



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

ELLEN TÂMARA ARCANJO DOS SANTOS

**A ECOLOGIA DA SALA DE AULA E SUA RELAÇÃO COM A DOCÊNCIA
INTEGRADORA**

RECIFE

2017

ELLEN TÂMARA ARCANJO DOS SANTOS

**A ECOLOGIA DA SALA DE AULA E SUA RELAÇÃO COM A DOCÊNCIA
INTEGRADORA**

Monografia apresentada ao Curso de licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, como requisito para a obtenção de título de licenciada em Pedagogia, orientada pela Prof.^a Dr.^a Gilvaneide Ferreira de Oliveira.

RECIFE

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Biblioteca Central, Recife-PE, Brasil

S237e Santos, Ellen Tâmara Arcanjo dos
A ecologia da sala de aula e sua relação com a docência
integradora / Ellen Tâmara Arcanjo dos Santos. – 2017.
42 f.: il.

Orientadora: Gilvaneide Ferreira de Oliveira.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) –
Universidade Federal Rural de Pernambuco, Departamento de
Educação, Recife, BR-PE, 2017.

Inclui referências e apêndice(s).

1. Ecologia da sala de aula 2. Docência integradora
3. Complexidade 4. Formação I. Oliveira, Gilvaneide Ferreira de,
orient. II. Título

CDD 370

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

**A ECOLOGIA DA SALA DE AULA E SUA RELAÇÃO COM A DOCÊNCIA
INTEGRADORA**

Esta monografia foi julgada adequada como parte dos requisitos para obtenção do título de licenciada em Pedagogia, aprovada pela banca examinadora na Universidade Federal Rural de Pernambuco.

Prof.^a Coordenadora do curso de Licenciatura em Pedagogia

Data da Defesa: 15 / 02 / 2017

Horário: 09 horas

Local: Sala de seminários do Departamento de Educação - UFRPE

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Gilvaneide Ferreira de Oliveira
(Orientadora)

Prof.^a Elian Sandra Alves de Araújo
(Examinadora Interna)

Prof.^a Suellen Tarcyla da Silva Lima
(Examinadora Externa)

“A sabedoria do prudente é entender o seu caminho;”

Provérbios 14.8a

Agradecimentos

Agradeço primeiramente ao meu Criador, Salvador, Senhor e Deus: em tudo que fazes,
És perfeito!

Agradeço a minha mãe, meu pai e minha irmã, pela paciência, por terem se esforçado
em facilitar minha construção. Espero que eu os orgulhe!

Agradeço aos profissionais da Escola Vinícius de Moraes, da Escola Santa Rita de
Cássia e do Núcleo Educacional Machado de Assis, que contribuíram imensamente na
minha trajetória até aqui!

Agradeço à Escola Municipal Nelson de Oliveira Galvão, principalmente Eliane e
Alcione, que permitiram e acolheram a mim e a minha graduação, já que não foram só
amigas à pesquisa que relatamos nesse trabalho, mas também aos projetos e trabalhos
propostos pela grade curricular do curso!

Agradeço à Universidade Federal Rural de Pernambuco, por ser uma das minhas casas!

Agradeço ao Grupo de Estudos em Educação Ambiental, Docência e Questões
Contemporâneas (GEEADC), por ser minha “família acadêmica”!

Agradeço a minha orientadora, professora Dr^a Gilvaneide Ferreira de Oliveira, que
costumamos – nós, do GEEADC – chamar “mãe-acadêmica”!

SUMÁRIO

RESUMO	7
ABSTRACT	8
INTRODUÇÃO	9
1. CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS DESSE ESTUDO	
1.1. ECOLOGIA DA SALA DE AULA	12
1.2. A SALA DE AULA E SUA DIMENSÃO COMPLEXA	15
1.3. O PROFESSOR COMO CONFIGURADOR DA SALA DE AULA	17
2. DESENHO METODOLÓGICO	20
2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	20
2.2 CONTEXTO E PARTICIPANTES	21
2.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	22
2.4 PERCURSO DE ATRIBUIÇÃO DE SENTIDO ÀS INFORMAÇÕES	23
3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS CONSTRUÍDOS	24
3.1 AS PESSOAS NA SALA DE AULA	24
3.2 UMA SALA NÃO É A MESMA TODOS OS DIAS	29
3.3 UMA PRÁTICA FLEXIBILIZADA SOBRE O REAL	33
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	36
5. REFERÊNCIAS	38
APÊNDICES	41

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso foi pensado a partir da inquietação da pesquisadora em perceber como a docência configura a sala de aula em prol da aprendizagem, com ênfase nas relações interpessoais estabelecidas e mantidas nesse espaço. Nesse sentido, o objetivo foi investigar esse ambiente e os elementos que o configuram, especificamente a docência. Para isso, em se tratando de uma pesquisa qualitativa, houve uma inserção por parte da pesquisadora numa escola municipal da cidade de Igarassu, região metropolitana do Recife, caracterizando um estudo de caso. Partindo das observações do cotidiano da turma e a entrevista com a professora responsável, o discurso e a prática dela foram confrontados em sua visão de docência, de sala de aula e de aluno, enfim, de sua ecologia. Com este estudo, aprendemos o quanto a afetividade e a visão de aluno, considerando a realidade na qual estão inseridos, são importantes para o desenvolvimento integral dos sujeitos e a configuração de ecologia da sala de aula como ambiente integrador.

Palavras-chave: Ecologia da sala de aula. Docência integradora. Complexidade. Formação.

ABSTRACT

This course conclusion work was born from the researcher's concern to understand how the teacher sets up your classroom for the sake of learning, with an emphasis on interpersonal relationships established and maintained in this room. In this sense, the objective was to investigate this environment and the elements that configure it, specifically teaching. For that, in the case of a qualitative research, there was an insertion by the researcher in a municipal school in the city of Igarassu, metropolitan region of Recife, characterizing a case study. Starting from the observations of the daily life of the class and the interview with the teacher in charge, her discourse and practice were confronted in her vision of teaching, of classroom and student, and of her ecology. With this study, we learned how affectivity and student's view, considering the reality in which they are inserted, are important for the integral development of the subjects and the configuration of ecology of the classroom as an integrating environment.

Keywords: Ecology of the classroom. Integrative teaching. Complexity. Shaping.

Introdução

Esta pesquisa está inserida no cenário da proposta das disciplinas intituladas “Prática Educacional, Pesquisa e Extensão” (PEPE) como componente curricular da Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco, *campus* Sede, perfazendo um total de oito PEPEs. Ao longo do curso, fomos inseridos no âmbito da escola municipal desde o primeiro período e, nesse contexto escolar, identificamos diferentes demandas e problemáticas, observando o espaço e as relações estabelecidas nele. Foi justamente desse exercício que o trabalho partiu, especificamente de uma inquietação em estudar as relações ocorrentes na/da sala de aula e o papel do professor em configurá-la. É sabido que a escola tem uma grande influência na formação da criança na sociedade ocidental. Entre os sujeitos considerados mais experientes responsáveis por essa influência, está o professor, que, conscientemente ou não, configura pedagogicamente a ecologia da sala de aula. A pesquisa trabalhou em prol da reflexão sobre a natureza complexa da sala de aula, das relações construídas e dos seres que contribuem para a construção, desconstrução e reconstrução da ecologia desse ambiente, principalmente no que se refere ao papel docente.

A Ecologia, no âmbito das Ciências Biológicas, constitui-se numa parte da Biologia que estuda os ambientes e as relações estabelecidas entre seus elementos constitutivos. Quando falamos da ecologia da sala de aula, estamos trazendo esse conceito da dimensão biológica e aplicando às relações entre os alunos, esses e o docente responsável pela turma e ainda esses todos e o meio, o espaço da sala de aula. Diante disso, partimos do pressuposto de que o professor assume papel de configurador dessa ecologia, numa perspectiva didático-pedagógica, mesmo sem se dar conta de que está inserido nessa dinâmica. A partir do momento em que ele percebe a sua importância nesse sentido, deve considerar aspectos mais complexos que tangem e influenciam fortemente sua prática. Pensando nisso, surge a seguinte indagação: como o professor define a ecologia da sala e trabalha a partir dela?

Para responder a estas e outras questões que emergiram das visitas à escola e à sala de aula, trabalhamos com o objetivo de investigar a ecologia da sala de aula e os elementos que a configuram, especificamente a docência, utilizando o aporte teórico da docência, da transdisciplinaridade e da complexidade. A relevância deste trabalho está em perceber a importância da maneira com a qual o professor configura a ecologia da

sala de aula. Essa percepção pode favorecer a valorização do docente para além do papel de satisfazer os regimentos regulamentadores, ou seja, notamos que existem fatores emergentes do chão da escola e da sociedade que, muitas vezes, não são apreciados pelos docentes, porque não cabem em uma disciplina.

A turma escolhida foi a do quinto ano de uma escola municipal de Igarassu, Região Metropolitana do Recife, Pernambuco. Como desdobramento dessa investigação, tentamos identificar os elementos que influenciam a ecologia da sala de aula, analisar as questões advindas das relações interpessoais na constituição da ecologia da sala de aula e o papel da docência na configuração da ecologia da sala de aula.

