



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE –FURG

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

MESTRADO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

INGRID MEDEIROS LESSA

**PRÉ-UNIVERSITÁRIO POPULAR COMO ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO DA
EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM ESTUDO A PARTIR DO DESAFIO PUP**

FURG

RIO GRANDE - RS

2021

INGRID MEDEIROS LESSA

**PRÉ-UNIVERSITÁRIO POPULAR COMO ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO DA
EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM ESTUDO A PARTIR DO DESAFIO PUP**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, da Universidade Federal do Rio Grande como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestra.

Linha de Pesquisa: Fundamentos de Educação Ambiental: FEA

Orientador: Prof. Dr. André Luís Castro de Freitas

FURG

RIO GRANDE - RS

2021

Ficha Catalográfica

L638p Lessa, Ingrid Medeiros.

Pré-universitário popular como espaço de desenvolvimento da Educação Ambiental: um estudo a partir do desafio PUP / Ingrid Medeiros Lessa. – 2021.

98 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Rio Grande/RS, 2021.

Orientador: Dr. André Luís Castro de Freitas.

1. Conscientização 2. Pré-Universitário Popular 3. Educação Ambiental 4. Educação Popular I. Freitas, André Luís Castro de II. Título.

CDU 504:37

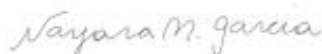
Ingrid Medeiros Lessa

“PRÉ-UNIVERSITÁRIO POPULAR COMO ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM ESTUDO A PARTIR DO DESAFIO PUP”

Dissertação aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação Ambiental no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Comissão de avaliação formada pelos professores:



Prof. Dr. André Luís Castro de Freitas
(PPGEA/FURG)



Prof.ª Dr.ª Narjara Mendes Garcia
(PPGEA/FURG)



Prof.ª Dr.ª Priscila Monteiro Chaves
(PPGE/UFES)

DEDICATÓRIA

Aos meus avós que vítimas da covid-19, partiram sem ter a opção de receber um último abraço e um momento de despedida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos brasileiros e brasileiras que de forma direta e/ou indireta, contribuíram para meu processo formativo, não somente nesta etapa, mas em todas as outras que a antecederam. Agradeço a CAPES pelo suporte financeiro que me foi fornecido durante todo o período de formação neste curso de mestrado. Agradeço a coordenação do PPGEA e as professoras Simone, Narjara, Luciana e Beth, e ao professor Gianpaolo, conhecer e aprender com vocês foi fundamental para minha constituição enquanto educadora.

Agradeço a coordenação do Desafio Pré-Universitário e aos educadores e educadoras que mesmo em um momento difícil e exaustivo de ensino remoto e pandemia, aceitaram participar desta pesquisa. Sem dúvidas, além de contribuir com meu processo formativo, a participação de vocês foi fundamental para a história da ciência e da educação brasileira.

Bianca, Sky, Ana Paula e Fran, gracias pela parceira, incentivo e apoio, vocês foram fundamentais nesse processo. É as gurias! Aos colegas de pós-graduação e grupo de pesquisa, que além de parceiros de jornada, tornaram-se amigos, compartilhando momentos de anseios, alegrias e conquistas. William, Isaias, Bêr e Lisiana, é muito bom acompanhar as conquistas de vocês e crescer junto.

André, obrigada por ser mais que um orientador. Obrigada por me receber de braços abertos desde a primeira reunião, certamente, além de aprender a fazer pesquisa, esse encontro de caminhos me fez crescer muito como pessoa e ser humano, obrigada por ser um exemplo.

Por último, mas não menos importante (muito pelo contrário), gratidão pelo companheirismo, Quiasma. Gratidão, catchora pelas noites que esquentou meus pés enquanto escrevia e transcrevia entrevistas; gracias pelos lambeijos de “vai, humana. Termina logo isso! Tens que virar mestra para sustentar minha ração”. Obrigada por tornar minha qualificação mais descontraída comendo meu tênis durante a banca.

Amo vocês!

RESUMO

LESSA, Ingrid Medeiros. **Pré-Universitário Popular como espaço de desenvolvimento da Educação Ambiental**: um estudo a partir do Desafio PUP. Orientador: André Luís Castro de Freitas. 2021. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2021.

Esta dissertação constituiu-se a partir de um estudo de caso cuja intenção foi investigar, com base na prática docente de educadores e educadoras do Desafio Pré-Universitário Popular, Pelotas-RS, as correlações entre as temáticas pertinentes à Educação Ambiental e a Educação Popular e, ainda, compreender como essas são desenvolvidas no espaço dos cursos dessa mesma natureza. Por se tratar de um Pré-universitário Popular baseado e alicerçado na obra de Paulo Freire, tem-se como objetivo geral analisar de que maneira os educadores e educadoras do Desafio Pré-Universitário Popular contribuem para o desenvolvimento de uma Educação Ambiental crítica no espaço-tempo da sala de aula. O aporte teórico é composto por categorias como: educação popular, educação ambiental, formação de professores e processo formativo em ambientes pré-universitários. Os (as) participantes da pesquisa foram educadores e educadoras de diferentes áreas do conhecimento, atuantes no Desafio Pré-Universitário Popular. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo a qual desenvolveu a coleta de dados estruturada em dois momentos: fase exploratória e fase descritiva. Como instrumentos para coleta de dados, foram utilizados um questionário online e entrevistas, realizadas por web conferência, dado o momento de distanciamento social vivido. Como técnica para análise dos dados obtidos, foi utilizada a Análise Textual Discursiva (ATD). A organização da dissertação foi dividida em oito seções, sendo elas: história de vida, introdução, estado do conhecimento, fundamentação teórica, percurso metodológico, interpretação dos dados e considerações finais.

Palavras-chaves: Conscientização. Pré-Universitário Popular. Educação Ambiental. Educação Popular.

ABSTRACT

LESSA, Ingrid Medeiros. **Pre-University Program as a space for the development of Environmental Education**: a study based on the PUP Challenge. Advisor: André Luís Castro de Freitas. 2021. 98 f. Dissertation (Master in Environmental Education) - Institute of Education, Federal University of Rio Grande, Rio Grande, 2021.

This dissertation was constituted from a case study whose intention was to investigate, based on the teaching practice of educators from the Popular Pre-University Challenge, Pelotas-RS, the correlations between the themes relevant to Environmental Education and Popular Education and also to understand how these are developed in the space of courses of this nature. As it is a Popular Pre-university based and based on the work of Paulo Freire, the general objective is to analyze how the educators of the Popular Pre-University Challenge contribute to the development of a critical Environmental Education in the space- classroom time. The theoretical contribution is composed of categories such as: popular education, environmental education, teacher training and training process in pre- university environments. The research participants were educators from different areas of knowledge, active in the Popular Pre-University Challenge. This is a qualitative research which developed the data collection structured in two stages: exploratory phase and descriptive phase. As instruments for data collection, an online questionnaire and interviews were used, carried out by web conference, given the moment of social distancing experienced. As a technique for analyzing the data obtained, Discursive Textual Analysis (ATD) was used. The organization of the dissertation was divided into eight sections, namely: life history, introduction, state of knowledge, theoretical foundation, methodological path, data interpretation and final considerations.

Key-words: Awareness. Popular Pre-University. Environmental education. Teacher Education.

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
C.T.G.	Centro de Tradições Gaúchas
EA	Educação Ambiental
EP	Educação Popular
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
IES	Instituição de Ensino Superior
IFSUL	Instituto Federal Sul-rio-grandense
PAIETS	Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior
PAVE	Programa de Avaliação da Vida Escolar
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
PPGEA	Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental
PREC	Pró-Reitoria de Extensão e Cultura
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUP	Pré-Universitário Popular
PVP	Pré-Vestibular Popular
RS	Rio Grande do Sul
SCPC	Serviço de Proteção ao Crédito de Porto Alegre
SISU	Sistema de Seleção Unificada
UF	Universidade Federal
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNE	União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

1 MATÉRIA: HISTÓRIA DE VIDA.....	12
2 GERMINAÇÃO – DAS RAÍZES AOS FRUTOS: QUANDO, ONDE E COMO EMERGE A QUESTÃO DE PESQUISA?	17
3 PLANTAÇÕES VIZINHAS: ESTADO DO CONHECIMENTO	24
4 COMPOSIÇÃO: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	31
4.1 Educação Ambiental	31
4.2 Educação Popular.....	35
4.3 Conscientização	38
5 PLANTIO: PERCURSO METODOLÓGICO	40
5.1 Fase exploratória: questionários.....	41
5.2 Fase descritiva: entrevistas.....	47
5.3 Da análise a extração dos dados obtidos	48
6 COLHEITA: DA OBTENÇÃO À INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	52
6.1 Medo, autonomia, contextualização, formação permanente, práxis, criticidade: quais categorias freirianas constituem (ou não) os educadores e educadoras do PUP? ..	52
6.2 Educação popular e ambiental: como esta relação se expressa na constituição profissional dos educadoras e educadoras do PUP?.....	75
7 SAFRAS FUTURAS: CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS	81
APÊNDICES.....	85

A photograph of a cityscape at sunset. The sky is a mix of dark blue and orange, with scattered clouds. In the foreground, the silhouettes of buildings and power lines are visible against the bright horizon. The text is overlaid on the left side of the image.

A rua lembra onde nasci

| Conde de Porto Alegre |

A música onde vivi

| Cartola – Alvorada |

O céu lembra que é Pelotas

| O sol colorindo é tão lindo, é tão lindo
E a natureza sorrindo, tingindo, tingindo

A Alvorada |

1 MATÉRIA: HISTÓRIA DE VIDA

*Eles querem que alguém
Que vem de onde nós vem
Seja mais humilde, baixa a cabeça
Nunca revide, finge que esqueceu a coisa toda
(Mandume – Emicida)*

No sentido literal da palavra, [matéria], de acordo com Belo, Falcão e Faria (2012) pode ser compreendida como uma substância extensível, divisível, que pode ser pesada e tomar todas as formas, sendo a causa permanente de todas as nossas sensações. Dessa maneira, a matéria é considerada como aquilo que se transforma e ocupa espaço no universo. Compreendendo a matéria como algo em constante transformação própria e do outro, nesta seção, apresentarei minha história de vida enquanto ser humano¹ em processo de mudanças, que neste momento, ocupa o lugar de aprendiz, autora e pesquisadora.

Ao considerar a produção científica como algo não neutro, para que você – leitor ou leitora – desta dissertação possa melhor compreender os recortes e encaminhamentos escolhidos para compor este trabalho, inicialmente, lhes apresento minhas origens e percursos de vida. Filha de uma “dona de casa²” e um representante comercial autônomo, nasci em 1995 na capital gaúcha (Porto Alegre - RS) e, vivi os primeiros 19 anos de minha vida em uma das cidades mais violentas do estado – Alvorada (sim, a cidade das “três conchadas de frango³”). Assim como Pierre, Cauã e Igor (os meninos das “três conchadas”), lá cursei o Ensino Fundamental e Médio em duas escolas públicas localizadas no bairro onde morava.

Em Alvorada, aprendi a cultura da periferia que me constitui enquanto ser humano. No bairro onde morava, presenciei e aprendi a lidar com eventos de violência, mortes e assaltos, bem como perdi amigos e colegas para o crime e o tráfico de drogas. Nas aulas do Ensino

¹ Respeitando a diversidade de gênero, neste trabalho, como já sugerido por Freire (1992) em sua obra *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, faço uso do termo “ser humano”, buscando não fazer distinção dos sujeitos quanto aos gêneros que se identificam.

² Mulher sem emprego assalariado, que se dedica ao trabalho das atividades de casa. Também chamada de “do lar”.

³ Expressão que em abril de 2019 viralizou na internet após o aluno de uma escola da cidade, durante o almoço, servir escondido da merendeira três conchadas de frango e, enviar um áudio no WhatsApp para o colega que “ratiou” dormindo e perdeu a merenda. O ocorrido foi noticiado por RBS (2019) como “os meninos das três conchadas” que roubaram comida da escola.

Médio, aprendi a conviver com colegas jovens, adolescentes grávidas e amigos que, por vezes, portavam armas nas mochilas. Concordo que estes cenários sejam inapropriados, ou até mesmo cruéis para o processo de desenvolvimento de uma criança e/ou adolescente, mas infelizmente, esta realidade permanece presente no contexto social de muitos e muitas jovens latino-americanos (as). Talvez, este seja um dos motivos que hoje me levam a acreditar na educação como promotora de transformação em realidades de vida semelhantes a estas.

Ao vivenciar esses fatos no dia a dia, junto a colegas e amigos das escolas, sempre tive como objetivo próprio a busca por melhores condições de vida e futuro. Para isso, escolhi como caminhos, o estudo e o trabalho. Aos 16 anos, no intuito de atingir a autonomia financeira e condições que me permitissem ingressar no ensino superior, comecei a trabalhar como estagiária no setor de cobrança do Serviço de Proteção ao Crédito de Porto Alegre (SCPC). Em uma dupla jornada, assim como na rotina de tantos outros (as) jovens de classe média baixa, conciliava estudo e trabalho. Aos sábados e domingos, a jornada se tornava tripla, visto que cursava aulas preparatórias para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em um curso Pré-Universitário Popular (PUP) localizado na zona Norte de Porto Alegre.

Após a rotina cansativa de estudos – trabalhos – estudos, algumas noites de sono eram interrompidas por sons de tiros, gritos e passos acelerados. Uns sons mais distantes outros, na frente de casa. Nas manhãs seguintes, indo para a escola, ao caminhar descendo a “lomba do C.T.G.” ou atravessando o “campinho⁴”, visualizava algumas pistas (eram marcas de sangue e/ou tiros deixadas nas noites anteriores). Na maioria das vezes, logo ao chegar à escola e encontrar os amigos, descobri que os sons da noite anterior vinham do “acerto de contas⁵” entre grupos do bairro onde morava com grupos de bairros vizinhos. Por vezes, os alvos e vítimas eram meus colegas de escola e/ou seus irmãos que gerenciavam o próprio “negócio” em casa, ou não conseguira pagar as dívidas com o tráfico de drogas.

O tempo passou, o ensino médio foi concluído e minha tentativa de aprovação no sonhado vestibular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) não foi bem-sucedida. Porém, o sonho de ingressar no ensino superior ainda existia. As pistas da violência não eram mais as marcas dos tiros nas paredes da “lomba do C.T.G.” ou as manchas de sangue no “campinho” a caminho da escola. Agora, as pistas dos novos acertos de contas eram os sons

⁴ Campo de futebol localizado ao lado do C.T.G. (Centro de Tradições Gaúchas) do bairro, por onde passava todos os dias durante o trajeto casa – escola.

⁵ Expressão utilizada para referir-se ao acerto de pendências e desavenças entre facções organizadas. Na época, chamadas de “bondes”.

e luzes das viaturas de polícia e ambulância que ficavam cada vez mais fortes à medida em que o ônibus das 20h30min (POA – Alvorada) se aproximava da parada de casa.

Nesse momento, aos 17 anos, havia sido aprovada no curso de Ciências Biológicas da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e o sonho de ingressar no ensino superior havia sido conquistado, gerando muito orgulho. A rotina permanecia sendo estudos – trabalho e, interrompida por violência. Aulas da graduação pela manhã, turnos de trabalho no SCPC a tarde e noite. O dia chegava ao fim quando antes de descer do ônibus das 20h30min, olhava o celular para saber se a “dona de casa” que me esperava, mandara algum aviso dos sons e luzes das viaturas que avistava.

Apesar de alcançado, o sonho de concluir o ensino superior ainda estava longe. Com um salário de auxiliar de cobrança, não conseguia manter as despesas da mensalidade e xerox da universidade privada. O questionamento era frequente: Como vou fazer para seguir os estudos e conquistar meu diploma de bióloga?

A solução mais próxima que visualizava, era a aprovação em uma Universidade Federal (UF) por meio do SISU (Sistema de Seleção Unificada) ou, a conquista de uma bolsa (via PROUNI (Programa Universidade para Todos)) na universidade onde já estudava.

Em 2014, após aprovação no ENEM, chego em Pelotas para cursar o bacharelado em Ciências Biológicas na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Assim, foi iniciada esta nova etapa de vida em uma cidade até então desconhecida. Nestes cinco anos de graduação, Pelotas me possibilitou a vivência de descobertas, desafios, mudanças, conquistas, perdas e amadurecimentos. Amigos tornaram-se família, desafios transformaram-se aprendizados, experiências jamais vividas trouxeram diversos amadurecimentos e crescimentos pessoais. Ainda na graduação, durante as aulas de algumas disciplinas do curso, fui apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) por então professores egressos do Programa. Na época, cursar uma pós-graduação no PPGEA me parecia algo interessante, porém ainda complexo e distante, uma vez que o currículo do meu curso de graduação possuía poucas abordagens relacionadas a Educação Ambiental (EA).

Dois anos antes de me formar, uma experiência em especial era iniciada. Foram dois anos de atuação como educadora na disciplina de biologia do projeto de extensão “Desafio Pré-Universitário Popular” da UFPEL. Durante este período, ministrei aulas de biologia para turmas de extensivo e intensivo nos turnos da tarde e noite do projeto. A cada aula ministrada, sentia a

oportunidade de construir e exercitar a práxis⁶ docente. A cada novo ano letivo, a sensação de retornar à sala de aula de um PUP, momento em que passava a conhecer cada um (a) dos (as) duzentos educandos e educandas ingressantes no Desafio PUP.

Enfatizo a oportunidade de relembrar o sonho e a realidade de vida da guria⁷ de Alvorada com 16 ou 17 anos que, nesses momentos, tinha o prazer e a responsabilidade de contribuir na formação de seres humanos das periferias de Pelotas, que sonhavam em ingressar no ensino superior. Após dois anos, esta experiência é finalizada e, junto com ela, meu sonho de receber o diploma de bacharela em Ciências Biológicas é alcançado.

Em 2019, uma nova jornada de estudos – trabalho era iniciada. O que parecia distante, agora se tornara realidade, porém, ainda complexo. Nesse momento, dou continuidade a meu processo formativo, ingressando no mestrado do PPGEA - FURG, onde a EA é trabalhada em sua vertente crítica. Acostumada com um processo formativo onde a EA era abordada em sua vertente conservadora e de forma superficial, minha proposta inicial para o projeto de pesquisa era trabalhar a relação dos moradores do bairro Guabiroba em Pelotas - RS com as áreas verdes desta comunidade a qual recebe o nome de uma planta nativa da flora gaúcha (*Campomanesia xanthocarpa* - Guabiroba), parente da pitanga, goiaba, araçá e tantas outras espécies frutíferas de Myrtaceae.

Durante o primeiro encontro e reunião com meu orientador, passo então a compreender como a EA crítica é trabalhada no PPGEA, sendo esta, como descrito por Sato e Carvalho (2005), aquela que preza pelo diálogo, pela práxis e pela reflexão de educadores e educadoras e educandos e educandas, buscando assim, por meio da sensibilização destes seres humanos, problematizar e romper as relações econômico-político-ecológicas e os problemas socioambientais presentes no contexto de vida em que estão inseridos.

Ao desenvolver a pesquisa na linha de “Fundamentos da EA”, na qual segundo PPGEA-FURG (s.d.; 2020) os fundamentos históricos, antropológicos e sociológicos, éticos e epistemológicos da EA são abordados, buscando contribuir no processo de transformação da crise ambiental em que todos e todas estão inseridos (as), utilizando como ferramentas as mudanças de valores, conhecimentos, habilidades e comportamentos, assim, em minha

⁶ Fusão entre teoria e prática onde, a teoria é constantemente repensada a partir da prática e, esta prática, é reorganizada em função da teoria. Embora não tenha definido formas específicas de práxis, “a relação entre teoria e práxis é para Marx teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que esta relação é consciente” (VÁZQUEZ, 2011, p. 111).

⁷ Expressão utilizada no Rio Grande do Sul para se referir a criança do sexo feminino; menina.

proposta de pesquisa, busquei investigar como a atuação dos educadores e educadoras do Desafio (aquele mesmo PUP onde em 2017 realizei a experiência⁸ já citada) pode contribuir para o desenvolvimento de uma EA crítica no espaço-tempo da sala de aula.

Durante este percurso no PPGEA, ao participar de momentos de reflexões, orientações, troca de experiências com os colegas e, atuar na organização e participação de eventos como o Encontro e Diálogos com a Educação Ambiental - EDEA⁹, misturas, transformações e conexões ocorreram nesta autora e pesquisadora. Em paralelo ao mestrado, ao ingressar em um segundo curso de graduação em 2020, busco almejar mais um sonho – o de ser nutricionista. A realização deste sonho não se refere a tornar-me uma “professora nutricionista” – aquela descrita por Freire (1997) como responsável por ajudar os educandos e educandas a comerem o conteúdo dos textos por meio da memorização da leitura bancária. Muito pelo contrário, busco realizar estes objetivos por acreditar na potencialidade da promoção do conhecimento e da ciência de modo menos engessado e fora das ditas caixas padronizadas.

Além de acreditar que assim como a educação, a alimentação é um ato político, e que não há educação alimentar sem EA, sigo acreditando nas misturas e conexões das diferentes áreas do conhecimento. Deste modo, o PUP segue presente em minha matéria enquanto futura mestra em EA. A periferia segue me constituindo como ser humano e minha matéria continua se transformando. Junto a ela, sigo carregando a esperança de acreditar em processos educativos críticos.

Conforme apresento na Figura 1, da ideia inicial de trabalhar pesquisando botânica e áreas verdes no projeto de dissertação, dado um ponto de vista conservacionista, preservo com muita amorosidade, apenas os nomes das seções desta dissertação, as quais lhes serão apresentados a seguir.

⁸ Experiência esta, que em conjunto com as reflexões realizadas durante a disciplina “Leituras de Paulo Freire I”, cursada no primeiro semestre do mestrado, resultou na publicação do artigo intitulado “O exercício da práxis docente em curso Pré-Universitário Popular a partir da leitura das obras de Paulo Freire: Eva viu a uva por meio do ENEM”. Revista Querubim. ano 16, n. 41, v. 3, ISSN 1809-3264. p. 97-105.

⁹ Evento organizado anualmente pelos (as) pós-graduandos (as) do PPGEA com o intuito de reunir e promover momentos de diálogo e compartilhamento de experiências entre educadores e educadoras ambientais, movimentos sociais, docentes e discentes de outros cursos de graduação e pós-graduação, membros da comunidade em geral e, demais interessados.

2 GERMINAÇÃO – DAS RAÍZES AOS FRUTOS: QUANDO, ONDE E COMO EMERGE A QUESTÃO DE PESQUISA?

*O opressor é omissor e o sistema é cupim
E se eu não existo, porque cobras de mim?
(Cartão de visita – Criolo)*

Ao considerar a germinação como o processo inicial do desenvolvimento de uma planta, nesta seção apresento a introdução desta dissertação. Dividida em duas estruturas (raízes e frutos), na germinação, busco permitir que o leitor ou leitora toque o solo em que esta pesquisa foi desenvolvida, estando aclimatado para conhecer as próximas seções, sendo elas (conforme Figura 1): a) Plantações vizinhas, em que apresento os resultados obtidos a partir do levantamento realizado no estado do conhecimento; b) Composição, onde descrevo as principais ideias abordadas na fundamentação teórica utilizada; c) Plantio, onde mostro o percurso metodológico percorrido durante o desenvolvimento da pesquisa; d) Colheita, onde transcrevo os resultados obtidos da coleta a análise dos dados e; e) Safras futuras, onde exponho as considerações finais da pesquisa.

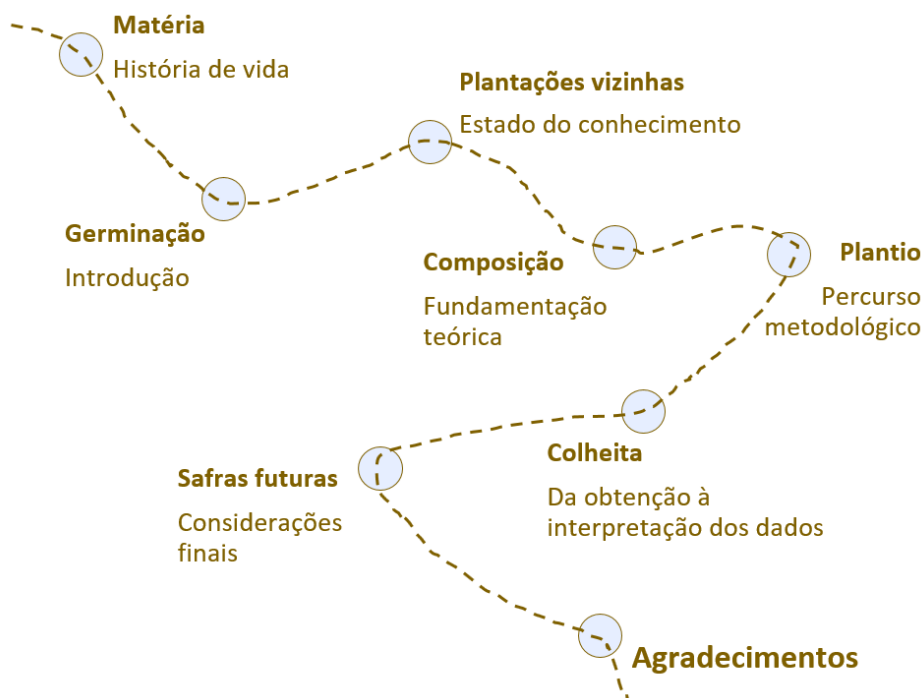


Figura 1. Estruturação da pesquisa: Matéria; Germinação; Plantações vizinhas; Composição; Plantio; Colheita; Safras futuras; Agradecimentos.

