”² constroem com ele ao tomarem a palavra, em conversas, em narrativas”.

Nesse movimento, esta tese constituiu-se da experiência vivenciada com os professores participantes da pesquisa, numa construção de sentidos a partir de histórias narradas, uma pesquisa de cunho qualitativo que abarca pressupostos da Pesquisa Narrativa, com destaque para os processos multiculturais no ensino de Ciências e os saberes docentes, valendo-me das investigações propostas por Clandinin e Connelly (1995, 2011); Cunha (1997); Moreira e Candau (2013) e Monteiro, Fontoura e Canen, (2014); Shulman (1986); Suárez, Ochoa e Dávila (2004), Tardif (2005).

Além das aspirações pessoais para o desenvolvimento desta pesquisa, alicerçadas em minha história de vida e sentimento de pertencimento e das inquietações que permeiam minha trajetória profissional, a pertinência deste estudo se insere num movimento por uma educação contextualizada que considere a importância ao ensino de Ciências de professores sensíveis à diversidade cultural.

Tais aspectos contribuíram para a proposição de minha pesquisa de doutoramento, que tem como *objetivo geral* compreender como professores de Ciências que atuam no Ensino Fundamental e no Ensino Médio Regular e Integrado de uma escola quilombola situada no município de Vila Bela da Santíssima Trindade - MT constroem seus conhecimentos e

² São os considerados por Ferrarotti como interlocutores. “qu’avec le savoir des gens, et en particulier avec le savoir que ses interlocuteurs – ou ses « interacteurs » ”

abordam as Ciências em um espaço multicultural. E, como *objetivos específicos*: descrever a trajetória formativa narrada pelos professores; identificar os saberes narrados pelos professores; identificar como os professores concebem as relações multiculturais; analisar como os professores concebem as experiências e aprendizagens construídas no contexto específico em que se encontram.

Nesse movimento, faz-se importante, a partir da escuta desses professores, descrever suas trajetórias de vida e formação, entender como estes narram e constroem seus conhecimentos e as experiências vividas e como narram as relações multiculturais existentes nesse contexto em específico.

Nessa empreitada de discussões, estruturei minha tese em capítulos, com o intuito de apresentar questões teóricas, metodológicas e as narrativas.

No capítulo 1 – *Caminhos que constroem: de onde venho, quem sou!* Apresento parte de minha trajetória pessoal e profissional, apresento as experiências que vivenciei na cidade de Vila Bela da Santíssima Trindade – MT, minha trajetória formativa e inserção profissional como professora de Ciências no Ensino fundamental e Médio e no Ensino Superior.

No segundo capítulo – *A Pesquisa Narrativa*, trago o caminho metodológico da pesquisa, apresentando a Pesquisa Narrativa, assim como os caminhos trilhados. Nesse capítulo, realizo ainda a apresentação do contexto onde a pesquisa ocorre, dos participantes e dos textos de campo utilizados para a condução da mesma.

No Capítulo 3 – *Diálogo entre contextos e suas especificidades*, situo sobre o local onde a pesquisa é realizada, nele pontuo questões sobre a cidade de Vila Bela da Santíssima Trindade – MT, sobre a importância das manifestações culturais e religiosas que ocorrem na cidade. Ainda nesse capítulo, caracterizo a escola onde desenvolvo a pesquisa, considerando sua infraestrutura, modalidade de atendimento, corpo docente e, por fim, a trajetória pessoal e profissional dos participantes da pesquisa.

No Capítulo 4 – *Reflexões teóricas*, busco apoio nos teóricos que trabalham os principais pontos da pesquisa: ensino de Ciências, multiculturalismo, identidade, saberes e conhecimentos e as discussões acerca da formação de professores e aprendizagem.

No Capítulo 5 – *Análise das narrativas: percepções sobre o multiculturalismo, sentidos e significados*, realizo as reflexões sobre os resultados da pesquisa, a partir da composição de sentidos sobre as narrativas dos professores participantes da pesquisa e da construção de significados. Estruturei as discussões sobre os resultados em quatro eixos temáticos, que envolvem suas trajetórias, a percepção sobre multiculturalismo, os saberes e conhecimentos e, as experiências e aprendizagens.

1 CAMINHOS QUE CONSTROEM: DE ONDE VENHO, QUEM SOU!

Trago neste capítulo a narrativa escrita dos acontecimentos, das experiências vividas em minha trajetória pessoal e profissional com vistas a promover a compreensão das implicações pessoais e profissionais que motivaram o desenvolvimento desta pesquisa. Neste capítulo, que considero fundamental para a compreensão do desenvolvimento desta tese, dedico-me a falar sobre mim, falar sobre trajetórias, sobre percursos, pois ao falar sobre si, o pesquisador expõe o quão imerso ele está na pesquisa e nos fatores que o conduziram até o fenômeno estudado, realizar uma pesquisa narrativa requer que o pesquisador inicie com a experiência “expressa em histórias vividas e contadas” (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p. 73). Minha história está atrelada à cidade de Vila Bela da Santíssima Trindade - MT, à pluralidade no espaço familiar e processos formativos e ao ensino de Ciências.

Entendo que meu caminho começa na década de 70, quando uma vilabelense (minha mãe, Izabel Fernandes Leite, nascida e criada em Vila Bela da Santíssima Trindade, Mato Grosso) e um paulista (meu pai, Nelsinei Moreira, nascido em Lins, porém, criado em Andradina, São Paulo) se conhecem na cidade de Cuiabá - Mato Grosso, e a partir de então eu viria a este mundo. Já concebida, e ainda no ventre de minha mãe, inicio as idas e vindas à cidade de Vila Bela da Santíssima Trindade.

Desde meus primeiros anos de vida, vivenciei o trajeto entre essas duas cidades, lembro-me de ter ido mais vezes a Vila Bela, devido às festividades religiosas que ocorrem na cidade no mês de julho, às quais íamos quase todos os anos, do que a Andradina, onde geralmente íamos para passar alguns finais de ano.

Enquanto ainda criança, sem muito compreender, brincava no quintal enorme da casa de minha tia em Vila Bela (Figura 1), tia essa que sete anos depois passará a ser também minha madrinha. O batismo ocorreu em um domingo de julho, período da festança, após a missa das Três Pessoas da Santíssima Trindade, na Igreja da Santíssima Trindade.



Figura 1. Em 1982, brincava no quintal em Vila Bela da Santíssima Trindade – MT.
Fonte: Acervo pessoal

A ida a Vila Bela, sempre muito esperada, era o momento de rever parentes e amigos, mesmo com o cansaço da viagem e a necessidade, em algumas dessas idas, de embarcar nos chamados pau de arara, que nada mais eram do que as caronas que conseguíamos para chegar mais rápido a Vila Bela. Embora a distância entre Cuiabá e Vila Bela fosse de aproximadamente 500 quilômetros, não existia e ainda não existe empresa de transporte rodoviário que fizesse esse trecho completo, tínhamos que desembarcar na cidade de Pontes e Lacerda - MT e aguardar outro ônibus para seguir viagem; a estrada, me lembro bem, era sem pavimentação nesse trecho e os próximos 100 quilômetros de viagem pareciam uma eternidade, no chacoalhar do ônibus, sem ar condicionado e sem muita manutenção ou nas caronas conseguidas.

A época da festança, como chamamos, coincidia com o período de férias escolares do meio do ano. Na escola, eu sempre tirava notas boas para que não corresse o risco de não viajarmos.

Início meu processo de escolarização aos quatro anos de idade, ingresso na pré-escola na Escola São João Bosco, era uma escola que funcionava anexo à igreja do bairro, a Paróquia São João Bosco, lembro que a chamávamos de escolinha das irmãs.

No ano seguinte, aos cinco anos, houve a necessidade de mudança de escola, pois esta não oferecia a primeira série, então sou matriculada, aos cinco anos de idade, na Escola Evangélica Cuiabana, onde fiquei até a quarta série. Nessa escola, ao fim do ano letivo, sempre me destacava como a melhor aluna da sala, no encerramento do ano ocorria sempre uma comemoração e premiação dos melhores alunos.

Próximo ao término da quarta série, realizo o processo seletivo da Escola Estadual de 1º e 2º graus da Polícia Militar “Tiradentes”, uma escola militar, na qual consigo a vaga e estudo da quinta série ao terceiro ano do segundo grau. Uma escola considerada diferente das duas anteriores nas quais havia estudado. Do meu ponto de vista, as diferenças diziam respeito à cultura organizacional, segundo Tavares (1991), a cultura organizacional é aquela que distingue uma instituição da outra uma vez que resgata a ideia de identidade, de distinção. De maneira subjetiva, a cultura organizacional envolve os significados que os indivíduos atribuem à realidade, ou seja, “envolve elementos culturais como os mitos, os ritos, os rituais, as lendas, o folclore, os valores, as crenças, as expectativas e os heróis organizacionais” (BRITO e PEREIRA, 1996, p. 140).

A escola apresentava uma hierarquia militarizada, tínhamos a ordem-unida que consiste no treinamento coletivo de marchas, continências e posturas militares, entrávamos em forma, existiam ensaios e a participação nos desfiles em datas comemorativas, aliados ao cumprimento de horários para a realização de cada um dos ritos que faziam parte da organização da escola, existia respeito à disciplina e hierarquia. Não houve dificuldade de adaptação, adorava estudar e me identificava com os valores e culturas propostas.

Tínhamos naquela época professores que eram militares formados nas diferentes áreas do conhecimento e outros que eram civis, mas o comprometimento em ensinar era o mesmo nos dois grupos. Lembro-me, ainda, que tínhamos professores com distintas formas de ensinar, desde aqueles mais tradicionais até os que hoje, a partir dos estudos que tenho, compreendo que desenvolviam metodologias ativas, mas todos com um compromisso profissional, uma vez que eram capazes de participar de atividades que lhes permitiam uma indução nos processos de “revisão, renovação e aperfeiçoamento do seu pensamento e de sua ação” (DAY, 2001, p. 16).

Percebo que, ao serem capazes de refletir sobre a prática pedagógica, atendiam aos pressupostos de Day (2001) quando aponta a responsabilidade moral e profissional ou ainda posso dizer que apresentavam um propósito moral conforme proposto por Fullan (1993), pois eram capazes de reverem e valorizarem o seu papel como agentes de mudança e como construtores críticos do conhecimento e das competências ao longo da sua vida. Fullan (1993) afirma que é o propósito moral quem preserva no professor a atenção às necessidades das crianças e dos jovens, nesse movimento desenvolvem melhores estratégias para a realização de seus objetivos morais. Nessa linha de pensamento, Eraut (1995) assinala que a principal motivação dos professores para o seu desenvolvimento profissional contínuo é o seu compromisso moral e profissional, através de reflexões sobre: ações que promovam o

desenvolvimento dos alunos; sobre a sua prática; e sobre o desenvolvimento do conhecimento prático tanto pela reflexão pessoal quanto pela interação com os pares. A organização do trabalho na escola se faz enquanto construção social, estruturada a partir dos conflitos e tensões existentes, com vistas à promoção da reflexão pessoal a partir das interações com os outros.

Menciono também que existiam professores que expunham sobre as dificuldades do ser docente, do cansaço, da remuneração insatisfatória, entre outras condições e/ou situações que dificultavam o trabalho docente. Tais condições do trabalho docente, do ser professor são destacadas por Tardif e Lessard (2009) e correspondem a algumas variáveis, tais como: “o tempo de trabalho diário, semanal, anual, o número de horas de presença obrigatória em classe, o número de alunos por classe, o salário dos professores” (p. 111), entre outras.

Existem vários desafios para o trabalho docente, contudo, Nóvoa (1995) alerta para a necessidade de uma formação docente que promova a criatividade e a autonomia e que seja uma autoformação participada, com vistas a estimular nos docentes a perspectiva crítico-reflexiva e que então estes construam uma identidade profissional, considerando os contextos nos quais se façam presentes. A identidade profissional é a “forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do seu eu profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos” (MARCELO, 2009, p. 11).

Outra situação a ser destacada durante o ensino médio era o fato de que em algumas disciplinas eu apresentava maior dificuldade de compreensão e, para conseguir avançar em algumas atividades que não conseguia realizar de maneira autônoma, contava quando possível com a ajuda da filha de nossa vizinha, sempre procurei avançar nas questões que não compreendia e também não tinha dificuldade de compreensão após me ensinarem.

No ensino médio, início os pensamentos sobre a escolha do curso superior, momento em que surge a dúvida de qual faculdade cursar. Presto o primeiro vestibular com a opção de curso para Medicina Veterinária, mas não fui aprovada. Na segunda tentativa de ingressar em uma faculdade, repenso a ideia de fazer o curso de veterinária, embora tivesse paixão por animais e tenho até hoje; cursar veterinária iria para além das minhas capacidades, não seria capaz de executar algumas práticas ou procedimentos que compõem as atribuições de um médico veterinário das quais destaco a realização de procedimento cirúrgico e de eutanásia, entre outros, e então me inscrevo para o curso de Ciências Biológicas, com o pensamento de que nesse curso ainda manteria o contato com os animais a partir de outra perspectiva.

Realizada a prova de vestibular, dias depois ouço pelo rádio meu nome entre os aprovados do curso de Licenciatura plena em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Mato Grosso.

1.1 De estudante a professora

Início como graduanda em Ciências Biológicas no ano de 2001. Durante o período de faculdade, além das disciplinas obrigatórias com aulas teóricas e práticas e das aulas de campo, participo de programas de monitoria e de iniciação científica como bolsista, desenvolvendo trabalhos no laboratório de Entomologia. Surge, então, um despertar para a pesquisa, pois não cogitava o fato de ser professora, mas sim de continuar desenvolvendo os trabalhos de investigação científica, de continuar trabalhando com os bichos.

Durante o período de faculdade, recordo-me dos questionamentos que alguns professores do ensino médio faziam sobre as dificuldades encontradas no contexto escolar, dessa forma, em minhas ambições para o futuro, não estava a de ser professora. Bernardo (2015, p. 46) aponta que a “trajetória de formação traz marcas para os jovens no decurso de sua vida, e essas marcas representam aquilo que de bom ou de negativo foi por eles registrado”, a autora acrescenta ainda que “é preciso olhar para cada trajetória considerando pontos que se entrecruzam perante os condicionantes sociais, históricos e culturais que circundam os processos de formação educacional e profissional” (p. 47). Sendo assim, ela considera que, a partir dessas reflexões acerca do vivido no contexto universitário, das experiências, permitimos a constituição de nossa subjetividade, daquilo que é singular em cada um de nós.

No entanto, nunca sabemos quais caminhos da nossa vida seguiremos, e no último ano da faculdade se dá minha inserção na docência, numa escola de uma cidade próxima a Cuiabá – MT, na qual, por um semestre letivo, atuo como professora de Ciências e Artes, em turmas da quinta à oitava série do Ensino fundamental e no 1º ano do Ensino médio.

Nesse momento, inicia-se minha inserção profissional, entretanto, com algumas características particulares: a primeira delas residia no fato de ser em uma cidade diferente da que eu residia, embora próxima à capital, o deslocamento nos dias das aulas, se tornará uma rotina diferente; outra situação era o fato de assumir tais aulas em uma escola do interior, que na época não apresentava os mesmos recursos, nem as mesmas condições de trabalho observadas no contexto do campus universitário do qual eu fazia parte.

No que diz respeito à formação universitária, Nóvoa (2017) frisa a necessidade de que as universidades se tornem um “lugar híbrido” que considere as realidades do campo docente, de forma que apresente uma configuração institucional que tenha conexão com as ligações externas, contribuindo, dessa forma, com a formação de professores. No entanto, tal conexão não foi evidenciada durante minha formação, o que constatei no momento da minha inserção profissional.

O ensino de Artes, para o qual fui designada, direcionada a alunos da quinta série, acarretou duas dificuldades principais: a primeira, era o fato de minha formação ser em Ciências Biológicas e a segunda, era a dificuldade relacional com as crianças dessa série de estudo. Trabalhar conteúdos referentes a artes foi desafiador, pois era uma disciplina diferente da área de minha formação, nesse período, a escola não tinha um professor para assumir a disciplina e, como eu iniciaria a lecionar a disciplina de Ciências, o ensino de Artes também me foi atribuído. Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) nº 9394/96 faça a orientação de que o professor deve assumir a disciplina com formação específica, essa não era a realidade naquele período, havendo uma contradição com o proposto na lei.

No que tange à relação estabelecida com os alunos desse nível de escolarização, compreendo que a complexidade das relações se dá devido a algumas características peculiares tanto de transição no processo de escolarização, quanto da idade, geralmente a transição para a quinta série ocorre próximo aos 11 anos de idade.

Na escola, antecedendo esse período de escolarização, elas têm enquanto modalidade de ensino o acompanhamento de todo o período escolar por um único professor e, a partir da quinta série, passam a ter um professor para cada disciplina, passam a ter outras responsabilidades enquanto alunos com diferentes exigências por parte de cada professor responsável por uma disciplina específica.

Em relação à idade, é nesse período que grande parte dos alunos encontra-se na transição entre ser criança e tornar-se adolescente, é cercado por diversas mudanças morfológicas, fisiológicas e emocionais, desencadeadas pelos hormônios. Acompanhando todas essas mudanças, afloram comportamentos conflituosos para com os outros, é também aqui que eles iniciam os questionamentos de modelos, regras, valores que se fazem necessários para o convívio em sociedade e para seu próprio crescimento, pois não conseguem compreender a necessidade destes. Essa não compreensão leva ao surgimento de diversas manifestações comportamentais: irritabilidade, violência e carência afetiva, entre outros, que são externalizadas em sala de aula e que, para mim, enquanto primeira experiência

como professora, era novo, desafiador. Todavia, foi um desafio ao qual me propus experimentar, experienciar, pelo qual passei e que me proporcionou muitas aprendizagens.

As relações afetivas estabelecidas com os alunos contribuíram também para que eu enxergasse outras complexidades do contexto escolar, para além de simplesmente ministrar os conteúdos, não são apenas questões de ordem pedagógica e organizacional que nos constroem enquanto professores, mas também questões de ordem pessoal, que envolvem as interações, o lugar onde elas ocorrem e o tempo em que ocorrem.

Embora minha proposta de tese não se respalde no professor principiante, tomo a liberdade de me colocar aqui nesse parágrafo como o professor principiante proposto por Marcelo Garcia (2010). Foi um momento de choque, a realidade do espaço escolar não era condizente com aquilo que nos foi mostrado durante a graduação, contudo, ao mesmo tempo era formativo, percebia como sendo a continuidade da graduação voltada à licenciatura, assim como foi também um momento de encantamento pela docência, de pertencimento à escola.

Reconheço que, enquanto professora, passava por um momento de integração num processo de aprendizagem, com a possibilidade de aquisição de conhecimentos que me permitiam transmitir tanto uma cultura quanto os valores desta e me adaptando ao meio onde exercia a função de professora, assim como proposto por Marcelo Garcia (2010).

As trajetórias que percorremos antes da inserção profissional, principalmente da(s) escola(s) pelas quais transitamos, ou seja, a socialização escolar, contribuem sobremaneira com a socialização profissional. Tardif (2005) menciona que o saber ser e fazer serão mobilizados durante o exercício da docência, considera ainda que as histórias de vida, de crenças, de representações, os hábitos práticos e de rotinas de ação alicerçam a competência profissional.

Na época não percebia, mas hoje compreendo que minha prática, embora de início parecesse, não se baseava apenas na transmissão de conteúdos, na preocupação de seguir o cronograma da disciplina, todavia, é válido lembrar que havia a necessidade de se cumprir um calendário acadêmico. Lembro-me que muitos alunos faziam associações de conteúdos ministrados na aula de Ciências com situações que eles já haviam visto em casa, traziam consigo coisas do seu contexto social, histórias vividas e as manifestavam ao tentar compreender alguns dos conteúdos. Começa então um despertar para a importância do contexto histórico, social e cultural nesse processo de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva de aprendizagem, Hargreaves (2004, p. 32) nos fala da *life long learning*, uma aprendizagem ao longo da vida que persiste durante toda a existência humana e ocorre para além dos espaços escolares, “as pessoas não apenas evocam e utilizam o

conhecimento especializado externo das universidades e de outras fontes, mas conhecimento, criatividade e inventividade são intrínsecos a tudo o que elas fazem”, logo, o conhecimento não é estável, ele está sempre em transformação, em expansão.

O ambiente escolar é de fato coletivo, entretanto, apresenta muitas singularidades e uma pluralidade de sentidos e significados, o espaço escola com todas as suas peculiaridades permite ao professor uma reflexão acerca do ensinar. Fiorentini e Castro (2003) dizem que “a reflexão é parte integrante do processo de formação profissional, onde os saberes docentes são mobilizados, problematizados e ressignificados.”

No ano de 2006, inicio o Mestrado em Agricultura Tropical, pela Universidade Federal de Mato Grosso, desenvolvendo o trabalho de pesquisa na área da Entomologia, voltado ao estudo de insetos de importância agrônômica, concomitantemente, em 2007, sou contratada por um semestre letivo para ministrar aulas de Biologia no ensino médio, em uma escola Estadual de Cuiabá – MT.

A conclusão do mestrado em 2011 possibilitou minha inserção no ambiente acadêmico como professora universitária, atuando na Faculdade de Agronomia, tendo início então o meu percurso como professora no Ensino superior no qual me encontro até os dias atuais.

O ingresso como professora no ensino superior traz à tona muitas das angústias vividas no ingresso à docência, o medo da não adaptação, da não aceitação, da incapacidade de ser um bom professor, mas essa inserção se dá em um momento de certa maturidade, quando conseguia parar, refletir, escutar, ser paciente, diferentemente de alguns anos atrás, no início da docência, pois trazia comigo muitas experiências vividas no cotidiano escolar.

Os diferentes caminhos trilhados, diferentes contextos, as incertezas permitem-me enquanto professora refletir sobre minha prática docente. Schön (1992, p. 85) diz ser “impossível aprender sem ficar confuso”, e essa confusão de caminhos percorridos me permite refletir sobre o ser professor em diferentes contextos, sobre o trabalho profissional. A prática profissional, segundo Schön (1983), é tida como o conhecimento na ação, embora tal autor não considerasse as ideias de temporalidade, história e memória, em suas argumentações, ele relata a reflexão na ação pelo professor, individualmente, quando em situações de incerteza ou singulares, uma vez que não se considera apenas o racionalismo técnico. Este propõe uma “reflexão na ação e sobre a ação, produzindo uma espiral de apreciação, ação, reapreciação” (GERALDI, MESSIAS e GUERRA, 2002, p. 248).

Todavia, não devemos considerar a reflexão como um ato individual do professor, assim como propôs Schön, tampouco desconsiderar as condições de produção do trabalho. As condições sociais, políticas e econômicas influem no trabalho do professor, dessa forma o

professor não deve individualizar responsabilidades. Zeichner (1993, p. 18) acrescenta que “reflexão implica intuição, emoção e paixão”.

Corroborando Zeichner, um professor reflexivo, segundo Geraldi, Messias e Guerra (2002, p. 248), deve buscar “equilíbrio entre a reflexão e a rotina, entre o ato e o pensamento”, “a reflexão surge para romper a tradição de que o conhecimento só é produzido na academia” (p. 262). As autoras reforçam ainda que Zeichner (1993) busca em Dewey aportes para a compreensão dessa ação reflexiva, mencionam que Dewey foi o responsável por diferenciar no ato humano aquilo que é reflexivo do que é rotina e acrescentam que a ação reflexiva em Dewey é tida como uma “ação que implica uma consideração ativa e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, iluminada pelos motivos que a justificam e pelas consequências que a conduz” (p. 248). Para elas, a formação de professores que reflitam sobre sua prática repousa em pressupostos ou implicações que exijam do professor uma reflexão sobre sua experiência de vida escolar, sobre suas crenças, posições, valores, imagens e juízos pessoais. Sendo o professor o responsável pelo seu próprio desenvolvimento, deve ainda estabelecer uma relação dialógica, com vistas a permitir um processo de reflexão em grupo e essa reflexão deve ser contextualizada, de maneira social, política e cultural.

As reflexões aqui expostas contribuem para melhor expor a minha proposta de trabalho. Compreendo que a maneira como foi vivida e como por mim hoje é contada se respalda em significações, em sentidos construídos e ressignificações do vivenciado. Não estou simplesmente expondo um relato descontextualizado, mas sim um construto narrativo, uma vez que, segundo Molloy (2005, p. 5), a vida é sempre, necessariamente, uma história: contamos a nós mesmos como sujeitos, através da lembrança³.

Entendo que a contextualização do meu percurso pessoal/profissional dialoga com a concepção de pesquisa narrativa proposta por Clandinin e Connelly (2000). Para os referidos autores, os eventos passados são narrados e ressignificados, apresentam-se como um espaço tridimensional, uma vez que consideram as dimensões de temporalidade, nas quais presente, passado e futuro se colocam; de sociabilidade, considerando os eventos pessoais e o encaminhamento destes num processo de construção de sentidos e, por fim, a dimensão de lugar. Segundo Ferrarotti (2014, p. 35), “cada ato individual é uma totalização do sistema social” baseado em uma dialética tridimensional, em que a formação permanente é produto de “transações singulares entre organismos e ambientes materiais e sociais”.

³ Tradução livre da autora. A referência está em língua estrangeira.

Ao trazer minha narrativa de vida, assim como as dos professores nos capítulos seguintes, reporto-me à importância das narrativas (auto)biográficas. Assim, as histórias de vidas em uma visão sociológica são compreendidas como um processo de autoformação do adulto. Para Pineau (2014), a partir do momento em que este narra sua trajetória de vida, ele é levado a uma tomada de consciência desse percurso. Sendo assim, de acordo com Melo (2008, p. 65), “A tomada de consciência permite que ele encontre, na sua própria trajetória de vida, os aspectos que considera significativos à formação”.

As narrativas autobiográficas representam a práxis humana, representam a vida e estão dispostas tanto num corte vertical ou horizontal, verticalmente como uma síntese de uma história social e horizontalmente enquanto estrutura social (FERRAROTTI, 2014). As narrativas (auto)biográficas apresentam uma tríplice perspectiva, uma vez que abordam o ato de narrar, considerando-o como um fenômeno; possibilitam a interpretação, a significação e a compreensão dos trajetos vividos como instrumento de investigação, partindo para a tomada de decisão que constitui a autoformação do sujeito (NÓVOA e FINGER, 2014; DOMINICÉ, 2014).

Ao narrar nossas trajetórias, passamos por um compor e recompor, por um interpretar e refletir sobre nossas histórias de vida (MOREIRA, 2016), as histórias de vida aqui compreendidas enquanto narrativas de vida. Uma fala interessante de Ferrarotti (2014) nos diz que “a paisagem está do lado de fora e dentro de nós”, a partir daí compreendo que o autor nos convida a pensar sobre a construção dos sentidos, para a aquisição da autoconsciência e formação de nossa própria personalidade.

Caminhos que constroem! A construção se dá pela reflexão, pelo desejo de ampliar conhecimento, conhecimento do novo, do desconhecido como também daquilo já conhecido, que promove o desenvolvimento, seja pessoal, seja profissional. É nesse momento reflexivo que me coloco ao narrar o vivido, o percorrido. Caminhos que dão sentido à vida, que dão sentido à profissão e que dão sentido à pesquisa. Aprender sobre si, aprender sobre o outro e com o outro, num dado tempo, com diferentes histórias vividas.

Do percorrido, de Vila Bela da Santíssima Trindade às Ciências, é que surgem as indagações que permeiam minha pesquisa. Ao considerar o *ser graduada em Ciências Biológicas* e *ser professora de Ciências, de Biologia entre outras disciplinas* é que me coloco como pesquisadora na busca de um diálogo com professores de Ciências em seu contexto de atuação, como constroem seus saberes, como constroem os sentidos, como significam e ressignificam seu trabalho em um lugar singular e plural. Nessa empreitada, amparo-me nos referenciais da pesquisa narrativa, a qual contextualizo no capítulo seguinte.

2 A PESQUISA NARRATIVA

Dedico este capítulo à discussão sobre os pressupostos da Pesquisa Narrativa proposta por Clandinin e Connelly (2011), e, neste momento que antecede tal explanação, compartilho como *conheci* a Pesquisa Narrativa.

A abordagem qualitativa era por mim pouco usada, desde a graduação até o ingresso no doutorado, grande parte dos trabalhos que desenvolvia se baseavam em dados quantitativos, um modelo de “pensamento positivista lógico, tende a enfatizar o raciocínio dedutivo, as regras da lógica e os atributos mensuráveis da experiência humana” (SILVEIRA E CÓRDOVA, 2009, p. 33), em virtude da linha de pesquisa e dos trabalhos que desenvolvia na área das ciências biológicas e da agricultura tropical, trabalhos estes focados em levantamento populacional, identificação taxonômica, comportamento e desenvolvimento de insetos, entre outros. No entanto, em 2015, com minha inserção no GEPForDoc, trilho uma nova jornada, por assim dizer, as leituras e as formas ou maneiras de pesquisas na área da educação, pesquisas de cunho qualitativo, pesquisas voltadas à obtenção de dados descritivos, as quais até então não me eram familiares.

A investigação qualitativa na área da educação ganha evidência na década de 1960, nesse período, pesquisas sobre o cotidiano da escola e entrevistas com professores se iniciam, pois se percebia que pouco se sabia sobre o “modo como os alunos experimentavam a escola” e, também nesse período os métodos qualitativos se tornavam populares uma vez que promoviam o reconhecimento dos “mais desfavorecidos e excluídos socialmente” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 38).

Os autores assinalam que, na década de 1970, as pesquisas com abordagens qualitativas ainda não eram as dominantes, mas havia grande interesse por parte de agências que financiavam estudos na área de educação por propostas de investigação qualitativa de cunho avaliativo e também em associações profissionais, entre elas destacaram-se o National Institute of Education e o American Educational Research Association, respectivamente. Nesse período, observam-se também mudanças de atitudes entre os investigadores, ocorre uma redução da tensão entre pesquisadores quantitativos e qualitativos e, segundo Bronfenbrenner, (1976); Campbell, (1978); Cronbach, (1975); Glass (1975), importantes pesquisadores da época passam a explorar a abordagem qualitativa defendendo seu uso. Nas décadas de 80 e 90, observa-se o aumento da tendência nas pesquisas qualitativas, alguns autores trabalhando com a ideia de que as pesquisas devem apresentar caráter mais formal em

relação à análise de dados, enquanto outros mantêm uma posição de que tal investigação deve ser mais criativa e “experimentalista” tanto na forma de escrever quanto de analisar dados.

Tal pesquisa dá maior ênfase ao processo do que ao produto e toma o cuidado de retratar a perspectiva do participante, possibilita, portanto, a interação com o meio, em que será possível construir os significados (BOGDAN e BIKLEN, 1994), nela o “investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenômenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas” (Idem, p. 17). Dessa forma, segundo os autores, a investigação qualitativa também pode ser chamada de naturalista.

Os autores elencam cinco características que definem a pesquisa qualitativa:

1. *Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.* [...] os investigadores qualitativos assumem que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre, deslocando-se, sempre que possível, ao local de estudo.
2. *A investigação qualitativa é descritiva.* [...] exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.
3. *Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.* [...] As estratégias qualitativas patentearam o modo como as expectativas se traduzem nas atividades, procedimentos e interações diários.
4. *Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.* [...] Para um investigador qualitativo que planeie elaborar uma teoria sobre seu objeto de estudo, a direção desta só se começa a estabelecer após a recolha dos dados e ao passar de tempo com os sujeitos.
5. *O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.* [...] os investigadores qualitativos preocupam-se com aquilo que se designa por *perspectivas participantes* (Erickson, 1986) [...] Ao aprender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior. [...] O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados de uma forma neutra. (p. 47-53)

Nesse movimento, podemos observar que a partir da década de 80 as pesquisas qualitativas apreendem maior atenção ao processo do que ao produto, as pesquisas desenvolvidas voltam-se ao cotidiano escolar, poder-se-ia dizer que as investigações passam a ocorrer em contextos específicos, em problemáticas locais, “se o papel do pesquisador era sobremaneira o de um sujeito de “fora” [...] tem havido uma grande valorização do olhar “de dentro”, fazendo surgir muitos trabalhos em que se analisa a experiência do próprio pesquisador ou em que este desenvolve a pesquisa com a colaboração dos participantes” (ANDRÉ, 2001, p. 54).

A autora continua com a afirmativa de que é nesse período que “os estudos chamados de “qualitativos” que englobam um conjunto heterogêneo de perspectivas, de métodos, de técnicas, de análises, compreendendo desde estudos do tipo etnográfico, pesquisa participante, estudos de caso, pesquisa ação até análises de discurso e de narrativas, estudos de memória, histórias de vida e história oral” ganham força. (Idem, p. 54).

Todo esse movimento me levou ao aprofundamento dos estudos em pesquisas qualitativas, mais especificamente na Pesquisa Narrativa, cerne dos estudos do GEPForDoc grupo no qual estou inserida, uma abordagem que se contrapõe à racionalidade técnica, pois incorpora as vidas dos participantes em toda a sua complexidade existencial, logo, uma perspectiva sensível.

As narrativas, enquanto método de investigação, representam um processo ontológico; segundo Galvão (2005, p. 330), isso ocorre “porque nós somos, pelo menos parcialmente, constituídos pelas histórias que contamos aos outros e a nós mesmos acerca das experiências que vamos tendo.” A autora continua dizendo ainda que este contar sobre si não é simplesmente uma exposição do “eu”, mas sim um narrar com caráter de “partilha de experiências de reconstrução de identidade, de comunidade, de tradição, mesmo que temporariamente.” As narrativas nas pesquisas em educação possibilitam “chegar ao significado que o professor dá às respectivas práticas, assim como nos possibilitam a compreensão dos contextos vividos por esses sujeitos.” (OLIVEIRA, et al., 2016, p. 633)

O cuidado que devemos ter quando do uso da pesquisa narrativa, assim como de qualquer outro método da investigação qualitativa, reside na validação dos resultados. Ao comentar sobre esse assunto, Riessman (1993 *apud* GALVÃO, 2005, p. 332) discorre sobre quatro processos que permitem uma validação das narrativas:

- 1) Persuasão – o texto tem de ser coerente e plausível para ser convincente e isso consegue-se pela explicitação dos suportes teóricos e pela admissão de modos alternativos de análise dos dados; 2) Correspondência – os textos devem ser construídos com os comentários dos participantes no estudo, após leitura de todos os documentos produzidos (entrevistas transcritas, cartas e outros textos interpretativos); 3) Coerência – o investigador tem de estar atento à coerência da narrativa em todos os seus aspectos, de uma forma global (objetivos que o narrador quer atingir com a história que conta), local (os lugares onde se passa a ação) e temática (o conteúdo da ou das narrativas que são analisadas); 4) Utilização pragmática da narrativa – um estudo particular pode constituir a base de trabalhos posteriores. Isto assenta no fornecimento máximo de informação relativamente à coleta de dados e respectiva interpretação.

Clandinin e Rosiek⁴ (2007), ao falarem sobre a pesquisa narrativa, dizem-nos que esse tipo de pesquisa exprime respeito pela experiência vivida, não se trata apenas da valorização da experiência individual, mas sim de uma exploração das narrativas social, cultural e institucional dentro das quais as experiências individuais são constituídas, moldadas, expressadas e representadas - mas de um modo que começa e termina na narrativa das histórias de vida dos envolvidos.

A concepção de experiência trazida na pesquisa narrativa de Clandinin e Connelly baseia-se nos pressupostos de Dewey, ao trilharmos a pesquisa narrativa com vista a compreender a experiência, esta permite aflorar a subjetividade do indivíduo e, portanto, considerar o valor da experiência humana.

Pensar a experiência em educação ou a experiência educacional, segundo Dewey (2010), é considerar a “continuidade e interação entre o aluno e o que está sendo ensinado” (p. 16). Dewey compreende a educação como um processo contínuo de investigação, advindo de situações reais que são interessantes aos alunos e que, à medida que são solucionadas, proporcionam novos conhecimentos que serão utilizados futuramente. Segundo Teixeira (1978), a educação não se constitui apenas um processo de preparar para a vida, mas sim uma reconstrução e reorganização da experiência.

Ensinar deve compreender os modos como o produto foi construído e considerar as mudanças futuras que se fazem necessárias a esse, ou ainda, para uma educação que promova o aprendizado. Dewey considera a necessidade do uso dos princípios de organização ou do que chama de “plano de educação”, que diz respeito à relação entre alunos e professores (“a sala de aula comum, seus horários, seus esquemas de classificação, de avaliação e aprovação, de regras de disciplina” (DEWEY, 2010, p. 20), levando-se em consideração as experiências dos alunos, a que ele já possui e que devem ser apreciadas durante o processo de aprendizagem, é, portanto, considerar a individualidade. Implica sopesar a promoção do aprendizado por experiência em oposição à aprendizagem através de textos e professores e a aquisição de habilidades e técnicas como meio para alcançar fins que correspondem às necessidades diretas e vitais do aluno em oposição à sua aquisição através de exercício e treino, entre outros.

A experiência tem caráter tanto de continuidade quanto de interação, partindo da concepção de Dewey, considero ainda de suma importância o significado, ao entender que a experiência se processa no cotidiano entre aluno e professor, em um processo que promova a

⁴ Tradução livre da autora. A referência está em língua estrangeira.

reflexão e não simplesmente a ação pela ação, “refletir é olhar para o que aconteceu a fim de extrair a rede de significados que constituiu o principal material para um comportamento inteligente em experiências futuras” (DEWEY, 2010, p. 91).

A continuidade significa dizer que cada experiência é um contínuo para novas experiências “*continuum* experiencial”, deve-se “selecionar o tipo de experiências presentes que continuem a viver frutífera e criativamente nas experiências subsequentes” (DEWEY, 2010, p. 29). O autor complementa que “é essencial que os novos objetos e acontecimentos estejam relacionados com os das experiências anteriores, o que significa algum avanço a partir da articulação feita entre fatos e ideias”. Em educação, cabe ao “educador selecionar coisas que, no âmbito das experiências existentes, possuam potencialidade de apresentar novos problemas que, ao estimular novas formas de observação e julgamento, ampliarão a área para experiências futuras” (p. 78).

A *interação* é outro critério da experiência proposto por Dewey, ele compreende que a experiência é estabelecida pelas condições internas e externas à pessoa, ou seja, a experiência é tanto individual quanto social. A experiência só pode ser considerada verdadeira quando as condições objetivas estiverem subordinadas ao que ocorre no interior dos indivíduos que passam pela experiência, “toda experiência genuína tem um lado ativo que, de algum modo, muda as condições objetivas em que se passam as experiências” (2010, p. 40). Para o autor, na educação, as situações físicas e sociais devem ser utilizadas pelo educador de forma que este extraia de tais situações tudo que lhe possibilite construir experiências válidas.

Por fim, penso que o *significado* proposto por Dewey subsidia os demais apontamentos feitos acima. Segundo o autor, tudo que vemos, ouvimos e tocamos exprimem significados que por nós devem ser compreendidos, tal significado é uma consequência de nossa ação ao que vemos. “Só podemos estar cientes das consequências através de experiências prévias” (p. 69), devemos recorrer “em nossa mente experiências passadas, refletindo sobre essas experiências e vendo o que há de singular entre elas e a experiência presente, a fim de podermos formar um juízo do que pode ser esperado da situação em que nos encontramos” (p.70).

A experiência reside em um processo de constante transformação, articulada entre o contexto social, os valores morais e a cultura, logo, é uma articulação entre o pessoal e o social que promove de maneira contínua a aprendizagem (DEWEY, 2010).

Para Dewey, a experiência é pessoal e social. Tanto o pessoal quanto o social estão sempre presentes. As pessoas são indivíduos que precisam ser entendidos como tal, mas eles não podem ser entendidos somente como indivíduos. Eles estão sempre em interação, sempre em um contexto social. (CLANDININ E CONNELLY, 2011, p. 30)

Os pesquisadores narrativos estudam a experiência do indivíduo no mundo e, através do estudo, buscam formas de enriquecimento e transformação dessa experiência para si e para os outros. Podemos dizer, portanto, que a narrativa consiste no estudo das diferentes maneiras como experienciamos o mundo (CONNELLY e CLANDININ, 1990), uma vez que o fenômeno constitui a história, enquanto o método que a investiga e a descreve se concretiza numa narrativa. (GALVÃO, 2005)

Partindo da concepção de experiência por Dewey, Clandinin e Connely (1995)⁵ utilizam a pesquisa narrativa para o diálogo com a experiência educacional, eles concebem a pesquisa narrativa como fenômeno daquilo que se investiga e como método de investigação. Para os autores, a narrativa é o nome da qualidade que estrutura a experiência que será estudada, e é também o nome dos padrões de investigação que serão utilizados para seu estudo; a narrativa é uma forma de caracterizar os fenômenos da experiência humana, dessa forma, em educação, as narrativas podem ser utilizadas como meio de investigação e de formação.

Dewey nos fala sobre a qualidade da experiência, para ele a qualidade da experiência implica dizer que o sentido atribuído a uma experiência passada deve proporcionar um sentido de crescimento, de continuidade de reconstrução da experiência, “toda experiência deveria fazer algo para preparar uma pessoa para experiências posteriores de qualidade mais ampla e mais profunda” (2010, p. 48). A experiência é, segundo Dewey compreendida como um fluxo de mudança que é caracterizado pela interação contínua do pensamento humano com o pessoal, o social e o lugar (CLANDININ e ROSIEK, 2007).

A respeito da experiência, Clandinin e Connelly (2011) vão além, eles fazem uso das contribuições de Dewey no que diz respeito à interação; continuidade e situação, e empregam a esses termos novos sentidos sendo os de pessoal e social; passado, presente e futuro e; a noção de lugar, respectivamente, criando dessa forma o que os autores denominam de espaço tridimensional ou metáfora do espaço tridimensional, composto por três elementos, a saber: a temporalidade, a sociabilidade e o lugar, os quais serão mais bem explanados à frente.

Na perspectiva de Pesquisa Narrativa, o pesquisador narrativo tende a se deslocar por esses espaços. A tridimensionalidade na pesquisa narrativa ocorre da seguinte maneira,

⁵ Tradução livre da autora. A referência está em língua estrangeira.

[...] a temporalidade ao longo da primeira dimensão, o pessoal e o social ao longo da segunda dimensão e o lugar ao longo da terceira. Utilizando esse conjunto de termos, qualquer investigação em particular é definida por este espaço tridimensional: os estudos têm dimensões e abordam assuntos temporais; focam no pessoal e no social em um balanço adequado para a investigação; e ocorrem em lugares específicos ou sequências de lugares. (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p. 85)

A Pesquisa Narrativa considera que as experiências são vividas narrativamente, para Clandinin e Rosiek (2007), trata-se de uma abordagem de estudo da vida humana concebida como meio de honradez para as experiências vividas e como fonte importante de conhecimento e compreensão da mesma. Ao citarem Clandinin e Connelly (2000, p. 20), os autores completam:

A investigação narrativa é uma maneira de compreender a experiência. Trata da colaboração entre pesquisador e participantes, ao longo do tempo, em um lugar ou série de lugares, e na interação social com os *mileus*⁶. Um pesquisador narrativo se insere em meio a essa matriz e progride no mesmo espírito, concluindo a pesquisa é ainda um meio de viver e contar, reviver e recontar, as histórias das experiências que compunham a vida das pessoas, tanto individuais como sociais.

Um ponto importante a ser considerado na pesquisa narrativa é o fato de essa ser relacional ao envolver pesquisador e participante e por permitir o movimento do campo de pesquisa para o texto e vice e versa. E, considerando que o foco do pesquisador narrativo se concentra na compreensão da experiência a partir das narrativas, ela também tem caráter subjetivo, pois trata das singularidades e particularidades do indivíduo.

Partindo do pressuposto da singularidade de cada indivíduo, Ferraroti (2010, p. 51) chama atenção ao olhar atento à vida dos participantes,

Um homem nunca é um indivíduo; seria melhor chamar-lhe um **universal singular**⁷: “totalizado” e, por isso mesmo, universalizado pela sua época, “retotaliza-a” reproduzindo-se nela enquanto singularidade. Universal pela universalidade singular da história humana, singular pela singularidade universalizante dos seus projetos, exige ser estudado simultaneamente nos dois sentidos.

Geraldi (2010) faz um alerta em relação à organização social no mundo em que vivemos, aponta que, se não desenvolvermos a reflexão sobre os acontecimentos, permitiremos que eles se tornem rotina, assim perdemos aquilo que é singular. O mesmo

⁶ Espaço social de experiências conjuntivas (WELLER e PFAFF, 2012).

⁷ Grifo do autor

ocorre na educação, o professor deve estar atento às singularidades dos alunos, isto é, o professor realizar:

la mirada para las singularidades – la curiosidad atenta de los niños, lo que ellos nos dicen que les falta a través de sus actitudes, los hiatos existentes em el sistema que possibilitan inovar y construir em unión [...] el acto de narrar sobre sí y las próprias vivencias se muestra extremamente relevante y necessário, visto que, torna posible desarrollar uma mirada y um outro oído, com la finalidad de percibir y significar pequenos movimientos y darles otros sentidos a las acciones rutinizadas. El acto de narrar hace posible que la experiência sea valorada, lo singular sea percebido y que las ausências se transformen em presencias. (PRADO E SIMAS, 2014, p. 270)

O fato de as narrativas assentarem-se em uma ontologia, segundo Bolivar (2002), possibilita a construção social de uma realidade, logo, a subjetividade é uma condição necessária do conhecimento social,

un enfoque narrativo prioriza un yo dialógico, su naturaliza relacional y comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo. El juego de subjetividades, en un proceso dialógico, se convierte en un modo privilegiado de construir conocimiento. (p. 4)

Rabelo (2011, p. 172), ao mencionar o referido autor em relação às narrativas, fala que se trata da “qualidade estruturada da experiência percebida e vista como um relato, captando a riqueza e os detalhes dos significados nos assuntos humanos, tendo como base as evidências do mundo da vida. Reconstrói-se a experiência refletindo sobre o vivido e dando significado ao sucedido”.

A pesquisa narrativa tem como propósito a elaboração de relatos, os quais permitem aprofundar outras possibilidades de pensamento da realidade, neste sentido, a pesquisa narrativa não pretende interpretar a realidade, mas sim gerar uma nova relação com ela. Propõe ainda, compor relatos frutos do pensar narrativamente o vivido e compô-los de forma que possibilitem novas visões da história, oferecendo novos sentidos e potencialidades (CONTRERAS, 2016).

Os relatos narrativos, conforme Clandinin, Lessard e Caine (2012)⁸, representam a maneira de mostrar as relações estabelecidas entre pesquisador e participante, enquanto tornamos visível a forma como recompomos.

As autoras afirmam ainda que, ao usar o termo narrativa, devemos nos esforçar em relação ao senso de responsabilidade uns com os outros e com os relacionamentos firmados,

⁸ Tradução livre da autora. A referência está em língua estrangeira.

bem como com os textos trabalhados. Deve-se trabalhar buscando um senso de mutualidade e de (re)composição ao que escrevemos.

Retomo, com base na afirmação acima, a questão da tridimensionalidade que considero primordial para a compreensão da pesquisa narrativa, pois as três dimensões que a norteiam são as que orientarão o pesquisador narrativo ao compor sentidos às narrativas dos outros. Esse espaço tridimensional permite uma movimentação para quatro direções: para dentro e para fora de maneira introspectiva e extrospectiva; para trás e para frente, de forma retrospectiva e prospectiva, de forma, “[...] para dentro, queremos dizer em relação a condições internas, tais como sentimentos, esperanças, reações estéticas e disposições morais. Para fora, queremos dizer em relação a condições existenciais, isto é, o meio. Para trás e para frente, nos referimos à temporalidade – passado, presente e futuro”. (CLANDININ e CONNELLY, 2000, p. 50).

A *dimensão temporal* ou a *temporalidade*, para Clandinin e Connelly (2011) e Clandinin e Rosiek (2007), trata da questão central do pensamento narrativo, enfatiza-se a temporalidade da geração de conhecimento, os eventos caracterizam-se como algo que acontece ao longo do tempo, um ir e vir temporal, entre passado, presente e futuro. Essa dimensão refere-se aos eventos prospectivos e retrospectivos, onde os indivíduos relatam no presente suas experiências passadas e são capazes de ressignificá-las fazendo projeções futuras.

[...] a narrativa proporciona ao sujeito uma transição nesses espaços e ao estranhamento de si, pois ao resgatar o passado, aquele que narra fala de uma perspectiva cronológica temporal e social a partir do presente, ou seja, o que eu sou hoje tem como marca os eventos passados. Ao deslocar-se ao passado, por meio da retrospectiva, o sujeito que narra emerge em direção ao seu futuro, ou seja, ele se projeta a um devir, portanto, transfigurando-se em um novo, embotando o sujeito que foi e, descolando-se do sujeito que é, para transfigurar-se em um sujeito a devir carregado as marcas de todos os outros que foi. (OLIVEIRA, 2017, p. 12157)

A *dimensão de sociabilidade* é representada pela introspecção e retrospectiva é uma perspectiva relacional, um processo pessoal e social que permite novas interações e experiências vividas. Essa dimensão estabelece a relação entre pesquisador e participante, entende-se aqui como disposições pessoais sentimentos, esperanças, desejos, reações estéticas, e disposições morais da pessoa, seja do pesquisador ou do participante, já as disposições morais se referem às condições existenciais, o meio ambiente, fatores ou forças circunvizinhas, pessoas entre outras coisas, que formam o contexto do indivíduo. Essa dimensão também permite que os investigadores narrativos distingam seus estudos daqueles

que focalizam, principalmente, as condições sociais que tratam o indivíduo conforme a expressão hegemônica da estrutura social e do processo social. (CLANDININ e CONNELLY, 2006⁹; 2011).