O aporte teórico utilizado para fundamentar nossa pesquisa inclui – mas não se resume a – Maria Cândida Moraes, com sua contribuição sobre a ecologia da sala de aula; Akiko Santos, com o estudo da transdisciplinaridade; Edgar Morin, abordando a complexidade; entre outros. Com a finalidade de facilitar a visualização da trajetória que percorremos, organizamos o trabalho da seguinte forma: na primeira parte, trouxemos o Desenvolvimento, que compreendeu as nossas influências teóricas (situadas no tópico “Contribuições teóricas”), subdivididas em três subtópicos:

- *A Ecologia da sala de aula*, no qual tentamos abordar a transdisciplinaridade e a complexidade como perspectivas pertinentes para a percepção da sala de aula;
- *A sala de aula e sua dimensão complexa* com uma discussão sobre a escola tradicional em contraponto com a escola emergente que traz a perspectiva complexa como um elemento de transformação e emancipação da escola;
- *O professor como configurador da sala de aula*, em que destacamos qual seu papel na perspectiva integradora e transformadora que focamos neste estudo.

No tópico “Desenho metodológico”, apresentamos a abordagem metodológica, o contexto e sujeitos de pesquisa, bem como as características com as quais construímos os dados da pesquisa, as da pesquisa e os instrumentos utilizados (subdividida nos seguintes subtópicos: “Caracterização da pesquisa”, “Contexto e participantes”, “Técnicas e instrumentos” e “Percurso de atribuição de sentido às informações”) e a análise e construção desses dados, no tópico “Análise e discussão dos dados construídos” (subdividido em: “As pessoas na sala de aula”, “Uma sala não é a mesma todos os dias” e “Uma prática flexibilizada sobre o real”). Há ainda o tópico intitulado

“Considerações finais”, em que são observados os achados da pesquisa e as percepções a partir deles.

1. CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS DESSE ESTUDO

1.1A Ecologia da sala de aula

Antes de nos referirmos à sala de aula, trazendo para esse ambiente seus princípios e valores, é interessante conceituarmos “Ecologia”: é um termo das Ciências Biológicas que diz respeito a

[...] o estudo dos organismos *em sua casa*. A ecologia define-se usualmente como o estudo das relações dos organismos ou grupos de organismos com o seu ambiente, ou a ciência das inter-relações que ligam os organismos vivos ao seu ambiente. [...] está mais de harmonia com a moderna aceção definir ecologia como o estudo da estrutura e do funcionamento da natureza [...] (ODUM, 2004, p. 4)

Diante dessa definição, quando falamos de ecologia, pretendemos estudar as relações que se estabelecem em determinado bioma, pensando em componentes bióticos (os seres vivos), componentes abióticos (as influências sofridas pelos seres vivos) e biosistemas (ou ecossistemas). Esse último faz alusão às relações entre os dois outros grupos. Então, em resumo, ela é definida como a ciência do “funcionamento da natureza” (ODUM, 2004).

Quando se passou a relacionar esse ramo da Biologia aos estudos em Educação, a visão que se tinha era que a escola foi idealizada para ser um ambiente de aprendizagem, não só dos aspectos propostos por currículos e disciplinas, mas de questões referentes à convivência em sociedade, já que esta demanda habilidades que vão além dos conteúdos conceituais concebidos pelas instituições regulamentadoras. Diante dessa relação, abordamos a seguir alguns dos autores desses estudos e suas percepções.

Segundo Maria Cândida Moraes (2010, p. 32), “ontológica e epistemologicamente falando, não podemos separar o ser de sua realidade, pois ambos emergem juntos”. Então, compreendemos que a sala de aula onde os sujeitos em questão interagem – que pode não ser definida como as tradicionais quatro paredes – deve ser um lugar – entendendo-se lugar como espaço e sujeitos – pensado para favorecer as formações. Dizemos “formações” porque existem três: a autoformação, a heteroformação e ecoformação, segundo Sommerman (2006, p. 59), no texto de Moraes e Navas (2010, p. 188):

A autoformação é a apropriação do sujeito de sua própria formação. [...] o termo heteroformação designa o polo social de formação, os outros que se apropriam da ação educativo-formativa da pessoa. O termo ecoformação é a dimensão formativa do meio ambiente material, que é mais discreta e silenciosa do que as outras.

Pensando nisso, podemos refletir que a escola baseada numa perspectiva disciplinar e numa lógica linear pode não conseguir atender plenamente a esses três objetivos, já que ela tende a “encaixotar” as dimensões da realidade que “podem” ser encaixotadas e a menosprezar as que não, ignorando aspectos como a imaginação e a criatividade. Nesse sentido, a perspectiva transdisciplinar, segundo a Carta da Transdisciplinaridade (MORIN, 1994, p. 2), diz que

O reconhecimento da existência de diferentes níveis de realidade, regidos por lógicas diferentes é inerente à atitude transdisciplinar. Qualquer tentativa de reduzir a realidade a um único nível regido por uma única lógica não se situa no campo da transdisciplinaridade.

Então, essa visão não busca a secção e a hierarquização de saberes, ao passo que não ignora a subjetividade nem o fato de existirem saberes que não podem ser postos numa disciplina. Aliás, o pensamento disciplinar tem perdido a oportunidade de trabalhar questões que não só estabeleçam relações entre as disciplinas – falamos da interdisciplinaridade –, mas que permitam que o corpo docente perceba que elas são apenas formas de se organizar o currículo, que a vida exige que os seres a compreendam complexamente.

De acordo com Leff (2000, p. 33), “transdisciplinaridade é o questionamento do logocentrismo e da configuração paradigmática do conhecimento”, ou seja, instaurou-se que, para ser considerado ciência, um saber deve se conformar num padrão delimitado há séculos, cuja importância é excludente. Mais à frente nesse texto, esse autor ainda sugere que o saber que não se encaixa nesse padrão costuma ser visto “como externo e estranho, como patológico, como ‘não conhecimento’” (ibid.). Essa visão dificulta a construção de uma percepção ecológica, porque restringe o ensino à apresentação e verificação de conteúdos e a aprendizagem à apreensão desses conteúdos. Nicolescu (2000) aponta que a Transdisciplinaridade intenta compreender o mundo presente, não excluindo a disciplinaridade, mas trabalhando com ela. Esse autor diz que a percepção transcultural, advinda da perspectiva transdisciplinar, permite um “nivelamento” das culturas, ao ponto de nenhuma estar em lugar privilegiado em detrimento de outras, ou

seja, não há cultura, nem saber melhor; o que há são maneiras diferentes de perceber o mundo.

Outra abordagem científica a ser salientada no presente percurso teórico, e que anda em parceria com essa última, é a Complexidade. Segundo Moraes (2010, p.183), “a complexidade como fator constitutivo da realidade e da vida é, portanto, inerente à ação do sujeito, ao seu pensamento e ao objeto com que trabalha”. Isto posto, não se entende mais a educação como algo segmentado, já que a vida não se apresenta dessa forma. Mais à frente, nesse mesmo estudo, a autora diz:

Como fator constitutivo da vida, isto significa que ela [a complexidade] rege os acontecimentos, as ações, os eventos e os processos e, desta forma, ontológica e epistemologicamente falando, ela não permite separar ser/realidade, sujeito/objeto, educador e educando, objetividade/subjetividade, sujeito/cultura e sociedade, bem como retirar do sujeito docente/discente suas qualidades mais sensíveis (MORAES, 2010, p. 184).

Então, salientamos que a concepção clássica de ensino-aprendizagem pode não ser tão abrangente e transformadora quanto o necessário, por isso a emergência de novas concepções. Sobre a Complexidade, Morin diz:

À primeira vista, é um fenômeno quantitativo, a extrema quantidade de interações e interferências entre um número muito grande de unidades. [...] Mas a complexidade não compreende apenas quantidades de unidade e interações que desafiam nossas possibilidades de cálculo: ela compreende também incertezas, indeterminações, fenômenos aleatórios (MORIN, 2007, p. 35).

Nessa perspectiva, não só os alunos e o professor ou a professora isolados de suas realidades interferem na ecologia da sala de aula, mas acontecimentos nas vidas deles, na comunidade, na sociedade, nos regimentos superiores, como instituições reguladoras, entre outros, variações de humor, por exemplo. Ou seja, é um número muito grande de variáveis que tangem um ambiente onde são estabelecidas relações. A partir dessa visão, podemos depreender que os sujeitos têm sua individualidade, sua subjetividade, que não se resumem a seus comportamentos no espaço da sala de aula. Essas subjetividades uma vez convergidas e interagindo entre si configuram a sala de aula.

Então, a escola tradicional, cartesiana, pode não abarcar essas nuances; vê-se, dessa forma, a necessidade de, no próximo subtópico, opormos as duas compreensões.

1. 2 A sala de aula e sua dimensão complexa

Quando observamos a complexidade de que emerge a relação ecológica apresentada no último tópico, consideramos necessária a elucidação da dicotomia que pode existir entre ela e o modelo que se sobrepõe na maioria das escolas: o tradicional. Segundo esse, o aluno mantém-se passivo, para que regurgite apenas o que lhe foi passado, ou seja, sem processo criativo. No entanto, compreendemos de forma diferente que:

O contexto educacional deve ser compreendido sob diferentes dimensões, levando-se em conta os olhares de cada participante desse processo de ensino e aprendizagem que ocorre também em diversas dimensões (SUANNO, 2010, p. 212).