A radícula¹⁰ desta pesquisa emerge a partir das experiências que realizei junto ao Desafio Pré-Universitário Popular, Pelotas - RS durante o período de 2017 a 2019, em que atuei como professora voluntária, ministrando aulas de biologia para as turmas de extensivo e intensivo nos turnos da tarde e noite. Esta experiência me permitiu vivenciar diversos desafios da práxis docente, dentre eles, o de cumprir a demanda de conteúdos necessária para preparar os educandos e educandas para as provas do ENEM e ao mesmo tempo, desenvolver em sala de aula abordagens de uma educação problematizadora, contribuindo assim para o desenvolvimento do senso crítico dos educandos e educandas enquanto seres humanos autônomos, críticos e protagonistas de suas ações cotidianas na sociedade.

Por serem turmas heterogêneas, compostas por cinquenta educandos e educandas de diferentes faixas etárias, com distintas vivências e experiências de vida, lembro que por muitas vezes, estes momentos de problematização ocorriam a partir de situações e comentários apontados pelos próprios educandos e educandas. Recordo que quando as aulas ocorriam após o intervalo, os conteúdos de compostos orgânicos, por exemplo, eram abordados a partir da tabela nutricional presente no rótulo dos alimentos industrializados consumidos pelos educandos e educandas durante o intervalo, os quais com frequência, costumavam fazer questionamentos que serviam de base para os conteúdos a serem trabalhados nas próximas aulas (produção de alimentos, educação alimentar, uso de agrotóxicos, alimentos orgânicos e agroecológicos, entre outros).

Quando as aulas de biologia ocorriam no último período da sexta-feira à noite, era necessário chamar a atenção dos educandos e educandas, que por muitas vezes, já estavam exaustos (as) da longa jornada de trabalho da semana. Em alguns casos, encontrava no carro de som que passava com o som alto em frente ao prédio do Projeto, o gancho necessário para lhes despertar atenção e foco para as aulas. Em um breve momento de descontração, no improviso, a partir dos funks que tocavam no som dos carros que passavam pelo prédio, paródias como o “vrau da divisão celular¹¹” ou “o nome dela é glicose¹²” eram criadas em conjunto com os educandos e educandas, os quais logo traziam curiosidades do dia a dia relacionadas ao conteúdo. A exemplo, me recordo do questionamento: “Tá, professora. Se a glicose tá no

¹⁰ Na botânica, durante o processo de germinação, a radícula é a primeira estrutura que emerge da semente, dando origem as raízes embrionárias das plantas.

¹¹ Paródia criada durante a aula de biologia molecular, com base no funk “Só Quer Vrau - MC MM feat DJ RD”.

¹² Paródia criada durante a aula de bioquímica, com base na música “Jenifer - Gabriel Diniz”.

açúcar, por que as vezes mandam as pessoas com diabetes comerem doce?” (EDUCANDA 1). Recordo ainda, que por vezes, tais questionamentos surgiam acompanhados das respostas. A exemplo, recordo: “Professora, então é na meiose que os genes se misturam? Recessivo. É por isso meu filho foi o único da família do pai dele que nasceu com olhos verdes” (EDUCANDA 2).

Acostumados com as tradicionais aulas da escola, onde na maioria das vezes o (a) professor (a) transmite o conhecimento e os educandos e educandas apenas tentam o assimilar, percebo que nestes momentos, o que estes seres humanos não conseguiam identificar, é que seus questionamentos estavam repletos de biologia. Eles e elas, não conseguiam perceber que o dia a dia é repleto de biologia, a vida é biologia. Naquela época, passo então a perceber que problematizar e contextualizar os conteúdos é possível, porém, demanda observação do entorno e, principalmente, demanda que o (a) educador (a) tenha humildade e permita a participação e o protagonismo dos educandos e educandas no espaço-tempo da sala de aula do PUP.

De modo geral, o objetivo principal dos PUPs é capacitar os seres humanos que se encontram em vulnerabilidade social para que estejam aptos a participarem de processos seletivos em Instituição de Ensino Superior (IES), como por exemplo, as provas do ENEM, PAVE¹³ e vestibulares. Segundo UFSM (2019) e Costa; Gomes (2017), muitos destes PUPs apresentam para além deste objetivo, o desenvolvimento da Educação Popular a partir da pedagogia freiriana como meta, buscando assim, promover a reconexão dos saberes, por meio de um processo formativo crítico e transformador.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Brasil (2018), a educação brasileira desde a formação básica, deve prezar pelo desenvolvimento de competências como: da criticidade, autonomia, criatividade e responsabilidade dos jovens educandos e educandas, preparando-lhes para ler e enfrentar a realidade e os desafios socioambientais da contemporaneidade. No entanto, conforme Silva (2018), considerando o atual contexto da educação brasileira, onde o currículo das escolas encontra-se estruturado por disciplinas isoladas, com conteúdos organizados de forma hierárquica, tal abordagem de competências apresentada na BNCC, não permite que o aprofundamento e a reflexão cultural sejam devidamente desenvolvidos entre educadores (as), educandos e educandas e demais membros da comunidade escolar.

¹³ Processo seletivo alternativo da UFPEL, composto por três etapas que ocorrem durante o período em que o (a) jovem cursa o Ensino Médio.

Ao realizar uma leitura crítica da BNCC, é possível perceber que sua estruturação está diretamente relacionada aos exames avaliativos e seletivos – como o ENEM, por exemplo. Desta forma, podemos notar certa contradição entre os discursos em prol da BNCC e as características apresentadas no documento. Dessa maneira, questiono: Como prezar pelo desenvolvimento da autonomia, criticidade e criatividade dos educandos e educandas, se a BNCC é estruturada por conteúdos que por vezes, visam exclusivamente garantir maior fidedignidade a estes processos avaliativos?

Para Silva (2018), a BNCC compactua com um modelo de formação controlador, onde os conteúdos são selecionados exclusivamente de acordo com as necessidades dos exames, elencando objetivos e competências a serem alcançados, sem levar em consideração as diversidades e múltiplas realidades presentes na sociedade brasileira, contribuindo assim, para a expansão da desigualdade nos processos formativos.

Segundo Costa e Gomes (2017), podemos considerar os PUPs como potentes espaços formativos, uma vez, que o compromisso com a formação de participantes críticos e autônomos, transcende as escolas de educação básica. Deste modo, trago uma inquietação, pela formulação do seguinte questionamento: É possível observar tal prática nestes espaços a partir da EA em seu viés crítico e transformador?

Este, é o questionamento que permeou o objetivo geral dessa pesquisa: analisar como os educadores e educadoras do Desafio Pré-Universitário Popular contribuem para o desenvolvimento de uma EA crítica e transformadora no espaço-tempo da sala de aula? Tal inquietação, emergiu a partir das considerações presentes no regimento interno do Desafio PUP o qual segundo PREC-UFPEL (2019), é regido pela Educação Popular (EP), conceito este, que de acordo com o art. 3º §2º inciso II do regimento do interno, é:

[...] desenvolvido por Paulo Freire pautado na inclusão social, contextualizando os conteúdos à vida do cidadão, além de proporcioná-lo desenvolvimento do pensamento crítico para que reconheça sua posição perante a sociedade e seu poder em modificá-la (PREC-UFPEL, 2019, p. 1).

Contextualização, desenvolvimento do pensamento crítico, protagonismo frente as transformações sociais, estas, são algumas categorias da EP de base freiriana, compartilhadas com a EA em sua vertente crítica, onde conforme descrito nas próximas seções deste estudo, preza pelo diálogo, pela tomada de consciência, pela autonomia e criticidade dos seres humanos. Desta forma, considero o Desafio PUP como um potente campo de pesquisa para investigar as potencialidades e fragilidades dos PUPs como espaços de exercícios da práxis

docente de educadores e educadoras populares e ambientais, bem como, no processo formativo destes, enquanto seres humanos críticos e autônomos.

O Desafio PUP foi criado em 1993, por meio da luta do movimento estudantil da UFPEL e demais movimentos sociais de Pelotas, com o objetivo de servir a sociedade como um curso pré-universitário (na época chamado de pré-vestibular) gratuito, baseado na educação popular de base freiriana, onde tal conceito é pautado na Pedagogia da Libertação¹⁴. Desde então, conforme apontado por Costa e Gomes (2017), o Desafio é considerado um modelo para a construção de projetos semelhantes como, por exemplo, o Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior (PAIETS) criado pela FURG em 2007, suas ramificações (PUP Fênix, PUP Esperança e PUP Maxximus) e o PUP Alternativa fundado em 2000 pela UFSM.

Atualmente, a estrutura curricular do Desafio PUP está organizada em onze áreas do conhecimento (biologia, história, química, física, geografia, matemática, redação, atualidades, filosofia, sociologia e literatura), onde cada área possui de um a três coordenadores¹⁵. Segundo Andrade e Leal (2019) e PREC-UFPEL (2019), o coordenador e/ou coordenadora de cada área tem como função organizar: 1) A matriz curricular das disciplinas relacionando o conteúdo programático ao processo seletivo vigente e a Educação Popular; 2) Os aulões¹⁶ e atividades extracurriculares, proporcionando aos educandos e educandas momentos de maior aprimoramento e contextualização dos conteúdos trabalhados no espaço-tempo da sala de aula; 3) O processo seletivo e composição da banca avaliadora para a seleção de novos educadores e educadoras para a referida área; 4) A mediação de conflitos internos, prezando pela boa convivência dos educadores e educadoras da área; 5) A disponibilidade de horários de todos educadores e educadoras da área a fim de compor a grade de horários geral do Projeto; e 6) As questões da área a serem trabalhadas nos simulados.

Quanto ao processo seletivo de novos educandos e educandas, até o início de 2020, o Desafio PUP contava com dois momentos de seleção: 1) para as turmas de extensivo (no início de cada ano letivo) e; 2) para as turmas de intensivo (transcorrido 1/3 do ano letivo) de cada

¹⁴ Presente nos movimentos sociais de diversos países da América do Sul, a Pedagogia da Libertação, preza pelo exercício da práxis a partir da participação, da solidariedade, do diálogo e da conscientização recíproca, almejando a libertação dos seres humanos opressores e oprimidos (FREIRE, 2017).

¹⁵ Educador (a) escolhido (a) em votação pelos membros de cada área, com exceção da coordenação da área de atualidades que é composta por uma comissão interdisciplinar (educadores e educadoras de diferentes áreas do conhecimento) (PREC-UFPEL, 2019).

¹⁶ Conforme art. 50 do Regimento Interno do Projeto, considera-se aulões: aulas extras de conteúdos específicos, referentes a uma ou mais disciplinas do curso e sobre assuntos que sejam de relevância para a formação humana, social e política dos Educandos (PREC-UFPEL, 2019).

ano. No edital de seleção para as turmas presenciais de extensivo, eram disponibilizadas 200 vagas destinadas a candidatos (as) moradores (as) da cidade de Pelotas, em situação de vulnerabilidade social. Assim, a classificação dos educandos e educandas selecionados (as) era realizada utilizando como base na renda familiar de cada candidato (a). Em decorrência da atual pandemia da covid-19 e da necessidade de isolamento social, adaptações foram feitas para que o Projeto siga desenvolvendo suas atividades junto à sociedade.

Dos 200 educandos e educandas selecionados para as turmas presenciais, 50 educandos e educandas passavam a compor cada uma das quatro (4) turmas de extensivo (duas no turno da tarde e duas à noite). As aulas presenciais ocorriam na antiga sede do Projeto (localizada no centro de Pelotas), sendo estas ministradas de segunda a sexta-feira, em dois turnos: tarde (das 14h às 17h35) e noite (19h10 às 22h10), onde cada turno estava organizado em cinco períodos de aula com duração de 40 e 35min, respectivamente, com intervalo de 15min entre o terceiro e quarto período de aula.

Transcorrido 1/3 do ano letivo, a partir do número de educandos e educandas presentes em cada uma das quatro turmas de extensivo, ocorria então, uma redistribuição das turmas, almejando a abertura de novas vagas na modalidade de intensivo. Nesse momento, de duas turmas, cada turno passava a contar com uma única turma de extensivo e então, duas novas turmas de intensivo, compostas por 50 educandos e educandas cada, eram disponibilizadas por meio de um processo seletivo específico.

Possibilitar que seres humanos pertencentes a segmentos sociais menos favorecidos economicamente tenham acesso a um processo formativo gratuito e de qualidade, é uma das metas do Desafio PUP. Além disso, o Projeto busca preparar os educandos e educandas para os processos seletivos de ingresso ao ensino superior, almejando melhores condições para o desenvolvimento de uma intervenção social mais consciente. Segundo PREC- UFPEL (2019), o Desafio PUP busca em suas aulas contextualizar à vida dos educandos e educandas os conteúdos abordados nas provas do ENEM, apresentando como missão:

[...] desenvolver atividades de extensão com a comunidade pelotense em situação de vulnerabilidade social. A fim de promover a formação de sujeitos críticos e conscientes de sua história e da história do humano em sociedade e com o meio que está inserido, além de prepará-los para prestar o processo seletivo vigente para ingresso no Ensino Superior público (PREC-UFPEL, 2019, p. 1).

Conteúdos estes, que são abordados durante as aulas presenciais e/ou em outros momentos de formações complementares como por exemplo: aulões disciplinares e

interdisciplinares, simulados, monitorias, palestras e oficinas. Em março de 2020, em decorrência da pandemia da covid-19, por estar vinculado a UFPEL, as atividades do Desafio PUP foram suspensas, sendo retomadas apenas a partir do dia 25 de maio, ocorrendo no remoto por meio do perfil do Projeto em diferentes plataformas e redes sociais.

Além de desempenhar importante papel no processo formativo dos educandas e educandas enquanto cidadãos críticos que estão preparando-se para os processos seletivos do ensino superior, o Desafio PUP contribui na formação docente de estudantes de diversos cursos de graduação e pós-graduação da UFPEL, bem como, dos (as) colaboradores (as) externos (as) que atuam como educadores e educadoras voluntários no projeto ministrando aulas e, atividades extracurriculares e interdisciplinares. Conforme descrito no art. 4º incisos I, II, III, IV e V do regimento interno do Desafio PUP, são objetivos do Projeto:

Promover uma maior integração da comunidade local com a UFPEL; Propiciar a formação de sujeitos críticos e ativos na sociedade; Preparar educandos que não possuem condições financeiras de custear um curso preparatório particular, para o processo seletivo vigente, auxiliando na sua capacitação visando o seu ingresso no ensino superior; Possibilitar que graduandos dos cursos da Universidade Federal de Pelotas exerçam atividades extracurriculares, proporcionando assim experiências profissionais diferenciadas; Contribuir para a formação de sujeitos conscientes e críticos de sua própria história e da história do humano em sociedade e com o meio que está inserido (PREC-UFPEL, 2019, p.2).

Dadas estas considerações, justifico o desenvolvimento desta pesquisa a partir do compromisso que o Desafio PUP assume em contribuir para o processo formativo de educandos e educandas enquanto cidadãos conscientes e críticos, e de docentes de diversas áreas do conhecimento, sendo considerado uma importante experiência para o desenvolvimento do senso crítico e autônomo destes futuros profissionais em sua práxis docente, bem como, potentes espaços de formação para educadores e educadoras ambientais. O objetivo principal da pesquisa foi: Analisar de que maneira os educadores e educadoras do Desafio Pré-Universitário Popular contribuem para o desenvolvimento de uma Educação Ambiental crítica em sala de aula. A partir desta questão, busquei: 1) Investigar em qual (is) disciplina (s) do Desafio PUP, a EA é abordada em sua vertente crítica; 2) Identificar como e em quais momentos a EA pode estar presente no espaço- tempo da sala de aula do PUP; 3) Observar como a práxis docente permite promover reflexões acerca da EA a partir de questões e conteúdos abordadas no ENEM; e 4) Compreender como os educadores e educadoras do Desafio PUP percebem a EA e sua prática para o espaço-tempo da sala de aula.

3 PLANTAÇÕES VIZINHAS: ESTADO DO CONHECIMENTO

Nos últimos anos, com o avanço científico e tecnológico, o número de publicações científicas vem tornando-se cada vez maior, e conseqüentemente, no campo da educação, o desenvolvimento e a atualização de diferentes abordagens metodológicas torna-se mais frequente. Assim, considero o estudo do estado do conhecimento sobre determinado tema ou área, como atividade fundamental durante o processo de construção de uma pesquisa científica, visto que:

[...] conduzir à plena compreensão do estado atingido pelo conhecimento a respeito de determinado tema – sua amplitude, tendências teóricas, vertentes metodológicas. Essa compreensão do “estado do conhecimento” sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita a indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições e a determinação de lacunas ou vieses (SOARES; MACIEL, 2000, p. 9).

Ao construir o estado do conhecimento da pesquisa, tornou-se possível identificar as lacunas inexploradas na área de estudo, sistematizar e melhor explorar o campo de pesquisa, bem como identificar as potentes abordagens a serem feitas. Deste modo, nesta seção, irei apresentar os resultados que obtive durante o desenvolvimento desta etapa da pesquisa.

O processo teve início, a partir da identificação dos trabalhos científicos que vêm sendo desenvolvidos frente à temática desta dissertação. Por serem bases de dados online que compilam trabalhos científicos produzidos e/ou publicados no Brasil e na América Latina¹⁷, optei por utilizar as seguintes fontes de consulta: a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO); o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Periódicos CAPES) e; a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), uma vez que são bases de dados reconhecidas e consolidadas nos meios acadêmicos e científicos.

Após escolher as três bases de dados a serem utilizadas, buscando conhecer o volume de trabalhos disponibilizados em cada uma delas, durante o mês de janeiro de 2020, realizei uma pesquisa inicial em cada uma das plataformas. Para isso, utilizei os seguintes conjuntos de

¹⁷ Uma vez que a pesquisa possui como foco a investigação do desenvolvimento da EA crítica no espaço de um PUP brasileiro, considerei irrelevante utilizar como referência trabalhos que tenham sido produzidos em países não situados na América Latina.

descritores: 1) Educação Ambiental AND Paulo Freire AND Conscientização; 2) Educação Ambiental AND Educação Popular AND Pré-Universitário Popular; 3) Educação Ambiental AND Formação Permanente AND Paulo Freire.

A busca utilizando os descritores [Educação Ambiental AND Paulo Freire AND Conscientização], resultou no retorno de 1.124 trabalhos publicados, sendo um disponibilizado na SciELO, 1.116 no Portal da CAPES e sete na BDTD. Quando realizada utilizando o grupo de descritores [Educação Ambiental AND Educação Popular AND Pré-Universitário Popular], a busca resultou na localização de 1.099 trabalhos, sendo 28 disponibilizados na SciELO, 829 no Portal da CAPES e 242 na BDTD. Por fim, a busca utilizando o grupo de descritores [Educação Ambiental AND Formação Permanente AND Paulo Freire], resultou no retorno de 1.561 trabalhos, sendo 14 disponibilizados na SciELO, 1.106 no Portal da CAPES e 441 na BDTD.

Após ter conhecimento da quantidade de trabalhos disponibilizados para cada um dos descritores nas três bases de dados, iniciei o processo de triagem das publicações, buscando assim, selecionar aquelas que apresentassem maior afinidade com as questões abordadas na pesquisa. Para isso, organizei a análise dos trabalhos retornados em dois momentos: uma triagem inicial, onde realizei a leitura do título e resumo dos trabalhos, descartando aqueles que apresentassem relação com a EA em seu viés conservador e/ou com a educação bancária, e uma triagem secundária, onde realizei a leitura do título, resumo, introdução e conclusão dos trabalhos, optando por selecionar aqueles que abordassem: o desenvolvimento da EA em ambientes de PUP, o papel dos PUPs na formação docente e/ou as contribuições dos PUPs para a sociedade. Ao concluir esta etapa de triagem dos trabalhos, obtive um total de 97 artigos selecionados, os quais realizei leitura completa, em busca de: refinar e aprimorar o referencial teórico deste estudo, melhor delimitar o percurso metodológico utilizado, e obter novas reflexões durante o processo de construção da pesquisa. Destaco que após realizar as triagens e análises dos trabalhos retornados, quando comparado ao número total de trabalhos obtidos (mais de 3.700), poucas publicações apresentaram afinidade com a temática da pesquisa. Visualizo aqui, uma lacuna nos campos de pesquisas relacionados a EA crítica, EP e PUP, reforçando a necessidade de que mais estudos como este venham a ser desenvolvidos.

No estudo intitulado “Projetos de extensão universitária: um compromisso da universidade com a inclusão social”, Chaves; Oliveira; Romagnani; Erban (2019) provocam reflexões acerca dos papéis de inclusão e transformação social que os projetos de extensão possuem, contribuindo assim, para o desenvolvimento humano e científico. Ainda de acordo

com estes autores, o conceito de extensão universitária, “remete a um compromisso da universidade em transmitir e instrumentalizar o conhecimento gerado na academia e evidencia uma amplitude maior no compromisso da extensão universitária, envolvendo todos os cidadãos” (p. 02). Entretanto, ao considerar a extensão universitária como um espaço promotor de troca de saberes entre universidade e comunidade, a partir da leitura do trabalho destes autores, questiono-me: considerar a universidade como transmissora e instrumentalizadora do conhecimento não seria reforçar o desenvolvimento da educação bancária, mesmo que visando a inclusão social por meio de projetos ditos de extensão? De que inclusão social e extensão universitária estaríamos falando ao considerar esta troca de saberes como uma via de mão única, onde o conhecimento segue a direção: da universidade para a comunidade?

Ao considerar os compromissos assumidos pelo Desafio PUP em seu regimento interno, é possível considerar que o Projeto demonstra estar comprometido com o processo de aprendizagem coletiva, cidadã e transformadora do entorno social onde atua, podendo esta, ocorrer de duas maneiras: 1) contribuindo para o exercício da práxis docente de graduandos (as) e pós-graduandos (as) em formação e; 2) atuando no processo formativo de cidadãos pelotenses que se encontram em situações de desfavorecimento social. Em relação ao processo formativo de graduandos (as) e pós-graduandos (as), Chaves, Oliveira, Romagnani e Erbano (2019) destacam que os projetos de extensão podem contribuir para o desenvolvimento da autoconfiança, do conhecimento profissional na área escolhida e, do aumento das chances de inserção mercado de trabalho, por meio do melhoramento do currículo do profissional.

Por já ter atuado em diferentes projetos de extensão, e compreender que por muitas vezes, estas experiências podem contribuir ou não para o desenvolvimento de diferentes habilidades individuais e/ou coletivas dos (as) extensionistas enquanto seres humanos em constante processo formativo e de transformação, ressalto que os recortes escolhidos para compor esta pesquisa não visam necessariamente corroborar com os autores supracitados, destacando apenas as potencialidades dos projetos de extensão (neste caso, do PUP em questão). Deste modo, ao interpretar a percepção dos educadores e educadoras do Desafio PUP, busco para além de conhecer suas potencialidades enquanto projeto de extensão, identificar suas fragilidades e lacunas em relação ao desenvolvimento da EA crítica e da EP.

Ao pesquisar o papel do Desafio Pré-vestibular como espaço para a formação de educadores e educadoras da área de Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química) no ano de 2015, Silva (2017) buscou compreender os efeitos dos discursos que interpelam os professores (as) sobre sua identidade docente. Nos resultados obtidos pela pesquisadora, é

possível observar que durante o período de desenvolvimento da pesquisa, o quadro de educadores e educadoras da área de ciências da natureza do Desafio era composto por 73% licenciados e 20% bacharéis dos cursos de ciências biológicas, física e química e, 7% com formação em outras áreas do conhecimento como por exemplo, engenharia hídrica. Nesse sentido, a autora sinaliza para o cuidado de não reforçar a ideia de que a docência é uma carreira secundária, onde:

[...] profissionais de qualquer outra área do conhecimento se sentem à vontade em exercer, pois entendem que para ser professor basta ter o conhecimento específico do que vai ser ensinado (conteúdos da disciplina), reforçando discursos em educação que valorizam o domínio dos conteúdos de ensino e a vivência da prática (SILVA, 2017, p. 92).

Ainda de acordo com a pesquisadora, os educadores e educadoras por muitas vezes declaram participar do Projeto buscando exercitar a docência, considerando o Desafio como um potente espaço de problematização e conexão entre a teoria e a prática da formação docente. Para além da busca pelo exercício da práxis docente, a partir dos resultados apresentados pela autora, que os educadores e educadoras demonstraram-se motivados a participar do Projeto devido a sua importância social no processo formativo dos educandos e educandas que encontram-se a margem da sociedade, conforme pode ser observado na fala dos (as) participantes entrevistados (as) por Silva (2017):

Uma das coisas que mais me motiva no Desafio é o fato de poder colaborar com o conhecimento de uma forma voluntária num espaço voltado para alunos em situação de vulnerabilidade econômica. [...] Ao conhecer o projeto, percebi o quanto a vida de uma pessoa pode mudar com a educação e acredito que doando meu conhecimento posso contribuir imensamente para a mudança permanente do cidadão (SILVA, 2017, p. 93).

Em relação a percepção dos educandos e educandas, os resultados obtidos por Silva, Guerra, Araújo e Almeida (2010) indicam que estes (as) ingressam no PUP almejando aprimorar e relembrar os conteúdos que lhes foram ensinados durante o ensino médio, bem como, os conhecimentos gerais e específicos. Os autores também observaram, que boa parte dos educandos e educandas entrevistados (as) declararam considerar o PUP como “mais do que uma instituição preparatória para o vestibular, pois retornar a uma sala de aula representava para eles (as) uma oportunidade ímpar de valorização e reintegração social através da educação” (SILVA; GUERRA; ARAÚJO; ALMEIDA, 2010, p. 78).