A *dimensão de lugar* ou de sequência de lugares, devemos reconhecer que todos os eventos ocorrem em algum lugar, essa dimensão faz referência aos limites concretos, físicos e topológicos específicos do local onde tanto a pesquisa quanto os eventos ocorrem, logo este lugar pode ser chamado de cenário. (CLANDININ e CONNELLY, 2006).

Esse espaço tridimensional, da pesquisa narrativa, é um espaço de contínua movimentação; pesquisador e participante se movem entre o tempo, o social, o individual e o contexto no qual estão inseridos. As experiências vividas à medida que são narradas e observadas e, tendem a promover uma reflexão conforme são observadas e poderão ser ressignificadas, o participante é convidado a se ver. Nesse movimento, o indivíduo é modificado pelo contexto no qual está inserido e ao mesmo tempo em que atua nele também o transforma.

Nesse contexto, a pesquisa narrativa convida pesquisador e participante,

[...] em todo e qualquer tempo, a atuarem sobre suas capacidades de afetar e serem afetados e a fundarem novas maneiras de sentir e contar histórias. É preciso que o pesquisador esteja disponível para mergulhar nas experiências dos atores sociais que encontra e de se tornar parte da paisagem que pesquisa. Isso implica lidar com a teia de relações e negociações, desde o início até o final do processo. (OLIVEIRA, KIND e CORDEIRO, 2015, p. 166)

Adoto a Pesquisa Narrativa como opção teórico-metodológica para compreender a partir das narrativas os sentidos construídos por professores de Ciências de uma escola de Vila Bela da Santíssima Trindade em um espaço multicultural. O professor não se define por ele só, ele é um sujeito individual e coletivo, que traz consigo marcas de experiências vividas, em diferentes relações e lugares que perpassam contextos históricos e culturais.

Na perspectiva narrativa consideram-se as dimensões da experiência e biografia dos pesquisados, baseando-se nas histórias de vida, nas experiências pessoais e profissionais, nos seus percursos formativos, nas relações compartilhadas e nos contextos onde se dão. Fontoura (2010, p. 89) aponta que a narrativa é “a expressão da experiência humana, na forma de histórias pessoais. Nós pensamos, sonhamos, dormindo ou acordados, lembramos, sentimos esperança, desespero, amor e ódio, criticamos, aprendemos e ensinamos, fazemos fofocas e planos sob forma de narrativa.”

⁹ Tradução livre da autora. A referência está em língua estrangeira.

A pesquisa narrativa enquanto método permite que o professor, ao falar de si, envolva-se em reflexão acerca de sua experiência vivida bem como a multiplicidade da realidade social e o aprofundamento de sua relação com essa realidade. Possibilita a este organizar as ideias para o relato escrito, ou oral, reconstruir e dar sentido pessoal as suas experiências de vida de modo reflexivo, ou seja, realizar uma autorreflexão que colabora na compreensão de sua própria prática.

O relato escrito conforme Moreira (2011, p. 30),

focaliza-se na experiência vivida, visando criar um distanciamento face à ação e que, sujeito ao olhar e perspectiva de outro, promove a (re)construção do pensamento do professor ao provocar um “efeito de espelho”. Assim o professor pode ver-se e rever-se na sua prática educativa, compreender (-se) melhor e à sua profissão, analisar aspectos da cultura e identidade profissionais, tendo em vista a reconstrução das suas perspectivas e atitudes, mas também compreender as filosofias e valores subjacentes às escolhas que faz e seu impacto na vida de outros e nos contextos de ação.

Galvão (2005, p. 330), ao referir-se sobre a forma oral de se comunicar diz,

[...] dá passado histórico às pessoas nas suas próprias palavras. E ao dar-lhes um passado, também as ajuda a criar um futuro. Por exemplo, o conhecimento da compreensão do que é o ensino pode ser feito a partir da reconstrução dos acontecimentos pelos professores, numa situação de partilha das suas histórias. Isto se baseia nas premissas de que ensinar é experienciado como acontecimentos sociais complexos, que o conhecimento está organizado em teorias explicativas e, por sua vez, serve de lente interpretativa da compreensão da experiência de cada um.

Connelly e Clandinin (2004) mencionam que, ao utilizar a Pesquisa Narrativa, adota-se uma visão particular da experiência como fenômeno estudado. “Potencializa-se nas reflexões e perguntas do presente, em função das aprendizagens, saber-fazer e conhecimentos implicados na transformação e auto-transformação do sujeito em formação” (SOUZA e ABRAHÃO, 2006, p. 142).

Logo, desenvolvo a presente tese dentro da abordagem qualitativa, tendo como metodologia a Pesquisa Narrativa, com destaque aos processos multiculturais. Entretanto, desde a elaboração do projeto de pesquisa pensava não estar desenvolvendo a pesquisa na perspectiva narrativa, concebia como uma aproximação ao método da Pesquisa Narrativa, contudo, ao longo do processo de negociação com a escola; da aproximação com os participantes e com os caminhos trilhados na construção dos sentidos e significados baseados em suas narrativas a partir das experiências vividas; do meu desenvolvimento profissional a partir do envolvimento com estes; e por fim, a condução para um processo de formação com

os professores, baseado em um processo mútuo de reflexão, conduziu-me à compreensão da essência do método e de sua validade enquanto pesquisa.

Dubnewick *et al.* (2017)¹⁰ ressaltam que, enquanto pesquisadores, temos que ir além das histórias contadas sobre o vivido, o pesquisador narrativo deve investigar o narrado e é nesse momento que ocorre o que Clandinin (2010) denomina como virada narrativa. Essa investigação, segundo Downey e Clandinin (2010), é o que os pesquisadores narrativos chamam de recontar e é exatamente nesse recontar que reside o entendimento de que as histórias não se encontram estagnadas, não são entidades fixas, elas estão sempre em formação, são múltiplas e estão abertas a novas possibilidades, nesse momento, inicia-se a composição de novos sentidos.

Conforme Clandinin e Rosiek (2007), a ideia que regula a pesquisa narrativa é a geração de uma nova relação entre o homem e seu ambiente (sua vida, comunidade, mundo), amparado no recontar das histórias e por fim, no reviver. Nas palavras de Dubnewick *et al.* (2017), o conceito de recontar e o reviver para eles estão intimamente ligados. Reviver consiste na natureza das relações na pesquisa narrativa à medida que recontamos (ou investigamos) a experiência vivida. Os caminhos em potencial são feitos em recomposição às histórias que vivemos e contamos, assim podemos reviver história de vida, lugar, contexto e tempo.

Mariani (2016), aponta que ao término da pesquisa, as relações não se findam, “elas podem se estender por outras experiências construídas a partir da relação estabelecida” (p.114). Desse modo, as narrativas do participante e do investigador se convertem graças à pesquisa em uma construção e reconstrução de narrativas compartilhadas (CONNELLY e CLANDININ, 1995, p. 23).

Investigação narrativa é uma maneira de entender a experiência. É uma colaboração entre pesquisador e participantes por um tempo, em um lugar ou série de lugares e na interação social com o meio. Um investigador adota esta matriz como central e continua com o mesmo espírito, concluindo a investigação ainda centrado no viver e contar, revivendo e recontando as histórias das experiências que compõem a vida das pessoas, tanto individual quanto social. (CLANDININ e CONNELLY, 2000, p. 20)

Uma das tensões que antecedem a pesquisa é a entrada no campo de investigação, gerida pelo processo de negociação, nesse momento, enquanto pesquisadores, devemos compreender que a entrada no campo de investigação envolve questões éticas a partir de responsabilidades entre pesquisador e participante. Segundo Connelly e Clandinin (1995, p.

¹⁰ Tradução livre da autora. A referência está em língua estrangeira.

18)¹¹, do ponto de vista ético cabe enxergar como “una unidad narrativa compartida”. Mais adiante, ao citarem Clandinin e Connelly (1988), os autores dizem

hemos demostrado como el éxito de la negociación y la aplicación de los principios no garantizan por sí solos um estudio fructífero. La razón, naturalmente, es que la investigación colaborativa constituye una relación. [...] las relaciones se establecen, como señala MacIntyre (1981), a través de las unidades narrativas de nuestras vidas (p.281). (CONNELLY e CLANDININ, 1995, p. 18-19)

Os autores, na compreensão desse processo de negociação e entrada no campo de investigação, utilizam dois termos específicos, *caring communit* e *empowerment*, que consistem na compreensão de que a pesquisa narrativa deve transcorrer dentro de uma relação de investigação que é construída como uma comunidade de atenção mútua e quando pesquisador e participante contam histórias sobre sua relação na pesquisa, é possível que sejam histórias que se refiram à melhoria de suas próprias disposições e capacidades (CONNELLY e CLANDININ, 1995, p. 19).

2.1 Os caminhos da pesquisa

Ao compreender os pressupostos da pesquisa narrativa, o próximo passo dado foi o da escolha dos textos de campo a serem utilizados. Antecedendo a escolha destes, precisei inicialmente conhecer a escola *lócus* da pesquisa, sua organização, seus projetos, a equipe de gestores (direção, coordenação e secretaria) e o corpo docente. Essa aproximação ocorreu pela primeira vez no ano de 2015.

Na busca em compreender as relações multiculturais presentes em um dado espaço num dado tempo é necessário conhecer as experiências de vida e formação dos participantes, uma vez que estes trazem consigo concepções que foram/são construídas ao longo de sua vida, e dessa forma, carregam singularidades culturais, históricas, sociais e econômicas que de certa forma exprimem como concebem o processo de ensino e aprendizagem.

Ao considerar a complexidade das paisagens investigadas, Clandinin e Connelly (2011) propõem diferentes textos de campo a serem utilizados na Pesquisa Narrativa, eles compreendem que cabe ao pesquisador escolher ou criar as formas a partir das quais irão

¹¹ Tradução livre da autora. A referência está em língua estrangeira.

compor os textos, “Os textos de campo criados podem ser construídos de forma mais ou menos colaborativa; podem ser mais ou menos interpretados e podem ser mais ou menos influenciados pelo pesquisador. Tudo depende da relação vivida.” (p. 136). Os autores esclarecem ainda que o pesquisador deve estar atento ao fato de compor os textos de campo “em condições existenciais, assim como nas respostas internas do indivíduo [...] ao compor textos de campo, os pesquisadores precisam atentar para o lugar em que eles e os participantes se encontram, para qualquer momento particular – temporalmente, espacialmente – e para os termos pessoais e sociais” (p. 137), destacando assim a questão do espaço tridimensional de pesquisa.

Os dados podem ser coletados em forma de textos de campo da experiência compartilhada, diários, transcrições de entrevistas, observações, na ação de contar histórias, cartas, produção de textos (auto)biográficos, documentos, materiais escritos (normas e regulamentos), fotografias, metáforas e filosofias pessoais (CONNELLY e CLANDININ, 1995; ELBAZ, 1983; COLE 1986; LAKOFF e JOHNSON, 1980; KROMA, 1983). Interessante notar o quão distintos são os critérios para a condução da pesquisa narrativa. O importante é que o pesquisador busque e defenda os melhores meios a serem utilizados em sua pesquisa.

Outro quesito importante é que esses diferentes meios mantenham a estrutura temporal da pesquisa narrativa, de forma a permitir que o participante se situe no passado, no presente e no futuro, logo os diferentes tipos de dados tendem a fortalecer as diferentes localizações temporais (CONNELLY e CLANDININ, 1995).

Após esse início de negociação e da aceitação do desenvolvimento da pesquisa na escola, estabeleci quais seriam os textos de campo utilizados: *questionário, caderno de campo do pesquisador, caderno de campo do participante, análise de documentos (Projeto Político Pedagógico da escola), registro fotográfico, observações e conversas* que posteriormente foram transcritas.

Os textos de campo devem ser transformados em textos de pesquisa e nesse processo se estabelece uma conexão entre a memória, os textos de campo e os textos de pesquisa. A escrita dos textos de pesquisa é um momento de envolvimento com os participantes, é durante a realização da escrita desses textos que somos convidados a pensar sobre os textos de campo “como uma maneira de representar a experiência” e é nesse momento que eles estabelecem a questão primordial da pesquisa narrativa que é o espaço tridimensional, durante sua escrita, os textos são compartilhados com os participantes e desse momento em diante as dúvidas

oriundas dos textos tendem a permitir a criação de novos textos (MELLO, MURPHY e CLANDININ, 2016).

Clandinin e Connelly (2000) afirma que os pesquisadores iniciantes em investigação narrativa passam por tensões em vários momentos enquanto tentam entender o movimento de estar no campo, para compor textos de campo, os textos provisórios e os textos finais de pesquisa, pois a pesquisa narrativa requer que o pesquisador investigue sobre seu próprio conhecimento e compreenda que é esse conhecimento que auxiliará na pesquisa narrativa (MELLO, MURPHY e CLANDININ, 2016), a pesquisa contribui para que o pesquisador, a partir do momento em que conta sua própria história, compreenda seu interesse na pesquisa, o que Clandinin (2010) chama de inícios narrativos.

Faz-se necessária também a consideração de questões sobre a equidade e justiça social, uma vez que a pesquisa conduz pesquisador e participante juntos a pensarem como suas experiências podem ser moldadas de maneiras diferentes no futuro (CLANDININ e CAINE (2013). É, portanto, nesse movimento que a pesquisa molda a metodologia, pois garante a justificativa pessoal, prática e social importantes na pesquisa narrativa (MELLO, MURPHY e CLANDININ, 2016).

A pesquisa narrativa enquanto opção teórico-metodológica permite que o pesquisador esteja “mais próximo dos contextos da escola, da vivência dos processos de ensinar e aprender, característicos da profissão docente, caminhando lado a lado” com os professores. (MARIANI e MONTEIRO, 2016, p. 114).

Ao compreender os caminhos que teria que trilhar para o desenvolvimento da pesquisa, no segundo semestre do ano de 2015 fiz meu primeiro contato com a escola na qual pretendia desenvolver a pesquisa. Após conversar com a direção da escola, sinalizou-se de maneira positiva a possibilidade de entrar em contato com os professores e dialogar sobre qual seria minha proposta de pesquisa, quais eram minhas intenções de estudo e pesquisa. Naquele ano realizei as primeiras conversas com os professores e, posteriormente, no ano de 2016, mantive contato com os professores.

No ano de 2016, a escola apresentava uma nova equipe gestora e eu teria que realizar novamente todo o processo de negociação. Os professores mostravam-se entusiasmados em participar, então mantivemos nossas conversas, constituía-se o período dos inícios narrativos. Contudo, os professores sinalizaram algumas preocupações, uma delas residia no fato de que, próximo ao encerramento do ano letivo, não tinham conhecimento se haveria alteração no quadro docente da escola e como meu interesse em pesquisa se estabelecia com os professores

de Ciências, os professores não sabiam se continuariam com as mesmas disciplinas ou se lhes seriam atribuídas outras.

Concomitantemente, realizava nesse período a reformulação de minha proposta de trabalho para submissão e aprovação no Sistema da Plataforma Brasil.

A resolução 196, de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo os seres humanos e constitui o primeiro marco regulatório nacional da ética aplicada à pesquisa. Por meio dessa resolução, o sistema brasileiro de revisão ética foi criado, composto pelos Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) e pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), também conhecido como Sistema CEP/CONEP. (NÓVOA, 2014, p. 7)

Em 2017, retornando o período de aulas e aprovado meu projeto de pesquisa pelo CEP/CONEP, entro em contato com os professores e alguns dos que haviam sinalizado positivamente, já não mais poderiam participar da pesquisa por motivo de afastamento.

Início a partir de então, uma nova aproximação com a gestão escolar, faço novamente todo o caminho de apresentação da pesquisa, da proposta de estudo e de diálogo tanto com gestores quanto com os professores, discutirei no próximo capítulo como as relações se estabeleceram. Clandinin e Connelly (2011) sinalizam que essa aproximação situa-se no complexo processo de negociação que a pesquisa narrativa pressupõe, pois existe a “[...] necessidade de se negociar relacionamentos, propósitos, transições e modos de ser útil, visto que o que se busca é a interpretação/compreensão das experiências enquanto fenômenos históricos e narrados, conforme as significações de quem os narra”. (MONTEIRO, 2014, p. 121)

No que se refere à apresentação de minhas intenções de pesquisa e para conhecer a nova equipe gestora, agendei com a direção uma data para que pudesse ir até a unidade escolar. No primeiro momento em que cheguei à escola, consegui contato com a direção, mas não com a coordenação. Fiquei por uma semana nos períodos matutino, vespertino e noturno para que conseguisse realizar o primeiro contato com todos os professores que compunham o quadro docente do ano de 2017, consegui somente ao final dessa semana o primeiro contato com a coordenação escolar do período diurno e no início da semana já havia conseguido contato com o coordenador do período noturno, os coordenadores estavam no período de ajustes de professores e disciplinas.

Nessa primeira visita eu já havia delineado quais seriam os primeiros caminhos de pesquisa a seguir, que se tornariam inicialmente meus textos de campo para posteriormente serem transformados em textos de pesquisa.

O primeiro deles constituiu-se de um *questionário de caracterização* dos professores da escola e eu já trazia comigo meu caderno de campo, para os textos de campo do pesquisador que se constituía como uma fonte de interpretação minha, enquanto pesquisadora, além das observações por mim feitas durante os três períodos em que permanecia na escola.

O questionário de caracterização, que foi entregue a todos os professores da escola e estes foram convidados a responder, tornou-se o primeiro texto de campo, nele constavam perguntas quanto à idade, cor, anos de docência, anos de docência na escola onde se realizava a pesquisa, disciplinas que ministram, bem como as turmas nas quais atuam; curso, instituição e período no qual concluiu a graduação, pós-graduação e capacitações; entre outras (Anexo 1).

Esse questionário constituiu-se importante meio de caracterização do quadro docente a partir de suas perspectivas e não somente através dos dados fornecidos pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, embora eu também o utilize para descrição da escola em conjunto com minhas notas de campo. Acredito que o PPP seja um dos documentos importantes na pesquisa narrativa, constituindo-se um texto de campo, pois ele auxilia na contextualização do trabalho.

Pádua (2007) aponta que na elaboração do questionário é importante que o pesquisador tenha conhecimento de sua proposta de pesquisa, pois ele é importante para determinar algumas questões relevantes que se queira demonstrar ou verificar.

Outra fonte que utilizei foi o *caderno de campo do pesquisador*, pensei em propor esse caderno aos professores, a partir do momento em que aceitassem participar de minha pesquisa, que estes escrevessem um caderno de campo, que descreverei a seguir. Neste caderno, pude escrever notas de campo em todo o período de pesquisa, nele era possível descrever toda a escola, desde a infraestrutura, quadro docente, gestão escolar, situações e eventos vivenciados no contexto da escola.

O caderno de campo, conforme afirmam Connelly e Clandinin (2005), constitui-se uma das principais ferramentas da pesquisa narrativa, pois permite que o pesquisador faça um *registro ativo*¹² dos acontecimentos que se dão no contexto da escola, os autores sublinham que as notas de campo são uma reconstrução ativa dos fatos bem mais do que um registro passivo, com elas o pesquisador se movimenta de maneira retrospectiva e prospectiva, permitindo assim tanto o envolvimento com os participantes como um distanciamento dos mesmos (CLANDININ e CONNELLY, 2011).

¹² Destaque dos autores.

São as notas de campo que subsidiam a interpretação e a construção ou composição de sentidos na pesquisa. O caderno de campo compõe também o texto de campo e é escrito de forma pessoal e interpretativa, pois “quando passamos para nossa pesquisa de campo, já estamos contando para nós mesmos e para os outros as histórias sobre as razões de nossa pesquisa” (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p. 134).

Nessa primeira semana em que me mantive na escola e na qual convidei os professores a participarem da pesquisa, obtive resposta positiva de quatro professores, sobre os quais compartilharei no capítulo seguinte, contudo, necessitei mencioná-los para poder expor outro texto de campo que utilizei, o *caderno de campo dos participantes* (Figura 2).



Figura 2. Caderno de campo do participante entregue aos professores
Foto: Acervo pessoal.

Nesse caderno, convidava os professores a escreverem suas próprias histórias, sua constituição pessoal e profissional, família, infância, adolescência, escola, professores, amigos, fatos marcantes, sobre a prática docente, sobre as experiências vividas, sobre tudo que tivessem interesse em compartilhar. Sugeri a eles que me devolvessem ao final do primeiro semestre letivo com as anotações para que eu pudesse ler e fazer alguns apontamentos e considerações e informei-lhes ainda que estaria retornando à escola nos meses

seguintes e que manteríamos as conversas durante as semanas nas quais permanecesse na escola.

Os textos de campo, seja o do pesquisador ou dos participantes, são:

modelados pelos interesses e desinteresses do pesquisador ou do participante (ou de ambos). O que pode parecer uma gravação objetiva de uma entrevista estruturada já é um texto interpretado e contextualizado: ele é interpretado porque é modelado pelo processo interpretativo do pesquisador, do participante e de sua relação, e é contextualizado pelas circunstâncias particulares das origens e do cenário da entrevista. (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p. 136).

Retornando à escola no mês seguinte, alguns dos participantes me disseram que o tempo que eles tinham não lhes possibilitava reservar um período para a escrita, mas que tentariam escrever. Percebendo a dificuldade por eles apresentada, mas sem desconsiderar o caderno de campo, optei por continuar realizando outra estratégia que seria a continuidade das observações e das conversas gravadas com os professores - as gravações foram consentidas pelos professores e pela gestão escolar - nas quais as situações e eventos que eu havia solicitado a eles em forma de narrativa escrita poderiam ser contadas em forma de narrativas orais, das quais posteriormente realizaria a transcrição, e assim o fiz.

Clandinin e Connely (2011) apontam que as conversas entre pesquisador e participante possibilitam o que chamam de sondagem profunda, pois estabelecem uma situação de confiança mútua, de escuta e de solidariedade com a experiência descrita pelo outro.

As conversas foram realizadas de forma individual, nos meses em que retornava à escola permanecia por uma semana para poder conversar com os professores no tempo em que estavam disponíveis. Nessas conversas, eles narravam sobre o recordado durante o mês, sobre os acontecimentos da escola, as experiências vivenciadas, retomavam lembranças de infância, do período em que estudavam, narravam sobre suas angústias, sobre alguns dilemas, conflitos, dificuldades, tiravam dúvidas sobre algumas questões, facilidades, construíam um percurso até aquele momento e sobre as possibilidades futuras.

Com os professores não marcava um horário específico para realização das conversas, apenas mantinha contato telefônico ou por mensagem via *Whatsapp* informando a semana em que estaria retornando à escola. Ao chegar, informava a secretaria, coordenação e direção os dias em que estaria lá e iniciava as observações. As conversas com os professores aconteciam em momentos aleatórios, pois como dito anteriormente, permanecia na escola nos três períodos de aula, e eles também ministravam aulas diuturnamente. As conversas ocorriam na maioria das vezes na sala dos professores, mas não era regra, pois elas aconteciam também na

sala da direção e da coordenação, locais onde geralmente conversava com os gestores, e no pátio da escola.

Dessa forma, ao longo do ano letivo de 2017, os diferentes meios utilizados como materiais para o desenvolvimento da pesquisa e que compuseram os textos de campo compreenderam: *questionário de caracterização, caderno de campo do pesquisador, caderno de campo do participante, documentos, observações e conversas* e estes se converteram posteriormente nos textos da pesquisa, inicialmente, os textos provisórios e por último o texto final apresentado nesta tese. Os trechos na íntegra que compõem parte das narrativas dos professores, ou do caderno de campo do participante ou do pesquisador, serão apresentados ao longo da tese com destaque em itálico.

2.2 Os participantes da pesquisa

Conforme informado anteriormente, a busca pelos participantes se respaldava num critério: serem professores de disciplinas da área de Ciências. A partir dessa definição e após minha conversa e apresentação da pesquisa ao corpo docente da escola, indicando seus aspectos e objetivo, quatro professores mostraram-se dispostos a participar.

A apresentação da pesquisa aos professores ocorreu nos três turnos de aula, devido à distribuição das aulas aos professores nos períodos matutino, vespertino e noturno. Após aceitarem participar da pesquisa, apresentei-lhes o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, documento este no qual, após leitura e concordância, efetivaram a assinatura.

Com relação à identificação deles no trabalho, de início não perguntei como gostariam de ser identificados, considerando que a pesquisa é baseada em um processo de negociação, confiança e relação entre pesquisador e participante, deixei que ao longo de nossos encontros, à medida que as relações se estabelecessem, eles pontuassem como eu poderia identificá-los na pesquisa, e em nosso terceiro encontro os participantes autorizaram a sua identificação pelo nome verdadeiro.

Os participantes dessa pesquisa são:

Adriana, 38 anos, graduada em Ciências Biológicas, é professora há 13 anos, atua nas disciplinas de Biologia e Química para turmas do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio Regular e Integrado em Informática.

Ana Marciane, 31 anos, graduada em Educação Física, é professora há 6 anos, atua nas disciplinas de Prática em Técnica Agrícola Quilombola, Prática em Tecnologia Social e Filosofia, para turmas do 3º ano do Ensino Médio Regular e 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio Integrado em Informática.

Juarez, 61 anos, graduado em Pedagogia, é professor há 17 anos, atua nas disciplinas de Prática em Técnica Agrícola Quilombola e Filosofia, em turmas de 6º, 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental e 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio Regular.

Leandra, 31 anos, graduada em Ciências Biológicas, é professora há 9 anos, atua nas disciplinas de Biologia e Química, em turmas do 1º e do 2º ano do Ensino Médio Regular.

A partir das informações disponibilizadas pelos quatro participantes da pesquisa no *questionário de caracterização* e de nossas *conversas*, construí um quadro no qual agrupei os dados informados. (QUADRO 1)

Elencado o caminho metodológico escolhido e os textos de campo elegidos para a condução da pesquisa e a apresentação dos participantes, discorro no capítulo seguinte sobre a contextualização do lugar, da escola e sobre a trajetória pessoal e profissional dos participantes que embarcaram comigo nesta pesquisa.

Quadro 1. Caracterização dos quatro professores participantes da pesquisa.

Participante	Sexo	Cor	Graduação - Instituição	Pós-graduação <i>lato sensu</i> / Instituição	Vínculo empregatício	Tempo de experiência na docência	Tempo de experiência na escola	Disciplina(s) - Turma(s) nas quais ministra
Adriana	Feminino	Parda	Licenciatura em Ciências Biológicas - UEMS	Educação ambiental - FACINTER	Contratada	13 anos	4 anos	Biologia - 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio Regular e do Integrado em Informática. Química – 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio Regular e do Integrado em Informática.
Ana Marciane	Feminino	Negra	Licenciatura em Educação Física - UNEMAT	Não possui	Contratada	6 anos	6 anos	Prática em Técnica Agrícola Quilombola (PA) e Prática em Tecnologia Social (PTS) – 3º ano do Ensino Médio Regular. Filosofia - 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio Integrado em Informática.
Juarez	Masculino	Negra	Licenciatura em Pedagogia - ULBRA	Não possui	Contratado	17 anos	17 anos	Prática em Técnica Agrícola Quilombola (PA) e Filosofia – 6º, 7º 8º e 9º ano do Ensino Fundamental e 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio Regular.
Leandra	Feminino	Parda	Licenciatura em Ciências Biológicas - UNIC	Gestão municipal - UNEMAT	Contratada	9 anos	9 anos	Biologia – 1º ano do Ensino Médio Regular Química - 1º e 2º ano do Ensino Médio Regular.

Fonte: Dados da autora, 2017.

3 DIÁLOGO SOBRE CONTEXTO E SUAS ESPECIFICIDADES

*“Ô campo verde serenado,
ô campo verde é Vila Bela
Eu vou-me embora pra cidade
Da Santíssima Trindade
Vou-me embora pra cidade
Da Santíssima Trindade”*

*(Trecho de uma das músicas cantadas pelas mulheres do Conjunto
Aurora do Quariterê durante o Chorado)*

3.1 O lugar e sua população

Discutir questões de saberes e de pluralidades culturais em um contexto específico, neste caso a escola, em Vila Bela da Santíssima Trindade hoje, implica conhecer um pouco da constituição desse lugar, compreender as relações estabelecidas, bem como assimilar a importância das experiências vividas durante o período de fundação da cidade e compartilhadas entre europeus, africanos (escravizados e forros¹³), indígenas e seus descendentes.

A cidade de Vila Bela da Santíssima Trindade, situada na porção oeste do Estado de Mato Grosso (Figura 3), parte da capitania de Mato Grosso¹⁴, fundada às margens do rio Guaporé em 1752, em um local de terreno alagadiço em função das constantes cheias que ocorriam no rio Guaporé e que inundavam o local escolhido para construção da vila, (MOURA, 1982), tornou-se o principal aglomerado urbano de Mato Grosso. A Vila-Capital foi criada com o intuito de “garantir a posse efetiva dessas terras, pois o território que formava a recém-criada capitania, de acordo com o Tratado de Tordesilhas (1492), ainda pertencia a Espanha” (SILVA, 2017, p. 21).

¹³ Escravo forro era “aquele a quem seu próprio senhor tem dado a liberdade [...] quando já não se atende à pessoa, que lhe deu a liberdade” (GUEDES, 2018, p. 49). A carta de alforria era um dispositivo legal que concedia a liberdade ao escravo, seja solenemente ou não, direta ou indiretamente, através de ato particular ou na presença de um notário, geralmente estabelecido em documento escrito. (ABREU e BARROS, 2009, p. 64).

¹⁴ Após a descoberta de riquezas minerais nessa região, a capitania de Mato Grosso foi desmembrada da capitania de São Paulo mediante Alvará de 09 de maio de 1748, dando-lhe o “título de capitania geral do Cuyabá e Matto-Grosso, título que conservou sob os capitães gerais, modificando-se, somente, para o de província do Matto-Grosso, quando por decreto de 15 de dezembro de 1815 foi o Brasil elevado a categoria de reino e mudada a designação de capitanias para províncias.” (FONSECA, 1881, p. 8)

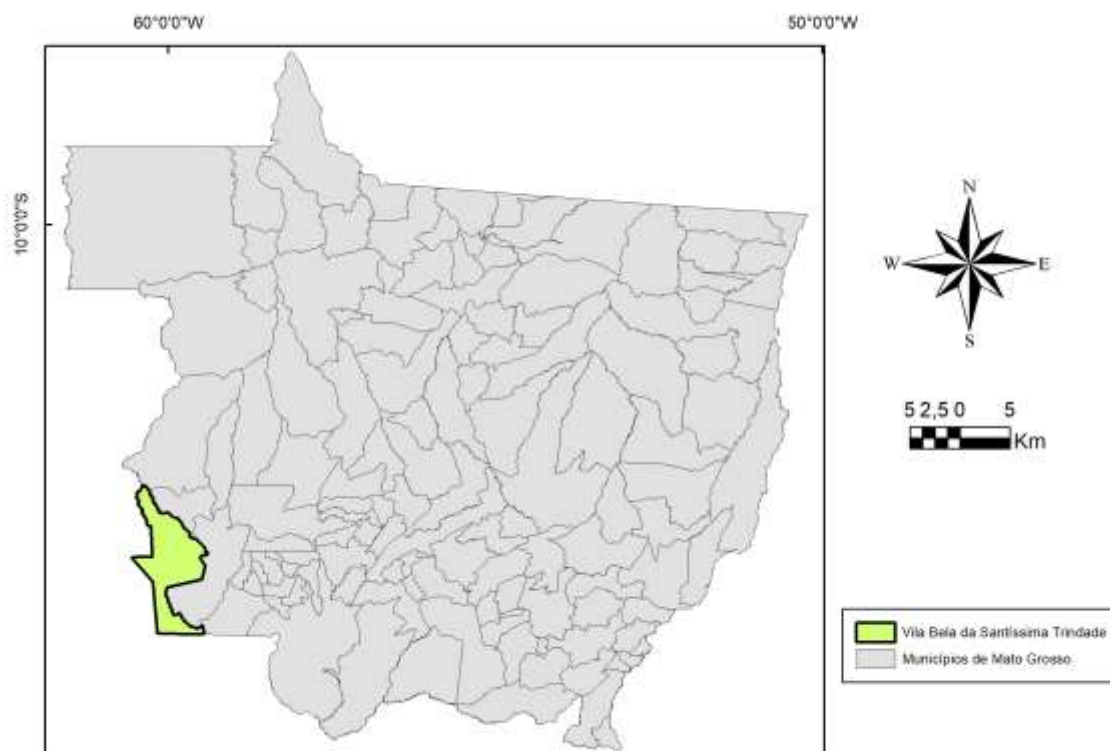


Figura 3. Mapa do Estado de Mato Grosso, com destaque a área que corresponde ao município de Vila Bela da Santíssima Trindade.

Vila Bela da Santíssima Trindade, foi construída a margem direita do rio Guaporé (Figura 4) a partir das instruções enviadas a D. Antônio Rolim de Moura pela rainha Dona Maria Ana de Áustria e, em sua construção prevaleceram traços da arquitetura europeia. O “lugar foi estrategicamente pensado e sua edificação consolidou o início da ocupação lusitana no extremo oeste da América portuguesa.” (CANOVA, 2008, p. 81)

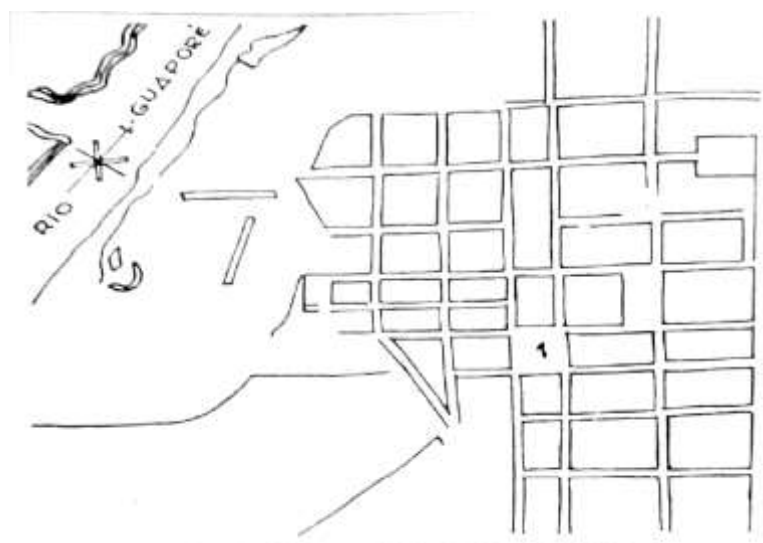


Figura 4. Croqui da planta de Vila Bela da Santíssima Trindade – MT, no século XVIII.
Fonte: Santos (2001, p. 69).

Assim posto, D. Antônio Rolim de Moura, primeiro Governador e Capitão-General da Capitania de Mato Grosso, ergueu a capital às margens do rio Guaporé, suas edificações contendo a Casa da Câmara, cadeia, Palácio Governamental, Casa de Fundação, cemitério e a Matriz seguiam a proposta de núcleo populacional planejado do Século XVIII,

O cuidado maior era que as casas fossem bem perfiladas, [...]. Na vila-capital, as ruas iam sendo traçadas a régua. Quanto às casas, a correção desse *defeito*, na visão do governador, só viria com o tempo, com a ampliação do perímetro urbano. (SILVA, 2014, p. 84)

Sua localização em área de fronteira possibilitou seu estabelecimento como sede da Coroa Portuguesa, tratou-se, portanto, de um espaço resultante de plano político-estratégico traçado para a ocupação da região do Guaporé, com o intuito de garantir seu povoamento e efetivar a posse da região, um processo de conquista e de interiorização do aparato administrativo, garantindo assim o domínio das fronteiras pelos portugueses.

Segundo Siqueira (2009), Rolim de Moura como responsável pela manutenção da fronteira Oeste colonial, mantinha nessa província os jesuítas responsáveis pelas missões indígenas de Moxos e de Chiquitos, este ainda mandou fundar aldeias jesuítas e fixar colonos na margem esquerda do rio Guaporé, com o objetivo de expandir a fronteira ocidental.

Desse processo de ocupação, a população de Vila Bela constituiu-se de lusitanos, nativos, negros (DOURADO e SÁ, 2013), destaca-se ainda a presença de índios, oriundos de sociedades indígenas que habitavam a região central do continente sul-americano (NAUK, 2012). Segundo Nauk (2011, p. 29), existia na região da fronteira um intercâmbio “em que livres, escravos, forros, brancos, negros ou índios transitavam de um lado para o outro”.

Bandeira (1988, p. 114) destaca que, mesmo com a insalubridade do local e com as péssimas condições de trabalho, a população negra prevalecia em Vila Bela, “em pleno escravismo, a grande maioria da população” era formada por pretos e mulatos livres. Em outro trabalho, Nauk (2011, p. 47) afirma que “3/4 da população da capitania de Mato Grosso era constituída por mestiços, devido ao reduzido número de mulheres brancas, às uniões interétnicas, incentivadas na administração pombalina, e a forte presença indígena”.

Chaves (2011, p. 3) diz que a cidade se constituía de

um espaço onde, invariavelmente, explodiam as tensões, trazendo à tona as mais diversas formas de resistências culturais, não diferentemente do que ocorria em outras partes da América portuguesa. No entanto, vale considerar que essas relações eram também pautadas por negociações e solidariedades, pois viver em um ambiente hostil, onde havia doenças, violência, solidão, acabava provocando momentos de

aproximações entre esses indivíduos, mesmo pertencendo a diferentes classes, grupos étnico-sociais.

Ao falarmos dos negros¹⁵ que foram trazidos da África e que compuseram Vila Bela no Século XVIII, podemos destacar seu papel fundamental na construção da cidade, seja de espaço físico e/ou cultural, Sá Júnior (2015, p. 2) escreve que

os seus conhecimentos acabaram por fornecer respostas na formação da sociedade brasileira e, sem eles, teríamos, minimamente, traçado outros caminhos. As aplicabilidades de seus conhecimentos se fizeram presentes nas estruturas das sociedades escravistas, quer em espaços como o dos engenhos quer em outros, como o dos quilombos¹⁶.

Os representantes da estrutura do antigo sistema colonial, quer em sua esfera pública através dos representantes do Estado, quer na privada, representada pelos senhores de escravos, souberam aproveitar desses conhecimentos, buscando atingir os interesses mais diversos. Dentre eles, é possível destacar o papel exercido pelos quilombos nas disputas de fronteiras no Mato Grosso do século XVIII entre a coroa portuguesa e espanhola, influenciando nos resultados históricos de suas relações internacionais.

Todo esse movimento de ocupação resultou, segundo Elias e Dunning (1985), em um desenho da fronteira e de um núcleo urbano entendido como uma nova figuração, ou um conjunto de relações interdependentes que ligam os indivíduos entre si numa dada formação, produzida dentro de um contexto histórico específico e de um conjunto de configurações igualmente específico.

Esse desenho, segundo Silva (2014), foi traçado em um território de fronteira geográfica e cultural:

Fronteira geográfica, porque se concretizou no espaço de litígio, primeiramente entre índios e espanhóis, e depois entre estes e os portugueses e africanos. Nessa espacialidade, referenciada pelos rios Paraguai e Guaporé, as *Coroas, portuguesa e espanhola* acirraram suas relações para definir *fronteiras* e assegurar suas posses. Nesse jogo de domínio, cada uma usou os povos ameríndios e negros como

¹⁵ Esses negros, em sua grande maioria eram escravos e ou seus descendentes trazidos do Congo. Alguns autores tais como Pantoja (2000), Souza (2006), entre outros, discutem a relação estabelecida entre Congo e Portugal, que resultou no comércio de escravos congoleses. Tais autores dizem que o sistema econômico do Congo, centralizado em torno da realza favoreceu a aproximação entre esses dois reinos, facilitando assim tanto as relações de cunho econômico quanto religioso. “A interação entre congoleses e portugueses estendeu para o campo religioso e estes dois povos passaram a compartilhar os rituais e cerimônias festivas, levando a corte congolesa se converter ao cristianismo” (FREITAS, 2016, p. 3).

¹⁶ Os quilombos se constituíram como comunidades de fugitivos, símbolo de resistência, de diálogos e composições entre os africanos e seus descendentes, ocasionando um tipo de sociedade e cultura criadas pelos quilombos e as continuidades e rupturas com experiências trazidas da África. (REIS e GOMES, 1996). Os quilombos de Mato Grosso, os quais reuniram indígenas das missões castelhanas, índios brasileiros, caburés e cativos fugidos das senzalas ou das minas. Aquilombados nas margens dos rios, no interior das matas, tais grupos plantavam cereais e algodão, possuíam tendas de ferreiro, teares e ferramentas.

estratégia para alcançar e consolidar seus objetivos. Sendo assim, dominar espaço e gente e fixar-se, no entorno e ao longo do Guaporé, significava garantir a posse do extremo oeste, bem como suas riquezas auríferas e diamantíferas. Fronteira cultural¹⁷ porque o *sertão da terra da conquista* era território habitado por diversas *nações de gentios da terra* com suas línguas, seus *modus vivendi*, seu universo cultural (p. 53)

Silva (2014, p. 18) acrescenta que os escravizados, além de promoverem a concretização do “projeto português através de suas práticas cotidianas”, constituíram ainda “uma *espacialidade*¹⁸ *negra* no espaço urbano da vila-capital. As espacialidades ameríndias, espanhola, lusa e negra transformaram essa parte da colônia em múltiplas fronteiras étnicas”.

A cidade de Vila Bela deve ser vista como um lugar para além das fronteiras geográficas, devem-se considerar os lugares que são provenientes de grupos sociais “que vivenciaram tempos e ritmos diferentes” (SILVA, 2014, p. 43). “A formação de Vila Bela da Santíssima Trindade significou uma experiência concreta em que os sujeitos envolvidos deixaram nesse espaço impressas as suas marcas de vida e pertencimento” (Idem, p.44).

A interdependência de sujeitos ao fazer e refazer as espacialidades na *fronteira oeste* transformou a vila-capital da capitania de Mato Grosso em *espacialidade negra*, resultando assim, numa *configuração social* não pretendida, muito menos planejada pelos colonizadores: a *Vila Bela dos pretos*. Criou-se uma estrutura social que foi sendo paulatinamente determinada por uma forma particular de entrelaçamento social, orientada e impelida pelas tensões da fronteira que geraram as mudanças, tanto na implantação desse projeto colonizador, quanto nas relações dos grupos envolvidos. (SILVA, 2014, p. 101)

A população de Vila Bela mantinha suas manifestações culturais e de civilidade como as solenidades organizadas pela Igreja católica e assistida pelo povo, nobreza, clero, militares, entre outros. Essas manifestações eram observadas também “por meio de outra instituição, as irmandades laicas ou confrarias das várias ordens religiosas, ocasião em que os irmãos de fé doavam e construía espaços sagrados segundo sua devoção, em sinal de agradecimento e reconhecimento pela graça divina alcançada” (DOURADO e SÁ, 2013, p. 9).

Volpato (1993) menciona que os quilombolas praticavam a doutrina Cristã e que tal fato pode ser comprovado a partir de relatos no documento Diário de Diligências de 1795. Dourado e Sá (2013, p. 9) frisam que “as diversas modalidades culturais se expressavam diuturnamente, constituindo a vila-capital enquanto espaço de circularidade de saberes,

¹⁷ Também chamada por Pratt (1999, p. 27) como zona de contato, a autora considera como “espaços sociais onde culturas díspares se encontram, se chocam se entrelaçam uma com a outra, frequentemente em relações extremamente assimétricas de dominação e subordinação”.

¹⁸ “Produto social no qual os sujeitos envolvidos em uma teia de relações criaram lugares, territórios e regiões, ambientes e *habitats*” (LEITE, 2014, p. 43).

fazer e práticas culturais cotidianas” (p. 9). Sá Júnior (2015) menciona que a presença dos quilombos na região passa a ser vista como uma forma de ocupação que contribuía no processo das lutas entre Portugal e Espanha na região de fronteira.

A vulnerabilidade da cidade aos ciclos de cheia do rio Guaporé propiciava danos materiais, assim como impedia a produção de alimentos e tornava a cidade insalubre¹⁹, ceifando a vida de um grande número de moradores, entre eles os negros escravizados e trabalhadores livres. A dificuldade de acesso, o aumento de doenças e a estagnação econômica de Vila Bela fizeram com que vários moradores se mudassem para Cuiabá.

Amado e Anzai (2006) relatam, nos *Anais de Vila Bela*, que a Vila Real do Senhor Bom Jesus de Cuiabá apresentava um desenvolvimento superior quando comparado a Vila Bela, dessa forma, no ano de 1820 o governo central resolveu transferir sua sede para Cuiabá. Com isso, muitas famílias “deixaram seus escravos no local, episódio importante para o processo de reelaboração da identidade étnica dos negros livres que ficaram na cidade e dos negros aquilombados que mais tarde vieram se juntar a eles na cidade abandonada pelos brancos” (CARVALHO, 2011, p. 10).

Tal processo de reelaboração da identidade étnica se deu numa perspectiva de processo identitário, foi um movimento de construção ao longo de um processo histórico que não se respaldava apenas em resgatar os “traços africanos originais, cuja autenticidade em si pouco contribuía para a solução dos problemas cotidianos” (BANDEIRA, 1988, p. 125), mas sim de seleção por parte daquela comunidade negra para a permanência das manifestações relacionadas à resistência negra, da construção e (re)construção de seus significados e valores.

Observa-se ainda que, nesse período, de acordo com Silva (2004, p. 3) ocorreu a “retomada e manutenção das manifestações religiosas e culturais que tinham no negro o seu agente e sujeito principal. [...] As irmandades religiosas que tinham o domínio dos brancos foram totalmente esquecidas e abandonadas pelos negros de Vila Bela”, este autor ressalta ainda que “as festas religiosas onde os negros eram os sujeitos principais tiveram sua continuidade garantida e preservada, até hoje, porque os negros de Vila Bela fizeram dessas manifestações um movimento de resistência étnica”.

A cidade de Vila Bela é hoje um centro urbano a ser visto como lugar de coexistência, constituído pelas diferenças e trocas de experiências, ela é, portanto, um lugar de aprendizagens e de trocas de saberes.

¹⁹ Villa Bella já de ha muito gozava da fama de doentia pelas febres do tipo palustres que ahi grassavam, devidas ao impaludismo do seu território. (FONSECA, 1881, p. 87)

3.2 As manifestações, seus significados e valores

Situar as manifestações que ocorrem em Vila Bela e narrar sobre os significados e valores que essas trazem, o faço a partir das percepções por mim construídas a partir das idas e vindas a esta cidade no período da festança (Figuras 5A, B, C e D), uma manifestação religiosa ou também chamada de festejo que ocorre no mês de julho, em homenagem ao Divino Espírito Santo, a São Benedito e as Três Pessoas da Santíssima Trindade (padroeiro da cidade).

As Festas de Santos, conforme Loureiro (2006), valem como instrumentos de mediação e síntese entre a cultura sagrada e profana regional, durante esse período existem diferentes acontecimentos, que incluem as apresentações da Dança do Congo²⁰ e do Chorado²¹, as rezas, as ladainhas, a alvorada, entre outros.

A festança de Vila Bela da Santíssima Trindade é hoje um dos ritos mais belos de Mato Grosso. Memória de um passado que não pode ser esquecido, ela estende sua teia por lembranças longínquas, resgata lutas de antepassados, reconsidera o papel dos santos católicos e, mais importante, celebra a identidade de um povo que soube interferir em seu próprio destino. (VILELA e CARVALHO, 2001, p. 78)

Falar de Vila Bela é um convite a retomar minhas memórias de infância e adolescência, é (re)viver cada momento, é um (re)contar das experiências vividas na companhia de minha mãe Izabel e meu irmão Lenilson.

²⁰ A Dança do Congo, representação de uma embaixada de Guerra, quando do pedido de casamento pelo Rei de Bamba a filha do Rei do Congo, ocorre na frente da Igreja da Santíssima Trindade no dia da comemoração a São Benedito. A apresentação do Congo é “um jogo de memorização, repleto de palavras e expressões africanas, que vão sendo afirmadas e reconsideradas ao longo dos embates, travados entre as duas partes contendoras. [...] a festa desenrola-se em um espaço profano, na rua, desvendando todo o universo de uma religiosidade afro que não se perde nas malhas finas do tempo.” (VILELA e CARVALHO, 2001, p. 72). “O congo vai defendendo o seu valor étnico ontológico imbuído do orgulho, da beleza e coragem dos homens e da cultura negra dos vilabelenses. Na teatralização da dança do congo a auto-estima étnica é resgatada uma vez que os dançantes são guerreiros negros, livres, altivos e íntegros que se opõem simbolicamente ao estigma do negro escravo, do negro livre humilhado e degradado, inventado pela ordem social branca.” (SILVA, 2004, p. 4)

²¹ O Chorado é um grupo representado por mulheres cuja apresentação de dança e cânticos ocorre antes da Dança do Congo em frente a Igreja da cidade, as dançarinas estão sempre deslumbrantes em seus vestidos longos, com estampas e adereços que remetem as vestimentas das mulheres africanas e com garrafas de kanjinjin nas cabeças. “Na sua origem, era empregada pelas mães ou esposas escravas, como um dos artifícios da luta pela liberdade dos seus filhos ou esposos, quando eram duramente castigados ou condenados à morte pelos seus patrões.” (LIMA, 2000, p. 61)



Figura 5. Festança de Vila Bela da Santíssima Trindade: A. Apresentação de São Benedito; B. Fiéis aguardando as apresentações; C. Apresentação da Dança do Congo (a esquerda na foto meu padrinho, Ismael); D. Mulheres do Chorado.