Então, entendemos que não só o professor contribui para a formação cognitiva dos alunos, mas sim vários fatores em diferentes dimensões configurando esse ambiente. No modelo predominante esse profissional assume o papel de detentor do saber, fonte das informações de que os alunos precisarão para passar por avaliações e verificações futuras. Entretanto, a perspectiva na qual nos baseamos não só vê o aluno como participante ativo da construção do próprio conhecimento, como percebe outras nuances da formação.

Pode-se perceber que a aprendizagem é dinâmica em si e, por continuidade, a sala de aula também o é, então, o professor deve ter uma postura de flexibilidade frente às mudanças. Além disso, pode-se enxergar uma ligação entre essa questão e a complexidade da ecologia da sala de aula, já que demandam certa fluidez, sem que haja insegurança. Na verdade, a insegurança quanto ao que é ensinado na escola advém de uma visão cartesiana do conhecimento que “encaixota” as mentes e dificulta que passemos a considerar novas visões de mundo. Essa dinamicidade pode ser percebida no seguinte recorte do trabalho de Maria Cândida Moraes (2010, p.183):

conhecimento e aprendizagem implicam processos auto-organizadores, autorreguladores e autotransformadores que envolvem uma cooperação global que acontece nas diferentes dimensões constitutivas da corporeidade humana.

Então, esses processos acontecem continuamente, apesar de o modelo tradicional, cartesiano e linear pensar o conhecimento como sendo estável, fixo e impassível de se modificar.

Portanto, o ponto de vista ecológico também propõe a flexibilização das disciplinas, que foram criadas para segmentar as informações acumuladas pela humanidade que deveriam ser ensinadas para que elas fossem mais facilmente assimiladas. Entretanto, o que se apresenta é um distanciamento do conhecimento global, local e pessoal, complexamente compreendido. Notamos também a mesma distância entre as disciplinas e o conhecimento significativo, útil, necessário e humano, já que as demandas na escola parecem ser alienadas para uma finalidade apenas de verificação, ou seja, memorizar para tirar uma boa nota na prova!

Outra questão do modelo tradicional a ser salientada é a forma com que, como reflexo da disciplinaridade, o professor também pode se deixar “engessar” e não se “reciclar”. Do ponto de vista em que nos baseamos, pensamos um professor motivado, propondo discussões pertinentes a partir dos interesses iniciais dos alunos (MORAES, 2004) – embora não se resumindo a eles – e buscando metodologias que instiguem e que sejam eficazes em seus objetivos, a fim de mediar a formação de alunos críticos. Roque Moraes (2004, p. 31) propõe que a docência deve ir além do cognitivo e, com isso, “atingir os sujeitos aprendizes em seu todo, não apenas no sentido de seus conhecimentos”. Dessa forma, os alunos são compreendidos complexamente, incluindo aspectos atitudinais, não sendo percebidos apenas a partir de suas notas.

Dessa forma, enquanto, na sala de aula do modelo tradicional, os alunos “recebem” as informações “passadas” pelo professor, na sala de aula do modelo que prefere a visão complexa, transdisciplinar, integradora, os alunos participam da construção do conhecimento, têm contato com metodologias que não só trabalham o cognitivo, mas atribuem outras facetas do ser humano sem que haja avaliação do que é mais importante.

Segundo Morin (2007, p. 36), “é preciso reconhecer fenômenos, como liberdade ou criatividade, inexplicáveis fora do quadro complexo que é o único a permitir sua presença”. Então, do ponto de vista da complexidade, diferentemente do da escola positivista, valoriza-se as formações mais satisfatoriamente, já que se entende a pessoa e o mundo de maneira menos fragmentada. O papel do professor na mediação dessas formações será evidenciado melhor no próximo subtópico.

1.3 Docência: o professor como configurador da sala de aula

Diante das questões e perspectivas propostas anteriormente, o professor precisa estar ciente de seu papel na configuração da ecologia da sala de aula. Então, como formar professores? Moraes (2010, p. 192) responde-nos:

é necessário criar espaços e condições para a ocorrência da autoformação, heteroformação e ecoformação, para a vivência de processos mais integrados e integradores de aprendizagem, processos que resgatem a inteireza, a autorreferencialidade e a multidimensionalidade do docente, do aprendiz e do formador. Isto requer processos de formação diferenciados [...] que levem o docente a transcender a dualidade presente no nível de realidade em que ele se encontra.

Portanto, a Transdisciplinaridade tem esta visão: a de transcender a categorização do conhecimento. Um professor cuja formação compreenda a educação dessa maneira pode formar alunos que tragam “consigo uma visão mais unificadora e global de sua dinâmica e do funcionamento da realidade” (MORAES, 2010, p. 195). Dessa forma, o docente é formado para formar e continuar seu processo de formação, sempre em contato com novas visões de mundo, inclusive as dos seus alunos, já que o conhecimento é considerado em movimento, diferentemente da lógica clássica, que busca fins e não processos. Akiko Santos, Ana Cristina Souza dos Santos e Américo Sommerman (2008, p. 67, 68) discutem que as metodologias que pensam os conceitos de transdisciplinaridade e complexidade:

Não operam no nível da fragmentação disciplinar intransponível, mas no nível da unidade do diverso, no nível da unidade aberta do conhecimento. O saber resulta da articulação de uma rede de conhecimento que não mais pertence ao nível dos opostos, [...]

Eles acreditam, então, que é necessária uma ressignificação dos conceitos desgastados da lógica Clássica, que eles já não abrangem as demandas da sociedade atual. Nicolescu (2000) destaca que a Transdisciplinaridade vê o campo de aplicação do pensamento clássico como restrito, já que este percebe uma pirâmide de disciplinas, entre as quais não há relação local. Além disso, a Transdisciplinaridade vê o conhecimento, como já foi citado, em movimento, um processo em constante revisitação. Ou seja, ela não compreende o conhecimento como uma meta, mas como um percurso sempre em reformulação de si mesmo, porque considera o fator temporal como importante na reflexão sobre a ciência.

Do ponto de vista da formação do professor, munido das informações sobre as teorias da aprendizagem, que são necessárias para entender o percurso dos teóricos até que chegassem as teorias mais coerentes com a atualidade, o docente integrador pode relacionar uma delas, a de Lev Vygotsky, à necessidade de um pensamento ecológico da sala de aula. Uma das premissas da teoria vygotskyana é a necessidade da interação social para o desenvolvimento cognitivo. Um professor integrador pode conduzir seu trabalho associando-o a essa premissa para promover as três formações já comentadas – a saber, a autoformação, a heteroformação e a ecoformação. Nesse sentido, em sua formação, é necessário que seja enfatizada a importância do outro na aprendizagem e do docente como configurador de um ambiente que permita essa integração.

Sobre a formação inicial do docente, Maria Isabel da Cunha (1998) apresenta que são feitas modificações curriculares mais ligadas ao aumento da duração dos cursos de graduação, tentando abarcar essa ou aquela demanda. Isso, segundo ela, advém da visão linear de ciência, que, além disso, separa ensino, pesquisa e extensão. Ela diz:

A prática de alterar currículos tem sido constante no ensino superior, motivada, especialmente, pela expansão do conhecimento. Quase nem bem se desenvolve uma proposta curricular reformada e já os agentes acadêmicos estão sugerindo novas alterações. [...] Quase nunca se chega a uma situação satisfatória (CUNHA, 1998).

Sempre haverá a emergência de novas demandas a serem satisfeitas nos cursos de licenciaturas, porque a sociedade é dinâmica e suas transformações não devem ser ignoradas pela ciência, entretanto, a autora sugere que aumentar a duração do curso sem a mudança na perspectiva não é suficiente. É preciso ver de forma não fragmentada os currículos desses cursos, já que eles formam profissionais que precisam se familiarizar com formas de pensar diferentes, formas de fazer ciência “diferentes” da ciência moderna, predominante nos cursos de ensino superior. Com isso, queremos dizer que pensamos ser possível e necessário que o docente seja ensinado a pensar complexamente, tendo uma experiência complexa na graduação (e pós-graduação).

Afinal, o professor precisa lidar com a complexidade em seu ambiente de trabalho. Isso demanda a flexibilidade que um professor que trabalha rigidamente na perspectiva tradicional, muitas vezes, não permite. Dessa forma, ele costuma manter-se preso ao que foi planejado, não lidando bem com as variabilidades dessa ecologia e perdendo a chance de ajustar sua prática de maneira a favorecer as formações. Na verdade, trata-se de querer ensinar ou querer que os alunos aprendam, porque, no

primeiro querer, a vontade é de agir, de sentir prazer ao ensinar – que é importante –, já no segundo, o desejo é de que os alunos sejam beneficiados, independentemente do planejamento, dos instrumentos, do ambiente. É interessante salientar que um docente preocupado com as formações já elucidadas não deve desmerecer esses últimos aspectos, mas deve pensá-los de forma didático-pedagógica, para que atendam a um determinado objetivo. Moraes (2004, p.19) diz que

Nisso [em assumir pressupostos construtivistas] muda a função de quem ensina. O transmitir se transforma em mediar e problematizar. Nesse processo o professor precisa saber desafiar os conhecimentos dos alunos e ajudar a reconstruí-los. São os próprios alunos que necessitam reconstruir o que sabem, por meio de produções acompanhadas pelo professor, que por sua vez faz o encaminhamento qualificado do processo, questionando, sugerindo atividades e materiais e criticando as produções dos alunos.