Ao investigar os altos índices de evasão nos PUPs, Silva; Guerra; Araújo; Almeida (2010) identificaram que os motivos que levam os educandos e educandas a abandonarem os

estudos são múltiplos, dentre eles: mudança de rotina por começar a trabalhar, dificuldade de organizar a rotina pessoal e profissional com os estudos, ritmo lento ou acelerado na transmissão dos conteúdos, entre outros. Segundo os autores esta heterogeneidade dos dois últimos motivos pode estar diretamente relacionada à grande diferença de faixa etária entre os educandos e educandas, e as condições sociais e educacionais experienciadas por cada um (a).

Ao analisar os resultados obtidos e as reflexões provocadas nos estudos citados, foi possível observar a necessidade de que os educadores e educadoras busquem conhecer o cotidiano de seus educandos e educandas. Acredito que o exercício constante desta busca por conhecer as múltiplas realidades que compõem a sala de aula, permite aos educadores e educadoras o planejamento e desenvolvimento de aulas mais interativas, atraentes e menos desgastantes, uma vez, que ao conhecer o contexto de vida de seus educandos e educandas, torna-se possível contextualizá-las ao cotidiano vivido. Neste sentido, apesar de ser focada na formação de professores da educação básica, a pesquisa de Calixto e Santos (2013) ressalta a importância de que os educadores e educadoras tenham tempo e espaço para realizarem reflexões acerca de suas práticas, analisando suas dificuldades, e compreendendo o contexto em que estão inseridos, como um potente campo para produção de conhecimentos.

Ainda em relação ao estudo citado anteriormente, os autores propõem uma leitura de mundo a partir da complexidade no campo da educação, onde buscam deslocar o foco dos conteúdos para os processos de aprendizagem. Além de tempo e espaço de reflexão, Calixto e Santos (2013) destaca a necessidade de que os educadores e educadoras tenham momentos disponíveis para a realização de leituras e pesquisas, participação em eventos, e encontros com outros (as) professores (as), para que possam compartilhar experiências, discutir ideias e assim, manter o exercício da práxis docente atualizado. No Desafio PUP, podemos considerar a ocorrência destes momentos durante os ciclos formação, nos quais os educadores e educadoras precisam apresentar uma frequência mínima em 75% dos encontros realizados.

Para além destas considerações, os resultados apresentados por Calixto e Santos (2013) a partir dos questionários aplicados junto aos (as) participantes da pesquisa, me trouxeram importantes reflexões e contribuições durante o processo de construção das ferramentas metodológicas aqui utilizadas. Dentre outros importantes pontos apresentados pelos autores, destaco: a forte relação entre a práxis docente e a formação dos educadores e educadoras em nível de graduação e pós-graduação, bem como, em relação a titulação (licenciatura ou bacharelado) dos cursos de origem destes educadores (as).

Em relação ao tempo de formação dos educadores e educadoras entrevistados por Calixto e Santos (2013), foi possível observar que alguns apresentaram formação anterior a década de 1980, o que pode indicar uma possível formação baseada no ensino tradicional, a partir da memorização e reprodução de conteúdo, por exemplo. Em um primeiro momento, esta situação pode parecer não se aplicar ao contexto do Desafio PUP, visto que os educadores e educadoras do Projeto são recém-formados ou encontram-se em processo formativo. No entanto, considero que estar cursando e/ou possuir um título de graduação ou pós-graduação há pouco tempo, não descarta a possibilidade de que alguns educadores e educadoras tenham uma formação baseada no ensino tradicional, o que facilmente pode refletir de forma direta em suas práticas em sala de aula. Deste modo, atentei-me a dedicar uma fração do questionário e roteiro (descritos nas próximas seções) da coleta de dados, a conhecer o processo formativo (tempo, nível, modalidade, entre outras questões) dos educadores e educadoras do Desafio PUP.

Ao contrário destes exemplos, os educadores e educadoras entrevistados (as) por Nascimento (2009) declararam considerar o papel do (a) professor (a) no espaço do PUP como aquele centrado em ensinar aos alunos aquilo que não foi aprendido na escola ou ainda, focado exclusivamente em revisar questões e conteúdos específicos para as provas de ENEM e vestibulares. Deste modo, é possível perceber que estes educadores e educadoras demonstram desconsiderar totalmente a busca por relacionar os conteúdos trabalhados em sala de aula, com o contexto de vida e experiências de seus educandos e educandas. Dos (as) participantes entrevistados e entrevistadas por Nascimento, considero que apenas um educador demonstrou possuir um olhar mais humanizador, uma vez que segundo ele, estar preocupado em atender a demanda dos alunos que são semianalfabetos, trata-se de seu papel enquanto educador.

Diante do exposto nos parágrafos anteriores, é possível observarmos duas situações distintas: uma em que os educadores e educadoras demonstram reforçar o ensino baseado na educação bancária, e outra onde o educador apresenta um olhar mais humanizado em relação ao processo de ensino – aprendizagem. Visto que por muitas vezes os educandos e educandas que participam do processo formativo de PUPs acabam não ingressando no ensino superior ou ainda, como supracitado e destacado por Nascimento (2009) e Aquino, (2015), acabam evadindo do curso, ressaltando a urgente necessidade de repensarmos a relação educadores e educadoras – educandos e educandas, principalmente quando o PUP possui como base a pedagogia freiriana e a luta pela transformação social, oportunizando que pessoas são colocadas à margem da sociedade, tenham acesso a um processo formativo e de crescimento pessoal.

Como potencialidade para repensar esta relação educador (a) – educando (a), Trindade (2018) aponta o conceito freiriano de “ser mais”, onde educador (a) e educando (a) constroem o processo formativo em união, permanecendo em constante reeducação em busca de libertarem-se da opressão. Para Costa e Gomes (2017), os PUPs podem ser considerados freirianos a partir de diferentes questões, como por exemplo: 1) Estarem engajados em questões sociais e políticas; 2) Abordarem temáticas sociais pertinentes às classes populares, ou ainda; 3) Trabalharem temas específicos das provas do ENEM, por meio de uma metodologia crítica, reflexiva, questionadora e problematizadora.

Um exemplo de utilização destas metodologias críticas, reflexivas e problematizadoras em relação aos conteúdos específicos das provas do ENEM, pode ser observado no estudo de Benigno, Costa Neto e Cunha (2017), de modo que a relação homem-natureza é analisada por meio da linguagem especial, utilizando uma das manifestações culturais mais ricas em subjetividade – a música e sua relação com a natureza. Os autores ressaltam a importância do diálogo como promotor de significados para o mundo, refletindo na subjetividade dos (as) participantes e no meio em que estão inseridos (as). Assim, é possível considerar a utilização da música em sala de aula como um potente recurso metodológico para o desenvolvimento de uma EA crítica, uma vez, que desperta a subjetividade dos seres humanos que a escutam, ressaltando os elementos da natureza e/ou problemas socioambientais estão presentes na composição de diversas canções.

Feitas estas considerações, destaco que apesar do denso número de trabalhos obtidos a partir das buscas realizadas nas bases de dados mencionadas, foi possível observar que há uma escassez de estudos que relacionem a EA em sua vertente crítica ao desenvolvimento da Educação Popular EP no contexto de PUPs. Assim, considero que mesmo apresentando um importante papel no processo formativo de educadores e educadoras e no exercício da práxis docente, quando analisados em conjunto, EA crítica, EP e PUPs são campos de pesquisa que ainda apresentam lacunas, tal que se faz necessário, que pesquisas como esta sejam desenvolvidas em busca de melhor compreender se a EA crítica de fato não vem sendo desenvolvida nestes espaços, ou, se a ocorrência desta relação não é pesquisada e/ou divulgada.

4 COMPOSIÇÃO: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

*Educação para ser humano – objeto ou
educação para ser humano – sujeito¹⁸?*
(FREIRE, 1980)

4.1 Educação Ambiental

Com a crescente degradação do meio ambiente, em especial, com a crise ambiental após Revolução Industrial, durante a década de 60, o movimento ambientalista passou a ganhar força e dar os primeiros passos nas discussões mundiais. Segundo Layrargues e Lima (2014), no início da década de 1970, os debates ecológicos passaram a ganhar contribuições das ciências humanas e sociais, visto que até então, as discussões possuíam caráter exclusivamente biológico, carecendo de embasamentos sociais e políticos. Embora ainda considerada como um campo autônomo e derivado do campo ambientalista, a EA surge a partir da necessidade do ser humano modificar sua visão de mundo, em busca de minimizar os impactos ambientais causados a natureza. No entanto, quando se analisa os saberes e os elementos culturais e educacionais que compõem a EA, nota-se, que esta possui características distintas do campo ambientalista, sendo atualmente composta por diferentes correntes político-pedagógicas.

Em 1972, após reunião do Clube de Roma ocorrida há 4 anos antes, a partir de mobilizações da Organização das Nações Unidas (ONU), autoridades políticas, pesquisadores e industriais de diversos países reuniram-se em busca de medidas como: o controle do crescimento populacional e industrial, a estabilidade econômica e a redução do crescente uso dos recursos naturais. Segundo Muñoz (1996), embora ainda com um viés conservacionista, estas ações almejavam minimizar os impactos de ações antrópicas ao meio ambiente para os próximos 100 anos.

Sediada em Estocolmo – Suécia, em 1972, ocorreu a Primeira Conferência Mundial de Meio Ambiente Humano onde, conforme descrito por Kuss; Carlan; Behling; Gil (2015), as partes declararam comprometer-se com o desenvolvimento da educação em seu viés ambiental de jovens à adultos, levando informação e formação da opinião pública aos setores menos

¹⁸ No texto original, o autor utiliza os termos homem-objeto e homem-sujeito.

favorecidos da sociedade. Deste modo, o propósito era manter a população informada da responsabilidade individual e coletiva para/com o melhoramento e a proteção do meio ambiente, visando o desenvolvimento dos seres humanos em todos seus aspectos.

Vale ressaltar, que nesta época, a discussão ambiental ainda girava em torno da espécie humana. Três anos após a Conferência, já sob responsabilidade da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO)¹⁹, em 1975 em Belgrado na Iugoslávia, ocorreu o Seminário Internacional sobre EA. De acordo com Rio Grande do Sul (2020), na Carta de Belgrado, foram estabelecidas as diretrizes e os princípios do processo educativo ambiental, dentre eles: a conscientização, o desenvolvimento de novos conhecimentos e habilidades, a avaliação de programas de EA, a aquisição de atitudes e valores ambientais e o incentivo à participação.

Dois anos após o Seminário de Belgrado, ocorreu em Tbilisi – URSS a Conferência Intergovernamental sobre EA, onde foram definidas as 41 recomendações de funções da EA, da consciência e compreensão dos problemas ambientais. Como descrito por Kuss; Carlan; Behling; Gil (2015), a partir desse momento, as ações deixam de ter públicos específicos, e os objetivos passam a ser: sensibilização, aquisição de conhecimentos e valores, fomentação do senso crítico e da tomada de consciência, bem como, a compreensão dos seres humanos em relação aos problemas ambientais. Depois de 10 anos, estas ações foram reafirmadas durante a Segunda Conferência Mundial em Moscou.

Organizada pela ONU, em 1992 no Rio de Janeiro – Brasil, foi realizada a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio-92). Nesse encontro, as autoridades firmaram os acordos ambientais mais importantes para a humanidade, dentre eles: Convenção do Clima e da Biodiversidade, Agenda 21, Declaração do Rio para o Meio Ambiente e Desenvolvimento e a Declaração de Princípios para Florestas. Destes, a Agenda 21 pode ser considerada como o acordo fundamental para a constituição do campo da EA. Dentre os quarenta capítulos que constituem a Agenda 21 organizada por ONU (1992), podemos destacar o capítulo 36, intitulado de “Promoção do ensino, da conscientização e do treinamento” de recursos humanos, reorientando a educação formal e informal, transformando atitudes e comportamentos.

¹⁹ Após a conferência de 1972, as discussões regionais e internacionais sobre EA passam a ser promovidas pela UNESCO.

Em paralelo a Rio-92, no Tratado de EA para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, foi originado um documento a partir do Fórum Internacional das ONGs, onde baseado no respeito a todas as formas de vida, na participação individual e coletiva e, na responsabilidade com as questões ambientais, a EA passa a ser considerada um processo de aprendizagem permanente, que almeja a sustentabilidade equitativa.

Conforme ressaltado por Torres (2010), durante a Rio-92, atributos das dimensões de sustentabilidade e da relação indivíduo – coletivo tornaram-se emergentes. A autora ainda destaca, a Rio-92 e a Rio+10 (conferência realizada em Joanesburgo no ano de 2002), como marcos que passam a considerar a EA como elemento de transformação do mundo, considerando-a como um “ato político e ideológico voltado para o pensamento crítico e inovador” (TORRES, 2010, p. 393).

Assim como a educação, a sociedade, a natureza e a política apresentam suas pluralidades, a relação educação – meio ambiente também pode ocorrer por meio de diferentes percursos, sejam eles individuais e/ou coletivos. No início, tinha-se a ideia de que a EA era um campo de saberes geral e homogêneo, no entanto, ao considerar a diversidade dos grupos sociais engajados em estudar e conhecer este campo do conhecimento, levando em consideração suas distintas características, valores e objetivos, diferentes vertentes da EA foram criadas. No Brasil, por volta dos anos de 1990, a distinção da EA a partir de suas características político-pedagógicas passou a ganhar força. Assim, ao levarmos em consideração elementos como: educação, política, sociedade, ambiente natural e construído, bem como, a sustentabilidade, as práticas e os posicionamento pedagógicos, epistemológicos e políticos, podemos encontrar diferentes denominações para a EA. A seguir, irei apresentar brevemente, três das principais vertentes da EA, sendo elas: conservadora, pragmática e crítica, das quais, utilizo esta última como aporte teórico que embasa esta pesquisa.

Segundo Layrargues e Lima (2014), a vertente conservadora da EA desconsidera as questões políticas, econômicas, históricas e sociais, visualizando o ser humano apenas como agente promotor da crise ambiental. Destaco aqui, que nesta vertente da EA a relação sociedade – natureza é vista de forma simplória, sem criticar e levar em consideração seus múltiplos elementos de complexidade. Embora ainda utilizada na atualidade, esta vertente pode ser caracterizada pela forte tendência de desenvolver práticas ligadas a questões ecológicas, das quais cito: o ecoturismo, as questões relacionadas a conservação da biodiversidade, a criação de Unidades de Conservação, entre outras.

Entre o antagonismo da EA conservadora e da EA crítica, tem-se a EA pragmática, a qual possui um viés neoliberal, prezando pelo desenvolvimento e consumo sustentáveis. A exemplo de práticas da EA pragmática, cito: os selos e certificações verdes, a preocupação com a destinação dos resíduos sólidos, bem como, o consumo energético, uso das tecnologias verdes e o desenvolvimento de energias limpas e alternativas. Ao contrário da vertente conservadora, e distinta da EA pragmática, a EA crítica (como o próprio nome sugere) preza pela reflexão, pelo questionamento, pela contextualização e criticidade das questões socioambientais. Segundo Layrargues e Lima (2014), elementos da EA popular, emancipatória e transformadora, são contemplados pela EA crítica, a qual preza pela complexidade e problematização dos problemas socioambientais da atualidade, abordando e posicionando-se em relação as questões sociais e políticas. Ainda de acordo com os autores, no Brasil, a institucionalização da EA ocorreu inicialmente a partir do campo ambiental, ganhando espaço no campo educacional apenas por volta de 1992. Também neste período, após a Rio-92, a EA crítica desenvolvida no Brasil passou a valorizar e desenvolver novos conceitos, dentre eles: a cidadania, a emancipação, a participação, a democratização, os conflitos e injustiças ambientais, e a transformação social.

Para Reigota (1991), a EA tem por objetivo, promover atividades que permitam a troca de conhecimentos e valores, para que grupos sociais e seres humanos adquiram sensibilidade e consciência frente aos problemas ambientais presentes na sociedade, permitindo que soluções e ações de proteção e preservação ambiental ocorram. Deste modo, é possível perceber que para este processo de aprendizagem ser eficiente, torna-se necessário que questões mundiais sejam tratadas de forma crítica e sistêmica, abordando suas causas e consequências, sempre as conectando com o contexto sócio histórico.

De acordo com Torres (2010), a EA no cenário da educação brasileira, é norteada por fundamentos que constituem a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), a qual foi instituída no Brasil em 1999. Segundo a autora, o desenvolvimento de atributos e fundamentos como: enfoque humanista, democrático e participativo; dimensão de sustentabilidade que envolvam questões de caráter sócio-econômico-culturais; perspectiva transdisciplinar, crítica e transformadora; contextualização; processo educacional participativo; entre outros, podem ser considerados como indicadores da abordagem da EA em sua perspectiva crítica e transformadora, a qual, “encontra-se ancorada em pressupostos teórico-metodológicos da EA popular, crítica e emancipatória” (TORRES, 2010, p. 395).

Ao considerar que o ambiente onde os seres humanos estão inseridos sofre constantes transformações no campo da ciência, da arte, da política, da economia, entre tantas outras áreas da sociedade, compreendo que estes acontecimentos exercem influência direta na relação humano – natureza. Deste modo, considero a EA (em sua vertente crítica) como importante elemento nos processos de reflexão e desenvolvimento da criticidade, permitindo que esta relação ocorra de forma consciente.

4.2 Educação Popular

Regida pelo sistema capitalista, a sociedade contemporânea passa a ter suas relações guiadas por interesses econômicos em diferentes áreas e escalas sociais, o que não é diferente para o campo da educação. Como descrito por Paludo (2015a) e Bastos e Monteiro (2015), compreendo a construção da modernidade brasileira a partir de três momentos: 1) transição de uma sociedade agrário-exportadora para uma sociedade urbano- industrial; 2) afirmação da sociedade urbano-industrial; e 3) consolidação do projeto de modernidade a partir do golpe e ditadura militar de 1964. Desde sua origem, são tradicionalmente destinadas à educação duas responsabilidades principais: 1) resolução de problemas sociais e 2) construção de novos cidadãos.

Enrijecida pelo método tradicional de ensino, descrito por Freire (1987) como uma educação bancária, onde o professor ou professora deposita seus conhecimentos na expectativa de que os alunos e alunas os absorvam. Na sociedade atual, a educação passou a ser considerada uma moeda de troca, sendo priorizado o ensino tecnicista focado na formação de seres humanos com força de trabalho qualificada, deixando de lado o desenvolvimento de questões como: consciência, criatividade e criticidade, por exemplo.

Com o aumento da força ideológica das classes dominantes e, das desigualdades e barbáries sociais, hoje, mais do que nunca, como já apontado por Freire (1980), é fundamental que movimentos sociais e seres humanos inseridos em classes oprimidas e exploradas somem forças nesta luta em busca de uma transformação social por meio de processos de conscientização, mobilização das classes oprimidas e valorização dos saberes populares.

Como ressaltado por Bastos e Monteiro (2015), não é possível esquecer que a educação exerce importante papel no contexto de vida social, uma vez que busca conhecer a realidade de vida, reproduzir o contexto social e compreender as formas de produção e reprodução do

conhecimento, perpassando esses objetivos pela desigualdade e contradição ocasionadas pela atual organização social.

De acordo com a pedagogia progressista crítica, o processo de libertação e transformação ocorre a partir da tomada de consciência dos seres humanos oprimidos em relação à situação de opressão (situação-limite²⁰) em que estão inseridos, podendo esta tomada de consciência, ser despertada por meio da educação problematizadora que se opõe ao método tradicional de educação – a educação bancária.

Segundo Paludo (2015), o desenvolvimento da educação problematizadora com os oprimidos, pode dar-se em diferentes espaços, tais como: escolas, movimentos sociais, organizações sociais, entre outros. Neste contexto, a prática da educação popular torna-se indispensável, principalmente quando esta é utilizada como alicerce para o Projeto Político Pedagógico de um PUP como o Desafio, por exemplo. Neste estudo, compreendo como Educação Popular, aquela baseada na pedagogia de Paulo Freire, onde a conscientização e a autonomia das classes oprimidas são as principais categorias trabalhadas, valorizando assim os saberes populares em busca de uma possível transformação social.

Assim como os demais países da América Latina, com o processo de industrialização e colonização por europeus e norte-americanos, o Brasil teve seu desenvolvimento condicionado aos interesses econômicos, culturais e políticos internacionais, onde o crescimento econômico sempre esteve à frente do desenvolvimento humano, impedindo a conquista da autonomia e o rompimento do colonialismo por seu povo. Temos então, conforme apontado por Paludo (2015a), a educação como principal ferramenta de socialização do conhecimento histórico, podendo esta se diferenciar de acordo com a organização social e o período histórico vivido, sem perder seu papel social de conscientização e condicionamento das formas de pensar e agir dos seres humanos no mundo, tornando possível a internalização de valores e condutas por estes (as) participantes. Os primeiros movimentos de EP, surgiram com a Revolução Francesa, por meio da organização e luta de movimentos sociais pela liberdade, igualdade e fraternidade das classes populares. Ao descrever o surgimento da EP na América Latina, Bastos; Monteiro (2015), apontam este como um momento em que os movimentos políticos e socioculturais sofreram forte influência de interesses internacionais, visto que diversas entidades de

²⁰ Situação de opressão que parece intransponível aos seres humanos oprimidos, mas, quando identificada e problematizada, quando estes seres humanos passam a refletir sobre esta situação, torna-se possível transformá-la a partir do movimento de ação dos oprimidos (FREIRE, 1987).

cooperação norte-americanas e europeias, como por exemplo, igrejas e partidos políticos, eram responsáveis pelo investimento de recursos financeiros nos países latino-americanos.

No Brasil, de acordo com Paludo (2015, 2015a), as raízes da EP brotaram com força durante o período de governo do então presidente Juscelino Kubitschek (1956 a 1961), quando a participação popular no contexto político é ampliada, por meio do protagonismo de diferentes grupos de movimentos sociais, como a União Nacional dos Estudantes (UNE) e a Igreja Católica, por exemplo. Em 1962, como contextualizado em Freire (1980), na região mais pobre do Brasil, onde cerca de 60% da população era composta por analfabetos, Paulo Freire – considerado referência mundial nos estudos e práticas da EP – dá início ao movimento de alfabetização de trabalhadores e adultos por meio dos círculos de cultura.

Buscando conhecer a realidade e os saberes do povo, para que assim, se tornasse possível atender suas necessidades, a EP passou a ser foco dos estudos de Freire, por meio da educação das classes oprimidas, onde em sua obra *Pedagogia do oprimido* escrita em 1968, Freire (1987) provoca reflexões sobre o silenciamento e a desumanização dos oprimidos – seres humanos estes, que na maioria das vezes sentem-se desamparados e incapazes de conquistar sua vocação ontológica de ser mais²¹.

Considerando a pedagogia freiriana e o contexto desta pesquisa, considero os educandos e educandas do Desafio PUP como um grupo de seres humanos oprimidos, uma vez que estes (as) são colocados a margem da sociedade (por muitas vezes, sendo moradores da periferia, estudantes ou egressos de escolas públicas, inseridos em contextos de violência, entre outros fatores) pelo sistema societário em que todos estão inseridos, onde a educação é baseada em um ensino conteudista, autoritário e elitista.

Partindo do princípio de que a constituição do PUP em questão é baseada na EP pautada em Freire, é esperado que os educadores e educadoras desenvolvam os conteúdos a serem abordados no ENEM a partir da problematização destes com o contexto vivido pelos educandos e educandas, instigando a curiosidade epistemológica e, proporcionando momentos de diálogo e protagonismo dos participantes, para que então, possa se chegar ao contexto teórico.

Conforme abordado na subseção anterior, é possível perceber que atributos e fundamentos da EP correlacionadas a pedagogia de Paulo Freire, também estão presentes no desenvolvimento da EA em sua vertente crítica, na qual de acordo com Torres, Ferrari e

²¹ Movimento constante de busca, onde em comunhão, os seres humanos podem almejar e lutar pelo resgate de sua essência – a humanização, o “ser mais” (FREIRE, 1987).

Maestrelli (2014), a formação de cidadãos críticos e transformadores, demanda que o processo formativo problematize, contextualize e, aborde de forma interdisciplinar os conteúdos trabalhados.

Para Torres, Ferrari e Maestrelli (2014), a EA crítica “[...] pode ser compreendida como uma filosofia da educação que busca reorientar as premissas do pensar e do agir humano, na perspectiva de transformação das situações concretas e limitantes de melhores condições de vida dos sujeitos” (p. 14). Assim, considero que os educadores e educadoras de diferentes áreas do conhecimento do Desafio PUP, possuem capacidade de abordar os conteúdos específicos a serem trabalhados, a partir da problematização e da contextualização, instigando a criticidade dos educandos e educandas, possibilitando que além de receberem capacitação específica para as provas do ENEM, estes educandos e educandas também sejam capazes de ler o mundo de maneira crítica, iniciando a partir dos saberes adquiridos, o desenvolvimento do processo de conscientização, posicionando-se de forma crítica perante a sociedade opressora, conquistando uma inserção social com melhores condições de vida.

4.3 Conscientização

O conceito de conscientização que utilizo, parte de Freire (1979), que a compreende como resultado da apreensão crítica da realidade, a qual busca-se desvelar. Segundo o autor, para que o desvelamento ocorra, é preciso ação. É necessário que o processo de conscientização passe pela práxis, para que assim, a transformação do mundo seja possível.

Os primeiros resultados do movimento de conscientização desenvolvido por Freire foram observados na atualização política da cidadania social e econômica, promovida por meio dos círculos de cultura durante os processos de alfabetização onde por muitas vezes, os (as) participantes dos círculos passavam a atuar de forma ativa no contexto político, ou minimamente se dispunham a participar de forma democrática.