Foto: Acervo pessoal

As narrativas escritas a seguir são construídas a partir de momentos vividos com eles e ou lembrados por eles, sempre que possível estamos juntos em Vila Bela: acordando cedinho para acompanhar a missa, aguardando durante a madrugada a alvorada, indo às casas dos festeiros (Mordomo ou capitão do mastro, alferes da bandeira, imperador e imperatriz (Do Senhor Divino) e Rei, Rainha, Juiz e Juíza (de São Benedito) durante as rezas no anoitecer, tomando chicha ou aluá²² e comendo biscoito de festa²³, ou ainda algumas bebidas licorosas

²² Chicha ou aluá é uma bebida típica feita de milho torrado, cozido e batido ou torrado, socado no pilão e cozido, depois é coado, temperado e serve-se gelado. A chicha também é uma bebida feita pelos bolivianos, entretanto, a técnica de confecção empregada por eles é um pouco distinta das realizadas pelos vilabelenses.

²³ Biscoito de ramos, biscoito típico oferecido pelos festeiros, feito em grupo pelas mulheres, principalmente. A técnica de confecção é passada de mãe para filha, oralmente. Algumas adequações na receita foram acontecendo, antes ele era conhecido como biscoito de ramos, pois lembrava um ramo e era assado na folha de bananeira e feito com banha de porco, hoje o formato é um pouco diferente e acrescenta-se manteiga como fonte de gordura à massa e é assado em assadeiras de alumínio.

como: Kanjinjin ou Canjinjin²⁴ ou leite de tigre²⁵, essas bebidas são consideradas beseques²⁶, em alguns anos, quando parentes nossos são festeiros, é bom estar junto podendo ajudar de alguma forma, seja na manipulação ou servindo os convidados da festança.

Em muitos anos, nossa família reúne-se na casa de minha tia e madrinha, Lina, para produzir biscoitos, é um momento de descontração, de contos, de conversas descompromissadas, de relembrar fatos ocorridos, é uma alegria sem fim. Na Figura 6, trago duas imagens que retratam um desses momentos: na primeira imagem (A), minha mãe Izabel e meus tios Alípio e Viturina confeccionando a massa, e na segunda (B), minha tia e meus primos dando formato aos biscoitos.

Quando culturas, valores sociais e bens adquiridos passados de geração para geração são discutidos, utiliza-se da memória para contar e recontar histórias de vida e enfatizar os pontos marcantes nas experiências individuais e coletivas que compõem o processo de aprendizado e formação cultural de um povo, família ou indivíduo. (CALDEIRA e FAVA, 2016, p. 1)



Figura 6. Momento de produção dos biscoitos em Vila Bela da Santíssima Trindade – MT.
Foto: Acervo pessoal

²⁴ Kanjinjin ou Canjinjin é uma bebida a base de cachaça e especiarias, utilizada pelos dançantes do Congo, servida aos convidados da festança e utilizada nas garrafas que as dançarinas do Chorado carregam na cabeça durante as apresentações. O nome da bebida é uma homenagem ao filho do rei do Congo, chamado Kangingin.

²⁵ Leite de tigre é uma bebida à base de cachaça, leite e coco.

²⁶ Beseque é uma palavra usada para indicar algo que está sendo oferecido aos convidados da festa.

Durante a escrita, uma foto (Figura 7) surge entre nossa família, desse tocador de caixa do Divino Espírito Santo²⁷, meu avô materno, Jorge Fernandes Leite, já falecido, a quem eu muito admiro mesmo não estando mais em vida conosco.

Compreendo que esse momento, no qual relato as manifestações e insiro minha família, religiosidade, comidas, festividades, demonstra o pertencimento, a minha identidade, os movimentos de construção de uma identidade cultural, assim como proposto por Hall (2006) ao compreender que, quando falamos em identidades culturais imbuem-se categorias como: raça/etnia, classe social, gênero, religião, entre outros, uma vez que identidade é pertencimento, pertencimento cultural.



Figura 7. À esquerda, meu avô materno Jorge Fernandes Leite (*in memoriam*), tocador de caixa do Divino Espírito Santo na Igreja Matriz em Vila Bela da Santíssima Trindade - MT.
Fonte: Acervo de família.

Relatar laços afetivos, fatos e ou princípios éticos, de crença e valores, assim como o contexto, é de extrema importância para a compreensão da proposta narrativa de minha pesquisa, é dizer que “o pesquisador não está em posição externa, a observar e analisar a experiência vivenciada por outros, ele está imerso, vivencia junto, está dentro da experiência” (MARIANI, 2016, p. 12).

Clandinin (2013) frisa que para esse diálogo é necessário que o pesquisador investigue primeiro como ele se vê e se torna dentro da investigação. “Os inícios narrativos são

²⁷ A festa do Divino Espírito Santo é a que dá início à Festança. A preparação da festa tem início a partir da festa de Pentecostes, constante do calendário da Igreja Católica, realizada em maio ou junho, pois é uma festa móvel.[...] Após a missa ou rezas dirigidas por pessoas da comunidade [...]tem início a peregrinação da bandeira do Divino Espírito Santo, com a finalidade de arrecadar ofertas/esmolas para a realização da festa. (LIMA, 2000, p. 45)

fundamentais para se engajar na investigação narrativa, e as experiências que moldam investigações narrativas diferentes, de cada pessoa, precisam ser empreendidas em cada nova investigação narrativa” (MELLO, MURPHY e CLANDININ, 2016, p. 580).

Narrar os acontecimentos e as manifestações religiosas que ocorrem em Vila Bela é um convite à retomada das manifestações próprias africanas, é compreender a história desse povo. Mariano (2007, p. 112) afirma que a religião “pode ser uma das molas propulsoras de uma transformação social” e, para além, diz que a religião, ao fazer parte da cultura, “mostra-se como uma formadora de identidades” (Idem, p. 111).

Crescer em meio aos festejos, às manifestações que ocorrem em Vila Bela e dialogar com as pessoas que compõem o contexto social dessa cidade dá sentido aos acontecimentos que nela ocorrem em diferentes dimensões (histórica, social, econômica, entre outras). E esse diálogo permite ainda o resgate das construções e dos sentidos que lhe são outorgados através de histórias individuais e coletivas, de modo que promove a construção de significados e a ampliação de valores.

3.3 A escola, lócus da pesquisa

Desde o segundo semestre do ano de 2015, tenho acompanhado a escola na qual propus desenvolver a pesquisa, estabeleci nesse período o primeiro contato com a equipe gestora e esses se manifestaram favoráveis ao desenvolvimento da pesquisa na escola.

No ano de 2016, mantive conversas com professores, mas a equipe gestora já não era mais a mesma, nesse ano havia conversado apenas com o novo diretor, uma vez pessoalmente, na cidade de Cuiabá – MT e nas demais vezes ao telefone. Entretanto, para a construção desta tese, trago os dados referentes ao ano de 2017, período no qual uma nova equipe gestora assume a escola e também permite a realização da pesquisa.

Uso o termo namoro para definir a aproximação com a nova equipe de gestores, em especial com a coordenação, era um momento que demandava confiança, aceitação e respeito.

Nesse processo que vai desde a aproximação até os encontros com os professores ao longo do ano de 2017, observei vários aspectos na escola, entre eles, um dos analisados reside em como essa escola com educação escolar quilombola, uma instituição social, instalada em um local de espacialidades busca promover um pensamento reflexivo, que respeite e transmita

saberes e trocas de conhecimentos e aprendizagens contextualizados que não se distanciam dos processos históricos, sociais e culturais. Aprendizagens que se moldam como um “intenso *processo social* [...] transmissão de um conhecimento especificamente social, adquirido mediante aprendizado na forma de símbolos sociais, sobretudo símbolos linguísticos e sem dúvida em todos os domínios da vida” (ELIAS, 2006, p. 32).

Observei que essa preocupação não é manifestada por todos os professores da escola, tal fato é corroborado a partir da fala de um dos professores.

Pra que tá mexendo nisso aí? Quando nós falamos... quando nós falamos em relação do 20 de novembro... do 20 de novembro aí - "ah, larga mão de 20 de novembro, que que tá mexendo com 20 de novembro? Governador não tá nem aí pra nós" - gente, cada um faz a sua parte." [...] "Gente, esse 20 de novembro vai ter que acontecer de um jeito, com dinheiro ou sem dinheiro vai ter que acontecer. Nem que nós façamos tudo com coisa natural mesmo, mas vai ter que acontecer". [...] Vila Bela é uma cidade negra. De repente, no dia da consciência negra, não apresentar nada é feio.

Entretanto, existem professores que buscam práticas pedagógicas que educam em todos os planos possíveis: pessoal, antropológico, grupal e comunitário, institucional capazes da criação de respostas e que correspondam aos desafios da realidade na qual se encontram (SILVA, 2014), mecanismos de produção de conhecimento novo. Desenvolvem atividades que alargam contato com o passado da cidade e as manifestações no presente, adotando uma perspectiva mais plural.

Em relação aos símbolos, marcos do resgate das manifestações culturais e promotores da construção identitária, observei algumas práticas desenvolvidas com os alunos para o dia do aniversário da cidade, da Consciência Negra (Figura 8), em que estes desfilam na cidade ao som da fanfarra. Embora ainda falte a sensibilidade por parte da gestão e de grande parte do corpo docente para compreensão da importância dessas representações.

Um dos professores afirma ser importante, por exemplo, na semana da Consciência Negra o uso de vestimentas africanas, “*vamos vestir afro. Vamos usar nossa africanidade, vamos ver nossos costumes, nosso valores, vamos valorizar*”.

Constatei ainda um espaço chamado de memorial, adequado para a exposição de artigos que representam a cultura negra e chiquitana, o qual apresentarei mais à frente, e também narrativas de professores que serão apresentadas no Capítulo 5.



Figura 8. Apresentação dos alunos no dia 20 de novembro de 2017, Dia da Consciência Negra. A. Fanfarra da Escola; B. Balizas da escola; C. Porta estandartes.
Fonte. Acervo da pesquisadora (2017)

Levantei aspectos relacionados à organização da escola, no que diz respeito à gestão, à infraestrutura, ao corpo docente, ao atendimento, entre outras características.

A coordenação da escola é composta por três coordenadores no período diurno e um coordenador no período noturno, o número de coordenadores é em função da quantidade de alunos matriculados na escola nos diferentes períodos.

O coordenador pedagógico é membro do coletivo de profissionais do Ciclo e deve atuar efetivamente com o professor regente e o Coordenador de Ciclo no desenvolvimento dos processos de aprendizagem dos alunos nos Ciclos de Formação (PPP, 2015, p. 21) [...] A coordenação tem a função de promover reuniões pedagógicas ou administrativas junto aos professores, para avaliar ou intervir no processo de ensino aprendizagem (PPP, 2015, p. 76).

Minha chegada à escola coincide com a semana de atribuição de aulas, não consistiu em um momento que favorecesse a receptividade. Inicialmente, atribuí a esse motivo o fato de não ter conseguido contato com todos os coordenadores de imediato; pela manhã, uma das coordenadoras me aborda, *hoje está difícil aqui, estamos corridos com a atribuição de aula, essa semana é mais complicado, mas amanhã podemos conversar*. Durante a tarde, encontro-me com outra coordenadora que me diz: *estamos atribuindo aula hoje, está a maior correria*. Esta mesma coordenadora me apresenta a terceira coordenadora e me diz: *fique à vontade para realizar a abordagem com os professores*. (Caderno de campo do pesquisador, 13/03/2017).

Nesse primeiro momento, aceitei que tudo era mais difícil devido às atribuições das aulas, mas, ao longo da pesquisa, percebi que existiam outros fatores que dificultaram de início minha aproximação. Um dos fatores residia no fato de ter havido pesquisadores que me antecederam e que, pela condução das pesquisas, não deixaram boa impressão, além de se tratarem também de pessoas estranhas que não pertenciam ao contexto da comunidade vilabelense. Naquele momento inicial, eu era vista da mesma forma por eles, ainda não tivera a possibilidade de me apresentar. Após minha apresentação, de nos conhecermos e conversarmos sobre quem eu era, sobre o fato de ser filha de filho de Vila Bela²⁸, de conhecerem minha proposta de pesquisa, criou-se um novo ambiente, estabelecemos um diálogo agradável e proveitoso.

Nesse momento da pesquisa, percebi a importância do pertencimento, de fazer parte do lugar, de não ser meramente um espectador passivo que apenas observa e que se faz alheio às circunstâncias. Em nossa conversa realizada em 21 de novembro de 2017, uma das

²⁸ As pessoas locais se referem dessa forma a quem é nascido e criado na cidade de Vila Bela da Santíssima Trindade - MT.

coordenadoras relata: *existe uma diferença entre mim e você que chegou hoje, eu que tô há 20 anos, né? Que eu estou considerada. Eu sou considerada, não Vilabe..., não da comunidade deles, mas assim... eu pertencço a alguma coisa deles. Então se for pra me defender entre eu e você, eles vão me defender.* Tal fala evidencia a importância das relações estabelecidas, do processo de socialização, da tomada de consciência de nossa participação com a comunidade tanto da cidade quanto da escola, a partir da própria história, pelas interações estabelecidas com a comunidade e com a escola e os que a compõem.

Inicialmente, é uma postura de estranhamento com os que não são vistos como integrados ao contexto em que vivem os cidadãos vilabelenses e entendo que eu só consegui estabelecer uma relação de harmonia, de integração quando me situei, expus minhas referências pessoais e coletivas, minha percepção, entre outras situações, foi me colocar no lugar. O lugar, seja o lugar geográfico, seja o lugar de contexto, é importante nesse momento de mediação. É o lugar que revela a realidade e conhecê-lo é um processo contínuo, é nesse lugar que desenvolvemos o sentido de pertencimento, de identidade e de identificação. Não de pertencimento enquanto porção de terra, mas sim em uma dimensão subjetiva de relações estabelecidas e dos significados atribuídos.

O lugar está para além da delimitação de espaço enquanto porção de terra, ele perpassa essa delimitação, de modo a contemplar a dimensão subjetiva, o lugar é “específico, concreto, conhecido, familiar, delimitado: o ponto de práticas sociais específicas que nos moldaram e nos formaram e com as quais nossas identidades estão estreitamente ligadas” (HALL, 2006, p. 72).

No decorrer da primeira semana em que inicio a pesquisa, busco realizar um levantamento dos espaços da escola e do funcionamento do mesmo, bem como a compreensão dos aspectos legais que norteiam a escola.

Conforme dados obtidos do PPP da escola, o funcionamento dela ocorre a partir de um Decreto de Lei de 1952; no ano de 1982, ela oficializa o ensino de 1ª a 8ª série e, posteriormente, o Ensino de Segundo Grau em 1984, inicialmente com Magistério e logo em sequência apenas com o Propedêutico. Atualmente, é uma das escolas do Estado que oferece a modalidade de Educação Escolar Quilombola, atendendo o Ensino Fundamental, que compreende do 1º ao 9º ano, o Ensino Médio, nas modalidades Regular e Profissionalizante e a Educação de Jovens e Adultos para o Ensino Fundamental e Médio.

A implantação da modalidade de educação quilombola foi instituída pela resolução n. 4/2010 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Em seu artigo 41, da Seção VII, descreve:

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira.

Parágrafo único. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, bem como nas demais, deve ser reconhecida e valorizada a diversidade cultural. (BRASIL, 2010)

No ano de 2010, a escola, em função do êxito nas práticas pedagógicas com vistas à implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, disposta na LDB, recebeu o Selo Educação para a Igualdade Racial pela Secretaria de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). Nesse mesmo ano, é apresentado à escola pela Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer de Mato Grosso (SEDUC/MT), representada pela gerência da Diversidade, a proposta de inclusão no quadro de Escolas quilombolas do Estado de Mato Grosso.

O corpo docente da escola distribui-se em aulas nos três períodos: matutino, vespertino e noturno. Atualmente, na unidade escolar, observam-se os seguintes níveis de escolaridade ofertados e distribuição, conforme conta no PPP (2015, p. 8):

Ensino Fundamental de 1º ao 9º ano - Educação Quilombola, organizado por ciclos de formação conforme prevê a LDB 9394/96 em seu cap.II, seção I artigo 23 que dá liberdade as escola para organizarem seu ensino da forma que julgarem adequadas a um melhor ensino e totalizam nove anos, observando as determinações legais presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais, nas Orientações Curriculares para o Estado de Mato Grosso e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, Resolução nº 08/2012 - CNE/CEB. Orientações Curriculares Para Educação Escolar Quilombola e Orientações Curriculares Para Educação Das Relações Étnicoraciais.

Ensino Médio – Regular Educação Quilombola e Indígena, Educação do Campo e Profissionalizante e, organizado em três séries distribuídas entre o período matutino, vespertino e noturno, e ainda oferece as modalidades EJA Fundamental e Médio no período noturno, observando as determinações legais presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais, nas orientações Curriculares para o Estado de mato Grosso e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, Resolução nº 08/2012 - CNE/CEB e nas Diretrizes Curriculares Nacionais e as Orientações Curriculares Estaduais para a Educação Escolar Indígena.

A Escola oferece ainda o Ensino Médio Integrado em Informática que observa as determinações legais presentes nos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio, nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, Parâmetro Curriculares Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, Decreto nº 5.154/04 - Resolução 360/08 – CEE/MT, Resolução 169/06 – CEE/MT. O curso está estruturado por ano, por área de conhecimento e com carga horária total de 3.400 horas/aula distribuídas em 3 anos.

Além da sede, compõem ainda a estrutura da escola, mais quatro unidades escolares como salas anexas que atendem, no ano de 2017, 1362 alunos, distribuídos da seguinte forma: 522 alunos no período matutino; 723, no período vespertino e 153 alunos no período noturno. Estes quantitativos referem-se ao somatório de alunos atendidos tanto na sede como nas salas anexas.

Na sede da escola, foram atendidos no ano de 2017 um total de 1108 alunos, distribuídos nos três turnos da seguinte maneira: 522 alunos no período matutino, 464 no vespertino e 122 no noturno. Estes alunos são oriundos da própria cidade de Vila Bela da Santíssima Trindade, de fazendas, glebas²⁹ e assentamentos, de comunidades quilombolas e alunos chiquitanos.

Segundo dados obtidos do PPP da escola, o fato de oferecer ensino médio, médio profissionalizante, ensino fundamental por ciclo de formação humana e a educação de jovens e adultos, aliado ao atendimento de alunos quilombolas, chiquitanos, do campo e da cidade, lhe confere a necessidade de um currículo capaz de abranger:

[...] a proposta do Ensino por Ciclo de Formação Humana que não negligencie os aspectos da diversidade étnica [...] orientado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola e Indígenas e Orientações Curriculares para o Estado de Mato Grosso observadas as particularidades das Diversidades e da Educação de Jovens e Adultos e as orientações do Ciclo de Formação Humana de Mato Grosso.

A escola está instalada em um terreno de um hectare, apresenta 3.576,91 m² de área construída (Figura 9), onde se distribuem 22 salas de aula; conta ainda com um auditório com capacidade para 200 pessoas aproximadamente; uma sala utilizada como espaço para o memorial; seis salas destinadas aos laboratórios de informática, química, matemática, linguagem, física e oficina dos equipamentos de informática; seis salas distribuídas em: sala dos professores, secretaria, coordenação, direção, biblioteca e rádio da escola; possui um refeitório, dois almoxarifados e uma despensa; conta ainda com banheiros masculinos e femininos destinados aos alunos e banheiros privativos a professores e merendeiras/zeladoras, destes banheiros, existem também banheiros femininos e masculinos adaptados de acordo com as normas de acessibilidade e, por fim, possui duas quadras, das quais uma apresenta cobertura e é considerada poliesportiva, uma vez que apresenta dimensões que atendem ao

²⁹ Nesse caso, as glebas representam pequenos lotes que apresentam significativo número de pequenos proprietários e posseiros, devido à ocupação antiga dos afrodescendentes e às ocupações das últimas décadas pelos sem-terra que chegaram de outros estados. (PUHL, 2003) Os técnicos do INCRA e a população local denominam “gleba” uma área de terra subdividida em vários pequenos lotes.

padrão oficial de quadras poliesportivas e a outra sem cobertura, considerada esportiva ou recreativa pelo fato de apresentar dimensões fora do padrão oficial para quadras poliesportivas.



Figura 9. Vista aérea do espaço onde a escola está instalada.

Fonte: Acervo da escola.

Durante as *observações* e *conversas* com os professores, percebi a importância que alguns deles dedicam a dois espaços em especial: o Memorial Geronima Brito de França e a Educomrádio, espaços que descrevo a seguir.

3.3.1 O Memorial Geronima Brito de França

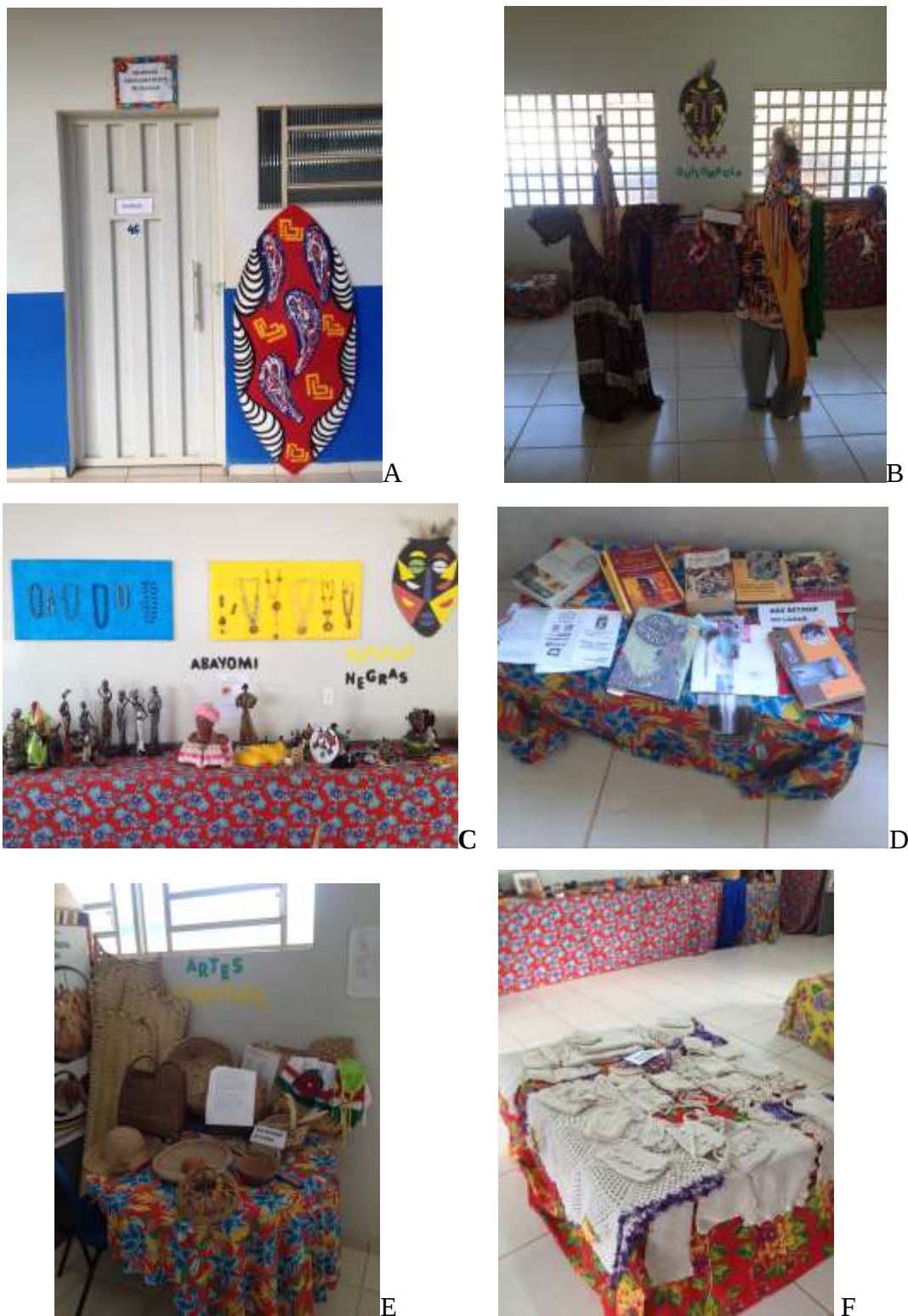


Figura 10. Espaço do Memorial Geronima Brito de França. (A) Entrada do Memorial; (B) Destaque a frente das vestimentas do Congo de e do Chorado; (C) Espaço destinado ao artesanato da cultura negra e quilombola; (D) Espaço destinado a livros da cultura negra; (E) Espaço destinado ao artesanato chiquitano; (F) Peças em crochê confeccionadas pelas crianças.

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017.

O memorial funciona em uma sala de aproximadamente 60 m² onde funcionava um dos laboratórios de informática da escola e que foi adaptada para receber os itens que fazem parte do memorial (Figura 10A).

Seu nome, segundo narra o professor Juarez, é homenagem a uma servidora já falecida que trabalhou por muitos anos na escola. A ideia de sua criação parte desse mesmo professor que, após uma apresentação cultural no pátio da escola ao Governador Pedro Taques, no ano de 2015, em comemoração ao aniversário da cidade em 19 de março, solicita ao atual diretor que concedesse um espaço para que a exposição se tornasse fixa, acomodando os itens e que estes pudessem ser utilizados de apoio às aulas e também para visitação dos alunos e da comunidade.

Segundo narra a professora Bethânia, no ano de 2016, ela elabora um projeto visando à permanência do memorial, compreendendo a importância do espaço para a aprendizagem e divulga o da cultura. Ela relata que este espaço é denominado memorial e não museu pela possibilidade de mudanças dos itens expostos, *o memorial hoje, tem coisas que tá aqui hoje, amanhã pode ser outras, n ? Ele pode mudar, o memorial pode ter mudanças enquanto... o museu não, ele é permanente, n ? Aí então aqui na...aqui, por exemplo, tem coisas agora que não tinha da outra vez que você veio aqui.* (Conversa, 17/11/2017, p. 09)

Em seu interior, ele acomoda uma exposi o acerca de itens com valor histórico e cultural, que inclui peças da cultura negra e quilombola, trajes t picos, adereços, bonecas e livros que retratam a história da África e dos negros, entre outras leituras (Figuras 10 B, C e D). Artesanato da cultura chiquitana que representa peças utilizadas pelos indígenas da região de fronteira entre Vila Bela da Santíssima Trindade e a Bolívia (Figura 10 E); uma exposi o de peças confeccionadas em croch  que, segundo relato do professor Juarez, são peças que foram produzidas em um curso oferecido na Casa de Cultura de Vila Bela, por crianças de 10 a 12 anos e que foram cedidas ao memorial (Figura 10 F).

Além desses materiais, na sala   possível que os visitantes vejam a exposi o de vários itens de aparelhos de som e um local destinado à exposi o de alguns linguajares vilabelenses (Figura 11), ao contemplar em seu espaço a exposi o de dialetos locais, compreendo como uma forma de valoriza o da matriz cultural regional.



Figura 11. Exemplos de palavras utilizadas no linguajar dos vilabelenses, exposto no Memorial Geronima França de Brito.

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017.

3.3.2 A Educomrádio

A Educomrádio é um projeto que consiste na implantação de emissora de rádio escolar nas escolas beneficiárias da rede estadual de ensino do Mato Grosso, faz parte do Programa Educomunicação da SEDUC/MT que, em sua essência, busca integrar a comunicação com a educação e a cultura por meio do uso de tecnologias. A escola em que desenvolvi a pesquisa é uma das contempladas com o projeto (Figura 12 A e B), a rádio está instalada em uma sala de seis metros quadrados, nela os alunos, com o acompanhamento de um professor responsável, que é o Educomunicador, desenvolvem diariamente durante o período do intervalo o serviço de levar informação à comunidade escolar por meio de orientações, informativos, textos históricos e culturais, entre outros.



Figura 12. Porta de acesso a Educomrádio (A); Interior da Educomrádio (B)
Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017.

Conforme a narrativa do professor Juarez, a rádio orienta aos alunos situações a respeito do

bom funcionamento da escola, a preservação, a preservação da própria escola, para não depredar a escola, levar informação dos dias festivos, todo dia festivo assim quando tem uma festividade a gente faz uma programação junto com o aluno para estar apresentando nesse dia aqui na escola, certo.. [...] levar informação daquilo que está acontecendo no nosso dia a dia daqui da escola, quem tá aqui na rádio tem que tá atento, ficar olhando no calendário, hoje celebra o quê? Então, a gente vai lá e faz uma programação em homenagem àquela, entendeu? 7 de setembro, semana da pátria, por exemplo, a semana da pátria, todo dia você fazendo programação da independência do Brasil, 15 de Novembro, por exemplo, você já vai para a semana, na semana você já vai fazendo sempre programação da Proclamação da República e assim por diante, durante a semana.(Conversa, 13/03/2017, p. 01)

O envolvimento dos alunos na rádio é de fundamental importância, pois ela atua como um instrumento de aprendizagem que utiliza como recurso as tecnologias, colabora para a construção de identidades no contexto escolar, envolve com o uso de tecnologias a educação, o social e o cultural. Alves (2007, p. 45), ao tratar da relevância do Programa com relação à educação, ressalta que

os aspectos mais relevantes que hoje dizem respeito à atividade educacional não podem ser compreendidos fora da relação que mantêm com a complexificação que hoje verificamos nos processos de constituição da identidade individual e coletiva, processo, que como vimos, são inseparáveis da comunicação, da relação entre o popular e o massivo e da mediação como dimensão vinculante da significação que os sujeitos atribuem ao mundo e a si mesmos.

Todos os alunos conhecem o funcionamento da Educomrádio e são convidados a participar. Os que se voluntariam para participar desenvolvem a programação, assim como a apresentação sob a orientação do professor responsável.

3.3.3 O corpo docente

No ano de 2017, compõem o corpo docente da escola 85 professores, sendo que destes, 47 realizaram de forma voluntária o preenchimento do questionário que lhes foi proposto, o que permitiu a caracterização dos professores da escola durante o período em que realizei a pesquisa. Faz-se necessário esclarecer que alguns professores não informaram alguns itens do questionário e, para tornar visível tal fato, incluí na apresentação dos resultados a identificação “Não informado”.

Dentre as perguntas que compunham o questionário de caracterização, uma dizia respeito ao local de nascimento dos professores, na qual deveriam informar a Cidade e o Estado onde nasceram. Com base nas informações obtidas, pude constatar professores nascidos em 20 diferentes cidades (Figura 13).

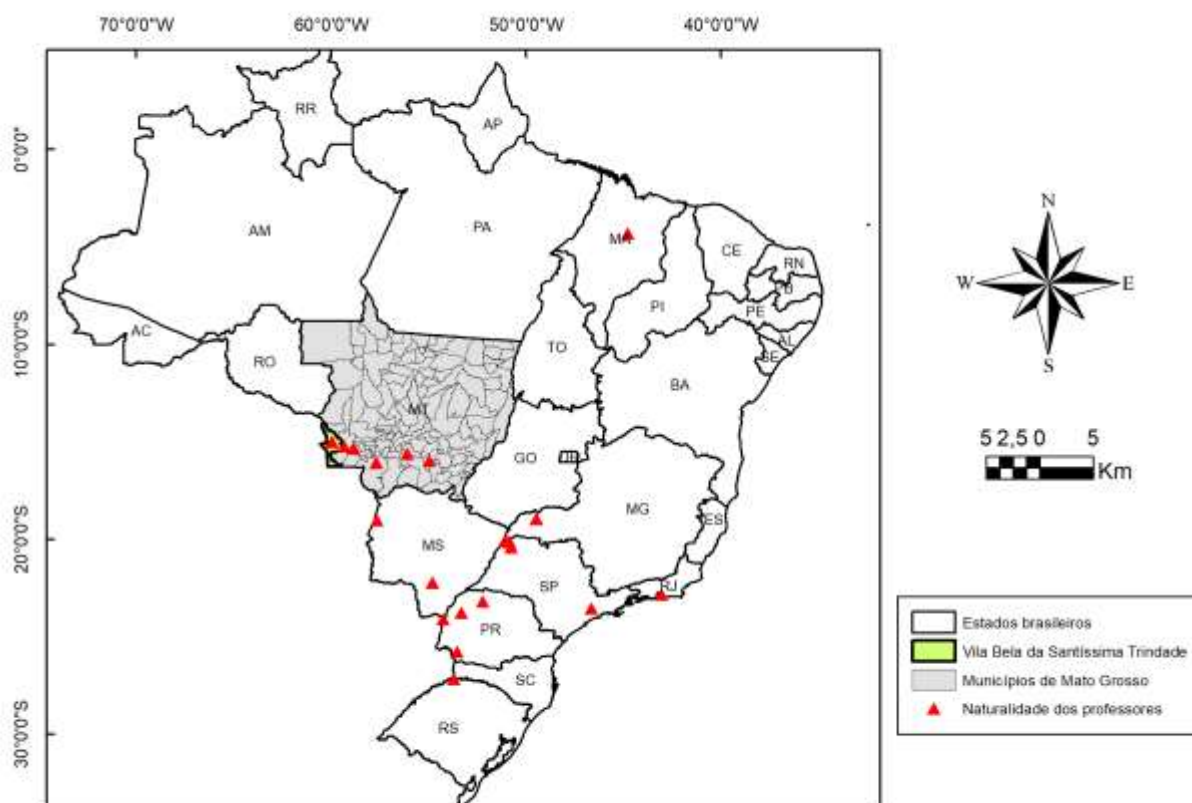


Figura 13. Local de Nascimento dos professores respondentes do questionário de caracterização que compõem o quadro docente da escola localizada em Vila Bela da Santíssima Trindade, no ano de 2017.

Fonte: Dados obtidos pela autora.

Em relação às Regiões das quais os professores são oriundos observa-se que uma parcela considerável é da Região Centro Oeste, mais específico do próprio Estado de Mato Grosso, sendo 19 nascidos na cidade de Vila Bela da Santíssima Trindade, dois em Cáceres, um em Cuiabá, um em Jaciara, um em Jauru e um em Pontes e Lacerda. Outros 13 professores são procedentes das Regiões Sudeste ou Sul, sendo que destes, respectivamente, quatro são nascidos em São Paulo, dois em Minas Gerais e um no Rio de Janeiro, cinco são nascidos no Paraná, um em Santa Catarina.

Em um levantamento sobre fluxos populacionais no Estado de Mato Grosso, com base em informações extraídas da Fundação IBGE (Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), do Censo de 1991 e 1996, priorizando as movimentações ocorridas em 1986, 1991 e 1996, Gomes (2000) observou que, ao longo desse período, a Cidade de Vila Bela recebeu 346 pessoas oriundas da Região Sul do Brasil e, destas, 311 eram de cidades do Paraná, fato que coincide com a naturalidade de grande parte dos professores vindos da região Sul. Da região Sudeste, 225 pessoas deslocaram-se para a cidade de Vila Bela, sendo que do Estado de São Paulo vieram 109 pessoas.

Nesse mesmo levantamento, em relação ao percentual de respostas, destacaram-se os motivos que evidenciavam o fluxo populacional e, correspondendo a 40% das respostas, teve-se como principal motivo a possibilidade de acesso à terra, “a região é marcada pelo relativamente baixo grau de exploração do território, sendo presente ainda porções expressivas de terras recobertas pela vegetação natural – particularmente aquelas caracterizadas pelo cerrado das planícies de inundação do rio Guaporé – “Pantanal do Guaporé” (GOMES, 2000, p. 79), seguido pela busca por melhores condições de vida (12%).

A presença de professores oriundos de outras localidades, as distintas dimensões espaciais destes promovem no contexto escolar um processo de negociação do qual advêm identidades híbridas, contribuindo em conjunto com a comunidade escolar (alunos, gestores, entre outros, que compõem o espaço) para que esse espaço, neste dado momento, se manifeste como um espaço multicultural, um lugar de diversidade cultural, um lugar no qual, pelas relações cotidianas de diferentes culturas, grande parte dos grupos se apropria dessas diferenças culturais, combinando-as e transformando-as.

O contexto escolar manifesta-se como um local que possibilita uma reflexão sobre as múltiplas identidades presentes, sobre os valores e significados que cada indivíduo traz consigo e é nele que todos os envolvidos, sejam de ordem administrativa ou pedagógica, devem assumir uma postura reflexiva e crítica acerca das diferenças e reforçando a importância de uma gestão escolar que compreenda a importância desse aspecto.

Nesse sentido, a gestão escolar revela os sentidos em relação à experiência de se ter um quadro docente heterogêneo, de múltiplas identidades,

“ nós temos esse diferencial, né? Que é, apesar de ser uma escola quilombola, ela não é composta, o quadro não só de professores, como de servidores e aluno, não é... não é um quadro 100% quilombola. Se brincar, tá em meio a meio ainda, diverge um pouco de algumas escolas quilombolas do Estado [...] A gente da gestão da escola”. (Conversa, Direção escolar, 2017)

No entanto, o diretor alerta para a preocupação que tem em relação à postura assumida por diferentes professores com relação às diferenças existentes no quadro docente e destaca a questão do silenciamento como algo que lhe causa certo desconforto,

“Eu vejo que o silêncio me preocupa, como eu te falei, dos que são quilombola e silencia, eu me preocupo um pouco, né? Quando se acomoda, né? Fica quieto, porque o silêncio pra mim é uma... me diz algo, eu sou assim. Agora a resistência daqueles que não são quilombolas, ela é... ela já é... já não é tão silenciosa assim, existe aqueles que não falam mesmo, mas você percebe que ele... que não é... ele não... não é agradável essa questão, né? Até porque ele sente que, que ele, que parece que há, uma impressão que há um certo privilégio a essa massa quilombola, que ainda a gente não conseguiu desmistificar, isso que a gente disse não se trata de privilégio, mas nós temos professor ainda que, que acha, que tem favoritismo sim”. (Conversa, Direção escolar, 2017)

Concordo com Batista (2017), ao expor que a gestão escolar deve promover o trabalho coletivo e descentralizador dentro do contexto escolar para que não seja passível de interpretações equivocadas e seja capaz de conduzir a uma educação igualitária. Nesse sentido, é importante a adoção da perspectiva multicultural dentro das instituições de ensino cotidianamente, como forma de favorecer diálogos e problematizar os discursos que tendem a essencializar as identidades.

O contexto escolar permite uma constante identificação, pois se trata de um processo de enunciação à cultura, um processo legítimo e a ser reconhecido, “a identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de *uma falta* de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso *exterior*, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por *outros*” (HALL, 2006, p. 39), a escola se torna um espaço de enfrentamento e de permeabilidade, no qual somos convidados a “emergir como os outros de nós mesmos” (BHABHA, 2005, p. 69).

No decorrer da caracterização, propus aos participantes que respondessem em relação a sua autoidentificação³⁰ de cor. Para além das características biológicas, esse critério estabelece relação direta com outros dois conceitos: raça e etnia. Dessa forma, a pergunta passou a representar também a autoidentificação étnico-racial, à medida que, de forma espontânea, os 47 professores utilizaram termos distintos para definir a sua cor ou raça.

O termo raça é utilizado como uma categoria social, o qual não faz parte de nenhuma realidade natural e que permite a reprodução de diferenças e de privilégios. É, portanto, um conceito que “denota tão-somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais, e informada por uma noção específica de natureza, como algo endodeterminado. A realidade das raças limita-se, portanto, ao mundo social.” (GUIMARÃES, 2005, p. 11).

O autor complementa ainda que, sociologicamente, são “discursos sobre as origens de um grupo, que usam termos que remetem à transmissão de traços fisionômicos, qualidades morais, intelectuais, psicológicas, etc., pelo sangue (conceito fundamental para entender raças e certas essências).” (Idem, 2008, p. 66). Portanto, raça é compreendida como uma categoria de análise de um grupo social construída historicamente, e não a existência de uma raça biológica, uma vez que sua construção se dá como uma representação simbólica de identidades considerando desde aspectos físicos a culturais, conforme afirma Garcia (2006).

A etnia corresponde aos lugares geográficos de origem, além da localização geográfica, os discursos sobre origem podem fazer referência também ao modo de fazer, conforme cita Guimarães (2008, p. 66): “nós fazemos desse jeito, nós comemos um alimento cortando-o na diagonal e não na vertical, como fazem os bárbaros”.

Situar os dados referentes à autoidentificação dos professores traduz de certa forma a imagem sobre si mesmo, no que concerne a raça ou a cor, tanto em relação à classificação quanto à simbologia das cores, seja do ponto de vista biológico ou de construção social. Essa classificação, segundo Schwartz (2000), não é simplesmente “um jogo aleatório e voluntarioso” (p.125), pois nela residem relações complexas de processos identitários e nela são resgatadas representações que estão internalizadas e valores culturais de longos períodos.

Nesse caso de aplicação, o critério cor designou uma concepção racial vinculada a contextos político-sociais, ao passo que, na perspectiva multicultural crítica, a representação de raça, assim como as de classe e gênero, “são entendidas como resultado de lutas sociais mais amplas em torno de signos e significados, o que associa à preocupação com o discurso a

³⁰ “Atribuição de uma categoria étnico-racial escolhida pela própria pessoa. Também chamada processo de identificação ou de classificação.” (PETRUCCELLI, p. 44, 2013)

tarefa de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais o significado é gerado.” (MOREIRA, 1999, p. 86).

Tomando-se os dados das respostas no quadro 2, tem-se a distribuição para os diferentes termos utilizados pelos 47 professores para responder sua cor ou raça, segundo o local de nascimento (Estado).

Quadro 2. Distribuição da autoidentificação de cor ou raça dos 47 professores da escola localizada em Vila Bela da Santíssima Trindade, no ano de 2017, que responderam ao questionário de caracterização segundo seu estado de origem.

Local de nascimento dos professores (Estados)	Distribuição dos 47 professores que responderam ao questionário de caracterização							
	Total (nº)	Total (%)	Cor ou raça informada					
			Branca (%)	Caucasiana (%)	Negra (%)	Parda (%)	Preta (%)	Não informado (%)
Maranhão	1	100	-	-	-	-	100	-
Mato Grosso	25	100	8,0	-	40,0	12,0	12,0	28,0
Mato Grosso do Sul	3	100	33,3	-	-	-	33,3	33,3
Minas Gerais	2	100	50,0	-	-	-		50,0
Paraná	5	100	20,0	20,0	-	40,0		20,0
Rio de Janeiro	1	100	100	-	-	-		-
Santa Catarina	1	100	100	-	-	-		-
São Paulo	4	100	100	-	-	-		-
Não informado	5	100	-	-	20,0	60,0		20,0

Fonte: Dados organizados pela autora.

A categoria de cor utilizada pelos professores oriundos dos Estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro, Santa Catarina e São Paulo foi a branca, sendo que um dos professores nascidos em Minas gerais não respondeu a essa pergunta. A categoria parda foi a que se destacou entre os professores que não informaram seu local de nascimento, correspondendo a 60% e representou 40% e 12% das respostas dos professores nascidos no Paraná e em Mato Grosso, respectivamente. Um professor nascido no Paraná utilizou a categoria caucasiana.

Dentre os professores nascidos no Estado de Mato Grosso, a categoria de cor que se destacou foi a negra, correspondendo a 40% das respostas e com exceção aos que não identificaram seu local de nascimento, essa categoria não contemplou a resposta dos demais professores que informaram seu Estado de origem.

A categoria preta foi usada pelo professor nascido no Maranhão e correspondeu às respostas de 33,3% e 12% dos professores oriundos dos Estados de Mato Grosso do Sul e de Mato Grosso, respectivamente.

Em relação ao vínculo de trabalho exercido na escola, 59,6% apresenta vínculo efetivo, 38,3% são professores com contrato temporário e 2,1% não informaram o vínculo exercido.

Relacionei, na sequência, os dados de autoidentificação de cor dos 47 professores, com o vínculo de trabalho exercido na escola, se efetivo ou contrato e com a instituição de formação em nível superior, se de ordem de ensino público ou privado. (Figura 15)

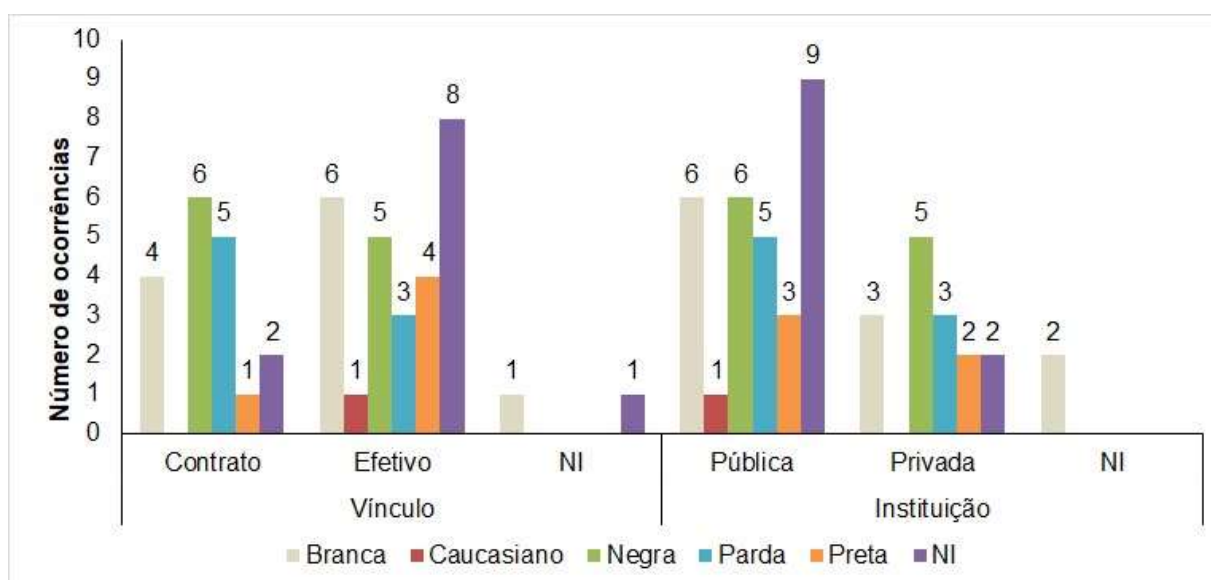


Figura 14. Número total de professores formados em Instituições de ensino da rede pública e privada e que exercem serviço efetivo ou contratado, em função da autoidentificação de cor, em uma escola localizada no município de Vila Bela da Santíssima Trindade no ano de 2017.

Fonte: Dados organizados pela autora.

No que diz respeito à relação vínculo de trabalho com a autoidentificação dos professores, não foi possível fazer essa relação no que se refere a 28,6% e 11,1% dos professores efetivos e contratados, respectivamente, pois estes não identificaram sua cor. Para os demais que informaram tal categoria, as informações da Figura 15 permitem verificar que a distribuição do número de professores efetivos e contratados segundo sua autoidentificação se aproxima em relação quantitativo de professores nas categorias negro e branco, contudo, devido ao percentual de professores que não responderam sobre a autoidentificação, não é possível afirmar que tais informações coincidem.

Observa-se ainda que, para a categoria parda, cinco professores exercem trabalho na unidade escolar como professores com contrato temporário, esse tipo de contratação refere-se à informação contrato, e com relação à categoria preta, constata-se quatro professores na modalidade de vínculo efetivo e um professor não informou nem seu vínculo de trabalho, nem sua autoidentificação.

Os dados apresentados na Figura 15 referem-se aos professores que responderam ao questionário de caracterização. Contudo, solicitei à secretaria da escola o quantitativo de professores com vínculo efetivo e contrato; considerando os dados fornecidos, tem-se no ano de 2017 um total de 41 professores efetivos e 44 professores contratados.

Embora o percentual de professores contratados seja expressivo, um fato que chama atenção é que vários destes professores fazem parte do contexto escolar na condição de contratação temporária por um período longo de tempo.

Conforme informaram em relação aos anos de docência na escola, a grande maioria desenvolve seu trabalho enquanto professor há mais de três anos na escola. É interessante frisar que, mesmo que se trate de professores contratados, a maioria tem tempo de experiência em sala de aula, e o mesmo é observado em relação aos professores efetivos; a maior parte dos que compõem o quadro docente da escola o fazem por um período superior a nove anos.

Com relação à instituição de ensino de formação em nível superior, segundo a autoidentificação de cor (Figura 15), 30% dos professores formados em instituição de ensino pública não informaram sua categoria de cor e 13,3% dos formados em instituição de ensino privada também não o fizeram. Os que não informaram se realizaram a formação de nível superior em instituição pública ou privada correspondem a dois professores autoidentificados na categoria branca.

Embora uma parcela expressiva dos professores tenha informado sua formação em instituição de ensino pública, não é pertinente uma discussão aprofundada sobre esse dado segundo a categoria de cor, em função do percentual de professores que não responderam a essa pergunta.

Os professores contratados e efetivos estão distribuídos nas mais diversas áreas de formação em nível superior (Figura 16), sendo que a maioria dos que atuam na escola são formados no curso de Licenciatura em Pedagogia, correspondendo a 46% dos professores, seguido de Letras (17%) e Ciências Biológicas (10%). As demais áreas de formação correspondem a menos de 10% dos professores que atuam na escola, correspondendo a Matemática, História, Educação Física, Ciências da Computação, Geografia e Ciências Sociais, conforme dados fornecidos pelos 47 professores que responderam ao questionário.