Ou seja, o docente deve ter os conhecimentos para configurar a ecologia de sua sala de aula de maneira intencional e mediar a aprendizagem para que ela seja significativa. Sendo assim, a docência remete ao exercício de ser professor, marcada pelos elementos que ele intencionaliza e traz para as ações de seu cotidiano escolar.

2. DESENHO METODOLÓGICO

Diante das questões e reflexões apresentadas no tópico pregresso, apresentaremos nesta sessão o desenho do caminho percorrido para realizar este estudo, que se destina a investigar a ecologia da sala de aula e os elementos que a configuram, especificamente a docência, as questões advindas das relações interpessoais na constituição dessa ecologia e analisar o papel da docência na configuração dela.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa se caracteriza como empírica, de abordagem qualitativa – já que:

É no campo da subjetividade e do simbolismo que se afirma a abordagem qualitativa. A compreensão das relações e atividades humanas com os significados que as animam é radicalmente diferente do agrupamento dos fenômenos sob conceitos e/ou categorias genéricas dadas pelas observações e experimentações e pela descoberta de leis que ordenariam o social (MINAYO, SANCHES, 1993, p. 244)

Essa citação corrobora e age em conformidade com o teor inovador da pesquisa, já que, como já foi dito, analisamos através das lentes transdisciplinares, complexas, integradoras, que pressupõem um distanciamento da ideia deformada de ciência, “empírico-inductivista” (CACHAPUZ *et al*, 2011, p.55), “parece reduzir-se à observação e experimentação na busca do descobrimento feliz” (*ibidem*), verificadora de hipóteses. Este modelo não foi considerado satisfatório para pensar a docência como configuradora da ecologia da sala de aula. Além disso, como se trata da ecologia de uma sala de aula, uma turma e uma professora, configura-se um estudo de caso, que, de acordo com Fonseca (2002, p. 33):

pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. [...] O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador.

Dessa forma, perceber a ecologia dessa sala é perceber aquele sistema em particular, e a visão dos que nele convivem. Apesar de não termos usado instrumentos com a finalidade de analisar as visões específicas dos alunos, analisamo-las na complexidade da sala de aula, nas relações estabelecidas ecologicamente.

2.2 CONTEXTO E PARTICIPANTES

As ações foram desenvolvidas numa escola municipal de Igarassu, Região Metropolitana do Recife, Pernambuco. A escola oferece o Ensino Fundamental I, até o 5º ano, além do “pré-escolar”, antiga designação para a Educação Infantil. Ela possui cinco salas de aula, sete turmas, uma sala de informática – na qual, até ano retrasado, aconteciam aulas com computadores –, um pátio pequeno, três salas de aula num primeiro andar sem acessibilidade para cadeirantes e três no térreo, fora a sala dos computadores; não há biblioteca em que os alunos possam entrar, nem espaço de leitura; há uma cozinha onde é preparada a merenda, dois banheiros, um para os meninos e outro para as meninas, cada um com três gabinetes sanitários, sendo um em conformidade com a legislação no sentido de caber uma cadeira de rodas; além disso, são desenvolvidas, na escola, as atividades do Programa Mais Educação. As professoras dos quartos e quintos anos são assistidas pelo Instituto, que atende a Prefeitura na capacitação dos professores. Os profissionais desse instituto visitam a escola esporadicamente para verificar o desenvolvimento das atividades propostas por eles nos cronogramas entregues às professoras dos anos contemplados.

O ambiente onde pesquisamos, a sala onde o quinto ano costuma trabalhar, está situada no primeiro andar. Ela possui carteiras, uma mesa e um armário para a professora, o quadro e mais três armários que não foram utilizados pela professora, enquanto observávamos, por isso, julgamos que seus conteúdos pertencem a outros professores ou não são utilizados. A sala é ventilada e iluminada naturalmente, mas possui quatro ventiladores, cobogós numa das paredes e lâmpadas fluorescentes.

O vínculo estabelecido com essa escola desde o início da carreira acadêmica da pesquisadora inclui pesquisas e entrevistas para as disciplinas do curso de Licenciatura em Pedagogia, Estágio Supervisionado Obrigatório (ESO), em suas fases exploratória, regencial e de projeto intervencionista, e a presente pesquisa. Para esta, trabalhamos com a turma do quinto ano – 29 alunos matriculados –, cuja professora se mostrou

simpática à presença da pesquisadora desde os ESOs. Dessa turma, são constituintes 4 alunos com deficiência, segundo a professora e há muitos “fora de faixa”, isto é, que têm idade para estar no Ensino Fundamental 2, ou 3º ciclo; são alunos com 14 anos, que foram avisados de que, se reprovarem de ano mais uma vez, serão realocados para a Educação de Jovens e Adultos.

2.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Em complemento aos dados construídos a partir de observações por outros motivos, como já foi salientado, foi feita uma entrevista semiestruturada com a professora, com o intuito de saber o nível de familiaridade que a docente tem com o tema, como o concebe e se o leva em consideração em sua didática, basicamente, sendo assistida pelo gravador de áudio, o que permitiu uma maior liberdade em relação à conversa estabelecida, já que não foi preciso pausá-la para que os comentários fossem anotados.

As questões que nortearam a conversa requereram desde informações básicas, como a idade, formação e tempo na docência, a outras mais específicas da pesquisa. No grupo dessas últimas, questionamos sobre como a docente compreende a sua metodologia, o seu papel em sala e termos específicos, como transdisciplinaridade e complexidade. Como se tratava de uma entrevista semiestruturada, estávamos dispostas a considerar o que emergisse; dessa forma, a relação com os alunos e a maneira como a docente os vê apareceram em seu discurso.

No dia em que nos reunimos para entrevistar a professora, estava para acontecer a “reunião com pais e mestres”, que é o momento em que os professores têm mais liberdade para comentar com os pais ou responsáveis sobre o desenvolvimento de seus alunos. Entretanto, percebemos um tempo curto, porém potencialmente satisfatório antes dessa reunião, e o aproveitamos! Durante a entrevista, a professora se mostrou disposta a comentar detalhadamente sua prática docente, apesar de não conhecer alguns dos termos nos quais nos respaldamos; ela respondeu a todas as questões e foi solícita em nos ajudar com o que lhe propusermos.

2.4 O PERCURSO DE ATRIBUIÇÃO DE SENTIDO ÀS INFORMAÇÕES

Para analisar o discurso da professora, pensamos na Análise Textual Discursiva (ATD), de Moraes e Galiazzi (2006), em que se considera “mais interessante os processos de pesquisa em que as teorias são construídas em um intenso diálogo teórico-empírico” (p. 120). Ou seja, nem a teoria se transformar em prática, nem vice-versa: as duas irem conversando. No mesmo texto, encontramos que o pesquisador deve entender a sua interpretação, seu ponto de vista, não ignorando seu papel na construção dos dados. Então, o pesquisador não está fora de sua pesquisa – e, no caso, não está fora do que é pesquisado, mas compreende o que observa a partir de um determinado ângulo. Por exemplo, para analisar a ecologia da sala de aula, precisamos conceituar escola, sala de aula, aluno, professor, entre outros conceitos, de acordo com o que vivenciamos, desde autores e teorias ao contato com o próprio ambiente estudado.

Outra questão desse texto que pode ser salientada é a de que “o pesquisador não parte com um caminho traçado e precisa ir redirecionando o processo enquanto avança por ele. Procura explorar as paisagens por onde passa, refazendo seus caminhos” (p. 123). Nesse ponto, o texto salienta a importância de estar aberto ao que emergir da pesquisa, a “saber movimentar-se em espaços entre ordem e caos” (p. 125). Ou seja, a ATD representa um exercício de conversa entre as teorias, a prática do sujeito sob o holofote – a professora – e seu discurso. Então, fizemos uso do registro sonoro, da observação documentada por um diário de campo e da entrevista semiestruturada com a professora do quinto ano, emergindo questões referentes à relação que ela busca manter com os alunos e a maneira com que os vê, como será apresentado no tópico seguinte.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Para fins analíticos, resolvemos nos referenciar à docente através da letra “P” para não nos fadigarmos em procurar sinônimos para ela. Também optamos por organizar essa parte do trabalho em três subtópicos com os seguintes títulos: “As pessoas na sala de aula”, “Uma sala de aula não é a mesma todos os dias” e “Uma prática flexibilizada para o real”. As categorias de análise são guiadas pelos saberes de Morin (2007) “A compreensão humana” e “A incerteza”, e pela complexidade, apresentada pelo mesmo estudo. Pensamos também em relacionar as discussões e os dados com trechos de poemas de Jessier Quirino (2004), para ilustrar as ideias centrais de cada subtópico. O referido autor é poeta, humorista, escritor, compositor, declamador e contador de histórias e casos. Sua obra retrata os nordestinos em suas nuances mais “matutas” e permite um resgate da linguagem coloquial característica desse grupo.