Para Freire (1980), conscientizar não se trata de ideologizar ou impor algo. O autor compreende as insatisfações sociais como componentes reais das situações de opressão, sendo a conscientização, o que possibilita a expressão de tais insatisfações. Para algumas pessoas, a conscientização das classes populares pode ser vista como uma radicalização política. Entretanto, como destacado por Freire, esta radicalização somente ocorre, pelo fato de as classes populares já serem radicais em sua essência, mesmo sem perceberem. Segundo Freire (1980) por meio do processo de conscientização, torna-se possível uma ampliação da compreensão das

estruturas sociais como modos de dominação e violência. De acordo com o autor, uma vez oprimidos, os seres humanos passam a carregar consigo marcas e sombras da opressão de seu opressor. Cabe então à educação popular que busca pela libertação destes seres humanos oprimidos, compreendê-los como pessoas, e por meio do processo de conscientização, conduzi-los à busca pelo rompimento destas marcas e sombras, instigando-os a tornarem-se seres humanos autônomos e protagonistas.

Freire (1980) aponta para a importância de que durante o processo de busca pela tomada de consciência, as noções de cultura e trabalho estejam presentes de forma associadas nos momentos de diálogos, uma vez que neste processo, a busca pela posição de luta pode ser iniciada. Luta esta, que para Freire, permite que democracia e liberdade se efetivem. O autor nos leva a refletir sobre a importância e a influência deste processo na vida dos cidadãos, uma vez que:

[...] não nos referimos apenas à teoria, mas também à experiência com algumas centenas de milhares de trabalhadores brasileiros: uma parcela significativa desta massa se incorporou as atividades sindicais e as lutas concretas dos trabalhadores em defesa de seus interesses (FREIRE, 1980, p. 23).

Compreendendo a EA crítica como aquela que por meio do processo formativo constante e coletivo, busca por ações e reflexões capazes de promover transformações sociais e; considerando o Desafio PUP como um espaço que além de prepara os educandos e educandas para as provas do ENEM, também contribui para a formação destes seres humanos enquanto cidadãos, considero importante que os educadores e educadoras do Projeto promovam durante suas aulas, momentos de diálogos e trocas de saberes que permitam a estes (as) participantes refletir sobre seus direitos e deveres perante a sociedade, incentivando-os a participarem de forma ativa e crítica nos movimentos sociais, lutando por seus direitos.

Com isso, considero importante que durante estes momentos de trocas, reflexões e sensibilizações, o sentimento de protagonismo e tomada de consciência sejam despertados nos educandos e educandas, para que não apenas saibam resolver e interpretar as questões do ENEM, mas também, sejam capazes de problematizar, refletir e agir em relação aos problemas ambientais, políticos, sociais e culturais presentes nos diferentes contextos onde estão inseridos, bem como, nas questões que são abordadas nas provas

5 PLANTIO: PERCURSO METODOLÓGICO

Como todo processo de plantio, iniciei o percurso metodológico desta pesquisa pelo campo, neste caso, pela escolha do campo de pesquisa. Optei por escolher o Desafio PUP como espaço de estudo, por ser um curso Pré-Universitário Popular consolidado na região, que serve como referência para outros PUPs, e contribui de maneira significativa no processo formativo de educadores e educadoras, bem como, como de educandos e educandas do município de Pelotas. Apesar destas características, a partir dos levantamentos realizados, pude observar que o PUP em questão é foco de escassos estudos, principalmente quando relacionados a EA. Deste modo, considero o Desafio PUP como um potente espaço de investigação a ser explorado.

O início do desenvolvimento deste estudo de caso de cunho qualitativo desenvolvido junto aos educadores e educadoras do Desafio PUP, Pelotas-RS, ocorreu por meio de um contato inicial via e-mail com a coordenação do Desafio PUP, Neste momento, apresentei à coordenação do Projeto os propósitos e as informações da pesquisa, bem como, solicitei a autorização (consultar apêndice A) para desenvolver a coleta de dados junto ao grupo de educadores e educadoras do Projeto.

Respeitando os princípios éticos estabelecidos pela Resolução n°. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, após obter a autorização da coordenação do Projeto para desenvolver a pesquisa, dei início ao processo de submissão do projeto de pesquisa via Plataforma Brasil, almejando a apreciação do mesmo junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da FURG²².

Com o propósito de contemplar os objetivos propostos e apresentados na seção 2, organizei o percurso metodológico em duas fases: 1) exploratória, realizada a partir da aplicação de um questionário online semiestruturado (consultar apêndice C); e 2) descritiva, realizada por meio de entrevistas via web conferência junto aos (as) participantes da pesquisa (consultar apêndice E), as quais irei descrever a seguir.

²² O projeto foi submetido e aprovado pelo CEP FURG em 07 de dezembro de 2020 sob número de parecer: 4.442.359 e Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) número: 37059220.8.0000.5324.

5.1 Fase exploratória: questionários

Nesta etapa do estudo, tive como propósito conhecer os (as) participantes da pesquisa, bem como, construir e delinear com maior precisão a próxima fase do estudo. Para Gil (2002) a fase exploratória permite aprimorar as ideias e descobrir intuições, tornando o problema de pesquisa mais explícito, permitindo o surgimento de hipóteses.

Dada a condição de isolamento físico necessária para o momento²³, bem como, buscando otimizar e organizar a obtenção dos dados, conforme supracitado, optei por realizar esta etapa da pesquisa de forma remota, utilizando como instrumentos um questionário semiestruturado adaptado para o formato online, utilizando como plataforma a ferramenta de formulários digitais do Google (<https://docs.google.com/forms>), sendo esta escolhida devido a sua consolidação no mercado no quesito de tecnologia e garantia de sigilo das informações prestadas.

A aplicação do questionário junto aos educadores e educadoras do Desafio PUP ocorreu ainda no segundo semestre de 2020, logo após o recebimento do parecer de apreciação do CEP FURG. Para compor o questionário, elaborei 25 questões, as quais foram organizadas e distribuídas em seis seções. Buscando testar a funcionalidade do questionário e o sigilo da ferramenta, realizei um teste hipotético do questionário junto aos membros do grupo de pesquisa.

Após confirmar a confiabilidade e funcionalidade do questionário por meio deste teste, as respostas hipotéticas obtidas foram excluídas, e em seguida, criei um link de compartilhamento oficial do questionário, o qual foi enviado via e-mail para a coordenação do Desafio PUP que, por sua vez, o redirecionou aos educadores e educadoras atualmente vinculados ao Projeto. Esta forma de envio foi proposta pela coordenação do Projeto devido ao número de educadores e educadoras que o Desafio PUP possui, buscando desta forma, garantir maiores chances de retorno das respostas dos (as) participantes da pesquisa, bem como, manter a coordenação do Projeto a par do andamento da pesquisa.

²³ Em decorrência da pandemia da COVID-19 (doença provocada pelo novo coronavírus) iniciada na China em dezembro de 2019, por meio da transmissão do vírus de outras espécies de vertebrados à espécie humana, sendo transmitido em escala mundial, apresentando os primeiros casos confirmados de pessoas infectadas no Brasil por volta de março de 2020.

Uma vez que meu propósito nesta fase do estudo era estabelecer contato com o maior número possível de educadores e educadoras do Projeto, solicitei à coordenação do Desafio PUP que o link de acesso ao questionário fosse redirecionado a todos colaboradores (as) atualmente vinculados ao Projeto, sendo este, um total de aproximadamente 65 educadores e educadoras distribuídos em onze áreas do conhecimento: biologia, história, química, física, geografia, matemática, redação, atualidades, filosofia, sociologia e literatura.

Respeitando a atual rotina de ensino remoto e home office, bem como, compreendendo a demanda de trabalho e atividades dos educadores e educadoras do Projeto, mantive o link de acesso ao questionário disponível aos (as) participantes da pesquisa por um período de quinze dias (a contar da data de envio à coordenação do Desafio). Passados sete dias do envio, com o propósito de lembrar os (as) participantes da pesquisa quanto ao prazo para recebimento das respostas, lhes encaminhei um novo e-mail informando a data de encerramento para acesso ao questionário. Transcorrido este período de quinze dias, realizei o encerramento da disponibilidade do formulário online, e efetuei o download das respostas dos educadores e educadoras em arquivo digital no formato PDF, sendo este utilizado como base para a posterior análise dos dados.

Compreendendo a mudança de hábitos e rotinas provocada pelo isolamento físico decorrente da pandemia, considerei que por falta de tempo, desinteresse, esquecimento, entre outros motivos, alguns educadores e educadoras poderiam vir a não responder ao questionário. Assim, considerei 20% dos (as) participantes como aqueles (a) que não responderiam ao questionário no tempo estimado, e demais 80% dos (as) participantes como aqueles (as) que teriam suas respostas analisadas (ver seção 6), prosseguindo para a próxima fase da coleta de dados.

Prezando pela dignidade, liberdade, autonomia e anonimato dos (as) participantes da pesquisa, bem como, respeitando as normas estabelecidas na Resolução nº 510/2016 (BRASIL, 2016), na primeira seção do questionário online, apresentei aos (as) participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (consultar apêndice B), onde, mediante a resposta positiva (concordando com o TCLE apresentado), o (a) participante era automaticamente direcionado (a) à segunda seção do questionário. Caso contrário (negação do (a) participante em relação ao TCLE apresentado), o questionário era finalizado, uma vez, que o (a) participante demonstrava discordar das condições da pesquisa apresentadas no TCLE.

A segunda seção do questionário – Identificação e formação, foi composta por questões básicas sobre a identificação e formação acadêmica do (a) participante, como por exemplo: e-mail, titulação (bacharel (a) ou licenciado (a)), curso de formação (Letras, Matemática, Física, Filosofia, entre outros) e tempo de formação do (a) educador (a). Considerei importante saber o título e tempo de formação dos (as) participantes, visto que o Desafio PUP não apresenta como pré-requisito que seus (suas) educadores e educadoras cursem ou sejam formados em cursos de licenciaturas. Outro ponto que considerei importante em relação ao tempo de formação dos educadores e educadoras, foi a questão da estruturação e atualização dos currículos em que os (as) participantes da pesquisa estão sendo ou foram formados na graduação, suas experiências, vivências e possíveis contatos com a EA durante este período. Buscado otimizar o tempo, e tornar o questionário mais dinâmico, caso a resposta do (a) educador (a) na questão quatro fosse ainda estar cursando a graduação, este (a) era automaticamente direcionado (a) à quarta seção do questionário. Já o (a) educador (a) que declarasse já possuir formação concluída, o (a) mesmo (a) era encaminhado (a) à terceira etapa do questionário – Pós-Graduação.

Justifico a terceira seção do questionário pelo fato de o Desafio PUP permitir a atuação de educadores e educadoras já formados em nível de graduação, na condição de colaborador (a) externo junto à equipe. Assim, considerei importante conhecer se estes educadores e educadoras buscam manter um processo de formação continuada, por meio de cursos de pós-graduação em nível de especialização, mestrado, doutorado e MBA, por exemplo. Para os casos de obtenção de respostas positivas (educador ou educadora que estejam cursando ou já tenham concluído algum curso de pós-graduação), elaborei uma questão com o intuito de saber em qual área esta formação ocorre ou ocorreu, almejando assim, verificar se esta formação possui ou não relação com o campo da educação.

Na quarta seção do questionário - Docência, meu objetivo foi conhecer as experiências e os percursos profissionais dos educadores e educadoras. Inicialmente, questionei-os (as) quanto ao tempo de atuação enquanto docentes? Para esta pergunta, os (as) participantes tiveram como opções de respostas: até 1 ano, até 2 anos; até 3 anos; até 4 anos; mais de 5 anos ou outros. Em seguida, lhes questionei quanto a (s) experiência (s) docente anterior (es) ao Desafio PUP. Para esta questão, os (as) participantes tiveram como opções de respostas: já ter atuado na rede pública de ensino; possuir o Desafio como primeira experiência; já ter tido experiências anteriores em cursos Pré-Universitários/Vestibulares Privados; possuir

experiências anteriores em outros Pré-Universitários Populares; possuir experiências em escolas privadas; ou outros.

Ainda na quarta seção, busquei conhecer como a atuação dos (as) participantes da pesquisa ocorre enquanto educadores (as) do Desafio PUP. Para isso, lhes questionei quanto ao tempo de atuação no Projeto? Apresentando-lhes como opções de resposta: até 1 ano; até 2 anos; até 3 anos; ou outros. Com base nas disciplinas que compõem a grade curricular do Desafio PUP, outro questionamento que lhes fiz, foi em relação à qual (is) disciplina (s) do Desafio PUP eles (as) atuam enquanto educador (a)? Para esta questão, os (as) participantes tiveram como opções de respostas: biologia; atualidades; redação; matemática; física; sociologia; inglês; espanhol; história; geografia; português; química; filosofia; literatura; e outros. Conforme descrevi anteriormente, a grade de horários do Desafio é composta por quatro turmas, organizadas nas modalidades de extensivo e intensivo. Desta forma, ao considerar que cada educador (a) pode ministrar aulas em mais de uma turma nas diferentes modalidades, para finalizar a quarta seção do questionário, busquei conhecer a demanda de trabalho dos educadores e educadoras, questionando-os quanto ao número, modalidade e turno da (s) turma (s) em que atuam.

Na quinta seção do questionário – Sala de aula, busquei conhecer mais sobre a práxis docente dos educadores e educadoras a partir de suas experiências em sala de aula. Inicialmente, lhes questionei quanto à forma como costumam desenvolver e ministrar suas aulas (de forma expositiva, realizando atividades práticas, dialogando e debatendo com os educandos e educandas, ou outros). Ainda nesta seção do questionário, busquei explorar a questão do planejamento das aulas, questionando aos educadores e educadoras como costumam planejar as mesmas? Para esta pergunta, lhes apresentei como opções de respostas: preparo todas no início do semestre; planejo a cada semana conforme andamento do conteúdo; dialogando com os educandos e educandas; ou outros.

Uma vez que considero a organização do espaço-tempo da sala de aula como um ponto importante no processo de ensino-aprendizagem, bem como, reconhecendo que este não deve ser considerado como um espaço educativo exclusivo, ainda na quinta seção, questionei os educadores e educadoras quanto a: 1) forma como a sala de aula costuma estar organizada durante as aulas? Apresentando-lhes como opções de resposta: de forma tradicional (com mesas e cadeiras enfileiradas), em círculo, em "meia-lua", de forma aleatória (conforme organização dos educandos e educandas), ou outros; e 2) utilização de outros espaços para desenvolvimento das aulas do Desafio PUP? Para esta pergunta, lhes apresentei como opções

de respostas: museus, parques, praças, empresas, universidades, ruas, cinemas, teatros, escolas, outros espaços do prédio do Desafio, biblioteca ou outros.

Por ser uma das principais categorias que permeiam no desenvolvimento da EP de base freiriana e da EA crítica, outro ponto que considerei importante explorar, foi em relação a contextualização dos temas e assuntos abordados em sala de aula pelos educadores e educadoras do Desafio PUP. Deste modo, lhes questionei quanto ao modo como costumam relacionar os conteúdos de suas aulas ao contexto de vida dos educandos e educandas? Para este questionamento, lhes apresentei como opções de respostas: a partir de temas atuais da sociedade divulgados nas mídias, observando e buscando conhecer a realidade de vida dos educandos e educandas, utilizando questões de provas anteriores do ENEM e/ou vestibulares, por meio de vídeos, filmes, músicas e /ou reportagens, com base em livros e apostilas de conteúdos específicos, a partir de situações e questões levantadas pelos educandos e educandas durante as aulas, relacionando com situações que observo no dia a dia, ou outros.

Tendo conhecimento de que o uso de diferentes recursos didáticos é considerado uma importante ferramenta no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que proporcionam aos educandos e educandas contato com outras linguagens, tecnologias, culturas e desenvolvimento de novas formas de aprendizagem para além do método tradicional de ensino (utilizando quadro ou projeção de slides), também preocupei-me em questionar os educadores e educadoras quanto ao (s) tipo (s) de recurso (s) didático (s) que costumam utilizar em suas aulas? Para esta pergunta, lhes apresentei como opções de respostas: projeção de slides, maquetes e/ou modelos didáticos, mapas e/ou cartazes, softwares educacionais, sites interativos, jogos e/ou atividades lúdicas, quadro da sala de aula, experimentos práticos, músicas, simulados e/ou questionários, textos complementares, materiais preparados em anos anteriores, ou outros.

Compreendo que para ser efetivo e apresentar melhores resultados, o uso de recursos didáticos e metodologias diferenciadas, necessita estar inserido e alinhado aos conteúdos trabalhados, ao contexto da aula e ao perfil da turma. Assim, considerei importante conhecer como os educadores e educadoras costumam planejar e preparar estes materiais a serem utilizados em aula. Para esta questão, lhes apresentei como opções de respostas: relacionando-os com os conteúdos da aula passada; de forma aleatória na semana anterior a aula; conectando-os com os conteúdos das próximas aulas; de acordo com a demanda da (s) turma (s); a partir de conteúdos atuais que surgem na mídia; utilizando questões anteriores e ENEM e/ou vestibulares; já preparo todo material no início de cada semestre; ou outros. Em seguida, os (as) questionei quanto ao momento das aulas em que estes recursos costumam ser disponibilizados

aos educandos e educandas, apresentando lhes como opções de respostas: durante todo período de aula; após o conteúdo teórico; complementar às aulas para os educandos e educandas estudarem em casa; como atividade complementar a ser feita antes das aulas; antes do conteúdo teórico; como reforço a ser desenvolvido após as aulas; ou outros.

Compreendendo que os educadores e educadoras do Desafio PUP podem considerar importante a prática da EA ambiental em sala de aula, porém, não desenvolvê-la por diversos fatores (falta de tempo, não sentirem-se capacitados (as), cumprimento da demanda de conteúdos específicos a serem trabalhados visando preparar os educandos e educandas para as provas do ENEM, entre outros), antes de direcioná-los (as) à última etapa do questionário, lhes questionei: você considera importante que trabalhos de EA sejam desenvolvidos em PUPs? Para tal questionamento, lhes apresentei como opções de respostas: sim; não; talvez; ou outros.

Na sexta e última seção do questionário, tive por objetivo verificar se os educadores e educadoras desenvolvem a EA crítica durante suas aulas no Desafio PUP e, em caso positivo, como esta prática ocorre. Complementando esta questão, também busquei identificar se os educadores e educadoras têm ou tiveram algum tipo de contato com a EA durante seus processos formativos e, em caso positivo, em quais momentos os (as) mesmos (as) lembram de ter este contato. Para isso, lhes apresentei como opções de respostas: participando de projetos de ensino, durante debates e discussões entre colegas, participando de projetos de pesquisa, assistindo palestras, durante as aulas, participando de projetos de extensão, em cursos e/ou eventos, no próprio Desafio, realizando leituras complementares, assistindo vídeos, filmes e/ou documentários, durante os estágios, em saídas de campo e/ou trilhas guiadas, ou outros.

No encerramento do questionário, meu propósito foi verificar se os educadores e educadoras percebem a relação da EA com os conteúdos que trabalham em sala de aula, como por exemplo: por meio de questões econômicas, problemas sociais, questões e problemas ambientais, utilização de situações propostas pelos educandos e educandas, fatos e acontecimentos históricos, abordagem de questões de saúde pública, problematização questões de política, ou outros. Ainda neste quesito, levando em consideração que o ENEM é uma prova de nível nacional, composta por questões organizadas em áreas do conhecimento, realizei o fechamento do questionário perguntando aos educadores e educadoras em qual (is) nível (is) os mesmos (as) costumam relacionar a EA aos diferentes contextos sociais? Para esse questionamento, lhes apresentei como opções de respostas: local (bairro, cidade); global (diferentes países); regional (cidades vizinhas e RS); nacional (diferentes Estados do RS); não costumam ser abordados, ou outros.

5.2 Fase descritiva: entrevistas

Nesta fase da coleta de dados, meu propósito foi realizar uma complementação das informações extraídas dos dados obtidos na fase exploratória, bem como, buscar por meio do diálogo, melhor compreender as percepções e práxis docente dos educadores e educadoras do Desafio PUP em relação ao desenvolvimento da EA crítica. Para explorar e aprofundar tais questões, utilizei entrevistas do tipo semiestruturadas como instrumento de coleta dos dados.

Segundo Boni e Quaresma (2005), este tipo de entrevistas permite ao (a) pesquisador (a) explorar os temas abordados e, se aproximar das subjetividades e valores dos entrevistados (as), uma vez, que apesar de ser guiada por um roteiro de perguntas, este tipo de entrevistas possibilita que o (a) pesquisador (a) conduza o diálogo de maneira mais fluido, aproximando-se de uma conversa informal, uma vez que o (a) permite direcionar as perguntas do roteiro de acordo com o tema da pesquisa, as respostas do (a) entrevistado (a), e os objetivos a serem alcançados. Ainda de acordo com estas autoras, entrevistas deste tipo agregam valor à pesquisa, visto que tendem a diminuir a ocorrência de enganos, uma vez que ocorre uma maior interação entre o (a) entrevistador (a) e os (as) entrevistados (as), permitindo a obtenção de respostas mais espontâneas que, por sua vez, proporcionam o surgimento de questões inesperadas ao (a) entrevistador (a), que podem ser de grande utilidade para o estudo.

Quanto à escolha dos (as) participantes da pesquisa a serem entrevistados (as), optei por selecionar aqueles (as) que preencheram o questionário online da fase exploratória. Para isso, utilizei como critérios de inclusão: participantes que demonstraram praticar a EA crítica em sala de aula e/ou utilizar abordagens que corroboram com categorias e ações da educação problematizadora. Por outro lado, os educadores e educadoras que em suas respostas demonstraram desenvolver em sala de aula apenas aulas expositivas, reforçando aspectos da educação bancária e/ou abordando a EA em sua vertente conservadora, foram excluídos desta fase da coleta de dados.

Mediante a análise dos dados obtidos na fase exploratória (descrita a seguir), enviei aos (as) participantes da pesquisa que contemplaram os critérios de inclusão um e-mail contendo o TCLE da entrevista (consultar apêndice D), bem como, lhes questionando quanto ao melhor dia

e horário para realização das entrevistas²⁴. Mediante ao recebimento do aceite dos (as) participantes da pesquisa em relação ao TCLE, nos dias e horários pré-agendados, realizei as entrevistas de forma individual com os (as) participantes da pesquisa. Conforme informado no TCLE, as entrevistas foram gravadas em arquivos de áudio, os quais foram posteriormente transcritos em arquivos de texto. Durante as entrevistas, utilizei como guia um roteiro composto por treze perguntas base (consultar apêndice E), por meio do qual, busquei melhor conhecer e compreender os educadores e educadoras, bem como suas práticas e percepções docente em relação a EA crítica. Aproveito para ressaltar, que conforme descrito nos TCLEs (consultar apêndice B e D), os riscos oferecidos por esta pesquisa aos (as) participantes foram mínimos, dentre eles: desconforto emocional e possibilidade de que o (a) participante demonstrasse algum tipo constrangimento em razão da necessidade de expor suas experiências e subjetividades. Frente a estes riscos, tive a preocupação de garantir ao (a) participante, assistência imediata, integral e gratuita. Em relação aos benefícios que a pesquisa proporcionou aos (as) participantes, destaco os momentos de: estímulo à reflexão, promoção do movimento de autoformação, valorização da profissão e do Desafio PUP, bem como, contribuição para o exercício da práxis docente.

Por fim, destaco que respeitando as normas da Resolução nº 510/2016, e prezando pelo monitoramento e segurança dos dados obtidos (BRASIL, 2016), tanto as respostas dos questionários (em arquivo pdf), quanto as gravações das entrevistas (em arquivo de áudio), foram gravadas em mídias digitais, as quais, ficarão armazenadas pelo período mínimo de cinco anos sob responsabilidade da pesquisadora e de seu orientador. Ainda em relação ao sigilo e armazenamento dos dados obtidos, buscando preservar a identidade dos (as) participantes da pesquisa (e-mail e nome, por exemplo), realizei substituição destas informações por nomes fictícios, os quais foram utilizados ao longo do desenvolvimento de toda a pesquisa (incluindo as possíveis publicações futuras).

5.3 Da análise a extração dos dados obtidos

Conforme descrito anteriormente, após o período de disponibilização do questionário online aos (as) participantes da pesquisa, realizei o download das respostas obtidas em arquivos

²⁴ Uma vez que os (as) participantes poderiam vir a ter imprevistos no dia e/ou horário escolhido para realização da entrevista, e respeitando o cronograma da pesquisa, considerei plausível que cada participante tivesse uma chance de reagendar sua entrevista.

individuais no formato PDF. A partir deste material obtido, realizei uma leitura geral de cada um dos questionários obtidos, buscando desta forma, conhecer os educadores e educadoras do Desafio PUP que aceitaram participar da pesquisa, bem como, obter um panorama geral das respostas fornecidas pelos mesmos.

Durante este processo de leitura inicial do material obtido, conforme descrito anteriormente e explicitado no TCLE, afim de preservar a identidade dos (as) participantes da pesquisa, a partir dos e-mails fornecidos pelos educadores e educadoras no formulário online, atribui para cada um deles (as) nomes fictícios (A, B, C, D e E), os quais foram mantidos e utilizados durante todo o processo de análise dos dados e escrita deste trabalho.

Após esta etapa de leitura inicial dos materiais e atribuição de nomes fictícios aos (as) participantes da pesquisa, dei início ao processo de desconstrução e unitarização do material. Para esta fragmentação dos dados, as perguntas e respostas de cada questionário foram analisadas de forma individual. Desta forma, meu objetivo foi identificar as unidades de análise²⁵, a partir das similaridades e diferenças presentes nas respostas dos (as) participantes.

Para Moraes e Galiuzzi (2016), nesta etapa da análise, é natural que ocorra uma descontextualização das ideias, fazendo-se necessário “reescrever as unidades de modo a expressar com clareza os sentidos construídos a partir do contexto” (p. 12). Deste modo, após realizar a leitura e análise das respostas de cada participante, dei início a construção um texto compilando e relacionando as unidades, a fim de contextualizar a interpretação produzida.