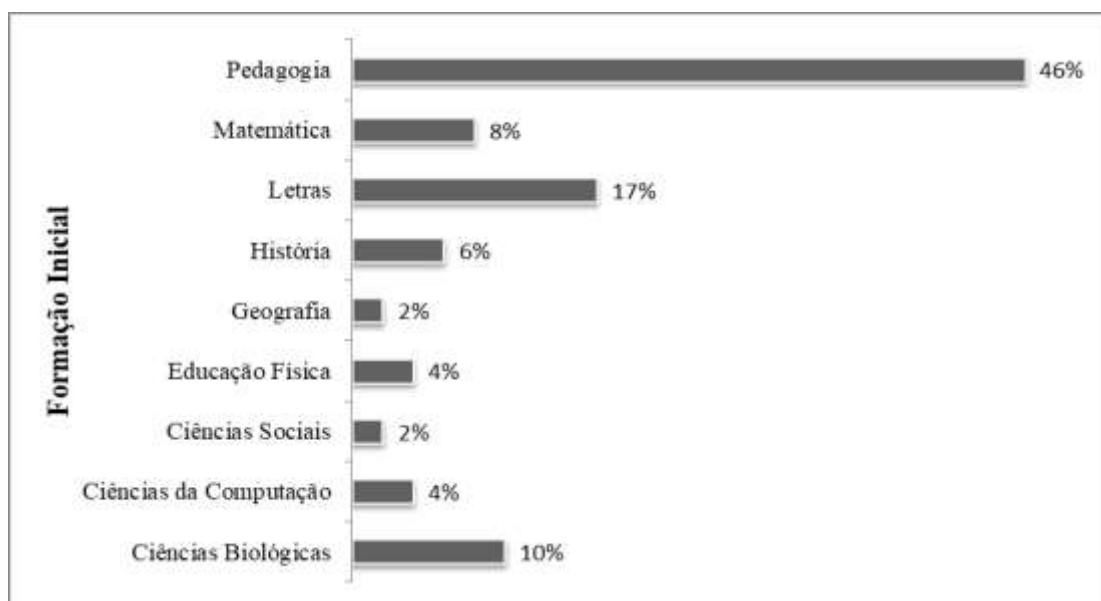


Figura 15. Áreas de formação em nível superior de 47 professores de uma escola localizada no município de Vila Bela da Santíssima Trindade no ano de 2017.

Fonte: Dados organizados pela autora.

No que tange ao tempo de experiência dos 47 professores nas distintas áreas de formação em nível superior, conforme dados expostos na Figura 17, observa-se que, independentemente da área de formação, a maioria é experiente na docência, pois, de acordo com a classificação proposta por Marcelo Garcia, apresentam período superior a cinco anos de docência. Outro aspecto importante é que 70% dos professores realizaram curso de Pós-graduação *lato-sensu*.

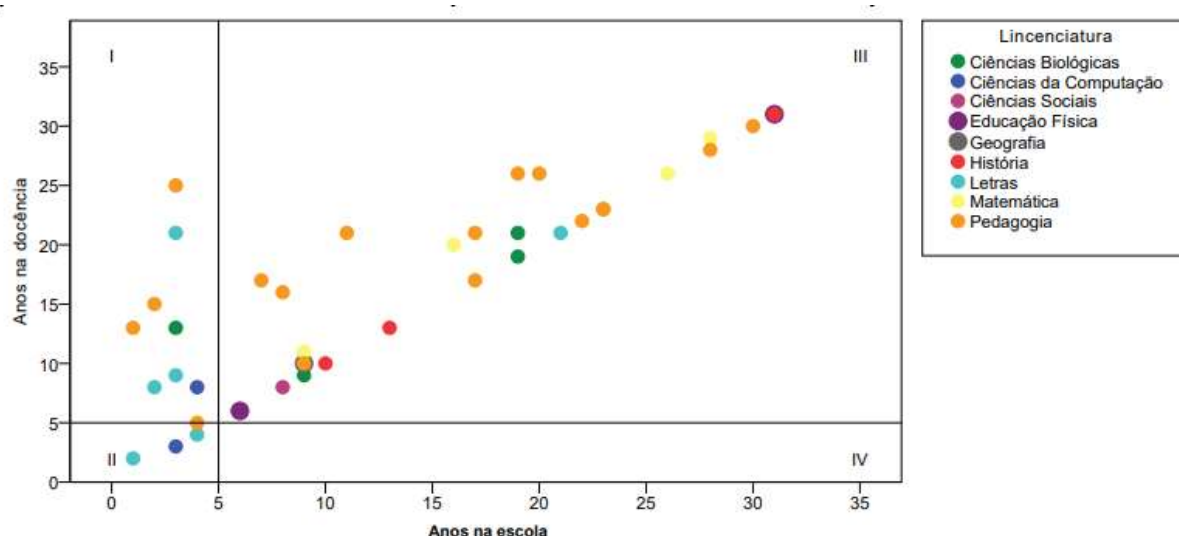


Figura 16. Áreas de formação em nível superior de 47 professores de uma escola localizada no município de Vila Bela da Santíssima Trindade no ano de 2017, em função dos anos de docência e dos anos de docência na escola.

Fonte: Dados organizados pela autora.

Os dados corroboram o afirmado por Ferreira (2017, p. 87) ao dizer que ser professor e aprender a ensinar transcorre entre formação inicial e formação continuada, em um misto de antigas e novas aprendizagens, daquelas adquiridas “na escola e ou fora dela, pelos saberes construídos, pelas aprendizagens individuais e coletivas.”

Findada a caracterização da escola, a seguir apresento os quatro professores que participaram da pesquisa, e dedicarei o capítulo seguinte a algumas reflexões teóricas.

3.4 Trajetórias pessoal e profissional dos participantes da pesquisa

Neste item, inicio a apresentação dos professores participantes, de forma que passarei a compor as trajetórias de vida e de formação narradas, significadas e ressignificadas pelas professoras Adriana, Ana Marciane, Leandra e pelo professor Juarez.

Ao longo da pesquisa, três participantes mantiveram suas contribuições até o final do ano de 2017, sendo as professoras Adriana, Leandra e o professor Juarez; a professora Ana Marciane somente participou até o encontro que ocorreu em junho de 2017.

Entre todas as opções de textos de campo trabalhadas, apenas um participante entregou o caderno de *campo do pesquisador*, os demais optaram por manter as *conversas* e outra participante entregou *registro escrito* como parte de seus relatos de vida e formação além da continuidade das conversas. As *conversas* e as *observações* foram posteriormente transcritas. Esta é uma das características da pesquisa narrativa como demanda do estabelecimento das relações, nela os “relacionamentos precisam ser trabalhados” (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p. 110), durante a pesquisa, as relações entre pesquisador e participante convergem em processos de mudança, de negociações e de reavaliação.

Clandinin e Connelly (2011) apontam que é a relação do pesquisador com a história em andamento do participante que configurará a natureza dos textos de campo e quem estabelecerá seu status epistemológico. Como a pesquisa se pauta nas relações estabelecidas em espaços tridimensionais, os textos de campo não se configuram como estáticos, eles acompanham o sentido dinâmico das relações na pesquisa narrativa, das histórias de vida construídas em contextos históricos, coletivos e temporais.

Ao narrarem suas trajetórias de vida e de formação, é possível aos participantes evidenciarem os sentidos que constroem e reconstróem por meio de suas narrativas ao falarem de si, das experiências vividas e ressignificadas.

3.4.1 Adriana

A professora Adriana optou por me entregar um registro escrito sobre sua trajetória de vida e de formação, relatando principalmente suas experiências formativas desde sua infância até sua inserção profissional. Além desse registro, as narrativas durante nossas conversas também auxiliaram para interpretar suas experiências.

Nascida em 1979, na cidade de Guaíra, no interior do Paraná, filha caçula de três irmãos cujos pais eram agricultores, vinda de uma família, conforme narrado, *humilde, porém unida*, muda-se para o Estado de Mato Grosso no ano de 2013, com sua mãe.

Ao narrar sua infância enquanto estudante, relata que fez o ensino primário de 1ª a 4ª série em uma escola rural e, devido a algumas adversidades da vida, aos 10 anos de idade teve que parar seu processo de escolarização.

No entanto, aos 15 anos, não conformada com o fato de parar de estudar, retoma seus estudos. No ano de 1995, realiza o ensino fundamental no Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEJA) – Valdir Fernandes, na modalidade de ensino supletivo. Em seguida, realiza o ensino médio na modalidade regular, concomitantemente com o Curso de Magistério na modalidade à distância.

No ano de 2000, iniciou o curso superior de Licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), unidade Mundo novo, situada a 30 quilômetros de distância da cidade onde morava. Adriana narra que, devido à diferença de fuso horário entre sua cidade de residência e a cidade onde realizava o curso superior, conseguiu trabalhar durante o dia em uma escola de informática na cidade onde morava e estudar no período noturno na cidade vizinha à em que residia.

Então, na época, foi o primeiro curso que eles trouxeram, hoje tem outros. Aí trouxeram biologia, era noturno, então eu trabalhava durante o dia, era público, e dava certo o fuso horário porque tem uma hora de diferença, então a gente saía às seis horas e chegava às seis horas lá. (Conversa, 22/11/2017, p. 7)

Em 2004, último ano da faculdade, é contratada para lecionar Ciências em uma escola particular na qual se manteve como professora por quatro anos, nesse mesmo período, ingressa como professora temporária contratada pela SEED - Secretaria do Estado e da Educação – PR, via processo seletivo simplificado, para ministrar aulas de Ciências Biológicas, Química, Física e Matemática no mesmo colégio onde havia cursado o Ensino Fundamental. Narra que essa época marcou profundamente sua vida, pois ser professora nessa escola oportunizou ensinar seus irmãos, que moravam no sítio e estudavam no CEEBJA.

Em uma de nossas últimas conversas, Adriana retoma algumas situações sobre sua inserção ao trabalho docente, ao lembrar as experiências vividas em dois contextos escolares, inicialmente em uma instituição de ensino privado e, em seguida, em uma instituição de ensino público. Adriana evidencia em suas narrativas a compreensão de como essas experiências em diferentes contextos foram significativas em sua construção profissional.

Então, eu comecei primeiro na escola particular, pra mim foi muito bom, porque era uma escola cenesista, a gente tinha material didático muito bom, que era do Positivo, a gente tinha curso de aperfeiçoamento constantemente, né? E cobrança. Cobrança, ela tem dois lados, tem um lado que é muito bom. (Conversa, 22/11/2017, p. 8)

Essa parte do construir, quando você é cru, foi muito bom. Então eu vejo, percebo que tem muitas coisas... eu tenho uma visão diferente porque eu tive acesso a muita informação, coisa que no normal a gente não tem, né? Não é culpa do profissional, não tem oportunidade. [...] depois de seis meses que eu tava na escola particular, aí me chamaram pra trabalhar no EJA à noite. Aí eu comecei com o EJA. Fiquei nas duas. Enquanto eu tava no Paraná, eu sempre trabalhei nas duas, trabalhava muito. Só que eu amei, né? Eu amei porque eu também estudei no EJA. Segundo grau eu fiz... aliás, primeiro grau eu fiz no EJA, segundo grau eu fiz normal, no regular. (Conversa, 22/11/2017, p. 9)

E, ao mencionar as contribuições possíveis fazendo parte do corpo docente de duas instituições diferentes, acrescenta: *só que isso me ajudava porque como a gente tinha acesso a muita informação, aí... eu conseguia trabalhar com eles muita coisa que eu aprendia.*

No ano de 2013, Adriana e sua mãe mudam-se para a cidade de Pontes e Lacerda no interior de Mato Grosso, sua mudança tem relação ao fato de sua mãe e ela ficarem próximas aos parentes maternos e, nesse período, a escola onde leciona em Vila Bela da Santíssima Trindade, estava precisando de professor e segundo ela, foi direcionada para lá, para lecionar disciplinas como Biologia, Ciências, Física, Química e Matemática.

Adriana, em uma de nossas conversas, diz que a *vida* a levou a ser professora: *Não foi escolha, aconteceu. E eu não consigo sair. Não me vejo fazendo outra coisa [...] e às vezes penso que alguém precisa fazer isso e eu acho que eu tenho condições de fazer.*

3.4.2 Ana Marciane

Em nossas conversas, a professora Ana Marciane, cujo apelido é Aninha, optou por relatar com mais frequência sua trajetória profissional. A professora Aninha foi a participante com a qual tive menos proximidade durante toda a pesquisa. Em 22 de junho de 2017, foi a última vez que consegui sentar e conversar com ela, nas vezes seguintes, não a encontrava na escola durante o período em que me encontrava lá, ou quando nos víamos, geralmente ela estava desenvolvendo alguma atividade e não conseguíamos conversar.

Nessa última conversa nossa, na qual vê-la foi um momento de extremo contentamento, pois estava na escola desde a segunda-feira e só consegui conversar com ela na quinta-feira, ela me diz estar em uma fase tumultuada de sua vida, contudo, não me dá mais informações e eu respeito sua privacidade. Eu lhe digo ter tentado contato telefônico algumas vezes, mas todas sem sucesso, e ela me informa que seu aparelho celular encontra-se quebrado, logo, ela estava sem ter como comunicar-se e me informa que até o momento não tinha feito nenhuma anotação no caderno que eu lhe havia entregado, o caderno de campo do participante.

Nascida na cidade de Vila Bela da Santíssima Trindade no ano de 1986, segundo narra, toda a sua trajetória escolar acontece na escola em que se encontra como docente. Segundo sua narrativa, estudou a vida inteira nessa escola: *Todo meu histórico foi aqui* e depois que concluiu seu curso superior em Educação Física pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), *campus Cáceres*, retorna para a escola no ano de 2011 na qual realiza a contagem de pontos e é contratada como professora de Educação Física.

Em uma de nossas conversas, ela relembra que no começo do mês de maio de 2012, além da disciplina de Educação Física, lhe foi proposto ministrar também aulas de disciplina quilombola, as quais ministra desde então. Em nossas conversas, a participante compartilha mais suas experiências vividas no contexto escolar, enquanto professora, as quais no processo de composição de significados serão compartilhadas no capítulo 5, assim como as dos demais participantes.

3.4.3 Juarez

O professor Juarez, em uma de nossas conversas, disse que eu poderia usar seu nome verdadeiro e me diz ainda que eu poderia utilizar seu apelido “Juca” que é a maneira, segundo ele, como a maioria das pessoas o chamam e a forma também como ele, em muitas de suas aulas, assina: *Até inclusive na sala de aula, quando eu coloco lá, aulas de práticas quilombolas, né, aí eu coloco a data e aqui embaixo eu coloco “professor Juca”, coloco professor Juca, tem hora, professor Juarez*”. Esse apelido, ele ganhou durante o período de realização do ensino de Magistério na própria escola onde atua como professor: nesse período,

nós éramos em oito pessoas, só tinha eu de homem no meio, o resto tudo era mulherada e aí tinha um livro de geografia que falava assim “Juca e a sua turma” né? No livro de geografia, então Juca que ele mandava em tudo, né? Ele que era o cabeça de tudo. Aí o pessoal falava assim: e aqui na sala de aula quem vai ser nosso Juca aqui vai ser você, Juarez. Aí pegou Juca. Aí todo mundo me chama de Juca aqui na cidade, na escola, em todo lugar, o pessoal me chama de Juca”. (Conversa, 15/05/2017, p. 40-41)

Em seus relatos narrativos, o professor Juarez fala de suas experiências vividas desde sua infância até os dias atuais. Nascido em Vila Bela no ano de 1956, iniciou o ensino fundamental na escola onde atualmente é professor, aos 13 anos de idade parou seus estudos para se deslocar junto com sua tia Zebina e alguns outros parentes para uma região de extração de Poaia³¹, em Vila Bela, onde permaneceu por aproximadamente quatro meses. Narra de maneira extrovertida que durante todo o período em que esteve realizando a extração de poaia, se perdeu em mata fechada por algumas vezes e que, findados os quatro meses, havia retirado somente seis quilos de poaia que, depois de seca, correspondia a aproximadamente uns três quilos, *só consegui comprar um sapato Vulcabras e uma maleta de fibra*.

Ao retornar para a cidade de Vila Bela, no ano de 1973, muda-se com sua tia Zebina para a cidade de Cuiabá com o intuito de finalizar o ensino fundamental, onde estuda por dois

³¹ A planta *Psychotria ipecacuanha*, comumente conhecida como poaia ou ipeca, é uma planta medicinal, da qual suas raízes apresentam efeitos antidiarréico, amebicida, expectorante e anti-inflamatório, sua extração apresentava grande interesse por parte das indústrias farmacêuticas europeias. Na Região de Mato Grosso, era uma planta nativa que se estendia pelas cidades de Cáceres, Reserva do Cabaçal, Barra do Bugres, Tangará da Serra, Cuiabá e Vila Bela da Santíssima Trindade. Participavam da extração da poaia, famílias compostas de homens, mulheres e meninos a partir de 11 anos de idade. (SIQUEIRA, 2002; CELESTINO e SILVA, 2015; SILVA e FILHO, 2018)

anos consecutivos, posteriormente, muda de escola e ingressa no ano seguinte no Colégio Patronato Santo Antônio em Cuiabá, uma escola salesiana na qual estuda em regime de internato e em que seu ingresso está atrelado ao intuito de tornar-se padre, nessa escola finaliza o ensino fundamental.

Para realização do ensino médio, muda-se para Campo Grande no Estado de Mato Grosso do Sul (MS) estudando no Colégio Dom Bosco, outra escola salesiana e na qual poderia manter os estudos, uma vez que ansiava ser padre.

Segundo narra, durante o período em que cursava o ensino médio, viajou para outras cidades que também apresentavam escolas salesianas, entre elas as cidades de Corumbá (MS), Araçatuba e Lins, ambas no Estado de São Paulo (SP). Menciona que durante esse período tinha uma proposta *de servir a Deus na África do Sul*, caso de fato seguisse o sacerdócio.

Posteriormente, acompanhando alguns padres, mora por dois anos nas Reservas indígenas Sangradouro, Merure e São Marcos em missão salesiana, estas reservas se localizavam em região de divisa entre Goiás e Mato Grosso, próximo à cidade de Alto Garças - MT.

Passando grande parte de sua vida distante de Vila Bela da Santíssima Trindade, no mês de julho de 1982 retorna a Vila Bela e então fixa raízes, inicia um relacionamento e opta por não mais regressar aos estudos no seminário.

Ao retomar tais lembranças, sente-se agradecido aos padres que lhes proporcionaram grandes aprendizagens e conhecimento:

esse período que eu estudei, né, que eu morei junto aos padres, né, pra mim serviu de grande exemplo, tirei grande lição pra minha vida, né? Eu gostei demais, aquilo que eu aprendi eu devo a eles (Conversa, 15/05/2017, p. 10)

Eu adquirir muito conhecimento, né? Porque você estudar com padre salesiano, com padre em geral, o seu conhecimento é outro, a tua formação é outro, você não tem uma formação... [...] Ensinam você trabalhar, te ensinam uma profissão, uma série de coisas você tem ali dentro. Entendeu? Te dá responsabilidade, você tá entendendo? Você aprende a trabalhar, todos os dias tem trabalho de manhã, tem o trabalho à tarde, todos os dias você tem trabalho e tem trabalho também dia de sábado. (Conversa, 15/05/2017, p. 13)

E lembra o quanto durante sua infância foi um menino muito arteiro, as pessoas de Vila Bela lhe diziam “*você é uma criança muito levada*”.

Após seu retorno a Vila Bela, seu primeiro serviço foi no Banco Bradesco, onde trabalhou por seis anos, concomitantemente ao período em que trabalhava no banco, no turno em que estava disponível, devido a sua formação seminarista no ensino médio, foi convidado a ministrar algumas aulas de ensino religioso na escola, para turmas do ensino fundamental.

Após sua saída do banco, trabalhou na secretaria da escola e continuava nas aulas de Ensino Religioso.

Saindo da secretaria da escola, ingressa como funcionário na Companhia de Saneamento do Estado de Mato Grosso (SANEMAT), onde trabalha por 22 anos e nesse período é convidado novamente a ministrar aulas de ensino religioso para o ensino fundamental e de história para o ensino médio no ano de 1996, nesse período, ele já havia finalizado ensino profissionalizante em Magistério.

Recebi um convite da Maria Gorete que veio dar aula de História, ela era diretora na época. Eu não queria, né? Eu falei “Gorete, eu não vou mexer com sala de aula” “não, (Juquinha), vamos fazer, você dá um jeito aí, nós estamos precisando e tal”. Aí eu falei “vou experimentar, né? Se eu gostar, beleza, senão...” porque ela falou assim “não, por enquanto você vai pegar só cinco aulinhas, só mesmo pra...” beleza. Aí eu fui na escola, tudinho, né? Eles queriam fazer meu contrato, eu falei “não, deixa eu experimentar primeiro pra ver se eu vou...” (Conversa, 14/03/2017, p. 1-2)

E, então surge o gosto por ser professor, lembra que principalmente por serem aulas de História, um assunto que ele sempre gostou e no ano de 1996, após entregar toda a documentação necessária para sua contratação como professor temporário, inicia sua trajetória enquanto docente na escola: *peguei um amor pela educação, pela educação, né? Apesar de que é um trabalho árduo, um trabalho difícil você tá lidando com alunos, mas ao mesmo tempo acho assim, tudo tem que ter jogo de cintura.* (Conversa, 22/11/2017, p. 4)

No ano de 2014, concluiu o curso em nível superior em Licenciatura em Pedagogia o que lhe possibilitou continuar atuando como professor até os dias atuais.

3.4.4 Leandra

A professora Leandra é nascida em Vila Bela da Santíssima Trindade em 1986. Em nossas conversas ela aponta com contentamento que desde o ensino fundamental já havia escolhido a profissão docente. Relembra, em seu primeiro dia de aula no ensino médio, um questionamento feito por uma de suas professoras acerca da profissão que os alunos escolheriam:

quando a professora chegava, primeiro dia de aula, ela perguntava o que a gente queria ser, eu já falava que era professora, e eu era a única que tinha coragem de falar que queria ser professora. O resto dos alunos, eles ficavam assim meio... só ia ser professor se não tivesse outra profissão, né? Tem até inclusive, tem muitos que estudavam comigo que falavam que não ia ser professor, o destino levou eles também pra ser professor. (Conversa, 13/03/2017, p. 01)

Nessa trajetória, menciona ainda as dificuldades apontadas por outras pessoas que encontraria na profissão, tais como discriminação, sofrimento, baixo salário e ter que se dedicar a filhos de outras pessoas, contudo, tais comentários não foram suficientes para fazê-la desistir. Inicialmente realizou o exame de vestibular pela UNEMAT, campus Pontes e Lacerda, cidade distante aproximadamente 80 quilômetros de Vila Bela, para a Faculdade de Letras, entretanto, não obteve aprovação. Embora não tivesse muita afinidade com a área, sua escolha foi motivada pelo fato de ser a de maior oferta nas faculdades da cidade de Pontes e Lacerda.

Narra que sua entrada como professora de Ciências *foi uma coisa que aconteceu*, pois um ano após sua primeira tentativa de ingresso em um curso de nível superior a Universidade de Cuiabá (UNIC) ofertou uma faculdade de Ciências Biológicas na qual foi aprovada: *foi a possibilidade, apareceu, Biologia apareceu*, e relembra que sempre gostou de Biologia, Química e Física, eram as disciplinas com as quais mais se familiarizava.

Lembra-se das dificuldades encontradas pela família para seu ingresso em um curso superior, caso esse não fosse ofertado no município, e manifesta um sentimento de contentamento, usa o termo sorte, para expor a oportunidade alcançada a partir da oferta de um curso superior na Cidade e mais ainda pelo fato de ser em uma área da qual já gostava: *é porque aqui em Vila Bela a gente quase não teve oportunidade, né? Minha mãe não tinha condição de pagar pra mim estudar pra fora, né, aí quando surgiu foi uma sorte, né? Surgiu Biologia e Biologia que eu queria.*

Finalizada sua formação em nível superior no segundo semestre do ano de 2009, inicia como professora temporária na escola, substituindo outra professora que havia entrado em licença médica.

Em suas lembranças de infância, Leandra conta que quando iniciou os estudos não gostava da creche, o mesmo ocorreu quando iniciou na Pré-escola 1, geralmente dormia ou tentava fugir da sala de aula no período de aula. No ensino fundamental, quando começa a aprender a ler seu comportamento muda, lembra que aprendeu a ler antes de sua irmã mais velha. A partir da quinta série tem seu rendimento escolar reduzido, lembra que nesse período seu pai passara por problemas de saúde, teve um acidente vascular cerebral, contudo, não

interrompe seus estudos. Durante seu ensino médio, teve que se matricular no período noturno para que pudesse ajudar sua mãe e considera esse período como importante para seu crescimento pessoal, *eu fui mudando, adquiri mais responsabilidade, maturidade*.

Fala com carinho que toda sua vida passa no contexto da escola, *lócus* da pesquisa, desde os primeiros anos de ensino, ensino fundamental, médio e ensino superior – a escola era polo da universidade na qual realizou sua graduação - até sua inserção profissional.

O *lugar* e o *social* permeiam suas narrativas, seja ao relembrarem a escola, a faculdade entre outros locais concretos pelos quais passaram e as relações estabelecidas nesses contextos, os sentidos que constroem as suas narrativas quando tratam das experiências vividas durante suas trajetórias estão tomadas pelas condições pessoais e sociais de cada um. Trazem nesse movimento duas dimensões fundamentais à pesquisa narrativa: o *lugar* e a *sociabilidade*.

Ao mencionarem os processos de escolarização pelos quais passaram, trazem para a pesquisa a dimensão temporal, uma vez que narram uma sucessão de fatos desde o início da escolarização, a faculdade, o retorno à escola, outras formações. Dessa forma, os participantes produzem uma sequência histórica dos momentos e fatos vividos que, de maneira significativa e subjetiva, marcaram suas vidas.

A *temporalidade* das experiências vividas por cada um dos participantes, cada qual em sua maneira única e singular, permite a construção e reconstrução de sua trajetória e a promoção de sua formação. A subjetividade se manifesta ao passo que para cada participante o tempo assume um ritmo e uma característica particular, única.

Penso ser importante aos professores falarem de suas trajetórias no passado, de suas experiências, pois ao narrarem suas trajetórias podem significá-la e ressignificá-la no futuro, e tais acontecimentos do *passado*, na medida em que são narrados, são revividos no tempo *presente* e devido a sua condição temporal, tendem a estabelecer uma relação direta com o *futuro*, de forma a promover o desenvolvimento profissional.

Bragança (2011) diz que as experiências pessoais permitem a transformação dos indivíduos pelo conhecimento e afirma que “potencialmente, todos os espaços e tempos da vida são espaços e tempos de formação, de transformação humana” (p. 158) e completa, “são as experiências formadoras, na força do que nos atinge, que nos sobrevivem, nos derrubam e transformam, inscritas na memória, que retornam pela narrativa não como descrição, mas como recriação, reconstrução.”(p. 159)

Sugere-se, portanto, que todo esse movimento relacional e de narrativas das experiências vividas e dos conhecimentos ao longo de sua formação evidenciam o processo de

construção da identificação com a profissão de cada um dos participantes. A construção da identidade profissional, segundo Nóvoa (1995), respalda-se na construção social que fornece subsídios ao docente para investigar seus saberes e conhecimentos, refletindo sobre eles.

O *questionário de caracterização* e as nossas *conversas* enquanto textos de campo possibilitaram algumas interpretações e reflexões que contribuíram para a construção de sentidos a cada encontro, por isso que, ao descrever a trajetória desses professores, possibilita um ir e vir ao longo dos encontros com os participantes, movimento característico da pesquisa narrativa, “em que a experiência acontece, ao princípio da continuidade, intimamente relacionada à temporalidade, e à interação. O pensamento narrativo movimenta-se em diferentes direções, num ir e vir temporal (retrospectivo e prospectivo) e relacional (introspecção e extrospecção).” (GONÇALVES e NARDI, 2016, p. 1066).

No que diz respeito à autoidentificação de cor/raça, dois professores declaram-se negros e outras duas professoras, pardas. A autoidentificação por parte dos participantes remonta à ideia tanto da classificação por características fenotípicas quanto de processo de construção de uma identidade racial. A partir dessa pergunta no *questionário de caracterização*, os participantes são convidados a refletirem sobre si do ponto de vista de raça e, em nossas *conversas*, percebi ainda que suscita uma reflexão do ponto de vista de identidade, tomo, portanto, essa pergunta como promotora de reflexão e autoquestionamento.

Eu me identifico negro, primeiro porque eu tenho uma linha, claro, eu tenho uma linha, eu tenho uma origem e eu não posso de maneira alguma fugir da origem, da minha raça, vamos dizer assim. Eu não aceito quando as pessoas falam pra mim assim... você é moreno! Eu falo não! Eu não sou moreno eu sou negro. Eu sou negro porque sou descendente do povo negro, e se eu sou descendente do povo negro eu não tenho como fugir dessa realidade, eu sou negro e eu tenho que me declarar como negro em qualquer momento em qualquer situação eu tenho que me declarar como negro, eu não posso me omitir. Eu até tem horas eu sou contra essa identificação que eles fazem, esse tipo de classificação moreno, pardo, tal, mas eu sei que isso aí é apenas para colocar em uma identidade [...] Eu sou negro eu tenho uma origem, eu tenho uma linhagem...(Juarez, Conversa, 14/03/2017)

Eu sou, me identifico, sempre me identifiquei, a minha realidade é essa e não tem como eu me identificar como outra pessoa, como outra cor. Principalmente essa questão da cor da pele, mas também, coloca outros fatores, histórico também, cultural, eu acho que é um conjunto. (Ana Marciane, Conversa, 14/03/2017)

Eu coloquei como parda porque está no meu registro, mas eu creio que é negra... porque antigamente a gente falava parda né, como eu trabalho em uma escola quilombola, a gente já tem outra visão... Porque da minha origem, da minha mãe, meu pai, só que meu pai era branco, só que eu tenho mais características da pele negra, cabelo, cor, além disso, a origem também, minha mãe é de Vila Bela. (Leandra, Conversa, 14/03/2017)

Ao analisarmos a fala do professor, enfatizando “*eu sou negro*”, ela revela-se de maneira positiva quando comparada às representações construídas no imaginário social, ele valoriza sua negritude e resgata sua identidade como um processo de construção social, histórica e cultural. O mesmo pode ser constatado na fala da professora Ana Marciane que, além das questões biológicas relacionadas à cor de sua pele, também a relaciona com as questões sociais.

Compreendo que, ao falar “*minha mãe é de Vila Bela*” como afirmação de sua cor negra, Leandra busca elementos históricos que nos remetem ao pensamento de luta, resistência, entre outras características do povo negro nessa região.

Todos os professores participantes da pesquisa possuem formação em nível superior e, embora apenas dois deles tenham realizado curso de Pós-graduação, a maioria, em suas narrativas, revela que compreende a importância e a necessidade do processo contínuo de formação e para além, apontam que as experiências pelas quais passam ao longo da vida se constituem como um contínuo processo de formação, fato este que se evidencia na fala do professor Juarez: *não fiz nenhuma especialização, porém tenho algumas experiências de vida em relação à educação*. As experiências vividas durante o período de Seminarista lhe permitiram, ao ingressar como professor, ministrar disciplinas de Ensino Religioso, História e Filosofia.

Em relação ao vínculo empregatício, os quatro professores participantes da pesquisa não são efetivos da Rede Estadual de Ensino, exercem a função como professores contratados. Conforme aponta Souza (2018, p. 31), “O professor temporário é condenado ao desemprego em dezembro, esse processo de desligamento coletivo independe das atividades realizadas por ele, do quanto ele ensinou aos seus alunos.” Tal fato é verdadeiro entre os professores nessa modalidade de contratação, contudo, os participantes da pesquisa se mantêm há alguns anos como professores na escola, o que muda para eles a cada novo ano letivo são as disciplinas a serem trabalhadas, lhes são atribuídas disciplinas específicas da área de formação ou outras disciplinas que ora são de áreas afim, ora não. Fato interessante a ser observado é que, para os participantes Ana Marciane, Juarez e Leandra, os anos acumulados de experiência na docência se dão na escola pesquisada.

Em relação à formação inicial em nível superior, as professoras Adriana e Leandra concluíram o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, uma, em instituição pública e a outra, em instituição privada, respectivamente. A professora Ana Marciane concluiu o curso de Educação Física em instituição pública e o professor Juarez realizou o curso de Pedagogia em uma instituição privada. A instituição de formação em nível superior ser pública ou

privada não influencia no desempenho da docência por esses professores, eles compreendem que são as formações continuadas e o cotidiano escolar que promovem o seu desenvolvimento profissional e que contribuem para ao exercício da docência na escola.

Em relação à formação continuada, dois concluíram a Pós-graduação *lato sensu*, entretanto todos participam de capacitações que são oferecidas na escola ou por outras instituições de ensino, dentre as mencionadas pelos participantes constam: sala do educador, meio ambiente, formação continuada sobre conhecimentos e saberes quilombolas e formação de professores das comunidades remanescentes de quilombos.

Em sua formação, enquanto professores, os participantes passam por um processo contínuo de desenvolvimento profissional ao longo de suas trajetórias, de vida e de formação que ocorrem em diferentes contextos e lugares. Nesse movimento, “a narrativa é um espaço de re-encontro consigo mesmo, já que possibilita a compreensão e a auto-reflexão de experiências vividas, momento fértil de produção de conhecimento e autoconhecimento.” (FONTOURA, 2010, p. 107)

Realizada a caracterização dos participantes da pesquisa, no capítulo seguinte trago algumas reflexões teóricas que contribuíram posteriormente para a composição de sentidos sobre as experiências vividas pelos participantes da pesquisa no contexto escolar.

4. REFLEXÕES TEÓRICAS

Neste capítulo, atendo-me a trazer algumas considerações teóricas que contribuem para a pesquisa, trata-se de uma revisão bibliográfica sobre temas que considero fundamentais para a compreensão do trabalho proposto.

Para o desenvolvimento de tais reflexões, utilizarei como aporte teórico autores tais como: Shulman (1986), para as discussões sobre saberes; Canen (1999, 2001, 2006, 2007); Canen e Santos (2006, 2009), Candau (2005, 2008), Moreira e Candau (2013), Ivenicki (2018), para discussões sobre multiculturalismo; Mizukami (2004, 2006), para discussões sobre aprendizagens; Dewey (1938, 2010), nas discussões acerca de experiência; Marcelo Garcia (1999, 2009, 2010), Nóvoa (1995, 2008) e Shulman (1986), nas discussões sobre desenvolvimento profissional, formação de professores e saberes docente; Hall (1997, 2006), sobre identidade; entre outros.

Quando inicio minha participação no Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Formação Docente (GEPForDoc), no ano de 2015, mergulho em um mundo novo, de leituras e discussões. Estes encontros permitem repensar a proposta de projeto a ser desenvolvida, e o interesse em trabalhar em Vila Bela persiste. Pensando nas possibilidades da pesquisa, no ano de 2016 realizei um levantamento de produções discentes de programas de pós-graduação, incluindo teses e dissertações disponibilizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), efetuei um recorte temporal equivalente aos trabalhos realizados nos últimos dez anos (2006 -2016), com o intuito de identificar as temáticas multiculturalismo, saberes docentes, ensino de Ciências e cotidiano escolar.

Com base nos descritores utilizados, quantifiquei as teses e dissertações encontradas, realizando um levantamento isolado do descritor multiculturalismo e relacionando multiculturalismo com cotidiano escolar, obtendo um total de 66 teses e 173 dissertações, para o descritor isolado e sete teses e 24 dissertações, na relação entre multiculturalismo e cotidiano escolar.

Analisando os dados levantados, foi possível observar que as teses e dissertações apontam diferentes tipos de pesquisa e que, quando o olhar se volta para a temática multiculturalismo e ensino de Ciências, apenas três dissertações trabalharam o assunto, sendo duas desenvolvidas por alunos da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e uma da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC RIO).

Embora a temática aponte para estudos sobre o ensino de Ciências, através da leitura desses trabalhos, observei que um dos desenvolvidos na Bahia buscava compreender a Etnobiologia a partir do ensino e aprendizagem de Ciências com estudantes oriundos da zona rural que estavam cursando o Ensino Médio e o outro fundamentado no multiculturalismo visando à análise do contexto que envolve as aprendizagens geradas a partir de uma sequência didática sobre reprodução vegetal, construída numa perspectiva sociocultural, por meio de uma parceria com a professora de Biologia de uma turma de 2º ano do Ensino Médio. Já o trabalho desenvolvido no Rio de Janeiro empenhou-se em analisar a tendência dos discursos dos professores entre uma visão tradicional moderna e uma abordagem mais pós-moderna de Ciência.

Ressalto que meu objetivo não era uma análise aprofundada dos trabalhos encontrados, mas sim observar como as questões multiculturais eram trabalhadas em relação ao ensino de Ciências nas teses e dissertações disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e em quais locais tais estudos foram desenvolvidos.

Pude constatar, com base nos resultados obtidos, que no estado de Mato Grosso, trabalhos imbricados na temática proposta não haviam sido desenvolvidos, reforçando a importância de minha proposta de estudo. Compreendo que o ensino de Ciências deve ser pensado para além da transmissão de conteúdos, incorporando as necessidades e conhecimento locais dos alunos.

Diante do exposto, entendo que compreender como os docentes abordam o ensino de Ciências em um espaço multicultural a partir de suas narrativas é abarcar a ideia de que a “diversidade é contemplada e incorporada nesta estratégia, resultando na construção e reconstrução das identidades pessoais e profissionais docentes” (MONTEIRO, FONTOURA e CANEN, 2014, p. 639).

Nesse movimento, dedico o item seguinte à exposição de alguns aspectos relacionados ao ensino de ciências e como este deve ser desenvolvido com vistas à tomada de consciência da pluralidade presente no contexto escolar.

4.1 O ensino de Ciências e as Ciências em uma perspectiva cultural

Ensinar ciências não é uma tarefa fácil, quando inicio como professora de ciências, surgem muitos conflitos relacionados a como ensinar, como me posicionar, e tenho convicção que é no cotidiano da sala de aula que aprendi a ensinar e onde tenho aprendido todos os dias, percebo que a tarefa mais difícil é a adoção de uma postura coerente, haja vista as diversas leituras que se tem do mundo atualmente.

No capítulo 1, ao narrar minha trajetória profissional, expresso o quão difíceis foram alguns aspectos durante minha inserção profissional, contudo, menciono aqui que me faltaram subsídios nesse inicio de carreira para perceber e trabalhar algumas posturas pensando na heterogeneidade presente no contexto escolar. Percebi diferenças, contudo, não estava apta a contextualizá-las, não era capaz de articular as dimensões individuais e coletivas.

Transmitir conteúdos de ciências não era o mais difícil, a maior dificuldade residia na contextualização destes em conceber a prática pedagógica como um processo de negociação, é a significação e ressignificação dos conteúdos propostos no currículo, de forma que sejam promotores de transformação social, num processo de ensinar ciências problematizador e provocador.

Day (2001) aponta que essa posição no início de carreira, enquanto professor principiante, ocorre de forma inconsciente: “Os professores principiantes que se comprometem e adaptam à cultura da escola fazem-no, de certa forma, inconscientemente. Socializam-se nas normas que governam a cultura da escola” (p. 104), mas completa que essa situação não se estagna, tendem a se desenvolver à medida que ampliam conhecimentos e assumem uma identidade profissional, “este sentimento de maturidade crescente ocorre a par de alguma consolidação, aperfeiçoamento e extensão de repertórios de ensino e, possivelmente, de um envolvimento num leque mais vasto de desenvolvimentos educacionais, na escola e fora dela, à medida que a sua visão do que é “ser um profissional” evolui e se amplia” (p. 104-105).

Pensar o ensino de Ciências considerando os aspectos multiculturais nos remete à necessidade de compreender todo o movimento/trajetória do ensino de Ciências no Brasil. Compreender os processos históricos, as tensões existentes, as fronteiras culturais, ou seja, os aspectos históricos, políticos, sociológicos e culturais permite olhar criticamente para as propostas construídas e/ou instituídas e para a prática pedagógica.

A partir desse pensamento, busquei estudos desenvolvidos sobre o ensino de Ciências, e de como este deve ser visto pelo prisma das diferenças. Aqui proponho uma discussão acerca desse assunto, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998) e de trabalhos desenvolvidos por autores como, Krasilchik (2000), Krasilchik e Marandino (2004), Azevedo (2008), Barros (2017), Canen (2001), Canen e Oliveira (2002), entre outros. Ao tomar como fonte de pesquisa o ensino de Ciências, é possível compreender como se dá o movimento de introdução das ciências no currículo escolar.

No que diz respeito às Ciências, no início do século XX esta ocupava pouco espaço nos currículos das escolas básicas existentes no país, das poucas escolas existentes. Werthein e Cunha (2009) citam o Colégio Pedro II, considerado uma Escola Modelo Nacional onde o ensino de Ciências ocupava apenas 11,4% de predominância.

O ensino de Ciências não era obrigatório, a disciplina era aplicada apenas nas duas últimas séries do antigo curso ginásial. A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, o ensino de Ciências estendeu-se a todas as séries do ginásio,

mas apenas a partir de 1971, com a Lei no 5.692, Ciências passou a ter caráter obrigatório nas oito séries do primeiro grau. Quando foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, o cenário escolar era dominado pelo ensino tradicional, ainda que esforços de renovação estivessem em processo. Aos professores cabia a transmissão de conhecimentos acumulados pela humanidade, por meio de aulas expositivas, e aos alunos a reprodução das informações. No ambiente escolar, o conhecimento científico era considerado um saber neutro, isento, e a verdade científica, tida como inquestionável. (BRASIL, 1998, p. 19)

A lei, ao mesmo tempo em que tornava obrigatório o ensino de Ciências no currículo das escolas, também trazia consequências preocupantes, uma vez que as disciplinas científicas passavam a ter “caráter essencialmente profissionalizante, descaracterizando as suas funções no currículo”. Muito se questionou em relação à abordagem e à organização dos conteúdos de ensino de Ciências, mas na prática, no entanto, “os professores mantinham aulas expositivas com forte apelo à memorização de conteúdos pelos estudantes” (AZEVEDO, 2008, p. 18). Contudo, compreendia-se que o ensino de Ciências não era simplesmente de transmissão de conteúdos, como pensado, mas sim de um currículo que atendesse ao “avanço do

conhecimento científico e às demandas pedagógicas geradas por influência do movimento denominado Escola Nova³², (BRASIL, 1998).

No final da década de 1950, conforme apontam Santos e Mortimer (2002), o ensino de Ciências passa a ser orientado por um currículo que visa à formação de um “minicientista por meio da vivência do “método científico” (p. 111)”. Acreditava-se na neutralidade científica³³ e na crença de salvação da humanidade pela ciência. A tese da neutralidade científica estava relacionada à negação de valores em três domínios:

1 Tese da neutralidade temática: a ciência é neutra porque o direcionamento da pesquisa científica, isto é, a escolha dos temas e problemas a serem investigados, responde apenas ao interesse em desenvolver o conhecimento como um fim em si mesmo.

2 Tese da neutralidade metodológica: a ciência é neutra porque procede de acordo com o método científico, segundo o qual a escolha racional entre as teorias não deve envolver, e de maneira geral não tem envolvido, valores sociais.

3 Tese da neutralidade factual: a ciência é neutra porque não envolve juízos de valor; ela apenas descreve a realidade, sem fazer prescrições; suas proposições são puramente factuais. (OLIVEIRA, 2008, p. 98)

Entretanto, não existe de fato uma neutralidade científica, uma vez que a ciência por si só não é eficiente na resolução de questões éticas, políticas e sociais (FOUREZ, 1995; JAPIASSU, 1999). Há a necessidade de engajamento nos estudos que envolvem ciência e tecnologia, com vistas a integrar a sociedade de maneira que se reflita sobre os aspectos positivos e negativos do desenvolvimento científico e tecnológico.

Aspectos relacionados ao cientificismo são questionados, contrapondo-se a ele discussões que envolvem as temáticas relacionadas a problemas sociais, às quais a neutralidade científica não seria capaz de responder.

Após a Segunda Guerra Mundial, surgem vários estudos referentes à ciência e suas implicações junto à sociedade, uma vez que, conforme aponta Miranda (2013, p. 33),

[...] muitos acontecimentos ocorridos a partir da segunda metade do século XX [...] geraram tensões sociais pertinentes ao desenvolvimento científico e tecnológico, evidenciadas pela eminência de desastres associados a esses desenvolvimentos para fins bélicos, como danos ambientais, derramamentos acidentais de resíduos

³². A Escola Nova é um movimento de renovação do ensino, no Brasil desenvolveu-se “sob importantes impactos de transformações econômicas, políticas e sociais e acredita que a educação é o exclusivo elemento verdadeiramente eficaz para a construção de uma sociedade democrática, que leva em consideração as diversidades, respeitando a individualidade do sujeito, aptos a refletir sobre a sociedade e capaz de inserir-se nessa sociedade”. (LUSTOSA JÚNIOR, 2018, p. 39)

³³ A ciência está “fora do alcance de questionamentos em termos de valores sociais sendo essa a implicação mais relevante de um ponto de vista interno à cultura ocidental e, segundo, permite que a ciência seja posta como um valor universal o que é relevante especialmente no que se refere às relações da cultura ocidental com outras culturas.” (OLIVEIRA, 2008, p. 98)

contaminantes e de petróleo, acidentes nucleares, envenenamentos farmacêuticos, entre outros impactos sociais. Esses fatos negativos, considerados por muitos como excessos científicos e tecnológicos, geraram uma grande mudança na confiança da Sociedade na Ciência e na Tecnologia, reafirmando a necessidade de repensar a autonomia política do desenvolvimento científico-tecnológico e a concepção vigente da Ciência e da Tecnologia e sua relação com a sociedade.

Nesse período, surgem nas ruas movimentos de cunho social protestando contra o sistema vigente que atendia mais os propósitos políticos e tecnológicos. No mundo iniciam-se, portanto, as discussões sobre os impactos da ciência e da tecnologia na sociedade, movimento que impulsionou o processo de incorporação de questões sociais ao currículo de ciências.

Surgem na década de 1970 os currículos com ênfase em CTS (Ciência, tecnologia e sociedade), “caracterizado como o ensino do conteúdo de ciências no contexto autêntico do seu meio tecnológico e social, no qual os estudantes integram o conhecimento científico com a tecnologia e o mundo social de suas experiências do dia-a-dia.” (HOFSTEIN, AIKENHEAD e RIQUARTS, 1988, p. 358). Dessa forma, os conteúdos CTS relacionam-se de maneira que possibilitam a compreensão do ambiente natural que se insere no contexto tecnológico. (Figura 17)

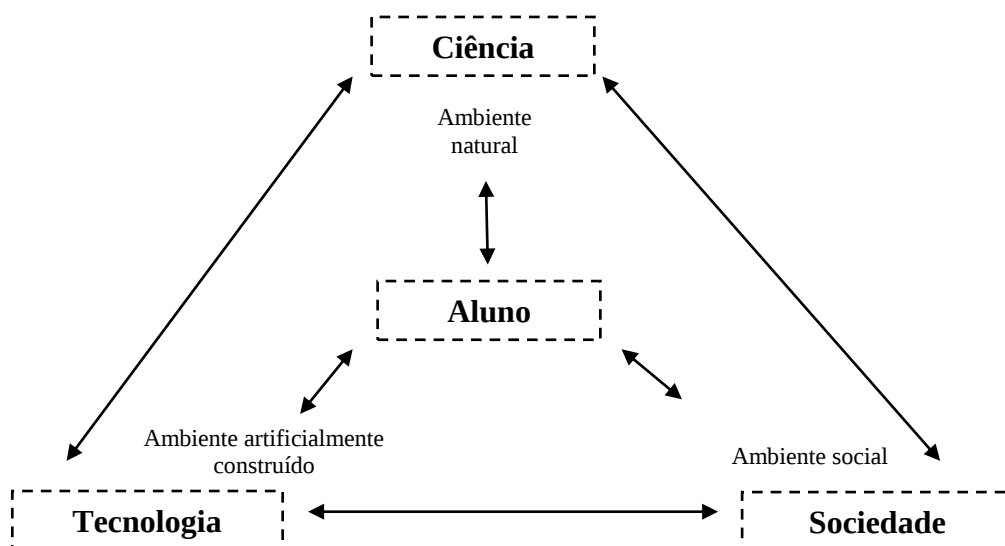


Figura 17. Esquema representando o CTS.
Fonte. Aikenhead (1994).

Uma educação científica, segundo Ratcliffe (2005)³⁴, possui sete ênfases principais do ponto de vista das partes interessadas da educação, sejam elas: aluno, professor, empregador, professor universitário, das quais ele prioriza a ênfase da “ciência, tecnologia, decisões” ao descrever uma visão particular do aluno em tornar-se um tomador de decisão inteligente, disposto a compreender as bases científicas da tecnologia e a base prática para tomada de decisões. Para o desenvolvimento dessa capacidade, Hofstein, Aikenhead e Riquarts (1988) elencam três vertentes inter-relacionadas do CTS:

1. Desenvolver habilidades apropriadas, incluindo processamento e análise de informações;
2. Compreender a ciência relevante, e;
3. Reconhecer os valores pessoais e sociais.