3.1 SALA DE AULA: AS PESSOAS E AS INTERAÇÕES ENTRE ELAS

“É a claridade amarelada do amanhecer” (QUIRINO, 2004, Bolero de Isabel)

Neste subtópico, traremos a sala de aula e as relações entre as pessoas que a formam, considerando elementos da “A compreensão humana” (MORIN, 2007) e a complexidade para nossa análise. Como foi anunciado inicialmente nesse capítulo, esse verso de poema foi escolhido porque simboliza a necessidade de ver o que, muitas vezes, nos passa despercebido de formas diferentes; aspectos como o amanhecer. No saber já mencionado, o autor expõe a importância de observar para compreender as pessoas, de não repudiar totalmente, nem ser indiferente às diversidades que estas apresentam na condição humana. A exemplo disto, destacamos que os professores desmotivados, que estão presos a seu método reprodutivista, a seu planejamento prescrito, podem não conseguir perceber e considerar os alunos como pessoas, com suas especificidades, necessidades e realidades, e, conforme Morin (1999, p. 187), “tudo que isola um objeto, destrói sua realidade”.

Em contato com a ecologia da sala de aula da qual nos aproximamos nesse estudo, percebemos a relação que *P* procura manter com os alunos. Numa de nossas visitas, no início da aula, quando ela recolhia as provas – porque ela as entrega para que eles mostrem aos responsáveis e pede para que estes assinem, testificando que conhecem a situação dos alunos –, um deles falsificou a assinatura da mãe. *P* fez questão de manter um tom de voz baixo, para não o envergonhar ou humilhar na frente dos outros. Em sua repreensão, ofereceu ajuda, já que ele frequentava o quinto ano pela segunda vez. Com um tom de aconselhamento, ela pediu a ele que se recuperasse e disse que o ajudaria, se percebesse que estava interessado em melhorar. Isso demonstrou empatia e preocupação com o futuro do jovem.

A filosofia da professora sobre o relacionamento com os alunos se mostrou em conformidade com seu discurso. Na entrevista, quando foi questionada sobre como, em seu planejamento, ela percebe as relações interpessoais, disse:

Quando você tem uma turma de quarto ano, que os meninos já estão na pré-adolescência [a professora é responsável pelo quarto ano pela manhã e quinto ano pela tarde], então, você tem que tentar falar a mesma linguagem que eles; você tem que ser autoritária, mas, ao mesmo tempo, tem que ser carinhosa e ser amorosa, que esses meninos têm um processo, assim, de muita carência emocional. Então, você briga, mas, ao mesmo tempo, você faz carinho, entendeu? Porque o emocional deles é muito forte. Tem meninos aqui que vêm de uma família devastada emocionalmente. Então, o que acontece? Você tem que ter um jogo de cintura pra lidar com essas crianças. Não adianta eu bater de frente [...] Então, você tem que mostrar firmeza e tem que dar carinho.

Diante dessa fala, percebemos que *P* pensa o professor como um profissional que precisa compreender as pessoas com as quais lida. Além disso, tem a visão que Moraes (2010) nos elucida – a de que o ser e sua realidade não podem ser vistos separados, que “emergem juntos” (p. 32) considerando assim sua dimensão ontológica e epistêmica – e vê o aluno em sua complexidade, não apenas com base em seus comportamentos em sala, mas pensando no que acontece na vida desses alunos fora dela. Isso nos remete Morin (2007), que nos diz que consideramos elementos numa análise complexa quando estamos atentos às incertezas, às indeterminações e aos fenômenos aleatórios presentes nas interações humanas.

Apesar de afirmar ser tradicional na entrevista, sua metodologia denuncia seguir outra concepção:

É como eu digo a você: nenhuma escola, nenhuma sala, uma é igual à outra. Os meninos, depende muito de onde eles vêm, 'né', principalmente os meus aqui, de uma comunidade carente. Mesmo na mesma comunidade carente que nós temos aqui, a realidade da sala do lado não é igual à minha.

Essa postura reflete o que Moraes (2010, p. 184) diz sobre a complexidade: que “ela não permite separar ser/realidade, sujeito/objeto, educador e educando, objetividade/subjetividade, sujeito/cultura e sociedade, bem como retirar do sujeito docente/discente suas qualidades mais sensíveis”. Ou seja, percebe-se que P destaca, em sua fala, a ligação entre o aluno e sua realidade como sendo inseparável, distinguindo-o e, por continuidade, distinguindo a ecologia da sala de aula a que pertence.

Além disso, a questão da consciência de que a sala de aula tem suas especificidades parece facilitar o exercício de P em “fazer um jogo de cintura”, entretanto, ela não só pensa a sala de aula como complexa, mas os alunos individualmente na comunidade. Para Maria Cândida Moraes (2010, p. 32), “em sua relação com a realidade, o aprendiz participa com toda a sua inteireza, nutrido por suas emoções, intuições, desejos e afetos, congruentes com sua história de vida”. Ou seja, existem muitos aspectos que perpassam a aprendizagem, como a história, as pessoas com as quais se convive e conviveu e os ambientes nos quais se constrói e mantém relações. Um exemplo disso é quando P diz: “tem meninos aqui que vêm de uma família devastada emocionalmente. Então, o que acontece? Você tem que ter um jogo de cintura pra lidar com essas crianças. Não adianta eu bater de frente [...] Então, você tem que mostrar firmeza e tem que dar carinho”. Ou seja, ela compreende o seu papel na vida das crianças. Por outro lado, nota-se que essa atitude é acolhida pelos alunos, que parecem tratá-la com respeito e afeto, além de atenderem quando ela chama a atenção deles. Ainda sobre essa questão, podemos analisar as diferentes realidades trazidas por P ao falar de seu trabalho docente fazendo uma relação com o seguinte pensamento de Morin (1994, p. 2):

O reconhecimento da existência de diferentes níveis de realidade, regidos por lógicas diferentes é inerente à atitude transdisciplinar. Qualquer tentativa de reduzir a realidade a um único nível regido por uma única lógica não se situa no campo da transdisciplinaridade.

Esses diferentes níveis de realidade que caracterizam um olhar transdisciplinar são percebidos no relato de P, demonstrando sua visão diante das diferentes nuances apresentadas pela turma e seus alunos ao considerar suas histórias de vida. Quando ela

percebe que seus alunos, em seus grupos das mais diversas ordens, possuem realidades, regimentos, concepções que divirjam das dela e não devem ser homogêneos – ou seja, não devem todos os alunos e seus grupos, como família e grupos religiosos, serem homogêneos ou postos num só grupo, mas percebidos em suas especificidades –, P pode estar chegando perto de uma postura transdisciplinar.

Além disso, P pensa o profissional da educação como alguém que apenas cumpre o cronograma, passando conteúdo, a ponto de dizer que ela já não se sente professora, mas ganha feições de “mãe, tia, avó”, como conta, emocionada. Ela diz:

E aqui eu ‘tô’ naquela constância, ‘tô’ dando atenção, querendo ou não, eu ‘tô’ presente na vida deles durante cinco dias. Se eu brigo, se eu não brigo, é como se eu fizesse parte da realidade deles, fosse um pouco da família deles. Então, a escola, em si, nós somos a família dessas crianças. É quando a gente vê um momento de carinho. Tem hora que eu faço aqui, eu dou um abraço que ele não tem em casa; eu passo a mão na cabeça de um, um gesto que ele não tem em casa, um carinho. Eu tenho mães aqui que dizem: ‘eu não tenho paciência’, ‘eu não aguento meu filho’.

Quando P concebe o aluno como alguém que precisa de afetividade, ela desmonta a si mesma e à visão que tem de sua profissão. Isso é explicitado na seguinte afirmação:

Justamente isso: o professor é o quê? Transmissor de conhecimentos. Eu faço além disso, eu faço... eu só não, todos os professores, seja daqui da escola, seja de qualquer escola. Porque você ali não está só pra transmitir conhecimento: você dá educação, você dá amor, você dá carinho [...] Então, no meu espacinho aqui, é um espaço família. Quando eles vêm, até o meio-dia, são mais filhos meus do que alunos. [...] Então, ali, eu ‘tô’ vendo, eu ‘tô’ falando, e eles chegam junto de mim: ‘oh, tia, aconteceu assim, assim’. Eu sou uma confidente!

Há uma descaracterização da visão de profissão docente por parte de P. Ela não se vê como professora apenas, mas como parte da família, já que “professor”, para ela, é sinônimo de “transmissor de conhecimentos”. Essa é a mudança de papel que o construtivismo propicia evidenciada por Roque Moraes (2004), quando afirma que trabalhar sob essa perspectiva muda a função docente e o põe em posição de mediação e problematização dos saberes: há uma aproximação com os alunos tal que P não a compreende como parte do papel docente, embora acredite que essa aproximação não se restringe a apenas a sua prática, como a de outros professores da escola.