Mediante a este pré-estabelecimento das unidades de análise, realizei o processo de categorização das mesmas, por meio do método dedutivo o qual, de acordo com Moraes e Galiuzzi (2016), são “construções que o pesquisador elabora antes de realizar a análise propriamente dita dos dados. Provém das teorias em que fundamenta o trabalho e são obtidas por métodos dedutivos” (p. 16). Ainda de acordo com os autores, as categorias buscam focalizar o todo por meio das partes. Deste modo, para realizar a comparação e o agrupamento das respostas fornecidas pelos (as) participantes da pesquisa, optei por escolher categorias que estivessem relacionadas aos temas abordados na fundamentação teórica (ver seção 4), sendo elas: [conscientização], [EA crítica], [EA conservadora], [não praticante da EA], [educação bancária], [educação transformadora], [autonomia], [heteronomia].

²⁵ Também denominadas por Moraes e Galiuzzi (2016) como unidades de significado ou de sentido.

Após realizar o agrupamento das respostas dos (as) participantes nestas categorias, sintetizei um meta-texto, considerando as interpretações e, descrevendo as respostas dos (as) participantes, realizando assim, uma triangulação – participante da pesquisa; teoria; interpretação da pesquisadora –, bem como, estabelecendo conexões entre estas categorias onde:

[...] a pretensão não é o retorno aos textos originais, mas a construção de um novo texto, um meta-texto que tem sua origem nos textos originais, expressando a compreensão do pesquisador sobre os significados e sentidos construídos a partir desses textos (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 21).

Ressalto que por esta análise dos dados ser realizada a partir de informações obtidas por meio de um questionário semiestruturado, informações captadas e os entendimentos obtidos durante a interpretação dos dados foram compiladas em um texto descritivo²⁶.

Conforme descrito anteriormente, para analisar os dados obtidos nas entrevistas, optei por utilizar a ATD como técnica de análise (ver Figura 2). Desta forma, após realizar a transcrição dos áudios nas gravações das entrevistas, dei início ao processo de leitura e análise dos textos obtidos. Neste momento da análise dos dados, busquei identificar nas falas dos (as) participantes da pesquisa, as unidades de análise emergentes, sendo estas posteriormente organizadas em um texto descritivo – interpretativo, o qual utilizei como base para captar as categorias emergentes que foram analisadas.

²⁶ De acordo com Moraes e Galiazze (2016), entende-se por texto descritivo aquele que é mantido mais próximos do “corpus” analisado.

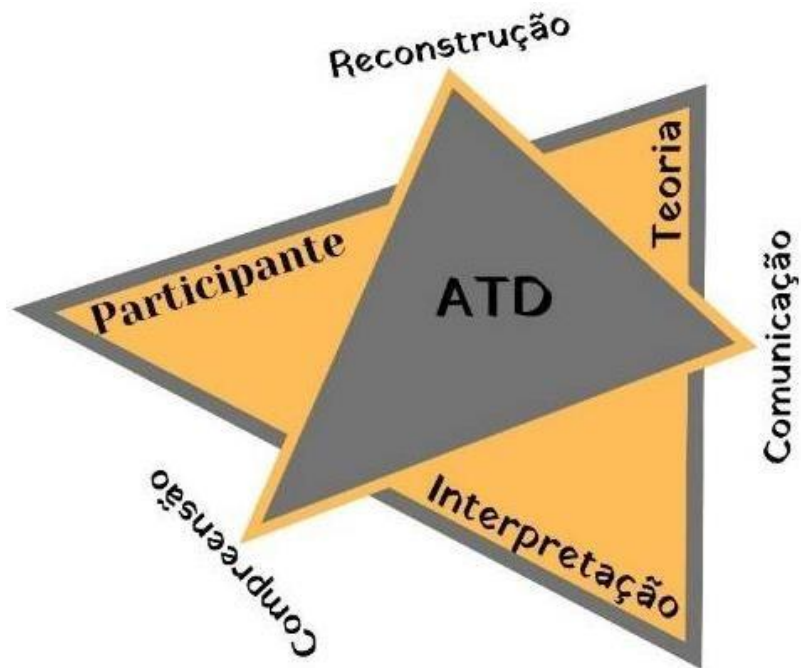


Figura 2. Representação dos elementos que compõem o ciclo da ATD, onde a união da subjetividade dos(as) participantes com a teoria e as interpretações da pesquisadora, é perpassada por momentos constantes de desconstrução e reflexões, resultando na emergência de novos entendimentos sobre o fenômeno estudado. Fonte: Autoria própria (2020).

6 COLHEITA: DA OBTENÇÃO À INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

6.1 Medo, autonomia, contextualização, formação permanente, práxis, criticidade: quais categorias freirianas constituem (ou não) os educadores e educadoras do PUP?

Em janeiro de 2020, obtive os primeiros resultados da pesquisa, mediante ao aceite de desenvolvimento da pesquisa por parte da coordenação do Desafio PUP. Neste momento, a equipe de coordenação do Projeto questionou-me se a pesquisa seria desenvolvida apenas junto aos educadores e educadoras da disciplina de biologia, ou se seria necessário que encaminhassem o link de acesso ao formulário online aos demais educadores e educadoras do Desafio PUP?

A partir desta questão, interpretei que a equipe de coordenação do Desafio PUP demonstrava estar habituada com o desenvolvimento da EA em sua vertente conservadora, focada em uma abordagem biologizante²⁷. Deste modo, conforme destacado por Leff (2011), pude perceber que a EA ainda é percebida como algo que envolve exclusivamente os aspectos físicos e/ou biológicos, onde com frequência, questões relacionadas a: economia, cultura, relações sociais, tecnologia e saúde são deixadas de lado. Assim, por já estar habituada e compreender que de modo geral, esta é a percepção mais comum entre a população que não está acostumada com o desenvolvimento da EA em sua vertente crítica, realizei um breve esclarecimento sobre as múltiplas abordagens da EA, informando a coordenação do Desafio PUP que meu foco de pesquisa seria trabalhar com a EA crítica a partir da percepção dos educadores e educadoras das diferentes áreas do conhecimento. Em seguida, recebi o aceite da coordenação do Desafio PUP para que pudesse dar início ao desenvolvimento da pesquisa (consultar apêndice A).

A partir do questionário online disponibilizado aos educadores e educadoras do Desafio PUP, obtive um total de cinco respostas retornadas, nas quais os (as) participantes aceitaram e declararam estar cientes das condições da pesquisa descritas no TCLE disponibilizado na primeira seção do formulário. Em um primeiro momento, quando comparado ao número total

²⁷ Abordagem que considera apenas os aspectos biológicos do ambiente, sem permitir espaços de reflexão sobre as questões socioculturais, por exemplo.

de colaboradores vinculados ao Projeto neste período (aproximadamente 65 educadores (as), conforme informado pela coordenação do Desafio PUP), apesar de parecer um número reduzido de participantes, durante os processos de: análise individual das respostas, extração das unidades de análise e de suas categorizações, pude perceber que todos os educadores e educadoras que responderam ao questionário, demonstraram desenvolver práticas da EA crítica em suas aulas, ou ao menos, estarem preocupados com questões relacionadas ao desenvolvimento do tema no espaço do PUP. Deste modo, considere que os (as) cinco participantes que responderam ao questionário estavam aptos a serem selecionados para participar das entrevistas realizadas na fase descritiva do estudo.

O (a) participante A informou atuar como docente há pelo menos dois anos, sendo um ano deste período atuando enquanto educador (a) de espanhol no Desafio PUP, e o restante do período como educador (a) na rede pública de ensino básico. Durante a entrevista, o (a) participante relatou ter iniciado sua experiência docente no Desafio durante o período da pandemia, ou seja, todas as aulas ministradas até o momento, ocorreram no formato remoto. O (a) participante relatou que iniciou sua experiência no Desafio PUP atuando como monitor (a), e posteriormente, passou a atuar como educador (a) das disciplinas de redação e português. Já no período em que a entrevista foi realizada, o (a) educador (a) informou estar atuando no Desafio PUP somente enquanto educador (a) na disciplina de espanhol, e em paralelo a esta atividade, relatou estar atuando enquanto professor (a) de espanhol em um curso de línguas ofertado à comunidade acadêmica pela UFPel.

Segundo o (a) participante A, ser educador (a) no Desafio PUP e no curso de línguas: “são dois contextos bem diferentes. No Desafio é o espanhol para o ENEM, que é uma coisa mais específica, com menos conteúdo; e no curso de línguas é um monte de coisa, realmente para aprender uma língua” (PARTICIPANTE A). Apesar de compreender que estes processos formativos apresentam diferenças, uma vez que contemplam públicos distintos, analisando este comparativo feito pelo (a) participante A, me ocorreu uma preocupação e o seguinte questionamento: visto que a estrutura pedagógica o Desafio PUP preza pelo desenvolvimento da EP de base freiriana, apresentando como propósito a preparação dos educandos e educandas para o mundo, não seria esperado que além de preparados para preencher a prova do ENEM, estes educandos e educandas saíssem deste espaço educativo aprendendo de fato uma língua – neste caso o espanhol?

Em relação as experiências anteriores ao Desafio PUP, sobre o ensino presencial, o (a) participante declarou no formulário que costumava ministrar aulas variando entre as formas expositiva, prática e dialogada, realizando o planejamento de suas aulas semanalmente e em constante diálogo com as turmas. Já no ensino remoto, o (a) participante relatou durante a entrevista que sentiu dificuldades e estranhamentos, principalmente devido à falta de contato com os educandos e educandas. Por considerar-se uma pessoa comunicativa, disse que não conseguiu enxergar e interagir com os educandos e educandas e que, ainda, tem sido seu maior desafio durante o ensino remoto.

Quanto a adaptação destes recursos para o formato remoto de ensino, o (a) participante relatou buscar pela utilização de atividades que prezassem por temas da atualidade, e sempre que possível, tentou desenvolver dinâmicas que permitam a interação dos educandos e educandas. Sobre a forma como costumava desenvolver os conteúdos durante as aulas (no formato presencial e/ou remoto), o (a) participante relatou prezar por temas atuais e que estivessem em circulação na mídia, buscando abordar situações do dia a dia e presentes na realidade de vida dos educandos e educandas, além da utilização de questões aplicadas em provas do ENEM em anos anteriores. A partir deste relato, foi possível notar que o (a) educador (a) em questão, busca exercitar sua prática docente prezando por interrelações e interações que possam conectar os saberes científicos (aqueles ditos mais conteúdistas) com os saberes populares (a partir de situações do dia a dia, ou até mesmo, trazidas pelos próprios educandos e educandas).

Outro ponto abordado durante a entrevista, foi em relação ao formato de transmissão das aulas. Nesse sentido, o (a) participante relatou que a transmissão das aulas via plataforma da UFPel melhorou o desenvolvimento das aulas, quando comparado a transmissão das aulas via Facebook e/ou YouTube. O (a) participante relatou que pelo fato de as aulas serem gravadas, muitos educandos e educandas optaram por assistirem as gravações em outros momentos, deixando assim, de participarem dos encontros síncronos, bem como, de interagir com os (as) educadores (as) e colegas de turma. Nesse sentido, enquanto educador (a) que também desempenha o papel de educando (a) em outros espaços e momentos, o (a) participante diz não julgar os educandos e educandas, pois quando está na posição de educando (a), por vezes, também acaba agindo de tal forma.

Na posição de educador (a), o (a) participante relatou que esta falta de interação com os educandos e educandas “as vezes desanima um pouco” (PARTICIPANTE A). Durante a

entrevista, o (a) participante descreveu que em um dado momento, ministrou aula para duas educandas, onde nenhuma delas interagiu durante a aula, e mesmo quando solicitou para que interagissem assinando a chamada e/ou participando da aula, não obteve retorno. Embora possua apenas uma hora de aula semanal com a turma, o (a) participante relatou que os encontros acabaram sendo corridos, mas sempre que possível, disse tentar questionar os educandos e educandas, instigando-os a participar das aulas.

Em relação a disciplina em que atua como educador (a), o (a) participante relatou que pelo fato de os educandos e educandas na maioria das vezes escolherem o inglês como língua estrangeira para a prova do ENEM, talvez esse possa vir a ser um dos possíveis motivos para a desmotivação dos educandos e educandas durante as aulas online. Ainda durante a entrevista, o (a) participante relatou que apesar de diversos colaboradores e colaboradoras do Desafio PUP terem se posicionado contra a disponibilização das aulas do Projeto no Youtube, para ele (a), um ponto do ensino remoto a ser considerado como positivo, é que “esse material está indo para o Youtube, e ficando lá para outras pessoas que não são do âmbito da UFPel e do âmbito aqui de perto acessarem” (PARTICIPANTE A).

Sobre o alcance das aulas virtuais, o (a) participante relatou ter observado que pessoas de outros estados do Brasil, como do Rio de Janeiro, por exemplo, estavam assistindo as aulas e destacou “querendo ou não, o Desafio é um cursinho popular, mas mesmo assim, ainda está na redoma aqui de perto, de quem conhece a UFPel e é daqui” (PARTICIPANTE A). A partir disso, ressalta a potencialidade das aulas serem transmitidas e disponibilizadas via YouTube. Entretanto, demonstrou preocupar-se em relação a como esse material chega até a população, visto que muitas pessoas enfrentam problemas de acesso à internet e/ou uso das tecnologias.

Durante a entrevista, ao relembrar sua experiência docente anterior ao Desafio PUP, fora do contexto de Pandemia, especificamente em um projeto de redação para o ENEM desenvolvido com educandos e educandas do ensino médio de uma escola pública, o (a) educador (a) citou que sente falta de poder visualizar as expressões dos educandos e educandas, seja daqueles (as) que não têm interesse em assistir as aulas, ou dos (as) que ficam vidrados prestando atenção nos conteúdos, fazendo valer cada segundo da aula, o que segundo ele(a) “serve como motivação” (PARTICIPANTE A). De acordo com o (a) participante, “[...] talvez isso que tenha desmotivado um pouco. Essa falta de contato” (PARTICIPANTE A).

Ainda sobre o ensino presencial, no que diz respeito a organização da sala de aula, realização e desenvolvimento das aulas, o (a) participante informou no questionário online, que em suas experiências anteriores ao Desafio PUP, costumava organizar a sala de aula em círculo, ministrando aulas não somente na sala, mas também em outros espaços como: praças, ruas, biblioteca e outros espaços. O (a) participante declarou ainda que costumava utilizar como recursos didáticos a projeção de slides, sites interativos, jogos e textos complementares, para além do tradicional quadro da sala de aula. Sobre a utilização destes recursos, relatou utilizá-los nas aulas como atividades a serem desenvolvidas em casa, como reforço dos conteúdos, e destacou ainda, que buscava sempre contextualizar os conteúdos com temas atuais.

Nesse momento, foi possível notar que além de prezar pelo uso de recursos inovadores e atualizados, o (a) participante também demonstra estar preocupado (a) com a abordagem de temas atuais, contribuindo assim, para o processo formativo de seus educandos e educandas enquanto sujeitos sociais. A partir das reflexões provocadas por Freire (1995), torna-se possível pensarmos sobre a importância deste tipo de atitude frente ao desenvolvimento dos educandos e educandas enquanto seres humanos em constante crescimento, formação e transformação, “à proporção que o corpo humano vira corpo consciente, captador, apreendedor, transformador do mundo e não espaço vazio a ser preenchido por conteúdos” (p. 20), ou seja, seres humanos que para além de estarem no mundo, estão com ele e com os demais seres. Assim, considero que estar atualizado e consciente frente aos diferentes contextos em que está inserido, bem como, em relação aos múltiplos assuntos presentes no mundo que o cerca, são questões essenciais para que este processo de crescimento pessoal e coletivo ocorra de maneira efetiva. Neste sentido, Freire (1980) ressalta que por serem seres de relações (e não apenas de contatos), a partir do momento em que os homens e mulheres percebem-se com o mundo (e não apenas nele), torna-se possível que estejam abertos a realidade, e que os laços de suas relações sejam cada vez mais estreitados.

Ao compartilhar a lembrança destas experiências, o (a) participante relatou que após algum tempo de desenvolvimento desta prática de organização da sala de aula com as mesas e cadeiras dispostas em círculo, durante a vivência que teve enquanto educador (a) na escola, os próprios educandos e educandas já estavam habituados a organizar a sala de aula desta forma: “eu chegava, eles sabiam que a minha aula era depois, então eles já arrumavam e já tinha aquele envolvimento de colocar tudo em roda” (PARTICIPANTE A). Ainda em relação a organização da sala de aula, outra preocupação que o (a) participante demonstrou ter durante suas aulas, foi

em relação a sua posição no espaço físico da sala de aula. Segundo ele (a), pelo fato de os educandos e educandas se sentarem sempre no mesmo lugar e nos mesmos grupos:

[...] eu nunca ficava lá na frente do quadro. Sempre fico em um lugar diferente. Eu gosto de fazer isso e nunca estar no mesmo lugar, porque tu estar em constante movimento dentro da sala de aula é muito interessante porque eles (os alunos) vão notar esse movimento. [...] sempre tem aquele que quer ficar mais escondido, que quer ficar mais lá no fundo e que é mais tímido, enfim por vários motivos. E eu acho que isso também mostra mais essa questão da igualdade dentro da sala de aula (PARTICIPANTE A).

Ainda em relação a esta organização da sala de aula, o (a) participante relatou durante a entrevista, que aprendeu a desenvolver tal prática, durante as aulas de uma disciplina que teve na graduação.

Segundo ele (a), no primeiro semestre do curso, a professora da disciplina em questão costumava reservar os cinco primeiros minutos de aula para que as mesas e cadeiras da sala de aula fossem organizadas formando um círculo. Em um primeiro momento, sem compreender o motivo de tal prática, relatou que depois de algum tempo, percebeu que organizar a sala de aula desta forma, contribui para “quebrar com aquelas coisa de o (a) professor (a) lá ne frente perto do quadro, e os alunos (as) lá atrás enfileiradinhos” (PARTICIPANTE A), destacando:

[...] isso permite uma aproximação. Mesmo que a gente não note de cara, mas essa aproximação se dá de uma forma mais leve, até porque, a gente está cara a cara. [...] E mesmo que ainda haja a hierarquia (professor (a) – aluno (a)), tem uma quebra disso porque o (a) professor (a) está ali dentro, junto, no mesmo círculo que os (as) alunos (as)” (PARTICIPANTE A).

Ao conversar com o (a) participante durante a entrevista, foi possível notar que mesmo sem possuir um aporte teórico em relação as obras de Paulo Freire, o (a) educador (a) em questão desenvolve em suas aulas práticas que vão ao encontro da pedagogia freiriana. No trecho da fala do (a) participante supracitado, é possível observar o desenvolvimento do sistema freiriano do círculo de cultura, o qual, além de aproximar os (as) participantes por meio da problematização de temas e problemas presentes em seus cotidianos, também visa o rompimento da verticalização da sala de aula e da hierarquia do conhecimento. Durante o desenvolvimento dos círculos de cultura, ao invés do (a) educador (a) atuar como um (a) detentor (a) e transmissor (a) do conhecimento, este (a) irá atuar como um (a) mediador (a) do diálogo. Contrapondo este modelo (em círculo) a organização tradicional da sala de aula (com mesas e cadeiras enfileiradas), em relação a este último, o (a) participante destaca que: “aquele educando (a) que senta no fundo da sala de aula parece que não é enxergado pelo educador (a),

parece que não olham para ele (a)”, e ressalta ainda: “essa questão me pega bastante – o enxergar e olhar para todo mundo” (PARTICIPANTE A). Neste momento, também foi possível notar que o (a) participante em questão demonstra ser um educador (a) sensível, que preza pelo cuidado e pela atenção, por meio do desenvolvimento de um olhar mais humano na relação com seus educandos e educandas.

Ao responder o questionário online, em relação a seus conhecimentos e práticas relacionados a EA, o (a) participante diz ter tido contato com a área durante o processo de formação acadêmica, por meio de debates com outros colegas, leituras complementares e participação de aulas e palestras que abordassem o tema. O (a) participante informou considerar o desenvolvimento da EA no espaço de um PUP como algo importante, e declarou que busca relacionar a EA com sua práxis docente em sala de aula com conteúdos relacionados a economia, problemas sociais e questões ambientais, acontecimentos históricos, problemas de saúde pública e questões políticas, abordando-os em escala local, global, regional e nacional.

Não somente por buscar relacionar a EA ao exercício de sua práxis docente, mas também ao buscar dialogar com outros colegas, ao abordar problemas socioculturais e buscar por materiais complementares seja por meio de leituras e/ou participando de eventos, ao entrevistar este (a) participante, foi possível perceber que além de ensinar, ele (a) também está disponível a aprender.

Para Freire (2001),

[...] o aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica à medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer (FREIRE, 2001, p. 259).

Durante a entrevista, o (a) participante relatou que considerando a área de linguagens, em seu ponto de vista, é mais fácil trabalhar textos plurais com abordagens críticas. Segundo ele (a), a própria prova do ENEM já possibilita tal abordagem, uma vez que costuma apresentar nas provas da área de linguagem, textos críticos que instigam a reflexão: “sempre que a gente trabalha com textos de provas antigas, costuma ter textos bem críticos. E eu gosto de pegar textos de outros autores, por exemplo, textos jornalísticos em espanhol, problematizando e fazendo eles (os alunos e alunas) refletirem sobre isso” (PARTICIPANTE A).

Apesar de o (a) participante A dizer que considera estes textos trabalhado em aula como textos críticos e ainda, dizer problematizar e instigar a reflexão se seus educandos e educandas

a partir deste material, destaco para a necessidade de que o (a) educador (a) não demonstre-se neutro (a) em relação a fonte destes materiais, sem problematizar a serviço de quem estes autores (as) e imprensas estão perante a sociedade. Destaco esta questão, pois segundo Freire (1997), as pessoas tendem a estar acostumadas a ser passivas e pouco críticas em relação aos textos:

[...] de modo geral, o que se vem fazendo nas escolas é levar os alunos a apassivar-se ao texto. Os exercícios de interpretação da leitura tendem a ser quase sua cópia oral. A criança cedo percebe que sua imaginação não joga: é quase algo proibido, uma espécie de pecado. Por outro lado, sua capacidade cognitiva é desafiada de maneira distorcida. Ela não é convidada, de um lado, a reviver imaginativamente a estória contada no livro; de outro, a apropriar-se aos poucos, da significação do conteúdo do texto (p. 30).

Deste modo, assim como destacado por Freire, acredito que somente a partir deste processo de incentivo a prática da leitura e escrita de forma crítica, é que seja possível aos educandos e educandas, buscar ler o mundo de forma consciente, compreendendo “as tramas sociais em que se constitui e se reconstitui a linguagem, a comunicação e a produção do conhecimento” (FREIRE, 1997, p. 31), buscando o rompimento das situações-limites de forma autônoma, de modo individual ou coletivo.

Ainda em relação à questão do desenvolvimento de práticas relacionadas ao uso de textos, ao levar em consideração o atual momento de ensino remoto, o (a) participante A destacou: “[...] claro, que no caso de ter as vezes ter duas pessoas que não participam em aula, eu não sei se a informação chega dessa forma. Esse é o problema do ensino remoto, de novo na questão da proximidade e da resposta” (PARTICIPANTE A).

Compreendendo a neutralidade como algo antagônico ao compromisso, onde ao dizer-se neutro, o ser humano está na verdade fugindo da responsabilidade de assumir-se como um ser comprometido com suas escolhas e posicionamentos (FREIRE, 1979), ao analisar este trecho da entrevista, me ocorre um questionamento: ao utilizar textos jornalísticos em suas aulas, será que o (a) participante A acredita e/ou problematiza a neutralidade da imprensa frente aos problemas sociais presenciados na sociedade e noticiados na mídia?

Ao analisar as respostas e o discurso do (a) participante A, foi possível perceber que o (a) mesmo (a) demonstra ser um (a) educador (a) preocupado com a qualidade do processo formativo de seus educandos e educandas, mostrando-se comprometido em conhecer a realidade dos sujeitos, bem como, instiga a participação, reflexão e criticidade dos (as) mesmos (as). Em relação a conhecer a realidade de vida dos educandos e educandas, relatou:

[...] eu tenho um pouco de receio de sair perguntando. Claro, que um mínimo de apresentação é necessário, depois isso vai sendo construído e quando a pessoa vai dando essa abertura, então vou instigando-a a falar. Por exemplo, nas aulas de espanhol, eu dou duas opções para eles: ou eles criam uma história; ou falam sobre eles utilizando tal tempo verbal (PARTICIPANTE A).

Apesar de perceber esta abertura de opções para que os educandos e educandas criem suas próprias histórias e desenvolvam suas imaginações, compreendo este receio do (a) participante A em questionar seus educandos e educandas quanto a suas realidades de vida, como um possível medo de estar vulnerável ao deparar-se com as possíveis situações inesperadas que venham a surgir a partir destas respostas. Sobre o medo, Freire (1997) irá nos dizer que apesar de ser algo concreto, o medo pode estar relacionado aos nossos sentimentos, emoções e desejos, ou ainda, segundo ele, podemos ter medo de perder nossa cientificidade. Para Freire, este sentimento sempre está atrelado a uma dificuldade, a algo difícil e/ou ainda, a uma insegurança. Insegurança. Talvez este seja o termo mais adequado para interpretar esta colocação feita pelo (a) participante A. Este “receio de saio perguntando” me parece estar relacionado a uma insegurança decorrente da falta de intimidade e vínculo com os educandos e educandas, o que em um primeiro momento, percebo soar ao (a) participante A como algo que possa causar certo desconforto na relação educador (a) – educandos (as) que é iniciada.

Freire (1997) aborda a questão do medo apresentando a situação de um leitor que demonstra ter medo de enfrentar o desafio de ler um livro, dado sua complexidade. Para ele “um dos erros mais funestos que podemos cometer, enquanto estudamos, como alunos ou professores, é recuar em face do primeiro obstáculo com que nos defrontamos” (FREIRE, 1997, p. 28). Apesar de não considerar que o (a) participante A recue completamente frente a questão de buscar conhecer a realidade de vida de seus educandos e educandas, me parece que o (a) educador (a) em questão demonstra permanecer passivo (a) – no sentido de quem espera que a iniciativa de compartilhar suas vivências parta dos educandos e educandas. Apesar de compreender este respeito pelo espaço do outro, acredito que seria interessante se o (a) participante A instigasse seus educandos e educandas a compartilharem um pouco mais sobre suas histórias e rotinas de vida. Onde reside? Com quem mora? Onde nasceu? Trabalha? Com o que trabalha? Quais são seus gostos e sonhos na vida?

Considero que para além de buscar saber apenas o nome, a idade e em qual curso pretende ingressar no ensino superior, estes sejam alguns questionamentos que podem promover um potente momento de diálogos e trocas de experiências de vida, seja no primeiro dia de aula com a turma, ou em um momento secundário. Neste sentido, faço uma analogia

desta situação, com a apresentada por Freire (1997), o qual nos alerta para a importância do trabalho em coletivo:

Este ponto nos traz à necessidade da leitura também como experiência dialógica, em que a discussão do texto realizada por sujeitos leitores esclarece, ilumina e cria a compreensão grupal do lido. No fundo, a leitura em grupo faz emergir diferentes pontos de vista que, expondo-se uns aos outros enriquecem a produção da inteligência do texto (FREIRE, 1997, p. 30).

Acredito ainda, que a função do (a) educador (a) neste momento, não seja apenas a de questionar, mas também, de contar aos educandos e educandas, sua trajetória de vida, mostrando-se assim, mais humano (a) e próximo (a) destes estudantes.

Ainda sobre o medo de enfrentar o medo, Freire (1997) nos irá nos dizer que “fugir ao primeiro embate é permitir que o medo de não chegar a bom termo no processo de inteligência do texto, nos imobilize. Daí a acusar o autor ou autora de incompreensível é um passo” (p. 28). Apesar de o autor provocar esta reflexão a partir da situação supracitada (do leitor com medo de ler um livro considerado complexo), mas aplicando-a a situação aqui analisada, percebo que ao não questionar seus educandos e educandas, demonstrar estar imobilizando-se no processo de buscar conhecer as realidades de vida e, adaptando a última frase citada de Freire: daí a acusar os educandos e/ educandas de sujeitos que não participam e não falam em aula, é um passo.

Apesar de não ser um educador (a) que questiona seus educandos e educandas quanto a seus contextos de vida, nesse momento da entrevista, foi possível notar que o (a) participante preocupa-se em considerar e compreender a individualidade de vida de cada educando e educanda, onde segundo ele (a): “[...] são várias pessoas diferentes. Então, se a pessoa não se sente à vontade para falar sua rotina nessa atividade, eu digo para inventar uma história fictícia” (PARTICIPANTE A).

Também graduando (a) do curso de licenciatura em Letras pela UFPel, porém na modalidade português – literatura, ao responder o questionário online, o (a) participante B informou atuar há pelo menos três anos como educador (a) no Desafio PUP. Além de ministrar aulas de literatura no Projeto, o (a) educador (a) relatou também atuar em outros projetos de ensino desenvolvidos no Instituto Federal Sul-rio-grandense – Campus Visconde da Graça (IFSul – CaVG) em Pelotas. Em anos anteriores a Pandemia da Covid- 19, o (a) participante informou ter atuado como educador (a) do Desafio PUP na modalidade presencial em turmas

de extensivo no turno da tarde. Nesta época, costumava planejar suas aulas semanalmente, desenvolvendo-as de forma dialogada com os educandos e educandas.

Em relação a organização da sala de aula, o (a) educador (a) relatou nunca ter observado como os educandos e educandas costumavam estar dispostos no espaço físico da sala de aula. Durante o período da Pandemia, o (a) participante informou não estar ministrando aulas pelo Projeto. Entretanto, considerando suas experiências como educador (a) no ensino presencial do Desafio PUP, relatou que no espaço-tempo da sala de aula, costumava utilizar como recursos didáticos a projeção de slides, o quadro da sala de aula, a aplicação de simulados e/ou questões relacionadas aos conteúdos cobrados nas provas do ENEM de anos anteriores, além de textos para leituras complementares. Quanto aos conteúdos trabalhados em sala de aula, o (a) educador (a) informou que sempre busca relacioná-los aos temas abordados em aulas anteriores, e a serem trabalhados nas próximas aulas, buscando sempre observar a demanda dos educandos e educandas, e abordar os principais conteúdos cobrados nas provas do ENEM.

Deste modo, é possível notar que o (a) participante parece desenvolver a educação a partir de uma concepção bancária, a qual segundo Freire (1987), pode ser observada com frequência nas escolas e em outros espaços educativos, a partir da relação educador (a) – educandos (as) estritamente narradoras e dissertadoras, onde o (a) educador (a) é responsável por narrar/dissertar sobre um assunto, e os educandos e educandas, são encarregados de receber e ouvir de forma passiva este depósito de informações. Apesar de declarar observar a demanda dos educandos e educandas, em nenhum momento o (a) participante relatou desenvolver momentos de diálogos, problematizações e reflexões dos conteúdos ministrados em conjunto com os educandos e educandas. Assim, é possível notar que o (a) mesmo (a) parece estar principalmente focado (a) em atender os conteúdos a serem cobrados nas provas do ENEM, de modo semelhante ao que Freire (1987) irá expor em relação à educação bancária:

[...] o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é "encher" os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. [...] Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante (FREIRE, 1987, p. 37).

Para Freire, esta forma de educar carece de força transformadora. Sem força de transformação e com conteúdos desconectados da totalidade, também parece ser o modo como o (a) participante B visualiza e compreende a EA. Segundo ele (a), apesar de declarar não

visualizar relação entre a EA com a disciplina que ministra aulas – literatura, e consequentemente não perceber se aborda ou não questões relacionadas a EA em suas aulas, quando questionado (a) em relação a importância do desenvolvimento da EA no espaço-tempo do PUP, o (a) participante diz considerar a EA como algo importante, e declara ter tido contato com o tema por meio de conversas e debates com outros colegas, participando de cursos e/ou eventos relacionados, realizando leituras complementares, assistindo a vídeos, filmes e/ou documentários durante seu processo formativo.

A partir desta fala do (a) participante, foi possível perceber certa contradição, uma vez que considera o desenvolvimento da EA como algo importante para os seres humanos que participam do PUP, entretanto não consegue perceber a importância de abordar a temática em suas aulas. Além de contraditória, é possível perceber a partir desta declaração do (a) participante, que este (a) não percebe-se como ser humano autônomo, ativo e responsável por suas ações frente aos problemas ambientais presentes na sociedade, bem como, em relação ao processo de desenvolvimento da EA enquanto educador (a) de literatura, demonstrando então, compreender a EA a partir de sua vertente conservadora, como aquele ser humano que visualiza os problemas e as responsabilidades ambientais como questões isoladas de suas responsabilidades enquanto cidadão (ã) e educador (a).

De encontro ao que foi relatado pelo (a) participante B, a EA quando abordada em sua vertente crítica, possui diversos elementos que podem ser abordados a partir de estudos e discussões literárias. A exemplo, trago os trabalhos de Guimarães (2009) e Acioli (2010), onde no primeiro, é analisada como alguns elementos da EA foram abordados em escritas literárias do século XX, a partir de narrativas relacionadas a floresta amazônica, por meio de olhares e recortes voltados à cultura da América Latina. Já no segundo, a presença e o desenvolvimento da EA a partir das escritas literárias é analisada com base na literatura popular de cordel. Assim, destaco que a EA não somente pode, como está presente em diversos estudos e abordagens do campo literário, basta que o (a) educador (a) esteja apto e disposto a perceber e trabalhar esta relação.

Considero que para melhor compreender a prática do (a) participante em questão, seria fundamental que a fase descritiva da coleta de dados deste estudo pudesse ter sido desenvolvida com o (a) educador (a), entretanto, apesar de ter respondido ao questionário online, em um segundo contato, o (a) participante B informou não estar disposto (a) a participar do momento de entrevista, em virtude de questões pessoais e problemas psicológicos que vem enfrentando em decorrência do atual contexto de Pandemia.

Também graduando em licenciatura, neste caso, em Matemática pela UFPel, o (a) participante C declarou atuar como educador (a) há pelo menos dois anos, sendo desde o início da pandemia da Covid-19 (março de 2020) como educador (a) de matemática no Desafio PUP. Assim como o (a) participante A, o (a) educador (a) informou não ter atuado enquanto educador (a) no formato presencial de aulas no Desafio PUP. Deste modo, para compartilhar suas práxis docente, o (a) participante B relatou algumas de suas experiências anteriores ao Desafio PUP.

Enquanto educador (a) da rede pública de ensino, declarou ter o costume de planejar suas aulas semestral e semanalmente, planejando-as em conjunto com seus educandos e educandas. Neste momento da entrevista, foi possível notar que o (a) participante demonstra-se aberto ao diálogo, permitindo-se estar vulnerável frente aos diferentes momentos da sala de aula junto a seus educandos e educandas. Neste sentido, Freire (1996) irá nos dizer que “não há razão para envergonhar-se por desconhecer algo. Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa” (p. 69). Desta forma, a partir deste movimento de planejar suas aulas semestralmente, mas também estar apto a revê-las e reorganizar este planejamento semanalmente em conjunto com seus educandos e educandas, tornou-se possível observar que o (a) participante B parece desenvolver em sala de aula, práticas de uma educação crítica, considerada por Freire (1996) como aquela que “envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (p. 21).

O (a) participante informou que durante o ensino presencial, costumava desenvolver aulas expositivas e práticas, organizando a sala de aula no formato tradicional (mesas e cadeiras enfileiradas), em meia-lua, ou ainda de forma aleatória (organização feita pelos educandos e educandas). Quanto aos conteúdos trabalhados em aula, o (a) participante declarou que preza pela abordagem de temas atuais, relacionando-os a realidade de vida dos educandos e educandas, por meio de situações do dia a dia e/ou de questões levantadas pelos próprios educandos e educandas.

Ao demonstrar abrir espaço e dar importância para que os educandos e educandas compartilhem suas vivências de vida, relacionando-a aos conteúdos trabalhados em aula, este trecho da fala do (a) participante remete-me a obra Educação e Mudança de Freire (1979). Deste modo, percebo o (a) participante como um educador (a) comprometido (a) de forma autêntica enquanto profissional e ser humano, que exerce a práxis docente enquanto educador (a) popular que permite-se estar vulnerável, adentrando-se ao mundo e a realidade de vida de seus educandos e educandas, considerando esta realidade com algo que está em constante movimento e transformação.

O (a) participante informou ainda, que costuma trabalhar tais conteúdos por meio de questões do ENEM de anos anteriores, bem como, utilizando livros e apostilas. Em relação aos recursos didáticos utilizados em suas aulas, além do tradicional quadro da sala de aula, o (a) participante relatou utilizar a projeção de slides, softwares, jogos, experimentos práticos, músicas, simulados, textos complementares, e materiais utilizados em aulas ministradas em anos anteriores. Ainda em relação a estes recursos, o (a) participante informou utilizá-los durante as aulas, antes e depois da abordagem teórica dos conteúdos, buscando sempre contextualizá-los, estabelecendo pontes com os temas a serem trabalhados nas próximas aulas.

A partir destas informações, foi possível considerar que o (a) participante demonstra estar comprometido²⁸ (a) e preocupado (a) em exercitar sua práxis docente, por meio da ação-reflexão, uma vez, que busca contextualizar as atividades em relação aos conteúdos trabalhados e a serem trabalhados em sala de aula, atuando e refletindo sobre sua prática docente (FREIRE, 1979).

Quando questionado (a) em relação ao contato e aos conhecimentos que possui em relação a EA, o (a) participante diz nunca ter tido contato com a EA durante seu processo formativo na graduação, no entanto, alega considerar importante o desenvolvimento do tema no espaço-tempo do PUP. Mesmo não possuindo contato com a EA em seu processo formativo, o (a) participante informou que costuma abordar em suas aulas temas relacionados a EA em escala local, global, regional e nacional, contextualizando-os com questões voltadas a: economia, problemas ambientais e sociais, acontecimentos históricos, questões relacionadas a problemas de política e saúde pública, bem como, questões abordadas pelos próprios educandos e educandas.

A partir desta relação social, política e econômica, percebo que o (a) participante demonstra-se um ser compromissado com seu papel enquanto educador (a) popular, preocupado (a) com a realidade e a contextualização dos assuntos trabalhados em aula, visto que segundo Freire (1979), o “compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade” (p. 9). Ainda de acordo com o autor, este processo de capacitação, reflexão e organização das experiências, bem como, o ato de explorar o patrimônio cultural coletivo, ao longo do tempo, proporciona ao educador (a) o compromisso de perceber-se mais responsável com os demais seres humanos enquanto profissional.

²⁸ Para FREIRE (1979), antes de assumir compromissos com a sociedade, faz-se necessário que o (a) profissional se reconheça enquanto ser humano e assim, em primeiro lugar, esteja comprometido (a) consigo mesmo.

Para a realização de tal abordagem, o (a) disse obter as informações por meio de conversas e debates com outros colegas, participando de cursos e eventos complementares, e/ou assistindo a vídeos, filmes e documentários que envolvam temáticas relacionadas a EA. Assim como no caso do (a) participante anterior, não foi possível aprofundar as respostas obtidas pelo (a) participante C, visto que após consecutivas tentativas de contato para agendamento da entrevista, não obtive retorno.

Diferentemente dos participantes citados, o (a) participante D não possui formação em licenciatura. O (a) participante D informou estar cursando Ciências Biológicas – Bacharelado pela UFPel, e atuar como educador (a) há três anos, sendo o Desafio PUP seu primeiro local de atuação como docente da disciplina de biologia. Em relação ao ensino presencial do Desafio PUP, o (a) participante relatou ter atuado ministrando aulas para as turmas de intensivo no turno da noite, sendo estas desenvolvidas de formas expositivas, práticas e dialogadas junto a seus educandos e educandas, e planejadas semanalmente, levando sempre em consideração a demanda dos educandos e educandas.

Neste momento da entrevista, foi possível verificar a partir da fala do (a) entrevistado (a), que o (a) mesmo (a) preocupa-se em levar em consideração as colocações, inquietações e sugestões expostas por parte dos educandos e educandas. Neste sentido, o (a) educador (a) citou que opta por preparar as aulas semanalmente, justamente pelo fato deste espaço de tempo entre uma semana de aula e outra lhe permitir analisar e refletir sobre a aula anterior, sobre o desempenho e a participação dos educandos e educandas e assim, melhor planejar os conteúdos a serem trabalhados na próxima aula.

Quanto ao ensino remoto, o (a) participante relatou considerá-lo invasivo, visto que a única forma possível para o momento é que os educandos e educandas tenham aulas online, no entanto, conforme citado pelo (a) participante, é sabido que muitos destes educandos e educandas por vezes, não possuem condições adequadas para este formato de ensino. Já em relação ao ensino presencial, o (a) participante informou que durante suas aulas, a sala de aula costumava estar organizada de forma aleatória (de acordo com a preferência dos educandos e educandas).

Neste momento, foi possível notar que o (a) participante demonstra não preocupar-se com o modo como os educandos e educandas costumavam estar dispostos na sala de aula, deixando subentendido que não buscava desenvolver atividades e alternativas que visassem integrar os educandos e educandas entre si, e/ou até mesmo, com ele (a) mesmo (a). Ainda em

relação ao ensino presencial, o (a) participante relatou utilizar como recursos didáticos a projeção de slides, o tradicional quadro da sala de aula, a aplicação de aulas práticas e simulados, questões abordadas no ENEM de anos anteriores e em apostilas específicas.

Quando questionado (a) em relação aos conhecimentos relacionados a EA que possui, o (a) participante informou ter tido contato com a área apenas durante um minicurso que participou. E em relação ao desenvolvimento da EA em suas aulas, relatou abordar temas diversos, em escala local, global, regional e nacional, contextualizando-os a problemas sociais e ambientais, e a partir de situações relatadas em aula pelos educandos e educandas, como por exemplo, questões relacionadas a rotina de trabalho e consumo. Neste momento, foi possível observar que mesmo conseguindo perceber a possibilidade de abordar questões relacionadas a EA em diferentes níveis (local, global, regional, etc.), bem como, conectá-los com assuntos relacionados a rotina dos educandos e educandas, foi possível perceber que o (a) participante em questão não consegue criar meios de desenvolver diálogos e debates mais profundos destes temas, ainda trabalhando-os a partir de um olhar conservador e superficial da EA. Ainda em relação a esta questão, durante a entrevista²⁹, o (a) participante relatou que tanto em seu curso de formação, quando no espaço do Desafio PUP, há um déficit de abordagens focadas no desenvolvimento da EA, principalmente em sua vertente crítica, o que segundo ele (a), contribui para que em muitos casos, os educadores e educadoras acabem não sabendo como abordar e contextualizar a EA aos conteúdos das disciplinas.

Conforme destacado por Freire (1996):

[...] é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (p. 21).

Ainda segundo Freire, o que se faz necessário, é que o (a) educador (a) esteja voltado (a) sobre si mesmo (a), de modo a permitir-se refletir sobre sua prática, e assim, ir tornando-se um sujeito crítico.

Ainda durante a entrevista, o (a) participante relatou que apesar de ser um PUP baseado na EP de base freiriana, segundo ele (a), o Desafio carece de práticas e diálogos que de fato vão ao encontro de tal prática, visto que por muitas vezes, algumas decisões acabam sendo tomadas

²⁹ Cabe ressaltar que apesar de ter sido gravada, devido a instabilidade de conexão da internet no momento da entrevista, partes do áudio da gravação apresentaram falhas, impossibilitando a transcrição.

sem que a opinião dos educandos e educandas e/ou até mesmo, dos educadores e educadoras seja levada em consideração. A partir desta fala do (a) participante, extraio duas hipóteses: 1) em teoria o Projeto possui base freiriana de desenvolvimento da EP, porém por algum motivo não a coloca em prática; e 2) este (a) participante parece não estar comprometido (a), além de não sentir-se como um sujeito autônomo e pertencente ao Projeto, visto que, segundo Freire (1979): quando impedido de atuar e/ou refletir, apesar de profundamente ferido e frustrado, o ser humano tende a buscar e lutar pela superação deste sentimento. Além disso, é possível observar que o (a) educador (a) em questão, não toma atitude para transformar esta inércia dos educandos (as) e educadores (as) frente as decisões do Desafio. Ora, se de fato o PUP em questão preza por categorias como: coletividade, diálogo, autonomia, ação, reflexão e transformação, espera-se que seus colaboradores possam sentir-se pertencente e à vontade para agir e lutar por mudanças.

Freire (1996) irá nos trazer dois conceitos: determinismo e condicionamento. Para ele, ao existir no mundo, o ser humano automaticamente é responsável por construir e transformá-lo, onde:

Como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo. Se sou puro produto da determinação genética ou cultural ou de classe, sou irresponsável pelo que faço no mover-me no mundo e se careço de responsabilidade não posso falar em ética. Isto não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que somos seres condicionados mas não determinados. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e não inexorável (FREIRE, 1996, p. 11).

Provoco esta reflexão, pois ao meu ver, o (a) participante parece estar agindo (neste caso carecendo de ações efetivas) como um sujeito que percebe a realidade como um determinismo, que não toma atitude de buscar pela transformação desta realidade a partir de suas ações enquanto educador (a) do PUP. Para ele (a), um dos possíveis motivos para esse desencontro (entre a teoria e prática da EP freiriana), é o fato de que muitos dos educadores e educadoras que estão vinculados ao Projeto, acabam não possuindo a preocupação de estudar e buscar inserir a teoria da EP de base freiriana, em suas práxis docente.

Por fim, o (a) participante E declarou possuir como formação superior em nível de graduação licenciatura em Matemática há cinco anos, e como pós-graduação, mestrado em Modelagem matemática. Em relação ao período de docência, o (a) participante relatou atuar como educador (a) de matemática há dois anos, em turmas de extensivo no turno da tarde no Desafio PUP e como professor particular em outros locais.

Durante a entrevista, o (a) participante relatou ter iniciado sua atuação como educador de matemática no Projeto aos 21 anos de idade, após já possuir experiências como professor de aulas particulares, bem como, já ter realizado o primeiro estágio docente da graduação - atuando na educação básica. Ao compartilhar sua experiência como educador (a) do Desafio PUP, o (a) participante E disse ter ministrado aulas para as turmas do turno da tarde, sendo estas compostas majoritariamente por educandos e educandas mais jovens, com poucos educandos e educandas com idade superior aos 30 ou 50 anos de idade. Para ele (a), atuar enquanto um (a) jovem educador (a) não foi algo que tenha lhe despertado estranhamento, visto que já havia cursado IFSul aos 20 anos, onde estava habituado a ter aulas ministradas por professores e professoras relativamente jovens. Segundo o (a) participante E, o que mudava a partir de agora, era seu papel e posição na sala de aula – de educando(a) a educador (a).

Para ele (a), esta possível diferença de idades nunca foi um problema, mas sim, o fato de alguns educandos e educandas estarem há um longo período de tempo afastados dos estudos, necessitando então, de maior atenção e dedicação durante as aulas do Desafio PUP. A partir deste relato, foi possível perceber a presença de um problema – o afastamento de muitas pessoas em relação aos estudos. Durante a fala do (a) participante, foi possível perceber que há um “desnívelamento” em relação aos conhecimentos básicos dos educandos e educandas entre si e nas diferentes turmas do Projeto. Conforme destacado pelo (a) próprio (a) participante, por vezes, isso pode ser considerado como um ponto positivo (no sentido de permitir que trocas de vivências ocorram entre os educandos e educandas) ou negativo (quando o (a) educador (a) precisa retornar e ensinar conteúdos que deveriam ser básicos para quem está preparando-se para ingressar no ensino superior), podendo levar a um certo atraso dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula.

Segundo ele (a), a experiência enquanto educador (a) no Projeto lhe trouxe uma vivência distinta das situações de sala de aula até então realizadas. Para ele (a), a experiência de ministrar aulas no Desafio PUP fez com que se sentisse insatisfeito consigo mesmo (a), no sentido de que “por muitas vezes, preparava as aulas e os materiais de um jeito, mas saía das aulas com a sensação de não ter conseguido conectar os conteúdos ou fazer com que os educandos e educandas entendessem tão bem quanto esperavam” (PARTICIPANTE E). Ao compartilhar este sentimento, o (a) participante destacou durante a entrevista, que considera possível que tal insatisfação ocorra em decorrência de falhas em seu processo formativo, levando-o (a) a criar expectativas, e por vezes, a entrar na sala de aula com grande expectativa.

Ao analisar este trecho da entrevista, visto que a primeira justificativa citada pelo (a) participante para tal insatisfação refere-se a falhas em seu processo formativo, pode interpretar que o (a) educador (a) em questão parece não realizar o exercício de refletir sobre sua prática, e agir em busca de soluções para transformar esta situação de insatisfação. Deste modo, apesar de reconhecer que o (a) participante identifica as falhas presentes em sua atuação enquanto educador (a), percebo também que o (a) mesmo (a) carece de criticidade em sua atuação profissional, confrontando as ideias defendidas por Freire (1996) em relação a formação permanente dos educadores e educadoras, as quais irão nos alertar de que o ensinar não depende exclusivamente do fazer, demanda também, pensar sobre este fazer, mantendo o movimento constante de reflexão crítica sobre sua prática.

Em outro trecho da entrevista, o (a) próprio (a) participante citou considerar importante que o Desafio PUP promova em seus ciclos de formação (os mesmos supracitados na seção três) momentos de diálogos e discussões de temas que contribuam para a formação continuada dos educadores e educadoras, bem como, que abordem questões relacionadas a EA. Neste momento, foi possível observar que o (a) participante demonstra considerar a formação continuada como algo pontual, desenvolvida em encontros, reuniões e momentos específicos, ao invés de algo que se constrói e refaz-se constantemente a partir da reflexão e ação frente as múltiplas situações vivenciadas no cotidiano.

Relembrando experiências anteriores, o (a) participante relatou que durante seu primeiro estágio docente enquanto professor (a) da educação básica, enfrentou algumas turbulências e dificuldades em sala de aula, que o levaram a cogitar desistir do curso de graduação. Durante sua vivência enquanto educador do Desafio PUP o (a) participante diz não ter enfrentado muitas dificuldades, e considera a experiência “como algo tranquilo, visto que a maioria dos educandos e educandas tinham interesse e disponibilidade em complementar os estudos” (PARTICIPANTE E). Em relação ao momento em que atuou como educador (a) nas turmas de intensivo no turno da noite, o (a) participante relatou que para conseguir contemplar o mínimo de conteúdos exigidos na prova do ENEM, era preciso correr para atender a demanda. Segundo ele, isso lhe causava insatisfação pois: “ao mesmo tempo que era necessário correr para chegar nos conteúdos mais avançados exigidos na prova do ENEM, percebia que o processo formativo dos educandos e educandas estava ficando com algumas lacunas” (PARTICIPANTE E).

A partir desta fala do (a) participante, foi possível perceber que o (a) mesmo (a) demonstra preocupar-se com o fato de por vezes, as aulas ministradas no Projeto tomarem um rumo mais conteudista visando vencer a demanda de conteúdos necessária a ser cumprida para

preparar os educandos e educandas para a prova do ENEM, e por vezes, deixando de lado o enfoque de uma abordagem mais humanizadora, permitindo o desenvolvimento de momentos de diálogos sobre temas e questões que contribuam para a formação cidadã dos mesmos (as).

Para ele (a) participante, estas lacunas se formavam em decorrência do curto período de tempo que tinha para ministrar as aulas e vencer os conteúdos. Outro ponto destacado por ele (a), foi em relação a falta de tempo, onde por muitas vezes, “precisava ministrar conteúdos muito maçantes e teóricos em pouco tempo, sem conseguir ouvir e abrir espaços e momentos de discussão com os educandos e educandas” (PARTICIPANTE E) devido ao período reduzido de aulas para as turmas de intensivo do turno da noite. Segundo ele (a):

[...] Quando estes momentos de trocas e diálogos para/com os educandos e educandas ocorriam, muitas questões e contribuições interessantes eram levantadas e feitas por parte dos educandos e educandas, visto que muitos deles eram trabalhadores e trabalhadoras do comércio e/ou escritórios, que acabavam contribuindo para o desenvolvimento das aulas, trazendo exemplos práticos da aplicação de conteúdos relacionados à matemática em suas profissões (PARTICIPANTE E).

Apesar desta questão em relação a falta de tempo para abordagens mais aprofundadas dos conteúdos nas aulas do intensivo da noite, o (a) participante destaca que um dos pontos positivos do Desafio PUP é a possibilidade de abertura de espaço para que os educadores e educadoras ouçam e acolham seus educandos. Segundo ele (a): “isso contribui positivamente para o próprio aluno, porque quando tu tem alguém que te ouve, tu já começa a ter um certo sentimento diferenciado” (PARTICIPANTE E), o que não costuma ser observado nas escolas. Deste modo, considera esta relação como um diferencial para que os educandos e educandas sintam-se valorizados enquanto seres humanos, e pertencentes a um grupo.

Sobre este tipo de relação educador (a) – educandos (as), o (a) participante destacou que ao ministrar aulas para as turmas do turno da tarde, sentiu a proximidade de sua idade com a dos educandos e educandas como um fator positivo, visto que ao ter contato com educadores e educadoras mais jovens, alguns educandos e educandas poderiam pensar “olha, essa pessoa há cinco anos atrás tinha minha idade” (PARTICIPANTE E). Já a partir das experiências que teve enquanto educador (a) no turno da noite, o mesmo destaca que por terem idades mais avançadas: “[...] muitos alunos acabavam me tratando como filho deles, e em alguns momentos, queriam compartilhar problemas que os filhos estavam passando” (PARTICIPANTE E). Neste momento, foi possível notar que apesar de sentir-se acolhido (a) por ambos os grupos de educandos e educandas, o (a) participante em questão demonstra ter uma certa dificuldade em colocar-se enquanto educador (a) em função da diferença e/ou proximidade de sua idade com a

dos educandos e educandas, deixando de perceber que o ser educador (a) se dá de forma contínua, a partir das vivências dos seres humanos – para além da variável idade.

Conforme Freire (2001), o ato de ensinar a aprender deve ocorrer em uma via de mão dupla, onde quem ensina aprende, e quem aprende, ensina. Segundo Freire, ao possuir e compartilhar um conhecimento, o ser humano também estará aprendendo, e ao observar esta troca de conhecimentos e aprendizagens, tem a oportunidade de identificar e refletir sobre seus erros, fragilidades, acertos e incertezas. Ao analisar as falas do (a) participante acima mencionadas, foi possível observar que a sala de aula do Desafio PUP pode ser considerada um potente espaço de troca de relações e experiências. Para o (a) participante, de todas as experiências partilhadas, o que ficou marcado em seu processo formativo enquanto educador (a) popular é que “ao entrar em uma escola (ou em um PUP), tu tens a expectativa de transformar ela numa comunidade escolar (ou talvez em algum outro termo) [...] fazendo com que os alunos e os professores consigam se sentir pertencentes a esse grupo” (PARTICIPANTE E).

De acordo com o (a) participante E, pelo gosto pessoal de como sente prazer em aprender e ensinar, o ambiente e as pessoas que estão à sua volta contribuem para que possam experimentar. Ele (a) destacou que por muitas vezes o que promoveu o sucesso das atividades práticas e oficinas propostas em sala aula junto aos educandos e educandas, foi esta relação interpessoal, facilitando assim, as atividades coletivas e contribuindo para a transformação pessoal dos indivíduos envolvidos.

Outro ponto abordado durante a entrevista, foi em relação a evasão dos alunos. Segundo o participante: “as duas turmas que começavam com 50 alunos cada, ao serem unidas para abrir espaço na grade de horários para o intensivo, resultava em uma turma de 20 alunos” (PARTICIPANTE E). Sobre a evasão dos educandos e educandas, o (a) participante cita o transporte público coletivo como um ponto a ser considerado, visto que os educandos e educandas precisam se deslocar todos os dias até sede do projeto, e o valor da passagem de ônibus é considerado relativamente caro quando comparado a realidade financeira do público que o Desafio PUP atende.

Como possibilidade de solução para esta situação, o (a) participante cita considerar a mudança de prédios do Desafio PUP como algo positivo. Apesar de ter o campus Anglo (localizado mais distante do centro da cidade) como nova sede prevista para o Projeto, o (a) participante informou considerar isto como algo positivo, visto que a então coordenação do

Desafio PUP e gestão da reitoria da UFPel estava estudando formas de viabilizar aos educandos e educandas do Projeto, acesso ao transporte de apoio gratuito da UFPel, bem como, a outros benefícios como restaurante universitário e biblioteca do campus. Segundo ele (a), contar com estes benefícios seria um diferencial, contribuindo para uma da qualidade de ensino, incentivo e motivação.

Comparando a evasão ao período de ensino remoto, o (a) participante relatou que nesta modalidade, a evasão era observada por meio da falta de público durante as aulas e lives, onde por muitas vezes, os educadores e educadoras acabavam mobilizando uns aos outros, ou até mesmo, convidando amigos e familiares para assistir as aulas do projeto, para que as aulas dos colegas tivessem um número mínimo de espectadores. Em relação ao desenvolvimento das aulas no formato remoto, o (a) participante destacou como principal sentimento a falta de interação para/com os educandos e educandas, o que Segundo ele (a) “faz toda a diferença para o processo de ensino – aprendizagem” (PARTICIPANTE E). Assim como o (a) participante A, salientou: “as aulas transmitidas via WebConf da UFPel foram importantes, pois os alunos passaram a participar das aulas de forma recorrente” (PARTICIPANTE E).

O (a) participante citou que anteriormente ao período de isolamento social, já ministrava aulas online, o que facilitou para sua adaptação e desempenho para o novo formato de ensino necessário para o atual momento de pandemia. No entanto, destacou dois pontos como desgastantes para esta rotina de aulas remotas ministradas no Desafio PUP: 1) o horário das aulas de matemática (nas segundas-feiras, das 20h30min. as 22h); e 2) o fato de que no início das aulas, o isolamento social estava mais flexível, e muitos educandos e educandas seguiam a rotina de trabalho normalmente, fazendo com que chegassem cansados para as aulas online. Como ponto positivo, assim como o (a) participante A, destacou que o formato de aulas online permitiu que educandos e educandas de outras cidades, como por exemplo, Camaquã, Canguçu e São Lourenço participassem das aulas. Em relação ao que chamou de “o que ficou como resultados de uma pandemia”, o (a) participante E destacou a possibilidade criar-se uma versão digital do Desafio PUP para que outros públicos possam vir a ser atendidos pelo Projeto.

Quando questionado (a) sobre os contatos e experiências que teve com a EA, o (a) participante relata ter tido aula com um professor que possuía pós-graduação na área, bem como, o contato que teve com a área por meio da realização de uma proposta de projeto final para seu curso técnico, em que a partir da disciplina de “iniciação à pesquisa e ao ensino na prática”, teve seu interesse despertado pelo assunto. Segundo ele (a), a proposta de projeto tinha como objetivo investigar a relação da matemática com a EA, a partir da investigação e

comparação da composição dos currículos de diferentes cursos de licenciaturas em matemática do RS.

Sobre a possibilidade de estabelecer aproximações entre os conteúdos da disciplina que ministra, e a EA, o (a) participante informou considerar esta relação possível e importante de ser desenvolvida no espaço de PUP, porém, assim como o (a) participante D, destacou duas questões: 1) a carência de formação sobre o assunto ao longo da graduação; e 2) a falta de interesse de alguns educadores e educadoras em buscar apropriar-se do assunto, buscando inserir a EA em sua práxis docente.

Neste momento da entrevista, foi possível observar mais uma vez que o (a) participante demonstra perceber-se como um (a) educador (a) popular autônomo e agente promotor de seu fazer profissional e formativo. Neste sentido, percebo que o (a) educador (a) em questão age como se estivesse fora de seu processo formativo, como se as possibilidades de formação fosse algo dado e imutável, sem perceber que suas ações podem ser capazes de promover mudanças em seu processo formativo e até mesmo, de outros profissionais. Sobre esta última questão, apesar de não gostar, mas compreender que faz parte da profissão, o (a) participante destacou:

[...] A necessidade de saber e permitir-se lidar com o desconforto de o (a) educador (a) tentar praticar aquilo que não domina, buscando assim, não ficar apenas reproduzindo conteúdos e certos padrões em sala de aula, permitindo também que os educandos e educandas saiam da posição de passividade (PARTICIPANTE E).

Encaminhando para o final da entrevista, um dos pontos abordados foi a relação educador (a) – educando (a). Em relação a esta questão, o (a) participante relatou que conhecer a realidade de vida dos educandos e educandas por meio do diálogo sempre fez parte de sua práxis. Para isso, não desenvolvia uma atividade em específico, mas sempre que possível, buscava ter momentos de conversas com os educandos e educandas, enquanto realizavam as atividades da disciplina em sala de aula, por exemplo.

A partir desta colocação feita pelo (a) participante, foi possível notar que apesar de apresentar-se receptivo as colocações e conversas com seus educandos e educandas, o (a) mesmo (a) parece apenas ter momentos de conversas superficiais estes sujeitos, sem promover espaços de problematizações dos temas levantados pelos educandos e educandas, bem como, sem instiga-los (as) a refletir sobre as situações limites a serem enfrentadas em busca de transformar os contextos de vida em que estão inseridos (as).

Já em relação ao comportamento dos educandos e educandas em sala de aula, o (a) participante destacou a forma como alguns deles (as) lidavam com a liberdade de estar estudando em um PUP localizado no centro da cidade, algo que para eles (as), é diferente do contexto escolar vivenciado até então. Segundo o (a) participante, alguns educandos e educandas apresentavam o comportamento de estar experienciando algo libertador, demonstrando pensarem: “não estou mais em casa, não estou mais no bairro, estou no centro”. Nesse sentido, o (a) participante diz compreender que no pensamento destes educandos e educandas, o que poderia menos importar, poderia ser assistir as aulas. Em contrapartida, o (a) participante também recordou que existiam aqueles e aquelas que se mostravam focados, chegando a reclamarem, posicionando-se contra ao grupo de educandos e educandas descrito anteriormente. Quando deparado (a) com estas situações, o (a) participante informou que se esforçava para permitir que os educandos e educandas tivessem liberdade e autonomia para escolher entre ficar ou sair das aulas. Segundo ele (a), em um primeiro momento, “tentava entender o porquê aquelas pessoas queriam sair da sala?” (PARTICIPANTE E), depois, passava a lista de presença em dois momentos durante as aulas, buscando contemplar ambos os públicos de educandos e educandas. Nesse sentido o (a) participante destacou que de certa forma, compreende tal atitude por parte dos educandos e educandas que optavam por sair das aulas, visto que na maioria das vezes, eram sujeitos que moravam em bairros periféricos, e tinham curiosidade em conhecer os espaços do centro, como por exemplo, a praça Coronel Pedro Osório.

6.2 Educação popular e ambiental: como esta relação se expressa na constituição profissional dos educadoras e educadoras do PUP?

Durante o processo de estruturação desta pesquisa, ao pensar quais categorias de base freiriana poderiam vir a ser utilizadas na etapa de análise dos dados obtidos, considerando as experiências que tive no período em que atuei enquanto educadora no Desafio PUP, imaginava que as principais categorias emergentes seriam: autonomia, contextualização, conscientização, dentre outros. Entretanto, neste processo de analisar os dados obtidos (tanto a partir dos questionários, quanto das entrevistas), pude perceber que as principais categorias de base freiriana que estão presentes no ser educador (a) dos (as) participantes entrevistados são outras.

De diferentes modos, o medo foi um dos principais sentimentos expressados pelos (as) participantes da pesquisa. Em diversos momentos dos diálogos que tive com cada um (a) dos (as) entrevistados (as), foi possível perceber que estes educadores e educadoras demonstram ter medo de estar vulnerável em relação a seus educandos e educandas, seja por inexperiências,

inseguranças e/ou diferença de idade, por exemplo. Ao relembrar as primeiras experiências docente que tive enquanto educadora no Projeto, deparei-me com questões semelhantes as levantadas pelos (as) participantes desta pesquisa.

Hoje, com um pouco mais de bagagem teórico e prática de sala de aula, assim como já descrito por Freire, compreendo que este talvez seja o grande segredo e triunfo da carreira docente – compreender que a educação ocorre em um processo constante de ensino e aprendizagem, onde erros serão cometidos, descobertas serão feitas, relações serão estabelecidas, e ser humilde e permitir-se estar vulnerável, é essencial. Ao longo das conversas com os participantes, foi possível perceber que muitos deles (as) reconhecem estas questões, entretanto, não se sentem-se acolhidos e assessorados profissionalmente para aprofundar e estarem seguros (as) com estas questões. A partir disto, foi possível perceber que os educadores e educadoras entrevistados (as) além de sentirem medos e inseguranças, também demonstram não agir como seres humanos autônomos e protagonistas de seu fazer profissional, agindo por muitas vezes, de forma passiva, esperando que a solução para enfrentar os desafios e adversidades da profissão partam do seu externo, seja em questões relacionadas a educação popular, a educação ambiental, ou ambas.

Conforme citei nas seções anteriores, a EP de base freiriana, bem como, a EA em sua vertente crítica, compartilham de características e fundamentos que estão fortemente correlacionados, dentre eles: a criticidade, a problematização, a contextualização e interdisciplinaridade³⁰. Assim como destacado por Leff (2011), desde a Conferência das Nações Unidas de 1972, a interdisciplinaridade vem sendo apontada como um dos principais métodos a serem utilizados almejando o efetivo desenvolvimento da EA, possibilitando compreender e reestabelecer a relação sociedade-natureza. Deste modo, é compreendido que as possíveis soluções para as problemáticas ambientais dependem de que mudanças na organização do conhecimento ocorram, o que por sua vez, não depende única e exclusivamente de uma área e/ou outra área do conhecimento, mas sim, de seus trabalhos em coletivo. Para Leff (2011), “os problemas ambientais são sistemas complexos, nos quais intervêm processos de diferentes racionalidades, ordens de materialidade e escalas espaço temporais. A problemática ambiental é o campo privilegiado das inter-relações sociedade-natureza” (p. 310). Destaco para a importância de que temas relacionados a EA sejam trabalhados em sala de aula, visto que fora

³⁰ Processo o qual segundo Leff (2011), considera não somente os conhecimentos advindos das disciplinas científicas e/ou de suas ramificações, mas sim, que também considera e valoriza os saberes e as práticas populares.

dela, os educandos e educandas irão deparar-se com inúmeras situações complexas, as quais precisarão ser enfrentadas no dia a dia, seja na esfera social, ambiental, cultura, tecnológica e/ou nas relações interpessoais e sociedade-natureza. Ainda neste sentido, retorno ao conceito de interdisciplinaridade, o qual segundo Leff (2011):

[...] se aplica tanto a uma prática multidisciplinar (colaboração de profissionais com diferentes formações disciplinares), assim como ao diálogo de saberes que funciona em suas práticas, e que não conduz diretamente à articulação de conhecimentos disciplinares, onde o disciplinar pode referir-se à conjugação de diversas visões, habilidades, conhecimentos e saberes dentro de práticas de educação, análise e gestão ambiental, que, de algum modo, implicam diversas “disciplinas” – formas e modalidades de trabalho – , mas que não se esgotam em uma relação entre disciplinas científicas, campo no qual originalmente se requer a interdisciplinaridade para enfrentar o fracionamento e a superespecialização do conhecimento (LEFF, 2011. p. 312).

A partir das reflexões acima explanadas e, ao analisar as respostas dos educadores e educadoras, tornou-se notório que além de não desenvolverem a EA em sua vertente crítica durante suas aulas, os (as) participantes da pesquisa demonstraram não dialogarem entre si – seja em relação a abordagem da EA em sala de aula, e/ou a elaboração de atividades que envolvam as demais áreas do conhecimento.

Apesar de ser considerada como um tema transversal, que dialoga com a educação popular (conforme Figura 3), permeando (ou ao menos, que deveria permear) por todas as áreas do conhecimento, a EA não vem sendo desenvolvida de maneira efetiva durante o processo formativo dos (as) participantes da pesquisa, seja no ambiente acadêmico e/ou no próprio espaço do Desafio PUP, contribuindo para que estes profissionais sintam-se inseguros, e com estas lacunas presentes em seus processos formativos.

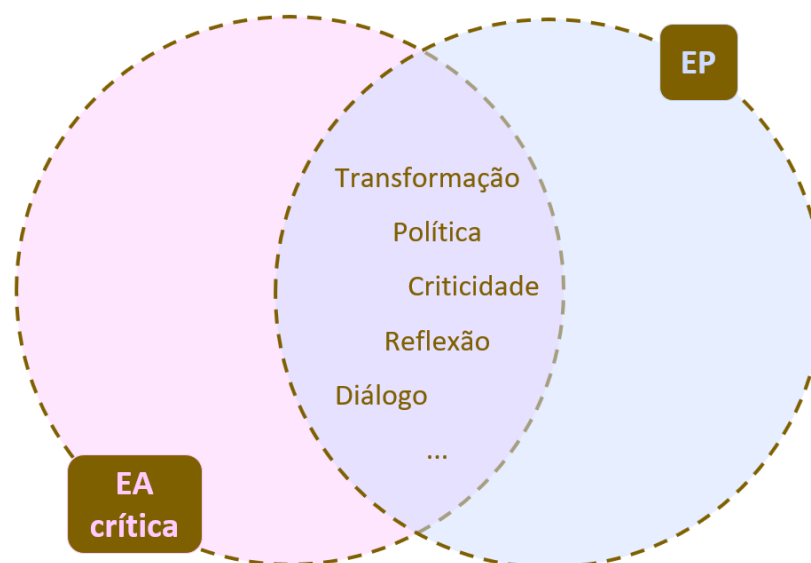


Figura 3. Categorias que podem ser compartilhadas pela Educação Ambiental (EA) e a Educação Popular (EP).

7 SAFRAS FUTURAS: CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Ser um ser humano melhor
Com brilho no olhar
(Vai baby – Black Alien)*

Uma vez que o objetivo inicial da pesquisa era “compreender como a relação educação ambiental – educação popular ocorre no espaço tempo do PUP”, ao buscar por pistas que me auxiliassem a obter possíveis respostas para esta questão, por diversas vezes ao longo do desenvolvimento do estudo, repensei e remodelei os objetivos específicos da pesquisa.

Estruturar a pesquisa, entrevistar os educadores e educadoras do Desafio PUP, bem como, analisar e interpretar os dados obtidos, foram momentos que permitiram-me entrar em contato com situações já vivenciadas, porém agora, em outro momento de vida, em outro papel e posição profissional. Conforme representado na Figura 4, durante este processo, pude adquirir uma nova visão em relação ao desenvolvimento de estudos qualitativos de cunho social.



Figura 4. Sensação de estar visualizando uma paisagem já conhecida, porém com novas lentes e outros olhos.

Conforme apresentei na primeira seção, embora já tivesse atuado como educadora no Desafio PUP, minhas experiências acadêmicas e profissionais anteriormente ao ingresso no PPGA, vinham sendo voltadas para as áreas ditas “mais duras” da ciência. Desde modo, desde os primeiros momentos no Programa, até o presente momento, diversas transformações e amadurecimentos ocorreram em minha constituição enquanto pesquisadora, educadora e ser humano.

Ao buscar por pistas que me levassem a compreender melhor como os educadores e educadoras do Desafio PUP podem contribuir para o desenvolvimento de uma EA crítica e transformadora no espaço-tempo da sala de aula, tive a oportunidade de identificar que desenvolver a EA (principalmente em sua vertente crítica e transformadora) no espaço-tempo do PUP não depende da disciplina ministrada pelo educador (a), tão pouco, do conteúdo ministrado por estes (as). De modo geral, apesar de ser um potente espaço para o desenvolvimento da relação educação popular – EA crítica, o PUP ainda carece de maior e efetiva inserção do tema em suas discussões estruturais, bem como, no processo formativo de seus educadores e educadoras.

Supondo que os mesmos materiais obtidos nas fases exploratória e descritiva do estudo fossem interpretados por mim em um momento anterior, imagino que muitas das problematizações feitas não teriam emergido. Hoje, não somente por estar analisando estas situações sem estar atuando no Projeto, mas também (e principalmente), devido ao amadurecimento que o desenvolver deste estudo me proporcionou e proporciona, tive condições de compreender de forma crítica os apontamentos e encaminhamentos feitos pelos (as) participantes da pesquisa. Após dialogar, observar e discutir os assuntos aqui abordados com os (as) participantes da pesquisa, a partir dos resultados que obtive, considero de suma importância que estas informações e reflexões sejam compartilhadas com os educadores e educadoras do Desafio PUP, seja por meio de rodas de conversa, processos de formação complementares entre outros.

Ao pensar em meu percurso formativo, considero que o principal resultado obtido durante o desenvolvimento da pesquisa, está atrelado a meu crescimento pessoal e profissional, principalmente a partir da possibilidade de melhor compreender (embora ainda de forma superficial devido ao curto espaço de tempo para desenvolvimento da pesquisa, bem como, em decorrência do isolamento físico necessário para o atual momento de pandemia) a percepção dos (as) participantes da pesquisa em relação ao tema investigado. A partir deste momento, pretendo dar continuidade a este trabalho promovendo momentos de diálogos e debates com os educadores e educadoras do Projeto, almejando compartilhar com estes (as) os resultados obtidos, a fim de em coletivo, instiga-los (as) a observar, refletir e exercitar a EA em sua vertente crítica, dialogando com a EP.

Por fim, conforme represento na Figura 5, destaco que o desenvolvimento desta pesquisa é apenas um grão de pólen em meio a tantas outras plantas e plantações que merecem e carecem de atenção, investigação, conhecimento e cuidado.



Figura 5. Representação do processo de pesquisa desenvolvido por meio deste trabalho, onde os resultados obtidos representam apenas um pequeno grão de pólen em meio a um campo diverso a ser explorado.

Como destacado por Freire (1997) “no fundo, este deve ser o sonho legítimo de todo autor – ser lido, discutido, criticado, melhorado, reinventado, por seus leitores” (p. 30). Assim, por meio desta escrita, deixo minha singela contribuição para a ciência no campo da educação, para que seja lida de forma crítica, servindo como base para que provocações e inquietações sejam despertadas nos pesquisadores e pesquisadoras desta e das próximas gerações, contribuindo assim, para o desenvolvendo de novas pesquisas no campo da EA crítica e popular.

REFERÊNCIAS

ACIOLI, Alexandre de Souza. Literatura popular como ferramenta para a educação ambiental. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**. v. 5, 2010. p. 76-83.

ANDRADE, Leonardo; LEAL, Nórís Mara P. M. A atuação da coordenação pedagógica no ambiente pré-universitário. In: Semana Integrada de Inovação, Ensino, Pesquisa e Extensão, 5, 2019, Pelotas. **Anais VI Congresso de Extensão e Cultura**. Pelotas: UFPEL, 2019. p. 373 – 376.

AQUINO, Felipe Ribeiro. Observações/reflexões de aula no Pré-Universitário Popular da UFF. In. OLIVEIRA, Aroldo Magno de. **Coletânea PPE UFF/Letras: resenhas, artigos, relatos de experiência e outros escritos**. v. 03. 2015. p. 27 - 30.

BASTOS, Karina Karla de Souza; MONTEIRO, Maria da Guia da Silva. **Educação Popular, Educação de Jovens e Adultos e movimentos sociais: um cruzamento de teses e dissertações em Educação Popular**. 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22696_10018.pdf. Acesso em: 10 jun. 2020.

BELO, Carolina Lima Alves; FALCÃO, Eliane Brígida Moraes; FARIA, Flavio Silva. Processos da vida, processos da matéria: os diferentes sentidos de natureza entre biólogos e físicos. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 4, p. 919-934, 2012.

BENIGNO, Rute Carolina da Cunha; COSTA NETO, Leão Xavier da; CUNHA, Magnus Kelly Moura da. Estudo da relação homem-natureza na obra de Luiz Gonzaga: uma contribuição à Educação Ambiental. **HOLOS**, ano 33, v. 07, 2017.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. v. 2, n. 1. 2005. p. 68-80.

BRASIL. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Brasília: Ministério da Saúde, 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 23 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_vers_aofinal.pdf. Acesso em: 03 mar. 2020.

CALIXTO, Patrícia Mendes; SANTOS, Arion de Castro Kurtz dos. Contribuições para ressignificação da prática da Educação Ambiental pelos professores de geografia. **Raega - O Espaço Geográfico em Análise**, v. 28, p. 254-278, 2013.

CHAVES, Carlos Jaelso Albanese; OLIVEIRA, Eloisa Paula de; ROMAGNANI, Patricia; ERBANO, Candida Propheta. Projetos de extensão universitária: um compromisso da universidade com a inclusão social. **HOLOS**, ano 35, v. 2, 2019.