Dessa maneira, a ciência e a tecnologia devem, segundo Pinheiro, Silveira e Bazzo (2007, p. 73)

trazer à tona a dimensão social do desenvolvimento científico-tecnológico, entendido como produto resultante de fatores culturais, políticos e econômicos. Seu contexto histórico deve ser analisado e considerado como uma realidade cultural que contribui de forma decisiva para mudanças sociais, cujas manifestações se expressam na relação do homem consigo mesmo e os outros.

O movimento CTS envolve questionamentos, discussões e críticas acerca do desenvolvimento científico-tecnológico e foi usado como base para a construção de currículos, principalmente os de Ciências, de forma a priorizar a alfabetização em ciência e tecnologia integrada ao contexto social.

Nesse movimento, o professor é de crucial importância, pois é ele que, ao articular os conhecimentos, deverá garantir que os saberes sejam mobilizados, o processo seja desenvolvido e os projetos realizados de forma que os alunos sejam capazes de estabelecer “conexões entre o conhecimento adquirido e o pretendido com a finalidade de resolver situações-problema, em consonância com suas condições intelectuais, emocionais e contextuais” (PINHEIRO, SILVEIRA e BAZZO, 2007, p. 77).

Conforme Medina e Sanmartín (1990) e Pinheiro, Silveira e Bazzo (2007), a incorporação de CTS na educação deve envolver questionamentos sobre:

³⁴ Tradução livre da autora. A referência está em língua estrangeira.

[...] as formas herdadas de estudar e atuar sobre a natureza, as quais devem ser constantemente refletidas. Sua legitimação deve ser feita por meio do sistema educativo, pois só assim é possível contextualizar permanentemente os conhecimentos em função das necessidades da sociedade.

[...] a distinção convencional entre conhecimento teórico e conhecimento prático - assim como sua distribuição social entre 'os que pensam' e 'os que executam' - que reflete, por sua vez, um sistema educativo dúbio, que diferencia a educação geral da vocacional.

[...] a segmentação do conhecimento, em todos os níveis de educação.

[...] uma autêntica democratização do conhecimento científico e tecnológico, de modo que ela não só se difunda, mas que se integre na atividade produtiva das comunidades de maneira crítica.

Contudo, outro aspecto a ser considerado nesses novos currículos do ensino de ciências, além da ciência, tecnologia e sociedade é a reflexão sobre as questões ambientais, que os cursos CTS não seriam capazes de deliberar, de forma a enfatizar questões relacionadas à educação ambiental. Assim, as CTS passaram a incorporar o ambiente e serão chamadas de CTSA (Ciência, tecnologia, sociedade e ambiente).

Krasilchik (1980, 1987) aponta que, na década de 1970, a maior preocupação nos currículos de ciências se voltava para questões ambientais. Logo, a inclusão do ambiente para a expressão CTS transformando-a em CTSA estava implicada nas discussões sobre as consequências ambientais do desenvolvimento científico-tecnológico.

A proposta do CTS ou CTSA surge como um incentivo à construção de um ensino voltado ao aluno, que valorize os aspectos pessoais e sociais a fim de prepará-lo para a sociedade e o trabalho, capaz de provocá-lo, incitando sua capacidade crítica em relação a opiniões e tomada de decisões referentes a questões do seu cotidiano.

Na década de 90, o ensino de Ciências segue priorizando a formação de um estudante mais participativo, reflexivo e autônomo. A partir de várias discussões, bem como dos avanços possíveis com a criação de Centros de pesquisas em Ciências que elaboravam diversas investigações, o ensino de Ciências passa a considerar a ativa participação do estudante em seu processo de aprendizagem. Com todas as discussões ocorridas ao longo dos anos em torno do ensino de Ciências, a Lei nº 9394/96 cria vínculos entre a educação, a escola e a prática social e os prescreve nos PCNs, mencionando a inserção de meio ambiente e saúde como temas transversais (BARROS, 2017).

No ano de 1997, o PCN do Ensino Fundamental estabelece que o ensino de Ciências deve explorar temas relacionados a natureza, saúde, tecnologia, sociedade e meio ambiente, frisa que algumas capacidades devem ser alcançadas pelos alunos, tais como o trabalho em

grupo, tornando-se um indivíduo crítico e cooperativo, a compreensão da natureza e do homem como agente de transformações e que a ciência deve ser entendida como “ um processo de produção de conhecimento e uma atividade humana, histórica, associada a aspectos de ordem social, econômica, política e cultural” (p. 33), entre outras capacidades.

Vale salientar que ensinar Ciências no Ensino Fundamental requer características próprias quando comparado aos demais anos de escolaridade, pois o professor que ensina nesses anos apresenta enormes desafios, necessita de aportes conceituais e de conhecimentos voltados tanto para as ciências como para as demais disciplinas que ministra (OVIGLI e BERTUCCI, 2009).

Com relação ao Ensino Médio, a LDB impõe ao Estado o papel de ofertar o Ensino Médio como parte da Educação Básica; as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), instituídas pela Resolução da CEB nº 3, de 26 de junho de 1998, definem que o Ensino Médio tem como papel preparar para o ensino superior e habilitar para o exercício de uma profissão técnica, a escola deve “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) em Orientações Educacionais Complementares às Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias estabelece que

A LDB/96, ao considerar o Ensino Médio como última e complementar etapa da Educação Básica, e a Resolução CNE/98, ao instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que organizam as áreas de conhecimento e orientam a educação à promoção de valores como a sensibilidade e a solidariedade, atributos da cidadania, apontam de que forma o aprendizado de Ciências e de Matemática, já iniciado no Ensino Fundamental, deve encontrar complementação e aprofundamento no Ensino Médio. [...] No nível médio, esses objetivos envolvem, de um lado, o aprofundamento dos saberes disciplinares em Biologia, Física, Química e Matemática, com procedimentos científicos pertinentes aos seus objetos de estudo, com metas formativas particulares, até mesmo com tratamentos didáticos específicos. De outro lado, envolvem a articulação interdisciplinar desses saberes, propiciada por várias circunstâncias, dentre as quais se destacam os conteúdos tecnológicos e práticos, já presentes junto a cada disciplina, mas particularmente apropriados para serem tratados desde uma perspectiva integradora. (BRASIL, 1999, p. 6)

Tais diretrizes surgem em um momento conturbado, um momento de grandes problemas de ordem social a partir dos quais se fazia necessário uma visão diferenciada em relação aos currículos, uma necessidade emergente de mudanças nos objetivos e de ênfase nas propostas curriculares para o ensino.

Krasilchik (2000, p. 89) relata que “as crises ambientais, o aumento da poluição, a crise energética e a efervescência social manifestada em movimentos como a revolta estudantil e as lutas anti-segregação racial determinaram profundas transformações nas propostas das disciplinas científicas em todos os níveis do ensino”. Enxergando o viés ciência e sociedade, a autora frisa ainda que o ensino não deve se limitar apenas aos “aspectos internos à investigação científica, mas à correlação destes com aspectos políticos, econômicos e culturais”.

Embora o PCNEM possa ser considerado marco para uma mudança de visão em relação à necessidade de uma educação voltada à vida, este ainda pode levar a uma ambiguidade de interpretação em seu contexto legal, a uma não superação da homogeneidade cultural. Nesse sentido, Lopes (2002) explica que se faz necessário um questionamento aos PCNEM

não apenas pelo fato de ser uma proposta curricular que se insere nas políticas de conhecimento oficial, que visam à homogeneidade cultural e o controle acentuado da educação, com base em princípios de mercado, estabelecidas na atualidade em países que assumem políticas neoliberais. Mas também porque, em seus princípios de organização curricular tão divulgados como representação do novo e do revolucionário no ensino, permanece uma orientação que desconsidera o entendimento do currículo como política cultural e ainda reduz seus princípios à inserção social e ao atendimento às demandas do mercado de trabalho. Em outras palavras, sobretudo por ser uma proposta curricular que limita as possibilidades de superarmos o pensamento hegemônico definidor do conhecimento como mercadoria sem vínculos com as pessoas. Um conhecimento considerado importante apenas quando é capaz de produzir vantagens e benefícios econômicos. (p. 396)

Todavia, compreendo que o que se pretende com as recomendações dos PCNs é que a escola em seu cotidiano promova reflexões voltadas para a construção de uma sociedade democrática, considerando as diferenças e as identidades que permeiam esse contexto escolar.

De acordo com Camargo, Blaszkowski e Ujii (2015, p. 2216) ao se pensar em ações para o ensino de ciências, faz-se necessário “investir na formação docente de modo a refletir sobre os diversos saberes envolvidos nas práticas investigativas, que desperta o interesse dos alunos pelas ciências, enriquecendo o processo de aprendizagem e a formação de novos saberes.” O professor deve estar ciente de que “um ensino de ciências significativo é aquele que busca ensinar ciência como cultura, a partir da elucidação de que ela é uma construção social, apresentando suas características, contrapontos e importância.” (BAPTISTA, 2010, p. 391).

A formação docente deve se respaldar em práticas pedagógicas que exaltem a diversidade cultural, deve ser voltada à sensibilização de professores e futuros professores à

pluralidade cultural, promovendo o favorecimento de práticas pedagógico-curriculares a ela coadunadas (CANEN, 2001).

Canen e Oliveira (2002, p. 61-62), ao citarem McLaren, (2000) e Canen e Moreira (2001), mencionam que a adoção de uma perspectiva do multiculturalismo crítico como norteador para a educação significa “incorporar, nos discursos curriculares e nas práticas discursivas, desafios a noções que tendem à essencialização das identidades, entendendo-as, ao contrário, como construções, sempre provisórias, contingentes e inacabadas”.

Perceber a prática pedagógica multicultural como uma prática que se constrói discursivamente, por causa de intenções voltadas ao desafio à construção das diferenças e dos preconceitos a ela relacionados, parece ser um caminho central para a concepção de uma formação de professores multiculturalmente comprometidos. Em tempos de choques culturais e intolerância crescente quanto àqueles percebidos como “diferentes”, a educação e a formação de professores não podem mais se omitir quanto à questão multicultural. (CANEN e OLIVERA, 2002, p. 73-74)

Aqui eu poderia ter feito um apanhado maior sobre o histórico do ensino de Ciências no Brasil, contudo, propus centrar-me em explanar sucintamente as abordagens que surgiram durante o movimento de leis que regulamentam o ensino de Ciências que trazem para o centro das discussões as relações do conhecimento e cultura; devemos conceber Ciência como fruto da criação humana, de modo que ela tenha que ser ensinada de maneira contextualizada, discutindo com os alunos suas causas e consequências e incorporando os aspectos econômicos, políticos, sociais, culturais, éticos e ambientais.

Todavia, é válido destacar que a efetiva realização do ensino de Ciências numa perspectiva integradora demanda professores engajados, que estejam para além dos conhecimentos adquiridos em sala de aula, que extrapolem o currículo para o seu contexto específico, considerando que a formação humana está intimamente relacionada à construção da identidade e deve, portanto, ser constantemente significada/ressignificada.

De acordo com Rodrigues e Oliveira (2013, p. 386), “o currículo é um espaço social, político e cultural, construído por conhecimentos e diferentes relações de gênero, etnia, social, cultural, religiosa e econômica, estabelecidas entre as pessoas e instituições que participam do processo educativo”. Essas autoras afirmam ainda que “uma vez que a sociedade não é uma totalidade estruturada, as relações hegemônicas passam a ser compreendidas como múltiplas e provisórias. De modo que não reconheceremos, no campo do currículo, projetos curriculares hegemônicos que se perpetuarão continuamente” (p. 394).

Afirmação semelhante havia também sido feita por Lopes (2002), numa perspectiva de conceito da contextualização/recontextualização, ao apontar que propostas curriculares

oficiais, como os PCNEM, possam ser interpretadas como um híbrido de discursos curriculares produzido por processos de recontextualização; ela entende que “os contextos não podem ser compreendidos com base na ideia de territórios fixos e as relações de poder deixam de ser vistas como relações verticalizadas, ainda que permaneçam as hierarquias.” (p. 389)

Nesse movimento, Almeida, Leite e Santiago (2013, p. 133) mencionam que fundamentalmente as “políticas curriculares configuram vontades sociais que podem ser entendidas como campo de conflitos e resistências que apontam um desenho de sentidos e significados.” O currículo deve ser pensado de forma que valorize a diversidade cultural e de forma que promova transformações, de forma consciente no que diz respeito às desigualdades que atingem as “identidades de gênero, étnico-raciais e outras, para além dos marcadores econômicos e sociais” (IVENICKI, 2018, p. 1151)

Peters (2005) sugere um currículo que busque uma compreensão de cultura que não esteja amarrada a um paradigma que simplesmente legitime as próprias condições de desigualdades, que só permita uma autoidentificação, mas sim de uma *politics of difference* que extrapole e se torne a base para um programa de pesquisa em educação e currículo que compreenda a cultura, para além do pensamento, oposições e ou relações distintas.

O posicionamento de Moreira (2013, p. 550) em relação ao currículo caminha ao encontro do proposto por Peters ao dizer que

[...] o desenvolvimento de uma qualidade negociada via currículo precisa pautar-se no diálogo e na cooperação entre diferentes grupos. Tal qualidade deve derivar da transação, da colaboração, da reflexão e da análise crítica de documentos oficiais, bem como de um debate constante entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo.

Nessa linha de pensamento, Ivenicki (2018, p. 1155) sinaliza para uma transformação curricular que abarque uma visão crítica, permitindo a construção de um currículo para “identidades locais, híbridas e fronteiriças”. Atualmente várias pesquisas sobre currículo vêm demonstrando que este está relacionado diretamente à produção de identidades e diferenças passando, portanto, por um processo de reconstrução e de ressignificação, não se mantendo apenas a visão de que este é apenas um veículo pelo qual se transmitem conteúdos neutros.

A escola, de acordo com Canen e Santos (2009), trata-se de um *lócus* cultural enriquecido pela multiplicidade e pela diferença, assim sendo, precisa ser efetivamente transformada em um espaço inclusivo, que considere as relações sociais, as práticas e o currículo, incorporando em seu trabalho pedagógico a “*conscientização cultural*” (CANEN, 1997, 1999; CANEN e MOREIRA, 2001; ASSIS e CANEN, 2004; CANEN e OLIVEIRA,

2002; XAVIER, 2001; CANEN e SANTOS, 2009), promovendo ainda o desenvolvimento de um “currículo que leve em conta a pluralidade cultural da sociedade e da escola e que tenha diálogo como a base de sua ação, buscando superar os discursos que silenciam ou estereotipam as diferenças” (p. 25).

Nesse sentido, devemos considerar a escola como um contexto no qual fortemente se assenta a dimensão cultural, de forma que os indivíduos apresentam diferentes interpretações, concepções, crenças e interações e tais características possibilitam que o indivíduo transforme o contexto e este, por sua vez, transforme o indivíduo.

Compreendo o ensino de Ciências como um campo fértil que possibilita as mais diversas discussões, com grande potencial às questões relacionadas à cultura, às experiências, aos saberes, entre outras. Ensinar Ciências em uma perspectiva multicultural crítica implica concebê-la para além de tradições e folclores, é caminhar para a valorização da diversidade, é desempenhar “experiências pedagógicas imbuídas numa perspectiva que desafie os preconceitos e as desigualdades, e que se volte a questionamentos sobre a construção das diferenças”, assim como proposto por Canen (2001, p. 62).

Do meu ponto de vista, ensinar Ciências no município de Vila Bela, e mais ainda em uma escola quilombola, reside na identificação das ciências produzidas pela comunidade, na compreensão da forma como cada indivíduo produz seu conhecimento, identificando quais são os mecanismos utilizados por estes na compreensão das Ciências.

Embora nas aulas, a partilha dos conteúdos permeie a ideia de experiências comuns de forma que os significados se aproximem, cada um apresenta sua individualidade. Essa característica reforça o pensamento do ensino de Ciências em uma perspectiva multicultural, haja vista que as relações estabelecidas no processo de aprendizagem são coletivas, plurais, mas também individuais.

Com essa perspectiva e partindo do entendimento da relação singular/plural presente na escola e na compreensão das Ciências, percebo que dialogar com as percepções construídas pelos estudantes auxilia no processo de aprendizagem e favorece a construção de significados dos conceitos de Ciências, situando-os no contexto histórico, social, cultural e econômico no qual está inserido.

4.2 O multiculturalismo e as identidades: as diferenças que compõem o tecido social e pedagógico

Dialogar sobre o ensino de Ciências, sobre o currículo, sobre as práticas pedagógicas e perceber que todas essas temáticas caminham para a questão da compreensão da pluralidade cultural presente no contexto escolar reforça a ideia de que a escola, enquanto campo plural e singular e promotor de conflitos, é também um local de percepção de que a diversidade cultural é um traço fundamental na construção das identidades.

Construir o subitem anterior, assim como este em que agora escrevo, fez-me refletir sobre meu percurso, tanto pessoal quanto de minha formação acadêmica e minha inserção profissional até atualmente, nas experiências fora de sala de aula e em sala de aula seja como aluna ou como professora e a perceber o quão forte e marcante são esses contextos em relação às identidades construídas e aos conflitos existentes.

Nas palavras de Alvarenga e Teodoro (2009, p. 119)

O professor se constitui, mesmo antes da sua formação inicial, no que diz respeito, entre outras coisas, à vivência diária dos espaços de ensino-aprendizagem formais e informais. O professor, antes de ser professor, esteve imerso na escola, como aluno, e observou de forma intensa maneiras de estar e de agir de outros professores.

O professor na contemporaneidade não deve se limitar apenas ao que aprendeu em sua formação inicial, se baseando exclusivamente, segundo Pimenta (1996, p. 73) em “um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas”, a autora frisa ainda que essa perspectiva não permite “captar as contradições presentes na prática social de educar”, tampouco contribui para “gestar uma nova identidade do profissional docente”.

Ao discutir sobre o processo de profissionalização, Canen e Santos (2009) nos dizem que tal processo envolve não somente a formação inicial e, além disso, deve envolver a valorização dos saberes práticos e pedagógicos e a prática reflexiva. Continuando esta reflexão, é possível compreender também uma afirmativa destes autores de que na sociedade atual “a mudança é a única coisa permanente”, ou seja, vivemos em um momento onde o processo de aprendizagens é contínuo, convivemos com grupos plurais e diversos que carregam consigo suas histórias. A escola, assim como os professores, deve compreender seu

papel social, “a escola precisa estar apoiada em investigações e práticas escolares cotidianas que considerem os aspectos sociais, culturais e históricos que a rodeiam” (p. 3).

Em um trabalho recente sobre inclusão escolar, Carvalho (2017, p. 102), ao dialogar com Marcelo Garcia (1999) a respeito da formação de professores, frisa que

[...] a formação como processo pressupõe tanto continuidade como interligação entre a formação inicial e a formação permanente dos professores, deve ser integrada a processos de mudança, inovação, desenvolvimento curricular e estar vinculada ao desenvolvimento organizacional da escola. Precisa também, entre outros aspectos, estar adaptada ao contexto em que os professores trabalham, considerar as necessidades e interesses dos participantes, fomentando a participação e a reflexão sobre a docência e seus desafios.

Ao falar sobre formação de professores, partindo das considerações de Marcelo Garcia (1999), devemos pensar a partir da vertente das mudanças que o trabalhar considerando as necessidades e interesses dos participantes possibilita a formação de um elo com as contribuições propostas por Hall (1991, 2006), Peters (2005), Ivenicki (2018), ao discutirem a identidade do sujeito pós-moderno, a educação, o pós-estruturalismo, o multiculturalismo crítico ou pós-colonial, entre outras discussões.

De acordo com Hall (2006), devemos compreender o sujeito pós-moderno como aquele que não apresenta uma identidade fixa, biologicamente definida e individualizada, se distanciando da concepção do sujeito do iluminismo, mas sim que a identidade é historicamente definida. Diversos autores mencionam que a identidade é um processo de construção de um indivíduo historicamente situado, uma vez que este sujeito é singular e está inserido em um contexto histórico e social.

Não cabe mais compreender o sujeito apenas pela concepção do sujeito sociológico, o fato de projetarmos a “nós próprios” nas identidades culturais enquanto internalizamos seus significados e valores, tornando-os “parte de nós” contribuirá para vincular nossos sentimentos subjetivos aos lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural, uma vez que, de acordo com Hall, tanto o sujeito quanto o mundo cultural se estabilizariam em um dado momento e se tornariam integrados e predizíveis.

Partindo do pressuposto de que sujeito e cultura não tendem a se estabilizar, Hall nos diz que “a identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação as formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL 2006, p. 13), ou seja, a todo momento nossa identidade, por assim dizer, é construída e reconstruída, pois passa por continuidades e

rupturas no tempo e no espaço. O autor complementa “à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos – temporariamente” (p.13), a identidade é vista, portanto, como provisória e contingencial.

[...] a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo "imaginário" ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre "em processo", sempre "sendo formada". [...] A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é "preenchida" a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros.

Atualmente, no mundo globalizado em que vivemos na sociedade vem ocorrendo uma diversificação de grupos étnicos e culturais, reforçando as diferenças sociais e culturais, tais diferenças também se expressam nas escolas, ao mesmo tempo em que essa é confrontada em diferentes dimensões: de currículo, de projetos político-pedagógicos, de administração, de avaliação, de formação de professores, entre outros. A escola passa também por um enfrentamento de cunho social e cultural e precisa pensar, segundo Candau (2005), em uma reinvenção da educação escolar que ofereça de forma significativa e desafiante espaços e tempos de ensino-aprendizagem para esses contextos sociopolíticos e culturais.

Referindo-se ao processo de globalização e as identidades Giddens (1996, p. 367, 368) esclarece que, “a globalização invade os contextos locais, mas não os destrói; pelo contrário, novas formas de identidade e auto expressão cultural local são, por consequência, conectadas ao processo de globalização”. O autor diz ainda que a globalização implica um movimento de distanciamento da ideia sociológica clássica de sociedade, sendo esta ideia substituída por uma “perspectiva que se concentra na forma como a vida social está ordenada ao longo do tempo e do espaço”.

Hall, enquanto conclusão provisória a respeito da globalização vê nesse processo sua capacidade plural sobre as identidades, em sua concepção ela produz novas possibilidades e posições de identificação, identidades plurais, diversas, políticas e que estão para além da histórica. Permite “contestar e deslocar as identidades centradas e “fechadas” de uma cultura nacional” (2006, p. 87). As diferenças culturais estão além de uma cultura totalizada, caminha junto à constituição de um mundo globalizado, pós-colonial, a diferença cultural reside no processo de “negociação que se banha em temporalidades descontínuas, vividas em

espaços de intertextualidade ou nos entre-lugares da raça, da classe, do gênero” (RANGEL TURA e VIDAL PEREIRA, 2014, p. 5)

Canen e Canen (2005) entendem que existem três dimensões centrais pelas quais é possível ver a identidade, esta pode ser vista como identidade individual, identidade coletiva e identidade institucional. Eles compreendem que a identidade individual é aquela que se constitui “da pluralidade de marcadores que perfazem a constituição dos sujeitos, eles próprios híbridos e plurais”, e que os marcadores a serem considerados são “gênero, raça e classe social, em interação na construção daquela identidade em questão, com todas as redes de significação a ela atribuídas” (p. 43), para exemplificar a pluralidade de marcadores trazem como exemplo uma identidade feminina, negra e pobre. A ênfase em um determinado marcador identitário percebido como motivador de preconceitos ou estereótipos promoverá o agrupamento de identidades plurais em torno desse marcador (CANEN, 2003).

No que diz respeito à identidade coletiva ou às identidades, Canen (2003) explica que esta surge de um movimento de identidades que se unem em torno de um marcador motivador com o intuito de reivindicar respeito, valorização e representação em espaços plurais, incluem-se aqui os espaços educacionais, sendo entendida como um marco que em algum momento foi central na construção de sua história de vida.

Por último, Canen (2003) destaca a identidade institucional, baseada no conjunto de marcadores que caracterizam um ambiente institucional, permeado por tensões que envolvem as identidades individuais plurais, as identidades coletivas e o projeto de instituição a ser construído.

Tomando os questionamentos de Dubar (1998, 2000), Nóvoa (2017, p. 1118) remete à construção de uma identidade profissional, diz que “ninguém constrói a sua identidade profissional fora de um contexto organizacional e de um posicionamento no seio de um coletivo”, devemos considerar as múltiplas identidades que existem numa profissão, termina dizendo que devemos pensar a “construção identitária como processo”.

Essa pluralidade de identidades é abordada pelo multiculturalismo, considerando que cada uma é construída dentro de contextos específicos, conforme as experiências vividas bem como os significados dados a essas experiências (CANEN e CANEN, 2005), “a construção da identidade implica que as múltiplas camadas que a perfazem a tornem híbrida, isto é, formada na multiplicidade de marcas, construídas nos choques e entrechoques culturais” (CANEN, 2007, p. 95).

Pensar em educação em uma perspectiva multicultural, nos leva antes a uma reflexão sobre o que se entende por multiculturalismo e qual o papel do multiculturalismo na

educação. Quando se fala em multiculturalismo, existem várias compreensões de seu conceito, tal fato dá a essa expressão uma característica polissêmica, que envolve diferentes compreensões e ou posturas epistemológicas e recorre à possibilidade de conflitos de interpretação. Contudo, considerarei o multiculturalismo a partir das proposições de perspectiva mencionadas por McLaren.

Inicialmente, devemos compreender que existe, conforme proposto por McLaren (2000), quatro perspectivas conceituais de multiculturalismo, sendo elas o conservador, o humanista liberal, o liberal de esquerda e o multiculturalismo crítico ou revolucionário.

O primeiro deles, o multiculturalismo conservador, baseia-se na construção de uma cultura comum, única e nacional que privilegia e possibilita a apropriação da cultura tradicional pelas minorias como uma forma de integração.

O segundo, o multiculturalismo humanista liberal, parte da conjectura de igualdade entre os seres humanos; nessa perspectiva existe uma igualdade natural entre membros de grupos diferentes (dominante e subordinado) em uma determinada sociedade. Afirma ainda que uma cultura não é superior a outra, de forma que convivam de maneira harmoniosa e que cada um manifeste a sua diferença.

O multiculturalismo liberal de esquerda considera como principal característica a diferença (de etnias, raças, gêneros e outros grupos culturais na sociedade) em primeiro plano, entretanto, sem a contextualização histórica e ou cultural pela qual ela foi constituída. Nessa perspectiva, o discurso de igualdade possibilita mascarar diferenças existentes, pois não garante que todas as vozes do grupo sejam igualmente ouvidas, podendo revelar as influências ideológicas e/ou discursivas apenas de alguns membros do grupo tomadas como do grupo todo.

Canen e Santos (2002, p. 63), em crítica ao multiculturalismo liberal, mencionam que o fato de este considerar somente

a valorização da diversidade cultural sem questionar a construção das diferenças e estereótipos, pouco tem a contribuir para a transformação da sociedade desigual e preconceituosa em que estamos inseridos. Embora o conhecimento de ritos, tradições e formas de pensar de grupos possa, sem dúvida, contribuir para uma valorização da pluralidade cultural e um eventual desafio a preconceitos, essa abordagem, por si só, tende a desconhecer mecanismos históricos, políticos e sociais pelos quais são construídos discursos que reforçam o silenciamento de identidades e a marginalização de grupos.

E, por fim, o multiculturalismo crítico ou revolucionário: nessa perspectiva, a afirmação é de que as representações de classe, gênero e raça são o resultado de lutas sociais

mais amplas, considera-se a transformação das condições históricas e culturais que naturalizam os aspectos culturais. A cultura, para muitos estudiosos do multiculturalismo crítico, é entendida como um “espaço de luta pela superação ou preservação de desigualdades sociais.” (BATISTA, 2013, p. 57).

O multiculturalismo crítico, ao discutir a diferença, não a separa da discussão da desigualdade social. Por não cindir diferença cultural e relação de poder, politiza a primeira; não a concebe, portanto, como uma essência de identidades ou apenas um efeito da linguagem, mas a situa nos conflitos sociais e históricos, na produção desses conflitos sociais, como construção histórica e cultural. (OLIVEIRA e MIRANDA, 2004, p. 69-70).

Ao citar o papel do multiculturalismo crítico em relação à educação, Canen e Santos (2006) afirmam, nessa perspectiva, a capacidade de resgatar e/ou construir discursos alternativos de reconhecimento do outro como respostas concretas à diversidade cultural, uma vez que, segundo esses autores, o papel central seria a centralidade da cultura, partindo do pressuposto de Hall de que a cultura na vida social contemporânea se torna um elemento – chave que cotidianamente é configurado e modificado.

Assim sendo, ocupa um lugar central no processo de formação de identidades sociais e da desconstrução dos discursos educacionais, no que se refere à centralidade do “conhecimento disciplinarizado, na constituição daquilo que estabelecemos como o conhecimento escolar” (RANGEL TURA e VIDAL PEREIRA, 2014, p. 2). Os discursos pedagógicos devem ser ressignificados, uma vez que tem característica provisória, deve reconhecer a pluralidade e favorecer a construção de uma linguagem híbrida (MCLAREN, 2000).

Para Oliveira e Miranda (2004), nessa perspectiva, o multiculturalismo defende o “engajamento de uma educação que esteja embasada em uma teoria textual, social e histórica; defende a não apostasia de uma pedagogia crítica”. Em um trabalho realizado por Canen e Xavier (2012), elas destacam a importância do multiculturalismo crítico ou pós-colonial no campo educacional, apontam que tal perspectiva contribuiu para análises de como as escolas, como espaços plurais, democráticos e abertos culturalmente se desenvolvem cotidianamente. As autoras frisam que deve ocorrer uma articulação entre estudos “curriculares multiculturais pós-coloniais e o “chão da escola”, de modo que se percebam formas pelas quais o cruzamento de fronteiras, a hibridização identitária e a pluralidade podem ser conectadas ao currículo escolar e de formação docente” (p. 655).

A proposta de educação multicultural está diretamente relacionada à educação e à escola. Atualmente, a escola se apresenta como um espaço plural no qual estruturas curriculares monoculturais não devem ser instituídas em detrimento do reconhecimento e da valorização de identidades culturais, deve ocorrer o diálogo e o reconhecimento de diferentes culturas.

A escola, segundo Santos (2003, p. 25), apresenta como demandas a capacidade de “saber lidar [...] com as tensões entre a diferença e a igualdade, entre a exigência de reconhecimento da diferença e a redistribuição que permita a realização da igualdade.” Pesquisas de âmbito educacional que explorem o campo do currículo e da formação de professores no contexto educacional brasileiro devem ser favorecidas considerando que esses campos se constituem como espaços discursivos privilegiados na formação de identidades. (LOPES 1999; MOREIRA, 1999; SILVA, 1999).

A identidade, nesta perspectiva, é compreendida como construção que se dá na relação dos diversos espaços discursivos, nos quais os sujeitos vão significando e ressignificando as representações que nestes espaços são apresentadas. Neste sentido, “identidade e diferença ligam-se a estruturas discursivas, a sistemas de representação e relações de poder”. (SILVA, 1999, p. 24)

Vários trabalhos tanto no Brasil como em outros países têm sido desenvolvidos na perspectiva multicultural no âmbito educacional; diversos autores apontam pesquisas com diferentes focos conceituais do multiculturalismo, abordando temas relacionados à análise de construção teórica, análise de políticas, do ensino aprendizagem, da identidade, do currículo, da avaliação, entre outros temas. Canen e Moreira (1999) apontam que, no âmbito da educação e da formação docente, a pluralidade está imbricada em trabalhos que promovam a valorização e a incorporação de identidades plurais em políticas e práticas curriculares.

A perspectiva multicultural visa o desenvolvimento de uma educação inclusiva que supere a concepção monocultural da educação e que permita a incorporação de novos saberes e valores no currículo e na prática dos docentes e que possibilitem um diálogo com os saberes e valores que os alunos trazem consigo.

Dialogar sobre o multiculturalismo crítico implica refletir sobre a diversidade e pluralidade das identidades que constituem as sociedades, logo, que constituem o espaço escolar, é compreender no multiculturalismo seu caráter emancipatório, galgando o reconhecimento das diferenças e de promoção de transformações nas relações sociais, culturais e institucionais. É ainda, compreender que a escola se constitui em um local plural

onde os professores são atores educacionais, portadores de cultura, que estão inseridos em um contexto de identidades institucionais ou organizacionais plurais.

Ao pensar o multiculturalismo no ambiente escolar no município de Vila Bela da Santíssima Trindade, devemos pensar na necessidade de processos de formação docente valorizadores do negro, questionadores das condições históricas, materiais e simbólicas, de modo a promover a transformação educacional.

Pensar o ensino de Ciências em uma perspectiva multicultural é considerar a heterogeneidade de sala de aula e desenvolver estratégias que tragam esse aluno para a aula de maneira contextualizada, é pensar não só na ciência global, assim como na local, enfatizando as necessidades daquele grupo específico com a sociedade mais ampla e multicultural, num contínuo de articulação entre local e global de maneira que proporcione a construção de significados em ciências.

4.3 Discussões sobre os saberes e conhecimentos que permeiam o contexto escolar

Neste texto, proponho-me a explicar brevemente sobre os saberes docentes e os conhecimentos necessários à docência, não é meu intuito esgotar todas as discussões possíveis sobre tal temática, pois compreendo que tal trabalho por si só constituiria uma tese devido ao caráter plural do conceito saberes e conhecimentos docentes, analisado de diferentes formas, por diferentes olhares.

O ensino é um ofício universal. [...] embora ensinar seja um ofício exercido em quase todas as partes do mundo, e sem interrupção, desde a Antiguidade, ainda se sabe muito pouco a respeito dos fenômenos que lhe são inerentes. De fato, mal conseguimos identificar os atos do professor que, na sala de aula, têm influência concreta sobre a aprendizagem dos alunos, e estamos apenas começando a compreender como se dá a interação entre educador e educandos. O conhecimento desses elementos do saber profissional docente, no entanto, é fundamental e pode permitir que os professores exerçam o seu ofício com muito mais competência. [...] o que é preciso saber para ensinar? (GAUTHIER, *et al.*, 2013, p. 17)

Diversos são os autores que se dedicam aos saberes docentes, cada qual apresentando diferentes abordagens, tipos e/ ou classificações. Nos últimos 30 anos, os saberes docentes estruturam-se como campo de pesquisa para a formação de professores. Borges (2001) menciona que tal diversidade de abordagens se dá pela expansão de pesquisas no campo do

conhecimento do ensino e dos saberes dos professores em busca de respostas sobre as diferentes facetas, aspectos, características, dimensões, entre outras.

Nas décadas de 1980 e 1990, surge uma orientação profissionizante a respeito dos conhecimentos dos professores, em um trecho do texto do Holmes Group (1986) eles defendem que “o professor deve possuir saberes expertos eficientes que lhe permitam, com toda a consciência, organizar as condições ideais de aprendizagem para os alunos” (BORGES e TARDIF, 2001, p. 13). Ainda segundo esses autores, ao citarem Lüdke e Moreira, (1999); Lüdke, Moreira e Cunha, (1999); Tardif, Lessard e Gauthier, (2001), afirmam que esse movimento de profissionização da educação promove importantes reformas na formação docente tanto na América do Norte quanto na Europa e na América Latina.

Surgem então discursos relacionados à carreira docente, à profissionização do ensino e ao desenvolvimento profissional, aos conhecimentos profissionais do professor. A discussão sobre saberes tem como influência os estudos desenvolvidos inicialmente por Schön sobre o conhecimento na ação, de como ocorria a prática profissional do professor, ou seja, tais pesquisas revelariam ao próprio professor os seus saberes profissionais.

No que diz respeito ao diálogo sobre os saberes docentes necessários para ensinar, vários são os estudiosos que o desenvolvem, entre eles destaque: Freire (1996); Gauthier (1998) e Tardif (2011); Nóvoa (2009); Shulman (1989), Tardif e Lessard (2000, 2005, 2006), entre outros. Inicialmente trago como referencial Shulman e Tardif e Gauthier *et al.*, autores que produziram sobre essa temática as obras que iniciaram a discussão efetiva sobre saberes docentes no Brasil.

Lee Shulman é o precursor no desenvolvimento de sínteses na década de 1980 sobre a existência de saberes específicos dos professores, o qual define como um conjunto de conhecimentos que o professor necessita para ensinar. Nesse período caracterizado pelo pós-guerra, tanto nos Estados Unidos quanto em alguns países da Europa, segundo Gauthier *et al.*, 1998, surgem diversas pesquisas que apresentam sínteses sobre os saberes docentes, cada qual proposta por distintos autores que acompanham o “contexto social, científico e político no qual foram desenvolvidas e por interesses científicos particulares da parte dos seus autores” (BORGES, 2001, p. 61).

Grützmann (2013, p. 102) discorre sobre um mapeamento de diferentes programas de pesquisa sobre o ensino e suas respectivas abordagens e a indicação de “perspectivas futuras para a pesquisa, considerando as lacunas observadas nos programas anteriores”, realizado por Shulman (1986) no qual ele elenca os cinco principais programas:

- Pesquisas processo-produto ou *process-product*;
- Programa *Academic learning time*;
- Programa sobre a cognição dos alunos ou *Students mediation*;
- *Classroom ecology*;
- Programa sobre a cognição dos professores.

Borges (2001, p. 62-63), ao descrever sucintamente as propostas do referidos programas, situa que as pesquisas processo-produto “correlacionam a performance dos docentes e as capacidades subseqüentes adquiridas pelos alunos”. Este programa tem sido desenvolvido desde 1950 com o intuito de “estabelecer uma correlação entre as diferentes performances no ensino, “os processos”, e as diferenças de aprendizagem dos alunos, “os produtos”.”

O programa *Academic learning time* “vincula a performance do docente com o tempo de aprendizagem dos alunos”; o programa sobre a cognição dos alunos “faz relação com as ações do docente”; o *Classroom ecology* “examina as influências reflexivas das ações dos docentes e dos estudantes, em relação às quais busca-se o esclarecimento através de aspectos do pensamento dos atores” e, por fim, o programa sobre a cognição dos professores “examina os pensamentos dos docentes em relação às suas ações”. Este último programa enfatiza o conhecimento do professor, passa a se preocupar não apenas com o que fazem os professores, mas sim com o fato de “como suas ações estão ligadas às ações dos estudantes e como o professor pode ser melhor preparado” (p. 65).

Ao final, Shulman, pela análise desses cinco programas, cria um sexto programa que se destina a esclarecer a compreensão cognitiva pelo docente dos conteúdos e matérias que ensina, e da relação entre os conteúdos e o ensino que este ministra aos seus alunos. A partir de então, ele identifica três tipos de conhecimentos que os docentes têm: o conhecimento da matéria ensinada (*subject matter content knowledge*) ou conhecimento do conteúdo (*content knowledge*), o conhecimento pedagógico da matéria (*pedagogical content knowledge*) e o conhecimento curricular (*curricular knowledge*).

O conhecimento da matéria ensinada refere-se à organização do conhecimento pelo professor e à compreensão da estrutura do conteúdo. O conhecimento pedagógico da matéria está relacionado à maneira como se interfere no conteúdo de maneira a facilitar ou dificultar o aprendizado de tópicos específicos e, por fim, a terceira categoria, o conhecimento curricular diz respeito a compreender o currículo como uma representação de todo o conjunto de

programas concebidos para o ensino de determinadas disciplinas e tópicos em um determinado nível, à variedade de materiais instrucionais disponíveis em relação a esses programas e ao conjunto de características que servem como indicações e contraindicações para o programa, com o uso de currículo específico para circunstâncias específicas.³⁵ (SHULMAN, 1986)

Backes *et al.* (2018, p. 4) mencionam que Shulman (1986) e seus colaboradores desenvolveram o que chamamos de base ou fontes de conhecimento para a docência, um modelo que “apresenta algumas considerações a respeito dos conhecimentos/saberes profissionais e do caso de ensino enquanto ferramenta investigativa e formativa” (VIEIRA e ARAÚJO, 2016, p. 88).

Acompanhando esse movimento, no Brasil também ocorrem mudanças voltadas aos saberes docentes e para a questão das competências na formação dos futuros professores brasileiros. Segundo Oliveira (2005), é um momento de instauração de reformas que caminham para uma nova estruturação da educação brasileira em seu caráter organizacional, de gestão e de regulação.

[...] no contexto geral das reformulações, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de dezembro de 1996) permitiu o desenvolvimento de políticas públicas como o Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef), os Programas de Avaliação dos Sistemas de Ensino (Educação Básica e Ensino Superior), os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Proposta de Formação (em nível superior) dos Profissionais da Educação Básica (Decreto, nº 3276, de 6 de dezembro de 1999). Esta última definiu uma política de formação dos profissionais da Educação Infantil, dos professores das primeiras séries do Ensino Fundamental (realizada em cursos de pedagogia e em escola de formação de professores no Ensino Médio até então), dos professores das séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio (realizada nos programas de licenciatura). Essas políticas introduzem no cenário brasileiro não somente um novo modo de compreensão da formação de professores e do próprio professor, como também criam novas instâncias formadoras como o Curso Normal Superior e os Institutos Superiores de Educação; estabelecem uma lógica de estreita articulação entre as agências formadoras e os sistemas de ensino; e balizam os conhecimentos considerados básicos para os professores da Educação Básica. (BORGES e TARDIF, 2001, p. 14)

De acordo com Gauthier *et al.* (2013), as discussões promovidas em torno de como a escola desempenha seu papel e de que esta não o faz de maneira conveniente, alcançaram os professores, e estes foram considerados como responsáveis por não apresentarem os saberes que se faziam necessários ao desempenho da docência.

³⁵ Tradução livre da autora. A referência está em língua estrangeira.

Por um longo período, pensava-se que para a docência era necessário apenas o talento natural dos professores, contudo Gauthier *et al.* (1998), ao trabalharem a respeito dessa perspectiva, afirmam que ela interfere no processo de profissionalização do ensino, seria apenas um ofício sem saberes, pois não promoveria o desenvolvimento de um saber do ofício sobre si mesmo. Os autores afirmam ainda que para ensinar não basta apenas o conhecimento da disciplina, mesmo que esse conhecimento seja fundamental.

Nesse movimento, o professor é visto como um profissional da educação e sua prática reflete seus saberes e competências. É, portanto, uma instância de produção. Nesse processo de ensinar é que as pesquisas são realizadas com o intuito de compreender como os professores realizam suas tarefas e/ou atividades.

Conforme Gariglio e Burnier (2014, p. 937), “As pesquisas sobre os saberes docentes surgem como que ligadas à questão da profissionalização do ensino e aos esforços dos pesquisadores em definir a natureza dos conhecimentos profissionais que servem de base para o magistério.” e afirmam, ao dialogarem com Shulman (1986), que essa “base de conhecimentos para o ensino é definida como a agregação codificada ou codificável de conhecimentos, habilidades, compreensão e tecnologia, de ética e disposição, de responsabilidade coletiva – assim como um meio para representá-la e comunicá-la”.

Na década de 1990, Clermont Gauthier, Stéphane Martineau, Jean-François Desbiens, Annie Malo e Denis Simard e Maurice Tardif abordam, em função das reformas na estruturação da educação do professor e a instrução em suas práticas de formação a partir das bases de conhecimento, pesquisas sobre saberes os docentes. Vale salientar que as discussões sobre os saberes docentes iniciaram na América do Norte, seguida dos países europeus e, por fim, foi introduzida inicialmente no Brasil por meio das obras de Tardif e, posteriormente, de Shulman e Gauthier, contudo, estudos sobre o saber docente já haviam sido trabalhados por Philippe Perrenoud, Antônio Nóvoa e Keneth Zeichner. (ALMEIDA e BIAJONE, 2007)

Tardif (2005) emprega ao saber um sentido que reside no saber, saber-fazer e saber-ser, pois considera os conhecimentos, as competências, as habilidades e por fim as atitudes do docente. Considera ainda que os saberes relacionados ao trabalho são “temporais, pois são construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem variável, de acordo com cada ocupação”, as situações pelas quais os trabalhadores passam que promovem, de maneira progressiva, “saberes gerados e baseados no processo de trabalho”, saberes estes que “exigem tempo, prática, experiência, hábito, etc.” (TARDIF, 2005, p. 58). E continua: “o desenvolvimento do saber profissional é associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção” (p. 68).

Compreender como os professores atuam, segundo Tardif, reside em compreender como se dá a prática profissional no contexto da escola no qual estão inseridos, portanto, no seu contexto de socialização profissional, os saberes docentes pairam na compreensão de como o professor, ao longo de sua carreira, constrói de maneira progressiva seus saberes e no conhecimento do local de trabalho onde está inserido, interiorizando-o para sua ação docente, para seu trabalho docente.

Dessa forma, diz-se que os saberes docentes na perspectiva de Tardif são sociais, ao serem partilhados por um grupo de professores que atuam no mesmo local de trabalho e estabelecem relações complexas. Incluem-se ainda nesse processo os alunos, pois estes fazem parte do processo de construção dos saberes, uma vez que é com eles que se está agindo, que se está ensinando, nessa relação estabelecida entre professor e aluno o professor também aprende a sua profissão.

Complementando as discussões sobre o fato do saber ser social, Vargas (2008, p. 143-144), ao citar Tardif (2002), diz:

1) o saber é social porque é partilhado por todo um grupo de agentes – os professores – que possuem formação, de certa forma, comum; 2) o saber é social porque repousa sobre um sistema que vem garantir sua legitimidade e orientar sua aplicação: a universidade, a administração escolar, os sindicatos, associações, conselhos, Ministério da Educação etc. Isso significa que nos ofícios e profissões não há conhecimento sem reconhecimento social; 3) o saber é social porque seus objetos são sociais, isto é, práticas sociais. O professor trabalha com sujeitos em função de um projeto: transformar os alunos, educá-los e instruí-los. O saber se manifesta em relações complexas entre o professor e o aluno; 4) o saber é social porque evolui com o tempo e com as mudanças sociais. O que era bom ontem, não é, necessariamente, bom hoje. Esse saber do professor está assentado num arbitrário cultural. São construções que dependem da história de uma sociedade, de sua cultura e de seus poderes, das hierarquias da educação formal e informal; finalizando, 5) o saber é social por ser adquirido no contexto de uma socialização profissional. É adaptado em função dos momentos de uma carreira, em que o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho. Ao longo dessa carreira, ele interioriza regras de ação que se tornam parte de sua consciência prática.

Assim, os saberes docentes em Tardif devem ser vistos a partir de duas vertentes, a do saber dos professores em seu trabalho e do saber em sua formação. Grützmann (2013, p. 106-107) frisa que na perspectiva de Tardif “o saber docente é um saber sobre o trabalho, para o trabalho e que vem do trabalho”.

[...] os saberes profissionais são saberes trabalhados, lapidados e incorporados no processo de trabalho docente e que só têm sentido em relação às situações de trabalho concretas, em seus contextos singulares e que é nessas situações que são construídos, modelados e utilizados de maneira significativa pelos trabalhadores do ensino. (TARDIF, 2000, p. 11)

Conforme Tardif (2014), os saberes docentes compreendem: os saberes disciplinares, curriculares, os de formação profissional e os vinculados à experiência, os quais descrevo abaixo:

Os saberes disciplinares e curriculares se incorporam efetivamente à prática docente, sem serem, porém, produzidos ou legitimados por ela. [...] Os saberes das disciplinas e os saberes curriculares que os professores possuem e transmitem não são o saber dos professores nem o saber docente. [...] Ele não controla diretamente, e nem mesmo indiretamente, o processo de definição e de seleção dos saberes sociais que são transformados em saberes escolares (disciplinares e curriculares) através das categorias, programas, matérias e disciplinas que a instituição escolar gera e impõe como modelo de cultura erudita. [...] situam-se numa posição de exterioridade em relação à prática docente.

Os saberes da formação profissional dependem, por sua vez, da universidade e de seu corpo de formadores, bem como do Estado e de seu corpo de agentes de decisão e de execução. [...] a relação que os professores estabelecem com os saberes da formação profissional se manifesta como uma relação de exterioridade: as universidades e os formadores universitários assumem as tarefas de produção e de legitimação dos saberes científicos e pedagógicos, ao passo que aos professores compete apropriar-se desses saberes, no decorrer de sua formação, como normas e elementos de sua competência profissional, competência essa sancionada pela universidade e pelo Estado.

Os saberes experienciais tem origem na prática cotidiana dos professores em confronto com as condições da profissão. [...] É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso de experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas. (TARDIF, 2014)

Tardif e Raymond (2000, p. 238) relacionam aos saberes profissionais e saberes experienciais a historicidade, dizem que a trajetória pessoal e profissional acarreta custos existenciais, advindos da “(formação profissional, inserção na profissão, choque com a realidade, aprendizagem na prática, descoberta de seus limites, negociação com os outros etc.)”. E completam que é graças aos seus recursos pessoais que eles podem encarar esses custos e suportá-los, tal processo promove o tornar-se professor. A historicidade, para os referidos autores,

[...] expressa e se imprime nos saberes profissionais dos professores e, mais especificamente, nos saberes experienciais adquiridos no início da carreira, que são, parcialmente, uma reativação, mas também uma transformação dos saberes adquiridos nos processos anteriores de socialização (familiar, escolar e universitária). (p.238)

Em seu trabalho sobre saberes docentes, Gauthier *et al.* (1998, p. 35) destacam que se trata de “um saber da ação pedagógica legitimado pela pesquisa, pela própria atividade dos professores e integrado na formação docente” e, a partir das bases de conhecimento, destacam que existem três paradigmas em relação aos saberes docentes, sendo eles: o processo-produto; o cognitivista e o interacionista-subjetivista.