Há outro aspecto a ser destacado do discurso de P:

Chega no final do ano, aí, vem a Secretaria da Educação, inventa de fazer prova A, B, C, vem Prova Brasil, vem uma série de provas. Aí, quando a sua sala não atinge aquele nível esperado, eles não observam como foi que aquela sala chegou ao 5º ano. Por que aquela sala tem aquele erro? A responsabilidade vem todinha 'pro' professor do 5º ano.

Uma dessas instituições que requerem um nível de aprendizado é citada claramente por *P*: “quando eles vêm, eu não posso dizer ‘não’.”. Ou seja, há um autoritarismo quanto às atividades desenvolvidas por esse grupo nas salas. Segundo *P*, eles constroem um cronograma e entregam aos professores dos quartos e quintos anos das escolas do município. Em outro trecho da entrevista, ela diz: “Pra outras disciplinas, eu sou livre, menos pra português e matemática, por causa do Instituto” [não daremos mais detalhes porque julgamos estar diante de um impasse ético]. *P* ainda afirma, em uma das conversas que tivemos no início das observações direcionadas à pesquisa, que o planejamento deles não condiz com a realidade dos alunos. Entretanto, mostra-se autônoma por não observar com rigidez o que é passado. Ela diz tentar conciliar o planejamento deles com o dela, no intuito de atender às necessidades das crianças, já que percebe que a expectativa do Instituto pede algo além do que as crianças conhecem, até o momento.

Isso demonstra um cuidado e uma preocupação com o ritmo de aprendizagem dos alunos, suas necessidades e a própria dinâmica da escola, já que *P* não se recusa a utilizar o material do Instituto, mas o adequa; *P* parece evitar isolar seus alunos de sua realidade, pensando suas necessidades baseada na convivência com eles. Esse dado nos remete ao pensamento Leff (2000), sobre a postura que o professor pode assumir quando questiona e “transgride” o logocentrismo como a configuração paradigmática do conhecimento; isso leva o professor a desconsiderar, em sua docência, posturas potencialmente excludentes.

Outro ponto que podemos citar é a observação de *P* quanto às relações interpessoais em sua sala. Em dado momento de seu discurso, ela diz:

Tenho meninos especiais. Então, a socialização é muito importante, em relação do preconceito. O preconceito começa dentro de casa, traz pra aqui pra escola. Então, aqui a gente trata de solucionar isso. Então, o grupo, eles se aceitam, já aprendem a trabalhar, um ajuda o outro. Tanto dentro do grupo quanto... eles saem, vão pra outro grupo ajudar. Então, o trabalho em grupo é um trabalho muito importante.

Nesse caso, é evidenciada a observação de *P* sobre o comportamento de seus alunos entre si, entendendo o quanto a socialização é importante para a aprendizagem. Um professor que observa seus alunos pode manter uma relação mais sadia com eles. Além disso, os alunos com deficiência – apenas um dos quatro possui laudo médico – não são excluídos por seus colegas, segundo o trecho do discurso evidenciado acima. Sobre isso, é interessante ressaltar que o

sentimento de pertencer é importante para cada um, especialmente para aqueles que não são capazes de dizer como eles o sentem. Além disso, através do aprender a cuidar daqueles que podem ter diferentes habilidades, características ou necessidades, traz a todos os benefícios de uma perspectiva melhor de vida e crescimento como ser humano. (AUTISM SPEAK, 2011, p.30)

Ou seja, a socialização é importante para o desenvolvimento infantil, mais ainda quando a criança em questão possui alguma deficiência. Estabelecendo um vínculo entre o trecho da entrevista apresentado e as observações feitas, podemos depreender que essa observação de *P*, que diz respeito ao convívio entre os alunos, pode se confirmar, porque foi notada a relação amistosa e igualitária que os dois grupos estabeleceram entre si, havendo poucas exceções, que se referem mais aos temperamentos e às personalidades.

Dessa forma, pode-se depreender que *P* compreende seus alunos como seres em suas especificidades e que compreende a si mesma como distante da ideia de profissional docente que tem, não reconhecendo todo seu potencial enquanto docente. Diante do analisado, a professora demonstra perceber as pessoas na sala de aula, identificando-as em suas especificidades, como sugere o título desse subtópico, em suas características, personalidades e expressões. Quanto à importância que *P* dá à opinião e à expressão das vontades dos alunos é vista no próximo subtópico, em que se anuncia a dinamicidade da sala de aula.

3.2 UMA SALA NÃO É A MESMA TODOS OS DIAS

“Um forró pé de serra
fogueira, milho e balão
um tum-tum-tum de pilão
um cabritinho que berra

uma manteiga da terra
 zoadá no mei da feira
 facada na gafeira
 matuto respeitador” (QUIRINO, 2004, Paisagem de interior)

Esses versos retratam a efervescência do que se assemelha a uma festa de São João; há neles agitação, música, sabores, tradição e valores. A partir disso, voltamos a nos referir à complexidade da sala de aula (MORIN, 2007). Pensando nisso, iremos, neste subtópico, analisar essa efervescência, apenas com a ressalva de que a da sala de aula, apesar de se mostrar com certa rotina todos os dias, não se imobiliza, muito pelo contrário, possui uma dinâmica que se renova a cada dia na figura de seus elementos constituintes.

Com as observações feitas em sala, percebemos que a professora permite que haja certo nível de conversa, desde que não atrapalhe o processo de ensino-aprendizagem. Ela regula o nível de ruído chamando a atenção dos alunos pelos nomes quando fala sobre os conteúdos passados – isto é, conceitos, correção de questionário – ou quando dá avisos.

Apesar de organizar a sala em filas, as crianças têm uma relativa liberdade de se juntarem em grupos, se justificarem. Isso foi notado quando, na resolução de uma atividade de matemática, alguns alunos se juntaram em grupo perpendicularmente à direção das filas originais, sem uma finalidade justificável. Entretanto, porque posicionaram as cadeiras dessa forma e participaram da resolução da atividade interessados e atentos, a professora permitiu a flexão da ordem das cadeiras. O diálogo foi transcrito e organizado no quadro abaixo:

Quadro 1: A argumentação

P	<i>“Todo mundo já se acomodou? [...] Medida de superfície. Ou seja, área.”</i>
A1	<i>“Aqui pro meu lado!” (barulho de arrastar de cadeiras)</i>
P	<i>“[...] O que eu quero saber é porque que os quatro estão nessa mesma posição. Tem quatro livros!”</i>
A2	<i>“[...] Aqui, tia!”</i>
P	<i>“Não, pra quê? Cada um tem seu livro. Pode voltar pro seu lugar!”</i>

A3	<i>“Olha ali, olha!” (apontando para outros alunos que estavam juntos em dupla)</i>
P	<i>“Abner está sem livro. A colega aqui ‘tá’ sem livro. [...] (olha para os alunos com ar de permissão, como quem absolve) A ideia... Aí do lado tem... Observe ao lado os ladrilhos que Ruan colocou [...]” (inicia a resolução da atividade)</i>

P: Professora / A1: Aluno 1 / A2: Aluno 2 / A3: Aluno 3

Então, mesmo tendo consciência de que estava deixando que os alunos se organizassem atipicamente, a professora permitiu. Essa organização perpendicular às outras cadeiras não pareceu que favoreceria a aprendizagem – se as tivessem enfileirado uma do lado da outra, virados para o quadro branco, surtiria o mesmo efeito da organização que escolheram –, mas os alunos se mostraram atentos e participantes da tarefa proposta por P. Morin (2007, p. 18, 19) diz que os “espíritos parcelados [...] consideram, comumente, os fenômenos vivos e sociais a partir de uma causalidade linear e de uma concepção mecanicista/determinista que vale unicamente para as máquinas artificiais”. Ou seja, quando a visão do professor se baseia numa perspectiva moderna, cartesiana, os fenômenos em sala, as mudanças, os assuntos que surgem, argumentações como a destacada acima, podem ser pensados como “atrapalho” à aula e não como integrante da dinâmica de uma sala de aula.

Segundo Moraes (2004, 18),

Reconstrói-se o que pode ser melhorado. Por isso toda aprendizagem inicia-se com um questionamento sobre um conhecimento existente. Problematiza-se o que se sabe, apontando seus limites, deficiências e incompletudes. [...] Quando os argumentos são suficientemente fortes, podem estabelecer-se, pelo menos provisoriamente.

Essa problematização, esse questionamento, muitas vezes, pode ser entendido pelo docente à frente de uma sala como afronta à sua autoridade, posicionamento advindo de uma visão de função docente que não pertence à lógica transdisciplinar. No entanto, a professora em questão procurou, na fala transcrita, atentar para a argumentação e levou em conta o argumento levantado por um aluno, permitindo que ele permaneça onde estava. Entendemos, por essa razão, que essa ação de P denota um voto de confiança que ela dá. O clima de confiança, respeito e afeto que vemos entre os alunos e professores que se relacionam no ambiente da sala de aula emerge da dinamicidade própria dessa relação interpessoal. Essa relação de confiança é relatada por P, no decorrer da entrevista:

A escola tem uma regra: água e banheiro, quando chega, hora da merenda, hora de largar. Eu quebro essa regra! Precisou, vai. Agora, quebrar minha confiança, não vai mais. Como é quebrar minha confiança? Vai pra sala de outros professores – porque aqui não tem nem como dizer que vai passear no corredor, porque nem tem esses corredores todos, ‘né’, a escola é pequena.