COSTA, Alan Ricardo; GOMES, Tatiane Fernanda. Contribuições da obra de Paulo Freire nos encontros de cursos pré-universitários populares. **Revista de Educação Popular**, v. 16, n. 2, p. 137-151, 2017.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Carta de Paulo Freire aos professores**. Estudos Avançados 15 (42), 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da libertação em Paulo Freire**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

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

GUIMARÃES, Leandro Belinaso. Educação Ambiental e Literatura: narrativas sobre as florestas. **Cadernos de Educação**, n. 34, 2009.

KUSS, Anelise Vicentini; CARLAN, Francele de Abreu; BEHLING, Greici Maia; GIL, Robledo Lima. **Possibilidades metodológicas para a pesquisa em educação ambiental**. Pelotas: Editora e Cópias Santa Cruz, 2015. 160 p.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & sociedade**, v. 17, n. 1, p. 23-40, 2014.

LEFF, Enrique. **Complexidade, interdisciplinaridade e saber ambiental: Olhar de professor**. v. 14, n. 2, 2011. p. 309-335.

LESSA, Ingrid Medeiros; FREITAS, André Luís Castro de. O exercício da práxis docente em curso Pré-Universitário Popular a partir da leitura das obras de Paulo Freire: “Eva viu a uva” por meio do ENEM. **Revista Querubim** – revista eletrônica de trabalhos científicos nas áreas de Letras, Ciências Humanas e Ciências Sociais – Ano 16 N°41 vol. 3 – 2020 ISSN 1809-3264, p. 97-105.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

MUÑOZ, González. Principales tendencias y modelos de la Educación Ambiental en el sistema escolar. **Revista Iberoamericana de educación**, v. 11, p. 13-74, 1996.

NASCIMENTO, Eduardo Peterle. **Jovens e educação superior**: as aspirações de estudantes de cursos pré-vestibulares populares. 2009. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Sociologia e Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

ONU. **Rio-92 e Agenda 21**. Organização Mundial das Nações Unidas. Rio de Janeiro, 1992. Disponível em: <https://www.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental/agenda-21/agenda-21-global/item/716.html>. Acesso em: 08 ago. 2020.

PALUDO, Conceição. Educação Popular. In: STRECK, Danilo. **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2015.

PALUDO, Conceição. Educação Popular como resistência e emancipação humana. **Cad. Cedex**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 219-238, maio-ago., 2015a.

PPGEA-FURG. **Linhas de Pesquisa**. s.d. Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – Universidade Federal do Rio Grande. Disponível em: <https://educacaoambiental.furg.br/pesquisa/linhas-de-pesquisan.html>. Acesso em: 19 jul. 2019.

PPGEA-FURG. **Regimento interno. 2020**. Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – Universidade Federal do Rio Grande. Disponível em: https://educacaoambiental.furg.br/images/REGIMENTO_INTERNO.pdf. Acesso em: 10 ago. 2020.

PREC-UFPEL. Pró-Reitoria de Extensão e Cultura – Universidade Federal de Pelotas. **Regimento Interno do Desafio Pré-Universitário Popular**. Pelotas: UFPEL, 2019.

RBS. **São três conchadas de galinha**. Grupo RBS, 2019. Disponível em: <https://youtu.be/nmrAHGP7MG4>. Acesso em: 27 abr. 2020.

REIGOTA, Marcos. **Fundamentos teóricos para a realização da Educação Ambiental popular**. Em Aberto, Brasília, v. 10, n. 49, jan./mar. 1991.

RIO GRANDE DO SUL. **Carta de Belgrado**: Uma estrutura global para a educação ambiental. Disponível em: http://www.fzb.rs.gov.br/upload/20130508155641carta_de_belgrado.pdf. Acesso em: 30 mar. 2020.

SATO, Michele; CARVALHO, Isabel. **Educação Ambiental**: pesquisa e desafios. Porto Alegre: ARTMED, 2005.

SILVA, Josiele Oliveira da. **Desafio Pré-Vestibular UFPEL**: a extensão universitária na formação de professores de ciências da natureza. Dissertação de mestrado em Educação em Ciências. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2017.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em revista**, v. 34, 2018.

SILVA, Richardson Barbosa Gomes da; GUERRA, Saulo Philipe Sebastião; ARAÚJO, Maria Amélia Máximo de; ALMEIDA, Loriza Lacerda de. Evasão no cursinho pré-vestibular da FCA/UNESP: a interpretação do aluno evadido. **Revista Ciência em Extensão**. v.6, n.1, p.67, 2010.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca (org.). **Alfabetização**: série estado do conhecimento. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000.

TORRES, Juliana Rezende. **Educação Ambiental crítico-transformadora e abordagem temática freireana**. Tese de doutorado em Educação Científica e Tecnológica. Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2010.

TORRES, Juliana Rezende; FERRARI, Nadir; MAESTRELLI, Sylvia Regina Pedrosa. Educação Ambiental crítico-transformadora no contexto escolar: teoria e prática freireana. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo Loureiro; TORRES, Juliana Rezende. (org.). **Educação Ambiental**: dialogando com Paulo Freire. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

TRINDADE, Marcos Aurélio. O conceito de “ser mais” em Paulo Freire e a relação professor-aluno. **Revista Comfilotec**. v. 7, n. 4, 2018.

UFSM. **Estatuto do curso**: Pré-Universitário Popular Alternativa. Universidade Federal de Santa Maria, 2019. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/alternativa/index.php/2-uncategorised/105-estatuto-2019> Acesso em: 30 abr. 2020.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Documento enviado à Coordenação do Desafio PUP solicitando autorização para desenvolvimento da pesquisa junto aos educadores e educadoras do Projeto



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL



AUTORIZAÇÃO PARA DESENVOLVIMENTO DE PESQUISA

Pelotas, 24 de junho de 2020.

À Coordenação do Desafio Pré-Universitário Popular,

Eu, Ingrid Medeiros Lessa, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da FURG e, pesquisadora bolsista CAPES, venho por meio desta, solicitar autorização para desenvolvimento de minha pesquisa, vinculada a futura dissertação de mestrado, junto ao grupo de educadores(as) do Desafio PUP.

A pesquisa intitulada *Pré-Universitário Popular como espaço de desenvolvimento da educação ambiental: Um estudo a partir do Desafio PUP* tem por objetivo identificar como a Educação Ambiental pode estar presente no processo formativo do Desafio a partir da prática docente.

Esta pesquisa de cunho qualitativo orientada pelo professor André Luis Castro de Freitas está sendo desenvolvida no período compreendido entre 2019 a 2021 e possui como instrumentos para coleta de dados a aplicação de um questionário e a realização de entrevistas com os(as) educadores(as) do Desafio.

O início previsto para a coleta de dados será o segundo semestre de 2020, mediante a autorização da Coordenação do Desafio e aprovação do projeto de pesquisa junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da FURG.

Sem mais para o momento, me coloco à disposição para quaisquer esclarecimentos e, aguardo retorno desta autorização.

Atenciosamente,

Ingrid Medeiros Lessa
Mestranda PPGEA – FURG
Bolsista CAPES

Ciente e de acordo,

Noris Mara Pacheco Martins Leal
Coordenação
Desafio Pré-Universitário Popular

APÊNDICE B
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Primeira etapa da coleta de dados -questionários

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Olá, me chamo Ingrid Medeiros Lessa, sou bióloga e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Nesta pesquisa, atuo como pesquisadora responsável (coordenadora) e coletora dos dados. Neste momento, você está sendo convidado (a) para participar como voluntário (a) da primeira fase da coleta de dados da pesquisa intitulada “Pré-Universitário Popular como espaço de desenvolvimento da Educação Ambiental: Um estudo a partir do Desafio PUP”. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, caso aceite fazer parte do estudo, responda à questão da próxima seção deste formulário para ter acesso as próximas questões do questionário. Ao final do preenchimento, clique em enviar. Suas respostas ficarão salvas em duas vias. Uma delas será enviada para seu e-mail e a outra à pesquisadora responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: Pré-Universitário Popular como espaço de desenvolvimento da Educação Ambiental: Um estudo a partir do Desafio PUP

Pesquisadora Responsável: Ingrid Medeiros Lessa

Telefone para contato da pesquisadora: (53) 99926-8746

E-mail para contato da pesquisadora:lessamingrid@gmail.com

JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS:

O desenvolvimento desta pesquisa é justificado pelo fato de PUPs como o Desafio serem fundamentados por uma pedagogia de educação popular de base freiriana, onde então, podemos considerá-los espaços potentes para o desenvolvimento de uma Educação Ambiental popular, crítica e transformadora. A pesquisa se justifica devido a carência de estudos que investiguem a relação Educação Ambiental – Educação Popular em espaços formativos como o Desafio PUP.

O objetivo central do estudo, é analisar de que maneira os educadores e educadoras do Desafio Pré-Universitário Popular contribuem para o desenvolvimento de uma Educação

Ambiental crítica em sala de aula. Assim, são considerados como objetivos secundários: 1) Investigar em qual (is) disciplina (s) do Desafio PUP, a EA é abordada em sua vertente crítica; 2) Identificar como e em quais momentos a EA pode estar presente no espaço-tempo da sala de aula do PUP; 3) Observar como a práxis docente permite promover reflexões acerca da EA a partir de questões e conteúdos abordadas no ENEM; e 4) Compreender como os educadores e educadoras do Desafio PUP percebem a EA e sua prática para o espaço-tempo da sala de aula. Neste momento, sua participação consistirá em participar respondendo a este questionário, o qual é composto por 26 questões distribuídas em seis (6) seções. Para garantir a confiabilidade da posterior análise dos dados, ao final do preenchimento, suas respostas ficarão salvas em arquivo digital no formato pdf, sendo cópia enviada para seu e-mail e outra à pesquisadora responsável.

Todo e qualquer dado que possa identificá-lo (a), como por exemplo, nome e e-mail, será omitido, sendo substituído por um nome fictício, o qual será utilizado durante todo o desenvolvimento da pesquisa, incluído a divulgação dos resultados. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo digital, sob responsabilidade da pesquisadora responsável e de seu orientador, por um período de cinco anos. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar à pesquisadora informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através do e-mail: lessamingrid@gmail.com ou ainda, entrando em contato com o CEP-FURG (endereço: segundo andar do prédio das Pró-Reitorias, Carreiros, Avenida Itália, Km 8, bairro carreiros, Rio Grande-RS, e-mail: cep@furg.br, telefone: 3237.3011). O CEP/FURG é um comitê responsável pela análise e aprovação ética de todas as pesquisas desenvolvidas com seres humanos, assegurando o respeito pela identidade, integridade, dignidade, prática da solidariedade e justiça social. Os riscos dessa pesquisa são mínimos, como desconforto emocional e a possibilidade de que o (a) participante demonstre algum constrangimento em razão da necessidade de expor suas experiências e subjetividades. Frente a estes riscos, a pesquisadora garante ao (a) participante, assistência imediata, integral e gratuita. Os benefícios previstos pela participação na pesquisa consistem no estímulo à reflexão, promovendo o movimento de autoformação, valorização da profissão e do Desafio PUP, além de contribuir para o exercício da práxis docente.

Considerando os possíveis riscos oferecidos pela pesquisa, não há previsão para suspensão do estudo, sendo o mesmo finalizado, assim que todos os dados forem coletados e analisados. Para garantia de segurança e monitoramento, os dados obtidos ficarão sob responsabilidade da pesquisadora e de seu orientador, sendo armazenados em arquivos digitais

pelo período mínimo de cinco anos. Os resultados obtidos na pesquisa poderão ser divulgados em eventos e/ou publicações científicas mantendo sigilo dos dados pessoais. Além disso, ao final da pesquisa, lhe será informada a data da sessão pública de defesa da dissertação. Você pode solicitar a qualquer momento, informações sobre o andamento da pesquisa e seus resultados. A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

DECLARAÇÃO DO (A) PARTICIPANTE OU DO (A) RESPONSÁVEL PELO (A)
PARTICIPANTE:


Eu, (nome do (a) participante), abaixo assinado, concordo em participar do estudo Pré-Universitário Popular como espaço de desenvolvimento da Educação Ambiental: Um estudo a partir do Desafio PUP. Fui informado (a) pela pesquisadora Ingrid Medeiros Lessa dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada, esclareci minhas dúvidas e recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Autorizo () Não autorizo () a publicação de eventuais fotografias que o(a) pesquisador(a) necessitar obter de mim, de minha família, do meu recinto ou local para o uso específico em sua dissertação ou tese.

Local e data: Pelotas, de de 2020.

Nome do (a) participante:

Assinatura do (a) participante ou responsável:

Nome da pesquisadora e coletora responsável: Ingrid Medeiros Lessa

Assinatura da pesquisadora: 

E-mail: lessamingrid@gmail.com

Telefone: (53) 99926-8746

APÊNDICE C

Questionário semiestruturado

1) Acredito ter sido suficientemente informado(a) a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo a pesquisa “Pré-Universitário Popular como espaço de desenvolvimento da Educação Ambiental: Um estudo a partir do Desafio PUP”. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e, que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo. Assim, concordo em participar voluntariamente deste estudo.

Sim

Não

Identificação e formação

2) Qual o seu nome?

3) Para que possamos manter contato, informe seu e-mail:

4) Qual seu curso e título de(em) formação (letras, matemática, física, filosofia, ...; bacharel e/ou licenciatura)?

5) Você concluiu a graduação há quanto tempo?

ainda estou cursando (Pular para a pergunta 8)

até 5 anos (Pular para a pergunta 6)

6 - 10 anos (Pular para a pergunta 6)

mais de 10 anos (Pular para a pergunta 6)

Outro:

Pós-Graduação

6) Você já cursou ou concluiu algum curso de Pós-Graduação? Caso sim, em qual(is) nível(is)?

Sim, especialização Sim, mestrado

Sim, doutorado Sim, MBA

Não possuo Pós-Graduação Outro:

7) Caso a resposta a questão anterior tenha sido sim, em qual(is) área(s) você possui Pós-Graduação?

Docência

8) Há quanto tempo você atua como docente? até 1 ano

até 2 anos até 3 anos até 4 anos

mais de 5 anos Outro:

9) Você teve experiências docentes anteriores ao Desafio? Sim, na rede pública de ensino

Não, o Desafio foi minha primeira experiência

Sim, em Pré-Universitários/Vestibulares Privados Sim, em outros Pré-Universitários Populares

Sim, em escolas privadas Outro:

10) No Desafio, você atua como docente há quanto tempo? até 1 ano

até 2 anos até 3 anos Outro:

11) Em qual(ai) disciplina(s) você atua como docente no Desafio? Biologia

Atualidades Redação

Matemática Física

Sociologia Inglês

Espanhol História

Geografia Português Química Filosofia Literatura Outro:

12) Você ministra aula para quantas turmas do Desafio? 1

2

3

4

Outro:

13) A(s) turma(s) que você ministra aulas é(são): Extensivo - tarde

Extensivo - noite Intensivo - tarde Intensivo - noite Revisão

Outro:

Sala de aula

14) Como você costuma trabalhar os conteúdos durante as aulas? Ministrando de forma expositiva

Realizando atividades práticas

Dialogando e debatendo com os(as) educandos(as) Outro:

15) Como você costuma planejar suas aulas: Preparo todas no início do semestre

Planejo a cada semana conforme andamento do conteúdo Dialogando com os(as) educandos(as)

Outro:

16) Durante suas aulas, como a sala de aula costuma estar organizada? De forma tradicional (com mesas e cadeiras enfileiradas)

Em círculo

Em "meia-lua"

De forma aleatória, conforme organização dos(as) educandos(as) Nunca me atentei a reparar

Outro:

17) Você costuma utilizar algum(ns) destes e/ou outros espaços para desenvolvimento das aulas do Desafio?

Museus Parques Praças

Empresas

Universidades Ruas

Cinemas Teatros Escolas

Sala de aula do Desafio

Outros espaços do prédio Biblioteca

Outro:

18) Como você costuma relacionar os conteúdos ministrados ao contexto vivido? A partir de temas atuais da sociedade divulgados nas mídias

Observando e buscando conhecer a realidade de vida pelos(as) educandos(as) Utilizando questões de provas anteriores do ENEM e/ou vestibulares

Por meio de vídeos, filmes, músicas e /ou reportagens

Com base em livros e apostilas de conteúdos específicos

A partir de situações e questões levantadas pelos(as) educandos(as) durante as aulas Relacionando com situações que observo no dia-a-dia

Outro:

19) Durante as aulas que ministra no Desafio, você costuma utilizar qual(is) destes recurso(s) didático(s)?

Projeção de slides

Maquetes e/ou modelos didáticos Mapas e/ou cartazes

Softwares educacionais Sites interativos

Jogos e/ou atividades lúdicas Quadro da sala de aula

Experimentos práticos Músicas

Simulados e/ou questionários Textos complementares

Materiais preparados em anos anteriores Outro:

20) Considerando a resposta anterior, como você costuma preparar estes recursos didáticos?

Relacionando-os com os conteúdos da aula passada De forma aleatória na semana anterior a aula

Conectando-os com os conteúdos das próximas aulas De acordo com a demanda da(s) turma(s)

A partir de conteúdos atuais que surgem na mídia

Utilizando questões anteriores e ENEM e/ou vestibulares Já preparo todo material no início de cada semestre

Outro:

21) Em que momento(s) você disponibiliza este(s) recurso(s) didático(s)? Durante todo período de aula

Após o conteúdo teórico

Complementar às aulas para os(as) educandos(as) estudarem em casa Como atividade complementar a ser feita antes das aulas

Antes do conteúdo teórico

Como reforço a ser desenvolvido após as aulas Outro:

22) Você considera importante que trabalhos de EA sejam desenvolvidos em PUPs? Sim

Não

Talvez Outro:

Educação Ambiental e sala de aula

23) Durante a graduação e/ou formação continuada, você teve contato com estudos de Educação Ambiental?

Sim

Não

Outro:

24) Em quais momentos você lembra de ter contato com a Educação Ambiental durante seu processo formativo?

Participando de Projetos de Ensino

Durante debates e discussões entre colegas Participando de Projetos de Pesquisa

Assistindo palestras Durante as aulas

Participando de Projetos de Extensão Em cursos e/ou eventos

No próprio Desafio

Realizando leituras complementares

Assistindo vídeos, filmes e/ou documentários Durante os estágios

Em saídas de campo e/ou trilhas guiadas Não lembro de ter tido contato com EA

Outro:

25) Como você costuma relacionar a Educação Ambiental aos conteúdos trabalhados em sala de aula?

Por meio de questões econômicas Através de problemas sociais

Não vejo relação da Educação Ambiental com a disciplina que ministro Por meio de questões e problemas ambientais

Utilizando situações propostas pelos estudantes Através de fatos e acontecimentos históricos

Ao trabalhar questões de saúde pública Abordando questões de política

Outro:

26) Durante as aulas, temas relacionados a Educação Ambiental costumam ser abordados em nível:

Local (bairro, cidade)

Global (diferentes países)

Regional (cidades vizinhas e RS)

Nacional (diferentes Estados do RS) Não costumam ser abordados

Outro:

APÊNDICE D

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Segunda etapa da coleta de dados – entrevistas

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Olá, me chamo Ingrid Medeiros Lessa, sou bióloga e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Nesta pesquisa, atuo como pesquisadora responsável (coordenadora) e coletora dos dados. Neste momento, você está sendo convidado (a) para participar como voluntário (a) da segunda fase da coleta de dados da pesquisa intitulada “Pré-Universitário Popular como espaço de desenvolvimento da Educação Ambiental: Um estudo a partir do Desafio PUP”. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que será salvo em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: Pré-Universitário Popular como espaço de desenvolvimento da Educação Ambiental: Um estudo a partir do Desafio PUP

Pesquisadora Responsável: Ingrid Medeiros Lessa

Telefone para contato da pesquisadora: (53) 99926-8746

E-mail para contato da pesquisadora: lessamingrid@gmail.com

JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS:

O desenvolvimento desta pesquisa é justificado pelo fato de PUPs como o Desafio serem fundamentados por uma pedagogia de educação popular de base freiriana, onde então, podemos considerá-los espaços potentes para o desenvolvimento de uma Educação Ambiental popular, crítica e transformadora. A pesquisa se justifica devido a carência de estudos que investiguem a relação Educação Ambiental – Educação Popular em espaços formativos como o Desafio PUP.

O objetivo central do estudo, é analisar de que maneira os educadores e educadoras do Desafio Pré-Universitário Popular contribuem para o desenvolvimento de uma Educação Ambiental crítica em sala de aula. Assim, são considerados como objetivos secundários: 1)

Investigar em qual (is) disciplina (s) do Desafio PUP, a EA é abordada em sua vertente crítica; 2) Identificar como e em quais momentos a EA pode estar presente no espaço- tempo da sala de aula do PUP; 3) Observar como a práxis docente permite promover reflexões acerca da EA a partir de questões e conteúdos abordadas no ENEM; e 4) Compreender como os educadores e educadoras do Desafio PUP percebem a EA e sua prática para o espaço-tempo da sala de aula. Neste momento, sua participação consistirá em participar de uma entrevista, a qual será guiada por um roteiro de perguntas semiestruturado, sendo realizada via web conferência em dia e horário previamente agendados. Para garantir a confiabilidade da análise de dados, mediante a sua autorização, a entrevista será gravada em arquivo de áudio, para posterior transcrição e análise dos dados.

Todo e qualquer dado que possa identificá-lo (a), como por exemplo, nome e e-mail, será omitido, sendo substituído por um nome fictício, o qual será utilizado durante o desenvolvimento da pesquisa, incluído a divulgação dos resultados. Todo material obtido será armazenado em arquivos digitais, mas somente terão acesso aos mesmos a pesquisadora e seu orientador. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo digital, por um período de cinco anos. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar à pesquisadora informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através do e-mail: lessamingrid@gmail.com ou ainda, entrando em contato com o CEP-FURG (endereço: segundo andar do prédio das Pró- Reitorias, Carreiros, Avenida Itália, Km 8, bairro carreiros, Rio Grande-RS, e-mail: cep@furg.br, telefone: 3237.3011). O CEP/FURG é um comitê responsável pela análise e aprovação ética de todas as pesquisas desenvolvidas com seres humanos, assegurando o respeito pela identidade, integridade, dignidade, prática da solidariedade e justiça social. Os riscos dessa pesquisa são mínimos, como desconforto emocional e a possibilidade de que o (a) participante demonstre algum constrangimento em razão da necessidade de expor suas experiências e subjetividades. Frente a estes riscos, a pesquisadora garante ao (a) participante, assistência imediata, integral e gratuita. Os benefícios previstos pela participação na pesquisa consistem no estímulo à reflexão, promovendo o movimento de autoformação, valorização da profissão e do Desafio PUP, além de contribuir para o exercício da práxis docente.

Considerando os possíveis riscos oferecidos pela pesquisa, não há previsão para suspensão do estudo, sendo o mesmo finalizado, assim que todos os dados forem coletados e analisados. Para garantia de segurança e monitoramento, os dados obtidos ficarão sob responsabilidade da pesquisadora e de seu orientador, sendo armazenados em arquivos digitais

pelo período mínimo de cinco anos. Os resultados obtidos na pesquisa poderão ser divulgados em eventos e/ou publicações científicas mantendo sigilo dos dados pessoais. Além disso, ao final da pesquisa, lhe será informada a data da sessão pública de defesa da dissertação. Você pode solicitar a qualquer momento, informações sobre o andamento da pesquisa e seus resultados. A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

DECLARAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE OU DO(A) RESPONSÁVEL PELO(A)

PARTICIPANTE:


Eu, (nome do (a) participante), abaixo assinado, concordo em participar do estudo Pré-Universitário Popular como espaço de desenvolvimento da Educação Ambiental: Um estudo a partir do Desafio PUP. Fui informado (a) pela pesquisadora Ingrid Medeiros Lessa dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada, esclareci minhas dúvidas e recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Autorizo () Não autorizo () a publicação de eventuais fotografias que o(a) pesquisador(a) necessitar obter de mim, de minha família, do meu recinto ou local para o uso específico em sua dissertação ou tese.

Local e data: Pelotas, de de 2020.

Nome do (a) participante:

Assinatura do (a) participante ou responsável:

Nome da pesquisadora e coletora responsável: Ingrid Medeiros Lessa

Assinatura da pesquisadora: 

E-mail: lessamingrid@gmail.com

Telefone: (53) 99926-8746

APÊNDICE E

Roteiro de entrevistas

1. Qual sua idade?
2. Você é natural de Pelotas? Caso não, qual sua cidade de origem?
3. Atualmente, em qual bairro da cidade você reside?
4. Qual(is) motivo(s) te motivaram a participar do Desafio?
5. Como você se percebe na relação educador(a) – educando(a) na(s) turma(s) em que atua como educador(a)?
6. De que forma você espera que o Desafio contribua para sua formação?
7. Você considera importante a prática de uma pedagogia freiriana no processo formativo dos(as) educando(as)?
8. Como você busca exercitar a práxis docente a partir das ideias de Paulo Freire?
9. Você considera possível exercitar a práxis de uma educação problematizadora ao mesmo tempo em que prepara os(as) educandos(as) para as provas do ENEM?
10. Como e em quais momentos você percebe a possibilidade de desenvolvimento Educação Ambiental no espaço formativo de um PUP?
11. Você acha possível preparar os(as) educandos(as) para as provas do ENEM a partir do contexto de vida em que eles(as) estão inseridos?
12. Como você percebe o desenvolvimento de círculos de cultura (ou aulas em roda) nas aulas? É possível notar maior participação e interação dos(as) educandos(as)?
13. Como buscada conhecer a realidade de vida dos educandos?