Em sua concepção, Gauthier *et al.* (1998) compreendem que o professor, ao ter que responder situações concretas, precisa mobilizar vários saberes que possuem, não é satisfatório apenas o conhecimento do conteúdo, seu talento natural, sua intuição, sua experiência ou cultura, pois para ele somente esses conhecimentos não promoveriam os saberes profissionais do trabalho docente, impedindo assim a sua profissionalização; esses saberes têm que se relacionar ao fazer pedagógico para que promova a profissionalização docente e mais, precisam ser mobilizados cotidianamente em suas práticas.

Tais saberes constituem um conjunto de saberes específicos que orientam o trabalho docente, o processo de ensinar para Gauthier (1998) perpassa por diversos saberes específicos a docência:

[...] saber disciplinar aquele produzido pelos pesquisadores nas diversas áreas do conhecimento, conceitos e métodos relativos a uma disciplina; saber curricular é o saber que a escola como instituição seleciona e organiza para ser ensinado nos programas/currículos escolares; saberes das ciências da educação refere-se aos saberes que todo professor adquire durante a sua formação a respeito da educação e do seu ofício; saberes da tradição pedagógica diz respeito ao saber das aulas e estão relacionados com a representação que previamente cada professor tem da escola e serão adaptados pelo saber experiencial do dia-a-dia da prática pedagógica; saber da ação pedagógica é o saber experiencial dos professores que é testado com pesquisas realizadas em sala de aula, as quais, ao serem socializadas, podem servir de apoio e ação para outros professores; saber experiencial é um saber que se limita às experiências de cada professor em sua sala de aula ao longo da sua carreira, feito de pressupostos não verificados cientificamente. (GAUTHIER, 1998 *apud* RIBEIRO e RAUSCH, 2012, p. 2)

Em um trabalho realizado por Almeida e Biajone (2007, p. 289), os autores construíram um quadro, exposto na Figura 18, que contempla uma classificação tipológica e as particularidades na concepção de saberes docentes por Clermont Gauthier, Maurice Tardif e Lee Shulman.

Considerando as particularidades de cada concepção, tomarei para discussão nesta tese a proposta por Lee Shulman, acredito que o diálogo com essa concepção melhor subsidia minhas discussões e linha de pesquisa uma vez que o referido autor volta o olhar atento aos conhecimentos do professor. Na medida em que precisam compreender os conceitos, também

precisam conhecer as possibilidades representacionais que eles possam ter, considerando aspectos específicos dos contextos em que lecionam e das pessoas que frequentam a escola em que atuam, dessa forma, também se transformam. Mizukami (2004, p. 6), ao mencionar Shulman (1989), diz que é “importante que o professor não só aprenda os conceitos, mas que os compreenda à luz do método investigativo e dos cânones de ciência assumidos pela área de conhecimento”.

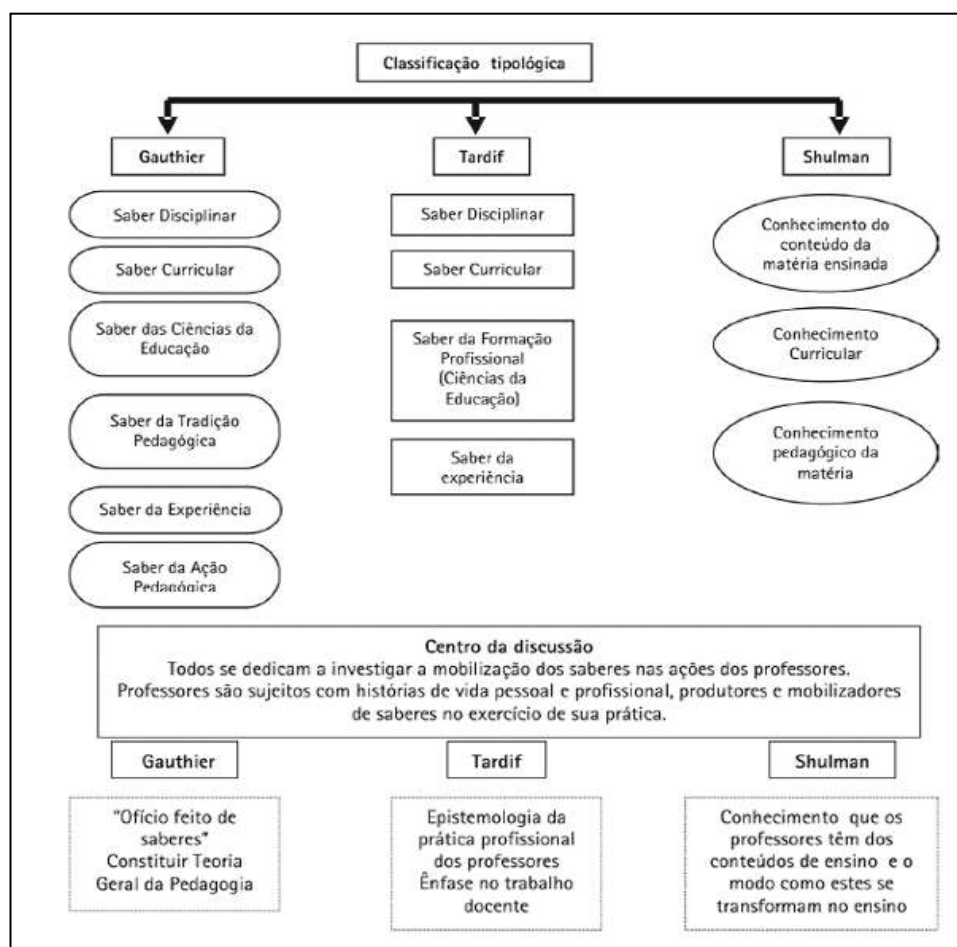


Figura 18. Classificação tipológica e particularidades dos saberes docente nas concepções de Clermont Gauthier, Maurice Tardif e Lee Shulman.

Fonte: Almeida e Biajone (2007).

Além disso, compreendo a relevância do trabalho de Shulman como guia para as demais pesquisas sobre saberes docentes, apontando as pesquisas e programas pertinentes a essa temática e sua validação. O trabalho de Gauthier, embora tenha um caráter expressivo, na

maioria das vezes baseava-se em pesquisas distanciadas entre os pesquisadores e os docentes no contexto escolar, elas não faziam relação direta ao processo-produto (BORGES, 2001).

Gauthier definiu o que os autores chamam de pedagogia como sendo a dimensão do ensino dos conteúdos e da gestão da classe, enquanto que na concepção de Tardif os saberes docentes pairam sobre a prática profissional, sobre como exercem o trabalho docente, logo, sobre a docência na problemática do trabalho, enfatiza “as realidades materiais que possibilitam o próprio trabalho de fato, realidades sociais, organizacionais e humanas nas quais os professores se encontram mergulhados e que compõem seu trabalho.” (MATOS, 2016, p. 659).

Fundamentados nas fontes de conhecimento para a docência, Backes *et al.* (2018) adaptaram um quadro baseado nas Categorias propostas por Shulman (1986) e suas descrições, trazendo algumas questões que facilitariam o reconhecimento de cada uma na prática do docente. Tal quadro está exposto na Figura 19.

Categoria	Descrição	Questão
Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo a ser ensinado, sua inserção em um campo disciplinar, suas implicações teórico-práticas e a relação com as demais disciplinas. É essencial ao fazer docente porque o processo de ensino inicia, necessariamente, em uma circunstância em que o professor compreende aquilo que deve ser aprendido e como deve ser ensinado. O pleno domínio do conteúdo específico amplia as possibilidades de intervenção docente, e sua deficiência restringe os caminhos a serem seguidos no ensino, pois dificulta compreender até que ponto o estudante aprendeu e quais os equívocos mais comuns.	O que se ensina?
Conhecimento pedagógico geral	Princípios e estratégias gerais de manejo e organização da aula que vão além da disciplina, de forma que a aplicação das metodologias de ensino-aprendizagem deva acontecer de maneira fluida e dinâmica, norteadas pelos objetivos de aprendizagem, para favorecer a construção do conhecimento, mitigando dificuldades discentes, tais como a de compreensão e de aplicação do conteúdo à realidade. Exige do professor uma preparação didática pedagógica em sua formação continuada e permanente.	Como se ensina?
Conhecimento do currículo	Domínio dos materiais e dos programas que servem como “ferramentas para o ofício” do professor, pois o ensino de uma disciplina ou conteúdo não é um fim em si mesmo, mas um veículo a serviço de outros fins. Logo, é essencial conhecer a organização e os princípios fundamentais do curso, a inserção do conteúdo e da disciplina na formação, a repercussão e contribuições desta disciplina para o discente e para a sua formação humana e profissional, de maneira a favorecer que o professor conduza a disciplina com consciência e intencionalidade.	Em que etapa do processo de ensino se está?
Conhecimento dos alunos e de suas características	Conhecimento dos estudantes, individual e coletivamente, em suas concepções, preconcepções, formas de aprender e equívocos mais comuns, contextualizando-os em suas histórias de vida, para acolher as diferentes necessidades de aprendizagem. Na ausência desse conhecimento, o professor pode fundamentar suas decisões na visão que possui sobre como era, quando estudante, ou desconsiderar o processo de aprendizado discente, tendências que podem ter desdobramentos negativos, dificultando a adequação dos objetivos pedagógicos e adaptação das metodologias de ensino às características dos estudantes.	Para quem se ensina?
Conhecimento do contexto educacional	Compreensão que abrange desde o aspecto micro, como o funcionamento do grupo, da turma e da escola, até o aspecto macro, como a gestão e financiamento escolar, até o caráter das comunidades e culturas. Essa consciência sobre a conjuntura baliza a operacionalização do ensino, favorece a assunção de maior compromisso com a instituição, a comunidade e a sociedade em geral.	Em que acreditam e como percebem o contexto social, cultural, político e econômico?
Conhecimento dos objetivos, as finalidades e os valores educacionais, e seus fundamentos filosóficos e históricos	Consciência de quais objetivos, finalidades e valores norteiam o ensino, os quais têm fundamentos filosóficos e históricos, estando manifestos, implícita ou explicitamente, no currículo e na cultura escolar. Também a busca pelo conhecimento da cultura de onde o estudante provém. O professor deve assumir uma postura de facilitador do processo de ensino-aprendizagem e centrar-se no desenvolvimento, para que o discente construa seu próprio saber, mas precisa reconhecer que este não constitui um ser sem concepções prévias, mas que deve evoluir a fim de atingir o conhecimento científico.	A partir de e para onde se ensina e de onde o outro aprende?
Conhecimento pedagógico do conteúdo	Conhecimento específico do professor que, na ação pedagógica, integra matéria e didática para tornar o conteúdo compreensível ao estudante, mobilizando as demais categorias do Conhecimento base para o ensino de forma sinérgica. Portanto, assume um papel de grande relevância no Conhecimento base e refere-se a uma construção pessoal do professor que, ao entrelaçar todas as suas vivências e combinar os conhecimentos, estrutura uma concepção particular e aprofundada sobre o assunto, visando ao seu ensino.	O que, como, quando, onde e por quê?

Figura 19. Categorias do conhecimento base para o ensino e questões norteadoras de facilitação da compreensão.

Fonte: Backes *et al.* (2018).

Abarcar a construção de conhecimentos dos professores de Ciências na Escola em Vila Bela da Santíssima Trindade, que apresenta a característica plural, multicultural é de suma importância para compreender como eles constroem os saberes a partir de experiências, nesse contexto escolar complexo, de identidades plurais.

As narrativas dos professores de Ciências permitirão um diálogo com as bases de conhecimentos do professor e para o ensino na concepção de Lee Shulman, uma vez que, de acordo com os conhecimentos, o professor é capaz de construir um conjunto significativo de informações que são indispensáveis para a sua formação e o desenvolvimento de seu trabalho.

4.4 Diálogos entre a formação de professores e os processos de aprendizagem

Dialogar sobre formação de professores e aprendizagens implica conceber inicialmente o desenvolvimento profissional docente, um processo individual e coletivo, em longo prazo, no qual as experiências se integram de modo a promoverem o desenvolvimento e a construção de uma identidade profissional.

O sentido dado ao desenvolvimento profissional do professor, segundo Day (2001), depende da vida pessoal e profissional deste, assim como das políticas e dos contextos onde realizam suas atividades, logo, é o próprio professor o promotor de seu desenvolvimento, a formação consistirá do movimento em que esses professores são envolvidos com vistas a potencializar as aprendizagens.

Sendo o professor o agente de seu próprio desenvolvimento, esse processo, embora seja contínuo, poderá ser condicionado pelas disposições do momento. Nesse sentido, diz-se que a dimensão pessoal não está dissociada da profissional e vice-versa. “O crescimento implica aprendizagem que, umas vezes, é natural e evolutiva, outras vezes, esporádica, outras ainda o resultado de uma planificação” (Idem, 2001, p. 16). O autor define o desenvolvimento profissional como um processo que deve marcar positivamente a vida dos alunos, é um processo que:

[...] envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, directo ou indirecto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes da mudança, reveem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o

seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para a reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais (DAY, 2001, p.20-21).

O processo de desenvolvimento profissional é contínuo, os professores ao longo de sua carreira, são oportunizados por diversas atividades formais e informais capazes de induzir à revisão, à renovação e ao aperfeiçoamento tanto de seu pensamento quanto de sua ação, assim como de seu compromisso profissional. (DAY, 2001) Para a promoção de um desenvolvimento profissional contínuo, o autor ratifica a importância de uma perspectiva centrada no aprendente, de maneira que se interliguem fatores relacionados ao reconhecimento de suas características e funções, da cultura organizacional, dos colegas, da liderança, do governo como contributos da aprendizagem e do desenvolvimento profissional. (Figura 20)



Figura 20. Fatores que contribuem para a qualidade da aprendizagem profissional.
Fonte. Day (2001)

Com vistas ao contínuo desenvolvimento profissional, estudos sobre os professores e o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento profissional e sobre os contextos nos quais ocorrem apontam, conforme Day (2001, 16-17), dez princípios, nos quais são incluídos a justiça social e a racionalidade.

1. Estando os professores na interface entre a transmissão do conhecimento, das destrezas e dos valores, estes só poderão realizar seus objetivos educacionais se tiverem uma formação adequada e se também forem capazes de garantir e melhorar suas contribuições profissionais, empenhando-se ao longo de toda sua carreira;
2. Devem desenvolver nos alunos uma disposição para a aprendizagem ao longo de toda a vida;
3. A necessidade da promoção do desenvolvimento profissional contínuo ao longo de toda sua carreira, de modo que sejam capazes de acompanhar as mudanças relacionadas ao ensino;
4. Embora os professores aprendam naturalmente, a aprendizagem não deverá ser baseada apenas nas experiências, pois isso recorre na limitação do desenvolvimento profissional;
5. Deve ocorrer a interação entre as histórias de vida dos professores, sua fase de desenvolvimento profissional, o cenário de sala de aula e da escola e os contextos sociais e políticos nos quais trabalham;
6. Apresentar destreza nas relações intrapessoais e interpessoais e um empenhamento pessoal e profissional para desenvolver um ensino eficaz em meios socioculturais diversos;
7. A construção de uma identidade pessoal e profissional que permita a interpretação do currículo, “o conhecimento do conteúdo e do conhecimento pedagógico não podem estar divorciados das necessidades pessoais e profissionais dos professores e dos seus propósitos morais”;
8. A participação ativa na tomada de decisão sobre o sentido e os processos de sua própria aprendizagem;
9. O êxito do desenvolvimento da escola e do desenvolvimento do professor se interdepende;
10. Professores, escola e Governo são responsáveis pela planificação e apoio ao desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira.

Marcelo (2009) realiza um trabalho sobre desenvolvimento profissional docente, onde faz um apanhado dos diferentes conceitos atribuídos por vários autores em relação ao processo. (Quadro 3)

Quadro 3. Conceito de desenvolvimento profissional docente pelo prisma de diferentes autores.

Autor	Definição do conceito de desenvolvimento profissional
Heideman, 1990	Implica adaptação à mudança com o fim de modificar as actividades de ensino e aprendizagem, alterar as atitudes dos professores e melhorar os resultados escolares dos alunos, preocupa-se com as necessidades individuais, profissionais e organizativas.
Fullan, 1990	Constitui-se como uma área ampla ao incluir qualquer atividade ou processo que tenta melhorar destrezas, atitudes, compreensão ou atuação em papéis atuais ou futuros.
Sparks e Loucks-Horsley, 1990	Trata-se de todo processo que melhora o conhecimento, destrezas ou

	atitudes dos professores.
Oldroyd e Hall, 1991	Implica melhorar a capacidade de controle sobre as próprias condições de trabalho, uma progressão de status profissional e na carreira docente.
Day, 1999	Compreende todas as experiências de aprendizagem natural e aquelas que, de modo planificado e consciente, tentam, direta ou indiretamente, beneficiar os indivíduos, grupos ou escolas e contribuem para a melhoria da qualidade da educação nas salas de aula. Nesse processo os professores, sós ou acompanhados, revêem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes.
Bredeson, 2002	Promoção de capacidades criativas e reflexivas nos educadores a partir de oportunidades de trabalho, permitindo a estes melhorarem as suas práticas.
Villegas-Reimers, 2003	A experiência do professor e a análise sistemática de sua prática lhe permite o crescimento profissional.

Fonte: Adaptado de Marcelo (2009)

Por fim, o autor se situa e define desenvolvimento profissional como “um processo que se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional” (p. 11) e pontua sete características para a perspectiva de desenvolvimento profissional docente:

1. Baseia-se no construtivismo, e não nos modelos transmissivos, entendendo que o professor é um sujeito que aprende de forma activa ao estar implicado em tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão;
2. Entende-se como sendo um processo a longo prazo, que reconhece que os professores aprendem ao longo do tempo. Assim sendo, considera-se que as experiências são mais eficazes se permitirem que os professores relacionem as novas experiências com os seus conhecimentos prévios. Para isso, é necessário que se faça um seguimento adequado, in- dispensável para que a mudança se produza.
3. Assume-se como um processo que tem lugar em contextos concretos. Ao contrário das práticas tradicionais de formação, que não relacionam as situações de formação com as práticas em sala de aula, as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente são aquelas que se baseiam na escola e que se relacionam com as actividades diárias realizadas pelos professores;
4. O desenvolvimento profissional docente está directamente relacionado com os processos de reforma da escola, na medida em que este é entendido como um processo que tende a reconstruir a cultura escolar e no qual se implicam os professores enquanto profissionais;
5. O professor é visto como um prático reflexivo, alguém que é detentor de conhecimento prévio quando acede à profissão e que vai adquirindo mais conhecimentos a partir de uma reflexão acerca da sua experiência. Assim sendo, as actividades de desenvolvimento profissional consistem em ajudar os professores a construir novas teorias e novas práticas pedagógicas;

6. O desenvolvimento profissional é concebido como um processo colaborativo, ainda que se assuma que possa existir espaço para o trabalho isolado e para a reflexão;
7. O desenvolvimento profissional pode adoptar diferentes formas em diferentes contextos. Por isso mesmo, não existe um e só um modelo de desenvolvimento profissional que seja eficaz e aplicável em todas as escolas. As escolas e docentes devem avaliar as suas próprias necessidades, crenças e práticas culturais para decidirem qual o modelo de desenvolvimento profissional que lhes parece mais benéfico. (p. 10-11)

Cochran e Smith e Lytle (1999 *apud* MARCELO, 2009, p. 17-18), ao considerarem a origem, o processo e o papel dos professores no processo de produção de conhecimento, diferenciaram quais conhecimentos são relevantes para o desenvolvimento profissional, sendo esses:

Conhecimento *para* a prática: [...] a relação entre conhecimento e prática é aquela na qual o conhecimento serve para organizar a prática e, desta forma, conhecer mais.
 Conhecimento *na* prática: [...] Pensa-se que aquilo que os professores conhecem está implícito na prática, na reflexão sobre a prática e na indagação e narrativa dessa prática. [...] O conhecimento emerge da acção, das decisões e juízos que os professores tomam.
 Conhecimento *da* prática: [...] o conhecimento é construído de forma colectiva no interior de comunidades locais, formadas por professores que trabalham em projectos de desenvolvimento da escola, de formação ou de indagação colaborativa.

Clarke e Hollinsworth (2002) propuseram um modelo interrelacional de desenvolvimento profissional (Figura 21), apontam que se “produz tanto pela reflexão dos docentes, como pela aplicação de novos procedimentos (evidentemente que nem sempre a reflexão conduz a aprendizagens)”.

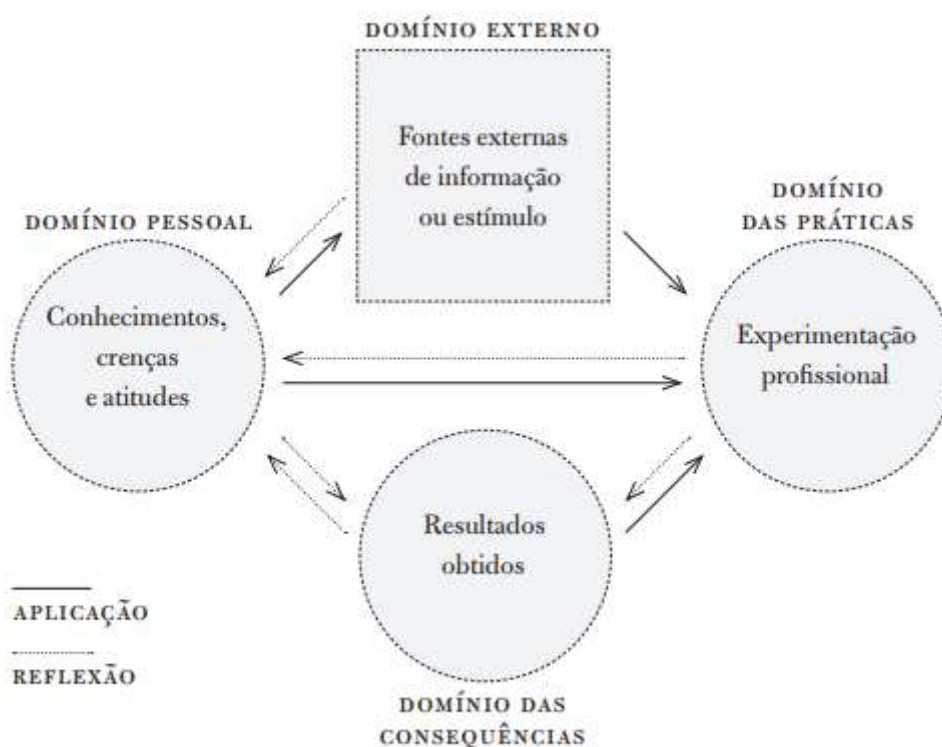


Figura 21. Modelo interrelacional de desenvolvimento profissional (CLARKE e HOLLINGSWORTH, 2002).
Fonte. Marcelo (2009)

Imbricado a esse complexo processo de desenvolvimento profissional está a formação de professores, na qual as dimensões pessoais e profissionais devem interagir-se e permitir que os professores se apropriem de seus processos de formação e lhes atribua sentido, “a formação vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relação ao saber e a conhecimento que se encontra no cerne da identidade pessoal” (NÓVOA, 1995, p. 25).

Desse modo, complementa Nóvoa (1995), a formação estimula a autonomia contextualizada da profissão docente, pois estimula o desenvolvimento profissional, contudo, importa “valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas” (p. 27). Não há plenitude no processo de formação, “formar-se nada mais é senão um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado e procurado, realizado através de meios que são oferecidos ou que o próprio procura” (FERRY, 1991, p. 43).

A formação de professores, segundo Marcelo Garcia (1999), é definida como um processo sistemático e organizado em que sujeitos estudam para serem professores e nesse movimento incluem-se a formação inicial, a formação contínua, a formação a distância, a

assistência a cursos específicos. Para além desses espaços, a formação também se dá no exercício profissional, é um processo que ocorre a partir não só do conhecimento disciplinar, mas também do saber fazer, de modo que permite ao docente intervir, surge em diálogo com a autonomia.

A Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (MARCELO GARCIA, 1999, p. 26)

Apresenta-se como um fenómeno complexo conceitualmente, conforme explica Marcelo Garcia, ela “não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos [...] inclui uma dimensão pessoal do desenvolvimento humano global [...] tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação” (1999, p. 21-22), quem ativa e desenvolve os processos formativos é o próprio indivíduo. A formação de professores é um processo que visa à capacitação para um trabalho não apenas de aula, assim como de colaboração, nem tampouco acaba nos professores, ela continua na qualidade de ensino que os alunos recebem.

Mizukami (2006), ao discutir sobre a racionalidade prática, como aquela onde universidade e escola estão envolvidas com domínio de teoria e prática, cita autores como: Schön (1983,1987); Calderhead (1996); Knowles, Cole e Presswood (1994); Marcelo (1999), para afirmar que tais domínios se entrelaçam ao longo da carreira docente e em diferentes momentos da formação profissional.

Referindo-se à aprendizagem, Knowles *et al* (1994) afirmam que tanto aprender a ensinar quanto se tornar professor são processos, dessa forma, ao considerar a aprendizagem enquanto processo, faz-se necessário uma reflexão sobre a ação pedagógica. Nessa linha de raciocínio, Mizukami aponta alguns eixos temáticos que explanam a aprendizagem.

Nela se assenta o pensamento do professor, pois aprender a ensinar engloba diferentes fatores, tornando o processo complexo, entre estes fatores incluem-se os afetivos, os cognitivos, os éticos e os de desempenho. Uma orientação conceitual que enfatiza tanto os conteúdos específicos quantos as experiências pessoais, por exemplo, na qual reside a reflexão, “aprender a ensinar é *desenvolvimental* e requer tempo e recursos para que os

professores modifiquem suas práticas” (MIZUKAMI, 2002, p. 48). A reflexão concede ao professor tornar-se consciente de suas crenças, valores e hipóteses, com vista à validação de sua prática ao obter as metas estabelecidas. Logo, um professor reflexivo é “aquele capaz de analisar a própria prática e o contexto no qual ela ocorre, de avaliar diferentes situações de ensino/escolares, de tomar decisões e de ser responsável por elas” (Idem, p. 51)

Comungo da ideia proposta por Zeichner (1993), ao propor uma abordagem crítica do ensino reflexivo, na qual se considera a reflexão em um contexto sócio-político mais amplo, de forma que se defenda a formação para a diversidade. A reflexão não é uma atividade individual tampouco neutra, à medida que implica relações sociais que atendem a interesses sociais, políticos e culturais.

Considerar o ensino de Ciência numa perspectiva multicultural, em uma escola quilombola, requer além de uma organização escolar e de um currículo construídos conforme estabelece o Art. 34 das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola “a partir dos valores e interesses das comunidades quilombolas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos projetos político-pedagógicos” e, que considere em sua organização e prática “os contextos socioculturais, regionais e territoriais das comunidades quilombolas em seus projetos de Educação Escolar Quilombola” (BRASIL, 2012, p. 13), de um corpo docente e de uma atuação docente que promova uma educação quilombola contextualizada.

Para êxito nessa empreitada, é necessária uma formação docente inicial e continuada promotora de tais atributos, as escolas situadas em territórios quilombolas precisam de propostas pedagógicas singulares que atendam às necessidades dos grupos sociais envolvidos, assim como de professores capazes de ressignificarem sua prática docente.

5 ANÁLISE DAS NARRATIVAS: PERCEPÇÕES SOBRE O MULTICULTURALISMO, SENTIDOS E SIGNIFICADOS

Tomo este capítulo para as discussões acerca de como o ensino de Ciências em um espaço multicultural é narrado pelos quatro professores participantes desta pesquisa. Desse modo, os textos de campo possibilitam a reflexão sobre os elementos presentes nas narrativas desses professores, Oliveira *et al* (2016, p. 639) aponta que, ao rememorar as experiências vividas assim como sua compreensão, os participantes de uma pesquisa iniciam o processo de “teorização de suas experiências”. Os textos de campo atuam como sinalizadores da memória, traço importante para a composição dos textos de pesquisa.

É no movimento de ir e vir dos textos de campo, de viver e reviver suas histórias, das reflexões, das indagações e das discussões que os acontecimentos são significados, potencializam e adquirem novos sentidos, e é durante a análise desses acontecimentos que conseguimos compreender as experiências vividas e os princípios teóricos que fundamentam e auxiliam no diálogo com as experiências.

Assim, com o objetivo de compreender como os professores das disciplinas de Ciências dessa escola, situada no município de Vila Bela da Santíssima Trindade – MT, constroem seus conhecimentos e abordam as Ciências em um espaço multicultural, dedico-me neste capítulo à construção de sentidos enquanto texto de pesquisa, baseada nas interpretações e reflexões acerca dos textos de campo construídos em conjunto com os participantes durante o momento da pesquisa e no contexto em que se encontravam, busco, portanto, entender as experiências desses professores narrativamente, de modo a pensar sobre suas experiências “nos termos do espaço tridimensional da pesquisa, ou seja, pensar sobre as dimensões temporais, dimensões sociais-pessoais e em um lugar” (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p. 174).

Nesse sentido, Clandinin e Connelly (2011, p. 85) pontuam que as “histórias lembradas de nós mesmos, sobre épocas antigas, assim como histórias atuais [...] fornecem roteiros possíveis para o nosso futuro”.

Estruturei as narrativas dos participantes em blocos de análises, nessa organização de análise das narrativas, mantenho o mesmo critério de identificação utilizado ao longo da tese, que é o de manter o nome verdadeiro de cada um dos participantes e suas respectivas narrativas, fato que remonta à compreensão por parte destes da importância de suas narrativas

na pesquisa, uma vez que retratam experiências vividas, contadas e recontadas, únicas e singulares.

Para subsidiar a escrita do texto de pesquisa, por várias vezes recorro aos meus escritos no caderno de campo do pesquisador, pois contribuíram para algumas reflexões e para a construção de sentidos às observações que antes só haviam sido pontuadas e que, posteriormente, enquanto interpretações prévias de textos provisórios ao serem compartilhadas com os participantes, foram compondo os sentidos e serão apresentados nesta pesquisa. Tendo em vista que o que se busca enquanto pesquisador narrativo é a composição dos sentidos e dar significado às experiências vividas e narradas.

5.1 Os participantes e suas trajetórias

Um aspecto importante da pesquisa e das relações estabelecidas com os participantes condiz com as trajetórias de vida e de formação e destas em interação com os lugares pelos quais passam, pessoas inseridas e contextos nos quais estão inseridos, uma vez que ao longo do percurso vivenciam experiências de vida e formação.

Essas trajetórias são marcadas pelos mais variados acontecimentos, ao narrar nossas trajetórias, de maneira intencional ou não, atribuímos maior importância às trajetórias pessoais. Emerge, conforme apontam Monteiro e Mizukami (2001, p. 2), um “contínuo de fases sucessivas” com relação às trajetórias profissionais; são elas que apontam “momentos conflitantes, seja quanto à motivação, seja quanto às razões que as levaram a realizar tal escolha profissional”. Gonçalves (1992) afirma que, quando analisamos o percurso profissional, estamos analisando o resultado de três processos de desenvolvimento, que são o pessoal, a profissionalização e a socialização profissional.

Aos 10 anos de idade, parei de estudar porque o município que tinha ensino fundamental ficava a 40 km de onde eu morava e na época só tinha transporte à noite, meus pais decidiram isso por mim. Não me conformando com essa decisão, aos 15 anos consegui voltar a estudar. Fiz o ensino fundamental em 1995 em uma escola de supletivo [...], e o ensino médio na modalidade regular, Educação Geral [...] E paralelamente cursei magistério, na modalidade à distância. Em 2000 fui aprovada no vestibular para licenciatura em ciências biológicas [...] No último ano da graduação, 2004, comecei a trabalhar [...], época que marcou minha vida profundamente, pois tive a oportunidade de ser a professora dos meus irmãos que moravam no sítio [...] Em 2013 eu e minha mãe, hoje viúva, nos mudamos para Mato Grosso, com a intenção de morar em Pontes e Lacerda, próximo dos parentes maternos, mas devido à carência de profissionais da área, fui direcionada para a

cidade de Vila Bela da Santíssima Trindade. (Adriana, Caderno de campo do participante, 2017)

[...] eu nunca tinha essa vontade, essa vontade de ser professor. Eu trabalhava no DAE³⁶ e de repente, né, recebi um convite... Eu não queria, né? Eu falei: "... eu não vou mexer com sala de aula" "Não, (Juquinha), vamos fazer, você dá um jeito aí, nós estamos precisando e tal". Ai eu falei "vou experimentar! Se eu gostar, beleza, senão..." porque ela falou assim "Não, por enquanto você vai pegar só cinco aulinhas, só mesmo pra..." beleza. Ai eu fui na escola, tudinho, né? Eles queriam fazer meu contrato, eu falei "não, deixa eu experimentar primeiro pra ver se eu vou me adaptar à sala de aula". E de repente eu fui e eu gostei. Eu gostei de dar aulas, ainda mais História que eu sempre gostei. (Juarez, Conversa, 15/05/2017, p. 1-2)

Minha experiência na Escola [...], onde estudei e trabalho já há um bom tempo, foi no antigo pré I, onde não gostava da escola, pois não tinha muita facilidade em fazer amizade por motivo da minha timidez. Um ano depois, já no pré II, aprendi a ler rapidamente, isso aumentou muito a minha autoestima, e até passei a conversar e fazer amizades, até antes odiava o ambiente escolar. [...] No início do segundo fundamental, meu pai teve um derrame cerebral, que gerou grandes consequências nessa fase do início da puberdade, que graças a Deus aos poucos consegui superar. [...] às vezes me pergunto: se meu pai não tivesse ficado doente, como seria a minha vida? Será que seria uma mulher forte, decidida, honesta, que respeita os valores e as pessoas? E brinco com meus amigos e colegas que a metade da minha vida tô passando na escola que antes odiava. (Leandra, Caderno de campo do participante, 2017)

Sou nascida, criada, moro e acho que até morro, né? Aqui. A gente não sabe do futuro. A vida inteira todo meu histórico escolar foi aqui. (Ana Marciane, Conversa, 17/03/2017)

Cada participante, ao narrar sua trajetória profissional, atribui sentidos distintos às experiências vividas, que estão relacionados ou à origem deles ou à condição de seguir nos estudos ou às condições pessoais e psicológicas, ou ainda às oportunidades que surgem ao longo do percurso e relatam, de maneira explícita ou velada, a escola como marco importante no seu desenvolvimento.

O professor Juarez fala da experiência na prática como propulsora da vontade de ser professor. As professoras Adriana, Ana Marciane e Leandra evidenciam aspectos pessoais os quais, cada um a sua maneira, direcionaram sua trajetória profissional.

Juarez frisa “nunca tinha essa vontade, essa vontade de ser professor, eu achava muita dificuldade mexer com criança”, Leandra, por outro lado, diz: *desde o ensino médio, fundamental, sempre falei que queria ser professora. Apesar da discriminação, que falava que ia sofrer, salário é pouco, ia ter que cuidar do filho dos outros. São dois sentimentos totalmente contrários, mas que em algum momento do percurso caminharam no mesmo sentido.*

³⁶ Departamento de Água e Esgoto.

Embora várias mudanças tenham ocorrido no campo da educação, essas ainda não foram capazes de assegurar condições satisfatórias para o desempenho da profissão docente, essas condições esbarram em aspectos relacionados ao salário, às condições de trabalho e sala de aula, entre outras. Gatti e Barretto (2009, p. 247) afirmam que “não são tão compensadores, especialmente em relação às tarefas que lhes são atribuídas. Comparando com os salários médios de outras profissões que também exigem para seu exercício nível superior de formação, verifica-se que os professores têm rendimento médio muito menor”.

O reconhecimento da profissão docente e o prestígio social desta é outro indicativo na fala de Leandra, *essa discriminação*, segundo Esteve (2001, p. 110), é um reflexo das “consequências mais negativas dos sucessos obtidos pelo sistema escolar nos últimos vinte anos, perdendo o respeito e o apoio social que constituíam sua retribuição social mais gratificante”.

Os aspectos negativos atribuídos à profissão docente não foram promotores de desistência por parte de Leandra, tampouco da não continuidade na profissão por Juarez.

Outro ponto a ser observado é a inserção profissional desses professores na escola,

Olha, foi difícil. Foi difícil. Tem até uma historinha. Primeira vez quando fui chamada pra dar aula aqui, né? Eu era a próxima... “ai, você tem cara de ser muito boazinha, muito... será que você vai conseguir dominar essa turma?” Foi uma turma que, na verdade, o professor não aguentava mais ela, foi um sexto ano e um sétimo ano. O professor tinha largado essa turma.[...]E assim, eu acho que a coordenadora que julgou minha aparência doce, né? [...], ficou assim, meio impressionada, porque acho que ela pensava que eu não ia aguentar, que eu ia abandonar a turma. Mas, na verdade, não foi isso que eu fiz. Eu fiquei lá, lutei até aprender. Agora, aluno nenhum consegue me dominar, mais fácil eu dominar ele. (Leandra, Conversa, 17/03/2018, p. 6-7)

[...] eu recebi aquele convite que eu falei pra você, pra eu dar as aulas de história, e eu acabei aceitando. Eu não queria, né? Eu tava sendo resistente, mas depois ela insistiu, acabei aceitando. Aí eu experimentei, acabei gostando, né? Eu gostei e comecei a pegar então (as ciências) da educação, comecei a gostar da educação. E, tipo assim, quando você vai pra sala de aula, você tem que fazer tudo pra que o aluno passa gostar de você. E pra você conquistar um aluno, primeiro você tem que demonstrar a eles amizade sincera com eles. Eu levei a ludicidade pra dentro da sala de aula. É uma forma de que... assim, é uma forma de você conquistar seus alunos, porque eu vejo assim que não é porque é um professor que tá na sala de aula, tá ali pra dar aula, pra ensinar, que você não vai envolver uma brincadeira de vez em quando com o aluno, afinal de contas o lúdico também faz parte da vida do aluno, faz parte da vida escolar, né? E quando você leva isso pra sala de aula, você acaba conquistando mais. (Juarez, Conversa, 28/08/2017, p. 2)

[...] no começo de maio por aí, mais ou menos 2012, aí tinham essas aulas, né? Da disciplina quilombola, e me ofereceram. Eu falei: “mas eu não sei”. Falei: “como que é isso? Como que eu vou seguir, como que eu vou ministrar essas aulas?” “Ah, não...”. Ainda na época era novo, né? Também é desafiador tanto para os professores que tavam ministrando quanto pra escola, muita coisa nova. Eu falei: “não, a gente tá aprendendo fazendo”, né? Muita coisa. Então a gente tá aí. (Ana Marciane, Conversa, 17/03/2017, p. 4)

[...] quando eu fui pra lá... eu sou contratada. Aqui tava precisando de gente pra trabalhar, aí me mandaram pra cá. Aí eu vim pra cá, fiquei aqui... Não foi nem contagem de ponto, eles estavam desesperados precisando de professor na minha área. Não é nem biologia, era química e física, na época era química e física. Como eu sempre trabalhei essas matérias, porque a gente trabalha. Aí eu vim pra cá e depois sempre fiz pra cá, porque eu me instalei aqui, né? Fica mais perto de Lacerda. (Adriana, Conversa, 16/03/2017, p. 2)

O momento de inserção profissional dos professores em diferentes contextos esbarra na adaptabilidade a esses contextos, à escola, aos alunos, à infraestrutura, à gestão escolar, entre outras situações. Nesse momento, o professor faz uso de parte dos conhecimentos adquiridos durante sua formação inicial, assim como os de suas experiências vividas, os quais lhe provocam novos conhecimentos.

O cotidiano escolar e de sala de aula requer do professor uma desenvoltura enquanto profissional para conseguir atuar e ser aceito no contexto escolar, tal situação fica evidenciada nas falas de Ana Marciane, Juarez e Leandra.

Em uma narrativa, ela diz, *Fui pegando experiência, no início apanhei bastante*, ao fazer referência a sua inserção na sala de aula da escola onde atuou em substituição a um professor.

No período em que inicia na escola, Leandra e Juarez denotam esse momento como de tensão, tensões estas que são comuns aos professores recém-inseridos na profissão, pois se trata de um período em que estes saem de uma condição anterior quando se viam alunos, espectadores, e se tornam professores. Marcelo Garcia (1999) destaca que, em relação ao caráter pessoal e profissional, os primeiros anos de ensino são os mais difíceis, especialmente para os professores contratados, lugar onde se situam os participantes da pesquisa, uma vez que todos são professores contratados.

Importante ainda levar em consideração que o período em que Ana Marciane se insere como docente coincide com o período em que a escola passa para a modalidade de Educação Escolar Quilombola, e que a ela são atribuídas aulas das disciplinas de Práticas Quilombolas, o que reforça o pensamento de que o processo de formação também ocorre no contexto escolar.

O período de inserção profissional é determinante para que se consiga um desenvolvimento profissional coerente e evolutivo entre a formação inicial e a formação continuada. (BRITTON, et al., 2002). O início de carreira, segundo Huberman (1992), se dá como um período no qual o professor realiza descobertas e se entusiasma, mesmo que este seja marcado também por insegurança e dificuldade.

Outra característica interessante são as marcas que os professores ou as escolas que fazem parte de nossa vida enquanto estudantes deixam, tais marcas podem contribuir para a atribuição de valores que constituem a identidade e o conhecimento pessoal e profissional do professor, nessa linha de pensamento.

Eu lembro que, na época da faculdade, tinha um professor lá que ele era ..., ele cobrava um zilhão de coisas na aula dele assim, só que na hora da prova ele pegava livro de segundo grau pra fazer. Aí a gente começou a ver as treta dele, né? Porque ele cobrava muito e na hora da prova era tudo mais simples. Então a gente começou a estudar... pegava os tema que ele dava e estudava no livro do segundo grau, dava super certo. (Adriana, Conversa 28/08/2017, p. 23)

[...] quando eu falei pra você que quando eu fiquei no seminário então esse tempo pra mim eu não considero tempo perdido. Porque muitos falam pra mim assim “ó, você perdeu o seu tempo, esse tempo todinho de seminário, 12 anos de seminário” eu disse assim “não, eu não perdi o meu tempo”. [...] eu adquiri muito conhecimento, né? Porque você estudar com padre salesiano, com padre em geral, o seu conhecimento é outro, a tua formação é outra, você não tem uma formação... não tô desmerecendo as escolas estaduais, não, quando eu falo em escola de padre porque eles são rígidos. [...] Ensinam você trabalhar, te ensinam uma profissão, uma série de coisas você tem ali dentro. (Juarez, Conversa, 15/05/2017)

Uma escola particular, ela é super diferente de uma pública, numa pública, eu acho que o aluno leva mais a sério, o professor é mais rígido. Na privada, por ser paga, não exige nem tanto assim, eles pensam mais... não são todos os professores, mas a grande maioria dos professores era assim. Depois que eu me formei, eu tive que correr atrás de muita coisa que eu não aprendi na faculdade, foi bem depois que eu adquiri conhecimento [...] como era a distância, o professor vinha 20 dias, ficava aqui mas eu não tinha muita maturidade, eu não tinha muito, era bem nova, as coisas adquiri bem depois. (Leandra, Conversa, 15/05/2017)

Em relação a essas marcas, Ana Marciane não levantou nenhum aspecto, entretanto, Adriana aponta uma estratégia que era utilizada por um de seus professores e que ela considerou importante, ao refletir sobre a postura adotada por esse professor em sua formação inicial, ela indica ações adotadas por ele, em função de diferentes estratégias cujo intuito era provocar os estudantes a estudarem e, mesmo após a descoberta de tais estratégias, os estudantes, imaginando estarem enganando o professor, estavam indo ao encontro de sua proposta, de que eles estudassem e obtivessem boas notas.

Juarez por outro lado, remonta ao período em que estudou no Colégio Salesiano, rememorando a postura de seus professores para a promoção da aprendizagem dos alunos.

Contudo, nem sempre nossa formação inicial é marcada por lembranças positivas, ela nos traz também aspectos negativos e destes, um aspecto apontado por Leandra é o período em que se dá sua formação, um período, segundo ela, em que não tinha maturidade suficiente, o que é requerido em estudos na Modalidade a Distância, assim como a falta de comprometimento de alguns professores para com a aprendizagem dos alunos.

Do processo de formação inicial e de inserção profissional, os professores refletem também sobre sua formação continuada, como isso ocorre em suas trajetórias.

Ao referir-se a essas formações, a professora Ana Marciane diz:

[...] ainda bem que surgiu umas capacitações a respeito que auxiliou muito, entendeu? Pra ajudar, conteúdo, como ministrar, o se trabalhar essas coisas tudo, auxiliou bastante. [...] Muitos temas, muitos assuntos que nem eu mesmo tinha atinado, tinha... associado, eu comecei a ver com outros olhos, a questão da diversidade. Hoje minha visão é totalmente diferente com relação ao início, quando eu iniciei trabalhar as práticas. (Ana Marciane, Conversa, 17/03/2017, p. 5)

Eu sou pós-graduada em gestão municipal que não é a minha área, eu penei muito pra fazer essa pós-graduação, porque foi uma coisa que não é da minha área e também não gostava. Agora eu tô fazendo uma da minha área [...] Agora eu tô fazendo educação ambiental. Eu tô gostando, tô gostando muito de fazer. A formação que eu tive na UAB, me fez amadurecer bem mais [...] aí eu comecei a correr mais atrás, vi que não estava preparada. (Leandra, Conversa, 17/03/2017, p. 11)

As professoras Ana Marciane e Leandra relatam dois momentos formativos, a capacitação e a especialização. Leandra ressalta a importância das formações ao longo da vida como as que mais contribuem para o seu aprendizado e a forma como exerce sua prática. Por outro lado, Ana Marciane levanta a importância de formações contextualizadas, que contribuem para as questões a serem trabalhadas em disciplinas específicas da escola quilombola.

Tem aquele cursinho assim de uma manhã de sábado assim, de quatro horas só.[...] Acho que teve uns dois encontro, pela manhã. Mas não falou assim de cada disciplina, foi todos nós juntos, pedagogo, matemático, tudo junto. Uma coisa bem rápida. (Leandra, Conversa, 21/11/2017, p. 29-30).

Nesse momento, Leandra promove uma oportunidade para refletirmos sobre as formações: a maneira como algumas capacitações ocorrem; quais objetivos são propostos, a quem ela se destina e quais aprendizados elas realmente promovem. Costa, Dias e Santos (2016), ao referirem-se sobre a importância de formações a professores de escola quilombola, afirmam

Em termos de educação escolar quilombola, parece-nos que a formação ainda é muito mais complexa, pois implica construção de novos quadros de referência, novos paradigmas e formas de abordagem, tanto no que diz respeito às práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, quanto no que diz respeito à formação inicial e continuada de professores, de modo que possam melhor corresponder aos princípios e objetivos que orientam a educação escolar quilombola. (p. 96)

Quais são os caminhos percorridos? Como percorrê-los? O caminho percorrido para o processo de formação depende da vontade do professor em aprender, em compreender como? aprender a ensinar.

A escolha de qual caminho seguir e como seguir é muito pessoal e depende, ora das aspirações pessoais, ora da necessidade coletiva, num processo de refletir sua prática de modo que ela atenda a necessidade do contexto em que se insere e para além disso. As formações, principalmente para professores de contextos multiculturais, como o de uma escola quilombola, não devem se prender somente ao enfoque de um grupo específico, devem ser formações críticas que favoreçam a interação. Com relação à formação continuada em uma perspectiva multicultural crítica, Ivenicki (2018, p. 1155) afirma

defendo que o desafio à essencialização da categoria identidade, percebendo seu caráter sempre provisório, em construção, é uma visão que sensibiliza professores para conceberem caminhos didático-pedagógicos que dêem conta das hibridizações e sínteses culturais presentes nessas construções identitárias. Da mesma forma, a identidade institucional, onde ocorre a prática pedagógica, torna-se relevante, tornando a formação continuada em espaço/tempo crucial para a discussão da escola como organização multicultural – aquela que deve apresentar, em suas políticas e práticas, respostas e ações valorizadoras da diversidade e desafiadoras de assédios, bullying e preconceitos, bem como articuladoras da visão multicultural à inclusão em educação.

As capacitações aproveitando situações como a apontada pela professora Leandra: *Mas não falou assim de cada disciplina, foi todos nós juntos, pedagogo, matemático, tudo junto*, deveriam ser momentos nos quais, pelo fato de serem com vários professores de diferentes áreas do conhecimento, conferindo a esse momento formativo um caráter de conhecimentos plurais ocorrendo em um mesmo local, dialogassem em prol de currículos disciplinares e interdisciplinares, como “articulações entre as identidades individuais, coletivas e institucionais, no horizonte da construção de instituições como organizações multiculturais, voltadas ao desafio a preconceitos e à valorização da diversidade, em todos os seus espaços-tempos” (IVENICKI, 2018, p. 1159).

Esses sentidos construídos, seja do período de estudante ou da inserção profissional, são indicativos do processo de construção de identidade, retomando experiências positivas.

5.2 O multiculturalismo na perspectiva dos professores

Neste item, trago as narrativas dos professores sobre o multiculturalismo, eles iniciam suas narrativas contando o que compreendem das questões multiculturais. Suas narrativas indicam por várias vezes as palavras: *diversidade, cultura, trocas, conhecimento, negro, quilombola, branco e chiquitanos*, por alguns momentos com conotação de desconhecimento, em outros de incertezas e de vontade de compreender, de se inteirar.