Então, ela percebe a necessidade do aluno e cede, numa prática “transgressora” à ordem da gestão. O ato de “quebrar a confiança” resulta numa punição, mas o estabelecimento do voto de confiança já é, em si, a consciência de que os alunos são dignos dele, o que fortalece os laços e ajuda no desenvolvimento de práticas saudáveis em sociedade. Estabelecer esse vínculo com cada aluno, permitindo que se expressem, que argumentem, que lhes seja dado voto de confiança são posturas que exigem uma visão clara de aluno e de ambiente que se quer construir, que não se resumem a ouvinte/reprodutor e quatro paredes que delimitam o espaço em que os alunos devem se conter. Conforme Moraes (2004, p. 32),

O investimento na afetividade, no desenvolvimento da auto-confiança e auto-estima também implicam a construção de relações positivas em sala de aula, entre professor e alunos e entre colegas. O incentivo à participação de todos, a ajuda na superação e inibições pessoais, poderão criar climas de sala de aula fundamentados na afetividade e em relações cooperativas que constituirão novos modos de atingir a disciplina em sala de aula.

Isso quer dizer que, com essas atitudes, *P* estabelece um vínculo de afetividade com seus alunos que também a auxilia em chamar a atenção deles ao que está dizendo, ou seja, eles parecem respeitá-la.

Além disso, devemos considerar a afetividade como um elemento a mais na complexidade da ecologia da sala de aula, uma vez que

O contexto educacional deve ser compreendido sob diferentes dimensões, levando-se em conta os olhares de cada participante desse processo de ensino e aprendizagem que ocorre também em diversas dimensões (SUANNO, 2010, p. 212)

Nesse sentido, olhar para as diferentes dimensões que constituem o contexto da sala de aula é reconhecer sua dimensão complexa e tudo que dela emerge, definindo sua identidade e seu modo de ser e funcionar, cabendo ao professor um papel de mediador desse contexto educativo. Ele deve estar atento ao que emerge das relações estabelecidas e que se anunciam a cada dia, em cada situação, em cada vivência, porque

a diversidade de seus integrantes traz os elementos que diversificam esse espaço cotidianamente, desafiando o surgimento de uma docência que os considere e os integre.

Essas e outras posturas nos remetem aos achados neste estudo, como a prática da brincadeira entre aluno e professor e o tom de aconselhamento presentes na sala de aula analisada.

3.3 UMA PRÁTICA FLEXIBILIZADA SOBRE O REAL

“Não sou esses balai todo!” (QUIRINO, 2004, Entre o pente e o repente)

Nesse terceiro ponto da análise, pensamos nesse verso que retrata a humildade, a abnegação, a modéstia. Quando o artista escreve o poema de onde destacamos o verso, ele parece conhecer seus limites, no que diz respeito desde a sua personalidade até ao seu fazer artístico, numa consciência de inacabamento e humildade. O motivo dessa escolha surgiu ao nos apoiarmos em outro saber de Morin (2007): A incerteza. Relacionando os dois, temos que o professor, às vezes, pode “encastelar” sua prática sobre o que vai fazer, o que está previsto, nos instrumentos que detém e até mesmo nos conhecimentos que ele pensa que os alunos têm ou não. Nesse saber, o leitor é convidado a pensar que “a ecologia da ação é algo também importante. Uma ação não obedece nunca às intenções daqueles que a fazem. Ela penetra no meio social e cultural, no qual muitos outros fatores estão em jogo” (p. 97-98, traduzido por Edgard de Assis Carvalho).

Com base nisso, apesar de sua prática possuir traços explicitamente tradicionais e de, em seu discurso durante a entrevista, afirmar que “o tradicional é muito importante”, a postura da professora analisada, quanto à relação com os alunos, reflete as teorias mais recentes de valorização de questões que não se “encaixam” em disciplinas, como a criatividade, já que ela relatou que incentiva práticas artísticas e de faz de conta. Esse fato remete ao quadro educacional complexo trazido por Morin (2007), que é o único, segundo o autor, a permitir a presença desses fenômenos.

Em outro fragmento da entrevista, ela contou que a turma do ano anterior utilizava os jogos que ela disponibilizava:

[...] já era sagrado. Então, eles decidiam, por eles mesmos: hoje eles iam trabalhar ciências, o que é que eles faziam? Eles montavam como se fosse um posto de saúde. Então, eles brincavam de médico, tinha um que era motorista de ambulância, 2 ou 3 que trabalhava como se fosse na área de gesso, ‘vamos imobilizar teu dedo’, não sei o quê... Aí tinha outro dia: ‘tia, hoje a gente vai brincar de professora’, aí eu fazia: ‘quem sou eu?’, ‘eu, tia, hoje eu sou a senhora’, entendeu? Tinha momentos deles que eles não percebiam que não era só uma brincadeira: eles estavam interagindo; [...] Terminava o recreio de dez horas. Eu dava até dez e quarenta pra eles brincarem [...]

Ou seja, apesar de um perceptível olhar nostálgico, elogiando sempre a turma anterior a despeito da atual, a docente vê a importância de não só incentivar iniciativas criativas, como de participar delas com os alunos. Além disso, ela nota a potencialidade que a brincadeira tem de promover a revisitação dos conceitos abordados nas aulas. Segundo Ricardo Ottoni Vaz Japiassu (2001, p. 87), “o processo de desenvolvimento das ações cooperativas encontra na moldura dos jogos com regras o enquadramento adequado para que o aluno possa perceber, sobretudo sensorialmente, o significado da participação no coletivo”. Por isso, entende-se que os jogos e as artes são importantes para o desenvolvimento das crianças.

Tornou-se evidente, à medida que a docente falava, que sua prática se mantém atenta às demandas da sala, o que flexiona seu planejamento, remetendo às bases epistemológicas da Transdisciplinaridade. Então, o que emerge na sala se torna mais importante, segundo ela, do que o planejado para a aula. Em dado momento, sobre esta questão, a docente diz:

[...] se eu trazer hoje um planejamento, dependendo da realidade deles, eu vou ‘pro’ improvisado; eu fujo daquele certo pra aquele dia e venho pra outra coisa que possa chamar a atenção deles, que possa haver a produtividade deles, entendeu? E, depois, eu vou pensar numa maneira de inserir aquele meu planejamento naquele meu contexto atual.

Dessa forma, ela percebe as necessidades dos alunos e tenta atendê-las, não se acorrentando ao que está planejado para aquele dia. Segundo Akiko Santos (2008, p. 79),

Na ação pedagógica, todos os professores sabem que os objetivos educacionais e o planejamento didático costumam ir por água abaixo se à certeza não se integra o princípio da incerteza. A incerteza diz respeito às características dinâmicas do sujeito, do conhecimento e da sociedade humana. A certeza construída terá sempre uma janela aberta à incerteza.

Portanto, é preciso que a prática docente esteja atenta à incerteza inerente às relações em sala de aula. Esse aspecto nos rememora a descrição da Complexidade feita por Morin (2007), em que é enfatizado que ela considera, além da imensa quantidade de interações entre os alunos, por exemplo, as incertezas e os fenômenos aleatórios advindos dessas interações. Comparando essa questão com o conteúdo do trecho da entrevista evidenciado acima, *P* parece realmente tentar ter “jogo de cintura”, como ela mesma afirma, com as incertezas que permeiam seu ambiente de trabalho, enquanto trata com respeito e afetividade seus alunos.

É interessante pensar que, muitas vezes, os professores delimitam seu trabalho com a seguinte questão: consegui realizar o planejado? O nosso trajeto compreende que o papel docente precisa estar atento ao inesperado, precisa trabalhar com esse fator, porque isso pode contribuir decisivamente para a aprendizagem dos alunos; um docente que lide facilmente com a incerteza da ecologia da sala de aula, da escola e da comunidade pode não se embaraçar com ela em sua prática.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa se modificou muitas vezes desde seu projeto. A partir do momento que as leituras e os contatos com a sala de aula escolhida foram feitas, até seus objetivos foram redimensionados. Então, até a construção deste trabalho foi dinâmica, desde o momento em que nos propusemos a estar abertas – a pesquisadora e a orientadora – ao que emergisse, de maneira equilibrada e intencional.

Nesse processo, o campo de pesquisa e a professora com a qual trocamos informações têm participado ativamente, desde a postura acolhedora e afetiva assumida diante do projeto de pesquisa, à construção dos dados, já que encontramos uma relação professor-aluno de compreensão. Os dados empíricos, que refletem as visões transdisciplinares, complexas e integradoras que sugerimos na parte da monografia reservada ao aporte teórico, teriam sido, no mínimo, diferentes se não acontecessem na escola, na sala de aula, com a professora com os quais aconteceram. Isso manifesta a natureza incerta e pessoal da ecologia da sala de aula. Ou seja, as pessoas no meio estabelecem tal relação que não é a mesma todos os dias, nem se as pessoas forem outras.

Dessa forma, se o docente puder ter “jogo de cintura” – verbete bem assinalado e enfatizado pela professora alvo de nossas atenções na constituição desse estudo – e trabalhar essa ecologia, a aprendizagem pode ser significativa. Além disso, algo que se pode salientar sobre ela é a coerência e a honestidade com a qual leciona: a maioria do que foi percebido em seu discurso o foi também em sua prática em sala, diante dos alunos. Esses fatores humanos, indicados ao longo dessa pesquisa, contribuem para compreendermos a configuração de uma ecologia da sala de aula que integre, acolha e facilite a autoformação, a heteroformação e a ecoformação dos alunos, respondendo assim a pergunta que norteou a realização deste estudo.

Enfim, a pesquisa, que se propôs a investigar a ecologia da sala de aula e os elementos que a configuram, com destaque para a docência, alcançou sua conclusão com a escritura do presente texto, entretanto, ainda se pode ir além: pode-se focar no estudante em outra pesquisa enfatizando a visão dos alunos, suas concepções de sala de aula, de ensino e de relação professor-aluno, dentre tantas outras questões que poderão emergir dessa investigação, como por exemplo o ponto de vista dos alunos comporia

um importante estudo, porque facilitaria que o professor notasse e remontasse sua prática pedagógica a partir do olhar daqueles que são o principal alvo de suas ações. Esse movimento de autoavaliação pode representar uma quebra de paradigma e uma mudança metodológica que afetaria não só na ecologia da sala de aula, mas os caminhos percorridos pelas pesquisas que se voltam para esse cenário educativo.

Ao pensarmos na formação docente, o presente trabalho pode contribuir para a compreensão da complexidade e da incerteza com a qual lidaremos, como pedagogos. O nosso ambiente de trabalho se configura diferentemente todos os dias e é preciso que saibamos lidar com essa dinâmica, no sentido de administrá-la em favor da aprendizagem e da formação de nossos alunos.

5.REFERÊNCIAS

- AUTISM SPEAKS. Tradução por AUTISMO E REALIDADE ORG. **School: Community tool kit**. New York: Autism Speaks Org, 2011.
- CACHAPUZ, António, *et al* (orgs.). **A necessária renovação do ensino das ciências**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- CUNHA, Maria Isabel da. Paradigmas científicos e propostas curriculares. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, [s.l.], v. 2, n. 2, p.197-204, fev. 1998. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-32831998000100013>.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. O ensino do teatro da 1ª à 4ª série. In: JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. **Metodologia do ensino de teatro**. Campinas: Papyrus, 2001. p. 69-93.
- LEFF, Enrique. Complexidade, interdisciplinaridade e saber ambiental. In: **Interdisciplinaridade em Ciências Ambientais**. São Paulo: Signus, 2000, pp. 22-50.
- MINAYO, M. C. S. & SANCHES, O. **Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade?** Cad. Saúde Públ., Rio de Janeiro, 9(3):239-262, jul/set, 1993.
- MORAES, Maria Cândida. Ambientes de aprendizagem como expressão de convivência e transformação. In: Moraes, Maria Cândida; NAVAS, Juan Miguel Batalloso. **Complexidade e transdisciplinaridade em educação: teoria e prática docente**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010. p. 23-62, 175-206.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p.117-128, 2006.
- MORAES, Roque. Ninguém se banha duas vezes no mesmo rio: currículos em processo permanente de superação. In: MORAES, Roque; MANCUSO, Ronaldo. **Educação em Ciências: produção de currículos e formação de professores**. Ijuí: Unijuí, 2004. p. 15-41.
- MORIN, Edgar; NICOLESCU, Basarab; DE FREITAS, L. Carta da transdisciplinaridade. In: **Adotada no Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade Convento de Arrábida**. Portugal. 1994. p. 1-3.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. 1921. Tradução de Edgard de Assis Carvalho. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

NICOLESCU, Basarab (s/d). **Reforma da educação e do pensamento**: complexidade e transdisciplinaridade. Trad. Paulo dos Santos Ferreira. Disponível em: [http://www.wservices.srv.br/public/projetos/a1educar/UserFiles/files/TRANS_COMPL EXIDADE%20E%20TRANSDISC%20-%20Nicolescu\(1\).pdf](http://www.wservices.srv.br/public/projetos/a1educar/UserFiles/files/TRANS_COMPL EXIDADE%20E%20TRANSDISC%20-%20Nicolescu(1).pdf). Acessado em: 18/10/2016.

NICOLESCU, Basarab. Um novo tipo de conhecimento – transdisciplinaridade. **Educação e transdisciplinaridade**, v. 1, p. 01, 2000.

ODUM, E. P. **Fundamentos de Ecologia**. 6ª ed. São Paulo: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

QUIRINO, Jessier. **Paisagem de interior, vol. 1**. João Pessoa: Bagaço, 2004.

SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 13, n. 037, p.71-83, jan./abr. 2008.

SANTOS, Akiko; SANTOS, Ana Cristina Souza dos; SOMMERMAN, Américo. Conceitos e práticas transdisciplinares na educação. In: **III Congresso Internacional de Transdisciplinaridade e Ecoformação**. Brasília. 2008. p. 61-98.

SOMMERMAN, Américo. Formação e transdisciplinaridade: uma pesquisa sobre emergências formativas do CETRANS. Dissertação de mestrado, apresentada à Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Nova Lisboa e à Université François Rabelais de Tours. Lisboa: 2003. In: <http://www.redebrasileiradetransdisciplinaridade.net/mod/resource/view.php?id=18>.

Acessado em 20/09/2006. In: MORAES, Maria Cândida; NAVAS, Juan Miguel Batalloso. **Complexidade e transdisciplinaridade em educação**: teoria e prática docente. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010. p. 188.

SUANNO, João Henrique. Práticas inovadoras em educação: uma visão complexa, transdisciplinar e humanística. In: MORAES, Maria Cândida; NAVAS, Juan Miguel

Batalloso. **Complexidade e transdisciplinaridade em educação:** teoria e prática docente. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010. p. 212.

APÊNDICES

Roteiro de Entrevista

Formação: _____

Idade: _____ Sexo: _____ Onde mora: _____

Quanto tempo de experiência na docência: _____ Quanto tempo na escola: _____

Está fazendo formação continuada: sim () não ()

Questões semiestruturadas:

1. Quantos alunos há na sala?
2. Quantos são novatos na escola?
3. Como você classificaria sua metodologia?
4. Essa metodologia compreende um ensino interdisciplinar? Se sim, exemplifique.
5. Essa metodologia compreende um ensino sócio-interacionista? Se sim, exemplifique.
6. No seu planejamento, como você pensa o espaço da sua sala de aula?
7. No seu planejamento, você reflete sobre as relações interpessoais entre seus alunos? Por quê? E entre estes e você? Por quê?
8. Que elementos da ecologia da sua sala de aula (meio e sujeitos) atrapalham sua didática? Por quê?
9. Que elementos da ecologia da sua sala de aula (meio e sujeitos) contribuem com a sua didática? Por quê?
10. Que elementos facilitam? Por quê?
11. Já ouviu falar em transdisciplinaridade? Como concebe?
12. Já ouviu falar em complexidade? Como concebe?

13. Você se preocupa com isso em sua didática?

14. Que papel você assume ou tem na configuração da ecologia da sua sala de aula?
Explique.



Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE
Departamento de Educação - DEd
Licenciatura em Pedagogia

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PARTICIPANTE DA PESQUISA

Pesquisa: A ECOLOGIA DA SALA DE AULA E SUA RELAÇÃO COM A DOCÊNCIA INTEGRADORA

Responsáveis: Ellen Tâmara Arcanjo dos Santos (pesquisadora); Gilvaneide Ferreira de Oliveira (orientadora).

Apresentação

A presente pesquisa tem por objetivo investigar a ecologia da sala de aula e os elementos que a configuram, especificamente a docência, na turma do quinto ano de uma escola municipal de Igarassu, região metropolitana do Recife, Pernambuco. Os dados serão construídos e analisados à luz da metodologia da Análise Textual Discursiva proposta por Roque Moraes, a fim de constituírem um Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia, pela UFRPE. Os resultados obtidos serão apresentados à comunidade acadêmica por meio de relatórios de pesquisa, monografia e/ou outros meios de divulgação científica.

Compromissos

As pesquisadoras se comprometem a estarem sempre disponíveis para esclarecer dúvidas ou atender às solicitações dos participantes no que diz respeito aos procedimentos da pesquisa. Os participantes serão sempre respeitados em seu desejo de suspender a colaboração a qualquer momento e jamais terão seus nomes revelados em possíveis publicações ou apresentações do trabalho. A participação na pesquisa não implicará absolutamente nenhum custo financeiro, nem recompensa para os participantes.

Consentimento

Eu, Araone Malta Vieira, estou ciente sobre as informações da pesquisa e concordo em participar respondendo a entrevista.

Assinatura: Araone Malta Vieira
Pesquisadora:

Nome: Ellen Tâmara Arcanjo dos Santos

Assinatura: Ellen Tâmara Arcanjo dos Santos

Igarassu, 22 de março de 2016.