Quando os professores tentam compreender a escola como um espaço multicultural, surgem algumas indagações. A professora Adriana, por exemplo, em nosso primeiro encontro, conta sua percepção sobre o multiculturalismo, em sua narrativa ela relata desconhecimento do termo multiculturalismo, *Eu acho difi... eu não consigo entender bem o que que é*. E imediatamente me indaga: *O que é que é?* prontamente atendi seu questionamento conceituando o multiculturalismo, em seguida ela diz: *Entendi. Bacana*. E acrescenta: *Bom professora, vou começar a olhar com outros olhos, que eu percebo muita coisa*, fazendo referências às questões multiculturais no contexto escolar.

Percebo na sua fala o mesmo sentimento pelo qual passei quando ingressei como professora, a não compreensão da pluralidade presente no cotidiano escolar. O desconhecimento informado pela professora pode estar relacionado à característica de grande parte dos cursos de formação inicial de professores, nos quais o principal enfoque dado é para a instrumentalização do trabalho docente de caráter homogêneo, desconsiderando-se ou ignorando a diversidade e os conflitos do contexto escolar. (CONTRERAS, 2002).

Compreendo que a formação de professores promove uma reflexão não somente da análise técnica ou prática, incorpora “um compromisso ético e social de procura de práticas educativas sociais mais justas e democráticas, sendo os professores concebidos como ativistas políticos e sujeitos comprometidos com seu tempo”, conforme frisa a orientação social-reconstrucionista (MARCELO GARCIA, 1999, p. 44).

Ao afirmar: *vou começar a olhar com outros olhos (que eu percebi) muita coisa*, aflora nessa afirmativa a subjetividade do professor enquanto pessoa que lhe permite incerteza, dúvida, curiosidade, conflitos, entre outras características, “o que os professores são como pessoas, as suas identificações, apreciações gerais do mundo, valores, saberes e apreciações, orientam a sua maneira de ensinar” (FONTENELE, 2009, p. 22), ideias contrárias ao modelo tecnicista da educação. A escola deve se tornar, portanto, um local de promoção da *conscientização cultural* (CANEN e SANTOS, 2009).

Contudo, embora em nossa primeira conversa a professora Adriana demonstrasse desconhecimento das questões multiculturais, ao longo dos nossos encontros ela vai revelando os sentidos construídos acerca do multiculturalismo: *no meu entendimento, é quando a gente consegue trabalhar com várias culturas diferentes e sempre havendo trocas, né? A gente sempre consegue... a gente sempre consegue aprender muito mais, de certa forma até investigando a origem deles e trocando informações.* (Adriana, Conversa 22/11/2017, p. 05)

Outra fala que evoca a premissa do multiculturalismo crítico, relaciona-se ao período no qual a escola se materializa como unidade de Educação Escolar Quilombola,

A gente tem que ter... tem que saber um pouco... um pouco de cada coisa em relação a outras. Nós temos a cultura indígena também aqui, por exemplo, que às vezes a gente não sabe falar quase nada deles, né? Fica um pouco... fica um pouco alheio, porque... "ah, porque eu sou negro, eu não tenho que me integrar pela... com as outras culturas", certo? Só que agora com essa Lei 10.639, que ela fala da inclusão, ela não fala só da nossa cultura, ela fala de outras culturas também [...] E essas culturas, a gente tem que levar pra sala de aula, a gente tem que levar pra dentro da sala, tem que mostrar a importância aos nossos alunos de saber um pouco mais da cultura alheia. E isso nós, negros, e o próprio indígena também [...] com essas aulas que a gente dá na... a gente, assim, aplica na sala de aula a respeito da quilombola, por exemplo, você percebe que eles ficam olhando, então eles entendem, eles sabem, porque quando eu coloco isso na sala de aula, eu mostro pra eles que tem necessidade sim de fazer esse intercâmbio cultural. (Juarez, Conversa, 28/08/2017, p. 2-3)

Sua narrativa ressalta a importância da Lei 10.639/2003, aprovada em 9 de janeiro de 2003, que fez alterações à Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) cujo objetivo reside na obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas públicas e privadas de Ensino Fundamental e Médio e estabelecer especificações pertinentes. Dessa forma, a Lei contribui para a *inclusão*, termo utilizado pelo professor, uma vez que em seus objetivos a Lei visa a assegurar o reconhecimento e valorização da identidade negra em todos os níveis educacionais, assim como o reconhecimento da pluralidade étnico-racial, na tentativa de identificar e superar as manifestações de racismo, preconceitos e discriminações, e, conseqüentemente, produzir nas instituições educacionais uma nova relação entre os diferentes grupos étnico-raciais (BRASIL, 2004).

Ao refletir sobre a necessidade das discussões acerca das diferentes culturas, o professor, contribui ainda para a efetivação dos preceitos da Lei 10.639/2003, assim como da Lei 11.645/2008 de 10 de março de 2008, na qual se incluiu no Art. 26 a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e a temática indígena no currículo escolar dos Ensinos Fundamental e Médio, produzindo significados em torno de seus conteúdos no

cotidiano escolar, estabelecendo diferentes diálogos e promovendo experiências, contemplando assim a diversidade ali presente e o respeito às diferenças.

Evidencia ainda, o reconhecimento do multiculturalismo, o que compreendo como uma descrição do multiculturalismo crítico, uma vez que evoca aspectos dos conceitos de identidade e diferença, pois parte do reconhecimento das culturas diferentes, contudo, não as hierarquiza, considera os aspectos de hibridização cultural, ao mencionar o reconhecimento das culturas e as trocas possíveis, do diálogo entre elas.

No que se refere às premissas fundamentais apontadas por Xavier e Canen (2008, p. 230), como a constituição de identidade a partir de um olhar multicultural crítico, evidencia-se na narrativa de Juarez a que define que “a sociedade é formada na pluralidade de identidades”, o que significa dizer que no “discurso oficial” e nos currículos escolares sempre haverá identidades privilegiadas e silenciadas e que, por isso mesmo, precisamos estar atentos e prontos para transgredi-los, formando “discursos desafiadores da construção das diferenças”.

[...] eu vejo assim, é muito importante o multiculturalismo, por quê? Por exemplo, nós fazemos o nosso intercâmbio com a São Inácio, com a cultura do São Inácio, né? A gente passa a ter um conhecimento melhor das culturas, entendeu? Das culturas indígenas e a cultura afro-brasileira, né? (Juarez, Conversa, 28/08/2017, p. 1-2)

Então, a princípio, quando a gente começou, era um pouco difícil, era um pouco difícil. Hoje já não tá. Hoje as pessoas já tão mais acostumadas já, mas no começo era... era muita crítica que tinha, né? Tanto é que os bolivianos que estudam aí, os chiquitanos que estudam aí, eles ficavam meio sem jeito na sala de aula, ficavam meio sem jeito, mas aí a gente começou a colocar na cabeça deles, dos nossos irmãos chiquitos e dos negros na sala de aula que ser chiquito não é defeito, ser negro, também não, sabe? São duas raças... são duas raças que foram prejudicadas no passado, e que hoje a gente tenta resgatar aquilo que no passado a gente não era reconhecido. (Juarez, Conversa, 28/08/2017, p. 5)

Tô trabalhando esses dias agora multiculturalismo e a influência africana e influência indígena lá no início, na colonização, né? Esse é o nosso item. Mas ainda estamos... agora estamos focados no indígena. A influência indígena, né? Aí eu falei, “mas nós temos a realidade chiquitano na nossa região, tudo.” Assim, aí tem os chiquitano na sala, “ah, fulano de tal, não sei o quê”. Justamente, mas tem... “fulano, você se autoidentifica como?” Alguns sim, alguns fica quieto, né? Aí eu falo da importância de você se autoidentificar e dos colegas respeitar o que o outro se identificou. Isso é muito importante falar. Aí eles vão, “ah, eu sou morena clara, eu sou não sei o quê”. Aí eu falo, “olha bem sua raiz com sua árvore genealógica”, “o que que é isso, professora?” “Vamos lá pra árvore genealógica, vamos trazer pra próxima aula, vai pesquisar.” Já faço, pai, a árvore genealógica do lado do pai, da mãe. Aí já é outra festa também pra fazer isso aí. Eu gosto quando é isso aí também. Então, aí eles... depois que a gente, depois disso, aí eu coloco as imagens. “Aí como que você, você...”. Eu falei, “você, esquece os outros, esquece os colegas. Como que você se identifica?” Aí alguns já mudam opinião, né? Já se enxerga. (Ana Marciane, Conversa, 22/06/2017, p. 12)

Depois que a escola virou quilombola eu achei que mudou muita coisa, meu pensar, né, meu pensar muitas coisas eu acho que mudou muito, né? Eu acho que... quando eu vejo uma pessoa assim que tem discriminação eu chamo atenção dela, eu converso mais, coisa que antes, anos atrás eu não fazia isso, não tinha esse conhecimento. (Leandra, Conversa, 21/11/2017, p. 8)

O professor Juarez, em sua narrativa ao apontar questões a respeito de raça e etnias deixa subentendido que a sua percepção nesse aspecto sobre o multiculturalismo não se remete ao que concebe a perspectiva crítica ou pós-colonial, pois evidencia alguns binarismos como, por exemplo, entre ser negro ou chiquito, boliviano ou chiquitano.

Todavia, ao longo de sua narrativa, ele também demonstra superação de algumas ideias pré-concebidas ao propor que, com o conhecimento das culturas, realiza algumas reflexões e se mostra sensível aos espaços de constituição das identidades e do contínuo movimento entre identidade e alteridade. McLaren (2000) aponta que a formação de professores deve promover a percepção do hibridismo superando o absolutismo étnico e cultural em discursos e práticas pedagógico-curriculares.

Embora com olhares diferentes, as narrativas das professoras Ana Marciane e Leandra estão imbricadas na constituição da identidade. As professoras, assim como o professor, denotam uma postura valorizadora de respeito e de convívio com as diversidades étnico-culturais presentes no contexto escolar, mostrando-se sensíveis à pluralidade presente na escola.

5.3 Conhecimentos no espaço multicultural

Ser professor não implica somente conhecer algum conteúdo, embora o conhecimento específico do conteúdo seja de suma importância para o professor, as questões pedagógicas acabam ganhando destaque, uma vez que aquilo que se espera de um professor não é que ele seja apenas um especialista em determinado assunto. O professor deve estar atento a que o processo de ensinar implica um raciocínio pedagógico o qual se fundamenta principalmente na compreensão, compreensão do conteúdo, de suas especificidades, o professor deve ser sensível a como tal assunto vai atingir um determinado grupo de alunos de forma que eles se envolvam e aprendam.

Outra característica importante dentro dessa base de conhecimentos que o professor precisa ter é o conhecimento de seus alunos e suas características, este deve ser capaz de compreender seus alunos de forma que o ensino tenha significado, e de que estes se mantenham motivados em aprender para que o ensino seja efetivo, assim como o conhecimento do contexto.

Ao tentar compreender como os professores desenvolvem os conhecimentos que se aproximam da base de conhecimentos proposta por Shulman, identifiquei em suas narrativas menções a esses conhecimentos durante o desenvolvimento de suas práticas docentes, esses professores demonstram um raciocínio que envolve a compreensão do tema, e buscam sua transformação através do conhecimento teórico e prático que provoca novas transformações em função das experiências vividas. Percebi, ao longo dos encontros, que os professores por vários momentos fazem uma reflexão acerca da sua prática, empregam ainda, questões norteadoras com o intuito de facilitar a compreensão pelos alunos, contextualizando os conteúdos em suas aulas.

[...] pra mim tudo que o aluno leva em sala de aula eu valorizo. Eu sempre falo pra ele, “ó, são saberes. Tudo que você traz pra sala de aula eu valorizo”. Tem coisas que às vezes eu falo assim, “ah, mas isso aqui não posso valorizar na sala”, tem que valorizar sim. São coisas que às vezes eles pesquisam com os pais deles, entendeu? Às vezes ele chega lá, ele pesquisa com o pai, o pai fala com ele, vamos valorizar a fala dele, vamos valorizar os ensinamentos dele, a aprendizagem dele lá na casa dele. Então tudo tem... Aí você incrementa um pouquinho mais com eles, né? Então com relação a isso, eu valorizo muito o que eles trazem da rua pra dentro da sala de aula, pra dentro da escola. (Juarez, Conversa, 28/08/2017, p. 23)

Ontem mesmo tava... a gente iniciou sobre biomas brasileiros, aí eu falei muito sobre o cerrado que é o nosso aqui, que mais tem aqui. Aí a gente falou sobre plantas medicinais. Já falei pra eles assim ó, eu separei lá entre parênteses o que é que é flora e o que é que é fauna.

Flora, né? É o tipo de vegetação típico daqui. Aí eu pedi pra eles falar tudinho os tipos de remédio daqui, né? É utilizado aqui pra dores, infecção, e a fauna que tem aqui. Aí eles fizeram tudo certinho [...] Principalmente esses que foram criados pelos avós, eles sabem bastante. Tem bastante informação sobre isso. (Leandra, Conversa 17/03/2017, p. 17).

[...] eles têm uma mania de perguntar assim: professora, por que que às vezes aparece um bagre ou um lobozone na poça de água em frente à minha casa? Como que aquele peixe apareceu lá, professora? Minha vó fala que caiu do céu ou então veio da terra”. Aí tem uma explicação na Biologia que fala que são peixes que desovam com facilidade, né, os ovos não são tão frágeis assim que o passarinho vai na beira do rio, né, com esses ovos na patinha ou até no bico e aí senta na poça d’água lá na casa e esse bichinho fica lá sobrevivendo, fica sobrevivendo lá até...

Aí outro também é o bicho da goiaba, né? Esses perguntam “professora, eu peguei uma goiaba bonitinha, limpinha, mas quando eu abri aquela goiaba, professora, a goiaba deu origem à um corote, um corozinho lá dentro” eu falei “não, não tinha um corozinho... a goiaba não deu origem, não deu origem ao corozinho. Foi algum inseto que assentou ali, que não deixou marquinha, que só consegue ver com uma lupa, muitas vezes nem com a lupa não dá porque fica perfeito, tampadinho, aí o

coró vai desenvolvendo lá dentro, vai crescendo lá dentro. Aí eles têm esse tipo de conhecimento aí dos antigos, eles trazem, tem várias histórias, principalmente o pessoal do sítio. (Leandra, Conversa 21/11/2017, p. 23-24)

Muitas pessoas fazem pão e colocam a bolinha na água, por que que a bolinha sobe? Aí eles começam a contar “ah é assim que minha vó faz” não sei o que lá “ah professora, minha mãe faz isso também, mas eu não sabia porquê” aí eles participam com essas questões sim.

Começam a entender supermelhor. Aí eu falo “pesquisa por que que sobe” “ah professora, então libera gás carbônico” “é, quando respira”. Nossa aí a aula super rende, super flui, eles participam sim. (Adriana, Conversa 28/08/2017, p. 15)

[...] com relação ao segundo ano, que a gente até falou, é sobre os vegetais, é a parte também que eles gostam, que eles se interessam, né? Aqui que a gente começa a pesquisar entre os grupos vegetais o que que eles têm, né? “Ah, tem planta... que tipo de planta medicinal que a sua mãe usa, que a sua avó usa? Você sabe onde é que tem tal planta? Essa planta tá em qual grupo?”, aí fica mais interessante, eles participam. É, porque a maioria é muito igual, né? Muito parecido, né? Porque moram tudo perto, são tudo, a maioria quilombola. (Adriana, 22/11/2017, p. 16)

Muitas vezes, várias das atividades que eu peço, eu peço pra eles trazerem experiência deles, pais, avós, né? Coisa que eles vão... pra gente sempre tá compartilhando na sala de aula. [...] nós estamos falando sobre a influência da linguagem africana no nosso português, né? Aí eu também trouxe pra realidade de Vila Bela. Porque tem muitas linguagens características. Muitos dialetos. Aí o que que eu fiz? Solicitei deles que eles pesquisassem pais, avós, bisavós, tios, vizinhos, trouxessem por escrito o significado pra gente compartilhar na sala. [...] Aí na aula passada alguns já trouxe alguma coisa, “olha aqui, professora, tal coisa, tal coisa”. Eu falei, “compartilha...” Amanhã é sexta-feira, né? (Ana Marciane, Conversa, 22/06/2017)

Numa articulação entre conteúdos da disciplina Prática em Técnica Agrícola Quilombola e os conhecimentos locais, Juarez relata um projeto proposto “*documentário*” a ser desenvolvido na escola, mas que até o momento desse nosso encontro não havia se iniciado devido à espera por recursos.

[...] como eu falei pra eles, falei “olha, é um trabalho de vocês, eu vou estar apenas administrando” eu e a professora, vamos estar apenas administrando “agora, o trabalho é de vocês, por exemplo, a gente vai lá no retiro conversar com o pessoal lá pra eles quebrar o coco de babaçu pra fazer um pouquinho do óleo e a gente vai tá filmando, e o aluno junto, né? O aluno junto, ele ajudando porque é ele que vai tá nesse documentário, você tá entendendo? Então são umas coisas que a gente vai tá fazendo aqui em Vila Bela, coisa que o aluno não sabia, ele não sabia da nossa realidade no passado. (Juarez, Conversa, 15/05/2017)

Seguindo a linha do raciocínio pedagógico, os professores ao evidenciarem suas práticas, ilustram diversas metodologias, assim como a mobilização de vários conhecimentos, com o intuito de promover a aprendizagem de seus alunos, e mais, eles valorizam os conhecimentos dos alunos, o conhecimento do contexto, de forma que tais conhecimentos são importantes elementos do multiculturalismo e a partir dessa postura são capazes de promover a hibridização entre a ciência e a cultura local.

Os professores Juarez e Ana Marciane, ao utilizarem termos como *valorizar*, *compartilhar* compreendem a importância do conhecimento do contexto, o conhecimento dos alunos e ao dizerem: *Aí você incrementa um pouquinho mais com eles, influência da linguagem africana no nosso português [...]eu também trouxe pra realidade de Vila Bela*, destacam o conhecimento do conteúdo e, principalmente, remontam ao conhecimento pedagógico do conteúdo. Assim como, ao utilizarem atividades pedagógicas sobre a influência das línguas africanas, contribuem com um dos princípios organizacionais da Educação Escolar Quilombola que se respalda no reconhecimento e valorização das línguas remanescentes, conforme consta na Resolução nº 8 de 20 de novembro de 2012, Artigo 1º, parágrafo primeiro Inciso I, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica,

A Educação Escolar Quilombola organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais, fundamentando-se, informando-se e alimentando-se:

- a) da memória coletiva;
- b) das línguas remanescentes;
- c) dos marcos civilizatórios;
- d) das práticas culturais;
- e) das tecnologias e formas de produção do trabalho;
- f) dos acervos e repertórios orais;
- g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país;
- h) da territorialidade. (BRASIL, 2012, p. 3)

Adriana e Leandra, por sua vez, priorizam ações que promovem a articulação entre conhecimentos do conteúdo com o dos alunos, através de questões voltadas a fenômenos biológicos ou químicos que ocorrem no cotidiano desses alunos.

Dessa forma demonstram a articulação em suas práticas pedagógicas de algumas estratégias que por fim respondem a questões como: Quem é ensinado? De e para onde o ensino é oferecido e de onde o outro aprende? O que, como, quando, onde e por quê? Desenvolvem estratégias que se adaptam ou às características dos alunos ou à complexidade de determinados conteúdos e agem de maneira flexível a essas características e a seus propósitos educacionais, questões fundamentais para o desenvolvimento de um ensino de Ciências multicultural.

Englobam dessa forma bases de conhecimento sobre os alunos e suas características, sobre os objetivos, metas e valores educacionais e seus fundamentos filosóficos e históricos e sobre o conteúdo pedagógico, de maneira que numa condição contextualizada auxiliam os

alunos na construção de sentidos e na interpretação e análise dos significados em conteúdos de Ciências.

Um professor pode transformar a compreensão de um conteúdo, habilidades didáticas ou valores em ações e representações pedagógicas. Essas ações e representações se traduzem em jeitos de falar, mostrar, interpretar ou representar ideias, de maneira que os que não sabem venham a saber, os que não entendem venham a compreender e discernir, e os não qualificados tornem-se qualificados. Portanto, o ensino necessariamente começa com o professor entendendo o que deve ser aprendido e como deve ser ensinado. (SHULMAN, 2014, p. 205)

Em uma abordagem multicultural no ensino de Ciências, defendo que os professores, intencionalmente ou não, provocam estratégias didáticas a partir de suas práticas articuladas ao conhecimento escolar com o intuito de uma (re)construção identitária. Os professores permitem dessa forma que conhecimentos plurais dialoguem com o currículo, os conteúdos passam a ser concebidos como construções discursivas de grupos e identidades plurais, que acabam por ser “ressignificados à luz dos saberes produzidos por outras identidades culturais, em permanente diálogo” (IVENICKI, 2018, p. 1159).

Batista, Silva Junior e Canen (2013) apontam a necessidade de que temáticas que fazem parte de eixos e de currículos de formação docente sejam articuladas em diferentes abordagens à perspectiva multicultural, com estas a desconstrução de visões universalizantes e a reconstrução dessas multiculturalmente orientadas, de maneira que os currículos sejam desenvolvidos com vistas à pluralidade cultural da sociedade e da escola e que tenha o diálogo como base de sua ação, buscando superar os discursos que silenciam ou estereotipam as diferenças. (XAVIER, 2005)

Ao permitirem que os alunos explorem seus conhecimentos locais e à medida que exploram o cotidiano dos alunos e as ciências, os professores tendem a reconhecer a identidade cultural dos alunos e a promoção de práticas híbridas, logo, é uma ruptura do caráter exclusivamente científico de conhecimento, considera-se o hibridismo cultural entre a ciência e os conhecimentos de um contexto cultural específico.

Shulman (2014) aponta o que chama de sabedoria da prática, “é a própria sabedoria adquirida com a prática, as máximas que guiam (ou proveem racionalização reflexiva para) as práticas de professores competentes” (p. 211). O autor refere-se aos conhecimentos que o professor experiente tem, de maneira que articula a especificidade do conteúdo a ser ensinado e sua relação com as estratégias pedagógicas empregadas.

[...] aqui em Vila Bela, na sala de aula... na sala de aula, fora da sala de aula, quando eu levo os alunos lá na casa de Meita, pra ouvir, não só aquilo que eu falo na sala de aula, mas a gente vai lá pra eles [...] Aí eu levo lá na Dona Nemezia ou levo no seu Elísio, eles vão falar praticamente a mesma coisa que eu falei, eles vão falar, mas, é bom você levar pra eles verem que as nossas ideias, aqui, tão batendo mais ou menos com o que eu falo na sala de aula com o que eles falam aqui fora. (Juarez, Conversa, 28/08/2017, p. 24-25)

[...] eu gosto de dar assim aula assim com eles brincando em sala de aula. E isso faz com que eles passam a gostar também, né? É um método, é um método que eu adquiri, e deu certo esse método que eu faço com eles. À base da brincadeira, entendeu? Na sala de aula, sempre voltado para o conteúdo, a matéria que eu estou aplicando, né, faço essa brincadeira. (Juarez, 15/05/2017, p. 2)

Essa sabedoria expressa por Shulman é manifestada na narrativa do professor Juarez, ao empregar como práticas pedagógicas, aulas de campo e brincadeiras (o que ele intitulou de *Vamos aprender brincando*). Essa constatação me faz pensar em duas possibilidades que facilitam ao professor essa compreensão de conhecimento: a primeira, pelo tempo em que se encontra na docência, há mais de 17 anos e a segunda está relacionada a sua própria história, ser vilabelense, as experiências adquiridas ao longo de sua vida; lembrando que, entre os participantes, ele é o mais velho dos professores e, provavelmente, passou por outros momentos históricos em Vila Bela, o que se pode observar na seguinte narrativa:

[...]Eu tive um problema com uma aluna aí na escola, tive. [...]Porque eu dando aula e eu comecei então a falar da matriz africana, né, em relação à nossa festa, então comecei a falar do Congo, né? Da nossa festança, que tem o lado cultural festivo comum e religioso. E eu comecei a mostrar porquê que o negro se aderiram à São Benedito, porquê que eles prestam homenagem à São Benedito, né? [...] Então é mais ou menos isso a história, né? Então eu contando pra eles lá, né, e falando pra eles que é uma cultura, né, e que nós temos que saber respeitar essa diversidade cultural. [...] Quando chegou um dia numa reunião que teve ela foi e falou lá, falou assim que tinha professor que você não sabia se a aula dele era... se era missa ou se era aula quilombola. Falou isso aí referindo a mim [...] foi aonde eu peguei o microfone e coloquei pra ela, né, comecei a mostrar pra ela que ali não se tratava de missa, ali se tratava de uma aula pra fazer com que ele passasse a entender. Como eu falei pra eles assim “se eu tenho uma cultura imensa aqui em Vila Bela, que pode ser explorada, que eu tenho que explorar aqui a nossa cultura que tem que ser explorada por nós, por vocês alunos, por que que eu vou pegar uma cultura lá da Bahia? Sabendo que eu tenho uma aqui em Vila Bela? A da Bahia eu vou falar, é claro, vou dar uma pincelada, mas vamos focar mais no de Vila Bela, na cultura de Vila Bela”, né? Então eu comecei a colocar isso pra eles lá. (Juarez, 15/05/2017, p. 35-36)

Com relação às bases de conhecimento, ao ensino de Ciências e à pluralidade da escola, os professores narram ainda que:

[...] Aí de cor de pele [...]É, mais interesse. Que aí eles começa, né? “Ai professora, mas eu tenho essa cor, mas meu irmão é mais claro.” “Ah, o irmão de fulano é escuro. E por que que ele é escuro?” E aí você vai explicar que é a pigmentação, né? Quantidade de melanina. Aí vai, a viagem vai longa. (Adriana, Conversa, 29/08/2017, p. 1)

Eu assim, eu trabalho bastante em cima da Lei 10.000. O que é solicitado Lei 10.000, Lei 11.000, né? Desde a 10.639 e a 11.645. Que pede pra trabalhar a história indígena e africana, né? Então, eu procuro trazer a lei, fazer com que eles conheçam. Busco coisas sobre a história da África mesmo, contexto, pra trazer. Aí você vai e você percebe que realmente muito do que nós aprendemos inicialmente lá no ensino fundamental da gente não era nada. A gente aprendia o mínimo, o básico. O básico, do básico, do básico. E aí assim, eu, pelo menos eu tô tentando trazer um pouco a mais. (Ana Marciane, Conversa, 22/06/2017)

[...] a gente começou a colocar na cabeça deles, dos nossos irmãos chiquitos e dos negros na sala de aula que ser chiquito não é defeito, ser negro, também não, sabe? [...]foram prejudicadas no passado, e que hoje a gente tenta resgatar aquilo que no passado a gente não era reconhecido. [...]E quando a gente tá dando uma aula, quando a gente vai falar nisso aí, de primeiro, no começo você percebia que tinha uma certa resistência por parte deles [...]“pessoal, tem que lembrar que nós somos todos iguais, nós não temos diferença nenhuma, somos seres humanos”, até eu coloco pra ele que a única raça que existe é a raça humana. Não tem outra raça. É da mesma espécie. Agora, existem diferentes, existem pessoas diferentes. (Juarez, Conversa, 28/08/2017)

[...] em Biologia tem muito conflito naquela matéria sobre a origem do Universo, tem muito conflito porque tem a história divina, né, e tem a dos cientistas. É uma das matérias de Biologia... de Ciências que tem mais conflito. Tem muito debate, uma vez eu lembro uma aluna assembleiana, que fala quem é da assembleia? [...] Nossa, ela ficou irritada comigo na sala de aula, era uma senhora, né, já de idade, aí eu falei sobre a origem do Universo. Aí normalmente a gente não fala de teoria divina, né, a gente deixa pro final [...] Então não tem necessidade do professor falar, até nos livro nem fala. De Biologia não fala em teoria divina, fala de teoria de cientista. [...] Aí eu pedi para os alunos comparar, né, a teoria divina com a do cientista. Ela ficou bem revoltada na sala. Ela não queria aceitar. Acontece muito até com os alunos mais jovens. [...] depois que a gente faz Biologia a gente fica meio que acreditando nas duas, né? Uma complementa a outra, eu falo pra eles “uma complementa a outra” aí eles ficam me questionando, querendo me questionar “ai então por que aquilo, professora? Por que aquilo? A senhora consegue me explicar?” Eu falei “por esse motivo que uma trabalha com a outra” aí eu pergunto pra eles “então por que aquilo lá em teorias da religião?” “Por que então...” aí eles começam assim meio entender que as duas trabalham. (Leandra, Conversa, 21/11/2017, p. 25-26)

Esses questionamentos provocadores, contraditórios, duvidosos, afirmativos ou negativos são ferramentas importantes para uma escola multicultural, são indagações que permitem professores e alunos a voltarem olhares de diferentes perspectivas para as tensões existentes, considerando que cada um tem sua forma de pensar, de ver e com o emprego de estratégias, professores e alunos produzem conhecimentos novos, a partir dos conhecimentos já existentes.

A fala de Leandra, de certa forma, comunga com a perspectiva do multiculturalismo crítico, ao sugerir que os alunos reflitam sobre um determinado conteúdo, ela busca uma

maneira de dirigir a atenção destes para aspectos que fazem parte de suas construções identitárias, assim, por meio de uma retórica, ela incita os alunos a discutirem sobre a pluralidade presente de maneira sensível e possível à hibridização identitária.

Culminando na articulação necessária entre a base de conhecimentos e o contexto multicultural em que se encontram, os professores buscam em conteúdos específicos de Ciências, maneiras ou mecanismos de mostrar aos alunos que as diferenças presentes no contexto da escola não são falhas, nem incompletudes, mas sim uma pluralidade em toda sua essência de formas legítimas e os processos educativos buscam permitir a interação dessas diferenças.

5.4 Experiências e aprendizagens: desafios e dilemas frente às relações multiculturais

Ao pensarmos sobre as aprendizagens, os professores trazem fatos importantes do contexto escolar, evidenciam processos nos quais, a partir dos conhecimentos prévios que os alunos trazem consigo, o professor também é capaz de aprender, destacando a importância dos diferentes tipos de saberes que são construídos ao longo de sua trajetória profissional a partir do conhecimento dos alunos, do contexto e de sua prática pedagógica. Evidenciam ainda uma aprendizagem por meio de processos não lineares:

Eu vejo assim professora, o aluno, quem faz o aluno é o professor, e assim como quem faz o professor é o próprio aluno. (Juarez, Conversa, 28/08/2017, p. 5)

Tudo que ele fala... que, na verdade, o aluno, quando ele chega de falar alguma coisa lá, porque ele já conversou com o pai dele, o pai dele lá tem seus 70, 80 anos, 90 anos falou pra ele, e ele vem lá, “professor, meu pai falou assim, assim, assim, que era desse jeito”, vamos valorizar essa fala dele, vamos pegar essa fala dele, vamos valorizar, entendeu?

Aí eu saio dali, dou uma pesquisada mais em cima daquilo ali, (e às vezes) chega numa... na... eles chegam numa conclusão de que realmente é verdade, é verdadeira a informação dele. (Juarez, Conversa, 28/08/2017, p. 23)

Juarez exalta também os processos de aprendizagem, quando destaca a experiência vivida pelos alunos a partir das narrativas de seus familiares, ele possibilita que ela seja discutida no contexto da sala de aula, e, a partir dessas narrativas, oportuniza novas experiências, e ainda, no momento em que a trazem para a sala de aula e ele, ao desconhecer determinado assunto, adota uma atitude investigativa a partir da incerteza provocada por tal situação que envolve a aprendizagem, tanto sua quanto de seus alunos, e provoca seu próprio

desenvolvimento profissional docente. A escola, ao promover processos de ensino-aprendizagem, passa então de local de trabalho para local de promoção de desenvolvimento profissional.

[...] até falei pro meu colega ontem. Falei, “ah mas eu vou trabalhar no tema festança”, né? Está próximo e tudo. E acho interessante trabalhar, e não deixa de ser da cultura quilombola, né? Ela falou assim, “mas não vai ter nenhum objetivo com o tema” eu falei: eu não tô nem aí pro objetivo, eu não vou deixar de trabalhar! Mas depois eu falei... quando a gente for cobrar, aí eu vou chamar eles pra minha realidade. É, mas eu quero que me cobra mesmo! Eu quero! Me chama, que aí eu vou falar o meu ponto de vista. (Conversa, Ana Marciane 22/06/2017, p. 04)

Ao longo do processo de aprendizagem, os professores passam por situações conflituosas que de certa forma acabariam por retardar ou impedir tal processo. As incertezas oriundas, por exemplo, de uma situação problemática apontada pela Ana Marciane, acabaria por dificultar ou até mesmo obstruir o processo de aprendizagem, à medida que os materiais didáticos desconsideram os conhecimentos necessários do contexto escolar.

Então o desafio maior tá sendo esse, né? Associar... porque a gente já não tem aquele livro didático. Para as práticas. A gente tem que tá sempre buscando, pesquisando, e com isso, a gente tem que mudar o rumo de muitas coisas. Pesquisar praticamente quase tudo. A gente tá sentando um dia em grupo, por exemplo, ah, da prática de cultura. Aí a gente tá sentando... ah, então escolhe... “ó, vai pesquisar isso, isso e isso”, a gente tá olhando um com outro, até porque tem que ser igual. Necessariamente, né? Aí às vezes a gente senta, “ah, o que você acha disso?” Ah, tal coisa não tá associando com tal coisa”. Tem que associar pra poder encaixar. (Ana Marciane, Conversa 22/06/2017, p. 1-2)

Em sua narrativa, Ana Marciane indica que dessa forma ocorre o engessamento dos processos multiculturais presentes no contexto escolar, ao desconsiderar aspectos culturais e históricos importantes para a comunidade escolar, fato que lhe causa preocupação. Ela se posiciona de maneira contrária ao planejamento que considera descontextualizado, demonstra uma luta que caracteriza o multiculturalismo crítico ao reivindicar um currículo contextualizado como força legitimadora de desigualdades presentes nesse contexto escolar. Um fato peculiar reside na sinalização, por parte da professora, de que gostaria de ser chamada atenção, nesse momento é percebido como um desabafo da professora, para dizer que a responsabilidade não é somente dela e que seria um momento que lhe proporcionaria um debate em meio a questões postas aos professores pela gestão escolar.

O livrinho tá falando que é sobre as diversidades, todos os tipos de diversidade. Não é só cor da pele, quilombo, não é só isso não. Porque eu acho que a escola

quilombola mexe com diversidade, não é só pra falar sobre quilombo, não, falar sobre diversidade, né? Tudo sobre diversidade então falta muito isso. (Leandra, Conversa, 21/11/2017, p. 33-34)

A preocupação manifestada refere-se aos conteúdos propostos em uma de suas disciplinas, pois estes não se aproximam do contexto no qual os alunos estão inseridos com vista à aprendizagem, pelo contrário, são conhecimentos descontextualizados e que tendem a dificultar o aprendizado de seus alunos, fato semelhante é apontado também pela professora Leandra.

Por vezes, os professores se defrontam com conteúdos inadequados e/ou com a falta de materiais didáticos específicos e recorrem aos pares, como forma de colaboração. A partir do diálogo entre eles, da troca de experiências, destacando a importância das interações entre os pares como fonte de aprendizagem profissional, e a formação das comunidades de professores que partilham seus interesses, suas preocupações na busca pelo bem estar e aprendizagem dos alunos, provocam melhorias em suas práticas em um contínuo processo de produção de conhecimento nas áreas de conhecimento específico comum.

Na verdade, precisa vir mais cursos sobre o tema, né, aqui na escola, precisa vir muito curso não só sobre quilombola, escola quilombola, mas inclusão social, principalmente na sala do professor. (Leandra, Conversa, 21/11/2017, p. 9)

[...] ainda bem que surgiu umas capacitações a respeito que auxiliou muito, entendeu? Pra ajudar, conteúdo, como ministrar, se trabalhar essas coisas tudo, auxiliou bastante. Assim, na verdade assim, auxiliou na questão assim, de conteúdos algumas coisas, entendeu? Igual a moça falou, “isso te formou pra ser uma professora de disciplina de quilombola?” Eu falei, “não que formou pra ser... me capacitou pra ser, mas abriu horizonte pra muitas coisas.” [...] Muitos temas, muitos assuntos que nem eu mesmo tinha atinado, tinha... associado, eu comecei a ver com outros olhos, a questão da diversidade. Hoje minha visão é totalmente diferente com relação ao início, quando eu iniciei trabalhar as práticas. (Ana Marciane, Conversa 22/06/2017, p. 4-5)

Ao tratarem da importância das formações continuadas, as professoras Leandra e Ana Marciane apontam dois olhares diferentes, mas que dialogam entre si ao reiterarem a importância dessas formações. Compreendem que as formações continuadas devem contribuir com os professores de Ciências na construção de práticas pedagógicas atentas às diferenças de maneira que promova a interação destas.

Ana Marciane destaca sua compreensão sobre o processo de formação continuada, posicionando-se sobre um fato ocorrido num curso de formação continuada, em sua narrativa, ela vai ao encontro do afirmado por Nóvoa (1995) que diz que a formação é como algo do indivíduo, pois se configura um processo que envolve suas vidas, experiências, passado,

projetos e aspirações futuras. O autor frisa que esse processo de formação depende sempre de um trabalho pessoal, ninguém forma ninguém, cada indivíduo forma-se por si próprio.

A professora, ao narrar suas experiências vividas, no exercício de compreendê-las, volta seu olhar ao passado numa perspectiva futura, constrói sentidos as suas experiências e as suas práticas, um movimento que ocorre por não sermos mais os mesmos tampouco estarmos no mesmo lugar.

Esse ano tem que entrar 45 minutos. Por exemplo, nesse mês aqui... nesse mês se eu tinha que entrar quatro vezes na sala de aula ali, essas quatro vezes entrava tudo uma vezada só, uma semana, por exemplo, já entrava na sala de aula, acabou, aí é só o outro mês, então tinha como você fazer uma pesquisa de campo, sair melhor pelos campos pra... Só que como agora são 45 minutos, ficou mais difícil. Só que eu ainda desenvolvi algum trabalho usando esses 45 minutos. Por exemplo, em relação, por exemplo, a água, né? A gente tava falando sobre a água, então deu tempo de eu levar todas as turmas lá no DAE, mostrar o processo de tratamento. (Juarez, Conversa 28/08/2017, p. 13-14)

Pra você ter uma ideia, em Biologia sempre que eu termino... a gente vê reinos no segundo ano, sempre que eu termino um reino e dá pra fazer – eu gosto de fazer alguma coisa diferente, né – quando a gente trabalhou com as bactérias no reino monera a gente fez o iogurte. Aí agora a gente trabalhou com fungo aí a gente fez um bolinho de chuva pra eles verem que o fermento é feito de fungo, né, como que ele age. Só que é tão complicado pra você fazer qualquer coisa diferente você tem que ir lá, conversar com as tias... conversar com a coordenação, pedir pra ir lá na cozinha pra usar o fogão, não é todo mundo que pode entrar, no horário que eu vou é o horário que a mulherada tá fazendo comida. Então eu acho tão difícil que às vezes... olha, é complicado você sair do tradicional mesmo. A gente não tem muita estrutura, mas sempre tento, busco o que der pra fazer diferente eu tento fazer. (Adriana, Conversa, 28/08/2017, p. 4-5)

Em outra direção, mas ainda pontuando a construção de sentidos em suas práticas por conta de diferentes contextos, nesse momento agora em função do horário disponibilizado para a realização da aula, Juarez pontua como vai se adequando a essa nova realidade, embora seja um fato que desfavoreça a condução das aulas.

Os professores de Ciências mostram posicionar-se em vários momentos de forma que atendem ao disposto nos objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental para as Ciências Naturais assim como para Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, com vistas a uma educação multicultural, buscam promover um aprendizado que tenha o diálogo como mediador de conflitos e tomada de decisões; que não seja centrado na interação individual mas que tenha a participação ativa de todos como prática de elaboração cultural; que busque conhecer e valorizar aspectos históricos, sociais e culturais e a construção da identidade.

[...] agora que ia ser a apresentação da Feira de Ciências, né? Não vai ter mais porque não veio à verba. [...] A proposta da Feira de Ciências era normal, uma Feira de Ciências e Feira Cultural. Várias apresentações, uhum, várias apresentações. [...] eu fiquei chateada porque dessa vez eu tava mais preparada, ano passado aqui não tinha muito costume de fazer Feira de Ciências, né? Esse ano já ia ser o segundo... teve mais Feira de Ciências bem no início que eu entrei aqui, né? Há quase oito anos atrás, só que eu tava chegando aqui na escola, não tinha muito tempo. Aí ano passado teve, mas foi uma Feira de Ciências assim inicial. Aí esse ano que eu tava mais preparada não teve. (Leandra, Conversa, 21/11,2017, p. 14-15)

É, que infelizmente esse ano não teve. O ano passado foi muito legal, foi um sucesso, molecada amou. O que ano passado era pra ter... a divisão era o seguinte, feira de ciências e cultural. [...] E esse ano falaram que não tinha verba, que não veio verba pra isso, né? Então a gente não fez nada. (Adriana, Conversa, 21/11/2018, p. 19)

[...] esse documentário que a gente ia fazer pra apresentar... pra ficar na escola, né? E a gente ia apresentar ele aqui na feira de ciências caso houvesse, mas como não vai ter mais a feira de ciências, também a questão do documentário foi suspensa. Uma das causas da suspensão desse documentário que a gente ia fazer, que eu que era o responsável por fazer isso aí, os alunos me procuraram por várias vezes, eu corri atrás da coordenação, "vamos começar o trabalho" [...] Mas aí a direção falou "Juarez não vai ter mais", "por quê?", "porque a Seduc não liberou a verba", isso depende de uma verba, tem que comprar filmadora, comprar um monte de coisa, não liberaram, não consigo fazer mais, entendeu? (Juarez, Conversa, 28/08/2017)

O desenvolvimento de atividades em grupo, compreendo ser importante em contextos educacionais plurais, e mais ainda, a exemplo, a Feira de Ciências e Cultural que compunha o cronograma de atividades da escola e o documentário a ser apresentado nessa feira. É certo que em alguns momentos questões institucionais, como no caso a limitação orçamentária, sobressaia à vontade do professor mesmo que esse se mostre disposto ao desenvolvimento de atividades e ações que valorizem os alunos em meio a atividades que, de maneira prática, através da troca de experiências e conhecimentos promovam aprendizado.

[...] passamos a andar na escola caracterizados, né, usando a nossa africanidade, tivemos que andar caracterizado na escola pra mostrar pro aluno que a gente não tem que ter vergonha dessas coisas, entendeu? A gente tem que mostrar que nós somos negros, somos negros e que nós aceitamos a nossa raça, nós não temos vergonha da nossa raça, entendeu? Isso aí foi um tempo, [...] hoje na sala de aula às vezes ocorre uma discussão, mas antes até eles falavam assim ó, eles falavam assim ó "que essas aulas aí é uma maneira de implantar o racismo na escola" eles achavam isso, entendeu? Eles achavam que você tava querendo jogar o negro contra o branco. [...] Não é que nós queríamos jogar o negro contra branco, nós queríamos fazer com que o negro tivesse essa consciência, né, de que ele era negro e não é diferente dos outros porque eles são iguais, nós não estamos menosprezando ninguém, nem o branco e nem o negro, nós só queremos colocar que o negro ele não pode se sentir inferior ao branco e o branco também não pode se sentir superior ao negro, entendeu? Ainda hoje a gente tava discutindo a respeito disso aqui na sala de aula, né? Tava discutindo a respeito disso aí. Essas cotas negras

eles perguntam assim, “mas o branco também pode?” Eu falo “infelizmente é cotas negras, negras, é pro negro”, né? Eles falam assim, “mas professor, eu não concordo com isso porque dá uma leve impressão de que o branco sabe mais do que o negro” “não é isso não, não é isso não. Quantas pessoas negras que tá aí... ele é médico, advogado, é engenheiro, quantos tem aí? Quantos de Vila Bela mesmo que foi prestar o vestibular, passou, terminou, são médicos, tudo passou aqui pela escola. Quantos? Médico, tem advogados que passou pela escola, tudo negros, que competiram um vestibular com branco, ele conseguiu passar. Quantos? Porque você também pode ir pela concorrência. (Juarez, 15/05/2017, p. 35-36)

[...] eu vejo que eles têm um pouquinho de discriminação em achar assim “ah dá moleza pra quem tem a pele mais escura” eles acham que dá muita moleza como cota, direito na faculdade, essas coisas. (Leandra, 21/11/2017, p. 22)

Um dilema enunciado nas falas é a compreensão por grande parte dos alunos e até mesmo por outros professores da diversidade como ser diferente do outro, o desafio ao binarismo. De fazer o outro entender que a diferença se dá num processo histórico de construção de identidade, que não apenas de características físicas.

Nesse sentido de sensibilizar o outro, Xavier (2008, p. 234) afirma que “é preciso modificar olhares, rever posições pessoais e profissionais, mudar posturas e romper barreiras atitudinais, se quisermos realmente empreender uma educação que se efetive nas suas concepções e práticas como articuladora e valorizadora dessa diversidade”.

Esses professores trabalham em um movimento que reforça o papel da educação como promotora da (re)construção de significados distorcidos e promotora de reflexão em um contexto plural como a escola, em um movimento contínuo entre identidade e alteridade.

CONSIDERAÇÕES

Caminhos que constroem! Ao longo do caminho havia bifurcações, momentos de conversão, indicativos sinalizando possíveis trajetos a seguir/prosseguir, destes, alguns precisei escolher, momentos em que o percurso se encontrava livre, noutros, havia curvas sinuosas, a possibilidade de novas trajetórias, escolher pontos de parada e por fim a chegada ao destino. Assim compreendo esse ponto da pesquisa, como a chegada ao destino, parada no qual reflito sobre o percorrido. E o ponto no qual novos percursos se iniciarão. Narro esta chegada a partir das experiências vividas e do observado ao longo do trajeto. (Lineza Leite Moreira)

A escolha do ponto inicial desta pesquisa foi motivada por experiências vividas, pessoais e profissionais, *ser professora de Ciências*, estar ligada afetivamente ao município de *Vila Bela da Santíssima Trindade*, ao *contexto multicultural*, a *lugares específicos* em *tempos específicos* e também pelo intuito de ver como se dá essa experiência com o outro, pelo olhar do outro, em tempos e lugares também específicos; este ponto é o que me deu condições de narrar minha história, vivê-la e revivê-la num entrelaçamento entre passado, presente e futuro.

Dessa forma, adotei como questão central de partida desta pesquisa: Como os professores de Ciências em seu contexto de atuação constroem saberes e sentidos e como (re)significam sua prática em um lugar singular e plural?

As considerações aqui apresentadas, a partir da questão central, correspondem a um dos possíveis caminhos que os pressupostos da pesquisa narrativa me deram condições de percorrer, aos sentidos construídos nessa caminhada a partir de um olhar, uma vez que a construção de sentidos a partir das experiências vividas e das histórias contadas nos textos de campo muito se assemelha às várias vezes em que fui e voltei de Vila Bela: a cada viagem, a paisagem me parecia totalmente diferente, novos sentidos eram construídos e novos significados a ela atribuídos.

Reconheço que este não foi um caminho fácil, a dificuldade residia na apropriação da pesquisa narrativa. Foram fundamentais as reuniões no GEPForDoc nesse percurso para

compreender a importância em construir narrativas de nossas experiências, considerado o ponto de partida de uma pesquisa narrativa, uma vez que são as narrativas desse ponto de partida que possibilitam situar a complexa relação entre a pesquisa e as experiências. O ponto de partida ao qual me refiro intitulei nesta pesquisa como: *Caminhos que constroem: de onde venho, quem sou!* e *Trajetórias pessoal e profissional dos participantes*, correspondendo a minha história e à dos participantes, respectivamente.

O lugar escolhido foi uma escola do município de Vila Bela da Santíssima Trindade, Mato Grosso – Brasil, em um ponto do trajeto, um convite à carona. Deste, novos passageiros, os *participantes* da pesquisa, embarcam comigo: ao todo, quatro professores e os membros da gestão escolar, os quais, ao longo do ano de 2017, permitiram a *composição de sentidos* sobre as experiências vivenciadas e as histórias narradas.

A complexidade presente nessa escola, a forma como se organiza em relação à Educação Escolar Quilombola, à diversidade, ao ensino de Ciências vão se revelando à medida que histórias pessoais, profissionais e coletivas são narradas e, em meio a essa construção de sentidos, muitos desafios e dilemas também se revelam num espaço tridimensional que envolve temporalidade, sociabilidade e lugar. O que é multiculturalismo? Qual a compreensão da comunidade escolar sobre multiculturalismo? Como enxergo isso na escola? E a questão das diferenças? Qual o sentido de ser diferente do outro, diferente na cor, na religião, na cultura? Como trabalhar com essas diferenças sem compará-las? Como promover a interação? Como utilizar todas essas indagações, respondê-las e aplicar no ensino de Ciências?

Ao longo da pesquisa, os participantes passaram por todos esses questionamentos, ora externalizavam com perguntas pontuais, ora conversavam, como num pedido silencioso por respostas. Por outras vezes respondiam, explicavam.

O ambiente plural da escola é característica marcante e sempre evidenciado pelos participantes, estes dizem: negro, chiquitano, branco, raça, etnia, cor e cultura, termos que conduzem a enxergar a diversidade presente no contexto escolar. Contudo, entre eles não é consenso a maneira como a diversidade é vista; se considerarmos o prisma do multiculturalismo crítico, alguns anseiam por pesquisas que os capacitem para trabalhar essas diversidades e compreendê-las de forma que promovam o diálogo entre elas e a valorização das identidades, haja visto que em muitos momentos concebem que estar em um contexto multicultural é adaptar-se a ele.

As diferenças identificadas na escola são reconhecidas por todos da comunidade escolar, em alguns momentos, elas produzem discursos relacionados à discriminação,

preconceito, noutros, de superação, de identidade. Muitos professores caminham para uma desconstrução de estereótipos, para a incorporação de saberes e valores em sua prática.

No movimento de perceberem e compreenderem o que é o multiculturalismo crítico, os participantes usam expressões como: *valorização*, *partilha* e *respeito*. Os professores de Ciências, participantes da pesquisa, reconhecem as diferenças presentes no contexto de atuação, reconhecem a necessidade de superação de estereótipos e o reconhecimento do outro.

A valorização do conhecimento dos alunos por parte dos participantes é um aspecto importante, quando estes articulam os conhecimentos dos alunos aos conhecimentos dos conteúdos e do contexto, promovem a aprendizagem e também a forma como esses alunos concebem a sua realidade.

Nas práticas destes participantes, foi possível identificar ações pedagógicas que valorizam e/ou contextualizam questões que os alunos trazem de seu cotidiano, de forma que, ao adotarem essa postura, manifestam o reconhecimento da pluralidade de identidade dos alunos, diversificam suas estratégias, envolvem os alunos, permitem que estes se posicionem, elementos promotores de aprendizado.

No contexto escolar, observei conflitos entre professores e na prática dos professores em função da heterogeneidade presente, ao passo que compreendo que professores multiculturalmente conscientes seriam capazes de discutir aspectos conflituosos de modo a (re)significá-los com vistas ao desenvolvimento profissional e à aprendizagem desses professores. Nesse sentido, destaco a importância da gestão escolar como mediadora para o reconhecimento mútuo de todas as culturas envolvidas no contexto escolar, com vistas ao seu desenvolvimento.

De maneira evidente, os participantes são conscientes da sociedade na qual estão inseridos, promovem reflexões acerca da identidade cultural e valorizam o potencial dessa diversidade cultural, aspecto necessário a um professor multiculturalmente envolvido. Ainda nesse aspecto, considerando a Educação Escolar Quilombola como uma política sociocultural que visa à melhoria da educação presente nas comunidades quilombolas, é importante a presença nesse contexto de professores que reflitam também sobre os currículos e sobre suas práticas pedagógicas considerando todos os aspectos históricos, sociais e culturais da realidade local.

Voltando o olhar ao ensino de Ciências desencadeado pelos participantes desta pesquisa, pelo viés do multiculturalismo crítico, ou seja, considerando as diferenças presentes no contexto escolar e a articulação entre os conhecimentos dos alunos, do professor, do conteúdo da disciplina, entre outros, de maneira a promover a aprendizagem e considerar as

experiências dos participantes do processo de ensino (professores participantes da pesquisa e seus alunos), percebi que:

Os professores participantes da pesquisa mostram-se sensibilizados à multiculturalidade presente no contexto escolar, uma vez que reconhecem a presença de várias culturas nesse contexto e a importância de considerá-las no processo de ensino de Ciências.

No tocante à articulação entre as culturas dos negros e dos chiquitanos nesse processo de ensino, há diferença nas práticas dos professores participantes. Embora todos reconheçam a diversidade presente nesse contexto em relação aos aspectos físicos e culturais dos alunos e do corpo docente, há aqueles que entendem ser necessário reforçar e valorizar a cultura negra sobrepondo-a às demais culturas presentes. Tal fato é, inclusive, justificado por alguns deles em função de estarem atuando em uma escola quilombola, situada em uma cidade cujo contexto histórico é marcado pela atuação do negro na sua construção e manutenção. Vale lembrar que durante o processo de ocupação já existiam nessa região indígenas antes da chegada dos portugueses brancos e os negros escravizados. E com isso tornou-se um local no qual as diferenças possibilitaram, de trocas de experiências e aprendizagens ao longo do processo de construção e ocupação da cidade.

Compreendo a importância do processo histórico de construção da cidade, de essa ser considerada um quilombo urbano, assim como da instituição da escola onde atuam os participantes como uma unidade escolar quilombola, contudo, entendo que os que adotam a postura acima mencionada apresentam uma interpretação equivocada do papel de uma unidade escolar quilombola, uma vez que nesse tipo de escola o que se busca é a integração da cultura afro-brasileira às demais culturas.

Ainda focando a questão da articulação entre as culturas e o ensino de Ciências, há também aqueles que trabalham no sentido de reconhecimento e do respeito às diferenças físicas e culturais sem sobreposição de uma cultura em detrimento de outra, mas com vista a promover a integração entre os diferentes, de maneira que possibilite a compreensão e importância da diversidade presente, buscando desenvolver trabalhos ou estratégias que articulem as diferentes culturas e a diversidade que permeiam o contexto escolar. Estes professores aproximam-se, a meu ver, do que propõe o multiculturalismo crítico.

Com base no que foi narrado pelos professores algumas disciplinas favorecem e outras não, o trabalho com as questões multiculturais em sala de aula. Nas disciplinas em que os professores não visualizam a possibilidade de um trabalho que articule o que cada aluno traz consigo para o ambiente escolar, de valores, de conhecimentos e de experiências vividas com

os conteúdos a serem trabalhados; nesses casos, a prática docente tem como foco o conteúdo específico da disciplina.

Os professores participantes destacaram alguns pontos a serem melhorados para favorecer os processos de ensino e de aprendizagem deles e de seus alunos, entre estes podemos citar: a articulação entre os professores, de maneira que promova a interdisciplinaridade e a troca de informações e livros didáticos contextualizados para a realidade da escola onde atuam.

Contudo, compreenderam a complexidade que emana do termo multiculturalismo e construíram sentidos em meio a diálogos com a diversidade, desenvolvimento de práticas educacionais de formação à diversidade, discussões sobre situações conflituosas, construção de identidades, entre outras possíveis.

Muitos desafios foram narrados pelos professores nesse contexto escolar multicultural, contudo, compreendo que estes foram promotores de reflexões e de novos olhares. Observei que os participantes enfrentam os dilemas e desafios de modo responsável e comprometido, mesmo que não lhes apresentem respostas imediatas, o que é compreensível, haja vista a amplitude de situações que transitam cotidianamente na escola, entretanto, ao refletirem sobre a multiculturalidade e sobre suas ações, desenvolvem novas percepções sobre o ensino de Ciências a partir de um pensamento crítico.

Os participantes indicam a necessidade de formações contextualizadas e acredito que esse seja um forte sinalizador do seu empenho enquanto docente multiculturalmente engajado, sua reflexão. Entender que muito lhes falta para desenvolver um ensino de Ciências integrador, contextualizado não é uma tarefa fácil, exige que o professor olhe para si e reflita sobre seu papel no aprendizado dos alunos. Esses professores mostram-se cientes desse papel e conhecedores de várias particularidades e pluralidades presentes no seu contexto de atuação. Nesse sentido, Ivenicki (2018, 1162) menciona que a elaboração de “currículos multiculturalmente orientados” deveria ser desenvolvida a partir de “projetos de pesquisa voltados para experiências concretas de parceria com atores educacionais de redes públicas de ensino”, o que promoveria “impactos na formação inicial e continuada”.

Para percorrer este longo percurso, muitas histórias foram contadas e recontadas, muitas paisagens foram vistas, revividas e da análise do percurso observo que trajetórias foram traçadas podendo nem sempre ser as melhores para outros momentos, mas foram as melhores para este, podendo ser que de outra leitura, de uma nova análise outras trajetórias seriam traçadas, outras seriam melhores e, próximo ao ponto de chegada, vejo-me do local do embarque.

Nesse contínuo que a pesquisa narrativa nos proporciona, a partir das narrativas dos participantes, revivo minha história, minhas trajetórias pessoal e profissional: os pré-conceitos; a formação inicial; a inserção profissional - ser professora de Ciências - os conflitos, medos, incertezas e desafios; o mestrado e o doutorado, torna-se ainda momento fecundo de aprendizagens e ressignificação identitária.

As narrativas apontam que diálogos entre professores, gestão escolar e alunos viabilizam práticas educativas que considerem a igualdade construída na diferença, de identidade e alteridade e coloco-me a afirmar sobre os contributos desta pesquisa ao mostrar o quanto importante é o papel de um professor de Ciências multiculturalmente engajado em um contexto educacional que tende a ser cada dia mais plural.

E por fim, nas complexas relações que envolvem o processo de ensino, os professores do ensino de Ciências participantes desta pesquisa, ao desvelarem situações do seu cotidiano em sala de aula, apontaram como constroem seus conhecimentos, de forma que, para além de uma compreensão pessoal da matéria que estão ensinando, eles vão desenvolvendo novas abordagens e novas interpretações do conteúdo a ser ensinado, experienciando novas representações em função também do conhecimento dos alunos, das experiências vividas, do contexto de atuação, possibilitando novas compreensões e aprendizagens.

Estudos pautados na sensibilização para a diversidade cultural no âmbito escolar contribuem para o reconhecimento das identidades plurais do contexto escolar e, ainda, pesquisas nesse contexto sobre o ensino de Ciências possibilitam o aprofundamento de discussões sobre o multiculturalismo e as concepções de Ciências e Educação. Dessa forma, a principal contribuição deste trabalho reside em trazer uma abordagem inovadora ao ensino de Ciências contextualizado em uma sociedade desigual como a nossa, que necessita chamar atenção para professores que trabalham na perspectiva multicultural, ressignificando suas práticas, seus saberes e sua docência.

REFERÊNCIAS

ABREU, Y. V.; BARROS, C. A. A. **Visões sobre a economia colonial**: a contribuição do negro. Espanha: Eumed.Net, 2009, 66 p.

AIKENHEAD, G. What is STS science teaching? *In*: SOLOMON, J.; AIKENHEAD, G. **STS education**: international perspectives on reform. New York: Teachers College Press, 1994.

ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, v.33, n.2, p. 281-295, 2007.

ALMEIDA, L.; LEITE, C.; SANTIAGO, E. Um olhar sobre as políticas curriculares para formação de professores no Brasil e em Portugal na transição do século XX para o XXI. **Revista Lusófona de Educação**, v. 23, p. 119-135.

ALVARENGA, A. M.; TEODORO, A. O diálogo na construção das identidades docentes: significados e caminhos para a construção de uma escola instituinte. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, v. 1, n. 2, p. 118-137, 2009.

ALVES, P. H. **EDUCOM.rádio**: uma política pública em Educomunicação. 2007. Tese (Doutorado em Comunicação). Universidade de São Paulo, São Paulo. 2007.

AMADO, J; ANZAI, L. C. (Orgs.) **Anais de Vila Bela – 1734-1789**. Cuiabá: EdUfmt, 2006.

ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de pesquisa**, n. 113, p. 51 – 64, 2001.

ASSIS, M. D. P.; CANEN, A. “A identidade Negra e o espaço educacional: vozes, histórias e contribuições do multiculturalismo”. **Cadernos de pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 709-724, 2004.

AZEVEDO, R. O. M. **Ensino de ciências e formação de professores**: diagnóstico, análise e proposta. 2008. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia). Universidade do Estado do Amazonas. Manaus. 2008.

BACKES, V. M. S.; MENEGAZ, J. C.; MIRANDA, F. A. C.; SANTOS, L. M. C.; CUNHA, A. P.; PATRÍCIO, S. S. Reflection Lee Shulman: contributions ro research on teacher training in nursing and health. **Texto Contexto Enferm**, v. 26, n. 4, p. 1-9, 2017.

BANDEIRA, M. L. **Território Negro em espaço branco**: estudo antropológico de Vila Bela. Ed. Brasiliense, 1988.

BAPTISTA, G. C. S. Importância da demarcação de saberes no ensino de ciências para sociedades tradicionais. **Ciência & Educação**, v. 16, n. 3, p. 679 - 694, 2010.

BARROS, M. L. T. **O ensino de Ciências nos anos iniciais e as políticas relacionadas a Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro – 2009 a 2016**. 2017. 244f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2017.

BATISTA, A. C. Compreensões e implicações do multiculturalismo no campo do currículo: pensando um currículo multiculturalmente orientado. **Espaço do Currículo**, v.6, n.1, p.55-68, 2013.

BATISTA, A. C.; SILVA JUNIOR, P. M.; CANEN, A. Em busca de um diálogo entre Plano Nacional de Educação (PNE), formação de professores e multi/ interculturalismo. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 21, n. 79, p. 253–267, 2013.

BATISTA, M. T. O. Desafios da gestão escolar em meio as discussões de identidade, diferença e diversidade cultural no âmbito educativo. **Revista Valore**, n. 2, v.1, p. 168-185, 2017.

BERNARDO, R. **Inserção no ensino superior: trajetórias de Formação narradas por jovens universitários**. 2015. Tese (Doutorado em Educação). Universidade São Francisco, Itatiba.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução: ALVAREZ, M. J.; SANTOS, S. B.; BAPTISTA, T. M. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BOLÍVAR BOTIA, A. “¿De nobis ipsis silemus?”: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, v. 4, n. 1, 2002.

BORGES, C. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade**, n. 74, p. 59 – 76, 2001.

BORGES, C.; TARDIF, M. Dossiê Saberes docentes. **Educação & Sociedade**. n. 74, p. 11 – 26, 2001.

BRAGANÇA, I. F. S. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. **Educação**, v. 34, n. 2, p. 157-164, 2011.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola** – Resolução nº 8/2012-CNE/CEB. Brasília-DF: MEC, 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Ciências Naturais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998. 138 p.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/Semtec, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília: Diário Oficial da União, 2010.

BREDESON, P. V. The architecture of professional development: materials, messages and meaning. **International Journal of Educational Research**, 37, 8, p. 661-675, 2002.

BRITO, M. J.; PEREIRA, V. da G. Socialização organizacional: a iniciação na cultura militar. **Revista de Administração Pública**, n. 30, v. 4, p. 138-165, 1996.

BRITTON, E.; PAINE, L.; PIMM, D.; RAIZEN, S. **Comprehensive teacher induction**. Dordrecht: Kluwer Academic Press. 2002.

BRONFENBRENNER, U. The experimental ecology of education. **Educational Researcher**, v. 5, 1976.

CALDERHEAD, J. Teachers: beliefs and knowledge structures and comprehension processes. In: CALDERHEAD, J.; CALFEE, R. C. (Eds). **Exploring teachers' thinking**. New York: Macmillan, p.709-725, 1996.

CALDEIRA, R.; FAVA, B. M. Comida: uma contadora de histórias. **Anais do VIII Seminário Nacional do Centro de Memória – Unicamp**, Memórias e acervos documentais. O arquivo como espaço produtor de conhecimento. 2016, p. 1 – 17.

CAMARGO, N. S. J. de; BLASZKO, C. E.; UJIIE, N. T. **O ensino de ciências e o papel do professor: concepções de professores dos anos iniciais do ensino fundamental**, 2015.

CAMPBELL, D. Qualitative knowing in action research. In : BRENNER, M. ; MARSH, P. ; BRENNER, M. (Eds.) **The social contexts of method**. New York : St. Martins, 1978.

CANDAU, V. M. **Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A. 2005. 168p.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F; CANDAU, V. M. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CANEN, A. A competência pedagógica e pluralidade cultural: eixo na formação de professores? **Cadernos de pesquisa**, n. 102, p. 89 – 107, 1997.

CANEN, A. “Multiculturalismo e formação docente: experiências narradas”. **Educação e realidade**, v. 24, n. 2, p. 89-102, 1999.

CANEN, A. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. **Educação & Sociedade**, n. 77, p. 207 – 227, 2001.

CANEN, A. Refletindo sobre identidade negra e currículo nas escolas brasileiras: contribuições do multiculturalismo. **Série estudos**, n. 15, p. 49-57, 2003.

CANEN, A. **Multiculturalismo e Identidade escolar: desafios e perspectivas para repensar a cultura escolar**. In: OLIVEIRA, I. (Org.). Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira. Niterói, RJ: EdUFF, 2006.

CANEN, A. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. **Comunicação & Política**, v.25, n. 2, 2007.

CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. (Orgs.). **Ênfases e Omissões no Currículo**. Campinas: Papirus, p. 15-44, 2001.

CANEN, A.; OLIVEIRA, A. M. A. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, p. 61–169, 2002.

CANEN, A.; SANTOS, A. R. Construção e Reconstrução Multicultural de Identidades Docentes: pensando na formação continuada de coordenadores pedagógicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 87, p. 339-348, 2006.

CANEN, A.; SANTOS, A. R. **Educação multicultural: teoria e prática para professores e gestores em educação**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2009, 185 p.

CANEN, A.; CANEN, A. G. **Organizações Multiculturais**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2005.

CANEN, A.; XAVIER, G. P. M. Formação Continuada de Professores para a Diversidade Cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 16, n.48, p. 641-662, 2012.

CANOVA, L. **Antônio Rolim de Moura: Um Ilustrado na Capitania de Mato Grosso**. Coletâneas do nosso tempo, v. 7, n. 8, p. 75 - 86, 2008.

CARVALHO, P. M. **Vila Bela e seus quilombos: etnoarqueologia aplicada aos estudos da diáspora africana**. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH, 2011. Disponível em: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/31054816/1308339570_ARQUIVO_ArtigoANPUH%281%29.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1536705671&Signature=DfTAW618swgzXBkg7jUsO%2BZcHw%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DVila_Bela_e_seus_quilombos_etnoarqueolog.pdf. Acesso em: 22 de jan. 2018.

CARVALHO, S. P. T. **Narrativas sobre inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em uma escola municipal de educação básica de Cuiabá-MT**. 2017. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2017.

CELESTINO, G. C. S.; SILVA, J. E. Populações guaporeanas: configuração e Reconfigurações no mundo neocolonial. **Revista Veredas Amazônicas**, v. 4, n. 1, p. 96 – 118, 2015.

CHAVES, O. R. **Saberes e práticas na fronteira oeste da América portuguesa, século XVIII**. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH, 2011, P. 1-18. Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1308164924_ARQUIVO_SaberePraticasnaFronteiraOestedaAmericaportuguesa.pdf. Acesso em: 14 abr. 2018.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTTLE, S. The teacher research movement: a decade later. **Educational Researcher**, v. 28, n. 7, p. 15-25. 1999.

CLANDININ, D. J. Potentials and possibilities for narrative inquiry. In: M. Campbell, & L. Thompson (Eds.). **Issues of identity in music education: Narratives and practice advances in music education**. Charlotte, NC: Information Age Publishing, p. 1-11, 2010.

CLANDININ, D. J. **Engaging in narrative inquiry**. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, Inc, 2013.

CLANDININ, D. J.; CAINE, V. Narrative inquiry. In: TRAINOR, A. A.; GRAUE, E. (Eds.). **Reviewing qualitative research in the social sciences**. London: Routledge, 2013. p. 166-179.

CLANDININ, D. J. ; LESSARD, S.; CAINE, V. Reverberations of narrative inquiry How resonant echoes of an inquiry with early school leavers shaped further inquiries. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 36, p. 7 – 24, 2012.

CLANDININ, D. J. ; CONNELLY, F. M. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, Jorge. **Déjame que te cuente**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative inquiry: experience and story in qualitative research**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2000.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. Narrative Inquiry. In: GREEN, Judith L., CAMILLI, Gregory, ELMORE, Patricia B. **Handbook Of Complementary Methods In Educational Research**. Washington: American Educational Association, 2006. p. 477 - 487.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, M. F. **Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução do Grupo de pesquisa narrativa e educação de professores ILEEL/UFU, Uberlândia: EDUFU, 2011. 250 p.

CLANDININ, D. J., ROSIEK, J. Mapping a landscape of Narrative Inquiry: borderland spaces and tensions. In: CLANDININ, D. J. (Ed.). **Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a methodology**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2007. p. 35 - 76.

CLARKE, D.; HOLLINGSWORTH, H. Elaborating a model of teacher professional growth. **Teaching and Teacher Education**, 18, 8, p. 947-967. 2002.

COBERN, W. W. Apples and oranges: a rejoinder to Smith and Siegel. **Science Education**, v. 13, n. 6, p. 583-589, 2004.

COBERN, W. W.; AIKENHEAD, G. S. Cultural aspects of learning Science. In: **International Handbook of Science Education**. Great Britain: Kluwer Academic Publishers, p. 39-52, 1998.

COLE, A. L. **Teachers' spontaneous adaptations**. A mutual interpretation. Tesis doctoral no publicada, University of Toronto, 1986.

CONNELLY, F. M. ; CLANDININ, D. J. Stories of experience and narrative inquiry. **Educational Researcher**, v. 19, n. 5, p. 2-14, 1990.

CONNELLY, F. M. ; CLANDININ, D. J. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, J.; ARNAUS, R.; FERRER, V.; LARA, N. P.; CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J.; GREENE, M. **Déjame que te cuente**: Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona : Laertes, S. A. de Ediciones, 1995, 241p.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. **Teachers as curriculum planners**: narratives of experience. New york, Ny: Teachers College Press, 1988.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. **Narrative Inquiry**. Complementary methods for research in education. 3. ed. Washington: American Educational Research Association, 2004.

CONTRERAS DOMINGO, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CONTRERAS DOMINGO, J. Relatos de experiencia, en busca de un saber Pedagógico. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, v. 01, n. 01, p. 14-30, 2016.

COSTA, C. S.; DIAS, M. H. T.; SANTOS, Z. F. Educação escolar quilombola: experiência sobre formação de professores em Mato Grosso (Brasil). **Revista da ABPN**, v.8, n. 18, p. 90-106, 2016.

CRONBACH, L. Beyond the two disciplines of scientific psychology. **American Psychology**, v. 30, n. 2, p. 116 – 127, 1975.

CUNHA, M. I. **Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino**. In. Revista da Faculdade de Educação. v.23, n. 1-2. São Paulo Jan./Dez. 1997.

DAY, C. **Developing Teachers**. The Challenges of Lifelong Learning. London: Falmer Press, 1999.

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores**. Os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora. 2001, 352 p.

DAY, C. **Formar docentes**: cómo, cuando y en qué condiciones aprende el profesorado. Tradução: MANZANO, P. Madrid: NARCEA, S.A. 2005.

DEWEY, J. **Experience and education**. New York: Collier Books, 1938, 98 p.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Tradução de Renata Gaspar. Petrópolis: Vozes, 2010.

DOMINICÉ, P. **O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais**. IN: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org). O método (auto)biográfico e a formação. Natal, RN: EDUFRN, 2014. p. 77-90.

DOURADO, N. S.; SÁ, N. P. **Sociabilidade das práticas educativas e culturais em mato grosso colonial (1748-1822)**. Anais do VII Congresso Brasileiro de História da Educação, 2013. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/07-%20HISTORIA%20DAS%20INSTITUICOES%20E%20PRATICAS%20EDUCATIVAS/SOCIABILIDADE%20DAS%20PRATICAS%20EDUCATIVAS%20E%20CULTURAIIS.pdf>> Acesso em 10 set. 2017.

DOWNEY, C. A. ; CLANDININ, D. J. Narrative inquiry as a reflective practice: Tensions and possibilities. In: LYONS, N. (Ed.), **Handbook of reflection and reflective inquiry: Mapping a way of knowing for professional reflective practice**. Dordrecht, The Netherlands: Springer, p. 285-397, 2010.

DUBAR, C. **La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles**. Paris: Armand Colin, 1998.

DUBAR, C. **La crise des identités: l'interprétation d'une mutation**. Paris: PUF, 2000.

DUBNEWICK, M.; CLANDININ, D. J.; LESSARD, S.; MCHUGH, T-H. **The Centrality of Reflexivity Through Narrative Beginnings: Towards Living Reconciliation**, p. 1-8, 2017. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1077800417727762>>

ELBAZ, F. **Teacher thinking**. A study of practical knowledge. London: Croom Helm, 1983.

ELIAS, N. **Escritos & Ensaios**, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

ELIAS, N.; DUNNING, E. **A busca da exatidão**. Lisboa: Difel. 1985.

ERAUT, M. Schön shock: a case for reframing reflection-in-action?, **Teachers and Teaching**, n. 1, p. 9- 22, 1995.

ESTEVE, J. M. El profesorado de Secundaria. Hacia un nuevo perfil profesional para enfrentar los problemas de la educación contemporánea. **Revista Fuentes**, n. 3, 2001.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulos, 2010.

FERRAROTTI, F. **Partager les savoirs, socialiser les pouvoirs**. Entrevista concedida a Christine Delory-Momberger. *Le sujet dans la cité*. N. 4, p. 18-27, 2013.

FERRAROTTI, F. **História e histórias de vida: o método biográfico nas Ciências Sociais**. Tradução de Carlos Eduardo Galvão Braga e Maria da Conceição Passeggi. Natal: EDUFRRN, 2014, 156p.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulos, 2014, p. 29 - 55.

FERREIRA, L. G. Desenvolvimento profissional e carreira docente: diálogos sobre professores iniciantes. **Acta Scientiarum**. Education, v. 39, n.1, p. 79-89, 2017.

FERRY, G. **El trayecto de la formación**. Madrid : Paidós, 1991.

FIORENTINI, D.; CASTRO, F. Tornando-se professor de matemática: o caso de Allan em prática de ensino e estágio supervisionado. In: FIORENTINI, D. (Org.) **Formação de professores de Matemática**: explorando novos caminhos com outros olhares. Campinas: Mercado de Letras, p. 121-156. 2003.

FONSECA, J. S. Viagem ao redor do Brasil 1875-1878. Segunda Parte. **Villa Bella, cidade de Matto-Grosso**. 1881. 403 p.

FONTENELE, C. F. **Histórias de vida de professores que desenvolvem práticas docentes multiculturais**. 2009, 217f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

FONTOURA, H. A. Narrativas de um grupo em constante caminhar: quando contamos nossas histórias de aprendizagem. In: MORAES, D. Z.; LUGLI, R. S. G. (Orgs) **Docência, pesquisa e aprendizagem**: (auto)biografias como espaços de formação/investigação. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 89-109, 2010.

FOUREZ, G. **A construção das ciências**: introdução à filosofia e à ética das ciências. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista. 1995

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M. D. S. **Manifestações culturais como forma de resistência do negro brasileiro**: Festa da Congada. Anais do V Congresso Internacional de História. 2016. Disponível em: < http://www.congressohistoriajatai.org/2016/resources/anais/6/1477949441_ARQUIVO_ManifestacoesCulturaisComoFormaDeResistenciaDoNegroBrasileiro.pdf > Acesso em 10 set. 2017.

FULLAN, M. Staff Development Innovation and Institutional Development. In : JOYCE, B. (ed.), **School Culture Through Staff Development**. Virginia: ASCD, p. 3-25, 1990.

GALVÃO, C. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GARCIA, A. dos S. **Desigualdades raciais e segregação urbana em antigas capitais**: Salvador, Cidade d'Oxum e Rio de Janeiro, Cidade de Ogum. 2006. 404 p. Tese (Doutorado em Planejamento Urbano e Regional) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. de S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J-F; MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma Teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J-F; MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma Teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3 ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2013.

GARIGLIO, J. A.; BURNIER, S. L. Os professores da educação profissional: saberes e práticas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 154, p. 934 – 959, 2014.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

GERALDI, C. M. G.; MESSIAS, M. G. M.; GUERRA, M. D. S. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: PEREIRA, J. E. D.; ZEICHNER, K. M. (Orgs.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 237 – 269.

GIDDENS, A. **Modernitet og selv-identitet**. Kobenhavn: Hans Reitzels. 1996.

GLASS, G. A paradox about excellence of the schools and the people in them. **Educational Researcher**, v. 4, p. 9-13, 1975.

GOMES, M. A.V. **Zoneamento sócio-econômico-ecológico**: diagnóstico sócioeconômico-ecológico do Estado de Mato Grosso e assistência técnica na formulação da 2ª aproximação. Dinâmica demográfica fluxos populacionais por município em Mato Grosso. 2000.

GONÇALVES, J. A. M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto 1992.

GONÇALVES, T. V. O.; NARDI, R. Aspectos epistemológicos da Pesquisa Narrativa presentes em teses e dissertações sobre formação de professores na área de Educação em Ciências e Matemáticas, no período de 2000 a 2012. *Investigação Qualitativa em Educação*. Anais do 5º **Congresso Ibero-americano de Investigação Qualitativa**, v. 1, p. 1065-1074, 2016.

GRÜTZMANN, T. P. **Os Saberes Docentes na Tutoria em Educação a Distância**. 2013. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

GUEDES, R. Senhoras pretas forras, seus escravos negros, seus forros mulatos e parentes sem qualidades de cor: uma história de racismo ou de escravidão? (Rio de Janeiro no limiar do século XVIII). In: DEMETRIO, D. V.; SANTIROCCHI, I; GUEDES, R. (Orgs.) **Doze capítulos sobre escravizar gente e governar escravos**: (Brasil e Angola – séculos XVII – XIX). Rio de Janeiro: Mauad X, 2018, 344p.

GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Ed. 34. 2005, 256 p.

GUIMARÃES, A. S. A. Cor e raça: Raça, cor e outros conceitos analíticos. In: **Raça**: novas perspectivas antropológicas. PINHO, O. A.; SANSONE, L. (Orgs.). 2 ed. Salvador: EDUFBA, 2008, 447 p.

HALL, S. **Representation**: cultural representations and signifying practices, 1997. 400p.

HALL. S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006, 102 p.

HALL. S. “Minimal Selves”, in Identity: The real Me. ICA Document 6. Londres: Institute for Contemporary Arts, 1987. In: HALL. S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006, 102 p.

HARGREAVES, A. **O ensino na sociedade do conhecimento**: educação na era da insegurança. Porto: Porto Editora. 2004.

HEIDEMAN, C. Introduction to staff development. In : P. Burke, P. et al. (Eds.), **Programming for staff development**. London: Falmer Press, p. 3-9, 1990.

HOFSTEIN, A. ; AIKENHEAD, G. ; RIQUEARTS, K. Discussions over STS at the fourth IOSTE symposium. **International Journal of Science Education**, v. 10, n. 4, p. 357-366, 1988.

HOLMES GROUP. **Tomorrow’s teachers**: A report of the Holmes Group. East Lansing. Michigan: Holmes Group, 1986.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores In: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores**. Porto:Porto,1992

IVENICKI, A. Multiculturalismo e formação de professores: dimensões, possibilidades e desafios na contemporaneidade. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., v.26, n.100, p. 1151-1167, 2018.

JAPIASSU, H. **Um desafio à educação**: repensar a pedagogia científica. São Paulo: Letras & Letras. 1999.

KNOWLES, J.G.; COLE, A.L.; PRESSWOOD, C.S. **Through preservice teachers’ eyes**: experiences through narrative and inquiry. New York: McMillan College Publishing Co, 1994.

KRASILCHIK, M. Reformas e realidade o caso do ensino das ciências. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, n. 1, 2000, p. 85 – 93.

KRASILCHIK, M.; MARANDINO, M. **Ensino de Ciências e Cidadania**. São Paulo: Moderna, 2004.

KROMA, S. **Personal practical knowledge of language in teaching**. Tesis doctoral no publicada. University of Toronto. 1983.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metaphors we live by**. Chicago : University of Chicago Press. 1980.

LIMA, J. L. Vila **Bela da Santíssima Trindade- MT**: sua fala, seus cantos. 2000. 220f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

LOPES, A. R. C. Pluralismo cultural em políticas de currículo nacional. In: Moreira, A. F. B. (Org.). **Currículo**: políticas e práticas. São Paulo: Editora Papyrus, p. 59-80, 1999.

LOPES, A. C. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educ. Soc.**, v. 23, n. 80, 2002, p. 386-400.

LOUREIRO, R. **Festas de Santos e outras tradições**. Cuiabá: Entrelinhas, 2006, 240p.

LÜDKE, M.; MOREIRA, A.F.B. Recent proposals to reform teacher education in Brazil. **Teaching and teacher education**, n.15, v. 2, 1999, p. 169-178.

LÜDKE, M.; MOREIRA A.F.; CUNHA, M.I. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de professores. In: CAMARGO E., PINO, I. e MANFREDI, S. Formação de profissionais da educação – Políticas e tendências. **Educação & Sociedade**, n. 68. Campinas: Cedes, p. 278-298, 1999.

LUSTOSA JÚNIOR, J. V. Ao povo e ao governo: o ideário educacional do manifesto dos pioneiros da escola nova no Brasil. In: SILVA, J. P. S.(Org.). **Intelectuais, instituições e reformas na educação brasileira no século XX**. Rio de Janeiro: Dictio Brasil, 2018, v. 2, p. 38-56.

MACINTYRE, A. **A short history of ethics**. New York: Macmillan. After virtue. Notre Dame: University of Notre Dame Press. 1981.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de Professores** - para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCIA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Form. Doc.**, v. 2, n. 3, p. 11-49, 2010.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo**. v. 8, p. 7-22, 2009.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. 240p.

MARIANI, F. **Os processos formativos de licenciandos em física do IFMT**: narrativas sobre o ser professor e a ação de ensinar. 2016. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016.

MARIANI, F.; MONTEIRO, F. M. A. A pesquisa narrativa na formação de professores: aproximações que se potencializam. **Roteiro**, v. 41, n. 1, p. 109-134, 2016.

MARIANO, A. L. S. Anotações sobre religião e formação de professores. **Revista Lusófona de Ciência das Religiões**. n. 12, p. 109-116, 2007.

MATOS, C. L. C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 11, n. 2, p.656-660, 2016.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Resenha.

MEDINA, M.; SANMARTÍN, J. El programa Tecnología, Ciencia, Natureza y Sociedad. In: MEDINA, M.; SANMARTÍN, J. **Ciencia, Tecnología y Sociedad**: estudos interdisciplinares

en la universidad, en la educación y en la gestión pública. Barcelona: Anthropos, 1990. p. 114-121.

MELO, M. J. M. D. **Olhares sobre a formação do professor de matemática. Imagem da profissão e escrita de si.** 2008. 322f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

MELLO, D. ; MURPHY, S.; CLANDININ, D. J. Introduzindo a investigação narrativa nos contextos de nossas vidas: uma conversa sobre nosso trabalho como investigadores narrativos. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, v. 1, n. 3, p. 565-583, 2016.

MIRANDA, E. M.; **Tendências das Perspectivas Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) nas Áreas de Educação e Ensino de Ciências:** Uma análise a partir de teses e dissertações brasileiras e portuguesas. 2012. 292f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Carlos, São Carlos, 2013.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L.S. Shulman. **Revista do Centro de Educação**, v. 29, p. 1-13, 2004.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, v. 1, n. 1, 2006.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de Formação e de trans-formação. *In:* NÓVOA, António. (Org.) **Vidas de professores**. 2.ed. Porto-Portugal: Porto, 2007.

MOLLOY, S. **At face value:** autobiographical writing in Spanish America. Cambridge: Cambridge. 2005, 288p.

MONTEIRO, F. M. A. Práticas de investigação narrativa com professores em exercício: contribuições significativas ao desenvolvimento profissional. **Revista Teias**, v. 15, n. 37, p. 118-129, 2014.

MONTEIRO, F. M. A.; FONTOURA, H. A.; CANEN, A. Ressignificando práticas de ensino e de formação docente: contribuições de narrativas, diálogos e conferências. **R. Educ. Públ.** v. 23, n. 53, p. 637-654, 2014.

MONTEIRO, F. M. A. M.; MIZUKAMI, M. G. N. **Um estudo sobre processos de desenvolvimento profissional.** Anais da 24 Anped.2001. Disponível em: <<http://24reuniao.anped.org.br/P0818810544463.doc> >

MOREIRA, A. F. B. Multiculturalismo, Currículo e Formação de Professores. *In:* MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo:** políticas e práticas. São Paulo: Editora Papirus, p. 81-96, 1999.

MOREIRA, A. F. B. Currículo e gestão: propondo uma parceria. **Ensaio:** aval. pol. públ. Educ., v. 21, n. 80, p. 547-562, 2013.

MOREIRA, L. L., **Multiculturalismo pós-colonial, currículo e formação de professores: contribuições de Ana Ivenicki**, III CONEDU, V. 1, 2016, ISSN 2358-8829.

MOREIRA, M.A. **Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores**. Mangualde: Pedago, 2011.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petropolis: Vozes, 10 ed. 2013, 245p.

MOURA, C. F. **Antônio Rolim de Moura, Primeiro Conde de Azambuja**; biografia. Cuiabá: NDIHR/UFMT/ Imprensa Universitária, 1982 (Coleção Documentos Ibéricos – Série: Capitães-Generais).

NAUK, M. de J., **O governo local na fronteira Oeste**: A rivalidade entre Cuiabá e Vila Bela no Século XVIII. Dourados : Ed. UFGD, 2011. 198 p.

NAUK, M. de J., A capitania de mato grosso: história, historiografia e fontes. **Revista Territórios & Fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 93-113, 2012.

NÓVOA, A. Formação de professores. In: **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulos, 2014. 214p.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.166, p.1106-1133, 2017.

NOVOA, P. C. R. O que muda na ética em pesquisa no Brasil: Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. **Einstein**, v. 12, n. 1, p. 7-10, 2014.

OLDROYD, D. ; HALL, V. Managing Staff Development. London: Paul Chapman. 1991.

OLIVEIRA, D. A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 92, 2005.

OLIVEIRA, L. D. G. C. **Pesquisa narrativa e educação**: algumas considerações. Anais do XIII Congresso Nacional de Educação: EDUCERE, p. 12146-12159, 2017. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23688_11993.pdf>

OLIVEIRA, M. B. Neutralidade da ciência, desencantamento do mundo e controle da natureza. **Scientiæ zudia**, v. 6, n. 1, p. 97-116, 2008.

OLIVEIRA, O. V. de; MIRANDA, C. Multiculturalismo crítico, relações raciais e política curricular: a questão do hibridismo na Escola Sarã. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 67 – 81, 2004.

OLIVEIRA, R. M. M. A. de; SOUZA, A. P. G. de; MAGALHÃES, E. G.; MONTEIRO, F. M. A. Narrativas de formação: o que dizem licenciandas e professoras iniciantes. **R. Educ. Públ.**, v. 25, n. 60, p. 631-656, 2016.

OLIVEIRA, V. S. E.; KIND, L.; CORDEIRO, R. M. Em busca de histórias vividas e contadas. **Pedagogia em ação**, v. 7, n. 1, 2015.

OVIGLI, D. F. B.; BERTUCCI, M. C. S. **O ensino de Ciências nas séries iniciais e a formação do professor nas instituições públicas paulistas**. Anais do Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia. 2009, p. 1595-1612.

PÁDUA, E. M. M. de. **Metodologia da Pesquisa**. 13 ed. Campinas: Papirus, 2007.

PANTOJA, S. **Nzinga Mbandi mulheres, guerra e escravidão**. Brasília: Thesaurus, 2000.

PETERS, M. A. Education, Post-structuralism and the Politics of Difference. **Policy Futures in Education**, v. 3, n. 4, p. 436 – 445, 2005.

PETRUCCELLI, J. L. Autoidentificação, identidade étnico-racial e heteroclassificação. In: PETRUCCELLI, J. L.; SABOIA, A. L. (Orgs.) **Características étnico-raciais da população: Classificações e identidade**. n.2. IBGE: Rio de Janeiro, 2013.

PIMENTA, S. G. Formação de professores – Saberes da docência e identidade do professor. **Revista Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, p. 72 – 89, 1996.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulos, 2014. p. 63 – 78.

PINHEIRO, N. A. M.; SILVEIRA, R. M. C. F.; BAZZO, W. A. Ciência, tecnologia e sociedade: a relevância do enfoque CTS para o contexto do ensino médio. **Ciência & Educação**, v. 13, n. 1, p. 71-84, 2007.

PRADO, G.V.T.; SIMAS, V. F. Narrar investigando, Investigar narrando – la producción de conocimientos de la enseñanza em la investigación narrativa, p. 264-282, 2014. In: ABRAHÃO, M. H. M. B.; BOLÍVAR, A. (Orgs). **La investigación (auto)biográfica em educación: miradas cruzadas entre Brasil y España**. Granada:EUG; Porto Alegre: EDPUCRS, 2014, 364p.

PRATT, M. L. **Os olhos do Império: relatos de viagem e transculturação**. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

PUHL, J. I. **O tempo do grilo: posseiros na gleba São domingos 1979 – 1983: história da luta no Vale do Guaporé-MT – 1970 – 1990**. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2003.

RABELO, A. O. A importância da investigação narrativa na educação. **Educ. Soc.**, v. 32, n. 114, p. 171-188, 2011.

RANGEL TURA, M. L.; VIDAL PEREIRA, T. A construção do currículo escolar: reflexões sobre a diferença cultural. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v.22, 2014.

RATCLIFFE, M. Adolescent decision-making , by individuals and groups, about science-related societal issues, p. 110 - 122, 2005. In: WELFORD, G.; OSBORNE, J.; SCOTT, P. (Orgs.). **Research in Science Education in Europe**: current issues and themes. London : The Falmer Press. 2005.

REIS, J. J.; GOMES, F. dos S. **Liberdade por um Fio**. São Paulo: Cia das Letras, 1996.

RIESSMAN, C. **Narrative analysis**. California: Sage, 1993.

RIBEIRO, A. J.; RAUSCHOS, R. B. Saberes mobilizados pelo bom professor na visão de alunos concluintes do curso de direito. IX ANPED SUL. **Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, p. 1-15. 2012. Disponível em:
<<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/996/492>>

RODRIGUES, E. J.; OLIVEIRA, O. V. Currículo e identidade: (re)significações no campo curricular. **Espaço do currículo**, v.6, n.3, p.383-395, 2013.

SÁ JÚNIOR, M. T. Outros guardiães de uma mesma fronteira: o papel do Quilombo do Quariterê na Fronteira Oeste Do Mato Grosso (Século XVIII). **Rev. Hist. UEG**, v.4, n.1, p. 01-16, 2015.

SANTOS, B. de S. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, P. **Formação de cidades no Brasil Colonial**. Rio de Janeiro: EdUFRL, 2001.

SANTOS, W. L. P.; MORTIMER, E. F. Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem C-T-S (Ciência – Tecnologia – Sociedade) no contexto da educação brasileira. **Rev. Ensaio**, v.2, n.2, p.110-132, 2000.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner**: how professional think in action. New York :Basic Books. 1983. 384 p.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. **Os professores e sua formação**. Dom Quixote: Lisboa, p. 79-92, 1992.

SCHÖN, D. **Educating the reflective practitioner**. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

SCHWARTZ, L. No país das cores e nomes. In: QUEIROZ, R. S.ilva (Org.). **O corpo do brasileiro**: estudos de estética e beleza. São Paulo: Editora Senac, 2000.

SHULMAN, L. S. Those who understands: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**. Washington: AERA, v. 17, n. 1, p. 04-14, 1986.

SHULMAN, L. S. Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza : una perspectiva contenporánea. In: WITTROCK, M. C. **La investigación de la enseñanza**, Varcelo, Buenos Aires e México : Paidos, 1989.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, v. 4, n. 2, p. 196-229, 2014.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**. Belo Horizonte: Editora Autêntica. 1999

SILVA, A. L. **Memória, Tradição Oral e a Afirmação da Identidade Étnica**. Anais da 27 reunião da Anped. 2004. Disponível em <http://27reuniao.anped.org.br/gt21/t211.pdf>- UERJ/PENESB. Acesso em: 27 nov. 2017.

SILVA, A. L. **A Civilização pelas águas e a Gente de Cor** - Urbanidade e relações educacionais na vila-capital da capitania de Mato Grosso (1752-1835). 1ª. ed. Cuabá: EdUFMT, 2014. v. 1000. 266p .

SILVA, S.; FILHO, S. A. Efeito do ácido indolbutírico na produção de raízes in vitro de *Psychotria ipecacuanha* (Brot.) Stokes – Rubiaceae. **Revista Fitos**, v. 2, n. 3, p. 218 - 226, 2018.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.) **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 120p.

SIQUEIRA, E.M. **História de Mato Grosso**: da ancestralidade aos dias atuais. Cuiabá: Entrelinhas, 2002.

SIQUEIRA, E. M. **História de Mato Grosso**. Cuiabá: Entrelinhas, 2009, 79p.

SOCKETT, H. **The moral base for teacher professionalism**. New York: Teachers College Press. 1993, 194p.

SOUZA, A. G. **Professor temporário**: situações da docência em Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2011/2017). 2018.200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

SOUZA, M. M. **Reis Negros no Brasil escravista**: História da Festa do Coração do Rei do Congo (1ª reimpressão). Belo Horizonte: UFMG, 2006.

SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

SPARKS, D. ; LOUCKS-HORSLEY, S. Models of Staff Development. In : HOUSTON, W. R. (Ed.), **Handbook of Research on Teacher Education**. New York: McMillan Pub., p. 234-251, 1990.

STRIEDER, D. M. **As relações entre a cultura científica e a cultura local na fala dos professores: um estudo das representações sobre o ensino de ciências em um contexto teuto-brasileiro**. 2007. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07122007-153539/pt-br.php>>. Acesso em: 04 out. 2015.

SUÁREZ, D.; OCHOA, L; DÁVILA,. P. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Hacia la reconstrucción de la memoria y el saber profesional de los docentes. Nodos y Nudos. **Revista de la Red de Cualificación de Educadores**, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, v. 2, n. 17, p. 16-31, 2004.

TARDIF, M. **As concepções do saber dos professores de acordo com diferentes tradições teóricas e intelectuais**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2000. Mimeografado.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O Trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TARDIF, M; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. **Formação dos professores e contextos sociais**. Portugal: Rés Editor, 2001, p. 283.

TARDIF, M.; RAYMOND. D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, n. 73, p. 209-244. 2000.

TAVARES. M. das G. P. **Cultura organizacional**: uma abordagem antropológica da mudança. Rio de Janeiro: Qualitymark. 1991.

TEIXEIRA, A. S. A Pedagogia de Dewey. In: DEWEY, J. **Vida e educação**. Tradução de TEIXEIRA, A. S. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978. 113 p.

VARGAS, C. P. Saberes docentes e formação profissional. **Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora**, v. 10, p. 143-145, 2008. Resenha.

VIEIRA, M. M. M.; ARAÚJO, M. C. P. Os estudos de Shulman sobre formação e profissionalização docente nas produções acadêmicas brasileiras. **Revista Cadernos de Educação**, n. 53, p. 80 – 100, 2016.

VILELA, M.; CARVALHO, S. A. **Festa de Vila Bela**. 2001. 96 p.

VILLEGAS-REIMERS, E. **Teacher Professional Development**: an international review of literature. Paris: UNESCO/International Institute for Educational Planning, 2003.

VOLPATO, L. R. R. **Cativos dos Sertão**: vida cotidiana e escravidão em Cuiabá (1850-1888). São Paulo: Editora Marco Zero; Cuiabá: EUFMT, 1993.

WELLER, W.; PFAFF, N. Transições entre o meio social de origem e o milieu acadêmico: discrepâncias no percurso de estudantes oriundas de escolas públicas na universidade de Brasília. **Revista do Programa de Pós-graduação em Sociologia da UFPE**, v. 2, n. 18, 2012.

WERTHEIN, J.; CUNHA, C. Educação científica, desenvolvimento e cidadania. In: WERTHEIN, J.; CUNHA, C. (Orgs.). **Ensino de Ciências e Desenvolvimento**: o que pensam os cientistas. 2.ed. 2009, p. 15 – 55.

XAVIER, G. P. de M. A. **A formação de professores para uma sociedade Multicultural**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

XAVIER, G. P. de M. Educação inclusiva, módulo IV. **Formação continuada para coordenadores pedagógicos, Programa Sucesso Escolar**. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro/Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005.

XAVIER, G. P. de M. Refletindo multiculturalmente sobre a formação continuada de professores e gestores escolares: produção do conhecimento e perspectivas. In: **Reunião Anual da ANPEd**, 31., 2008, Caxambu. Anais... Caxambu, 2008.

XAVIER, G. P. de M.; CANEN, A., Multiculturalismo e Educação Inclusiva: contribuições da universidade para a formação continuada de professores de escolas públicas do Rio de Janeiro, **ProPosições**, v. 19, p. 225 – 244, 2008.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Educa: Lisboa. 1993. 131p.

ANEXO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FICHA PARA COLETA DE DADOS DOS PROFESSORES

1. DADOS PESSOAIS

Nome completo:

Data de nascimento:

Naturalidade:

Sexo:

Cor:

Endereço residencial completo:

2 . TEMPO DE EXPERIÊNCIA (EM ANOS) DO PROFESSOR

NA DOCÊNCIA:

NA ESCOLA:

3. FORMAÇÃO

Conclui MAGISTÉRIO: () Sim () Não

GRADUAÇÃO (Informe qual curso):

Em qual instituição cursou:

Em que ano concluiu:

PÓS- GRADUAÇÃO

Informar qual curso de ESPECIALIZAÇÃO:

Em qual instituição cursou:

Em que ano concluiu:

Informar qual MESTRADO:

Em qual instituição cursou:

Em que ano concluiu:

Informar qual DOUTORADO:

Em qual instituição cursou:

Em que ano concluiu:

Outros* (Cursos adicionais: PNAIC, Libras, etc.):
Informar quais cursos adicionais realizou:

4. VÍNCULO EMPREGATÍCIO

() Contrato () Efetivo

5. CARGA HORÁRIA:

() 20 Horas () 30 Horas () 40 Horas

6. DISCIPLINAS MINISTRADAS

Informar qual ou quais disciplinas ministradas nesse ano e a turma. Informar a quantos anos ministra a disciplina: