



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS FÍSICAS E MATEMÁTICAS  
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E  
TECNOLÓGICA-PPGECT

Maiele Vitória Souza Araujo

**Relação entre saber local e conhecimento escolar:** Um estudo envolvendo  
professores de ciências e biologia da educação básica

Florianópolis  
2024

Maiele Vitoria Souza Araujo

**Relação entre saber local e conhecimento escolar:** Um estudo envolvendo  
professores de ciências e biologia da educação básica

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Científica e Tecnológica.

Orientadora: Profa. Dr. Nadir Castilho Delizoicov

Florianópolis  
2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Araujo, Maiele Vitória Souza  
Relação entre saber local e conhecimento escolar : Um  
estudo envolvendo professores de ciências e biologia da  
educação básica / Maiele Vitória Souza Araujo ; orientadora,  
Nadir Castilho Delizoicov, 2023.  
163 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós  
Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis,  
2023.

Inclui referências.

1. Educação Científica e Tecnológica. 2. Educação  
Científica e Tecnológica. 3. Saber Local e Conhecimento  
Escolar. 4. Educação Dialógica. 5. Diálogo Intercultural. I.  
Delizoicov, Nadir Castilho . II. Universidade Federal de  
Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação  
Científica e Tecnológica. III. Título.

Maiele Vitória Souza Araujo

**Relação entre saber local e conhecimento escolar:** Um estudo envolvendo professores de ciências e biologia da educação básica

O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado, em 27 de novembro de 2023, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Dra. Nadir Castilho Delizoicov  
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Profa. Dra. Marilisa Bialvo Hoffmann  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Prof. Dr. Leandro Duso  
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Profa. Dra. Patricia Montanari Giraldi  
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestra em Educação Científica e Tecnológica.

---

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

---

Profa. Dra. Nadir Castilho Delizoicov  
Orientadora

Florianópolis, 2024

## **DEDICO**

A toda a minha família, em especial ao meu esposo Jeremias e aos meus pais Antonio e Celeste, pelo apoio e incentivo.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de expressar minha profunda gratidão a Deus, autor e consumidor da minha vida, por Sua sustentação ao longo de toda a minha jornada. Em diversos momentos, essa trajetória se revelou árdua, e por vezes, duvidei de minha capacidade de chegar ao fim. Agradeço a Deus por Sua graça infinita que me permitiu alcançar conquistas que, por vezes, pareciam inalcançáveis.

Minha família desempenhou um papel crucial nessa jornada, e desejo destacar meu esposo Jeremias, que sempre me incentivou a perseverar, mesmo diante de inúmeras dificuldades. Sua compreensão da necessidade de passar longas horas diante do computador, envolvida em leituras e pesquisas, foi fundamental. Quero expressar minha sincera gratidão a ele. Te amo, meu amado!

Aos meus pais, Antonio e Celeste, que sempre me apoiaram e encorajaram, assim como aos meus irmãos, enfatizando que, independentemente das adversidades, nossa fé e confiança em Deus nos permitiriam superá-las. Ao longo desses anos, pude colocar em prática os valiosos ensinamentos que nos transmitiram.

Aos meus irmãos, Eliabe, Altina e Lidiane, mesmo à distância, sempre me proporcionaram apoio e incentivo. Amo vocês!

Quero expressar minha profunda gratidão à professora Nadir, por acreditar em meu projeto e me escolher como sua orientanda. Sua confiança em mim foi inestimável, e aprendi imensamente com sua orientação. Agradeço por sua paciência e por sua habilidade em esclarecer minhas dúvidas, mesmo quando o caminho parecia óbvio. Seu cuidado e zelo em relação à minha pesquisa e ao tema do mestrado são evidentes, demonstrando compreensão das complexidades que os estudantes enfrentam.

Ao grupo Bússola, que desempenhou um papel vital nesse processo. As contribuições em minhas apresentações foram de extrema importância, permitindo-me refinar e reconstruir partes do meu projeto que levaram a este resultado. Quero agradecer ao grupo pelo apoio e cuidado.

À família do meu esposo, tia Célia, Ray e minha amiga Gi, que constituíram minha principal rede de apoio quando eu ainda não tinha conseguido uma creche para Cecília. Sempre me acolheram em suas casas e cuidaram de Cecília enquanto

eu participava de reuniões ou me dedicava à escrita. Sem o apoio de vocês, sei que não teria chegado tão longe; vocês foram essenciais nessa jornada.

Quero agradecer a todos os professores do PPGET por compartilharem conhecimentos que contribuíram para o meu crescimento e aprendizado, especialmente durante o desafiador período da pandemia, quando as aulas online pareciam desanimadoras.

Ao Leandro Duso, que me permitiu realizar o estágio de docência em sua disciplina, agradeço pela paciência e orientação dedicadas a mim. Aprendi muito com você, Leandro, e essa experiência enriqueceu meu percurso acadêmico.

Gostaria de estender minha gratidão aos técnicos administrativos em educação do PPGET, Leonardo Borges e Rodrigo Garcia, bem como à coordenadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mariana Brasil Ramos, por sua constante atenção e disposição em auxiliar e esclarecer nossas dúvidas.

Aos professores colaboradores deste trabalho, que foram fundamentais para a sua conclusão, expressei meu sincero agradecimento. Desde o primeiro contato, vocês demonstraram disposição e interesse em participar da pesquisa, tornando possível os resultados apresentados.

De forma especial, agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para o término desta fase, mesmo à distância. Seu apoio e incentivo foram essenciais para este momento significativo.

“Não a nós, Senhor, nenhuma glória para nós, mas sim ao teu nome,  
por teu amor e por tua fidelidade!” (Salmos 115.1).



## RESUMO

As tradições e vivências, quando incorporados ao conhecimento escolar, desempenham importante papel no processo de ensino aprendizagem. A valorização do saber local fortalece a identidade cultural dos alunos, fomentando o sentimento de pertencimento e respeito às riquezas de suas comunidades. Como resultado, o ensino se torna mais imersivo e próximo às necessidades e interesses individuais dos estudantes. Este estudo apresenta os resultados de uma pesquisa cujo objetivo principal foi identificar professores que consideram os saberes locais de estudantes da educação básica ao planejarem e conduzem suas aulas, com o propósito de estimular a reflexão e preservar a cultura local. O questionamento central abordado foi: "Quais relações professores estabelecem entre os saberes locais dos estudantes e os conteúdos escolares?" Participaram da pesquisa quatro professores com licenciatura em Ciências Biológicas, atuando em escolas tanto na zona rural como na zona urbana da cidade de Feira de Santana, no estado da Bahia. As escolas rurais estão localizadas nos distritos de Jaguara e Maria Quitéria, enquanto as urbanas se situam nos bairros Cidade Nova e Novo Horizonte. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, nas quais um trecho do livro "Torto Arado", de Itamar Vieira Junior, foi utilizado como base para as discussões. A análise dos dados se deu mediante o método da análise de conteúdo. Os resultados apontaram que três dos quatro professores entrevistados valorizam os saberes locais dos estudantes e estabelecem conexões entre esses saberes e os conteúdos escolares. Por outro lado, o quarto professor não promove essa relação direta, embora utilize problemáticas locais como ponto de partida para suas aulas e atividades. Através das experiências relatadas pelos docentes que integram o saber local ao conhecimento escolar, foi possível notar que essa abordagem estimula o envolvimento ativo dos estudantes em sala de aula e nutre o respeito e apreço pela cultura local. Esse conjunto de fatores, sem dúvida, contribui para a preservação da herança cultural das comunidades às quais os alunos estão inseridos, além de fortalecer suas identidades culturais. Entretanto, os professores também identificaram desafios na concretização dessa integração, como a falta de estrutura escolar, lacunas na formação inicial, escassez de oportunidades de formação

contínua, limitações de tempo para lecionar e a atribuição de disciplinas para as quais não possuem formação específica. Esses obstáculos constituem desafios a serem enfrentados na busca por uma educação que valorize e incorpore efetivamente o saber local no processo de ensino aprendizagem.

**Palavras-chave:** Saber local; Ensino de ciências e biologia; Educação dialógica; Educação bancária; Diálogo Intercultural.

## ABSTRACT

Traditions and experiences, when incorporated into school knowledge, play an important role in the teaching-learning process. Valuing local knowledge strengthens students' cultural identity, fostering a sense of belonging and respect for the riches of their communities. As a result, teaching becomes more immersive and closer to students' individual needs and interests. This study presents the results of a survey whose main objective was to identify teachers who consider the local knowledge of basic education students when planning and conducting their classes, with the purpose of stimulating reflection and preserving local culture. The central question addressed was: "What relationships do teachers establish between students' local knowledge and school content?" Four teachers with a degree in Biological Sciences participated in the research, working in schools in both rural and urban areas of the city of Feira de Santana, in the state of Bahia. Rural schools are located in the districts of Jaguara and Maria Quitéria, while urban schools are located in the Cidade Nova and Novo Horizonte neighborhoods. Data collection was carried out through semi-structured interviews, in which an excerpt from the book "Torto Arado", by Itamar Vieira Junior, was used as a basis for discussions. Data analysis was carried out using the content analysis method. The results showed that three of the four teachers interviewed value students' local knowledge and establish connections between this knowledge and school content. On the other hand, the fourth teacher does not promote this direct relationship, although he uses local problems as a starting point for his classes and activities. Through the experiences reported by teachers who integrate local knowledge into school knowledge, it was possible to note that this approach encourages the active involvement of students in the classroom and nurtures respect and appreciation for local culture. This set of factors undoubtedly contributes to the preservation of the cultural heritage of the communities in which the students are inserted, in addition to strengthening their cultural identities. However, teachers also identified challenges in implementing this integration, such as the lack of school structure, gaps in initial training, scarcity of opportunities for ongoing training, limitations on time to teach and the assignment of subjects for which they do not have specific training. These obstacles constitute challenges to be faced in the search for an education that values and effectively incorporates local knowledge in the teaching-learning process.

**Keywords:** Local knowledge; Teaching science and biology; Dialogical education; Banking education; Intercultural Dialogue.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

UEFS- Universidade Estadual de Feira de Santana  
IFSC- Instituto Federal de Santa Catarina  
PPGECT- Programa de Pós-Graduação Educação Científica e Tecnológica  
UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina  
TCC- Tabela de Cognição Contextual  
BDTD- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações  
CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
ENPEC- Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências  
ENEBio- Encontro Nacional de Biologia  
REnBio- Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio  
RBPEC- Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências  
CRCBA- Conselho Regional de Contabilidade da Bahia.  
ACEFS- Associação Comercial e Empresarial de Feira de Santana  
IFBA- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia  
UFRB- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
CETEB- Centro Educacional de Tecnologia do Estado da Bahia  
SENAI- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial  
EJA- Educação de Jovens e Adultos  
Covid-19- Coronavirus Disease 2019

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>1.INTRODUÇÃO.....</b>	<b>18</b>
<b>CAPÍTULO 2:SABERES E CONHECIMENTOS: UMA ANÁLISE CONCEITUAL.....</b>	<b>26</b>
2.1 SABER E CONHECIMENTO.....	26
2.2 SABER LOCAL.....	29
2.3. SABER POPULAR.....	31
2.4. SABER TRADICIONAL.....	34
2.5 SENSO COMUM.....	36
2.6 CONHECIMENTO CIENTÍFICO.....	38
2.7 CONHECIMENTO ESCOLAR.....	40
<b>CAPÍTULO 3: ALÉM DA EDUCAÇÃO BANCÁRIA: FOMENTANDO O DIÁLOGO INTERCULTURAL E A INCORPORAÇÃO DO SABER LOCAL NO ENSINO.....</b>	<b>42</b>
3.1. DIÁLOGO INTERCULTURAL.....	42
3. 2. O SABER LOCAL NO PROCESSO DE ENSINO.....	48
3.3 EDUCAÇÃO BANCÁRIA E EDUCAÇÃO DIALÓGICA.....	54
<b>CAPÍTULO 4: CAMINHOS PERCORRIDOS: DELIMITAÇÃO DA METODOLOGIA ADOTADA.....</b>	<b>64</b>
4.1 TIPO DE PESQUISA.....	64
4.2. ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA.....	65
4.3. CONTEXTO DA PESQUISA.....	66
4.4. CONTEXTUALIZAÇÃO LITERÁRIA: A INTEGRAÇÃO DE "TORTO ARADO" AO INSTRUMENTO DE PESQUISA.....	70
4.5 COLETA DE DADOS.....	72
4.6 ANÁLISE DE DADOS.....	74
<b>CAPÍTULO 5: RESULTADOS E DISCUSSÃO.....</b>	<b>78</b>
5.1. IMPRESSÕES SOBRE O TEXTO .....	78
5.2. POSTURA DA PROFESSORA (PERSONAGEM DO TEXTO) .....	82
5. 3. SABER LOCAL E CONHECIMENTO ESCOLAR.....	90
5.4. DESINTERESSE DOS ALUNOS .....	106
5.5. PRESERVAÇÃO DA CULTURA.....	116
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>122</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>127</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>137</b>

## **APRESENTAÇÃO**

### **UM OLHAR SOBRE A PESQUISADORA: TRAJETÓRIAS E VIVÊNCIAS**

Começo descrevendo minha trajetória acadêmica. Sou licenciada em Ciências Biológicas (2019) pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), localizada na cidade de Feira de Santana, no estado da Bahia, e especialista em Educação Ambiental com ênfase em formação de professores (2021), pelo Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), localizado no Município de São José, no estado de Santa Catarina.

Esse percurso formativo em regiões tão diferentes do país tem uma razão. Alguns meses após concluir a graduação, meu esposo e eu tomamos a decisão de passar algum tempo em Santa Catarina, mais precisamente na cidade de São José, devido ao fato de grande parte da sua família residir nesse local. Antes da mudança da Bahia, comecei a pesquisar possíveis cursos de especialização ou mestrado nos quais eu pudesse me inscrever.

Com a decisão de estabelecer residência no estado, busquei ingressar no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) e fui aprovada, após passar pelo processo seletivo, no curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Ambiental com Ênfase em Formação de Professores. Alguns meses depois, optei por participar do processo seletivo do mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Científica e Tecnológica-PPGECT, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), obtendo aprovação. No entanto, logo após minha matrícula no programa de mestrado, descobri que estava no segundo mês de gestação, o que me levou a considerar desistir do curso. Contudo, decidi perseverar e concluir o objetivo que há tempos almejava. Apesar de não contar, no cotidiano, com uma rede de apoio sólida, mantive a convicção de que poderia superar os desafios que se apresentassem no caminho.

Inegavelmente, enfrentei inúmeros desafios com o nascimento da minha filha. No entanto, foi fundamental contar com o apoio de familiares, amigos e, especialmente, a compreensão dos professores do Programa e da minha orientadora, professora Nadir. Essa rede de suporte desempenhou um papel crucial em um período em que, por vezes, senti que não conseguiria lidar com todas as demandas.

Durante o período do mestrado, enfrentamos o desafio da pandemia de Covid-19, que resultou em medidas de distanciamento social e na necessidade de realizar as disciplinas de forma remota. Inicialmente, essa mudança gerou desânimo, não apenas em minha experiência, mas também em diversos colegas que compartilharam do mesmo sentimento. No entanto, é digno de nota que, apesar desse formato de aula, os professores demonstraram um compromisso notável em fornecer a melhor experiência de aprendizado possível.

Durante esse período, deparei-me com algumas dificuldades na compreensão das demandas e dos requisitos do programa de mestrado, aspectos que normalmente são esclarecidos através da interação com colegas. No entanto, devido ao formato das aulas, essa interação foi limitada, resultando em um distanciamento com a maioria dos membros da minha turma.

Considero que a interação entre colegas desempenha um papel crucial na pós-graduação. Permitindo-nos esclarecer dúvidas, compartilhar experiências acadêmicas, discutir o progresso de nossos projetos e receber apoio mútuo. Essa falta de contato direto entre os estudantes pode, em certos casos, prejudicar a experiência acadêmica e a construção de conhecimento colaborativo.

A importância da interação entre as pessoas transcende os benefícios da mera convivência social; ela é um elemento importante para o bem-estar emocional e o crescimento pessoal. Eu tive a oportunidade de vivenciar essa experiência em minha própria vida, especialmente enquanto moradora de comunidade rural. As interações diárias com meus vizinhos, amigos e membros da comunidade não apenas enriqueceram minha vida com experiências compartilhadas, mas também me ensinaram valiosas lições sobre empatia, compreensão e colaboração.

Desde minha infância até a fase adulta fui moradora de comunidade rural, o que me permitiu adquirir saberes sobre uma diversidade de assuntos relacionados à natureza, por exemplo, à forma de “tratar” algumas doenças, aliviar algum sintoma, crenças em superstições que envolviam muitos elementos da fauna e da flora. Participei de atividades relacionadas à agricultura, nas quais aprendi muito com os meus pais e principalmente com meus avós. Meu pai sempre foi apaixonado pela zona rural e, devido a essa paixão e ao cuidado que tinha com a natureza, ensinou a mim e aos meus irmãos como cuidar dos animais, dos rios e lagos. Não podíamos, de forma alguma, criar animais em cativeiro.

Devido ao contexto no qual passei grande parte da minha vida, sempre gostei das disciplinas de ciências e biologia e, num primeiro momento, pensei em fazer a graduação de Ciências Biológicas. No entanto, quando falei com a minha família sobre essa opção, fui bombardeada com diversas críticas do tipo: “Biologia?! Mesmo que faça o bacharelado, inevitavelmente, vai cair numa sala de aula como professora. Eu não te aconselho a ir para essa área, eu sou professora e quero sair de lá o mais rápido possível”. Apenas isso bastou para que eu desistisse de ingressar no curso de biologia.

Então, ao me inscrever para a seleção na universidade, optei pela Engenharia de Alimentos, curso no qual permaneci por um ano e meio com muita dificuldade e desânimo. Eu simplesmente não queria estar ali, o que me fazia ter baixíssimo desempenho nas disciplinas. Assim, próximo ao final do terceiro semestre, resolvi fazer outra seleção e, após olhar milhares de vezes os cursos disponíveis na universidade, optei por aquele que sempre quis, Ciências Biológicas, no qual fui aprovada.

As escolhas e decisões, porém, não acabaram por aí. Ao finalizar o primeiro semestre, deveríamos optar pela modalidade que queríamos seguir, se bacharelado ou licenciatura, e naquele dia vi todos os meus colegas mais próximos optarem pelo bacharelado. Já mais madura, dessa vez, não me deixei influenciar e optei pelo que realmente queria, a licenciatura. Apesar das inúmeras dificuldades na carreira profissional e por todos os contras que ouvi relacionados à profissão de docente, fiz a escolha que sempre quis, desde quando decidi ir para uma universidade.

Meu interesse por estudos relacionados aos saberes locais, que serão definidos mais adiante neste trabalho, aumentou após cursar a disciplina de Etnobiologia, quando foi realizada uma saída de campo para uma comunidade rural da cidade de Cachoeira- BA. Nessa saída de campo, fizemos entrevistas semiestruturadas com os moradores da comunidade sobre as suas percepções acerca dos insetos. Foi um momento muito enriquecedor e de troca de saberes que gerou excelentes trabalhos ao final da disciplina. Recordo-me que na comunidade tinha uma pequena praça, com pouquíssimas casas. As pessoas nos receberam muito bem em seus lares, responderam às questões com boa vontade e algumas até enfatizavam que nunca haviam participado de algo assim, que poderíamos voltar a seus lares caso necessitássemos de mais informações acerca dos insetos.

Essa foi a primeira disciplina que me permitiu entender que o saber local



pode ser extremamente valioso ao processo de ensino, de modo a contribuir com a aquisição do conhecimento científico. No entanto, a disciplina não nos permitiu avançar nas estratégias para, efetivamente, fazer essa mediação entre os saberes locais e os conhecimentos científicos no processo de ensino aprendizagem. Foi durante o semestre em que cursei a disciplina de Metodologia do Ensino de Ciências e Biologia que percebi ser possível estabelecer essa relação.

Quanto à minha trajetória pessoal, esse processo não ocorreu nas aulas dos colégios nos quais cursei o ensino Fundamental e Médio, que atendem estudantes oriundos do campo. As aulas, predominantemente, ocorriam sem que fossem abertos diálogos para que os alunos pudessem contribuir com seus saberes. Os livros didáticos, muitas vezes, eram os guias das aulas, sem problematizar os conteúdos, cabendo aos estudantes apenas se preocuparem com as avaliações ao final de cada unidade e com manter as atividades em dia para a pontuação no final do ano.

No período da graduação, como moradora de uma comunidade rural e que participou muitas vezes de atividades relacionadas ao campo com os pais, sempre refletia, durante as aulas, em como os saberes locais poderiam contribuir para o ensino. Nesse contexto, aprendemos muito com os nossos pais, vizinhos, avós e conhecidos acerca de assuntos relacionados à natureza e atividades do cotidiano, por termos relações estreitas com esses ambientes.

Assim, tomei a decisão de concentrar meu Trabalho de Conclusão de Curso nessa área, explorando a relação entre o saber local e os conhecimentos escolares. Para dar estrutura a essa pesquisa, optei por empregar a Tabela de Cognição Contextual (TCC), uma ferramenta proposta por Baptista (2018), que visa dispor os saberes locais dos estudantes lado a lado com os conteúdos científicos abordados no ensino de ciências. O propósito foi facilitar o diálogo intercultural nas aulas dessa disciplina, algo que será retomado adiante, neste trabalho.

Antes de iniciar a elaboração do projeto, retornei à escola na qual concluí o ensino fundamental II e o ensino médio. Naquele momento, atuei como estagiária, cumprindo a disciplina obrigatória de Estágio de Docência em Ciências e Biologia I. Durante esse período, observei que muitos dos professores ainda eram os mesmos, atuando com poucas ou quase nenhuma mudança ao longo dos mais de seis anos desde que havia terminado meus estudos na educação básica.

Percebi que os alunos que frequentavam a escola mantinham um perfil semelhante, sendo a maioria filhos de agricultores ou agricultores eles próprios. Observei, ainda, que estavam ativamente envolvidos nas atividades agrícolas e agropecuárias junto com suas famílias.

Diante desse contexto, decidi escolher essa escola como o cenário para o desenvolvimento do meu projeto de Trabalho de Conclusão de Curso. Esse período de estágio foi de grande importância, pois me permitiu não apenas retornar à escola, mas também atuar não mais como estagiária, mas sim como pesquisadora. Essa experiência reforçou a minha compreensão de que o saber o local dos alunos pode ser integrado ao conhecimento escolar e não deve ser desvalorizado ou dissociado do processo de ensino aprendizagem.

Essa vivência fortaleceu ainda mais a minha determinação em seguir adiante e buscar um mestrado. A partir dela percebi a relevância de promover uma educação que valorize e integre o saber e a experiência dos estudantes, especialmente em contextos nos quais a agricultura desempenha importante papel na vida das comunidades<sup>1</sup>.

Ao iniciar minha jornada como estudante de pós-graduação no curso de Educação Ambiental, com ênfase na formação de professores, oferecido pelo Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), mantive meu interesse contínuo na investigação da importância de conectar o saber local com o conhecimento escolar. Esse interesse culminou na escolha do tema para minha pesquisa de conclusão de curso de especialização, a qual teve como objetivo realizar uma revisão bibliográfica das pesquisas que incorporaram contos populares e narrativas locais nas aulas de Educação Ambiental.

Desde então, tenho procurado me dedicar a estudar e me aprofundar no tema. Viagens de campo aproximaram-me do saber local de comunidades rurais, disciplinas me ofereceram suporte teórico para que pudesse me interessar ainda mais pelo tema. A especialização que concluí no IFSC me ajudou a reafirmar o caminho que estou trilhando e que me fez escolher o mestrado como forma de me aprofundar no tema em questão.

---

<sup>1</sup>Essa incursão no papel de pesquisadora culminou na publicação do meu primeiro artigo, em coautoria com Baptista, Santana e Barbosa (2023). Esse marco representou a materialização das aprendizagens e esforços empregados durante a minha caminhada: SOUZA, M. V.; BAPTISTA, G. C. S.; SANTANA, U. dos S.; BARBOSA, R. H. Etnobotânica das plantas alimentícias e diálogo intercultural no ensino de biologia. **Investigações em Ensino de Ciências**, [S. l.], v. 28, n. 1, p. 157–175, 2023.

## 1. INTRODUÇÃO

Em sala de aula, os professores se deparam com estudantes de diversas culturas, entendidas como a forma pela qual os homens atribuem significados e símbolos ao mundo em que vivem. As suas ações são atribuições consequentes da constante busca por conhecer o mundo ao seu redor, sendo que cada cultura possui sua própria interpretação em relação à natureza, que constitui um elemento importante da visão de mundo de um povo (Cobern, 1996).

A escola, portanto, constitui-se em um espaço privilegiado para estabelecer o diálogo entre os diferentes saberes. Eles podem ser incluídos nas práticas escolares por fazer parte do cotidiano dos estudantes, retomando diversas atividades exercidas em uma comunidade. Assim, contribuindo para tornar as aulas mais significativas, permitindo que os alunos tenham um contato maior com o objeto de estudo, percebendo que os conteúdos trabalhados na sala de aula fazem parte ou têm relação com o seu dia a dia.

O saber local deve ser assegurado no processo de ensino aprendizagem, de modo a contribuir para a postura crítica e reflexiva, guiar a tomada de decisões e posições autônomas diante de diferentes circunstâncias, dentro e/ou fora da escola. Isso porque os processos de aprendizagem se tornam mais concretos quando os saberes estão vinculados à realidade do aluno ao invés de a escola adotar uma abordagem passiva na qual eles apenas recebem informações dos professores (Vasconcelos, 2005).

Considerando que os saberes locais dos estudantes são importantes para o processo de ensino aprendizagem e que esse não pode ser desvinculado da experiência dos alunos e de suas realidades, o diálogo intercultural, a ser discutido adiante neste trabalho emerge como um princípio possível para a prática escolar. Essa prática parte do pressuposto de que a sala de aula é composta por estudantes com diversos saberes. Esses saberes devem ser tomados como ponto de partida para se pensar as práticas pedagógicas como forma de estimular a aprendizagem e participação dos discentes nas aulas.

Entretanto, é necessário esforço coletivo para garantir um ensino intercultural que promova o diálogo e reconheça os indivíduos como únicos e diferentes entre si. Nessa perspectiva, é preciso que o corpo docente e a equipe técnica- pedagógica se unam em direção a práticas pedagógicas que tenham como características a

liberdade, o dinamismo e o comprometimento com a produção de ideias e práticas de reconhecimento de saberes e diálogos (Dos Santos; Queiroz, 2018).

Apesar dessa temática ser uma das mais discutidas no campo da educação e de se ter a consciência, entre os educadores, sobre a necessidade de conhecer a realidade dos estudantes para estabelecer relações de diálogos entre as comunidades e as escolas (Basílio, 2006), pesquisas revelam que ainda há lacunas nesse sentido. Araujo e Baptista (2019), ao analisarem as concepções dos professores de ciências a respeito da integração da diversidade cultural por meio do diálogo intercultural, identificaram que eles se sentem despreparados para lidar com tais saberes, devido à ausência de discussões ou abordagens durante sua formação inicial.

Os entrevistados declararam que não conseguem realizar processos dialógicos devido à dinâmica do ambiente escolar, tais como salas de aulas com grande quantidade de estudantes e a curta duração das aulas para a investigação dos saberes locais. Ainda, os docentes ouvidos por Araujo e Baptista (2019) alegaram não conhecer e/ou não conseguir desenvolver estratégias para auxiliá-los nesses processos, apesar de reconhecerem a valorização desses saberes dos estudantes.

Assim, partindo do pressuposto de que o espaço escolar pode ser um local que promova o diálogo entre os diferentes saberes, que trabalhe conceitos e desenvolva práticas pedagógicas que assegurem autonomia aos sujeitos, de modo a promover um reconhecimento de si e do outro (Candau, 2008), surge o seguinte questionamento: ***Quais relações professores estabelecem entre saberes locais dos estudantes e conhecimentos escolares?***

O questionamento central direciona-se para a investigação das relações que os professores estabelecem entre os saberes locais dos estudantes e os conhecimentos escolares, com enfoque específico nos conteúdos e práticas escolares de ciências e biologia. Este questionamento visa aprofundar a compreensão das dinâmicas educacionais, explorando como os educadores incorporam e interconectam os saberes provenientes do contexto local dos alunos com os conteúdos curriculares formais.

A ênfase nas disciplinas de ciências e biologia destaca a relevância de investigar como essas práticas pedagógicas específicas podem influenciar a

construção do conhecimento, promovendo uma abordagem mais contextualizada para os estudantes. Ao explorar as estratégias adotadas pelos professores nesse processo, busca-se identificar possíveis desafios, oportunidades e estratégias eficazes que possam enriquecer o ensino, fomentando uma interação mais integrada entre os saberes locais e os conhecimentos escolares nas aulas de ciências e biologia.

De modo a buscar respostas para o questionamento acima, o estudo objetivou identificar professores que consideram saberes locais de estudantes da educação básica no planejamento e na realização das aulas, visando promover a reflexão, bem como a preservação da cultura local. Necessitamos seguir alguns passos para alcançar esse objetivo, ou seja, os objetivos específicos foram:

- A. Identificar docentes que promovem o diálogo entre o saber local e o conhecimento escolar, investigando as estratégias utilizadas para articular esses saberes de forma a enriquecer o processo educacional.
- B. Apontar dificuldades que os docentes enfrentam para relacionar o saber local ao conhecimento escolar.
- C. Verificar se os entrevistados valorizam o saber local dos estudantes, visando a preservação da cultura da região.
- D. Analisar a postura do professor em relação à valorização do saber local e do contexto em que a escola está inserida.

Para alcançar tais objetivos, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro professores que lecionam em escolas da cidade de Feira de Santana, localizada no estado da Bahia, de áreas rurais dos distritos de Maria Quitéria e Jaguará ou em escolas de zona urbana que recebem alunos desse contexto. As entrevistas tiveram como base um excerto do livro “Torto Arado” (2019).

Em termos metodológicos, a pesquisa iniciou com a revisão bibliográfica. Essa é considerada uma etapa imprescindível para a elaboração de um trabalho científico, consistindo no levantamento e análise do que já foi produzido sobre determinado tema que se deseja pesquisar, com o objetivo de ampliar o conhecimento. Prodanov e Freitas (2013) dizem que a revisão de literatura tem um papel fundamental, pois, através dela, conhecem-se os aspectos que já foram abordados e quais as lacunas existentes na literatura acerca do assunto em estudo.

Ela também ajuda a situar o trabalho dentro da grande área de pesquisa da qual faz parte, contextualizando o cenário atual.

A análise de trabalhos que já foram publicados é, portanto, um ponto de partida para se produzir algo novo em qualquer campo científico, visto que as pesquisas que foram desenvolvidas ao longo do tempo tiveram as suas hipóteses sustentadas em estudos anteriores. Dessa forma, os resultados advindos de novas pesquisas precisam estar apoiados em estudos anteriores (Nakano; Muniz Jr., 2018).

Para Trentini e Paim (1999), a revisão bibliográfica deve ser feita de modo criterioso, pois ajudará o pesquisador a familiarizar-se com autores e suas produções acerca do tema em que se pretende estudar. O levantamento de trabalhos pode, também, auxiliar na apreensão, bem como na reformulação e abandono de ideias para a investigação, para a percepção de problemas envolvidos dentro do tema escolhido e de pontos nos quais é possível avançar. A partir do conhecimento da opinião de diferentes autores, pode-se reconhecer a diversidade interpretativa que há em relação ao eixo temático (Echer, 2001).

Reconhecendo-se, então, a importância e necessidade da revisão de literatura, foram selecionados para este trabalho periódicos considerados relevantes por representarem espaços de divulgação de pesquisas. Os critérios para seleção dos periódicos foram: estar online e permitir acesso livre aos conteúdos; disponibilidade dos trabalhos em português; as revistas serem avaliadas pela Capes no quadriênio 2013-2016, apresentar trabalhos completos na área de investigação.

A escolha pelos periódicos online se deve ao fato de que os trabalhos ali publicados são criteriosamente revisados. A publicação on-line permite a divulgação do conhecimento com uma interatividade entre os autores e leitores, além de facilidade de acesso, rapidez na publicação, atualização constante e o custo acessível (Nahas; Ferreira, 2005).

As bases de dados científicas escolhidas para realizar o levantamento bibliográfico foram: *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)*, por ser um portal de acesso a textos completos de teses e dissertações defendidas em instituições brasileiras de ensino; artigos publicados na *Plataforma Scielo*, uma biblioteca virtual com textos completos de revistas científicas brasileiras em formato eletrônico de diversas áreas do conhecimento; artigos publicados nos *Periódicos CAPES*, portal que reúne conteúdos científicos tanto de editoras nacionais como

internacionais; artigos em *anais de eventos ENPEC*, encontro bienal que visa a divulgação e discussão de trabalhos de pesquisa em Educação em Ciências; artigos em *anais de eventos ENEBio*, evento que promove a divulgação de conhecimentos entre professores, estudantes e pesquisadores da área de Ciências e Biologia; artigos e relatos de experiência publicados na *Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (REnBio)*, por ser uma revista voltada especificamente para a divulgação de trabalhos da área de ensino de Biologia que tem por finalidade divulgar artigos que dialoguem com situações reais de aula, estando classificada como B2 na avaliação Qualis Capes; artigos publicados na *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (RBPEC)*, um espaço de divulgação de trabalhos conduzidos na área de Educação em Ciências que visa contribuir para a formação de pesquisadores e na produção de conhecimentos em Educação em Ciências, classificada como A2 no Qualis Capes; artigos publicados na revista *Ciência e Educação (Bauru)*, periódico que destina-se à publicação de trabalhos científicos na área de educação em ciências e áreas correlatas, estando classificada como A1 na avaliação Qualis Capes.

As buscas foram iniciadas utilizando as seguintes palavras-chave: “saber local”, “diálogo intercultural”, “educação dialógica” e “educação bancária”. Quando os resultados foram considerados não satisfatórios- por não se encontrar nenhum trabalho ou os resultados não serem convergentes aos temas em questão- foram então usados termos que, por vezes, são utilizados como semelhantes, como: “conhecimento local”, “conhecimento prévio”, “saber popular”, “conhecimento popular”, “conhecimento tradicional”, “dialogicidade”, “diálogo”, “educação tradicional” e “ensino transmissivo”. Dessa forma, foram utilizadas treze palavras-chave na seleção do material da revisão bibliográfica: “saber local”, “diálogo intercultural”, “educação dialógica”, “educação bancária”, “conhecimento local”, “conhecimento prévio”, “saber popular”, “conhecimento popular”, “conhecimento tradicional”, “dialogicidade”, “diálogo”, “educação tradicional” e “ensino transmissivo”.

Ainda, foi feita a leitura dos resumos, em caso de dúvida quanto ao trabalho estar ou não relacionado ao tema. No caso de ainda restarem dúvidas, partiu-se para a leitura dos trabalhos na íntegra. A partir dessas estratégias, foi montada a base de dados utilizada na revisão bibliográfica, como mostra o Quadro 1:

**Quadro 1:** Bases de dados utilizadas na revisão bibliográfica.

<b>Base de dados</b>	<b>ISSN</b>	<b>Qualis</b>	<b>Trabalhos encontrados</b>
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	-	-	15
Plataforma Scielo	-	-	5
Periódicos CAPES	-	-	18
Anais de eventos ENPEC	-	-	13
Anais de eventos ENEBio	-	-	12
Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (RenBlo)	2763-8898	B2	14
Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (RBPEC)	1984-2686	A2	5
Ciência e Educação (Bauru)	1980-850X	A1	6

Fonte: De minha autoria

Os resultados do levantamento bibliográfico estão no Apêndice E.

A revisão bibliográfica desempenhou um papel central ao permitir situar o trabalho dentro de um contexto mais amplo da área de estudo. Ao explorar a literatura existente, foi possível identificar e compreender os principais debates, teorias e abordagens relacionadas ao tema, enriquecendo a compreensão do assunto proposto e fornecendo uma base sólida para a pesquisa. Compreender o que já havia sido feito e dito na área de estudo foi importante para direcionar o trabalho de maneira correta.

Uma das preocupações críticas na pesquisa é a duplicação de esforços e a falta de originalidade. A revisão bibliográfica auxiliou a verificar se já existiam trabalhos idênticos ou substancialmente semelhantes a estes já publicados, garantindo, assim, a singularidade e originalidade da pesquisa. Na análise dos estudos encontrados, foi possível identificar que, embora houvesse trabalhos relacionados ao tema em áreas geográficas próximas, não existiam pesquisas idênticas ou substancialmente semelhantes, especialmente no contexto do estado e da cidade que estava investigando. Embora houvesse tópicos afins, eles geralmente adotavam metodologias distintas, enfatizando a singularidade da pesquisa.



Além de contribuir para a identificação de lacunas no conhecimento e na garantia da originalidade do trabalho, a revisão foi importante na definição da metodologia da pesquisa. Ao analisar os métodos utilizados em estudos semelhantes, foi possível direcionar a metodologia da pesquisa de acordo com as especificidades e as necessidades do estudo.

Os trabalhos analisados, destacaram a importância da relação entre o saber local e o conhecimento escolar. Os estudos enfatizaram a integração desses dois domínios como uma abordagem promissora no contexto educacional. Essa interconexão foi ressaltada como uma estratégia que não apenas enriquece o conteúdo do currículo, mas também promove melhor compreensão mais profunda por parte dos alunos, ao reconhecer e valorizar os saberes culturais e contextos locais. Além disso, os trabalhos revisados destacaram as vantagens dessa relação, evidenciando melhorias no engajamento dos alunos, maior relevância das aprendizagens e a promoção da identidade cultural dos estudantes.

A importância do diálogo intercultural emergiu como um tema crucial na literatura revisada, enfatizando a necessidade de uma comunicação eficaz entre diferentes culturas no ambiente educacional. A educação intercultural foi identificada como uma abordagem fundamental para criar um espaço de aprendizagem que respeita e valoriza a diversidade cultural. A revisão bibliográfica também sublinhou a crítica à abordagem tradicional de "educação bancária", apontado por Baptista (2014) e Ramos (2012) como uma forma pela qual os professores veem o ensino de ciências como um procedimento para transmitir saberes científicos. Em vez disso, os estudos enfatizaram a importância de uma abordagem mais participativa e colaborativa, na qual os alunos são incentivados a contribuir com seus próprios saberes locais, criando um ambiente educacional mais dinâmico e inclusivo. Essa perspectiva, portanto, ressalta a necessidade de superar as barreiras da apropriação unidirecional do conhecimento em prol de uma educação mais significativa e contextualizada.

A elaboração desta dissertação baseou-se amplamente nos insights proporcionados pelos trabalhos revisados, que desempenharam um papel fundamental na construção de um arcabouço teórico sólido. A análise crítica dessas fontes foi crucial para contextualizar e fundamentar a relação entre o saber local e o conhecimento escolar, destacando nuances importantes e fornecendo perspectivas valiosas. Além disso, a inclusão desses estudos na pesquisa contribuiu para a

elaboração de argumentos embasados, enriquecendo a discussão sobre as vantagens da integração do saber local no ambiente educacional.

A utilização desses trabalhos não apenas fortaleceu a fundamentação teórica, mas também proporcionou uma base empírica sólida para as conclusões apresentadas, conferindo à dissertação uma abordagem equilibrada e informada sobre a temática em questão. Dessa forma, a incorporação desses estudos enriquecedores foi um componente essencial para a construção e robustez do presente trabalho acadêmico.

Estudo como o de Robles-Piñeros (2016) revelou a importância de relacionar o saber local dos alunos e o conhecimento acadêmico escolar, enfatizando que os estudantes muitas vezes possuem um conjunto de saberes em sua bagagem conceitual. Essa constatação se revela crucial para os educadores, pois sugere a possibilidade de utilizar esses saberes locais como ponto de partida para abordar conceitos e teorias no ensino de disciplinas. A abordagem proposta por Robles-Piñeros (2016) sobre educação intercultural também se mostra importante para a compreensão da temática em questão. A ênfase na contextualização do processo educativo, começando pela identificação e relação com o contexto dos alunos, destaca a importância de transformar o ensino que afasta-se de uma abordagem impositiva. Essa perspectiva alinha-se perfeitamente com a premissa desta dissertação, que busca explorar a relação entre o saber local e o conhecimento escolar.

A despeito do otimismo revelado pelos estudos encontrados em relação à promissora relação entre o saber local e o conhecimento escolar, é crucial reconhecer que alguns trabalhos também apontaram desafios substanciais. Um desses desafios emergentes reside na limitação temporal enfrentada pelos educadores durante as aulas, o que muitas vezes impede uma exploração mais aprofundada e integrada dos saberes locais. Além disso, como foi apontado por exemplo por Bispo e Baptista (2019), Menezes e Rios (2020) e Silva e Ramos (2020) a falta de formação específica para os professores em relação a métodos que favoreçam essa integração é apontada como uma barreira significativa, comprometendo a eficácia da abordagem.

Outros desafios relevantes incluem a diversidade de contextos culturais presentes nas salas de aula, demandando estratégias flexíveis e adaptáveis. A falta de recursos adequados e materiais didáticos contextualizados também se destacam

como um obstáculo à implementação efetiva dessa abordagem. Como possível solução, Baptista e Nascimento (2017) destacam a necessidade de investimentos em programas de formação continuada para professores, enfatizando estratégias práticas para integrar o saber local no currículo. Também foram indicadas como solução para esses desafios a promoção de parcerias entre escolas e comunidades locais, o que pode contribuir para a criação de materiais didáticos mais contextualizados.

Essas considerações reforçam a importância de uma abordagem equilibrada, reconhecendo tanto as possibilidades quanto os desafios associados à integração do saber local no cenário educacional.

Em relação à sua estrutura, este trabalho está organizado da seguinte forma: no próximo capítulo (2), será feita uma retomada conceitual acerca dos termos Saberes e Conhecimentos, visando estabelecer uma base teórica sólida, examinando as definições, características e dimensões desses conceitos; em seguida, o capítulo 3 explorará como superar o modelo tradicional de educação bancária, que é unidirecional e hierárquico, para promover um diálogo intercultural e inclusivo entre educadores e alunos, além disso, será discutida a importância dos saberes locais no processo de ensino; no capítulo 4 são delineados os caminhos percorridos na pesquisa, concentrando-se na metodologia adotada, detalhando os métodos de coleta de dados, técnicas de pesquisa e estratégias de análise que foram empregados na investigação com o objetivo de proporcionar uma visão clara da abordagem metodológica que sustenta a pesquisa, garantindo a transparência do estudo; o capítulo 5 apresenta os resultados da pesquisa e oferece a análise dos dados coletados. Os resultados são discutidos em relação aos conceitos explorados nos capítulos 2 e 3, permitindo uma compreensão das implicações práticas e teóricas da pesquisa. Este capítulo também oferece espaço para conclusões finais, recomendações e reflexões sobre o impacto dos resultados no campo de estudo.

## CAPÍTULO 2

### SABERES E CONHECIMENTOS: UMA ANÁLISE CONCEITUAL

A definição de conceitos é de suma importância para qualquer área do conhecimento. Sem uma clara compreensão do significado de termos fundamentais num trabalho acadêmico, pode-se gerar confusão e/ou mal-entendidos na comunicação e na construção do conhecimento. Portanto, neste capítulo, explicitaremos conceitos-chave abordados ao longo deste estudo, tais como: saber local, saber tradicional, saber popular, senso comum, conhecimento científico e conhecimento escolar.

As definições aqui apresentadas estão baseadas em discussões teóricas e metodológicas realizadas durante a elaboração deste estudo, bem como nas fontes bibliográficas consultadas. Espera-se, portanto, que este capítulo possa contribuir para a compreensão dos termos e conceitos fundamentais, visando uma adequada compreensão do trabalho como um todo.

#### 2.1. SABER E CONHECIMENTO

Iniciamos com as reflexões acerca dos termos saber e conhecimento. Damasceno, Prado e Pina (2008) afirmam que, por vezes, saber e conhecimento são utilizados como sinônimos e, segundo eles, até mesmo entre filósofos não há uma posição muito clara sobre o sentido e utilização desses termos. No entanto, considerando autores como Veiga-Neto e Nogueira (2010), Basílio (2006), Oliveira (2015), Cartoni (2010), Dominghini (2008), Einstein e Infeld (2008), Melo e Carlos (2018) e França (1994), observa-se que tais conceitos não podem ser utilizados como sinônimos, pois cada um possui a sua particularidade, como é discutido na sequência.

Veiga-Neto e Nogueira (2010) apontam que, frequentemente, essas palavras são mencionadas sem uma clara reflexão sobre suas nuances ou diferenças reais. Os autores discutem que essa falta de clareza pode criar confusão e ocultar aspectos importantes desses conceitos, o que pode levar a questionamentos e dificuldades no entendimento.

Para Basílio (2006), saber, no sentido fenomenológico, indica conhecer, compreender sobre algo, seja material ou imaterial. O termo ainda abrange, “[...] um conjunto de enunciados que carregam consigo mesmo as noções de *saber ser e estar, saber fazer, saber escutar e conhecer*”, (Basílio, 2006, p. 24, grifos no original) que é validado pelos grupos sociais através da *práxis* e que permite ao sujeito adquirir estreita relação com o objeto que está sendo conhecido.

Saber é definido por Oliveira (2015), como:

[...] compreensão da realidade construída de maneira espontânea, acumulativa e fragmentária, formada a partir de uma série de opiniões, hábitos e formas de pensamentos dos quais os indivíduos se servem no cotidiano, para entender o mundo circundante e orientar a sua própria existência. (Oliveira, 2015, p. 1).

Valendo-se da etimologia, para Veiga-Neto e Nogueira (2010), saber denota a posse de conhecimento sobre determinado assunto, ao mesmo tempo em que envolve a habilidade de realizar escolhas, tomar decisões, julgar e discernir entre distintas alternativas. Os autores acrescentam que essa capacidade de discernimento e decisão se encontra mais intimamente associada ao indivíduo (sujeito) do que ao contexto externo.

Veiga-Neto e Nogueira (2010) destacam que o termo conhecimento é resultante do ato de conhecer, o qual implica a aquisição de informações e noções por meio de estudos ou experiências. Essa forma de conhecimento está intrinsecamente vinculada à compreensão e decifração de elementos objetivos, tais como propriedades e fenômenos existentes no mundo.

Por outro lado, o campo semântico do saber está associado à apreciação, avaliação, tomada de decisões e julgamentos em relação a aspectos externos à pessoa, bem como à reflexão sobre suas ações cotidianas e a interação com o contexto local em que está inserida. Nesse sentido, o saber abrange uma dimensão mais ampla e integradora, envolvendo habilidades de discernimento e compreensão contextualizada dos elementos que permeiam a realidade vivenciada pelo indivíduo (Veiga-Neto; Nogueira, 2010).

Conhecimento, para Cartoni (2010, p. 13), é o que provém da observação e relação que se estabelece “[...] entre o sujeito que conhece (sujeito cognoscente) e um objeto a ser conhecido (sujeito cognoscível), que pode ser um objeto físico inanimado como o próprio homem, suas ideias, suas leis”. Já Domingui (2008, p. 7) afirma que conhecimento resulta da atividade racional humana. É importante

destacar que, para este autor, o resultado entre a interação do sujeito e do objeto que pretende ser por ele conhecido permite ao indivíduo “[...] garantir sua existência, reprodução e suprir suas necessidades sociais”, por possuir maior e melhor capacidade de intervir nos processos naturais que ocorrem ao seu redor, por meio dos conhecimentos por ele adquiridos.

Einstein e Infeld (2008) explicam que conhecer é:

[...] estudar o objeto, é verificar o que se pode extrair do mesmo. É destilar aquilo que em sua singularidade é representativo da totalidade [...] é justificável enquanto tornar os acontecimentos compreensíveis. (Einstein; Infeld, 2008, p. 43).

França (1994) amplia essas reflexões, ao destacar que:

Conhecer é atividade especificamente humana. Ultrapassa o mero ‘dar-se conta de’, e significa apreensão, a interpretação. Conhecer supõe a presença de sujeitos; um objeto que suscita uma atenção compreensiva; o uso de instrumentos de apreensão; um trabalho de debruçar-se sobre. Como fruto desse trabalho, ao conhecer, cria-se uma representação do conhecido que já não é mais o objeto, mas uma construção do sujeito. O conhecimento produz, assim, modelos de apreensão- que por sua vez vão instruir conhecimentos futuros. (França, 1994, p. 140).

Melo e Carlos (2018) dizem que o conhecimento não é algo que simplesmente recebemos ou descobrimos, mas é criado no ambiente em que vivemos. Isso inclui o contexto social, econômico, político, histórico e cultural em que estamos inseridos, bem como as circunstâncias, a realidade, a linguagem e o campo específico com o qual estamos envolvidos. O conhecimento é desenvolvido por meio de um processo metódico, ou seja, seguindo uma abordagem sistemática para sua produção. Isso implica não apenas selecioná-lo entre diferentes formas de saber, mas também depende da forma como contribui para a criação de novos conhecimentos. Significa dizer que não é algo estático ou dado, mas é construído ativamente em nosso ambiente com base em várias influências e práticas.

Ainda de acordo com Melo e Carlos (2018), o conhecimento é como uma forma de saber que é aprimorada e expressa em áreas específicas, o que faz com que ele se torne disciplinado. Isso acontece por resultar da combinação de diferentes tipos de saberes. Para tornar o conhecimento mais refinado, utilizamos o método, que é uma forma de organização e elaboração desse saber. Em outras palavras, quando utilizamos uma metodologia para desenvolver o saber, ele se transforma em conhecimento. Portanto, ser elaborado é uma característica do conhecimento.

A organização dos saberes existentes ajuda a criar novo conhecimento, que é produzido de forma elaborada e científica, seguindo uma metodologia e sendo baseado em um domínio específico. Em resumo, o conhecimento científico é criado a partir da organização sistemática de outros saberes, usando metodologias específicas e com base em um determinado campo de estudo (Melo; Carlos, 2018).

## 2.2. SABER LOCAL

Ao se considerar o foco desta pesquisa, depois de conceituado o termo saber, propomos, nesta seção, a aproximação deste com o que se entende pelo adjetivo a ele vinculado, quando usamos a expressão saber local. Para Basílio (2006, p.26), o termo local “[...] não se refere apenas ao espaço localizado geograficamente, mas aos discursos educativos produzidos por pessoas de uma determinada localidade” que desempenham uma função na educação dos indivíduos pertencentes àquele espaço.

Peruzzo (2006) considera que:

O local se caracteriza como um espaço determinado, um lugar específico de uma região, no qual a pessoa se sente inserida e partilha sentidos. É o espaço que lhe é familiar, que lhe diz respeito mais diretamente, muito embora as demarcações territoriais não lhe sejam determinantes. (Peruzzo, 2006, p. 144).

Para Peruzzo e Volpato (2016), o termo refere-se a um espaço caracterizado por apresentar unidade e especificidade, mas sempre suscetível a mudanças. Argandoña e Selum (2002), por sua vez, abordam que o local é caracterizado pela proximidade física, quase diária, entre indivíduos e grupos, bem como suas interações com processos, organizações, instituições e um território tangível. Os pesquisadores também descrevem o local como resultado do encontro contínuo entre os indivíduos e da oportunidade de testemunharem, pessoalmente, as decisões políticas de forma direta e concreta.

Ao analisarmos as diferentes interpretações dadas ao conceito, observamos que muitos autores o associam à ideia de proximidade física e território. No entanto, Peruzzo e Volpato (2016) apresentam uma perspectiva mais ampla, dizendo que:

[...] proximidade física e territórios concretos não são encarados como característica universal do local, pois, com o avanço da tecnologia e das redes de comunicação, é possível existir proximidade, mesmo com as

distâncias físicas, além da “proximidade de identidades”, já que os sentimentos de pertença e proximidade independem de recortes físico-geográficos. (Peruzzo; Volpato, 2016, p. 146).

Para Basílio (2006), um saber é considerado local quando:

[...] tem um caráter regional e caracteriza os falantes de uma determinada comunidade situada no espaço [...], portanto, usa-se esse termo não se restringindo apenas às formas de saberes nativos, mas estendendo-se para todas as formas de saber que se produzem e se capturam nas comunidades [...] e que resultam de informações localizadas nos grupos humanos e servem para definição de um padrão de vida cotidiana. (Basílio, 2006, p. 26-27).

Cordeiro Júnior (2022) considera que, de maneira geral, o termo saber local indica o que foi coletivamente construído e repassado através da experiência e prática na realidade concreta. Trata-se de um conhecimento considerado não-científico, mas que é validado por esses indivíduos por meio do sucesso das atividades produtivas e da existência individual.

Geertz (2013, p. 98) afirma que o saber local pode ser caracterizado pelos seguintes atributos: *Pragmática*, pois está intimamente ligado às experiências em situações da vida prática; *Descomplicado*, por sua linguagem simples que permite a interpretação de realidades complexas; *Natural*, pois exhibe objetividade na interpretação dos fenômenos, pois “[...] as coisas são o que são e funcionam como funcionam”, sem complexidade excessiva na tentativa de compreender determinado sujeito; *Não metódica*, pois é transmitido predominantemente na oralidade por diversos meios.

Esses atributos contribuem para a significação do saber local em diversos contextos, refletindo sua praticidade, simplicidade, objetividade, informalidade e inclusão para um diálogo mais amplo, além de sua esfera cultural original. Para Basílio (2006, p. 26), o saber local é o discurso que descreve e orienta como o povo de uma determinada localidade dá sentido às diversas áreas de suas vidas, que “são solidificados e cristalizados pelas comunidades para sua transmissão às gerações vindouras”. Para o autor, esse saber deve orientar como os moradores desse determinado espaço devem se relacionar entre si e determinar quais são os princípios morais e comportamentais que devem ser aceitos e que deverão dar significados aos acontecimentos do cotidiano.

Por outro lado, Toledo e Barrera-Bassols (2009) apresentam uma definição mais específica, apontando que o saber local apresenta aspectos acerca dos ciclos e processos da natureza, sendo resultante de uma bagagem de saber que projeta o



local ou a unidade familiar à qual um determinado indivíduo pertence e que orienta o cotidiano dos moradores de uma determinada região. Ainda nessa direção, Toledo e Barrera-Bassols (2009) apontam que:

No saber local existem conhecimentos detalhados de caráter taxonômico sobre constelações, plantas, animais, fungos, rochas, neves, águas, solos, paisagens e vegetação, ou sobre processos geofísicos, biológicos e ecológicos tais como movimentos de terras, ciclos climáticos e hidrológicos, ciclos de vida, períodos de floração, frutificação, germinação, zelo ou nidificação, e fenômenos de recuperação de ecossistemas (sucessão ecológica) ou de manejo da paisagem. (Toledo; Barrera-Bassols, 2009, p. 36).

Ao analisar as diferentes perspectivas apresentadas acerca do tema, consideramos que o saber local vai além de um saber prático e cotidiano, sendo uma manifestação rica e complexa que abrange valores, tradições, histórias e identidades próprias. Através do saber local, as pessoas constroem significados e estabelecem uma conexão com o espaço em que vivem, gerando um senso de pertencimento e uma base sólida para a transmissão de saberes entre as gerações. Portanto, compreendê-lo é fundamental para valorizar as vivências e saberes presentes em cada comunidade, contribuindo para o fortalecimento da identidade cultural e o desenvolvimento social.

Concluindo esta seção, podemos reconhecer a relevância do estudo sobre o saber local para a compreensão das dinâmicas sociais e culturais de uma determinada comunidade.

### 2.3. SABER POPULAR

No que se refere ao saber popular, de acordo com Nascibem (2022, p. 29), trata-se dos saberes de um “[...] grupo formado por diferentes pessoas de diferentes origens, mas com peculiaridade das suas fortes ligações com a terra.” Esse autor esclarece que são “aqueles saberes que são acumulados durante sua vida e servem para explicar e compreender aquilo que os cercam”. O saber popular tem como objetivo aprimorar as habilidades e as ações, por meio de técnicas e métodos que melhoram nossas práticas cotidianas. A visão de mundo do saber popular geralmente é baseada na realidade, sem envolver conceitos muito abstratos. A validade e a justificativa desses saberes parecem estar relacionadas à forma como

explicam e se encaixam melhor na realidade que podemos observar (Nascibem; Viveiro, 2015).

Para Xavier e Flôr (2015), o saber popular é um conjunto de saberes que faz parte da prática de determinado local e grupo, como famílias ou comunidades, fundamentados em experiências, crenças ou superstições. Eles são obtidos a partir do “fazer”, transmitidos de geração em geração por diversos meios, sendo a forma mais comum o uso da linguagem oral e são validados por meio da prática no cotidiano (Gondim, 2007). Para Nascibem e Viveiro (2015), o saber popular é caracterizado por ser formulado sem o mesmo rigor do conhecimento científico. No entanto, demonstra a riqueza e experiência de vida de uma determinada localidade.

Lopes (1999), considera-o como um saber que é produzido normalmente por pequenos e específicos grupos que sentiram a necessidade de auxílio na sobrevivência e nos processos de resistência. São, portanto, saberes que permitem que os indivíduos desses grupos vivam de forma harmoniosa, já que estão relacionados também às práticas políticas e aos modos como se organizam no local em que vivem. Para a autora, os saberes populares apontam para a especificidade e para a diversidade. É, dessa forma, um conceito mais amplo de saber popular, abrangendo não apenas os saberes relacionados a plantas medicinais, alimentação, construção, artesanato e práticas relacionadas à natureza, como observado nas definições anteriores. A autora ressalta que esses saberes também estão relacionados às práticas políticas e às formas de organização social, aspectos que podem ser identificados nas associações comunitárias, frequentemente estabelecidas nas comunidades como meio de melhorar a qualidade de vida.

As associações comunitárias permitem que os residentes estabeleçam de forma precisa os padrões éticos e culturais que a comunidade seguirá. Além disso, possibilitam que os moradores busquem melhores condições de saúde, educação, segurança e outros aspectos que auxiliem viverem-na vivência coletiva de maneira mais satisfatória e harmoniosa.

Oliveira (2015), discutindo sobre o saber popular, enfatiza que não se apresentam explicações sobre a quem se pode atribuir autoria. É, desse modo, um saber que possui um caráter anônimo, que é transmitido de geração a geração, sem uma base dita científica. Compreendemos que esse caráter de anonimato também se dá em relação ao saber local e saber tradicional.

Ainda quanto ao saber popular, Oliveira (2015) explica que a compreensão adquirida por meio desse tipo de saber é permeada integralmente por valores subjetivos, crenças ideológicas e outras perspectivas. Ele se forma a partir de uma reflexão do sujeito que conhece. Entretanto, essa reflexão não transcende o âmbito familiar, limitando-se ao que o sujeito já está habituado. A reflexão se baseia em dados da experiência direta, não permitindo a formulação de regras gerais sobre o objeto. Conseqüentemente, as coisas, fatos e fenômenos são introduzidos com base naquilo que é percebido imediatamente, sem a busca por uma análise profunda da questão (Silva; Melo Neto, 2015).

Pinheiro e Giordan (2016), quando se referem aos saberes populares, consideram que podemos categorizá-los em três grupos:

- O primeiro é formado por pessoas que realizam as suas práticas muitas vezes sem que entendam o motivo ou a razão pela qual estão realizando-as, estando baseadas em crenças ou opiniões pessoais, ou seja, fazem-nas porque acreditam que funcionam ou porque alguém disse que são eficazes, mas não possuem um conhecimento aprofundado. Suas ideias não são baseadas em fatos verificáveis ou em informações precisas.

- O segundo grupo, de acordo com os autores, realiza as suas práticas de modo mais elaborado, sustentado por saberes que foram transmitidos e validados ao longo de várias gerações, resultado das experiências próprias e/ou coletivas que foram consideradas como eficazes ao longo do tempo.

- Um terceiro grupo é representado por aqueles que realizam práticas no cotidiano de forma híbrida, que carregam os saberes validados a partir de suas experiências pessoais e do coletivo, mas também por outras formas de conhecimentos mais elaboradas, sendo esse o conhecimento científico, principalmente. Para os autores, algumas pessoas adquirem um entendimento mais embasado e aprofundado sobre suas práticas, incorporando outros conhecimentos para explicar o porquê dos procedimentos, podendo esse movimento ocorrer principalmente por meio da educação formal.

A despeito da notável semelhança entre o saber popular e o conceito de saber local, no âmbito deste estudo, esses termos não serão considerados sinônimos, em consonância com a posição defendida por Chassot (2001) e Nascibem (2022). Para esses autores, o termo "popular" não é apropriado para denotar os saberes que permeiam as práticas de um local ou grupo específico, uma

vez que tal termo pode ser utilizado de maneira depreciativa, desqualificando esse tipo de saber.

Pinheiro e Giordan (2016, p. 357) apontam que a expressão “popular também pode se referir ao que é conhecido, acessível, utilizado por todos ou pela grande maioria da população”. Essa perspectiva reforça o que Chassot (2001) e Nascibem (2022) discutem sobre o uso do termo popular, nas reflexões trazidas nesta seção.

#### 2.4. SABER TRADICIONAL

Saber tradicional é um termo utilizado para fazer referência às comunidades tradicionais, como por exemplo, as comunidades indígenas (Nascibem, 2022). Shiraishi Neto (2017) aborda que os povos e comunidades tradicionais são grupos culturalmente diferenciados, que possuem condições sociais, culturais e econômicas próprias, mantendo relações específicas com o território e com o meio ambiente no qual estão inseridos. Respeitam também o princípio da sustentabilidade, buscando a sobrevivência das gerações presentes sob os aspectos físicos, culturais e econômicos, bem como assegurando as mesmas possibilidades para as próximas gerações.

Para o autor, são povos que reivindicam seus territórios tradicionalmente ocupados, seja essa ocupação permanente ou temporária. Os membros de um povo ou comunidade tradicional têm modos de ser, fazer e viver distintos dos demais grupos sociais, o que faz com que se reconheçam como portadores de identidades e direitos próprios.

No Decreto 6.040, art. 3º, § 1º, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, os povos e comunidades tradicionais são definidos como:

[...] grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição. (Brasil, 2007).

Moreira (2007) define saber tradicional como as estratégias de gestão dos recursos naturais, abordagens para a caça e pesca, compreensão dos diferentes ecossistemas, bem como o conhecimento acerca das propriedades farmacêuticas, alimentícias e agrícolas de espécies, juntamente com a categorização e

classificação das espécies de plantas e animais utilizadas pelas comunidades tradicionais. Já para De Andrade (2006):

[...] o conhecimento tradicional constitui práticas, conhecimentos empíricos e costumes passados de pais para filhos e crenças das comunidades tradicionais que vivem em contato direto com a natureza, ou seja, é o resultado de um processo cumulativo, informal e de longo tempo de formação. (Andrade, 2006, p. 5).

Saber tradicional, para Carvalho e Lelis (2014), configura-se como um conjunto de saberes, métodos de execução, criação e compreensão transmitido verbalmente entre os membros de um grupo específico, ultrapassando gerações. Eles estão intimamente ligados à biodiversidade e não apenas representam o trabalho dessas comunidades, mas também fazem parte de sua cultura, práticas e tradições. Uma das principais características dos povos que se apropriam desses saberes tradicionais, segundo esses autores, é a habilidade de utilizar de forma sustentável os recursos naturais, preservando os princípios fundamentais de seu funcionamento, sem comprometer as condições necessárias para a reprodução dos ecossistemas.

Outra característica importante é a forma como esses saberes são construídos. De acordo com Cunha (2007), isso se dá com base em evidências e percepções que se fortalecem ao longo do tempo. Diferentemente de um catálogo fixo de conhecimentos prontos para serem acessados, esses saberes são dinâmicos, ou seja, estão em constante evolução. Significa que não podem ser facilmente definidos ou categorizados de forma estática. Em vez disso, baseiam-se em experiências acumuladas e observações ao longo do tempo, que moldam as percepções das pessoas e se tornam a base do saber tradicional.

Observa-se que os povos tradicionais englobam um vasto espectro de domínios, abrangendo desde a coleta de materiais provenientes da natureza até a produção de artefatos e a interpretação simbólica dos fenômenos espirituais. Diegues e Arruda (2001, p.71) destacam a profunda interligação dos povos tradicionais não somente com os conhecimentos do mundo natural, mas também com as esferas sobrenaturais. Essa conexão se manifesta de forma notável quando eles apontam que o saber tradicional:

[...] também, se refere ao extrativismo, uso e conhecimento de fibras, sementes, óleos, resinas; ao conhecimento e manejo do solo, da água e sua função; ao conhecimento sobre os astros, planetas, satélites e sua relação com as práticas espirituais e místicas; à produção artística e visão

estética originárias do uso de recursos naturais, tais como tinturas, cerâmicas etc. (Diegues; Arruda, 2021, p. 71).

Dessa forma, notamos similaridades entre o saber tradicional e local. No entanto, o primeiro conceito está ligado ao termo comunidades tradicionais/populações tradicionais, que não é o caso do estudo em questão.

## 2.5. SENSO COMUM

Senso comum e saber popular não devem ser confundidos, adverte Chassot (2001). Nessa mesma linha, Taquary (2007) chama a atenção para o fato de que:

[...] o senso comum caracteriza-se, pois, pela sua universalidade, fazendo com que haja a manutenção dos valores e das ideias, enfim, da estrutura da sociedade, em seu cotidiano. É ele que orienta a sociedade, dado seu caráter de universalidade e uniformidade, perante sociedades diversas. O saber popular, ao contrário do senso comum, é específico e diverso, à medida que visa não à sociedade como um todo, mas aos diversos grupos que a compõem. (Taquary, 2007, p. 7).

O senso comum transcende as barreiras das diversas classes sociais, adverte Lopes (1999), adquirindo, assim, um caráter universal que é reconhecido por distintos grupos sociais. Essa universalidade acarreta, frequentemente, desafios para a implementação de mudanças.

No entanto, há autores que consideram que senso comum e saber popular são sinônimos. Lakatos e Marconi (1986) afirmam que o senso comum, também conhecido como saber vulgar ou popular, é uma maneira comum e espontânea de adquirir conhecimento que não se difere do conhecimento científico em termos de sua veracidade ou da natureza dos objetos conhecidos. A diferença entre eles reside na forma, no método e nos instrumentos utilizados para sua obtenção.

O senso comum, como observado por Fonseca (2002), surge da necessidade de solucionar questões imediatas. Ele permeia nossa vida, originando-se de ações não planejadas e revelando-se de forma instintiva, espontânea, subjetiva e acrítica. Carregado das opiniões, emoções e valores do indivíduo que o produz, é variável conforme o nível de conhecimento predominante na maioria em um determinado contexto histórico.

Com base nas perspectivas dos diferentes autores citados que estabelecem distinções entre o saber popular e o senso comum, fica evidente que o senso

comum abrange saberes de natureza universal, ao passo que o saber popular engloba os que são gerados em um contexto específico por um grupo particular.

Apesar do senso comum ter, simultaneamente, em diferentes locais, mais de um entendimento, ele ainda se caracteriza fortemente como universalista, devido ao fato de apresentar-se como uma forma de pensamento que atende as necessidades das massas, que busca pela uniformização. Outro aspecto do senso comum é sua tendência universalizante, pois é vista como uma filosofia abrangente, que busca oferecer respostas para todas as questões do cotidiano, sem questionar a si mesma, conforme aponta Lopes (1999).

Algumas características para o senso comum são apontadas por Avila Araujo (2006): *Não crítico* - pois pode ser entendido como uma forma de saber que não se envolve em reflexões autocríticas; *Não sistemático* - não carece de uma organização e sistematização de ideias em um conjunto coerente, em vez disso, é composto por uma série de saberes dispersos e desconexos; *Imediatista* - possui tal característica pelo fato de estar diretamente relacionado com as necessidades imediatas, às atividades cotidianas.

Lakatos e Marconi(1986) caracterizam o senso comum como: o saber adquirido de *forma geral e não especializada*; *superficial*, o que significa que não se aprofunda nos assuntos; *sensitivo*, ou seja, baseado em experiências pessoais e percepções sensoriais; *subjetivo*, pois varia de acordo com as opiniões e crenças individuais; *assistemático*, ou seja, não segue uma estrutura organizada de conhecimento; *acrítico*, o que implica que não é submetido a um exame rigoroso ou questionamento sistemático; *valorativo*, o que significa que inclui juízos de valor e opiniões pessoais; *reflexivo*, indicando que envolve processos de pensamento e ponderação. Por fim, Lakatos e Marconi (1986) destacam limitações do senso comum, tais como superficialidade, subjetividade e falta de estrutura, ao mesmo tempo em que reconhecem sua natureza reflexiva e valorativa. Também observam que o senso comum pode conter informações imprecisas e sujeitas a falhas.

## 2.6. CONHECIMENTO CIENTÍFICO

O conhecimento científico é um saber sistematizado que "busca explicar a ordem dos fenômenos naturais ou sociais de forma racional, produto de uma atividade metódica" (Dominguini, 2008, p.5). Para esse autor, trata-se de um conhecimento apurado, resultado de uma atividade criteriosa, que segue um método de investigação, incluindo coleta de dados e observação da experiência, com o objetivo de montar hipóteses para explicar determinado fenômeno. Para Kneller (1980), trata-se de atividade metódica que resulta em enunciados, leis ou teorias que foram propostas e comprovadas e fornecem explicação sobre fenômenos que ocorrem na natureza. Já Nascibem (2022) aponta que conhecimento científico é produzido por instituições de pesquisa, por meio de métodos e processos que buscam atribuir confiabilidade e gerar resultados para o problema inicial e que são normalmente registrados em livros e artigos científicos. Cartoni (2010), por sua vez, explica que o conhecimento científico busca compreender não somente os fatos e os fenômenos, mas também a sua estrutura, como se dá a organização, de que forma funcionam e quais são as causas e leis que os conduzem. A autora esclarece que:

A visão atual de conhecimento científico vai além da demonstração e experimentação, evitando verdades imutáveis. A ciência é entendida hoje como uma busca constante de explicações e soluções, de revisão e reavaliação dos resultados, apesar de sua falibilidade e limites. É por meio destes conceitos, leis e teorias que se busca compreender e agir sobre as coisas, como um processo dinâmico e em construção (Cartoni, 2008, p.15).

A ciência difere das demais formas de saber/conhecer porque os resultados gerados a partir das análises metódicas têm por objetivo responder a perguntas de pesquisa bem definidas. Essas podem abranger desde a explicação de fenômenos naturais até questões sociais e de outras áreas de estudo (Nascibem, 2022).

O conhecimento científico caracteriza-se por sua abordagem metódica, que não se revela de maneira imediata ou espontânea, mas emerge a partir de uma busca organizada, utilizando um método. Trata-se de uma construção histórica, onde o pesquisador se dedica a investigar o fenômeno antes de abordá-lo teoricamente. Ao contrário de depender da inspiração, surge a partir de uma pesquisa conduzida com ferramentas apropriadas, seguindo regras básicas.



Além disso, o conhecimento científico é sistemático, buscando organizar de forma lógica os dados obtidos na investigação do objeto em estudo. Ele relaciona esses dados em tabelas, os descreve, analisa e formula teorias. Essa abordagem sistemática torna o conhecimento passível de fácil compartilhamento com outros pesquisadores e estudantes, possibilitando sua pronta generalização para a sociedade em geral.

É importante destacar que o conhecimento científico é passível de erro e aproximadamente preciso, não sendo definitivo. Representa sempre aproximações da realidade e não é capaz de esgotar completamente o objeto de análise. No entanto, revela um grau de verdade sobre os objetos investigados a ponto de permitir intervenção prática, controle e transformação por parte dos sujeitos envolvidos. Por esse motivo, afirma-se que a ciência está em constante evolução, sem postulados ou teorias eternas.

No entanto, como bem apontam Silva, Costa e Costa (2013), há pesquisadores que desprezam qualquer outro tipo de conhecimento, por acreditarem que apenas o conhecimento resultante de uma atividade criteriosa possa ter veracidade e utilidade, pois foi observado, testado e analisado de forma severa.

Por outro lado, o conhecimento científico pode ser limitado. Isso se deve ao fato de que a ciência é um processo contínuo de investigação, e como tal, é sempre suscetível a erros e limitações. Existem várias razões que embasam essa perspectiva. Uma delas refere-se à natureza dos próprios avanços científicos. Muitas vezes, os cientistas lidam com fenômenos complexos e dinâmicos que são difíceis de estudar e entender completamente. Além disso, muitas contribuições científicas são baseadas em experimentos e observações limitadas, o que pode levar a conclusões imprecisas ou incompletas, fazendo com que estejam sempre em constante evolução.

O conhecimento científico está sujeito a revisão à medida que novas descobertas são feitas e novas técnicas são desenvolvidas. Nosso entendimento dos fenômenos naturais pode mudar e isso significa que o que é considerado verdadeiro ou correto hoje pode não ser mais aceito amanhã.

Em resumo, a ciência busca uma compreensão mais aprofundada e precisa dos fenômenos, enquanto os saberes normalmente resultantes de uma análise não metódica são, em geral, baseados em opiniões e experiências pessoais.

## 2.7. CONHECIMENTO ESCOLAR

Trata-se de um conjunto de conhecimentos e habilidades que os estudantes adquirem na escola, por meio do ensino formal (Zucula; Aguilar Júnior, 2018). Ele é organizado em disciplinas, como matemática, história, ciências, línguas e outras, e é discutido por professores que seguem currículos e programas estabelecidos pelos sistemas educacionais.

O conhecimento escolar é uma forma de preparar os estudantes para enfrentar desafios acadêmicos e profissionais. Ele oferece uma base sólida para o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico, resolução de problemas, tomada de decisões e comunicação eficaz. Além disso, permite que os estudantes compreendam melhor o mundo ao seu redor, explorando questões e conceitos complexos e diversificados (Zucula; Aguilar Júnior, 2018).

No entanto, é relevante ressaltar que os conhecimentos escolares são gerados por pesquisadores que não estão integralmente presentes nas salas de aula. Isso se deve ao fato de ser produzido por meio de um processo complexo, que engloba a formulação de hipóteses, muitas vezes lançando mão de experimentos, de investigação, da análise dos resultados e da divulgação dos resultados em periódicos científicos especializados.

Dessa forma, Domingui (2008) adverte que o conhecimento que chega às salas na forma de conteúdo de ensino foi adaptado para melhor organização no processo de ensino aprendizagem e da atividade educativa. Isso, segundo o autor, se dá porque a linguagem usada em sala de aula não é a mesma aplicada no universo da ciência.

Depois de selecionados, os conteúdos sofrem um processo de adaptação, ou seja, uma transmutação do conhecimento científico para conhecimento escolar onde uma nova linguagem, mais próxima da utilizada pelos alunos, é empregada para facilitar o processo de ensino-aprendizagem. (Domingui, 2008, p. 9-10).

Para Marandino (2004), os conteúdos presentes nos livros didáticos e em materiais voltados para o universo escolar são o resultado da recontextualização e adaptação dos conhecimentos científicos, visando objetivos educativos. Na construção do conhecimento escolar está incluso o processo de seleção e organização dos conteúdos. Libâneo (1991) compreende o conteúdo escolar como:

O conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida. Englobam, portanto, conceitos, ideias, fatos, realidades, princípios, leis científicas, regras; habilidades cognoscitivas, modos de atividade, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudo, de trabalho e de convivência social; valores, convicções, atitudes. São expressos nos programas oficiais, nos livros didáticos, nos planos de ensino e de aula, nas aulas, nas atitudes e convicções do professor, nos exercícios, nos métodos e formas de organização do ensino. (Libâneo, 1991, p. 448).

Para Lopes e Macedo (2011), o conceito de conhecimento escolar vai além dos conteúdos de ensino, englobando também as normas e valores presentes no currículo. Esses autores consideram o conhecimento escolar como aquele que é produzido dentro do sistema educacional, bem como no contexto social e econômico mais amplo. Essa produção ocorre em um ambiente permeado por relações de poder, estabelecidas tanto no âmbito da instituição escolar quanto entre essa instituição e a sociedade em geral.

O conhecimento escolar é complexo, possui questões em aberto e deve ser visto como algo *problemático*, adverte Lopes (1999). Para a autora, é importante entender que os conhecimentos ensinados nas escolas são construções sociais e que a estrutura do currículo é a principal responsável pela distribuição desigual da educação na sociedade. As disciplinas escolares, destaca a autora, muitas vezes não possuem uma relação direta entre si, contribuindo para a fragmentação do conhecimento.

Este processo de adaptação do conhecimento científico para conhecimento escolar é denominado de transposição didática, um processo que envolve a adaptação do conhecimento científico para ser ensinado nas escolas. Representa um caminho desafiador que requer um planejamento cuidadoso realizado por cientistas da área da educação e professores que também são naturalmente pesquisadores (Nascibem, 2022).

Nesta dissertação, contudo, nosso propósito não consiste em aprofundar o conceito da transposição didática, mas, sim, em apresentá-lo como o procedimento que engloba a adaptação do conhecimento científico ao contexto do conhecimento escolar.

### **CAPÍTULO 3**

## **ALÉM DA EDUCAÇÃO BANCÁRIA: FOMENTANDO O DIÁLOGO INTERCULTURAL E A INCORPORAÇÃO DO SABER LOCAL NO ENSINO**

### **3.1. DIÁLOGO INTERCULTURAL**

Pelo fato de o ambiente escolar ser um espaço que agrega indivíduos que partilham experiências, os professores se sentem desafiados a encontrarem práticas pedagógicas para dialogar com essa realidade e a interculturalidade. Esse sentimento emerge como um princípio possível e benéfico de gestão da diversidade, capaz de mobilizar práticas educativas que visem uma educação crítica.

O termo interculturalidade é utilizado para indicar a relação entre conhecimento científico, cultura e língua na sala de aula e na comunidade. Reúne saberes, conhecimentos, línguas e outras expressões culturais como recursos para garantir respeito à diversidade (Candau, 2012).

Perrelli (2008) considera que a escola se constitui como um espaço no qual é possível a construção de contextos de influências entre pessoas que têm modos e histórias de vidas diferentes, maneiras diferentes de interpretar o mundo, de construir os seus conhecimentos. Dessa forma, como bem mencionam Weisz e Sanchez (2002), a escola não pode ignorar os saberes que os alunos já desenvolveram em seus ambientes de convivência. Como discutido no capítulo 2, são saberes que foram construídos por meio da oralidade, advindo de seus familiares, amigos e vizinhos. Dessa forma, não é possível impor os conhecimentos científicos como verdade absoluta, mas sim utilizá-los no momento de ensino, garantindo a aproximação máxima possível entre o uso social do saber e a forma de tratá-lo didaticamente.

Silva e Zanon (2000) destacam o papel da escola como um espaço de mediação e equilíbrio entre diversos elementos. Os autores enfatizam que não se deve negar as diferenças entre os alunos, mas sim reconhecê-las. Isso significa que a diversidade de experiências, origens e perspectivas dos alunos devem ser valorizadas e levadas em consideração no processo de ensino aprendizagem.

Quando os educadores oferecem aos estudantes a oportunidade de compartilhar seus saberes locais, é possível estabelecer um diálogo enriquecedor

entre diversas formas de conhecimento, incluindo a relação desses com os conhecimentos científicos. Esse diálogo permite aos professores identificar saberes que podem ser valorizados e integrados ao ambiente escolar, particularmente em disciplinas como ciências e biologia.

Esse processo de integração enriquece a experiência de aprendizado dos alunos e promove uma compreensão mais abrangente e contextualizada dos temas abordados em sala de aula. Apesar desses saberes terem grande potencial no ensino, é provável que muitos professores não os valorizem.

Desse modo, é importante que a identificação não apenas do saber local que os alunos possuem sobre o tópico abordado em sala de aula, mas também que saibam estabelecer diálogos entre esses saberes e os objetivos escolares pretendidos. Isso implica em uma abordagem na qual os educadores não apenas reconhecem os saberes dos estudantes, mas os problematizam, promovendo, assim, a construção e/ou ampliação dos saberes de maneira colaborativa.

O estudo de Baptista (2007) é um bom exemplo desse processo. A autora desenvolveu o seu trabalho de mestrado numa escola pública no Município de Coração de Maria, no estado da Bahia, cujos objetivos foram investigar qual a contribuição da etnobiologia para o ensino e aprendizagem de ciências e avaliar intervenções pedagógicas baseadas no diálogo entre os saberes locais dos estudantes agricultores e os conhecimentos científicos. Nesse percurso, identificou que os conhecimentos que os discentes apresentavam sobre as plantas que cultivavam tinham relações de semelhanças e diferenças com os conceitos biológicos que estavam presentes nos livros didáticos utilizados nas aulas de biologia. Dessa forma, a autora concluiu que é possível estabelecer diálogos nas aulas de biologia a partir dos saberes locais dos estudantes, apesar de não ser uma ação fácil a ser implementada na sala.

Contudo, Paiva (2014) alerta para o fato de que algumas escolas adotam uma abordagem superficial ao abordar o saber local dos estudantes. Isso pode envolver a realização de eventos ou atividades relacionadas a datas comemorativas, como festas folclóricas. Simplesmente comemorar essas datas não garante que o saber local seja compreendido, valorizado ou contextualizado. Portanto, a autora destaca a necessidade de práticas educacionais que possam ir além da superfície e que realmente envolvam os estudantes em uma análise crítica de seu próprio contexto cultural e social. Isso implica não apenas celebrar tradições

locais, mas também questionar e compreender o significado e as implicações dessas tradições em um contexto mais amplo, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de uma visão crítica por parte dos estudantes.

O diálogo intercultural, de acordo com Baptista (2010), pode ser visto como um caminho possível para que o saber local e o conhecimento científico caminhem lado a lado de modo demarcado. Dessa forma, é possível trabalhar suas relações de diferenças e semelhanças, visando, por meio do ensino da ciência escolar, permitir que o aluno alcance o pensamento reflexivo, de modo a atuar criticamente na sociedade.

No contexto das aulas de ciências e biologia, emerge a oportunidade de fomentar diálogos interculturais, uma vez que o ensino dessas disciplinas auxilia os educadores a explorarem, com os estudantes, os cenários em que estão inseridos. Isso proporciona uma compreensão dos fenômenos naturais que permeiam o ambiente dos alunos, estabelecendo uma ligação entre os conhecimentos escolares e a vivência prática.

Dessa forma, o docente que desejar transformar a sua prática precisará buscar uma formação que lhe possibilite preparar-se para lidar com um ambiente permeado por diversas culturas, estabelecendo diálogos entre os saberes trazidos pelos estudantes para a sala de aula e os conhecimentos escolares. Para conseguir estabelecer esse diálogo, Paiva (2014, p.40) aponta que:

A contemporaneidade necessita de um professor crítico, participativo, criativo, inovador e mobilizador no campo social da sala de aula e para além desta, sendo um profissional com consciência do efeito de suas ações na vida dos estudantes, enquanto seres individuais e coletivos. (Paiva, 2014, p. 40).

A importância do diálogo na prática docente para o enfrentamento dos conflitos gerados pelas diferenças é um aspecto com o qual o professor precisa lidar, partindo do pressuposto de que há a possibilidade de estabelecer o diálogo intercultural, tendo em vista uma educação inclusiva e democrática (Sá; Cortez, 2012). Ainda, destaca-se que:

[...] acontece diálogo entre a cultura da ciência e a cultura dos estudantes, onde o cientificismo cede lugar para a exposição de diferentes argumentos, que serão ditos, escutados e respeitados. Assim, no diálogo não há hierarquizações, mas, sim, oportunidades para a livre expressão das ideias que integram as diferentes visões de natureza pertencentes aos

estudantes, que poderão ser compatíveis ou não com a que o professor expõe. (Baptista, 2014, p. 34).

No contexto do diálogo intercultural, os estudantes demonstram seus saberes em relação ao tema em discussão, enquanto o professor desempenha o papel de mediador para assegurar a realização dessa interação de maneira respeitosa. Nesse sentido, conforme destacado por Correia e Almeida (2019), a fim de promover o diálogo em sala de aula, o professor deve fomentar momentos que envolvam atividades discursivas, pois essas proporcionam oportunidades para a argumentação.

Outro ponto importante discutido por Rédua, Honorato e Kato (2019) que auxiliará na efetivação de um ensino de ciências com base no diálogo intercultural, é a necessidade de o professor desenvolver o seu planejamento de aulas de acordo com a realidade em que os alunos estão inseridos, analisando-a de forma cuidadosa. Assim, será possível evitar que os conhecimentos escolares sejam o ponto de partida dominante, garantindo o respeito à diversidade de perspectivas presentes na sala de aula, evitando uma abordagem que privilegie apenas uma visão de mundo.

Apesar de verificar um avanço nas escolas atuais em relação à diferença cultural, Silva e Rebolo (2017) indicam que a homogeneização ainda está profundamente arraigada na cultura e no conhecimento escolar. Dessa forma, o diálogo intercultural poderá contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico por parte dos estudantes, porque eles poderão questionar os saberes envolvidos, reconhecendo os seus contextos de origem e de aplicabilidade (Baptista, 2010).

Realizar o diálogo intercultural imprime um novo ritmo ao trabalho docente e exige a ressignificação de práticas pedagógicas. Para Candau (2002, p. 53), “a cultura escolar predominante nas nossas escolas se revela como ‘engessada’, pouco permeável ao contexto em que se insere aos universos culturais das crianças e jovens a que se dirige e a multiculturalidade das nossas sociedades”.

Desconstruir o caráter engessado e homogeneizador dessas práticas e reconstruir propostas de trabalho inovadoras, contextualizadas e com ênfase na diversidade é outro grande desafio para os professores. Mesmo sendo possível realizar esse tipo de ensino, a prática impõe alguns desafios aos professores, conforme indicam Silva e Ramos (2020):

Este ensino apresenta-se como mais exigente, uma vez que requer criatividade e interatividade de contextos distintos (científico e empírico), de abertura ao inusitado, ao desconhecido, o que exige ousadia, criatividade e um esforço constante na construção contínua do conhecimento com os alunos. (Silva; Ramos, 2020, p. 8).

O estabelecimento desse diálogo e do encontro com o outro é um desafio para os professores que, na maioria das vezes, são formados para uma educação homogeneizadora. Jesus (2007) afirma que a formação é a unidade essencial para a melhor atuação profissional e deverá ter como foco um processo orientado para o desenvolvimento de qualidades pessoais e interpessoais que possam contribuir para uma prática de ensino personalizada e para o sucesso profissional do professor.

As dificuldades que muitos professores possuem para lidar com as diversidades de saberes que estão presentes nas salas de aulas devem-se também à sua formação inicial que pode não ter oportunizado o docente a discussão e a reflexão sobre essa temática. Tal afirmação pode ser sustentada por estudos realizados por Bispo e Baptista (2019), cujo objetivo foi identificar quais as concepções que os professores de biologia possuem acerca da diversidade cultural presente nas escolas e como essas concepções podem influenciar no diálogo intercultural. Assim, os professores entrevistados pelas autoras, ao serem questionados se estavam preparados para lidar com a diversidade cultural na escola, responderam negativamente, pois, segundo eles, a formação inicial não oportunizou momentos de discussões sobre esse assunto.

A formação do professor, tanto a inicial como a continuada, tem grande influência na sala de aula, pois se ele foi formado para um ensino em que não há conexão com a realidade do estudante, com uso excessivo de livros didáticos, ensino transmissivo e que privilegie a memorização, o resultado, possivelmente, poderá acarretar na falta de interesse por parte dos estudantes. Martins, Almeida e Baptista (2019), ao se referirem importância de uma formação de professores que seja sensível à diversidade cultural, enfatizam que essa não deve contradizer a visão de mundo geral dos alunos.

Desse modo, a formação sensível à diversidade cultural deverá gerar no docente a consciência de que é necessário efetivar a promoção do diálogo intercultural, ao mesmo tempo em que se respeita a visão de mundo dos discentes, sem impor uma única perspectiva. No entanto, em uma formação inicial que valorize



a diversidade cultural, é desejável que o docente, assim formado, consiga aplicar esses princípios no ambiente escolar. Para tanto, é fundamental que compreenda que seu papel em sala de aula vai além de transmitir conteúdos programáticos. Além disso, é importante reconhecer que os estudantes não devem ser vistos como indivíduos passivos no processo de ensino aprendizagem, mas, sim, como agentes ativos com capacidade de se tornarem mediadores nesse processo.

Baptista (2012) aponta outros desafios que podem se opor à tentativa do professor realizar diálogos interculturais em momentos de ensino, como a falta de tempo, considerando-se a organização deem torno de 45 a 50 minutos para cada aula, o que não permite, muitas vezes, o reconhecimento dos saberes que os alunos trazem dos seus contextos. Ainda, os professores se veem diante da exigência de cumprir uma lista de conteúdos, em sua grande maioria, impostos pela instituição na qual lecionam. A autora refere-se, ainda, à falta de conhecimento por parte dos docentes de recursos didáticos que possam auxiliá-los na investigação dos saberes locais. Assim, muitos acabam optando pelo uso exclusivo de livros didáticos.

Em contrapartida, essa atitude de se manterem inflexíveis quanto ao conteúdo e ao tempo pode partir do próprio professor, pois alguns acreditam que trabalhar com situações cotidianas compromete os conteúdos programáticos, diminuindo o tempo para se trabalhar conceitos científicos. Essa resistência também pode partir do próprio ambiente escolar, influenciando a prática pedagógica dos professores que, inevitavelmente, também caminharão dessa forma.

No entanto, essa dificuldade pode estar atrelada a atitudes que podem partir dos alunos, como indicado por Silva (1996). O autor chama a atenção para o fato da não aceitação dos estudantes quando, em sala de aula, o professor trabalha os conteúdos atrelados ao cotidiano. Muitos deles, destaca Silva (1996), quando se deparam com esse procedimento, acreditam que o professor está apenas "matando o tempo" da aula.

Segundo o autor, esses alunos acreditam que o que está sendo trabalhado não faz parte do conteúdo programado ou o que os livros didáticos trazem. No entanto, o autor argumenta que essa atitude dos alunos pode ser atribuída às práticas pedagógicas adotadas por muitos professores em suas salas de aula. A ênfase excessiva no uso do livro didático pode resultar na diminuição da autonomia dos alunos, uma vez que a dependência excessiva desse recurso, por ambas as

partes, pode diminuir a importância do diálogo e da interação educativa. Além disso, essa abordagem pode causar uma redução no interesse dos alunos em explorar e utilizar outras fontes de conhecimento disponíveis. Apesar dos desafios que os docentes enfrentam para realizarem diálogos interculturais e estabelecerem relações de semelhanças e diferenças entre os saberes locais e os conhecimentos escolares, reconhecem que esse procedimento pode trazer benefícios para o ensino.

De acordo com Baptista (2012), o diálogo intercultural pode permitir às comunidades que por vezes são marginalizadas terem acesso à educação tecnocientífica. A mesma autora aponta o fato de o diálogo ajudar na valorização da identidade dos discentes, sem deixar de prepará-los para conviverem em grupos sociais diferentes dos seus. Esse diálogo não tem como objetivo superiorizar ou suprimir nenhum tipo de saber, pois o mesmo busca indicar os seus contextos de aplicabilidades e a delimitação dos saberes.

Conforme observado por El-Hani e Mortimer (2007), a educação em ciências deve ser conduzida de tal maneira que facilite a compreensão dos estudantes em relação aos conceitos e pressupostos inerentes a esse domínio do conhecimento, sem impor a necessidade de renunciar às suas concepções e crenças em favor da ciência. Ao invés disso, o objetivo é contribuir para o estudante se tornar um sujeito autônomo, capaz de tomar decisões fundamentadas com base em sua própria cultura ou no conhecimento adquirido no contexto escolar.

De modo geral, a literatura destaca a prevalência de abordagens educacionais que se concentram principalmente na mera transmissão de informações, negligenciando a perspectiva de transformação dos estudantes em sujeitos que podem desempenhar um papel ativo em seus ambientes e buscar mudanças importantes. Isso ressalta ainda mais a relevância de incorporar os saberes locais dos estudantes durante os momentos de ensino, conforme discutiremos na próxima seção.

### 3. 2. O SABER LOCAL NO PROCESSO DE ENSINO DE CIÊNCIAS

O diálogo entre saberes locais e conhecimentos escolares pode enriquecer a aprendizagem dos alunos, permitindo que o professor conecte esses saberes a diversas áreas do conhecimento. Devido à diversidade do nosso país, com

realidades e crenças variadas em cada localidade, é importante considerar essas particularidades na educação local. O processo de ensino deve, portanto, priorizar a valorização e integração dos saberes e experiências dos estudantes, possibilitando o aprendizado por meio da significação dos conceitos.

Currie (2006) argumenta que, quando o ensino não leva em consideração a realidade em que os alunos estão inseridos e não reconhece e utiliza os saberes locais que eles trazem consigo, isso faz com que os alunos não se sintam parte integrante do ambiente escolar. Isso pode criar um sentimento de desapego e falta de conexão com o ensino, o que torna mais difícil o processo de aprendizagem. Em contrapartida, quando os alunos se sentem valorizados e relevantes dentro do contexto escolar, é provável que se envolvam de maneira mais espontânea nas atividades de aprendizado, alcancem melhor desempenho e desenvolvam consciência em relação ao respeito à comunidade e ao reconhecimento dos saberes que trazem consigo.

A integração do saber local nas práticas pedagógicas visa fornecer aos alunos base sólida e mais próxima de suas realidades, contribuindo não apenas para apropriação do conteúdo acadêmico, mas também na forma de aplicá-lo em situações do cotidiano. No entanto, os modelos curriculares adotados em muitas escolas localizadas em áreas rurais ou que atendem a alunos do campo, por vezes, podem ser padronizados e desenvolvidos com base em perspectivas urbanocêntricas, priorizando as necessidades e realidades das áreas urbanas. Esse enfoque negligencia as especificidades e vivências dos estudantes rurais, resultando em um currículo e métodos de ensino que não se alinham com suas experiências de vida. Essa desconexão entre o que é ensinado na escola e a realidade das comunidades rurais pode gerar desinteresse e falta de motivação por parte dos alunos.

Quando se fala em trabalhar com situações pertinentes ao saber local de determinados contextos, a ideia não é substituir os conhecimentos escolares pelos saberes locais, nem validar ou tornar superior nenhum tipo de conhecimento/saber, mas promover diálogos entre eles de modo que contribuam para o ensino. Devemos entender que o saber local e o conhecimento escolar têm seu lugar e valor na construção do conhecimento humano. Eles não devem ser vistos como opostos ou em competição, mas, sim, como complementares. Deve-se, também, enfatizar a importância de valorizar, respeitar e reconhecer a contribuição tanto do saber local

quanto do conhecimento científico para a sociedade. Isso significa reconhecer que cada forma de saber/conhecimento tem sua própria riqueza e relevância em contextos específicos, e que todas podem coexistir e contribuir para a compreensão e resolução de questões complexas em nossa sociedade.

Alguns autores podem sustentar essa afirmação. Costa (2008), por exemplo, defende que o uso dos saberes locais nos processos de ensino não deve substituir os conhecimentos escolares, mas empregá-los como uma maneira de envolver os estudantes tanto emocional quanto cognitivamente na aprendizagem de novos conteúdos científicos. De acordo com o autor, o saber local representa uma ferramenta que mobiliza tanto aspectos cognitivos quanto afetivos. Assim, ao reconhecer e incorporar o saber local dos alunos, os educadores podem despertar seu interesse, curiosidade e emoções em relação aos novos conceitos científicos que estão sendo apresentados.

Silva e Ramos (2020) destacam que uma abordagem de ensino das disciplinas escolares que reside na valorização dos saberes locais trazidos pelos estudantes viabiliza um ensino contextualizado. Nesta pesquisa, ensino contextualizado refere-se às práticas educacionais que buscam situar e relacionar os tópicos estudados na escola com diferentes situações da vida real.

O termo ensino contextualizado descreve uma abordagem educacional que visa estabelecer conexões entre o saber local dos estudantes e os conteúdos escolares ministrados em sala de aula. Ao valorizar os saberes locais trazidos pelos alunos para o ambiente escolar, busca-se promover um ensino mais relevante, relacionado ao contexto em que vivem, com ênfase na preservação da cultura local. Isso permite que os alunos atribuam novos significados às informações apresentadas em sala de aula. A necessidade desse tipo de ensino surge diante do predomínio do modelo tradicional nas escolas, que apresenta os conteúdos de forma fragmentada e desconexa, preocupando-se principalmente em transmitir conhecimento já pronto, sem abordar as situações originais de sua produção e apresentando os conteúdos de maneira abstrata (Silva; Ramos, 2020; Fracalanza; Amaral; Gouveia, 1986).

Um dos motivos que podemos mencionar sobre a importância do uso do saber local de uma determinada comunidade na educação, baseia-se no que Chassot (2001) adverte sobre o retorno que a inserção desse saber no ensino deve oferecer à comunidade. O autor afirma:

A melhoria não deve ser entendida como uma mudança no fazer, mas como o oferecimento de algumas explicações para alguns porquês do fazer. Há situações em que se vão oferecer soluções para problemas que a comunidade se defronta, principalmente quando um fazer está oferecendo dificuldades. (Chassot, 2001, p. 214).

A aplicação do saber local no ensino não implica necessariamente em uma transformação total dos métodos já estabelecidos. Em certas circunstâncias, é importante fornecer esclarecimentos e estratégias para superar os obstáculos enfrentados pela comunidade. Isso se torna particularmente relevante quando as práticas em vigor estão gerando dificuldades ou dilemas. Em vez de apenas tratar os sintomas desses problemas, essa abordagem busca também identificar e enfrentar as raízes subjacentes, propondo soluções capazes de enfrentar e resolver os desafios em questão.

É imprescindível adotarmos a perspectiva de delimitação de saberes proposta por Baptista (2010), a qual é amplamente discutida pela referida autora. Tal abordagem não anula os saberes locais, mas, por meio do diálogo, proporciona ao estudante uma compreensão dos conceitos científicos, de forma a expandir suas concepções e auxiliá-los a aplicar esses conhecimentos de maneira apropriada, quando julgarem pertinente.

Como bem enfatizam Baptista e El-Hani (2009), o professor deve identificar e destacar o que é resultado do conhecimento científico e o que é baseado em saberes locais. Além disso, os autores ressaltam que é importante que o professor não sobreponha ou hierarquize um tipo de conhecimento sobre o outro. Em vez disso, deve enfatizar que essas são maneiras diferentes de compreender a natureza e que podem coexistir e se complementar.

Como mencionado no início deste trabalho, a experiência desta pesquisadora, ao crescer em uma área rural, permite afirmar que adquirimos um amplo saber por meio de familiares, amigos e vizinhos. Esse saber abrange uma ampla gama de tópicos, incluindo plantas medicinais e alimentícias, cronogramas de plantio e colheita, superstições relacionadas à natureza, práticas de conservação do solo e dos recursos hídricos, cuidados com animais domésticos, observação das estações do ano, identificação de doenças e seus tratamentos, entre outros temas, todos baseados em experiências pessoais.

No entanto, em algumas situações, há a necessidade de buscar conhecimento fora da comunidade. Isso ocorre porque, apesar do amplo saber

presente na comunidade rural na qual a experiência foi vivenciada, haviam limitações, especialmente quando se tratava em lidar com desafios mais complexos, como por exemplo algo que envolvesse a saúde humana. Portanto, enfatiza-se a importância de reconhecer tanto a riqueza do saber local quanto a necessidade de ampliá-lo com informações externas- conhecimento científico- quando necessário para enfrentar desafios mais amplos e diversificados. Dessa forma, é necessária uma abordagem equilibrada em relação ao conhecimento, valorizando tanto o saber local quanto a aprendizagem científica, quando apropriado.

Além de ampliar os saberes dos alunos, a abordagem de tópicos relacionados ao ambiente em que vivem também leva à apreciação deste contexto por parte dos alunos, culminando em uma forte ligação com a comunidade local e a criação de um senso de pertencimento tanto ao lugar físico quanto ao grupo social. Esse processo, por sua vez, contribui para o desenvolvimento de uma identidade sociocultural.

A pesquisa conduzida por Pérez (2016) em uma comunidade pesqueira destaca a importância do diálogo entre saberes locais e conhecimento científico, ressaltando a capacidade dessa vinculação contribuir para a proteção e preservação desses saberes. Isso se manifesta através do ato de valorização dos saberes locais, desempenhando um importante papel no reconhecimento e respeito pela sabedoria acumulada ao longo de várias gerações dentro da referida comunidade.

Quando os alunos percebem que seus saberes são considerados como fontes válidas e importantes para a compreensão das práticas e dinâmicas que permeiam seus contextos, é provável que ocorram alguns impactos positivos. Como por exemplo, os alunos podem se sentir empoderados, ganhando confiança em suas próprias habilidades e saberes e se tornando agentes ativos na transmissão e preservação desse saber, o que é particularmente relevante em comunidades onde a tradição oral desempenha um papel importante na transmissão dos saberes de geração em geração.

Devemos destacar, também, o uso do saber local durante o ensino como propício para promover a participação ativa dos alunos durante as aulas. É provável que os alunos que se sentem valorizados como detentores de saber local tendam a se envolver de forma mais ativa no processo de aprendizado. Eles se tornam mais

motivados e dispostos a participar das atividades da sala de aula, a fazer perguntas e contribuir com suas perspectivas para alcançar respostas.

Algumas pesquisas oferecem suporte a essas afirmações relacionadas à interação entre os saberes locais e o conhecimento escolar nas salas de aula. Um exemplo é o estudo conduzido por Paiva (2014). A sequência didática aplicada explorou o saber local dos alunos sobre reprodução vegetal, fazendo conexões com os usos socioculturais. A pesquisa foi realizada com uma turma do 2º ano do Ensino Médio em um colégio estadual de Salvador, que recebe alunos da Ilha de Maré.

Os resultados do estudo de Paiva (2014) indicaram que a integração dos saberes locais nas discussões em sala de aula contribuiu para a aprendizagem em ciências. Isso se traduziu em uma maior compreensão de novos conceitos relacionados à reprodução das angiospermas. Além disso, a pesquisa revelou que essa abordagem, que valoriza os saberes locais, teve vantagens em relação ao modelo de ensino tradicional.

A pesquisa de Paiva (2014) também enfatizou que essa integração pode ser uma estratégia eficaz para facilitar a compreensão da linguagem científica na escola. De acordo com a autora, o diálogo constante entre professores e alunos possibilitou o desenvolvimento de habilidades argumentativas e críticas, aspectos importantes de um processo educativo de qualidade. Além disso, essa abordagem foi mencionada pela autora como propensa a não promover hierarquização ou desvalorização de uma cultura em relação à outra, destacando a importância do reconhecimento do estudante como um ser social com saberes significativos a contribuir para o processo de ensino aprendizagem. Em resumo, o estudo evidencia os benefícios da integração dos saberes locais na educação, destacando seu potencial para melhorar a aprendizagem, promover um ambiente de ensino inclusivo e que visa valorizar os saberes locais.

Para o professor que deseja adotar essa abordagem em sua prática educacional, é importante que, inicialmente, dedique-se a compreender o saber que o aluno traz a partir de suas vivências. Essa compreensão servirá de alicerce para determinar o que será ensinado e para quem se destina esse ensinamento. Conseqüentemente, o professor deve manter um senso de conscientização em relação ao contexto escolar circundante, a fim de apreender os saberes locais e o contexto específico. Deve, portanto, incorporar em suas aulas as situações e práticas que os estudantes e suas famílias vivenciam, reconhecendo que a

comunidade possui sua própria realidade e experiências. Nesse sentido, é importante compreender que o processo de ensino aprendizagem pode servir como uma ferramenta eficaz para abordar e solucionar questões e situações que possam surgir no âmbito da comunidade.

Conseqüentemente, para considerar o saber local do estudante, o professor deve abandonar a abordagem tradicional da educação bancária, uma vez que a obtenção dos saberes locais requer um diálogo genuíno com o aluno, um elemento que está ausente nessa concepção, como será discutido na próxima seção.

### 3.3. EDUCAÇÃO BANCÁRIA E EDUCAÇÃO DIALÓGICA

O modelo de ensino que é caracterizado por se apresentar como conteudista, engessado e sem a participação dos estudantes, já mencionado neste texto, é denominado por Freire (1987) como educação bancária. Nessa concepção, o professor será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem, estando presente o caráter hierárquico na relação vertical entre o professor e o aluno. Nessa perspectiva, educador tem a competência de escolher como melhor lhe parece o que será ensinado, e o papel do discente consiste em escutar e repetir o que está sendo dito (Freire, 1987).

Outra característica é a narração dos conteúdos que conduz à memorização, sem a intenção de transformação, mas de transmitir conteúdos aos estudantes que em sua maioria são desconectados de suas realidades. Para Freire (1987, p.37), “o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é ‘encher’ os educandos dos conteúdos de sua narração”, ou seja, a narração transforma os estudantes em depósitos e o docente no depositante.

Nessa forma de ensino, não há preocupação com a formação do caráter crítico dos alunos, os conteúdos programáticos em sua grande maioria não valorizam os saberes locais dos estudantes, já que não dão voz para dialogar sobre suas experiências de vida. Esse modelo de ensino por vezes debatido e discutido ainda tem grande domínio em muitos espaços escolares.

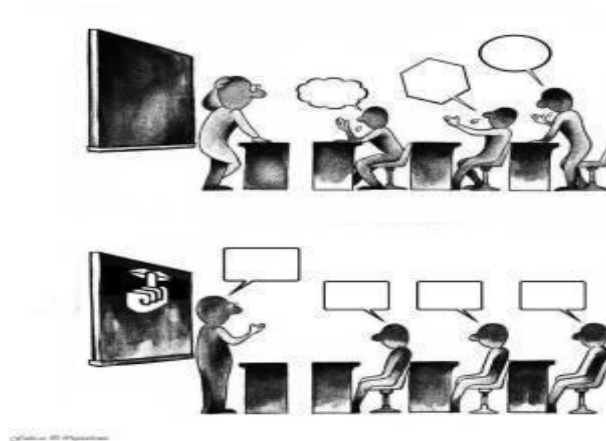
A efetiva compreensão dos conteúdos que foram expostos em sala, na visão de alguns professores, baseia-se na quantidade de questões que foram acertadas na prova, nas reproduções de forma escrita das suas falas e trechos dos livros



didáticos que por eles foram utilizados. A reprodução é vista como balizador da aprendizagem, já que acreditam que o que é por eles dito está correto.

Nesse modelo de educação, as experiências vividas pelos estudantes não são consideradas, sendo tida como verdadeira e absoluta a fala do professor. Matos (2018), quando se refere a essa forma de ensino, afirma que esse é um modelo que não se preocupa com produções inovadoras ou reflexivas. Segundo o autor, em sua maior parte, os exemplos que são utilizados são abstratos e isentos de compromisso com a problematização sobre a realidade e com soluções de problemas que rodeiam os estudantes. Ainda que se utilize como exemplos situações cotidianas, a forma pela qual são apresentadas não permite espaço para questionamentos, o que resulta na reprodução do conhecimento acumulado e a manutenção da realidade já existente. O modelo pode ser representado pela Figura 1.

**Figura 1:** Representação da educação bancária



Fonte: Souza (2015).

Na primeira parte da imagem, observa-se que cada aluno tem um balão de fala com um formato diferente, o que pode simbolizar a diversidade de perspectivas, opiniões e ideias sobre um determinado tópico ou assunto. Isso pode representar uma situação em que os alunos têm diferentes maneiras de ver e entender o conteúdo apresentado em sala de aula. No entanto, o professor com a mão na cabeça, o que pode sugerir que ele está confuso e perdido com as diversas perspectivas dos alunos. A imagem sugere que ele pode estar se sentindo desafiado pela tarefa de compreender e integrar essas diferentes visões em seu ensino.

Na sequência, a figura mostra o professor e os alunos com balões de fala com o mesmo formato, o que leva a inferir que ocorreu uma mudança na dinâmica da sala de aula, representando a homogeneização das perspectivas dos alunos. Isso se assemelha à crítica de Freire (1987) ao ensino bancário, por meio do qual os alunos são tratados como "recipientes vazios" a serem preenchidos com informações e não são encorajados a expressar suas próprias ideias ou perspectivas.

A lousa com o desenho indicando "silêncio", sugerindo que a diversidade de perspectivas foi suprimida e que o ambiente escolar favorece a conformidade e a uniformidade, é contrária à ênfase de Freire (1987) na importância do diálogo e da participação ativa dos alunos no processo de aprendizado. Como resultado dessa atitude, os alunos parecem desanimados, sugerindo que a mudança para a conformidade e a supressão das diferentes perspectivas podem ter impactado negativamente seu engajamento e entusiasmo pelo aprendizado. Eles não estão mais ativos na discussão e parecem passivos em relação ao ensino, que é o que ocorre no método de ensino bancário, suprimindo o saber dos alunos e impondo uma visão de mundo uniforme, centrada no conteúdo transmitido pelo professor.

Freire (1987) argumenta que o ensino bancário tende a desencorajar a participação ativa dos alunos, tornando-os passivos em relação ao aprendizado. Isso é visível na segunda parte da imagem trazida para este texto, na qual os alunos parecem desanimados e desinteressados, sugerindo uma falta de engajamento ativo no processo de aprendizado.

Ao analisar a Figura 1, surge uma reflexão sobre as possíveis razões que levam um professor a se sentir desconfortável ou confuso diante da multiplicidade de vozes, ideias e questionamentos apresentados pelos alunos. De fato, tais atitudes dos discentes devem ser interpretadas como um elemento positivo, uma vez que podem contribuir no processo de ensino aprendizagem. Essa dinâmica educacional se alinha com a visão de Freire (1987) de uma educação problematizadora, que incentiva os alunos a pensarem, a estimular sua curiosidade e a fazer questionamentos.

No entanto, para que isso ocorra, é importante adotar uma abordagem crítica que transcenda as restrições das avaliações tradicionais e das burocracias educacionais, e que encoraje os alunos a considerarem seus contextos familiares e a olharem para além dos limites físicos da escola. Isso implica em vincular seus

saberes cotidianos às matérias ensinadas em sala de aula, aproximando-os do que o autor refere como objetos cognoscíveis. Essa dinâmica, que é observada frequentemente nas salas de aula, pode estar relacionada a uma série de fatores.

Um dos motivos que pode fazer com o professor tenha dificuldades para proporcionar esses momentos em que os estudantes podem contribuir, muitas vezes deve-se ao fato que muitos estão sendo/foram formados através do modelo bancário da educação, que inevitavelmente irá refletir em sua sala de aula, sendo esses docentes intitulados por Freire (1987) de “educadores de boa vontade”, que sem perceberem exercem esse tipo de educação. Ao perceberem que estão imersos nesse modelo de educação, como bem enfatiza o autor, o educador deverá tornar-se aberto para a compreensão de que, na medida em que ensina também aprende, deverá ser humilde em rever seu conhecimento após o momento de aprendizagem com o seu educando.

Outro fator que pode estar atrelado a esse comportamento é o que Matos (2018) aponta. Segundo ele, o professor por vezes é levado a não se preocupar quando se trata de revisar os conteúdos ao longo do tempo. Com isso, há somente um grande estoque de informações acumuladas e repetidas ao longo dos anos para diferentes alunos. O mesmo autor ainda enfatiza que um professor deve pesquisar constantemente para que descubra e redescubra conceitos que são ensinados aos estudantes, de modo que, ao se deparar com a sala que se apresenta como diversa, o docente consiga lidar com a diferença presente.

Ainda sobre a importância da redescoberta e atualização sobre o que se ensina, Freire (1987) afirma que não há ensino sem pesquisa, pois o ensino exige busca, investigação, de forma que nos permita indagar o que estamos ensinando. A pesquisa permite verificar, conhecer o que ainda não se conhece e comunicar a novidade. O autor ainda enfatiza que, nessa concepção, o conhecimento é compreendido como sendo formado por informações e fatos a serem simplesmente transferido do professor para o aluno, porém:

[...] não pode haver conhecimento, pois os educandos não são chamados a conhecer, mas a memorizar o conteúdo narrado pelo educador, não realizam nenhum ato cognoscitivo, uma vez que o objeto que deveria ser posto como incidência de seu ato cognoscente é posse do educador e não mediatizador da reflexão crítica de ambos (Freire, 1987, p.45).

Segundo Mizukami (1986), esse método de ensino se caracteriza pela ausência de espaço para a expressão da opinião e do ponto de vista do aluno em

relação ao conteúdo apresentado. Caso haja divergência em relação à perspectiva do professor, essa visão é frequentemente desconsiderada ou tida como incorreta. Esse modelo de ensino se preocupa mais com a quantidade de conceitos apresentados aos estudantes do que com a formação do pensamento reflexivo.

Ao seguir esse percurso, o professor acredita que já descobriu as “verdades” sobre o mundo, as pessoas, as ideias e precisa, em sua função de animador, fazer com que o aluno descubra esses conhecimentos. O professor assume, assim, a condição de modelo e referência para seus alunos, que na categoria de aprendizes precisam imitar seu mestre para aprender (Schmitz, 2006).

Alguns professores ainda demonstram resistência em conceder voz aos alunos, o que implica que não estão dispostos a permitir que desempenhem um papel ativo na sala de aula, sobretudo ao expressar suas opiniões e contribuir para o conteúdo educacional. Essa resistência frequentemente deriva da tradição docente, na qual o professor é tradicionalmente visto como a única fonte de conhecimento e autoridade na sala de aula, receando que ceder espaço aos alunos possa implicar na perda de controle sobre o ambiente de ensino.

Esses professores podem acreditar que envolver as vozes dos alunos é arriscado. Eles podem temer que isso desvie a aula do caminho planejado e, como resultado, não sejam alcançados os objetivos de ensino esperados. Isso sugere uma preocupação de que a participação dos alunos possa prejudicar a eficácia da instrução.

Baptista (2010), por outro lado, afirma que o professor, ao se deparar com os vários saberes que os estudantes trazem de seus contextos, precisa estar atento a estes, já que podem estar condizentes com as ciências, podendo contribuir durante a discussão dos conteúdos. Dessa forma, ampliando saberes através dos conhecimentos científicos, ao invés de substituí-los.

Os alunos frequentemente trazem para a sala de aula questões relacionadas às suas experiências diárias e dúvidas que refletem suas vivências cotidianas. O professor pode aproveitar esses momentos de questionamento para estabelecer diálogos com os alunos, promovendo análises mais integradoras. Essa abordagem possibilita o desenvolvimento da criticidade dos estudantes e entendimento parcial/total dos desafios que permeiam os seus contextos.

À medida que o aluno se torna ativo nesse processo, poderá questionar o que está sendo aprendido, opinar, relacionar com a sua vivência e contribuir com os

seus saberes, proporcionando momentos de aprendizagens tanto para o docente, como para o discente. Como bem frisa Freire (1987, p.44), “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa”.

Na contramão do modelo de ensino bancário e como forma de superá-lo, Freire (1987) propõe a educação libertadora, uma proposta de ensino democrática, que tem como essência o diálogo como via de mudança na relação entre educador e educando, podendo proporcionar o reconhecimento da diversidade e ser uma possibilidade para a transformação da educação e da sociedade. O diálogo é definido por Freire (1987) como o momento em que há uma relação horizontal entre dois sujeitos que dialogam sobre algo, sendo, sendo esse algo o conteúdo programático da educação.

O diálogo, que é um aspecto central na teoria de Freire (1987), precisa ser crítico e gerar criticidade. O autor ainda aponta que, como educadores, temos que entender que o diálogo está relacionado ao conhecimento crítico do mundo, entender que há diferentes perspectivas. O mundo em si não é igual para todos, já que existem diversas experiências, diferentes realidades, portanto essas diferenças só podem ser entendidas, reconhecidas e escutadas através do diálogo. Dessa forma, não podemos apresentar aos estudantes apenas as nossas visões sobre o mundo e nem tentar impô-las, mas entender que, assim como nós temos nossas perspectivas sobre determinados assuntos, os discentes também têm as suas, sendo essas perspectivas refletidas em suas ações. Portanto, devemos reforçar a ideia de que precisamos conhecer juntos e não impor uma única visão.

Galli (2015), baseado no conceito de diálogo de Freire, pontua que podemos compreender o diálogo como um momento em que pessoas de diferentes contextos se encontram para juntos buscar o aprendizado. Portanto, pode ser entendido como uma forma de aprendizado coletivo que pode resultar em transformação. A sala de aula se constitui como um excelente espaço para o aprendizado coletivo, uma vez que alunos de diferentes contextos, famílias e comunidades se reúnem num único espaço em busca do aprendizado, sendo então um espaço que poderá gerar transformações na forma como os discentes refletem, agem e investigam o que está ao seu redor. Segundo Freire (1987), essa transformação ocorre a partir do momento em que a prática educativa desvela aos discentes a realidade que os cerca.

Para Freire (1987), só é possível realizar o diálogo por meio da palavra, que deve ser constantemente analisada. Para o autor, o diálogo é constituído por duas dimensões: ação e reflexão (*práxis*). Na falta da ação, não há a possibilidade de haver a reflexão, tornando então a palavra sem sentido; se há a ação sem a reflexão, a palavra então se transforma em ativismo, o que se configura como negação do diálogo. O autor considera que o diálogo só pode ocorrer a partir de algumas condições, o amor é a primeira delas e gera compromisso com os homens e suas causas com a sua libertação da situação opressora. Não há transformação do oprimido se não houver amor, pois sem amor o diálogo se torna vazio e sem sentido.

A outra condição citada por Freire (1987) como requisito para que de fato o diálogo ocorra é a humildade, que nos faz nos reconhecermos iguais aos outros que estão na constante busca do saber mais e que têm o direito de se pronunciar sobre o mundo. Ter humildade é reconhecer que, mesmo como profissionais da educação, nós não sabemos tudo, ao contrário, o outro (aluno) tem muito a contribuir. Para Freire (1987), ser humilde é considerar a fala de todos envolvidos no processo do diálogo. A ação dialógica não pode ocorrer se uma das pessoas envolvidas se sentir superior às demais e apresentar comportamentos arrogantes, dessa forma, a humildade é extremamente importante para se desenvolver tal ação. Gadotti (1989) afirma que o diálogo só pode ocorrer quando o docente entende que não é aquele que sabe de todas as coisas, mas que o estudante é alguém que também detém um saber que foi adquirido através de sua experiência de vida.

A fé no ser humano e na sua capacidade de entender, criar e recriar o pensar crítico que visa à constante transformação de sua realidade é outro ponto destacado pelo autor. Para que ocorra o diálogo, de acordo com Gadotti (1989), é necessária a fé nas pessoas, acreditarmos que, através da ação dialógica, as pessoas têm a possibilidade de se refazer, e se refazendo podem se transformar e transformar o seu contexto.

Ao constituir-se o diálogo nesses pilares, cria-se uma relação horizontal, de confiança, fazendo com que as pessoas tenham uma relação verdadeira e juntas caminhem rumo às suas libertações. Assim, é possível que tenham segurança de falar sobre suas realidades, opondo-se à educação bancária, fundada numa relação vertical.

Para realizar uma educação pautada em uma abordagem horizontal, é importante que o professor incorpore a experiência do aluno no conteúdo programático, permitindo, desse modo, a compreensão do contexto e da realidade que envolvem o estudante. O momento em que o educador se preocupa em conhecer o ambiente e considerar a comunidade onde a ação educativa será executada é fundamental, pois determina o teor do diálogo que guiará o processo de ensino.

No entanto, quando o professor prioriza apenas a próxima unidade de ensino, em detrimento de planejar o diálogo pedagógico em conjunto com o conteúdo programático, o resultado tende a ser a simples transmissão de informações a serem memorizadas pelos alunos, sem espaço para questionamentos ou reflexões críticas sobre o conteúdo abordado. Isso, por sua vez, pode levar a lacunas na aprendizagem e, conseqüentemente, ao desinteresse de muitos estudantes.

Freire (1987) diz que, por meio do diálogo, é possível ocorrer a aprendizagem cognitiva, pois o encontro que ocorre entre diferentes conhecimentos e visões da realidade promove uma percepção mais ampla sobre o que acontece no mundo. Por meio do diálogo, as pessoas podem expor de forma respeitosa o que sabem sobre um objeto cognoscível para outras. Dessa forma, o objeto poderá ser conhecido a partir de diversas visões. O mesmo autor afirma que essa aprendizagem cognitiva só será realmente efetiva se ocorrer por meio do diálogo, pois por meio da ação dialógica o objeto cognoscível será conhecido sem a imposição apenas da visão do professor, mas também via conhecimento proveniente dos educandos, visto que, na ação dialógica, a voz do estudante é valorizada e a relação entre educador e educando é alterada, favorecendo o desvelamento da realidade e promovendo o aprendizado dos discentes.

O diálogo, que é a base para uma educação transformadora, só proporcionará a libertação se a relação educador- educando e educando-educador acontecer de forma efetiva. Na educação problematizadora, a proposta é que todos os envolvidos no processo ensino aprendizagem possam se manifestar sobre os conteúdos que estão sendo estudados. No entanto, para que os educandos tenham voz na ação dialógica, a visão de que somente o professor detém o conhecimento que deve ser ensinado aos estudantes precisa ser superada. Freire (1987) enfatiza a necessidade da superação da contradição entre educador e os educandos:

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não seria possível fazê-lo fora do diálogo. [...] Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. (Freire, 1987, p. 68-69).

Com a superação da contradição entre educador e os educandos, a relação opressora não faz mais parte do cotidiano na sala de aula e a fala é proporcionada aos estudantes por meio do diálogo. Assim, o professor poderá conhecer a realidade do aluno e selecionar os conteúdos que serão trabalhados em sala. Conhecendo a realidade dos alunos e trabalhando os conteúdos a partir dela, tanto educadores como os educandos poderão contribuir com a temática. Dessa forma, todos acabam aprendendo uns com os outros e a relação de opressão não mais existirá.

Para Freire (1987), o educador que visa a libertação dos educandos percebe-os como homens históricos participantes da história, não os separando do seu mundo. Agindo dessa forma, os estudantes poderão, então, ter uma compreensão de si e de seu meio, podendo se relacionar com outros elementos sociais, políticos e culturais.

O ensino que envolve interações por meio do diálogo se compromete com a busca pelo pensamento crítico e analítico do estudante, com vistas à formação de um cidadão autônomo e com grandes possibilidades de interferência na sociedade (Paiva, 2014).

Em conclusão, o contraste entre o diálogo proposto por Paulo Freire e o modelo de educação bancária tradicional oferece uma perspectiva esclarecedora sobre as diferentes abordagens pedagógicas. O diálogo promovido por Freire destaca a importância da interação ativa e reflexiva entre professor e aluno, bem como a valorização do saber dos estudantes. Por outro lado, a educação bancária tende a perpetuar uma abordagem unidirecional e passiva, na qual o professor é a única fonte de conhecimento. Ao examinarmos essas perspectivas contrastantes, torna-se evidente que o diálogo não apenas enriquece o processo de ensino aprendizagem, mas também nutre o pensamento crítico e o envolvimento ativo dos alunos, promovendo uma educação mais respeitosa e emancipatória.

No próximo capítulo, serão delineados os procedimentos metodológicos que nortearam a investigação, explicitando a estrutura e as ferramentas que foram



utilizadas para coletar e analisar os dados necessários à construção dos argumentos e conclusões. Esta fase metodológica é de suma importância para garantir a solidez e a validade dos resultados obtidos.

## CAPÍTULO 4

### CAMINHOS PERCORRIDOS: DELIMITAÇÃO DA METODOLOGIA ADOTADA

Uma pesquisa é constituída por uma série de ações planejadas que tem como objetivo realizar novas descobertas e estudos em uma área específica. Ela é um método sistemático de investigação que segue procedimentos científicos para encontrar respostas para uma pergunta ou problema. É um processo organizado e lógico, buscando fornecer soluções para os desafios propostos (Souza; Santos; Dias, 2013).

Para Gil (2002), a pesquisa envolve procedimentos cuidadosos e metódicos com o propósito de resolver problemas. Constitui-se como um processo dividido em várias etapas, que vão desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados obtidos.

Conforme mencionado por Fonseca (2002), em sua constituição, a palavra "methodos" denota organização, enquanto "logos" sugere um exame sistemático, pesquisa e investigação. Portanto, a metodologia abrange a exploração da estrutura organizacional e das rotas a serem trilhadas, a fim de conduzir uma pesquisa ou estudo, assim como para desenvolver atividades científicas. Etimologicamente, seu significado se estende ao estudo dos trajetos e ferramentas empregados na realização de uma investigação científica.

#### 4.1. TIPO DE PESQUISA

A presente pesquisa é classificada como de cunho qualitativo, já que esse permite que o pesquisador explore os dados relativos à vivência dos indivíduos diante de situações emergentes. Tal abordagem caracteriza-se como dinâmica e holística, pois a preocupação é com o indivíduo em seu ambiente. Essas características possibilitam compreender as experiências reveladas pelos indivíduos tão próximos à sua realidade quanto possível (Flick, 2004).

A pesquisa qualitativa, de acordo com Minayo (2010), envolve a exploração das nuances dos significados, razões, desejos, convicções, valores e maneiras de pensar das pessoas, permitindo uma investigação mais profunda das conexões entre indivíduos, eventos e situações. Essa abordagem se distancia do uso simples

de números ou medidas e se concentra em compreender as experiências das pessoas, valorizando a diversidade e considerando diferentes perspectivas e realidades para criar ou repensar a compreensão de um tema específico dentro da sociedade.

Uma característica apontada por Dalfovo *et al.* (2008) é que a pesquisa qualitativa trabalha com dados descritivos, os quais não são expressos em números, ou, então, os números e as conclusões neles baseadas representam um papel menor na análise. Portanto, como bem mencionam Souza, Santos e Dias (2013), a pesquisa de cunho qualitativo se concentra nas pessoas e nas suas relações e interações com o mundo ao seu redor. O pesquisador, por sua vez, precisa se envolver diretamente e por um período prolongado com o ambiente e a situação que está sendo estudada. Isso envolve passar bastante tempo no campo, ou seja, onde as coisas estão acontecendo, para realmente entender e analisar o que está acontecendo de perto.

#### 4.2. ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

O presente estudo foi desenvolvido de acordo com as resoluções nº CNS 466/12 e 510/16 do Ministério da Saúde- Conselho Nacional de Saúde- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. Em relação ao tratamento de dados pessoais sensíveis que serão utilizados para a execução deste projeto, a autora declara conhecer e cumprir os requisitos da Lei Geral de Proteção de Dados (Lei Nº 13.709, de 14 de agosto de 2018).

A pesquisa descrita foi submetida ao Comitê de Ética e foi aprovada sob o protocolo 65551422.4.0000.0121. O documento completo da aprovação do comitê, incluindo o parecer e as considerações, pode ser encontrado no Anexo B deste trabalho, no qual detalhes adicionais sobre os procedimentos éticos adotados durante a pesquisa estão disponíveis para referência.

No primeiro contato para a coleta de dados, os participantes foram informados dos objetivos da pesquisa e da metodologia e a eles foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C), para assinatura.

### 4.3. CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada com professores que atuam em escolas de contexto rural e em escolas localizadas no centro da cidade, mas que recebem alunos da zona rural. Os colaboradores desta pesquisa são quatro docentes licenciados em Ciências Biológicas, sendo um professor e três professoras. Para garantir a privacidade dos sujeitos, eles foram identificados pelos seguintes nomes fictícios: Tiago, Fernanda, Maria Flor e Priscila.

Antes de conduzirmos as entrevistas, enviamos aos professores um formulário de identificação via *Google Forms*, com o intuito de coletar informações relevantes sobre os educadores. O modelo da ficha de identificação utilizada para essa finalidade pode ser visualizado no Apêndice D.

Os professores que fizeram parte desta pesquisa têm, em média, 28 anos de idade. Dentre eles, três são moradores de bairros na cidade de Feira de Santana, enquanto um reside na zona rural situada em um distrito da mesma cidade. Todos os educadores possuem formação em Licenciatura em Ciências Biológicas, sendo que três deles também possuem pós-graduação, enquanto um possui apenas a graduação. No que se refere à localização das escolas em que atuam, três professores ministram aulas em instituições de ensino localizadas nos distritos, enquanto apenas um leciona em escolas situadas no centro da cidade.

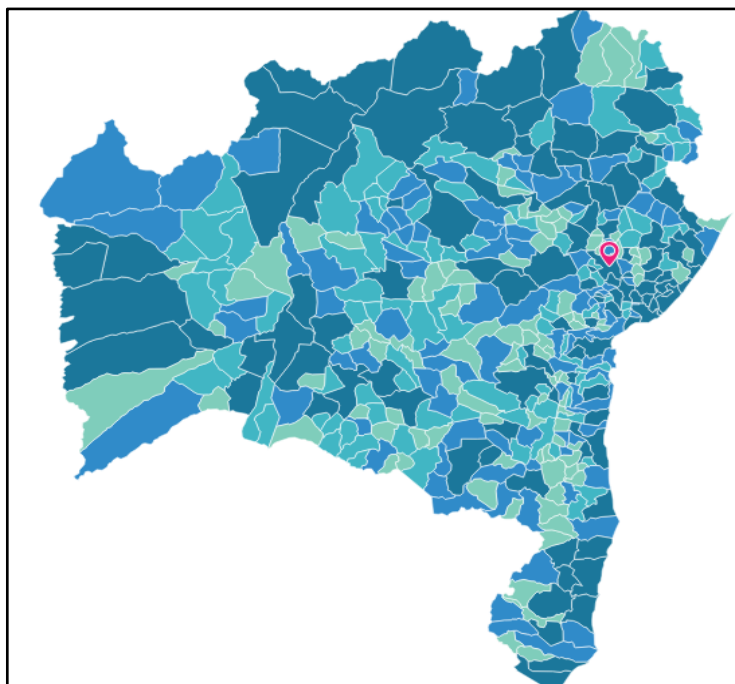
As coletas dos dados foram realizadas em cinco escolas localizadas na cidade de Feira de Santana no estado da Bahia.

Figura 2: Localização dos Distritos de Feira de Santana



Fonte: ASSOCIAÇÃO CULTURAL COLEIRINHO DA BAHIA (2020)

Figura 3: Localização da cidade de Feira de Santana no Estado da Bahia



Fonte: IBGE (2022)

No Brasil, os municípios são subdivididos em distritos, que podem ser áreas urbanas ou rurais com sua própria estrutura administrativa e representação local. Os distritos têm funções específicas, como a prestação de serviços públicos em áreas distantes da sede do município, facilitando a organização e a administração das diversas regiões que o compõem.

O Distrito de Maria Quitéria, também conhecido como Distrito de São José, devido à igreja dedicada ao santo, considerado o padroeiro das chuvas e das plantações, tem sua principal atividade econômica centrada na agricultura, englobando a lavoura e atividades relacionadas à criação de bovinos, suínos e ovinos. Esse distrito abriga uma comunidade que ostenta uma distinção histórica, sendo o primeiro território quilombola reconhecido pela Fundação Palmares em Feira de Santana: o Quilombo da Lagoa Grande, situado nessa localidade. Até o ano de 1938, era denominado São José de Itapororocas, mas, a partir dessa data, passou a ser chamado Maria Quitéria, em homenagem a uma figura marcante na história feirense, Maria Quitéria, que nasceu nas proximidades da antiga São José das Itapororocas e que se tornou uma referência nas lutas pela independência da Bahia.

A escola situada no distrito de Maria Quitéria, conforme informado pelo professor que participou desta pesquisa, passou por uma importante transição a partir de 2021, quando a instituição passou a ser oficialmente reconhecida como uma Escola do Campo. Essa mudança foi resultado de um esforço coletivo, envolvendo membros da comunidade local e partes interessadas no ambiente escolar, que reconheceram a necessidade de adequar a nomenclatura e as políticas educacionais para refletir sobre as especificidades do contexto em que a escola estava inserida. Além disso, a escola também recebe alunos que são moradores da comunidade quilombola da Lagoa Grande.

O distrito de Jaguará, o maior de Feira de Santana, desempenha um papel central nas atividades econômicas da região, com destaque para a agricultura, pesca e extração de areia da barragem. A cultura do distrito é profundamente influenciada pelos elementos do universo pecuário, pela seca recorrente, pelo protagonismo do vaqueiro e pelo cotidiano do fazendeiro. Esses componentes não apenas moldam o imaginário local, mas também definem os traços culturais característicos da região. Conforme relatado pela professora que integrou este estudo, a instituição de ensino, situada na Praça de Jaguará, acolhe estudantes provenientes de diversas comunidades que compõem o referido distrito.

As escolas localizadas nos distritos servem principalmente aos alunos que vivem na mesma região. Por outro lado, aquelas situadas nos bairros têm uma área de influência mais ampla, incluindo estudantes dos bairros vizinhos, bem como dos distritos circundantes. Os alunos que residem nos distritos, mas frequentam escolas localizadas em bairros mais distantes dependem do transporte escolar fornecido pela prefeitura.

A migração desses estudantes dos distritos para os bairros em busca de oportunidades educacionais ocorre devido à oferta limitada de escolas abrangendo apenas até o ensino fundamental II. Além disso, é influenciada pela percepção de que as instituições localizadas nos bairros possuem melhores condições estruturais e corpo docente qualificado.

Feira de Santana, conhecida como Princesa do Sertão, situada a 108 Km da capital estadual, é a maior cidade do interior da Bahia e também de todo o interior nordestino. A cidade teve sua origem no início do século XVIII, na fazenda chamada Santana dos Olhos D'Água. Os proprietários dessa fazenda eram dois portugueses, chamados Domingos Barbosa de Araújo e Ana Brandoa. Eles construíram uma

capela na área, ao redor da qual uma comunidade começou a se formar. Com o tempo, essa comunidade se desenvolveu e se expandiu, dando origem a uma feira local. Essa feira se tornou um ponto vital para a troca e comércio de mercadorias, ganhando destaque como um importante centro de permuta comercial.

O município de Feira de Santana cobre uma extensão territorial de 1.339 km<sup>2</sup>. Ele está localizado em uma região de planície, situada entre a área do recôncavo e os tabuleiros semiáridos do nordeste baiano. Isso indica que a cidade está posicionada em uma área geográfica caracterizada por uma mistura de paisagens, entre terrenos planos e áreas mais áridas, criando uma localização única que influenciou seu desenvolvimento ao longo do tempo (CRBA, 2020).

O setor comercial desempenha um papel robusto na economia da cidade de Feira de Santana, contribuindo significativamente para o seu Produto Interno Bruto (PIB). Em segundo lugar, a indústria assume posição, com dois notáveis polos industriais. A diversidade da indústria em Feira de Santana se destaca na produção de uma ampla gama de itens, incluindo produtos alimentícios, materiais de transporte, equipamentos elétricos, maquinaria mecânica, produtos químicos, utensílios domésticos, vestuário, têxteis, móveis, máquinas, equipamentos, autopeças, bebidas, papel, papelão e até na área aeronáutica (ACEFS, 2017).

Segundo dados da ACEFS (2017), a agricultura, embora represente uma parcela modesta da economia local, não deixa de contribuir com uma produção considerável, apesar da população rural limitada. O município ostenta um rebanho bovino substancial, destacando-se em categorias como criação de asininos (liderando nacionalmente), equinos e coelhos (segundo lugar em nível nacional), além de ser um notável produtor de aves, ovos e produtos lácteos.

No âmbito educacional, Feira de Santana se estabeleceu como um polo de ensino superior na Bahia, abrigando instituições de renome como a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), um *campus* da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e nove universidades particulares. A rede educacional da cidade abrange aproximadamente 253 escolas oferecendo Educação Infantil, 443 Ensino Fundamental e 74 Ensino Médio. Na área de educação profissionalizante, a cidade é servida pelo SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial e pelo CETEB - Centro Educacional de Tecnologia do Estado da Bahia (CRCBA, 2020).

De acordo com publicação organizada pela Associação Cultural Coleirinho da Bahia(2020) nos distritos de Feira de Santana e nas memórias da sua feira aberta encontra-se um vínculo intrínseco com a terra e a cultura em um contexto abrangente. Desde o cultivo do feijão até sua colheita cantada, Feira de Santana reúne os indivíduos envolvidos nas expressões multifacetadas da diversidade, resiliência e comemoração das atividades culturais cotidianas, uma união que se estende a diversas formas de arte e à valorização das culturas vivas.

#### 4.4. CONTEXTUALIZAÇÃO LITERÁRIA: A INTEGRAÇÃO DE "TORTO ARADO" AO INSTRUMENTO DE PESQUISA

O roteiro de entrevista (Apêndice A) para a coleta de dados desta pesquisa foi elaborado a partir de um trecho do livro “Torto Arado” (Anexo A), escrito pelo baiano Itamar Vieira Junior, geógrafo e doutor em Estudos Étnicos e Africanos pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). O romance teve sua primeira edição em 2018, pela editora portuguesa Leya, seguida por uma segunda edição, em 2019, sob o selo da editora Todavia, de São Paulo. O livro recebeu prestigiosos prêmios literários, incluindo o Jabuti, LeYa e Oceanos. Além disso, destacou-se como líder nas vendas de livros no Brasil ao longo de 2020.

Com uma abordagem poética e apaixonada, a obra narra a trajetória de duas irmãs, Belonísia e Bibiana- filhas de Salustiana, parteira, e Zeca Chapéu Grande, líder comunitário e espiritual de Água Negra- cujas vidas estão entrelaçadas por um evento trágico: um acidente envolvendo uma faca. Nesse incidente, a língua de Belonísia é cruelmente ceifada, levando-a ao silêncio total, enquanto sua irmã Bibiana sofre ferimentos físicos e se torna a “voz” de sua irmã. A narrativa desenrola-se no cenário de um povoado situado na fazenda de Água Negra, nas terras da Chapada Diamantina. Com uma descrição minuciosa e envolvente, o romance retrata tanto a vida quanto o ambiente da região com riqueza de detalhes.

A conexão entre humanos e a terra aparece de muitas maneiras diferentes ao longo da narrativa. Há um respeito sagrado pela fonte de vida e comida, que é passado de geração para geração. Os personagens aprendem a sentir a terra, seus sons, sua vida, conhecem as plantas, suas estações, luas e o que elas precisam.



Também respeitam o rio e suas águas claras, cheias de peixes que mantêm a comunidade viva. Há gratidão em relação ao dono da fazenda, um respeito passado por gerações.

A comunidade do enredo vive na terra alheia, produzindo riqueza exclusiva para o dono as casas são simples, feitas de barro. Conta a história de Torto Arado que as pessoas que chegavam à região da Água Negra com o intuito de encontrar residência eram, predominantemente, de ascendência africana, descendentes de escravos. Em vez de remuneração, eram proporcionadas a eles parcelas de terra, embora não fossem legalmente proprietários desses terrenos, sendo tais parcelas concedidas mediante contrapartidas de trabalho.

Nesse acordo, tinham a permissão para cultivar pequenas porções de terra, contanto que cedessem uma parte da colheita e se comprometessem a trabalhar para o dono da fazenda. Afinal, era para isso que tinham direito a morada.

Quando Zeca Chapéu Grande cura o filho do prefeito, ele exige o cumprimento da promessa de que a prefeitura contrataria um professor para alfabetizar as crianças da comunidade. A construção de uma instituição educacional com dinheiro público dentro da fazenda, com paredes de alvenaria e telhado, mudou a vida dos habitantes. A escola representou um importante feito para aquela comunidade, que enfrentava carências em diversas áreas.

Inicialmente, os impactos da escola não foram notáveis. Pelo contrário, as aulas muitas vezes suscitavam descontentamento, uma vez que a abordagem adotada pela professora, Dona Lourdes, assim como a metodologia empregada, estavam enraizadas no paradigma da educação tradicional.

Para esta pesquisa, este trecho que trata da metodologia empregada em sala de aula foi escolhido para gerar o debate na entrevista com os professores. A escolha do trecho ocorreu devido à notável semelhança com a realidade que ocorre em algumas escolas do mundo real. No trecho, Belonísia enxerga na educação formal uma perda de tempo, pois não se vê inserida nas atividades escolares guiadas por dona Lourdes, à professora que vem ensinar em Água Negra.

#### 4.5. COLETA DE DADOS

Segundo Fraser e Gondim (2004), a coleta dos dados por meio da entrevista semiestruturada possibilita compreender a realidade, conhecermos as concepções e práticas pedagógicas que são adotadas pelos professores e perceber o posicionamento dos docentes como mediadores na construção do conhecimento por meio da análise de seus discursos. Esse tipo de entrevista mostra-se apropriado, pois, segundo Trivinos (2009, p. 25), “deixa que o informante possa seguir espontaneamente as linhas de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, o que lhe permite participar da elaboração do conteúdo da pesquisa”.

A entrevista semiestruturada acontece numa interação entrevistador e entrevistado, norteada por um esquema básico que, ao se realizar, pode sofrer modificações e adaptações. Uma das suas potencialidades é o fato de permitir correções, esclarecimentos e adaptações, o que a torna extremamente eficaz na obtenção das informações desejadas (Ludke; André, 1986). Rey (1999) afirma que essa estratégia de coleta de dados se apresenta como uma ferramenta interativa que adquire sentido dentro de um espaço dialógico, no qual o estabelecimento do vínculo entre o entrevistador e o entrevistado gera influências recíprocas, cumprindo uma função essencial na qualidade dos indicadores empíricos produzidos.

No primeiro contato com os professores, foi feita uma breve apresentação da pesquisa, informando o nome da pesquisadora, em qual universidade está desenvolvendo a pesquisa, qual o objetivo da mesma e os procedimentos de coleta dos dados; foi informado, ainda, sobre os termos éticos, a voluntariedade da participação e a possibilidade de desistência em qualquer momento da pesquisa. Após esses esclarecimentos, os professores foram convidados a participarem e aqueles que aceitaram assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C).

Após o primeiro contato, foi combinado com os professores o dia e horário para a realização das entrevistas. Nesse momento, foi enviado aos docentes o trecho retirado do livro “Torto Arado” para que pudessem realizar a leitura e, conseqüentemente, suas primeiras reflexões acerca do texto.

As entrevistas foram realizadas de forma *online*, por meio de vídeo chamado utilizando o *Google Meet*, em horário combinado com cada professor. As entrevistas

foram realizadas de forma descontraída, o que permitiu que tanto a entrevistadora quanto os entrevistados se sentissem à vontade para formular outras perguntas, além daquelas previstas no roteiro inicial (Apêndice A). Durante esse momento, foi solicitada permissão para uso de gravador de voz tipo MP3, com o objetivo de registrar com maior precisão os depoimentos dos entrevistados.

Durante as entrevistas, foi compartilhado com os professores um slide (Apêndice B) que tinha como objetivo nortear a conversa, auxiliando o docente a relembrar o trecho caso fosse necessário. De posse dos dados, partiu-se para a transcrição e exploração do que foi dito pelos entrevistados.

A escolha por essa metodologia permitiu uma investigação mais aprofundada das práticas, percepções e desafios enfrentados por professores de Ciências e Biologia ao integrar saberes locais no contexto do ensino formal. Ao optar por entrevistas semi estruturadas, busquei capturar não apenas dados objetivos, mas também experiências pessoais, proporcionando uma compreensão mais rica e contextualizada das estratégias adotadas pelos educadores.

A abordagem metodológica trouxe importantes contribuições para o entendimento das práticas pedagógicas, bem como dos desafios enfrentados pelos professores no processo de integração dos saberes locais aos conhecimentos escolares. A realização dessas entrevistas não foi apenas uma oportunidade de análise, mas também um meio de estabelecer um diálogo colaborativo entre pesquisadores e professores.

Acredito que essa troca de conhecimento é importante para identificar soluções e compartilhar práticas bem-sucedidas, contribuindo para o aprimoramento do ensino de Ciências e Biologia.

Dessa forma, as entrevistas semiestruturadas não são apenas uma ferramenta de coleta de dados, mas também um canal efetivo para construir uma ponte entre a pesquisa acadêmica e as experiências práticas dos professores. Essa metodologia promoveu um diálogo mais enriquecedor, permitindo não apenas compreender melhor as dinâmicas subjacentes, mas também colaborar ativamente no desenvolvimento de abordagens mais eficazes na integração dos saberes locais no contexto educacional.

#### 4.6. ANÁLISE DOS DADOS

Com o material produzido através das transcrições das entrevistas, a análise dos dados teve como suporte a Análise de Conteúdo de Bardin (2004, 2010, 2011). Em sua obra, Bardin (2011) aponta essa estratégia de análise com a exploração do conteúdo com uma abordagem empírica, compreendida por um conjunto de ferramentas metodológicas em evolução contínua. Essas são utilizadas para examinar uma ampla variedade de discursos (tanto em termos de conteúdo quanto de estrutura).

A análise de conteúdo como um conjunto de técnicas é usada para examinar comunicações, como textos, áudios, vídeos, etc. O objetivo dessa análise é extrair informações relevantes do conteúdo das mensagens, através de um processo sistemático e objetivo. Essas informações podem ser indicadores quantitativos ou qualitativos que possibilitam tirar conclusões ou inferências sobre o conhecimento relativo às condições de produção e recepção das mensagens (Bardin, 2004).

Portanto, a análise de conteúdo busca identificar e compreender padrões e significados nas mensagens, permitindo aos pesquisadores fazer inferências sobre os contextos em que essas mensagens foram criadas e recebidas. O método tem como propósito desenvolver e expor interpretações acerca de um tema de estudo específico. O exame do material coletado é conduzido através de um procedimento meticuloso, aderindo às etapas estabelecidas por Bardin (2011), que englobam: pré-análise; exploração do material, categorização ou codificação; e tratamento dos resultados e interpretações.

Na etapa inicial, denominada pré-análise, ocorre a organização do material, constituindo assim o conjunto de dados da pesquisa. Durante esse processo, são selecionados os documentos, formuladas hipóteses e elaborados indicadores que guiarão a interpretação final. No entanto, Bardin (2011) propõe algumas diretrizes para essa etapa:

- Exaustividade, o que implica na abordagem abrangente de todos os aspectos do tema, evitando omissões;
- Representatividade, que se concentra em escolher amostras que sejam uma representação fiel do universo em análise;

- Homogeneidade, já que os dados devem ser coletados de forma consistente, referindo-se ao mesmo tópico e obtidos por meio de técnicas similares, abrangendo indivíduos similares;
- Pertinência, sendo imperativo que os documentos selecionados estejam alinhados aos objetivos da pesquisa;
- Exclusividade, que determina que cada elemento deve ser agrupado em apenas uma categoria, evitando sobreposições.

A primeira interação com os documentos, conhecida como leitura flutuante, constitui a etapa em que se formulam as suposições e os propósitos da pesquisa. Conforme delineado por Bardin (2011), as suposições representam previsões preliminares sobre o fenômeno em análise, isto é, afirmações iniciais que podem ser confirmadas ou contestadas no desfecho do estudo.

Dessa forma, a etapa inicial de pré-análise não apenas organiza o material, mas também estabelece as bases essenciais para uma interpretação sólida e confiável ao longo do processo de análise.

A exploração do material é o momento de codificação; primeiro, faz-se um recorte do texto; após, escolhem-se regras de contagem; e, por último, classificam-se e agregam-se os dados, organizando-os em categorias teóricas ou empíricas.

Nesse estágio, a análise descritiva serve para valorizar a investigação minuciosa, guiada por suposições e fundamentos teóricos (Mozzato; Grzybovski, 2011).

Bardin (2011) descreve os princípios da categorização, ou seja, a seleção de categorias (classificação e agrupamento). Uma categoria, em sua essência, é uma representação resumida do pensamento que espelha a realidade em momentos específicos. Na abordagem da análise de conteúdo, as categorias são consideradas como rótulos ou grupos que unem elementos similares, capturando características compartilhadas. Durante o processo de escolha de categorias, critérios semânticos (temas), sintáticos (verbos, adjetivos e pronomes), lexicais (significado e sentido das palavras, incluindo antônimos e sinônimos) e expressivos (variações na linguagem e escrita) são empregados. Esse procedimento permite a combinação organizada de um volume considerável de informações, dividido em duas fases: inventário (na quais elementos comuns são isolados) e classificação (fase em que os elementos são divididos e organizados).

Dessa forma, a análise categorial consiste no desmembramento e posterior agrupamento ou reagrupamento das unidades de registro do texto. Assim, a repetição de palavras e/ou termos pode ser a estratégia adotada no processo de codificação para serem criadas as unidades de registro e, posteriormente, categorias de análise iniciais (Bardin, 2010).

Na fase de tratamento dos resultados e interpretações, trabalham-se os dados brutos, permitindo destaque para as informações obtidas, as quais serão interpretadas à luz do quadro. Esse estágio representa a etapa em que uma proposição é aceita, pois se percebe a sua conexão com outras proposições já estabelecidas como verdadeiras (Bardin, 2010).

Durante a etapa de interpretações e tratamentos dos resultados, é essencial que o investigador volte ao quadro teórico para fundamentar as análises e atribuir significado à interpretação. Isso é particularmente importante, pois as interpretações que se baseiam em deduções visam a desvendar o que está subjacente aos significados explícitos das expressões, visando revelar com profundidade o conteúdo subjacente nas declarações (Bardin, 2011).

A validação do conhecimento científico e a maneira como ele é legitimado através da Análise de Conteúdo envolve entender e se apropriar das etapas desse processo de maneira organizada por parte do pesquisador ou pesquisadora. Por isso, estudos que exploram como gerar conhecimento a partir da compreensão das opiniões das pessoas são extremamente relevantes para aqueles que querem usar a técnica de análise de conteúdo em suas próprias pesquisas (Souza; Santos; Dias, 2013).

Após a conclusão da transcrição de todas as entrevistas, procedeu-se à organização dos dados coletados. Inicialmente, foram identificados os tópicos ou temas comuns que emergiram a partir das respostas fornecidas pelos professores, além da incorporação das categorias estabelecidas a priori, durante a elaboração do roteiro de entrevista.

No decorrer da análise dos dados, também surgiram novas categorias, as quais foram criadas com base na interpretação das respostas dos professores durante as entrevistas. Após a conclusão da análise dos dados, procedeu-se à fase de inferência e interpretação. Isso foi realizado com base na consulta à literatura especializada na área de educação e ensino de biologia, fornecendo um contexto sólido para a compreensão e interpretação das descobertas do estudo.

Com base nos procedimentos de coleta e análise de dados adotados nesta pesquisa, é relevante ressaltar que, no capítulo subsequente, serão apresentados os resultados obtidos a partir das práticas metodológicas descritas. As análises a serem expostas no próximo capítulo são fundamentais para responder às questões de pesquisa delineadas e contribuir para a compreensão mais abrangente do fenômeno em análise.

## CAPÍTULO 5

### RESULTADOS E DISCUSSÃO

#### 5.1. IMPRESSÕES SOBRE O TEXTO

A primeira questão feita aos entrevistados teve como objetivo oportunizar que se posicionassem livremente sobre o trecho do texto literário disponibilizado para leitura (Vieira Junior, 2019). A leitura os incentivou a falar sobre as escolas nas quais trabalham. Observou-se que, inicialmente, pontuaram a realidade das escolas e a falta de relação das mesmas com o cotidiano dos alunos. Os professores Tiago, Fernanda e Priscila assim se posicionaram sobre essa questão: “É uma leitura da realidade. Eu estou trabalhando no EJA, quando eu li o texto, lembrei dos meus alunos do EJA...” (Fernanda). “E o quanto ele tem a ver com a realidade, às vezes, que a gente encontra na EJA de Zona Rural...” (Priscila); “Esse trecho que você especificou me remeteu a várias situações que a gente tem nas escolas, de modo geral, às vezes, o professor está lecionando um conteúdo e aquele conteúdo não faz sentido para o aluno” (Tiago).

A relação entre o saber local dos alunos e o conhecimento escolar durante a abordagem de conteúdos seria desejável, especialmente em escolas de contextos rurais ou que recebem alunos do campo. Entretanto, professores entrevistados nesta pesquisa apontaram ser comum a falta de relação entre a realidade dos alunos e os conhecimentos escolares.

Infelizmente é frequente a prática da simples transmissão de conteúdos, muitas vezes centrada em livros didáticos, em escolas brasileiras. Silva e Rebolo (2017) discutem que um dos propósitos da escola, como um ambiente que abrange diversas culturas, é o reconhecimento da importância de estabelecer um diálogo com ampla gama de saberes distintos.

A escola também tem o papel de contribuir com o reconhecimento e com a valorização dos saberes oriundos das comunidades nas quais está inserida. Para isso, os docentes necessitam estar cientes da relevância dos saberes locais, de modo a orientar os alunos na compreensão e valorização de práticas culturais que permeiam o ambiente em que vivem. Essa abordagem pedagógica não apenas



enriquece a experiência educacional, mas também fortalece os laços entre a escola e a comunidade.

Nascibem e Viveiro (2015) argumentam que há escolas que minimizam o saber local e priorizam o conhecimento científico, sendo seu foco principal a transmissão dos conhecimentos escolares. Conforme observado pelos professores entrevistados, é necessário que a escola repense seu papel, no sentido de atender as demandas e peculiaridades locais.

A professora Priscila indicou que a leitura do texto a fez lembrar das muitas falas de alguns de seus alunos que são reproduzidas durante as suas aulas:

[...]tem muitos alunos, ... como a Belonísia, que falam assim, ... eu quero ser peão ... Eu tenho alunos que falam...professora, isso aqui não faz sentido, eu quero ser peão, e eu quero tomar conta da fazenda com o meu pai. E o pai deles, assim como Zeca Chapéu Grande, que é o grande herói, que é a referência, e não eu...Então aquele texto sempre me toca, sabe? Para mim faz muito sentido aquilo ali. (Priscila).

O vaqueiro desempenha um papel de relevância incontestável no cenário do distrito de Jaguara, um dos cenários desta pesquisa. Há mais de três décadas, a festa do vaqueiro se tornou uma tradição arraigada nessa comunidade, sendo uma celebração que ocorre em praticamente todos os distritos de Feira de Santana. Elas representam não apenas as heranças e adaptações inerentes à profissão do vaqueiro, mas também refletem as contradições sociais, políticas e econômicas que permeiam a atividade pecuária nas culturas sertanejas.

A aspiração de um aluno desse tornar um vaqueiro, uma figura icônica em sua comunidade, reflete a influência que essa figura exerce na vida dos jovens que crescem nas áreas rurais. O vaqueiro não é apenas um trabalhador habilidoso que lida com o gado, mas um guardião da tradição e da cultura locais.

Para muitos jovens, a busca por se tornar um vaqueiro representa mais do que uma carreira; é uma expressão de identidade e pertencimento à comunidade. A importância da idealização desse aluno por essa figura do vaqueiro vai além da orientação profissional; ela envolve a transmissão de valores, saberes e um profundo respeito pela herança cultural local.

Portanto, o anseio do aluno por seguir os passos do vaqueiro é uma manifestação de um vínculo cultural profundo que transcende gerações e desempenha um papel importante na construção da identidade do indivíduo e no vínculo com a comunidade.

A consideração dos conhecimentos escolares relevantes para uma comunidade onde os alunos manifestam interesse em seguir uma trajetória profissional semelhante à de seus pais e avós, dedicando-se ao trabalho de peões e cuidando de fazendas, é importante para uma educação contextualizada e significativa. Nesse contexto, é essencial identificar e incorporar conteúdos curriculares que se alinhem com as aspirações e realidades locais. Disciplinas como agroecologia, gestão rural e práticas sustentáveis de agricultura podem ser integradas ao currículo para atender às necessidades específicas desses estudantes, oferecendo-lhes ferramentas teóricas e práticas relevantes para suas aspirações profissionais.

A escola pode contribuir para a comunidade ao proporcionar uma formação que vá além do tradicional, abraçando e valorizando os saberes locais. Além dos conhecimentos acadêmicos, é fundamental enfatizar habilidades práticas e conhecimentos específicos relacionados à gestão agrícola, criação de animais e conservação do ambiente. Programas de estágio e parcerias com fazendas locais podem ampliar ainda mais as oportunidades de aprendizagem, permitindo que os estudantes vivenciem de perto o que estão aprendendo em sala de aula e desenvolvam habilidades diretamente aplicáveis ao seu contexto de vida.

Ao direcionar a educação para atender às demandas e interesses locais, a escola não apenas fortalece os laços entre a instituição e a comunidade, mas também prepara os alunos a enfrentarem os desafios específicos de suas futuras carreiras. Ao alinhar os conhecimentos escolares com as aspirações dos alunos, a escola se torna um agente transformador, contribuindo de maneira efetiva para o desenvolvimento sustentável e o florescimento da comunidade em que está inserida.

Além disso, a escola pode desempenhar um importante papel no fortalecimento das habilidades dos alunos, preparando-os não apenas para as demandas técnicas de suas futuras profissões, mas também para a resiliência, a colaboração e a liderança. Ao incorporar atividades práticas, como projetos comunitários, feiras agrícolas locais e iniciativas de empreendedorismo rural, a instituição educacional cria oportunidades para os estudantes aplicarem seus conhecimentos de maneira prática e desenvolverem habilidades interpessoais valiosas. Além disso, promover a valorização da cultura local, por meio de atividades como resgate de tradições agrícolas e histórias de sucesso de membros

da comunidade, contribui para a construção de uma identidade escolar mais conectada com as raízes locais, fortalecendo o senso de pertencimento dos alunos e incentivando um aprendizado mais inclusivo.

A leitura do texto levou Fernanda a lembrar dos seus alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), devido à semelhança entre a realidade em que eles vivem e a do texto.

Os estudantes matriculados na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) trazem consigo uma riqueza de experiências e histórias de vida. Eles possuem amplos saberes sobre diversos aspectos da comunidade, especialmente aqueles que residem em áreas rurais. Esses alunos carregam consigo saberes que foram transmitidos por suas famílias, e muitos desses se alinham a alguns princípios da ciência, conforme o argumento de Fernanda.

[...] os alunos do EJA a maioria são lavradores, quem não é lavrador hoje, quem não vive da roça, já foi praticamente a vida toda...e eles têm muito conhecimento a respeito disso, de mudanças climáticas. Eles têm uma forma de identificar se o tempo vai ser bom para o plantio, se esse ano vai ser, se não vai ser bom para a agricultura. E eles conseguem fazer essa comparação de uma forma que eu não sei explicar como eles conseguem fazer, mas eles conseguem. E vão fazendo um balanço de décadas na sala como era em tal ano, como era isso e eles vão falando em aspectos políticos, também sociais, são bem atentos a isso... são pessoas que têm uma experiência de vida, a maioria pelo menos... eles podem não saber, definir a área do conhecimento, que é daquilo ali que eles sabem. (Fernanda).

Entretanto, alguns professores, com foco para que os alunos concluam os estudos, optam por adotar uma abordagem de ensino baseada na transmissão de informações a serem memorizadas. Uma das maneiras de desvencilhar-se dessa prática é a busca da valorização dos saberes locais por meio do diálogo. De acordo com Freire (1987), a comunicação crítica entre indivíduos é facilitada por meio do diálogo, o que permite a análise da realidade e a busca por maneiras de promover sua transformação. Para Freire (1987):

[...] o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos [...] o diálogo, é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. (Freire. 1987, p. 64).

O autor afirma que o diálogo é mais do que uma técnica, é uma postura fundamental. Isso significa que devemos adotar o diálogo como parte essencial de nossa prática docente.

Essa é uma importante ferramenta para reconhecer e valorizar os saberes locais dos alunos, sendo que o desafio que se coloca para as escolas é de repensar o seu papel, visando valorizar os saberes locais, reconhecendo a importância dos contextos de onde os alunos vêm. É preciso promover um diálogo autêntico que envolva ativamente os estudantes na construção do conhecimento.

Na próxima seção, exploraremos a postura da professora citada no trecho do livro “Torto Arado” que foi identificada como uma docente que adota uma abordagem pautada na transmissão de conhecimentos.

## 5.2. POSTURA DA PROFESSORA (PERSONAGEM DO TEXTO)

Como já apresentado neste trabalho, a professora descrita por Vieira Junior (2019), na obra *Torto Arado*, adota uma postura tradicional em suas aulas, dificultando aos estudantes a compreensão do sentido da educação formal. Os comentários dos professores entrevistados quanto à forma como essa professora trabalha envolveram a sua suposta falta de informações sobre o local onde leciona, a postura transmissiva na abordagem de conteúdos e os motivos dessa postura. A formação inicial e as concepções de ensino aprendizagem também foram comentadas.

Sobre não conhecer o local onde leciona, assim Fernanda se posicionou: “[...] quando a gente vai trabalhar numa escola, observar a região que está localizada, geograficamente, politicamente e socialmente, são aspectos muito importantes” (Fernanda).

Conhecer o ambiente em que se ensina é importante para a prática da docência, seja qual for o nível de ensino ou a área de atuação. A familiaridade com o contexto local permite que o professor estabeleça conexões entre os conteúdos do currículo e a vida dos alunos. Dessa forma, a educação se torna mais relevante, enriquecendo a experiência de aprendizado dos estudantes.

Lobato (2008) considera que, atualmente, existe uma expectativa de que os conteúdos abordados em sala de aula estejam relacionados à vida dos alunos. Isso ocorre porque, quando negligenciamos a realidade dos estudantes envolvidos nesse processo educacional, corremos o risco de incentivar a formação de indivíduos que

são treinados apenas para repetir conceitos, aplicar fórmulas e memorizar termos, sem verdadeiramente compreender como podem aplicá-los em suas vidas diárias.

Apesar de cada ser humano ser singular e único, ter suas próprias características, experiências e identidade que os tornam únicos, compartilham certos elementos comuns com os outros, elementos que podem incluir fatores como a cultura e o local de residência, por exemplo (Oliveira,2015).

Quando o docente não conhece a realidade da comunidade na qual vai trabalhar, entre outros motivos, muito provavelmente toma uma postura de professor transmissivo de conteúdo. “Na verdade, essa postura da professora é a que muitas vezes, muitos de nós, adotamos” (Tiago); “eu percebo que dentro daquele contexto da descrição que tem daquela professora, ela é um tanto quanto tradicional, um tanto quanto conservadora na sua forma de ensinar, de tomar a leitura” (Priscila).

Pelo que conta da professora você consegue ter uma noção de que ela... está mais preocupada em expor os conteúdos, e talvez expor as ideias dela quando fala que ela conta histórias que não são reais, são histórias mais fictícias. Acho que seria aquela professora mais antiga mesmo da educação tradicional, que fez magistério e que aprendeu como ensina cada coisa e se tentar mudar alguma coisa ela não consegue porque ela não sabe nem pra onde ir. (Maria Flor).

Martins (2010) argumenta que, nos dias atuais, o perfil do professor tradicional é caracterizado por valores como a preservação da sua autoridade, a manutenção da ordem na sala de aula, frequentemente com carteiras enfileiradas. É aquele que, geralmente, adota uma abordagem de ensino predominantemente expositiva e valoriza o silêncio absoluto durante as aulas. A autora ainda destaca que isso reflete uma preocupação histórica com a transmissão de conteúdo em sala de aula, uma tradição que remonta à influência dos jesuítas na educação, além de manter uma relação entre professor e aluno que é restrita a uma forma específica e, muitas vezes, rigorosa de ministrar as aulas.

A postura transmissiva na abordagem de conteúdos é, segundo os entrevistados Tiago e Priscila, oriunda da própria formação, ou seja, foi adquirida no próprio curso de licenciatura. Trata-se de um reflexo da formação, “porque durante o nosso processo formativo, a gente, de certa forma, aprendeu a lecionar dessa forma, meio que engessada” (Tiago).

Em Biologia, por exemplo, na licenciatura, nós temos aulas específicas de educação, mas muitas vezes, a gente se depara com concepções

diferentes de educação e de aprendizagem. Só que, muitas vezes, os professores que nos dão as aulas, eles dão a partir das suas perspectivas de aprendizagem e de educação e não necessariamente nos apresentam todas elas, os benefícios e dificuldades que a gente tem com todas elas, as desvantagens também. (Priscila).

Nota-se, então, a importância de que as discussões sobre a diversidade de saberes nas salas de aula. Cardoso e Darwich (2023) afirmam que o tema da diversidade de saberes durante a formação inicial permite a reflexão sobre como valorizar os diversos saberes que estão presentes na sala de aula.

A formação inicial do docente não pode negar a realidade de que as salas de aulas são diversas em saberes. Portanto, deve oportunizar ao professor o entendimento para avaliar a realidade do aluno e, desse modo, relacionar os momentos de ensino com o contexto local dos discentes e entender que eles são participantes ativos no processo de ensino aprendizagem (Canen, 1997). Nesse sentido, Candau (2008) afirma que apenas recentemente os cursos de formação inicial de professores da educação básica passaram a incluir questões sobre a diversidade de saberes em seus currículos e, mesmo assim, o fazem de maneira esporádica e pouco sistematizada.

Isso indica que muitos professores não tiveram em seu processo de formação para ingresso na carreira do magistério contato com as questões do pluralismo de saberes na sala, como foi evidenciado no caso de Maria Flor. “Especificamente sobre saberes locais, só disciplina na UFES, que foi a etnologia, foi a mais próxima, mas não falava sobre a importância de relacionar com o conhecimento escolar” (Maria Flor).

Professores que não tiveram a oportunidade de abordar a diversidade de conhecimentos durante sua formação inicial podem não se sentir devidamente preparados para lidar com as diferentes perspectivas que seus alunos trazem para a sala de aula. Como resultado, eles podem adotar uma abordagem que tende a incentivar a uniformidade de pensamentos entre os estudantes.

Ferreira (2014) argumenta ser necessário que os cursos de formação de professores sejam pensados para aproximar os estudantes (futuros professores) da realidade da prática escolar. Isso implica que a formação inicial de professores deve transcender o domínio puramente teórico e incorporar uma dimensão prática, permitindo que os futuros educadores adquiram experiências concretas e a oportunidade de aplicar seus conhecimentos em contextos escolares reais.

Entretanto, é relevante destacar que, frequentemente, durante essa formação inicial, as teorias são transmitidas por docentes que possuem uma desconexão da prática educacional atual, seja devido a um longo afastamento da educação básica ou à falta de experiência nesses ambientes. Essa diferença entre a teoria e a realidade escolar pode impactar negativamente a eficácia da formação inicial de professores.

Outro fator importante a ser considerado é a complexidade do cenário educacional evidenciada pela presença de professores universitários responsáveis pela formação de futuros docentes, muitos dos quais não possuem formação específica em licenciaturas. Essa realidade contribui para uma formação de professores que, em grande parte, ocorre de maneira engessada, afetando a preparação dos futuros educadores. A ausência de uma base sólida em licenciaturas pode gerar desafios substanciais na habilidade desses futuros docentes em estabelecer relações significativas entre o saber local e o conhecimento escolar, uma vez que a formação inicial desempenha um papel crucial na definição de práticas pedagógicas.

Essa falta de formação específica pode representar uma barreira para os futuros docentes ao tentarem incorporar saberes locais de seus alunos nas práticas de sala de aula. A interconexão entre o saber local e o conhecimento escolar requer não apenas uma compreensão teórica, mas também habilidades práticas que possam ser consideradas durante a formação inicial. A necessidade de abordagens mais flexíveis e contextualizadas na formação de professores é evidenciada, visando preparar os educadores para enfrentarem os desafios reais do ambiente escolar diversificado e dinâmico.

Além disso, é importante considerar a formação dos cientistas das áreas específicas que, em determinadas circunstâncias, assumem o papel de docentes nos cursos de formação de futuros professores. A transição desses profissionais para o contexto educacional exige uma reflexão sobre a inclusão de elementos pedagógicos em sua formação, preparando-os não apenas para a excelência em suas disciplinas, mas também para uma abordagem pedagógica que favoreça a interação efetiva entre o saber local e o conhecimento escolar. Essa reflexão se torna imperativa para garantir uma formação abrangente e eficaz dos futuros professores.

Quanto aos motivos que levam o professor a ter postura de transmitir conteúdos, assim se posicionaram os entrevistados Tiago e Priscila.

A gente tem tantas mudanças, tem o novo ensino médio e aí você já tem novas disciplinas e muitas das dificuldades dos professores está relacionado à questão de uma falta de preparo, mas não relacionado ao professor, mas a questão do Estado não ter ofertado um curso de extensão, um curso formativo para os professores passarem por uma capacitação antes de começarem a lecionar essas novas disciplinas... Então, às vezes, o professor se vê meio perdido diante de todas essas mudanças. (Tiago).

Onde é que eu estou? Eu estou numa escola que está equipada também para me possibilitar fazer uma aula diferenciada? De trazer as condições básicas de ensino ao meu aluno? Ou eu estou numa escola, como é o meu caso hoje, que não tem escola? Que a gente está ensinando em espaços diferentes numa praça, eu dou aula no mercado, dou aula no clube, no antigo posto dos correios, em uma casa alugada, numa sala no Cras....Eu respeito também às demandas e às vezes alguns colegas que acreditam nesse ensino tradicional, porque às vezes é o que é possível dentro daquele espaço e dentro daquele contexto. (Priscila)

A problemática enfrentada pelos professores, conforme indicado por Tiago, parece estar vinculada à falta de formação, possivelmente por lacunas nas políticas de Estado. Ao introduzir novas condições de trabalho, o Estado parece negligenciar a oferta de cursos de formação que poderiam auxiliar esses profissionais para ministrar as novas disciplinas e atender às demandas que surgem.

Além das novas disciplinas incorporadas ao contexto do Novo Ensino Médio, a escola na qual Tiago exerce sua docência, como previamente mencionado neste estudo, foi reconfigurada como uma "Escola do Campo". Diante desse cenário, o professor ressaltou que, apesar dessa transformação, não houve a disponibilização de assistência, orientação, ou programas de formação destinados a apoiar os educadores que atuam nessa instituição. Em virtude disso, tornou-se necessário buscar parcerias junto ao departamento de Educação Ambiental da Universidade Estadual de Feira de Santana.

A única formação que a gente teve foi uma parceria com a equipe de educação ambiental da UEFS, o pessoal da EA...que fez um curso formativo, um curso de extensão para discussões de educação do campo. Depois que trocou o nome, aí, vamos supor, trocou o nome em agosto, aí a gente teve essa formação em outubro. (Tiago).

O professor informou que o programa de formação ocorreu exclusivamente devido a uma iniciativa da própria comunidade escolar. Após a implementação das mudanças, os membros da comunidade escolar demonstraram apreensão, uma vez que estavam incertos sobre como deveriam se adaptar a essas alterações.



Os professores enfrentam desafios constantes devido às mudanças em curso nas escolas, que muitas vezes incluem a adoção de novas tecnologias, métodos de ensino inovadores e atualizações nos currículos. Nesse contexto dinâmico, a preocupação dos professores com a qualidade do ensino e o sucesso dos alunos é necessária. Uma abordagem para lidar com essas mudanças e aprimorar a prática docente é estabelecer parcerias com setores das universidades próximas. As instituições de ensino superior podem oferecer suporte por meio de programas de formação contínua, recursos acadêmicos atualizados e até mesmo colaborações na pesquisa educacional. Essas parcerias não apenas auxiliam os professores para enfrentar as transformações na educação, mas também promovem uma cultura de aprendizado contínuo, o que beneficia os alunos e contribui para o desenvolvimento das escolas. Portanto, a busca por parcerias com universidades próximas é uma estratégia importante para ajudar os professores a atender às demandas em evolução do ambiente escolar.

Ribeiro e Castro (2013) enfatizam que as Secretarias de Educação que atendem escolas que estão localizadas em contexto rurais deveriam se preocupar em oferecer cursos de formação continuada nesses espaços de modo que atenda esse público. Segundo as autoras, essa formação pode contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva.

Apesar dessa importante mudança, o docente Tiago indicou que não houve inserção de novas disciplinas voltadas às especificidades da comunidade.

Lá teve a questão da mudança por causa do novo ensino médio. Mas disciplinas relacionadas ao campo não teve...a gente tem um período para poder escolher essas disciplinas...e aí a gente fez a sugestão, na verdade, da agroecologia, da disciplina de agroecologia, e não veio no currículo. Tem os itinerários formativos que já vem pronto. (Tiago).

Kolling, Ceroli e Caldart (2002) discutem que a transição de nomenclatura de "educação rural" para "educação do campo" representa mais do que uma mera alteração terminológica. Trata-se de um movimento essencial na formulação de políticas públicas que buscam assegurar que a população rural tenha acesso a uma educação autêntica, que seja genuinamente voltada para e originária do ambiente rural. Este movimento defende o direito a uma educação concebida a partir da vivência no campo e com a participação ativa da comunidade rural, sendo

intrinsecamente ligada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. Em vez de ser uma simples reprodução do modelo educacional urbano, a educação do campo deve ser uma criação intrinsecamente conectada à realidade e às particularidades da vida no campo.

No entanto, apesar de a escola ter o interesse de desenvolver uma educação que realmente esteja ligada à cultura e às necessidades do ambiente onde está inserida, não é possível em sua completude, segundo os professores ouvidos, devido à falta de apoio por parte da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Em contraponto, o Governo do Estado anuncia que a Rede Estadual de Educação:

[...] assume o compromisso com uma política específica que possibilite a universalização do acesso dos povos que vivem e trabalham no/ do campo a uma educação que conduza à emancipação deste segmento da população, num diálogo permanente com os movimentos sociais. O foco das ações está no enfrentamento de dificuldades educacionais históricas, no processo de reconhecimento da identidade das escolas e na construção de um currículo que atenda as especificidades dos povos<sup>2</sup>.

Entretanto, isso não ocorre, como é possível notar no relato do docente, transcrito anteriormente.

A problemática de a Secretaria de Educação do Estado da Bahia não atender às demandas das escolas do campo é uma questão complexa que afeta diretamente a qualidade da educação nessas regiões. Escolas do campo frequentemente enfrentam desafios, como a escassez de recursos didáticos, infraestrutura inadequada e dificuldades no acesso à formação continuada de professores. A falta de atenção adequada por parte da Secretaria de Educação do Estado perpetua desigualdades no sistema educacional, resultando em oportunidades educacionais limitadas para os estudantes que vivem em áreas rurais. A ausência de soluções adequadas para esses problemas pode prejudicar o desenvolvimento das comunidades rurais e comprometer o acesso a uma educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de sua localização geográfica.

A análise na prática docente requer considerar a estrutura escolar em que o professor atua. A estrutura organizacional da escola, que engloba a organização, o controle, a divisão e o planejamento do trabalho, exerce uma importante influência sobre o comportamento e as práticas dos professores. Isso é evidenciado pela

---

<sup>2</sup>Conforme publicação do portal do Governo do Estado da Bahia. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/educacaodocampo1..> Acesso em 06 nov. 2023.

indicação de Priscila, que sugere que a estrutura escolar muitas vezes leva os professores a simplesmente transmitir conteúdos, sem considerar sua relação com o ambiente dos alunos, devido à coerência com as condições impostas a eles.

No entanto, Priscila destaca que, independentemente dos desafios enfrentados durante o exercício da docência, o modo como um professor encara a situação pode fazer toda a diferença. Nas palavras de Priscila: “Claro que se a gente pode, se a gente tem uma outra concepção de aprendizagem, se a gente puder fazer diferente, mesmo em espaços adversos, eu acho que é necessário fazer”.

Apesar dos inúmeros desafios inerentes ao ato de abordar os conteúdos das aulas em espaços não concebidos originalmente para essa finalidade, a perspectiva apresentada por Priscila é válida. No contexto da realidade apresentada pela docente, as atividades pedagógicas acontecem em locais diversos, situados dentro da praça do distrito. Neste contexto, uma abordagem diferenciada para o ensino poderia ser a mudança das atividades educacionais para a própria praça.

A estratégia implicaria na seleção cuidadosa de áreas na praça que ofereçam espaço adequado e recursos naturais que possam ser explorados como ferramentas de ensino. Por exemplo, é possível demonstrar aos alunos como os princípios da biologia e das ciências podem ser aplicados e relacionados ao entorno natural. Partindo dos saberes locais, essa abordagem envolveria os estudantes de maneira ativa e possibilitaria a exploração de temas como o crescimento das plantas, as interações dos animais com seus habitats e as mudanças ambientais ao longo do tempo.

Uma estratégia adicional seria a realização de entrevistas com pessoas que frequentam a praça, a fim de comparar a condição atual do ambiente vegetal com a de alguns anos atrás. Essa investigação ofereceria depoimentos importantes sobre questões relacionadas a ecossistemas e biodiversidade. Tais abordagens representam alternativas para permitir que os educadores transcendam o tradicionalismo em busca de um ensino mais envolvente e contextualizado.

A forma como o professor aborda conteúdos com seus alunos está também relacionada à sua concepção de aprendizagem, conforme adverte a professora Priscila.

E às vezes é a concepção de aprendizagem dele, porque às vezes tem professor que vai entender e vai acreditar que é esse ensino tradicional, sem contextualização... acreditam que a escrita vai ser importante, tomar

leitura vai ser importante, mas talvez falar de mundo, de contextos... pensar em outra didática, não é isso que vai fazer o aluno aprender, então ele não vai por outra perspectiva. (Priscila).

O professor que adere exclusivamente a essa concepção de ensino concentra-se principalmente na transmissão de conhecimento, como discutido anteriormente neste trabalho sobre a educação bancária. Nesse paradigma, o professor é percebido como um detentor de conhecimento, alguém que possui teorias muitas vezes retiradas de livros didáticos, frequentemente desconectadas da realidade dos estudantes. Essa abordagem valoriza a prática de "narrar" informações aos alunos, resultando na promoção do mero acúmulo de conhecimento.

É importante observar que essas narrativas muitas vezes são aquelas que os professores absorveram durante seu próprio processo de formação inicial, levando os alunos a seguir o mesmo padrão de repetição. Professores que abraçam essa concepção restrita de aprendizagem tendem a desvalorizar outras perspectivas que não se baseiam na simples transmissão de conteúdo. Acreditam que a eficácia do ensino está intrinsecamente ligada à quantidade de informações que são apresentadas em sala de aula, negligenciando abordagens mais integrativas e contextualmente relevantes para o aprendizado.

Diante dessa visão restritiva de ensino, voltada para a simples transmissão de conhecimento, é importante explorar abordagens mais integrativas que reconheçam a importância da relação entre o saber local e o conhecimento escolar. A compreensão do contexto cultural, social e ambiental dos alunos é fundamental para promover uma educação que valorize os saberes e experiências que os discentes carregam consigo.

Na próxima seção, poderemos observar como a valorização do saber local pode enriquecer o processo educacional, incentivando os estudantes a abraçarem e não negarem os conhecimentos originados em suas próprias comunidades, a partir das interações com os residentes locais.

### 5. 3. SABER LOCAL E CONHECIMENTO ESCOLAR

Nesta categoria, as questões tiveram como objetivo investigar a percepção dos entrevistados sobre os saberes locais presentes no texto em análise; a visão dos professores sobre o desenvolvimento de conteúdos a partir do saber local, considerando o contexto apresentado; explorar as experiências dos professores na integração do saber local ao conhecimento escolar; e coletar informações sobre as estratégias de ensino utilizadas nesse processo.

Quanto à necessidade de considerar o saber local os professores Tiago, Fernanda e Priscila assim se posicionaram “[...] então a gente vai perceber essas realidades e o quanto a ciência também está ali presente, mas de outras maneiras, a partir de outros saberes” (Priscila); “Acaba sendo um saber popular, mas que também tem uma ligação científica, eu acredito, né? Não é só coisa popular não” (Fernanda).

[...]ela começa a fazer várias citações de conhecimentos populares, que são conhecimentos que a gente tem que considerar sim ... a gente não pode desconsiderar os saberes populares, o que é da comunidade, e todos os fatos que ela foi citando realmente têm sentido na ciência. (Tiago).

Assim como Tiago, os demais professores entrevistados empregaram como sinônimos termos como: "saber local", "saber tradicional", "saber popular", "senso comum", "conhecimento popular", "conhecimento tradicional" e "conhecimento local".

Tiago indica que o texto menciona diversos saberes populares, apontando que esses são oriundos da comunidade. No entanto, como vimos no capítulo 2, apesar da semelhança entre saber popular e saber local, é relevante a posição de Chassot (2001), Nascibem (2022) e Pinheiro e Giordan (2016), quando apontam que o termo popular não é apropriado para denotar os saberes que permeiam as práticas de um local ou grupo específico. Nessas condições, tal termo pode ser utilizado de maneira depreciativa, desqualificando esse tipo de saber.

A mesma situação se aplica ao termo saber tradicional, que, apesar de apresentar semelhanças com o saber local, não pode ser considerado sinônimo. O saber tradicional refere-se especificamente aos conhecimentos originados em comunidades ou populações tradicionais.

Além disso, é importante destacar que o termo senso comum também não poderia ser usado como sinônimo ao se referir aos saberes originados nas

comunidades locais. Isso ocorre porque o senso comum é caracterizado por sua universalidade e aplicação generalizada.

No entanto, ao longo deste trabalho, sempre que nos referirmos aos saberes advindos dos alunos e da comunidade em que Tiago leciona, utilizaremos o termo saber local/tradicional. Essa escolha se justifica pelo fato de que essa escola recebe alunos da comunidade quilombola da Lagoa Grande, que faz parte do Distrito de Maria Quitéria.

Todos os professores colaboradores deste trabalho conseguiram identificar os saberes locais que estavam presentes no texto e estabeleceram conexões entre esses e o conhecimento escolar. Para melhor organização e compreensão, os saberes identificados e os conteúdos indicados pelos professores estão dispostos na tabela abaixo.

**Tabela 1:** Saberes locais e conteúdos indicados pelos professores entrevistados

<b>Saber local presente no texto</b>	<b>Conteúdos: Professor 001</b>	<b>Conteúdos: Professor: 002</b>	<b>Conteúdos: Professor 003</b>	<b>Conteúdos: Professor 004</b>
“Aprendia sobre ervas e raízes”	A importância da nomenclatura científica. Alimentação e produção de tecidos para fabricação de roupas.	Classificação das plantas; Diferença entre árvore, arbustos e erva; Plantas alimentícias e plantas medicinais; Plantas utilizadas no controle biológico.		Plantas medicinais e seus nomes científicos.
“Aprendia sobre as nuvens, quando haveria ou não chuva.”	Massas de ar.	Formação das chuvas e de quais fatores depende.	Ciclo da chuva relacionada a comunidade em que a escola está inserida.	Formação das chuvas e suas influências nas plantações.

“Mudanças secretas que o céu e a terra viviam”		Estações do ano e quais as mudanças que ocorrem e porque ocorrem.		
“Tudo estava em movimento”		Sistema solar e lei da gravidade		
“o vento não sopra, ele é a própria viração. Se o ar não se movimenta, não tem vento, se a gente não se movimenta, não tem vida.”		Influência das correntes de ar, que influenciam na formação das nuvens, tempo frio, tempo quente, massa de ar	Formação dos ventos; Polinização e dispersão de sementes; Intemperismo das rochas.	
“Atento ao movimento dos animais, dos insetos, das plantas”		Classificação dos animais e das plantas, enfatizando que todos são seres vivos. Biomas terrestres.	Cadeia alimentar e nicho ecológico.	
“Sabia que na lua cheia se planta quase tudo; que mandioca, banana e frutas gostam de plantio na lua nova; que na lua minguante não se planta nada, só se faz capina e coivara”		Fases da lua e suas influências nos níveis de água, maré, umidade do ar e plantio.	Fases da lua e suas influências na Terra; A relação do sol com a lua durante as fases lunares; Calendário; Produção de alimentos.	

“Sabia que para um pé crescer forte tinha que se fazer a limpeza todos os dias, para que não surgisse praga.”			Tipos de plantas e grupos vegetais. Microorganismos no solo, pragas, inseticidas e controle biológicos	Agronomia. Agricultura familiar e sua importância na alimentação brasileira.
“Precisava aguar da mesma forma, para que crescesse forte”			Permeabilidade do solo.	

Fonte: Autoria própria

Nenhum dos professores conseguiu identificar os seguintes saberes locais presentes no texto: "o vento não sopra, ele é a própria viração" e "precisava apurar ao redor do caule de qualquer planta, fazendo montículos de terra". Portanto, essas informações não foram incluídas na tabela anterior.

As indicações de conteúdos feitas pelos professores entrevistados apontam caminhos promissores para estabelecer relações entre os conteúdos escolares e o saber enraizado nas comunidades locais. Essas relações são oportunidades para iniciar diálogos com os estudantes que vivem em áreas rurais, potencialmente expandindo suas compreensões sobre os temas e ampliando os saberes relacionados às suas práticas culturais.

Fernanda estabeleceu mais conexões entre o saber local presente no texto e o conhecimento escolar, em comparação aos demais professores. Possivelmente, isso ocorre devido à sua origem em uma comunidade rural, onde permanece até o momento. Isso fica evidente por meio de sua fala.

Eu me lembro das fases da lua, o plantio, tinha outras coisas que agora não me lembro...mas o que me chamou a atenção mesmo foi isso que falava sobre a mandioca e outros que plantavam na lua nova, na lua crescente. Cada fase da lua tinha um plantio ou uma coisa para fazer, a capina da roça, por exemplo, que é uma coisa também que o pessoal daqui também fala bastante e me chamou a atenção. (Fernanda).

Estar inserido em um ambiente rural, participando das práticas e saberes culturais agrícolas, pode ampliar a sensibilidade necessária para estabelecer relações entre o saber oriundo da comunidade local e o conteúdo aprendido nas escolas. Ter contato com o conhecimento científico durante a sua formação inicial e



ao ambiente escolar durante sua carreira como educadora pode ter auxiliado Fernanda na reflexão sobre o próprio contexto cultural no âmbito das disciplinas de ciências e biologia. Essa proximidade facilita a promoção da relação entre o saber local e conhecimento escolar.

Abordar o tema de produção de alimentos, conforme indicado por Maria Flor, pode oportunizar aos alunos, conforme defendido por Robles-Piñeros, Baptista e Costa Neto (2018), a observação e compreensão da origem dos alimentos, bem como do processo envolvido em sua produção. Essa análise proporciona uma oportunidade para introduzir na aula de ciências o conceito de soberania alimentar, que desempenha um papel importante na garantia da subsistência e do acesso à alimentação nas comunidades rurais.

Tiago indicou que, a partir do saber local sobre ervas e raízes, pode-se abordar a importância da nomenclatura científica:

[...] para lecionar pelo menos um desses conteúdos relacionados às plantas, a gente pode estar trazendo as plantas da comunidade e eles falarem quais são as principais plantas presentes na localidade e a gente explicar também sobre a nomenclatura científica, trazer a nomenclatura popular e trazer também a importância da nomenclatura científica, porque é que cada uma das espécies possui um nome científico, porque é que tem que ter. E existe uma importância para isso, e já é uma forma de você associar um conteúdo, um conhecimento popular...com o conhecimento específico, que é com a nomenclatura científica. (Tiago).

No entanto, é preciso considerar que, ao abordar esses temas, é fundamental ter o cuidado de não induzir os estudantes a substituírem os termos enraizados na cultura local pelos termos científicos. É importante que o aluno adquira conhecimento da nomenclatura científica como uma maneira de ampliar seus saberes, compreendendo as distinções entre as terminologias locais e as científicas, sem desconsiderar o saber adquirido em sua comunidade. Essa abordagem o ajudará a compreender a relevância de cada termo em seu contexto específico.

Quando se discute a relevância da nomenclatura científica e se explora o motivo por trás dos nomes científicos de cada planta mencionada pelos alunos, conforme indicado por Tiago, uma maneira de conectar isso ao saber local seria destacar que, da mesma forma que na classificação científica, os nomes locais das plantas também têm uma origem. Ela pode estar relacionada às áreas de origem das plantas, a algum animal/objeto oriundo daquele espaço, ou às famílias que historicamente habitavam aquela comunidade. Esse enfoque ajudaria a reconhecer

e valorizar os saberes que estão presentes nesses espaços, inclusive aqueles que podem estar esquecidos. Para alcançar tal objetivo, pode-se utilizar a estratégia indicada por Priscila, que seria o levantamento dos saberes relacionados às plantas medicinais através de entrevistas feitas com as pessoas idosas da comunidade.

Quais são as raízes, ervas e plantas medicinais que a gente tem nessa região, nessa comunidade que a gente pode conhecer? Então fazer entrevistas com os mais velhos e saber sobre essas ervas medicinais, essas plantas, essas raízes, para que elas servem, como é que escreve, como é que as pessoas falam nessa região sobre o nome dessas raízes, o nome dessas plantas... qual o nome científico dessas plantas, discutir na sala essas diferenças. (Priscila).

Souza et al. (2023) aborda que os estudantes agricultores nomeiam porque interagem com essas plantas nas suas comunidades, tendo elas significados culturais que lhes são próprios, sendo, pois, importante que os professores busquem investigar e compreender esses significados para envolvê-los num diálogo cultural com a botânica. Porque compreender as categorias semânticas permite a compreensão dos seus saberes locais, elementos chave para o diálogo intercultural.

No que diz respeito ao saber sobre plantas, Fernanda sugere explorar a utilização das plantas como meio de controle biológico contra pragas. A partir desse ponto, é possível discutir a questão dos agrotóxicos. Isso ocorre porque muitos agricultores optam por utilizar agrotóxicos visando apenas o lucro e o aumento da produção em suas propriedades, negligenciando os potenciais efeitos negativos que o uso indiscriminado desses produtos pode acarretar.

Souza *et al.* (2023) indicam que, a partir disso, o professor pode chamar a atenção dos estudantes para a importância do controle biológico de pragas e doenças que afetam as lavouras, que consiste na regulação do número de plantas e animais pelos agentes biológicos. No contexto da escola, esse é um assunto que o professor pode ir além da sala de aula, com elaboração de projetos e atividades que envolvam as comunidades agrícolas, incluindo aí os familiares dos estudantes.

Além disso, poderá auxiliar a conectar diversas áreas do conhecimento, pois o tema dos agrotóxicos possibilita a exploração de conceitos nas áreas da química, biologia e meio ambiente. Isso pode resultar em benefícios para os estudantes, que obterão uma compreensão mais ampla da realidade, sendo capazes de relacionar o que aprendem a situações e desafios da realidade local.

Em relação às plantas alimentícias e medicinais, torna-se importante realizar momentos em que os estudantes possam apresentar seus saberes sobre as plantas

e benefícios à saúde, em diálogo com o que a ciência apresenta sobre seus nutrientes e princípios ativos. El-Hani (2022) destaca que essa abordagem pode ser implementada de várias maneiras, tanto no ambiente da sala de aula como por meio de visitas a comunidades locais. Isso possibilita que o processo de ensino seja mais contextualizado e esteja mais próximo da vivência real dos estudantes, permitindo-lhes adquirir um conhecimento mais aprofundado, muitas vezes advindo de suas próprias lavouras e plantações. Conseqüentemente, essa abordagem possibilita a aproximação e integração de diferentes sistemas de conhecimento.

A docente Fernanda indica trabalhar a partir do saber local dos alunos sobre animais e das plantas, a importância de enfatizar que animais, plantas e seres humanos são seres vivos e não apenas os humanos. Robles-Piñeros, Baptista e Costa-Neto (2018) destacam a importância de investigar e compreender os saberes relacionados à ecologia no contexto do ensino de ciências. Segundo eles, a compreensão desses conhecimentos é importante, pois pode contribuir para melhorar as condições de vida das pessoas, tanto no presente quanto no futuro.

Além disso, os autores enfatizam a expectativa de que os conhecimentos científicos ecológicos aprendidos na escola não se restrinjam ao ambiente escolar, mas sejam aplicados no cotidiano dos estudantes. Isso significa que os estudantes devem se ver como parte integrante da natureza e reconhecer que estão sujeitos aos mesmos processos, fenômenos e interações que afetam todos os seres vivos. A ideia é que essa compreensão os leve a tomar decisões mais conscientes e sustentáveis em suas vidas, contribuindo para a preservação do meio ambiente e o bem-estar das futuras gerações.

A inserção da agroecologia nas discussões em sala de aula de ciências e biologia pode ser uma oportunidade de enriquecer as práticas escolares, conectando os conhecimentos escolares com os saberes locais dos estudantes.

A agroecologia, enquanto abordagem sustentável para a produção de alimentos, oferece uma perspectiva importante para a integração do saber local e conhecimento escolar em diversos aspectos do currículo. No que diz respeito aos tipos de plantas e grupos vegetais, a agroecologia destaca a importância do saber local sobre variedades autóctones e práticas agrícolas tradicionais adaptadas ao ambiente, promovendo a biodiversidade e a resiliência dos sistemas agrícolas. Além disso, ao considerar microrganismos no solo, pragas, inseticidas e controle biológico, a agroecologia enfatiza a compreensão holística dos ecossistemas

agrícolas, incentivando práticas que preservem a saúde do solo e minimizem o impacto ambiental, alinhando-se aos saberes locais sobre técnicas sustentáveis.

No contexto da permeabilidade do solo, a agroecologia ressalta a importância de práticas de manejo que conservem a estrutura do solo, promovendo a retenção de água e evitando a erosão. Ao abordar as fases da lua e suas influências na Terra, bem como a relação do sol com a lua durante as fases lunares, a agroecologia considera esses fenômenos celestiais como fatores que podem influenciar o comportamento biológico e fisiológico de plantas, animais e microorganismos, impactando, assim, o planejamento de atividades agrícolas no calendário.

A produção de alimentos, central na agroecologia, integra saberes locais sobre as melhores práticas agrícolas, considerando não apenas a variedade de culturas, mas também a interação entre elementos naturais, como formação dos ventos, polinização e dispersão de sementes. A agroecologia promove uma compreensão mais profunda da relação entre o ambiente e a produção alimentar, reconhecendo a importância dos ciclos naturais e do equilíbrio ecossistêmico. Finalmente, ao abordar o intemperismo das rochas, a agroecologia destaca a interconexão entre os processos geológicos e a formação do solo, influenciando diretamente a qualidade e a fertilidade deste, aspectos cruciais para o planejamento agroecológico e a gestão sustentável da terra.

O estudo da relação entre o ciclo da chuva e a comunidade na qual a escola está inserida adquire uma relevância destacada quando consideramos o contexto da agroecologia. A agroecologia, como abordagem sustentável para a produção de alimentos, está intrinsecamente ligada aos ciclos naturais, sendo fortemente influenciada pelos padrões climáticos locais, incluindo o ciclo da chuva. A compreensão detalhada desses fenômenos climáticos na comunidade escolar não apenas promove uma conexão mais profunda com o ambiente, mas também se revela vital para a implementação de práticas agroecológicas eficazes.

A relação entre o ciclo da chuva e a comunidade não apenas impacta diretamente as práticas agrícolas, mas também influencia as oportunidades educacionais. Ao integrar os saberes locais sobre o ciclo da chuva nas práticas escolares de ciências e biologia, os professores podem proporcionar uma educação mais contextualizada e relevante. Além disso, a colaboração estreita com a

comunidade para a criação de materiais didáticos contextualizados, como parte da solução para os desafios mencionados, pode ser particularmente benéfica no contexto agroecológico. Essa abordagem não apenas fortalece os laços entre a escola e a comunidade, mas também amplia o entendimento dos estudantes sobre a interconexão entre fenômenos naturais, práticas agrícolas sustentáveis e seu papel na promoção de um ambiente mais equilibrado e resiliente.

Quando questionados sobre a relação de algum saber local com o conhecimento escolar, todos confirmaram tê-lo feito. No entanto, é importante destacar que essa integração foi mencionada de forma mais explícita pelas professoras Fernanda, Maria Flor e Priscila, que compartilharam como utilizaram o saber local dos alunos para a abordagem dos conteúdos. Por outro lado, na perspectiva de Tiago, observamos que ele trouxe à tona uma problemática da comunidade como parte do seu ensino, ao invés de relacionar saberes locais ao conhecimento escolar.

Uma das atividades que eu posso te falar aqui tranquilamente é um projeto que eu desenvolvi com os meninos, a gente estava inclusive no remoto ainda, sobre a Lagoa de São José...E eu estava lecionando o conteúdo de química ambiental. E aí dentro da química ambiental, a gente trabalhou diversos tipos de poluições com eles, questão de mudanças climáticas, efeito estufa, e todas as substâncias envolvidas nesses processos de aquecimento global, a acidificação do solo...eu resolvi trabalhar com eles com projetos, pedir que eles olhassem para a comunidade deles e que tentassem identificar qual o problema ambiental da sociedade. (Tiago).

O professor indicou que, ao ministrar a disciplina de química ambiental para seus alunos, solicitou que eles investigassem as questões ambientais presentes em suas comunidades. Em seguida, o professor mencionou um grupo específico que escolheu trabalhar com a Lagoa de São José, um local importante da comunidade que havia sido utilizado durante muito tempo pelos moradores locais, já conhecida como a Prainha de Feira, mas que estava sendo soterrada para construção.

O docente destacou que uma das abordagens utilizadas no projeto foi pedir aos alunos que conduzissem pesquisas sobre a lagoa, consultando os residentes da comunidade e seus familiares. “[...] essa equipe mesmo que fez o projeto da Lagoa, os meninos fazem parte da igreja, e aí, com certeza, já vão conversando com outras pessoas mais experientes, né? Porque, conversando, você tem uma troca de saberes, né?” (Tiago).

Apesar de reconhecer que relacionar o saber local com o conhecimento escolar é importante, é possível que Tiago não faça essa relação por não lecionar na disciplina de sua área de formação, o que pode dificultar a realização de associações. O professor comenta:

[...] e a gente, na condição de contratado, tu sabe que às vezes a gente pega biologia e às vezes você tem que pegar uma disciplina totalmente fora de sua área, porque os professores que já são da casa acabam escolhendo aquelas disciplinas e você acaba tendo que lecionar o que sobrou. (Tiago).

Segundo Castellar (1999), professores que não são formados nas disciplinas que lecionam podem enfrentar dificuldades na decisão de escolha dos conteúdos, na percepção de quais conceitos devem ser articulados a eles e em como lidar com a faixa etária e o modo de abordar a temática.

Fernanda apontou que sempre articula o saber local ao conhecimento escolar com seus alunos da EJA. Ela relatou com mais detalhe a forma como abordou os conteúdos sobre as fases da lua:

[...] quando eu perguntei a eles sobre... Quais são os saberes populares que vocês sabem? O que vocês sabem sobre a lua?...quando vocês vão fazer um plantio? Vocês vão lá no calendário e olham para saber qual é a quadra da lua que está, se é bom nessa lua...aí teve um aqui que falou assim... eu posso anotar que eu só corto meu cabelo na lua cheia? Eu falei, claro que pode, mas é isso mesmo, eu quero saber. (Fernanda).

A partir do saber local relatado pelos alunos numa atividade escrita, a professora trabalhou as fases da lua e de que forma influenciam nos hábitos das pessoas, nos níveis de água, na maré, na umidade do ar e no plantio. Ela enfatizou que todos esses saberes tinham uma ligação com o conhecimento científico.

Ao abordar o tema sobre o corpo humano, Maria Flor diz que cria oportunidades para resgatar, por meio do diálogo, o saber local dos estudantes e de seus familiares sobre os chás medicinais e seus efeitos no organismo humano.

[...] eu falo de chás também, chá de quebra-pedra por exemplo, quando a gente fala de corpo humano. Então eles contam a história das avós, alguma história da família. Então acho que isso ajuda eles a lembrarem muito do conteúdo que foi trabalhado. Porque eles conseguem associar com uma história deles...A partir disso são trabalhados os princípios ativos e sua ação no corpo humano. (Maria Flor).

Com base no fragmento de fala de Maria Flor, pressupõe-se que ela não apenas reconhece a importância de valorizar o saber local dos estudantes, mas também se esforça para incorporar aos conteúdos trabalhados em sala o saber presente nas famílias dos discentes. A realização das tarefas escolares e a assimilação dos conteúdos com base no saber prático adquirido junto às famílias

possibilitam a troca de experiências e a apropriação de conhecimento pelos estudantes (Moreira,2006; Caliari; Alencar; Amâncio, 2002).

Essa interação pode auxiliar os alunos na compreensão dos eventos que ocorrem em seu dia a dia, tanto no âmbito familiar quanto escolar, por meio da aplicação dos princípios científicos. Além disso, esse processo valoriza e reconhece o conhecimento e as habilidades presentes nas famílias dos estudantes.

Maria Flor apontou que, durante o planejamento, busca exemplos que fazem parte da realidade dos seus alunos.

[...] principalmente quando eu vou falar sobre animais, trazer animais da região a gente faz com que os alunos discutam o conteúdo, contem a história deles com aquele animal que eles viram alguma coisa, alguma situação diferente... geralmente eles conseguem contar histórias quando eles veem alguma coisa que realmente eles já viram, que fez parte da vida deles. Porque não adianta eu trazer um leão e uma zebra. Então, tem diferença, por isso que eu busco ainda, na hora que eu vou preparar as aulas, trazer algum exemplo mais próximo deles. (Maria Flor).

O professor, em sua prática pedagógica, necessita estabelecer relações entre os conteúdos e a experiência do aluno. É importante contextualizar as temáticas ministradas em sala de aula, promovendo uma abordagem que efetivamente contribua para o aprendizado.

Quando discutimos a educação escolar, estamos tratando de um tipo de aprendizagem singular, uma vez que ocorre no âmbito de uma instituição com uma clara função social. Portanto, é importante que o educador esteja familiarizado com a realidade de seus alunos, a fim de compreender e valorizar os saberes que eles possuem. Essa atitude é considerada premissa essencial para a concretização de uma prática educativa que almeja a aprendizagem.

Entretanto, Maria Flor destaca que consegue estabelecer com maior regularidade uma conexão entre o saber local dos alunos e os conteúdos escolares na escola situada no bairro Novo Horizonte da cidade de Feira de Santana, em comparação com a escola localizada no bairro da Cidade Nova que também está localizada na cidade de Feira de Santana. Isso ocorre devido à presença de um maior número de estudantes provenientes da zona rural na primeira escola, incluindo alunos que residem em assentamentos do Movimento Sem Terra (MST).

A escola no bairro Cidade Nova recebe alunos de áreas urbanas e rurais. No entanto, a maioria deles é da área urbana, e aqueles que vêm da área rurais são

uma minoria. Essa diferença na representação pode levar a uma falta de compreensão por parte dos alunos urbanos em relação ao conhecimento que os alunos rurais trazem consigo. Por outro lado, essa situação poderia ser uma oportunidade para que a professora proporcionasse momentos em que os alunos pudessem compartilhar seus saberes sobre o conteúdo que está sendo abordado.

Facilitar o diálogo entre esses saberes e integrá-los ao currículo escolar tem o potencial de promover a valorização e o respeito pelos saberes locais. Isso é particularmente relevante para os estudantes urbanos, que frequentemente têm uma visão depreciativa dos colegas vindos de áreas rurais e de suas experiências. Essa abordagem pode desempenhar um papel importante na mudança dessa percepção negativa.

Oliveira (2015) destaca a ideia de que a diversidade de saberes e perspectivas é um importante recurso que enriquece o entendimento humano. A autora também enfatiza a importância de respeitar e valorizar a singularidade de cada forma de saber, sem tentar compará-las ou classificá-las hierarquicamente. Essa abordagem promove uma visão mais inclusiva e respeitosa da diversidade cultural e intelectual, reconhecendo que todas as formas de saber contribuem para nossa compreensão do mundo. Assim como Maria Flor, Priscila mencionou o tema das plantas e ervas medicinais para relacionar o saber local ao conhecimento escolar, apesar de indicar que realiza essas associações de diversas maneiras, mas gostaria de trazer exemplos que tivessem alguma semelhança com o texto que foi utilizado como base para a entrevista.

[...] a gente fez já um trabalho com as benzedadeiras e as pessoas que fazem chás nas comunidades, porque lá em Jaguará são 22 comunidades. É o maior distrito de Feira de Santana...então eu fiz um trabalho pedindo para que eles fizessem entrevistas onde tem mais benzedadeiras, que são as comunidades mais distantes e que não têm unidade de saúde, e filmassem esse momento. Então, a partir desse saber sobre essas ervas medicinais, essas plantas, essas raízes, para que elas servem, como é que escreve, como é que as pessoas falam nessa região sobre o nome dessas raízes, o nome dessas plantas. Como é que a gente...pensando na biologia, qual o nome científico dessas plantas, discutir na sala essas diferenças, e quais são os princípios ativos dessas plantas e como agem no nosso corpo. (Priscila).

Percebe-se que cada professor empregou um recurso diferente para estabelecer conexões entre o saber local e o conhecimento escolar, apesar de abordarem o mesmo tema, como foi o caso de Maria Flor e Priscila. Observamos que Tiago, apesar de não fomentar essa relação, destacou o projeto, bem como a



realização de entrevistas com membros da comunidade, como elementos propícios para aproximar o conteúdo das questões cotidianas.

A abordagem baseada em atividades escritas para explorar o saber local de sua turma foi realizada por Fernanda para integrar conteúdos escolares. Já Maria Flor optou pelo diálogo com seus alunos, permitindo que eles compartilhassem seus saberes e os de suas famílias enquanto abordava o tema do corpo humano. Por sua vez, Priscila utilizou entrevistas com as benzedeadas da comunidade e a produção de vídeos para trabalhar com os alunos os temas relacionados a plantas e ervas medicinais.

Quando se aborda a integração do saber local com o conhecimento escolar, muitas vezes há a impressão equivocada de que é necessário recorrer a metodologias inovadoras de difícil implementação, que demandam tempo adicional, além do planejamento estabelecido ou aquisição de conhecimentos técnicos específicos para sua aplicação. No entanto, ao analisarmos a experiência relatada pelos professores, observamos o uso de abordagens pedagógicas que são amplamente conhecidas e frequentemente empregadas nas salas de aula, embora com finalidades distintas daquelas para as quais tradicionalmente são aplicadas.

As atividades escritas adotadas por Fernanda transcenderam a mera memorização, transformando-as em ferramentas para resgatar os saberes locais dos seus alunos do EJA sobre as fases da lua e, posteriormente, relacionando esses saberes ao conhecimento escolar.

Embora a abordagem metodológica de produção de vídeos, adotada pela professora Priscila, possa demandar a aquisição de conhecimentos técnicos que, por sua vez, exigirão esforço e enfrentamento de eventuais dificuldades, é essencial ressaltar que tais desafios não devem servir como obstáculos intransponíveis para os educadores. A integração do saber local com o conhecimento escolar não exige metodologias “radicais”, mas sim uma mudança de mentalidade por parte dos educadores, uma valorização das experiências e saberes dos estudantes, e a disposição para explorar maneiras criativas de tornar a educação mais contextualizada e relevante.

Os professores comentaram que, ao relacionar os saberes locais dos alunos ao conhecimento escolar, notam que participam mais das aulas. Os professores Tiago, Fernanda e Maria Flor relataram o seguinte: “É muito bom, porque eles participam bastante...” (Fernanda); “[...] quando a gente apresenta os conceitos e

que a gente também começa a exemplificar, os próprios estudantes começam a trazer os exemplos deles” (Tiago); “Depende da turma, e do aluno também, mas geralmente eles se empolgam, até demais. Geralmente tem que falar, então gente, acabou a aula, na próxima aula a gente continua. Muitos se empolgam” (Maria Flor).

Fernanda, Maria Flor e Priscila indicaram que, quando se relaciona o saber local com o conhecimento escolar, há uma troca. “Sem falar que há uma troca de conhecimento. Porque são pessoas que têm uma experiência de vida, a maioria pelo menos...e tem muita coisa, muita troca para fazer.” (Fernanda).

Falando da vida real, na sala de aula a gente fala de um assunto, o aluno traz um conhecimento dele, uma coisa que ele sabe, uma coisa que ele aprendeu, você não sabia daquele jeito. Ou você conhece o fundamento científico, mas não conhecia o saber tradicional. (Maria Flor).

São saberes, inclusive, que às vezes eu não tenho. Porque é uma coisa que eu não aprendi... e acaba se tornando uma troca nesse momento de saber, de aprendizado e eu acho que isso encanta eles... eu sei as características biológicas desse feijão, desse milho, a gente pensar no ciclo biogeoquímico isso eu sei fazer, mas o plantar, mas saber o tempo certo isso são vocês que sabem, vocês que conseguem dar conta, eu não, e acaba se tornando uma troca nesse momento de saberes, de aprendizado.(Priscila).

Kovalskiet *al.* (2011) discutem sobre a importância do professor tornar a sala um espaço que possibilite o diálogo com os alunos, que respeite os saberes que fazem parte de seus contextos. Os autores defendem que o conhecimento científico deve dialogar com outras formas de saberes, na expectativa de que durante o processo do diálogo este possa contemplar a discussão entre as diferentes formas de conhecer, pois a troca é um meio importante para a transformação do processo de ensino aprendizagem.

Podemos destacar a importância do aluno se tornar ativo nesse processo. Quando o aluno se envolve ativamente, ele questiona o que está sendo abordado, compartilha suas opiniões, relaciona o conteúdo com suas próprias experiências e contribui com seus próprios saberes. Isso cria um ambiente de aprendizado mais rico, dinâmico e propenso a levar os alunos a valorizarem seus saberes e os das comunidades às quais estão inseridos.

Freire (1987) enfatiza que o papel do educador não é apenas transmitir conhecimento de forma unilateral, mas também aprender com o educando. Isso significa que o professor não é apenas quem ensina, mas também quem está aberto

ao diálogo e à troca de conhecimento com os alunos. Nesse processo, tanto o educador quanto o educando têm a oportunidade de aprender e crescer juntos.

Freire (1987) defende ainda que o diálogo na educação é capaz de transformar os discentes em pessoas críticas, reflexivas e independentes, na medida em que as diferenças entre os envolvidos são expostas, ouvidas e respeitadas.

Durante um longo período, a figura do professor era tida como a única detentora do conhecimento, desempenhando um papel exclusivo no processo educacional, enquanto o aluno era percebido meramente como um aprendiz passivo. Conforme observado por Mizukami (1986), em um ambiente escolar marcado pela rigidez, os professores tendem a se enxergar unicamente como transmissores de informações prontas, deixando os alunos em uma posição passiva nesse processo. Esse cenário resulta no desenvolvimento, por parte dos estudantes, de habilidades limitadas à memorização e repetição.

Durante suas falas, Maria Flor e Priscila indicaram que, durante o processo de ensino aprendizagem, o aluno precisa estar na condição de protagonista: “[...] e eu acho que é sábio e concreto da gente, professor, também se colocar nesse lugar de não saber e de deixar esse aluno ser um pouco protagonista e dizer assim, sim, mas como é que você faz isso?” (Priscila).

[...] porque o que o texto fala é que ela só conta histórias de médico, advogado, soldado, de pessoas que estão fora da realidade dos estudantes. Quando a gente pensa na perspectiva da educação hoje que é a educação de um aluno que é protagonista e que você tem que buscar contextualizar, seja lá o que você está falando, com a realidade do aluno. (Maria Flor).

Desse modo, é importante destacar que as declarações dos professores participantes desta pesquisa não necessariamente refletem uma abordagem estritamente alinhada com o paradigma tradicional de ensino. Os educadores não se veem apenas como meros transmissores de informações, mas como facilitadores do conhecimento, que atribuem grande importância às experiências e saberes locais dos estudantes. Eles demonstram um compromisso em apoiar os alunos em suas trajetórias de desenvolvimento como indivíduos aptos a raciocinar de forma crítica, criar e aplicar conhecimento, bem como a se envolver de maneira ativa e reflexiva na sociedade.

Encerrando esta seção dedicada à integração dos saberes locais no ensino, fica claro que valorizar esses saberes desempenha um papel importante na promoção do respeito pelas culturas locais e na construção de um sistema educacional mais inclusivo e contextualizado. Entretanto, igualmente importante é a questão a ser abordada na próxima seção: como as práticas pedagógicas podem, de fato, levar ao desinteresse dos alunos e impactar o processo de aprendizagem, conforme relatado pelos professores que participaram das entrevistas.

#### 5.4. DESINTERESSE DOS ALUNOS

Parte da entrevista foi dedicada a explorar se os professores entrevistados possuíam alguma experiência prévia em lidar com situações semelhantes às aquelas apontadas como problemáticas no texto de Torto Arado apresentado durante as entrevistas. Foi questionado, também, se já aplicaram alguma estratégia eficaz para reverter o desinteresse dos alunos em sala de aula. Diante da questão, os docentes relataram que o desinteresse pode estar relacionado com o contexto social em que o discente se encontra, bem como à falta de relação entre o saber local e o conhecimento escolar como motivo para evasão escolar. Os docentes apontaram estratégias que acreditam ser importantes na resolução desses desafios.

Essa falta de relação da escola com o cotidiano dos alunos, muitas vezes, pode gerar o desinteresse pelas aulas e, conseqüentemente, a evasão escolar. “Então, o ...que me chamou a atenção é exatamente esse fato, tem até vários desinteresses de alunos pela escola, que justifica também a questão da evasão, essa falta de associação e de sentido que o aluno não vê para estar naquele local.” (Tiago).

Eu achei interessante a parte da reflexão dela do porquê ela não gosta da sala de aula, [...] como ela acha que não tem significado a sala de aula. Uma coisa que me chamou atenção também é que, aparentemente, ela também não dá uma chance para a escola. Ela decidiu que a escola não tem sentido para ela. (Maria Flor).

Então, eu hoje trabalho numa escola de zona rural do distrito aqui e lá a gente percebe perspectivas diferentes, uma realidade de vida e um contexto que é diferente dos alunos...e o quanto é significativo você observar que para alguns alunos não faz sentido a escola. (Priscila).

Os professores Tiago e Priscila concordaram com a observação feita em Torto Arado de que a questão da fome é uma das causas do desinteresse dos alunos. Eles destacaram que essa situação também se manifesta nas escolas em que ministram suas aulas. “Inclusive, eu já vi até alguns reproduzirem essa fala, de que está esperando a hora do lanche, porque também envolve uma questão social tremenda de alunos que às vezes não têm em casa e eles só se alimentam bem realmente na escola.” (Tiago); “[...] porque eu já tive vários casos de aluno no meio da aula desmaiar. E aí a gente vai investigar, levar para o posto de saúde e tudo mais e a gente descobre que ele não tomou o café, ele não almoçou, e aí ele desmaiou por fome.” (Priscila).

Quando questionados sobre o desinteresse dos alunos, Tiago, Fernanda e Maria Flor declararam que não haviam enfrentado situações exatamente semelhantes. No entanto, relataram que, em alguns casos, ocorreu desinteresse por parte de alguns estudantes, e algumas vezes por questão de disciplina esse problema envolveu toda a turma. Entretanto, Priscila compartilhou uma experiência que se assemelha ao cenário descrito no texto examinado.

[...] quando eu fui para Jaguará, eu fui dar uma aula de fungos. E aí eu falava, passei a aula falando...porque cogumelo isso, cogumelo aquilo, e falando do cogumelo. Aí eu chegando no final... da aula, um aluno não aguentou e falou, ó professora, o que que é cogumelo? Então eu percebi que o que eu fiz, tudo o que eu falei aqui, ó, não serviu de nada, porque ele não sabia o básico que é o cogumelo. Aí eu mostrei uma imagem.  
[aluno responde:] Ahhh, a senhora está aí falando cogumelo, mas aqui a gente chama de guarda-chuva de sapo. Então eu sei o que é o cogumelo, mas eu não sabia que se chamava assim, porque aqui a gente chama de guarda-chuva de sapo. (Priscila).

O discurso de Priscila revela um momento de conscientização, no qual ela percebeu que o conteúdo não estava sendo adequadamente compreendido pelos alunos. Essa percepção ocorreu quando um dos estudantes expressou sua falta de compreensão em relação ao termo cogumelo. Esta situação mostra como a voz dos estudantes pode desempenhar papel importante no processo de ensino aprendizagem. O incidente destaca a necessidade de os educadores estarem atentos às reações e dúvidas dos alunos.

Campos (2008) discute que é comum a ideia de que as crianças devem ser apenas observadas, mas não ouvidas, ignorando a riqueza de perspectivas e sabedoria que as vozes infantis podem oferecer. A fala da docente mostra a

importância de ouvir os alunos, independente da faixa etária, para estabelecer um diálogo entre os participantes do processo educativo.

Rosado e Campelo (2011) abordam que a necessidade de incorporar reflexão à prática educativa está se tornando cada vez mais evidente. Para as autoras, essa reflexão exige um diálogo interno e externo, promovendo, ao mesmo tempo, a habilidade de ouvir ativamente, que exige reconhecer e valorizar a expressão verbal e o pensamento dos estudantes como componentes fundamentais na exploração das experiências vivenciadas por eles.

Pode-se inferir que Priscila nem sempre abria espaços durante a abordagem dos conteúdos para que os alunos pudessem se expressar, contribuir, relatar as suas vivências em relação ao objeto de estudo. Isso fica evidenciado pela fala de que “um aluno não aguentou e falou...ó professora, o que que é cogumelo?” indicando que os alunos estavam em posição apenas de ouvintes passivos, e que não eram abertos espaços para o diálogo.

É necessário que os professores explorem as experiências dos alunos durante as aulas, de modo a valorizar o saber local. Além de detectá-las é preciso estabelecer diálogo desses saberes com os conhecimentos escolares, não com o fim de substituição, mas de ampliação, ou seja, para que percebam que o conhecimento científico é também utilizado pela sociedade para interpretar um determinado fenômeno.

Abrir espaços para que os alunos dialoguem entre si e com o professor, segundo Bueno *et al.* (2005), pode ser uma ferramenta valiosa para o aprendizado científico, pois oportuniza que os estudantes percebam as diferenças entre várias áreas de conhecimento, incluindo o modo como a ciência é aplicada na vida cotidiana e as possibilidades da mesma. As autoras indicam, ainda, que o diálogo permite que os alunos percebam as diferenças entre os seus saberes e o conhecimento escolar.

Sobre o diálogo, Freire (1987) destaca que:

[...]é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (Freire, 1987, p. 91).

É importante destacar a observação da professora Priscila, quando relata o episódio em que um aluno expressou sua dúvida, afirmando que "um aluno não

aguentou e falou...". O episódio salienta uma situação na qual os estudantes se encontram em uma posição de relutância em questionar o professor em relação ao conteúdo em discussão. A ação desse aluno, ao intervir, pode ser interpretada como um exemplo de coragem pelos demais colegas.

No entanto, diante do mesmo fato, pode ocorrer uma situação comumente presente nas salas de aula, ou seja, os estudantes permanecem calados sem interrogar, sem sanar suas dúvidas. Limitam-se a assimilar o conteúdo de maneira mecânica para, em seguida, aplicá-lo nas provas e esquecê-lo.

Silva (2018) destaca a desvalorização do saber cultural por parte de alguns educadores que atuam em áreas rurais ou que recebem alunos da zona rural. Porém, nessas comunidades, os alunos geralmente possuem um vasto saber sobre temas como plantas, animais, florestas e outros aspectos do ambiente local.

O professor, além de abordar o que os alunos ainda não conhecem, poderia aproveitar o saber local dos estudantes. A partir do que eles trazem de seus próprios contextos e experiências, pode provocar a interrelação entre esse saber e o conhecimento escolar (Silva,2018).

Dessa forma, como bem frisam Paula e Bida (2008), o papel do professor é despertar motivos para a aprendizagem, tornar as aulas mais interessantes, abordar conteúdos que possam ser relevantes e que estimulem o aluno a compartilhar experiências que são adquiridas em seus contextos de vivências. Dessa forma, a sala de aula pode se tornar um ambiente estimulante para a aprendizagem, para a convivência e permanência.

As autoras afirmam que as condições para que a aprendizagem de fato se efetive demandam que o professor adote uma postura de mediador entre o aluno e o conhecimento e não uma postura de quem impõe esse conhecimento.

A professora Priscila compartilhou suas experiências, destacando que, apesar de sua vasta bagagem em lecionar em escolas públicas e privadas na área urbana, seu primeiro ano como docente na atual escola rural representou um grande desafio. Ela salientou que a virada nesse cenário ocorreu quando ela compreendeu a necessidade de se adaptar ao contexto rural e ajustar sua abordagem pedagógica de acordo com a realidade local.

[...] eu percebo que o primeiro ano de trabalho foi esse aprender, a conhecer a escola, sabe? Eu acho que a minha grande dificuldade foi realmente sentar e dizer assim, olha, eu estou na escola de campo...e eu

preciso conhecer a minha comunidade, eu preciso estudar Jaguará, eu preciso conhecer as pessoas que moram lá, como é o transporte do meu aluno. E eu sinto que o meu desafio foi esse primeiro ano, foi entender esse contexto, entender o que era Jaguará, como é que as coisas aconteciam, para que meus alunos iam para a escola, e também o meu significado do que é a escola mudou. E quando ele muda eu acabo também entendendo qual o meu papel nesse contexto. (Priscila).

Diniz-Pereira e Cañete (2009) abordam que o professor, ao refletir sobre a sua prática, não se limita a aplicar métodos e conteúdos na sala de aula, mas também utiliza sua prática (práxis) como um espaço para analisar criticamente o que está acontecendo. Isso significa que avalia constantemente sua abordagem e os resultados alcançados. Os autores indicam ainda que, diante da reflexão, o professor não descarta nem desvaloriza tanto as construções teóricas quanto a prática cotidiana, em vez disso, ele estabelece uma relação equilibrada entre ambas.

No entanto, é importante reconhecer que, embora os educadores dediquem tempo à reflexão sobre suas práticas fora do ambiente de ensino, a importância da formação continuada não pode ser subestimada. A reflexão individual, por si só, muitas vezes não proporciona a profundidade necessária para uma transformação efetiva, por meio da qual o docente adquira plena consciência e modifique sua abordagem pedagógica. É fundamental destacar, entretanto, que a formação continuada não constitui o foco desta pesquisa e, por isso, essa discussão não será ampliada neste momento.

Priscila destaca que o primeiro ano de atuação como professora na escola rural foi percebido como o mais desafiador, levando-a a reconsiderar a sua prática docente. Novoa (2006), fala sobre a importância dos primeiros anos de um professor em uma escola para a formação de sua identidade profissional e sua relação com o ensino. O autor menciona que o futuro de muitos professores é determinado nesses primeiros anos e que experiências e desafios enfrentados nesse período podem influenciar sua atitude em relação ao ensino, sua capacidade de lidar com desafios e sua adaptação ao ambiente escolar.

Ferreira (2014) também destaca que os primeiros anos de atuação de professores em escolas rurais representam uma fase de descoberta e choque de realidade. Durante esse período, os educadores aprendem a lidar com situações reais de ensino, interagir com os alunos, planejar aulas e enfrentar os desafios práticos da profissão. Esse momento marca o confronto entre a idealização da



profissão e as complexidades do ambiente escolar, bem como a diversidade de alunos. Esses primeiros anos desempenham, ainda, um papel crucial no desenvolvimento profissional dos educadores.

A professora Maria Flor apontou uma realidade inversa em relação ao que foi mencionado no texto literário em análise, destacando que seus alunos mais engajados e frequentes são, na verdade, oriundos da zona rural. No entanto, a docente ressaltou que essa tendência se deve ao fato de esses alunos enxergarem na escola uma oportunidade de escapar do ambiente rural em busca de uma qualidade de vida superior àquela que experimentam atualmente.

[...] alguns gostam, mas são poucos hoje, eu acho, e outros, o desejo deles é sair de lá. Então, o significado da escola para esses alunos é diferente. Tipo, aquele aluno que quer sair da zona rural, boa parte dele está ali na escola querendo buscar uma possibilidade para sair. (Maria Flor).

Essa realidade é bastante prevalente nas instituições de ensino que atendem alunos oriundos de comunidades rurais. Muitos deles frequentam a escola com a perspectiva de, eventualmente, deixar suas áreas de origem em busca de uma mudança de vida na zona urbana. Vários fatores podem impulsionar essa decisão, tais como a escassez de incentivos para se dedicarem à produção agrícola, a inadequação das políticas públicas em garantir uma qualidade de vida digna no ambiente rural, a diminuição do interesse pessoal em permanecer no campo, a falta de afinidade intrínseca com atividades agrárias e a cada vez mais presente automação de tarefas que, anteriormente, eram executadas por mão de obra humana. Esses desafios abalam consideravelmente o progresso das comunidades rurais.

Uma das estratégias para reduzir o êxodo rural e promover a permanência dos estudantes dessas comunidades na escola seria valorizar e incorporar os saberes locais. É importante que sejam desenvolvidas atividades práticas que permitam aos alunos aplicar os saberes locais e práticos que possuem em suas próprias comunidades. Isso pode envolver atividades agrícolas, como plantio, colheita e criação de animais, e fornecer oportunidades para aprender com agricultores locais experientes. Ainda, é possível ampliar os saberes que os estudantes possuem sobre plantio com conhecimentos técnicos, podendo envolver a formação em técnicas agrícolas sustentáveis, como agricultura orgânica, manejo integrado de pragas e uso eficiente de recursos.

Por meio de palestras e atividades educacionais, é possível abordar em sala a importância da agricultura familiar para a produção de alimentos à população brasileira. Em visitas a propriedades rurais, os estudantes podem aprender sobre os desafios e as contribuições desse tipo de agricultura para a segurança alimentar e a economia local.

Esses exemplos representam algumas das estratégias que podem auxiliar a diminuir o êxodo rural. Ao integrar essas abordagens ao currículo escolar e às atividades extracurriculares, as instituições de ensino desempenham importante papel na promoção da permanência, aproveitando o saber local como base fundamental.

Entretanto, é importante ressaltar que a emigração definitiva do ambiente rural não é considerada uma solução para todos os estudantes, como evidenciado por Priscila, cujos relatos divergem do cenário apresentado por Maria Flor. Priscila mencionou que seus alunos manifestam a intenção de deixar a zona rural, mas com a perspectiva de retornar no futuro. “[...] e eu tenho alunos que querem sair para estudar, mas para voltar. Que dizem assim, nossa, eu quero ser médico, mas eu quero voltar para ser médico.” (Priscila). O diretor da escola na qual Priscila leciona é um exemplo:

E a gente tem, inclusive, como um grande exemplo, o diretor da escola hoje. Ele saiu, veio estudar em Feira, fez UEFS, e hoje voltou para ser professor. Passou no concurso, excelente posição, podendo escolher qualquer escola de Feira e ele escolheu voltar pra comunidade dele. (Priscila).

É possível supor que esse professor tenha enfrentado desafios durante o percurso escolar na educação básica. Esses desafios podem tê-lo inspirado a sair temporariamente de sua comunidade, com o propósito de se tornar educador. No entanto, sua determinação o conduziu de volta e ele se empenha em ensinar aos seus alunos a importância da escola e a oportunidade de construir um futuro promissor em sua própria comunidade.

O relato de Priscila nos remete à personagem Bibiana, irmã de Belonísia do livro *Torto Arado*. Na obra, Bibiana vê na educação uma possibilidade de alcançar as melhorias necessárias para seu povo e deseja se tornar professora. Com isso, afasta-se por um período da comunidade, retornando como educadora e mudando a realidade daquela escola.

À medida que a narrativa se desenrola, Bibiana e seu primo e esposo, Severo, começam a desenvolver uma consciência de sua condição como parte de uma classe oprimida. Através da jornada educacional da personagem e de sua ascensão como professora, eles percebem que são cidadãos dotados de direitos. Essa evolução de consciência ilustra de maneira vívida como a educação pode ser um instrumento de empoderamento e emancipação, tanto a nível individual quanto coletivo. De acordo com a obra, Bibiana:

[...] ensinava sobre a história do povo negro, que ensinava matemática, ciências e fazia as crianças se orgulharem de serem quilombolas. Que contava e recontava a história de Água Negra e de antes, muito antes, dos garimpos, das lavouras de cana, dos castigos, dos sequestros de suas aldeias natais, da travessia pelo oceano de um continente para outro. As crianças ficavam atentas, não sabiam que havia uma história tão antiga atrás daquelas vidas esquecidas. Uma história triste, mas bonita. (Vieira Junior, 2019, p. 216).

Bibiana não apenas despertou a consciência crítica de seus educandos, mas também cultivou em cada um deles um sentimento de orgulho em relação às suas origens, além de incutir um profundo desejo de emancipação. Esse exemplo concreto ilustra de maneira viva e tangível os impactos positivos e a potencialidade da educação quando alinhada aos saberes, histórias e cultura local.

Os professores entrevistados nesta pesquisa indicaram estratégias e recursos que já utilizaram com as suas turmas para reverter a situação de desinteresse durante as suas aulas. Dentre essas estratégias, todos indicaram que os conteúdos fossem ministrados tendo como referência o cotidiano e a realidade dos alunos. “Ela poderia pedir para eles contarem, como é o local, descrever como é o local que eles moram, porque já era uma forma dela conhecer um pouquinho” (Fernanda).

Agora como sugestão, eu vou falar o que eu tento fazer na sala... Que ela tente aproximar o conteúdo das aulas dela...dos processos cotidianos dos alunos, já que é uma comunidade quilombola. Então, ela pode estar associando os conteúdos dela, buscar essa associação...que fizesse mais atividades, inclusive fora da sala de aula, porque a construção do conhecimento não se dá apenas na sala de aula, mas a partir do momento que ela consegue associar os conteúdos dela à prática, ao cotidiano dos meninos, ela também vai precisar sair daquele ambiente. (Tiago).

[...] ela poderia pedir em algum momento que os alunos escrevessem ...ou uma roda de conversa, ou uma produção, uma autobiografia para que cada aluno descrevesse pelo menos a rotina de um dia da semana deles, como são eles com a família. Para, a partir daí, ela ir conhecendo a vida de cada estudante desse. Como é que os familiares trabalham, com o que essas crianças trabalham no turno oposto da escola... e a partir daí ela poderia

fazer uma aula de ciência sobre os animais, por exemplo, pedir para que eles fizessem uma listagem durante uma semana dos animais que eles costumam ver no quintal de casa, ou no caminho da escola, das plantas...tornar a escola o mais próximo possível da realidade dos alunos, para que esse estudante possa ver que o que ele faz fora tem sentido na aula, para não ser igual no caso dessa personagem.(Fernanda).

[...] certamente eu falaria para fazer uma atividade, uma única atividade, que tivesse alguma relação com o contexto deles. Um exemplo, uma atividade que tivesse relação com a vida deles do dia a dia, o cotidiano. Acho que seria uma possibilidade. Começar com um grãozinho, e aí se der certo, possibilidade de fazer mais. (Maria Flor).

[...] se eu estou num contexto rural, mas eu vou trabalhar de que forma? Eu vou falar sobre as uvas, eu vou falar sobre uvas e explicando e produção de vinho trazendo para a minha realidade de Jaguará de Feira? Vou dar uma aula assim? ou eu vou falar sobre milho e feijão, que é uma realidade que faz mais sentido para os meus alunos. E se eu vou explicar sobre plantas, eu vou trabalhar de que maneira essas plantas e quais são os nomes que os alunos utilizam para esses seres vivos nesse contexto. (Priscila).

Martins (2010) afirma que as vidas cotidianas dos estudantes são coproduzidas socialmente a partir de uma matriz histórico-cultural que lhes permite compartilhar espaços físicos e simbólicos que conferem sentido e identidade aos seus modos de ser, fazer e pensar. Dessa forma, a valorização dos modos de vida é fundamental para a manutenção de suas subjetividades e de sua identidade cultural.

A pesquisa de tópicos intimamente ligados à realidade dos alunos, como mencionado por Fernanda, desempenha um papel importante no aprofundamento do entendimento de questões específicas relacionadas à vida local. Ao relacionar esses aspectos com o ensino, oferece aos estudantes uma compreensão mais sólida dos desafios que enfrentam em seu ambiente e, ao examinar a complexidade e as problemáticas de seus contextos, os alunos têm a oportunidade de identificar as adversidades que os circundam. Ao mesmo tempo, a estratégia permite conceber possíveis soluções para esses desafios. Isso, por sua vez, fomenta o estabelecimento do diálogo como uma ferramenta eficaz para discutir soluções e procedimentos que podem ser adotados de maneira democrática e participativa.

Ao incorporar esses saberes locais nas discussões educacionais, podemos ampliar a compreensão dos alunos sobre a ciência e seu impacto na sociedade, bem como reconhecer a importância de preservar esses saberes que fazem parte da cultura das comunidades. Como discutido ao longo deste trabalho, o contexto de algumas instituições de ensino poderia ser substancialmente melhorado por meio da integração da realidade dos alunos ao processo educacional.

Freire (1997, p. 31) aponta que o educador precisa “[...] levar em consideração a existência do “aqui” do educando”, respeitando-o, pois, não é possível “negar os “saberes de experiência feitos” com que os educandos chegam à escola”

Tiago sugere algo que faz em suas aulas, que é, por vezes, retirar o aluno da sala de aula, pois acredita que:

[...] a construção do conhecimento não se dá apenas na sala de aula, mas a partir do momento que ela consegue associar os conteúdos dela à prática, ao cotidiano dos meninos, ela também vai precisar sair daquele ambiente. Porque tem até um trecho que ela cita de que ela não se sente confortável, basicamente assim, ela não se sentia confortável dentro da sala de aula. Ela se sentia mais confortável mexendo na terra. (Tiago).

A postura do professor pode ser amparada no que Figaro (2015) ressalta sobre o ensino de Ciências. A autora destaca que é uma ocorrência frequente deparar-se com alunos que percebem a disciplina como desprovida de relevância ou como uma matéria ordinária. Isso se dá, segundo a autora, porque eles têm a percepção de que a disciplina muitas vezes é restrita ao ambiente da sala de aula e se apresenta como algo distante de suas vidas cotidianas, sendo frequentemente abordada através de textos, fórmulas e exercícios que carecem de significado.

Nesse contexto, a valorização dos saberes locais não apenas enriquece a experiência de aprendizado dos alunos, mas também desempenha um papel fundamental na preservação da cultura local. A escola, como instituição de educação formal, precisa estar voltada à promoção e proteção desses saberes, garantindo que não se percam ao longo do tempo. Portanto, ao reconhecer a importância dos conhecimentos locais na educação, a escola não apenas aprimora o processo de ensino aprendizagem, mas também contribui ativamente para a preservação e valorização da cultura e identidade das comunidades em que está inserida.

A próxima seção se empenha na análise do que mostram os dados da pesquisa acerca do papel que a escola desempenha na preservação da cultura local. Abordaremos como os professores entrevistados consideram o fato de a instituição educacional não apenas ser um espaço de transmissão de conhecimento acadêmico, mas também um veículo para fortalecer e manter as tradições culturais enraizadas em uma determinada comunidade, garantindo que os estudantes desenvolvam uma compreensão mais profunda e uma apreciação pelas riquezas culturais de sua região.

## 5.5. PRESERVAÇÃO DA CULTURA

A questão formulada aos professores com foco na preservação da cultura teve como objetivo identificar se consideram que a escola tem papel relevante na preservação da cultura local. Eles indicaram que a escola possui, sim, importante papel na preservação da cultura, pois ela constitui-se como um espaço formador e, com isso, apontaram algumas maneiras como isso pode ocorrer, tais como: a parceria da comunidade com a escola, a inserção do saber local na escola que pode auxiliar na construção da identidade dos alunos. No entanto, apontaram também dificuldades para que esse processo seja efetivo.

É preciso considerar, segundo o professor Tiago, que a parceria entre escola e a comunidade oportuniza reconhecimento e valorização do saber local e efetivação de parceria no trabalho educativo.

Eu fiz uma sugestão no ano passado para a coordenadora relacionada a feira de ciências, lá no colégio. Que a gente abrisse essa feira para a comunidade... fazer um trabalho que esse conhecimento tradicional seja passado, buscando a agricultura familiar, buscando realmente os outros setores que a gente tem na comunidade para ir dar uma palestra lá na escola, para ir conversar com os meninos. Eu acho que para você iniciar um trabalho realmente de que a escola esteja intervindo na comunidade é a comunidade na escola...você ir convidando, você abrindo a escola para a comunidade e essas pessoas passarem a realmente fazer parte do nosso planejamento. (Tiago).

A preservação da cultura local por meio da escola, com a participação da comunidade externa, constitui uma importante abordagem para manter vivas as tradições e valores que definem uma determinada região. Essa colaboração desempenha um papel fundamental na transmissão e valorização dos saberes locais, tradições, línguas, práticas culturais e histórias que são parte integrante da identidade de uma comunidade. A escola atua como um ponto de encontro por meio do qual esses elementos culturais podem ser compartilhados e celebrados. Além disso, ajuda a garantir que as tradições locais sejam transmitidas para as gerações futuras, contribuindo para a preservação e enriquecimento da diversidade cultural em um mundo cada vez mais globalizado.

Essa inserção da comunidade externa à escola resulta numa parceria que tem como resultado a valorização da cultura local no espaço escolar, como enfatizado por Maria Flor.

[...] a gente consegue perceber que escolas que são de zona rural, quando tem uma parceria com o local que ela está, são escolas que geralmente reproduzem muito das culturas daquele local... acho que essa proximidade da escola com comunidade, entender o contexto da comunidade, permite sim que a escola consiga manter muitas tradições. (Maria Flor).

Essa colaboração estabelece um ambiente propício para a transmissão de saberes, tradições e valores enraizados na comunidade, enriquecendo o currículo educacional com elementos culturais autênticos e relevantes para os alunos.

A participação ativa da comunidade externa na vida escolar permite que os alunos se conectem de maneira mais profunda com sua herança cultural, promovendo um maior entendimento e apreço por suas raízes. Além disso, essa parceria proporciona oportunidades para a celebração das práticas culturais locais por meio de eventos, atividades e projetos educacionais, o que, por sua vez, mantém viva a identidade cultural da comunidade.

Assim, a colaboração entre a escola e a comunidade externa não apenas enriquece o ambiente educacional, mas também desempenha um papel importante na preservação e perpetuação da cultura local, garantindo que as tradições e valores sejam transmitidos de geração em geração. Essa ligação entre educação e comunidade é um recurso valioso para promover uma compreensão mais profunda da cultura local e fortalecer o senso de pertencimento dos alunos à sua comunidade. Entretanto, é importante ressaltar que o estabelecimento e a efetividade dessa parceria entre a escola e a comunidade externa estão intrinsecamente ligados à gestão escolar e à maneira como ela percebe e valoriza a contribuição desses atores no ambiente educacional, conforme destacado por Priscila.

Eu percebo que quando a gente tem uma gestão e um grupo de professores que pensam a escola como essa ponte de saberes, é possível sim ter a escola como também um meio, um meio de preservação dessa cultura e desses saberes tradicionais. Mas vai muito dessa perspectiva e desse projeto político-pedagógico, que aí cada escola vai ter o seu, que aí cada comunidade escolar vai pensar de uma forma. (Priscila).

A atitude e o apoio da gestão escolar desempenham um papel crucial na facilitação e promoção dessa colaboração frutífera, garantindo que haja espaço e incentivo para a participação ativa da comunidade na vida escolar. Portanto, a

atuação da gestão escolar desempenha um papel-chave na viabilização dessa parceria que enriquece o ambiente educacional e promove a preservação da cultura local.

De acordo com o que consta nas diretrizes do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (Brasil, 2004), a escola deve ter como compromisso oportunizar condição para que os alunos construam conhecimentos, atitudes e valores e contribuir na formação de cidadãos críticos, éticos e participativos nos contextos que integram. Dessa forma, Bezerra *et al.* (2010) indicam que as ações escolares devem ser consolidadas em um contexto participativo e integrador de todos os segmentos, de modo que o conhecimento apreendido gere maior compreensão, integração e inserção no mundo. Para que isso ocorra, os autores indicam que é necessária a integração entre a escola e a comunidade atendida, com reconhecimento e valorização do saber local e efetivação de parceria no trabalho educativo.

Fernanda apontou que o saber local pode ser inserido não apenas nos momentos das aulas, mas também nos eventos escolares em que os alunos podem resgatar e valorizar os saberes de sua localidade.

[...] porque existem vários momentos na escola em que há oportunidade de resgatar brincadeiras, tradições populares. Um exemplo disso, quadrilha, quadrilha junina, capoeira, samba de roda. Sempre tem gincanas na escola, tem esses eventos que é dia da criança que é possível encaixar essas brincadeiras tradicionais festejos populares da região. (Fernanda).

No entanto, é preciso observar a necessidade de uma preparação prévia para que ocorra a inclusão de práticas culturais em eventos escolares, englobando discussões e reflexões sobre a origem dessas tradições, sua relevância para a região e sua conexão com a identidade local.

É fundamental ter clareza da importância do entendimento contextual e cultural na apreciação de tradições locais. Sem isso, pode ocorrer uma participação superficial e desprovida de significado por parte dos alunos. Portanto, é essencial que as escolas adotem uma abordagem mais abrangente, que inclua a exploração e a compreensão aprofundada dessas práticas culturais, para que os alunos possam verdadeiramente valorizá-las como parte integrante de sua herança cultural e comunitária.



É possível identificar a incorporação de práticas culturais com o propósito de preservar uma determinada cultura numa escola de área rural em que a professora Maria Flor lecionou em um período anterior.

Por exemplo, eu trabalhei na escola de Tiquaruçu, e lá o reisado é muito forte. Então quando vai se aproximando o reisado a escola se movimenta. Então tem essa relação com a cultura da comunidade que tá lá na escola bem ativa, bem viva. Mas porque tem uma proximidade muito forte entre a escola e a comunidade. (Maria Flor).

A Festa do Reisado é uma celebração realizada em diversos distritos da cidade de Feira de Santana, incluindo o distrito de Tiquaruçu. Esta tradição, enraizada no catolicismo popular, é conhecida tanto como o Dia de Santos Reis quanto como a Folia dos Reis, marcando a visita dos três reis magos ao recém-nascido Jesus. O evento abrange um fim de semana inteiro e destaca a presença do vaqueiro, uma figura significativa na vida do distrito, encarregada de anunciar e celebrar a chegada do menino Jesus, juntamente com os três reis magos.

De acordo com publicação organizada pela Associação Cultural Coleirinho da Bahia(2020), o Reisado, atualmente, tem características de festa de largo, incluindo palcos e shows perto do Mercado Municipal. Começa com uma missa na capela de São Vicente e um pequeno cortejo que percorre as ruas do distrito. O cortejo é liderado pelos três reis magos e um vaqueiro, todos devidamente caracterizados, e pelo grupo cultural Reisado de Tiquaruçu, composto por membros mais velhos com pandeiros e jovens cantores que mantêm a tradição viva.

A professora Maria Flor compartilhou informações sobre a abordagem da escola em relação à Festa do Reisado. Segundo seu relato, a instituição de ensino reserva um período específico de tempo para explorar esse tema em suas atividades curriculares, demonstrando, assim, um compromisso palpável com a preservação e promoção das práticas culturais locais. Além disso, a escola vai além, integrando ativamente a comunidade local na celebração da festividade, o que enfatiza ainda mais a continuidade e a relevância dessas tradições culturais dentro do ambiente escolar. Esse relato destaca não apenas a importância da herança cultural, mas também a dedicação da comunidade escolar em mantê-la viva e significativa para as gerações futuras.

Fernanda acredita que a escola, como um espaço formador, pode auxiliar na construção da identidade dos alunos inseridos nesse ambiente.

Então, eu acredito, eu vejo a escola como um ambiente formador. Que a escola não deixa de ser um ambiente formador, que pode incorporar nesse processo formativo a valorização da cultura local. Ela deve fazer isso...também incentivar na sala de aula as pessoas fortalecerem a cultura e não se envergonhar da cultura do local de onde veio porque em local A e local B aquilo não tem. Mas pelo contrário, justamente por ser algo que é daquela região, da nossa região, que deve ser algo importante, algo único, né? Que de certa forma, acaba influenciando na formação de quem somos. (Fernanda).

Certamente, a escola desempenha um papel importante como um espaço formador na construção da identidade dos alunos. O processo de educação que não se limita apenas à transmissão de conhecimentos acadêmicos pode influenciar a formação da identidade individual e social dos estudantes, por meio da promoção da consciência cultural, incluindo o respeito e a valorização da própria cultura e da cultura dos outros. Isso contribui para a formação de uma identidade cultural sólida. Uma escola inclusiva que promove um ambiente acolhedor e aceitação de diversidade ajuda os alunos a se sentirem parte de uma comunidade, o que é fundamental para a construção da identidade. Portanto, a escola desempenha um papel multifacetado e influente na formação da identidade dos alunos, preparando-os não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para a compreensão de quem são como indivíduos e como membros da sociedade.

Embora acredite que a escola seja um ambiente propício à preservação da cultura de uma determinada região, a fala de Maria Flor identifica desafios que podem surgir ao longo desse processo.

[...] tem algumas dificuldades para que aconteça, mas tem muito potencial. Um deles é a escola abraçar a comunidade. Muitas vezes a escola está num lugar e ela nem sabe exatamente como a comunidade funciona... Ela não tem esse diálogo muito forte com a comunidade. A família também muitas vezes não participa da escola. (Maria Flor).

As dificuldades citadas por Maria Flor representam uma problemática, pois não conhecer a comunidade pode levar os professores e, conseqüentemente, a escola a não identificar os desafios e oportunidades enfrentados pelos alunos em suas vidas cotidianas. Esse desconhecimento pode comprometer efetivamente o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos estudantes.

Associado a esse desconhecimento, a escola pode desenvolver estratégias de ensino, programas ou políticas que não são adequados para a comunidade local. Isso pode resultar em iniciativas que não atendem às reais necessidades e expectativas dos alunos e de suas famílias.

Ainda, a ausência dos pais na escola representa um desafio para a preservação da cultura local, uma vez que eles desempenham um papel vital na transmissão de saberes locais, histórias, tradições e valores culturais para seus filhos. Quando não estão envolvidos na escola, essa transmissão cultural nesse ambiente pode ser interrompida.

Quando os pais não estão presentes, a escola pode não reconhecer plenamente a importância da cultura local no desenvolvimento dos alunos, o que leva a uma falta de iniciativas nesse sentido. Por outro lado, uma aproximação nesse sentido cria um vínculo entre a instituição educacional e a comunidade local. Isso ajuda a garantir que a cultura local seja valorizada e incorporada ao ambiente escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo visou identificar professores que incorporam saberes locais dos estudantes da educação básica em seu planejamento e execução de aulas. Dos quatro participantes da pesquisa, três deles (Fernanda, Maria Flor e Priscila) foram identificados como aqueles que afirmaram estabelecer essa conexão em suas práticas de ensino e que valoriza o saber local dos alunos durante as aulas. No caso do professor Tiago, foi observado que utiliza problemáticas locais como pontos de partida para suas aulas e o desenvolvimento de atividades e projetos.

A pandemia de COVID-19 provocou a mudança de várias atividades anteriormente realizadas em locais físicos para o ambiente virtual. Embora algumas delas tenham retornado gradualmente ao formato presencial, muitas pessoas optaram por mantê-las online, justificando essa escolha com base na maior conveniência que isso oferece.

Não obstante nossas apreensões em relação ao alcance dos objetivos deste trabalho com a realização das entrevistas nesse formato, a escolha se mostrou adequada, particularmente, pela flexibilidade, tanto para os docentes entrevistados quanto para esta pesquisadora. Dada essa estratégia de coleta de dados, foi possível que todos escolhessem com mais facilidade horários e locais convenientes para a condução das mesmas.

Já para as entrevistas presenciais, muitas vezes é necessário encaixar a conversa em horários de disponibilidade do professor ou durante intervalos. As entrevistas on-line eliminam essas restrições, o que possibilita ao pesquisador a expansão de suas questões com base nas respostas dos entrevistados, sem as limitações impostas pelo tempo disponível ou pelas distrações comuns ao ambiente escolar, como o ruído dos alunos nos corredores durante o intervalo ou a presença de outros professores na sala dos docentes, que costuma ser o local para realizar as entrevistas.

No entanto, é importante ressaltar que a realização de entrevistas online também pode apresentar algumas desvantagens. A familiarização com o ambiente escolar e a sua dinâmica pode oferecer ao pesquisador a oportunidade de observar detalhes e obter informações durante a visita à instituição, o que, por sua vez, poderia auxiliar na análise dos dados coletados.

O trecho do livro *Torto Arado*, escrito por Itamar Vieira Junior, utilizado como base para as entrevistas com os professores, demonstrou-se promissor para o desenvolvimento da pesquisa. Os professores compartilharam que o texto os levou a reflexões sobre a realidade da escola em que atuam, o que os incentivou a estabelecer conexões entre alguns trechos e a prática pedagógica.

Devido à crescente popularidade do livro como um dos mais vendidos na categoria de ficção, alguns professores já haviam lido a obra na íntegra ou partes dela, o que enriqueceu ainda mais as discussões. Um exemplo é o da professora Priscila, que relatou ter debatido o trecho em questão com seus colegas durante uma reunião do grupo de pesquisa. Esse intercâmbio de ideias contribuiu para suas respostas na entrevista, além de proporcionar *insights* adicionais sobre pontos do texto que não haviam sido destacados pelos demais professores entrevistados.

Quanto ao roteiro de entrevista, os objetivos propostos foram alcançados e as perguntas se mostraram de fácil compreensão. Tal fato contribuiu para a fluidez da conversa, evitando a alocação de tempo adicional considerável na explanação de questões. Portanto, enfatizamos a importância da criação de um roteiro para entrevista contendo terminologia de fácil compreensão, de natureza simples, que possibilite ao pesquisador, com base nas respostas dos entrevistados, ampliar a abordagem a outros tópicos que possam contribuir para uma exploração mais abrangente de questões relacionadas ao tema proposto, mesmo aquelas que não estavam inicialmente previstas pelo pesquisador.

Quanto à temática central desta pesquisa, a articulação entre o saber local dos estudantes e o conhecimento escolar, os professores ouvidos indicaram algumas estratégias para que isso se efetive. São elas a realização de entrevistas, produção de vídeos, atividade escrita, o diálogo e o desenvolvimento de projetos. Percebe-se que essa abordagem favorece o envolvimento ativo nas aulas e o respeito e apreço pela cultura local.

Essa conjunção de fatores, por sua vez, provavelmente contribuiu para a preservação da herança cultural das comunidades nas quais esses alunos estão inseridos e a afirmação de suas identidades culturais. Verificamos essa valorização do saber local por parte dos alunos na experiência relatada por Priscila. A docente notou que, após a realização de entrevistas com as benzedeadas, os alunos começaram a valorizar os saberes desenvolvidos por esse grupo. Esse

reconhecimento resultou em uma sensação de pertencimento mais forte àquela localidade e à cultura enraizada na comunidade.

Destacamos, portanto, a importância dessa abordagem de ensino como promissora na prática docente, representando uma estratégia para a aquisição de conceitos escolares. Através desse procedimento, o professor poderá facilitar o processo de ensino aprendizagem, ao mesmo tempo em que o diálogo estimula a participação ativa dos estudantes. Isso, por sua vez, encaminha-os para a construção de significados e a expansão de suas experiências locais.

As estratégias adotadas pelos professores evidenciaram que aquilo que às vezes percebemos como simples e ineficaz em relação a esse propósito pode, de fato, desempenhar papel construtivo no processo de ensino aprendizagem. No entanto, como indicado pelos professores, as estratégias utilizadas de forma criativa contribuem para a compreensão de novos conceitos pelos alunos, ampliando seus saberes por meio do conhecimento escolar e pela valorização do saber local.

Por outro lado, os professores também apontaram desafios para a efetivação desse vínculo entre saber local e conhecimento escolar. Eles identificaram lacunas na sua formação inicial e uma carência de apoio contínuo, especialmente por parte da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, no que diz respeito à diversidade cultural e à integração dos saberes locais dos estudantes no contexto pedagógico.

Assim, torna-se importante enfatizar a necessidade de incorporar essa abordagem desde o período da formação inicial, integrando-a em disciplinas, leituras e discussões pertinentes. Tal iniciativa auxiliará os professores a desenvolverem essa relação durante suas aulas e a compreenderem que existem outras formas de conhecimento, outros saberes culturais que enriquecem a experiência educativa e têm possibilitado a diversas sociedades culturais a sua existência e permanência.

Em relação à formação continuada, sugerimos que essas possibilitem que os docentes estabeleçam conexões com outros professores que compartilham interesses similares, a fim de promover a troca de ideias e recursos, bem como a realização conjunta de discussões sobre temas relevantes que envolvam essa temática. Essa colaboração pode resultar em impactos positivos no ambiente escolar.

Ainda como sugestões de ações efetivas, identificadas com o desenvolvimento desta pesquisa, cita-se a parceria com departamentos ou grupos

de pesquisas das universidades próximas que se dediquem à mesma temática. Essa aproximação pode auxiliar os docentes a se aprofundarem no entendimento deste tema, por meio de programas de formação e recursos, como foi exemplificado na experiência da escola em que o professor Tiago atua. Ele identificou uma parceria com a universidade, indicando, assim, o potencial e as oportunidades que essa abordagem pode oferecer.

Por outro lado, os professores citaram como desafio para o desenvolvimento dessa relação a falta de estrutura escolar, o tempo que é disponibilizado para as aulas e o fato de ministrarem disciplinas para as quais não foram formados. Conforme evidenciado, a deficiência estrutural nas instituições de ensino pode exercer influência sobre os comportamentos e metodologias adotados pelos professores. As demandas institucionais e a necessidade de cobrir extensos conteúdos curriculares, combinadas com a carência de conhecimentos em disciplinas específicas, podem comprometer a concepção que prioriza a construção do conhecimento por meio do diálogo.

No âmbito da contribuição para o conhecimento científico, esperamos que este estudo reforce a relevância da pesquisa envolvendo professores que atuam em escolas rurais ou em instituições que acolhem alunos oriundos desse contexto. Além de ampliar a compreensão das potencialidades de integração entre o saber local e o conhecimento escolar, este trabalho pode fornecer uma base metodológica para futuras investigações científicas.

No que tange às práticas educacionais, almejamos que os resultados, ao serem disseminados para outros profissionais do ensino, suscitem a conscientização acerca da importância dos saberes locais na educação. Pretendemos, ainda, instigar professores para uma reflexão sobre a forma como esses saberes podem ser aplicados de maneira contextualizada em suas próprias salas de aula. Dessa forma, esperamos, por meio desta pesquisa, motivar docentes, bem como futuros docentes a estabelecer relações mais sólidas com a comunidade local, buscando envolver membros da comunidade em atividades educacionais e projetos colaborativos. Com base nos resultados desta pesquisa, fica evidente que há um amplo campo de estudo a ser explorado nesta área, abrangendo implicações que podem ser analisadas de forma mais ampla.

Sendo assim, planejamos continuar a investigação acerca deste tema em pesquisas futuras, com o intuito de aprofundar a compreensão das questões

abordadas. Esse percurso pode incluir a exploração de novas abordagens metodológicas, coleta de dados mais abrangentes e a análise mais aprofundada das implicações práticas. Além disso, pretendemos contribuir com a produção de artigos acadêmicos adicionais, compartilhando os resultados dessas pesquisas e de subsequentes, de modo a enriquecer o debate acadêmico e fornecer *insights* para profissionais interessados no tema.



## REFERÊNCIAS

ACEFS- Associação Comercial e Empresarial de Feira de Santana. **Conhecendo Feira de Santana**.2017. Disponível em:<https://www.acefs.com.br/feira-de-santana/>. Acesso em: 15 set.2023.

ARAUJO, G.M.;BAPTISTA, G.C.S. Consideração da diversidade cultural e formação docente sensível à diversidade cultural: resultado de uma pesquisa com professoras de ciências. **Anais dos Seminários de Iniciação Científica**, n. 23, 2019.

ARGANDOÑA, W.M.; SELUM, W.S. **Sociedad local y municipios en el Beni**. Fundacion Pieb, 2002.

ASSOCIAÇÃO CULTURAL COLEIRINHO DA BAHIA. **Distritos de Feira: imagens das culturas populares**. Favela é isso aí. Feira de Santana, 2020. Disponível em: <https://www.favelaeissoai.com.br/wp-content/uploads/2020/11/2020-feiradesantana.pdf>. Acesso em 30 out. 2023.

AVILA ARAUJO, C.A. A ciência como forma de conhecimento Science as a kind of knowledge. **Ciênc. cogn.**, Rio de Janeiro , v. 8, p. 127-142, ago. 2006. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext &pid=S1806-58212006000200014&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212006000200014&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 22 jun. 2023.

BAPTISTA, G. C. S. **A Contribuição da etnobiologia para o ensino e a aprendizagem de Ciências**: estudo de caso em uma escola pública do Estado da Bahia. Salvador: 2007. 250f. Instituto de Física (UFBA). [Dissertação de mestrado, apresentada na Universidade Federal da Bahia (UFBA) – Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), 2007.

BAPTISTA, G. C. S. Do cientificismo ao diálogo intercultural na formação do professor e ensino de ciências. **Interações**, v. 10, n. 31, 2014.

BAPTISTA, G. C. S. Importância da demarcação de saberes no ensino de Ciências para sociedades tradicionais. **Ciência & Educação** (Bauru), v. 16, n. 3, p. 679–694, 2010.

BAPTISTA, G. C. S.. **A etnobiologia e sua importância para a formação do professor de ciências sensível à diversidade cultural**: indícios de mudanças das concepções de professoras de biologia do estado da Bahia. 2012. 450f. Salvador: Instituto de Física (UFBA). [Tese de doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências, apresentada na Universidade Federal da Bahia (UFBA) – Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), 2012.

BAPTISTA, G. C.; EL-HANI, C. N. The contribution of ethnobiology to the construction of a dialogue between ways of knowing: A case study in a Brazilian public high school. In: **Science & Education**, v. 18, n. 3-4, 2009, p. 503-520.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 6a ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

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

BASÍLIO, Guilherme. **Os saberes locais e o novo currículo do ensino básico**. 2006. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

BEZERRA, Z.; SENA, F.; DANTAS, O.; CAVALCANTE, A.; NAKAYAMA, L.; SANTANA, A. Comunidade e escola: reflexões sobre uma integração necessária. **Educar em Revista**, p. 279-291, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Q8XbHj8zhLjgLpN9TMQmh8q/abstract/?lang=pt#ModalTutors>. Acesso em 31 out. 2023.

BISPO, M. das G. de S.; BAPTISTA, G. C. S. Como os professores de biologia concebem a diversidade cultural: influências para o diálogo intercultural e proposta para a formação docente. **Gaia Scientia**, [S. l.], v. 13, n. 2, 2019. DOI: 10.22478/ufpb.1981-1268.2019v13n2.42403.

BRASIL. **Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007**. Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm). Acesso em: 30 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. **Caderno 1 - Conselhos Escolares**: democratização da escola e construção da cidadania. Brasília: MEC, SEB, 2004. Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/conselhos\\_escolares\\_pn.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/conselhos_escolares_pn.pdf) Acesso em 31 out. 2023.

BUENO, S.M.V.; EBISUI, C.; SOUZA, J.; FARINHA, M. O diálogo no processo ensino-aprendizagem. **Temas em Educação e Saúde**, 2005. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/9507>. Acesso em 30 out. 2023.

CALIARI, R.O.; ALENCAR, E.; AMÂNCIO, R. Pedagogia da alternância e desenvolvimento local. **Organizações Rurais & Agroindustriais**, v. 4, n. 2, 2002.

CAMPOS, M. M. Por que é importante ouvir a criança?: a participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, S. H. V. **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

CANDAU, V. M. **Sociedade, educação e cultura**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CANDAU, V.M. A diferença está no chão da escola. **Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares**, v. 4, 2008.

CANDAU, V.M.. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 235-250, 2012.

CANEN, A. Formação de Professores: diálogo das diferenças. In: **Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v.5, n. 17, p. 477-494, out./dez. 1997.

CARDOSO, J.L.daS.; DARWICH, R.A. formação de professores e diversidade cultural: apontamentos teóricos. In: **Anais I Simpósio Internacional de Pesquisa e Ensino - Online**, 2023. Disponível em: <<https://www.doity.com.br/anais/sipen2023/trabalho/291512>>. Acesso em: 01 out. 2023.

CARTONI, D.M. Ciência e conhecimento científico. **Anuário da produção acadêmica docente**, v. 3, n. 5, p. 9-34, 2010.

CARVALHO, F.R.C.; LELIS, A.G.S. Conhecimento tradicional: saberes que transcendem o conhecimento científico. In: **AnaisXXIII CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI**. 2014.

CASTELLAR, S.M.V. A formação de professores e o ensino de Geografia. **Terra Livre**, n. 14, p. 51-59, 1999.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica**: questões e desafios para a educação. 5 ed. Ijuí: Unijuí, 2001.

COBERN, W. W. Constructivism and non-western science education research. **International Journal of Science Education, Routledge**, v. 4, n. 3, p. 287-302, 1996.

CORDEIRO JÚNIOR, A.A. **A cartografia dos saberes locais e o sensoriamento remoto na representação da paisagem e do território**. 2022. 169 f., Dissertação (Mestrado em Geografia) — Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

CORREIA, I. S.; ALMEIDA, R. O. O diálogo intercultural no contexto do ensino de Genética: uma revisão das experiências didáticas publicadas no ENPEC. In: XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2019, Natal. **Anais do XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências- XII ENPEC**, 2019.

COSTA, Ronaldo G. de A. Os Saberes Populares da Etnociência no Ensino das Ciências Naturais: uma proposta didática para aprendizagem significativa. **Revista Didática Sistêmica**, v. 8. jul./dez. 2008.

CRCBA (Conselho Regional de Contabilidade da Bahia). **Delegacia de Feira de Santana-Sobre Feira de Santana**, 2020. Disponível em: <https://www.crcba.org.br/servicos/delegacias/delegacia-de-feira-de-santana/sobre-feira-de-santana/>. Acesso em: 13 set. 2023.

CUNHA, M. C. **Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico. Conferência realizada na Reunião da SBPC em Belém**, Pará, em 12/7/2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13623>. Acesso em: 17 jul. 2023.

CURRIE, H. Minorities, margins, mistsandmainstreams. **TeachingandTeacherEducation**, v. 22, 2006, p. 835–837.

DALFOVO, M.S.; LANA, R.A.; SILVEIRA, A. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v.2, n.4, p.01-13, Sem II. 2008.

DAMASCENO, E.A.; PRADO, G.do V.T.; PINA, T.A. Buscando possíveis sentidos de saber e conhecimento na docência. **Cadernos de Educação**, n. 30, 2008.

DE ANDRADE, Priscila Pereira. Biodiversidade e conhecimentos tradicionais. **Prismas: Direito, Políticas Públicas e Mundialização** (substituída pela Revista de Direito Internacional), v. 3, n. 1, 2006.

DIEGUES, A.C.; ARRUDA, R.S, V. (orgs.) **Saberes Tradicionais no Brasil**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente; São Paulo: USP, 2001, p. 71.

DINIZ-PEREIRA, J. E.;CAÑETE, L. S. C.. A escrita do diário de bordo e as possibilidades da reflexão crítica sobre a prática docente. In.:LACERDA, M. P. (Org.).**A escrita inscrita na formação docente**. Rio de Janeiro, RJ: Rovelte, 2009., 17-36).

DOMINGUINI, L. A transposição didática como intermediadora entre o conhecimento científico e o conhecimento escolar. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, v. 7, n. 2, 2008. Disponível em: <https://www.periodicosibepes.org.br/index.php/reped/article/view/472>. Acesso em 30 out. 2023.

DOS SANTOS, R.B.R.; QUEIROZ, P.P. Interculturalidade: Instrumento De Mudança Da Práxis Escolar Interculturality: InstrumentOf Scholar PraxisChanging.**RevistAleph**, n. 31, 2018.

ECHER, Isabel Cristina. A revisão de literatura na construção do trabalho científico. **Revista gaúcha de enfermagem**. Porto Alegre. Vol. 22, n. 2 (jul. 2001), p. 5-20, 2001.

EINSTEIN, A.; INFELD, L. **A evolução da física**. Rio de Janeiro:Jorge Zahar Ed., 2008.

EL-HANI, C. N. Bases teórico-filosóficas para o Design de educação intercultural como diálogo de saberes. **Investigações em Ensino de Ciências**, 27(1), 2022. 01-38. <https://doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2022v27n1p01>. Acesso em: 20 jul. 2023.

EL-HANI, C. N.; MORTIMER, E. F. Multicultural education, pragmatism, andthegoalsofscienceteaching. **Cult Stud ofSciEduc**, v. 2, p. 657-702, 2007.

FERREIRA, L. G. **Professoras da zona rural em início de carreira: narrativas se si e desenvolvimento profissional**. 2014. 273f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

- FIGARO, A.K. **O Ensino de Química e Seminário Integrado**: Valorizando a Pesquisa do Estudante a Respeito dos Saberes Populares das Plantas Medicinais. 2015. 200f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências). Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2015.
- FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- FRACALANZA, H.; AMARAL, I.A.do; GOUVEIA, M.S.F. **O Ensino de Ciências no 1º grau**. São Paulo: Atual, 1986.
- FRANÇA, Vera Regina Veiga. Teoria (s) da comunicação: busca de identidade e de caminhos. **Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG**, v. 23, n. 2, 1994.
- FRASER, M.T.D.; GONDIM, S.M.G. Da fala do outro ao texto negociado: Discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**. v. 14 n. 28, p. 139 - 15, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1987.
- GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1989. (Pensamento e Ação no Magistério).
- GALLI, E. F. **O diálogo em Paulo Freire**: uma análise a partir da pedagogia do oprimido e da pedagogia da esperança. 2015. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.
- GALLIANO, A.G. **O método científico**: teoria e prática. São Paulo: Harbra, 1986. 200 p.
- GEERTZ, C. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. 13. ed. Tradução Vera Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013
- GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- GONDIM, M. S. C. **A inter-relação entre saberes científicos e saberes populares na escola: uma proposta interdisciplinar baseada em saberes das artesãs do Triângulo Mineiro**. 2007. 174 f. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Ensino de Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
- JESUS, S. N. de. **Professor sem stress**. Realização e bem-estar docente. Porto Alegre, RS: Mediação, 2007.
- KNELLER, G.F. **A Ciência como atividade humana**. Tradução de Antonio José de Souza. Rio de Janeiro: Zahar; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1980.

KOLLING, E.J.; CERIOLI, P.R.; CALDART, R.S.. **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

KOVALSKI, M. L.; OBARA, A. T.; FIGUEIREDO, M. C. Diálogo dos saberes: o conhecimento científico e popular das plantas medicinais na escola. **Anais** do VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências e ICIEC Congresso Iberoamericano de Investigación en Enseñanza de las Ciencias, 2011.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1986.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

LOBATO, A. C. **Contextualização e transversalidade**: conceitos em debate. Monografia de Especialização. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2008.

LOPES, A.C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, A.R.C. **Conhecimento escolar**: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Em Aberto, v. 5, n. 31, 1986.

MARANDINO, M. Transposição ou recontextualização? Sobre a produção de saberes na educação em museu de ciências. **Revista Brasileira de Educação**, 26, 95-108, 2004.

MARTINS, K.; ALMEIDA, R.; BAPTISTA, G. Cultura e diálogo intercultural: Conhecimentos etnoecológicos no ensino da ecologia escolar. In: **Livro de atas do III Congresso internacional sobre culturas**: Interfaces da lusofonia. 2019. p. 405-415.

MARTINS, K.S.B. **Currículo escolar e saberes locais**: ressignificação da prática curricular docente. 2010. 132 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2010.

MATOS, I. W. S. **O diálogo em Paulo Freire como caminho para a comunicação entre professor e aluno**. 2018. 86 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2018.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: Pesquisa Qualitativa em Saúde. 12 ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: E.P.U, 1986.

MOREIRA, E. Conhecimento Tradicional e a Proteção. **T & C Amazônia**, v. 11, p. 33-41, 2007.

MOREIRA, M. A. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

MOZZATO, A. R.; GRZYBOVSKI, D. Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 15, n. 4, pp. 731-747, jul./ago. 2011.

NAHAS, F.X.; FERREIRA, L.M. A escolha do periódico. **Acta Cirúrgica Brasileira**, v. 20, p. 26-27, 2005.

NAKANO, D.; MUNIZ JR, J. Writing the literature review for empirical papers. **Production**, v. 28, 2018.

NASCIBEM, F. G.; VIVEIRO, A. A. Para além do conhecimento científico: a importância dos saberes populares para o ensino de ciências. **Interaccoes**, v. 11, p. <http://revistas>, 2015.

NASCIBEM, F. G. **O saber popular e o saber científico**: uma convergência possível? São Paulo: Blucher, 2022.

NÓVOA, A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Nada substitui o bom professor. Palestra proferida no Sindicato dos Professores de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <Disponível em: [http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto\\_novoa.pdf](http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf) >. Acesso em: 25 set. 2023.

OLIVEIRA, P.S.de. Saber popular e perspectivas para o conhecimento científico. **Anais II CONEDU...** Campina Grande: Realize Editora, 2015.

PAIVA, A. S. **Conhecimentos tradicionais e ensino de biologia**: desenvolvimento colaborativo de uma sequência didática sobre reprodução vegetal. 2014. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

PAULA, G.M.C.de; BIDA, G.L. **A importância da aprendizagem significativa**. Paraná, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1779-8.pdf>. Acesso em 30 out. 2-23.

PÉREZ, D.F. V. **Diálogo entre conhecimentos científicos escolares e tradicionais em aulas de ciências naturais**: intervenção e pesquisa na comunidade de Taganga (Magdalena-Colômbia). 2016. 331 f. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

PERRELLI, M. A. de S. Conhecimento tradicional e currículo multicultural: notas com base em uma experiência com estudantes indígenas Kaiowá/Guarani. **Ciência & Educação**, v.14, n03, 2008, p. 381-396.

PERUZZO, C. M. K. Mídia local e suas interfaces com a mídia comunitária no Brasil. **Anuário Internacional de comunicação Lusófona**, v. 4, n. 1, 2006. p. 141-169.

PERUZZO, C.M. K.; VOLPATO, M. Conceitos de comunidade, local e região: inter-relações e diferença. **Libero**, n. 24, p. 139-152, 2016.

PINHEIRO, P. C., GIORDAN, M. O preparo do sabão de cinzas em Minas Gerais, Brasil: do status de etnociência à sua mediação para a sala de aula utilizando um sistema hipermídia etnográfico. **Investigações Em Ensino De Ciências**, 15(2), 2016, 355–383.

PRODANOV, C.; FREITAS, E.C. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico** 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RÉDUA, L. S.; HONORATO, G. B. S.; KATO, D. S. Entre garrafadas e fármacos: diálogos interculturais na formação de professores de ciências do Campo. In: **Anais do Encontro Nacional de Pesquisas em Educação em Ciências (ENPEC)**, 12., 2019, Natal. Atas [...]. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2019.

REY, F.L.G. **La investigación cualitativa en psicología: rumbos y desafíos**. São Paulo: Educ, 1999.

RIBEIRO, E.F.; CASTRO, M.A.C.D. Formação inicial e continuada do docente no contexto da Educação do Campo a partir do protagonismo dos movimentos sociais do campo. **Revista Ciências Humanas**, v. 6, n. 2, 2013.

ROBLES-PIÑEROS, J.; BAPTISTA, G. C. S. e COSTA-NETO, E. Uso de desenhos como ferramenta para investigação das concepções de estudantes agricultores sobre a relação inseto-planta e diálogo intercultural. **Investigações em Ensino de Ciências IENCI**, V23 (2): Ago. pp. 159 – 171, 2018.

ROSADO, C.T.daC.L.; CAMPELO, M.E.C.H. Educação escolar: a vez e a voz das crianças. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 19, n. 71, p. 401-424, 2011.

SÁ, M. J. R. de; CORTEZ, D. de S. Desafios contemporâneos ao trabalho docente: mediações de saberes multi/interculturais no cotidiano educativo. In: **Anais [...]** Encontro Internacional Da Sociedade Brasileira De Educação Comparada, 5., 2012.

SCHMITZ, L.L. Paradigmas do conhecimento: os percursos e descaminhos da educação ao longo da história. **Revista Divisa**. Revista da Fai- Faculdade de Itapiranga. nº 4, v. 3, p. 77 – 82. Jul./Dez, 2006.

SHIRAISHI NETO, J. **Direitos dos povos e das comunidades tradicionais no Brasil: declarações, convenções internacionais edispositivos jurídicos definidores de uma política nacional**. Manaus: UEA, 2017.

SILVA, E.T. Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem. **Em aberto**, Ministério da Educação e Desporto SEDIAE/ INEP, v. 16, n. 69, 1996.



SILVA, L. F. P.; RAMOS, M.. Etnobiologia como ferramenta para promover a contextualização do ensino de ciências e biologia. **Anais VII CONEDU - Edição Online**. Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68593>. Acesso em 30 out. 2023.

SILVA, LH de A.; ZANON, L. B.. A experimentação no ensino de ciências. In: SCHNETZLER, R. P.; ARAGÃO, R. M. R. **Ensino de Ciências: fundamentos e abordagens**. Piracicaba: CAPES/UNIMEP, 2000. p. 120-153.

SILVA, M. A.; COSTA, E. S.; COSTA, A. A. Conhecimento científico e senso comum: uma abordagem teórica. **AnaisVII Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”**. São Cristóvão, 2013.

SILVA, M. do S. Nas trilhas da memória da materialização da escola no campo brasileiro: da Educação Rural à escola do campo. In: COELHO; G. L. S.; ARAÚJO, G. P. de (org.). **Educação do campo e cidadania no Brasil contemporâneo**. Palmas/TO: Universidade Federal do Tocantins; EDUFT, 2018.

SILVA, S. F. da; MELO NETO, J. F. de. Saber popular e saber científico. **Revista Temas em Educação**, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 137–154, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/25060>. Acesso em: 30 out. 2023.

SILVA, V.A.da; REBOLO, F.. A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor. **Interações** (Campo Grande), v. 18, p. 179-190, 2017.

SOUZA, G.S.; SANTOS, A.R.; DIAS, V.B. **Metodologia da pesquisa científica: a construção do conhecimento e do pensamento científico no processo de aprendizagem**. Porto Alegre: Animal, 2013.

SOUZA, M. V.;BAPTISTA, G. C. S.;SANTANA, U. dos S.;BARBOSA, R. H. Etnobotânica das plantas alimentícias e diálogo intercultural no ensino de biologia. **Investigações Em Ensino De Ciências**, 28(1),2023. 157–175. <https://doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2023v28n1p157>. Acesso em 30 out. 2023.

TAQUARY, O. B. Diálogo entre os saberes: as relações entre o senso comum, saber popular, conhecimento científico escolar. **Revista Universidade de Relações Internacionais** (Brasília-DF), v. 5, n. 1, p. 97-104, 2007.

TOLEDO, V.M.M.; BARRERA-BASSOLS, N. A etnoecologia: uma ciência pós-normal que estuda as sabedorias tradicionais. **Desenvolvimento e Meio ambiente**, v. 20, 2009.

TRENTINI, M;PAIM,L. **Pesquisa em enfermagem: uma modalidade convergente-assistencial**. Florianópolis: Ed da UFSC; 1999.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987

VASCONCELOS, A.A.A. A presença do diálogo na relação professor- aluno. **Anais V Colóquio Internacional Paulo Freire**, Recife, 2005.

VEIGA-NETO, A.; NOGUEIRA, C.E. Conhecimento e saber: apontamentos para os estudos de currículo. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, v. 1, p. 67-87, 2010.

VIEIRA JUNIOR, I. **Torto arado**. São Paulo: Todavia, 2019.

WEISZ, T.; SANCHEZ, A. Como fazer o conhecimento do aluno avançar. In.: WEISZ, T.; SANCHEZ, A. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2002. p. 65-82.

XAVIER, P.M.A.; FLÔR, C.C.C. Saberes populares e educação científica: um olhar a partir da literatura na área de ensino de ciências. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências** (Belo Horizonte), v. 17, p. 308-328, 2015.

ZUCULA, A.F.; AGUILAR JÚNIOR, C.A. Conhecimento, conhecimento escolar e discurso pedagógico. **Periferia**, v. 10, n. 1, p. 229-243, 2018.

## APÊNDICES

**APÊNDICE A- Instrumento de coleta dos dados  
QUESTÕES PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

<b><i>Categorias</i></b>	<b><i>Excerto</i></b>	<b><i>Roteiro da entrevista</i></b>	<b><i>Objetivo</i></b>
<b>Impressões do entrevistado sobre o texto</b>	_____	O que você achou sobre o texto?	Questão aberta visando incentivar os professores a expressarem suas impressões sobre o texto.
<b>Postura da Professora</b>	Linha 12 a linha 19  Linha 52 a 56	O que você tem a dizer sobre a postura da professora, ou seja, a forma como ela trabalha na abordagem de conteúdos?	Compreender como os entrevistados consideram a forma pela qual a professora aborda conteúdos escolares.

<p><b>Saberes locais e conhecimento escolar</b></p>	<p>Linha 58 ao 76</p>	<p>Você considera que há saberes locais no texto? Se sim, pode citar alguns?</p> <p>Você considera que a professora poderia utilizar saberes locais que estão no texto para desenvolver conteúdos escolares?</p> <p>De que forma ela poderia fazer isso?</p> <p>Você já articulou algum saber local com conteúdos escolares?</p> <p>Você pode me contar como que fez isso?</p> <p>E os alunos, gostaram? Como eles reagiram ao verem a discussão de saberes locais na sala de aula?</p> <p><b>Em caso negativo:</b> Acredita que há dificuldades? Pode me citar quais são essas dificuldades?</p>	<p>Investigar a percepção do entrevistado sobre os saberes locais no texto e a visão da professora sobre o desenvolvimento de conteúdos a partir do saber local, considerando o contexto apresentado. Explorar as experiências do professor na integração do saber local ao conhecimento escolar e coletar informações sobre as estratégias de ensino utilizadas nesse processo.</p>
---	-----------------------	---	--

<p><b>Desinteresse dos alunos</b></p>	<p>Linha 6 a linha 24</p>	<p>Lendo esse trecho, notamos o desinteresse da Belonísia e de seus colegas pelas aulas. O que você recomendaria a professora para reverter essa situação?</p> <p>Você já lidou com essa situação em algum momento?</p>	<p>Explorar se o entrevistado possui alguma experiência prévia em lidar com situações semelhantes e se já aplicou alguma estratégia eficaz para reverter o desinteresse dos alunos em sala de aula.</p>
<p><b>Preservação da cultura local</b></p>	<hr/>	<p>Você considera que a escola pode contribuir para a preservação da cultura de uma região?</p> <p>Se sim, como isto seria possível?</p>	<p>Identificar se o professor acredita que a escola tem papel relevante na preservação da cultura local.</p>

## Apêndice B- SLIDE NORTEADOR

# Trechos do livro Torto Arado



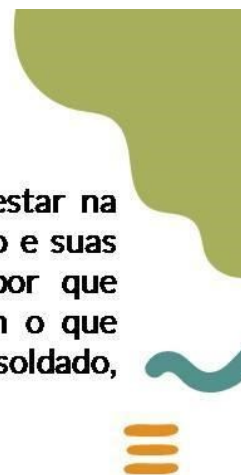
## Linha 12 a 19

Muitas crianças também não aprenderam, pude perceber, estavam com a cabeça na comida ou na diversão que estavam perdendo na beira do rio, para ouvir aquelas histórias fantasiosas e enfadonhas sobre os heróis bandeirantes, depois os militares, as heranças dos portugueses e outros assuntos que não nos diziam muita coisa. Meu desinteresse só fazia crescer. Tinha a sensação de que perdia meu tempo naquela sala quente, ouvindo aquela

• : senhora de mãos finas e sem calos, com um perfume forte que  
• parecia incensar a escola nos dias de calor.

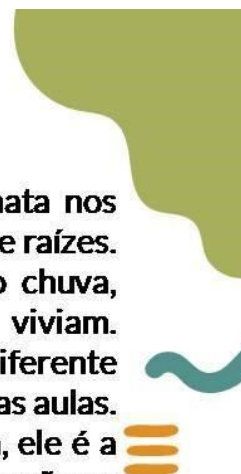
## Linha 52 a 56

Poder estar ao lado de meu pai era melhor do que estar na companhia de dona Lourdes, com seu perfume enjoado e suas histórias mentirosas sobre a terra. Ela não sabia por que estávamos ali, nem de onde vieram nossos pais, nem o que fazíamos, se em suas frases e textos só havia histórias de soldado, professor, médico e juiz.



## Linha 58 a 76

Com Zeca Chapéu Grande me embrenhava pela mata nos caminhos de ida e de volta, e aprendia sobre as ervas e raízes. Aprendia sobre as nuvens, quando haveria ou não chuva, sobre as mudanças secretas que o céu e a terra viviam. Aprendia que tudo estava em movimento – bem diferente das coisas sem vida que a professora mostrava em suas aulas. Meu pai olhava para mim e dizia «o vento não sopra, ele é a própria viração» e tudo aquilo fazia sentido. «Se o ar não se movimenta, não tem vento, se a gente não se movimenta, não tem vida», ele tentava me ensinar. Atento ao movimento dos animais, dos insetos, das plantas, alumbrava meu horizonte





## APÊNDICE C- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**  
(Segundo Resolução CNS 466/2012 e 510/2016 do Ministério da Saúde- Conselho Nacional de Saúde- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa)

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) por Maiele Vitória Souza Araujo e a professora Dra. Nadir Castilho Delizoicov a participar da pesquisa intitulada “**RELAÇÃO ENTRE SABER LOCAL E CONHECIMENTO ESCOLAR: UM ESTUDO ENVOLVENDO DOCENTES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA**”. Esta pesquisa compõe a dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica de Maiele Vitoria Souza Araujo, sob a supervisão da professora Dra. Nadir Castilho Delizoicov e esta sendo realizada na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

O objetivo geral desta investigação é *identificar professores que consideram saberes locais de estudantes da educação básica no planejamento e na realização das aulas, visando promover a reflexão, bem como a preservação da cultura local*. Caso aceite participar desta pesquisa, você participará de uma entrevista composta por oito questões, que poderá ter duração de até 30 minutos que será gravada com o objetivo de registrar com maior precisão as respostas, posteriormente as mesmas serão transcritas e analisadas. Terá acesso às respostas apenas a presente pesquisadora e sua orientadora. As entrevistas serão transcritas por mim, respeitando na íntegra a fala do voluntário, a gravação e o material transcrito serão utilizados na construção desta pesquisa para fins de escrita de trabalho de conclusão do curso de mestrado e outras publicações de ordem acadêmica ou didáticas delas derivadas. Caso você queira ter acesso à transcrição da entrevista, ela ficará guardada com a pesquisadora, Maiele Vitória Souza Araujo por 5 anos e após esse período será descartada.

Como em qualquer investigação, o participante pode experimentar eventual riscos e desconforto ao responder as perguntas da entrevista, como, por exemplo, constrangimento ao se expor, insegurança, cansaço durante a entrevista, ressignificação de memórias e momentos vivenciados durante a atuação do profissional no âmbito escolar, que podem ser gerados por algumas perguntas. No entanto, para minimizar os eventuais riscos e desconfortos, procurarei, sobremaneira, reduzir tais situações incômodas e tumultuosas, sempre visando o bem-estar, o conforto e a proteção do participante. Dessa forma, a pesquisadora que desenvolverá as entrevistas preparou-se previamente para realizá-la de modo respeitosa, buscando tornar as entrevistas um momento agradável e, na medida do possível, descontraído.

Os resultados e conclusões obtidos por esta pesquisa poderão contribuir para o campo das reflexões teóricas sobre o diálogo entre o saber local dos estudantes e os conhecimentos científicos, auxiliando na construção do processo de ensino e aprendizagem, de modo a contribuir para o pensamento crítico e reflexivo.

Os dados gerados por esta pesquisa também poderão resultar em benefícios aos estudantes que estão inseridos nas escolas onde esses professores atuam, visto que os docentes ao terem acesso aos resultados dessa pesquisa poderão refletir e/ou reafirmar a importância dos saberes locais dos alunos para o processo de construção de conhecimentos

científicos, pois a partir das suas falas os mesmos poderão desenvolver atividades e recursos como estratégias de ensino voltadas as valorizações desses conhecimentos.

É assegurado ao participante a manutenção do sigilo e da privacidade durante todas as fases da pesquisa, assim não será utilizado a imagem do participante e seu nome não será identificado nesta pesquisa e em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Porém, há a remota possibilidade da quebra do sigilo, mesmo que involuntário e não intencional dos dados que você está me fornecendo. Se você sofrer qualquer prejuízo material ou imaterial comprovadamente relacionado à pesquisa, você terá o direito a buscar indenização e assistência nos termos da lei.

É importante ressaltar que a sua participação nesta investigação é totalmente voluntária, podendo recusar-se, desistir ou retirar o seu consentimento da pesquisa sem que haja prejuízos ou penalização.

Esta pesquisa não prevê benefícios diretos a você, mas tem o potencial de contribuir com a área do ensino de Ciências e Biologia. Para participar desta pesquisa você não receberá qualquer vantagem financeira. Por outro lado, você não terá nenhuma despesa advinda de sua participação. Caso alguma despesa extraordinária associada à pesquisa venha ocorrer, você será ressarcido pelo pesquisador.

Após a finalização do estudo, até o segundo semestre de 2023, os resultados desta pesquisa serão disponibilizados no site do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (<http://www.ppgect.ufsc.br/>) e uma cópia será apresentada as escolas participantes através do correio eletrônico a fim de que os/as professores participantes da investigação e demais interessados tenham acesso aos resultados.

Este projeto foi avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina (CEPSH), que está vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina. O CEPSH é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Caso tenha alguma dúvida ou consideração exclusivamente sobre o aspecto ético da pesquisa, você poderá contatar o CEPSH na Universidade Federal de Santa Catarina, no Prédio Reitoria II, Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 701, Trindade, CEP: 88040-400 em Florianópolis- SC que funciona de segunda à sexta- feira de 8h as 12 e das 14 às 18h, ou por telefone: (48) 3721-6094 e email: [cep.propesq@contato.ufsc.br](mailto:cep.propesq@contato.ufsc.br).

Declaramos que este termo foi elaborado de acordo com as Resoluções CNS 466/12 e 510/16 e, a pesquisadora, compromete-se a cumprir integralmente essas Resoluções.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida a você. Assim, se você concordar em participar da pesquisa e autorizar a gravação em áudio da entrevista para posterior transcrição da mesma, por favor, assine abaixo nesta folha.

---

Nome do(a) participante

---

Assinatura do(a) participante

---

Nome da pesquisadora

---

Assinatura da pesquisadora

#### **INFORMAÇÕES E CONTATOS**

**Pesquisadora:** Maiele Vitória Souza Araujo

**e-mail:** [maiele\\_vitoria@hotmail.com](mailto:maiele_vitoria@hotmail.com)

**Correspondência:** Rua Domingo Domingos Caldas Barbosa, 202, casa 02, Areias- São José- SC, CEP: 88113-780

**Telefone:** (75) 99985-0687

## APÊNDICE D- FICHA DE IDENTIFICAÇÃO

### DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Olá, Colega!

Inicialmente agradeço a sua disponibilidade para participar do estudo que estou realizando. O objetivo, neste momento, é obter algumas informações que deverão compor o meu trabalho de dissertação.

### DADOS PESSOAIS

Nome Completo: \_\_\_\_\_

Email: \_\_\_\_\_

Número de Celular (WhatsApp): \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Cidade/ Estado de origem: \_\_\_\_\_

Em Feira de Santana você reside:

- Centro
- Zona Rural
- Não resido na cidade

Gênero:

- Feminino
- Masculino
- Outro
- Prefiro não informar

### FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Licenciatura

- Sim
- Cursando

Indique a área de/em formação, a instituição e o ano de conclusão.

---

Possui pós-graduação?

( ) Sim

( ) Não

Em caso afirmativo, indique o(os) títulos, a área, a instituição e ano de conclusão.

---

---

Indique cursos, seminários e congressos que participou.

---

---

Dentre eles, qual (ais) você destacaria e porquê.

---

---

Você já participou de algum projeto direcionado para professores?

( ) Sim

( ) Não

Em caso positivo, indique o nome do projeto e o ano de sua participação.

---

---

### **TRABALHO DOCENTE:**

Escola(s) que está trabalhando atualmente:

---

---

Qual a sua carga horária semanal em cada escola

---

Qual nível que você atua?

( ) Ensino fundamental- Anos iniciais

( ) Ensino fundamental- Anos finais

( ) Ensino Médio

( ) EJA

( ) Ensino superior

( ) Outro: \_\_\_\_\_

Qual o seu vínculo empregatício?

( ) Concursado

Contrato temporário

CLT

Há quanto tempo você trabalha na área da educação?

---

## APÊNDICE E: TRABALHOS SELECIONADOS NA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Título do trabalho	Base de dados	Referência bibliográfica
A contextualização de conhecimentos prévios/tradicionais de alunos quilombolas: o que dizem os professores de ciências?	Periódicos CAPES	Da Silva, J.A. y Ramos, M.A. (2020). A contextualização de conhecimentos prévios/tradicionais de alunos quilombolas: o que dizem os professores de ciências? <i>Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias</i> , 15(1), 152-170. DOI: <a href="https://doi.org/10.14483/23464712.14319">https://doi.org/10.14483/23464712.14319</a>
Desafios docentes no ensino médio integrado: construção de diálogo intercultural nas práticas educativas	Periódicos CAPES	MENEZES, G. N. D.; RIOS, J. A. V. P. DESAFIOS DOCENTES NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: DIÁLOGOS INTERCULTURAIIS NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS. <b>e-Mosaicos</b> , v. 9, n. 21, p. 50–64, 23 jul. 2020.
O ensino da ecologia a partir de uma perspectiva sociocultural: Uma proposta didática	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	ROBLES-PIÑEROS, J. O ensino da ecologia a partir de uma perspectiva sociocultural: Uma proposta didática. p. 103, 2016.

<p>Conhecimentos tradicionais e ensino de biologia: desenvolvimento colaborativo de uma sequência didática sobre reprodução vegetal</p>	<p>Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações</p>	<p>Paiva, A. d. S. (2014). Conhecimentos tradicionais e ensino de biologia: Desenvolvimento colaborativo de uma sequência didática sobre reprodução vegetal.</p>
<p>A contextualização de conhecimentos prévios/tradicionais de alunos quilombolas: o que dizem os professores de ciências?</p>	<p>Periódicos CAPES</p>	<p>SILVA, J. A. DA; RAMOS, M. A. A contextualização de conhecimentos prévios/tradicionais de alunos quilombolas: o que dizem os professores de ciências? <b>Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias</b>, v. 15, n. 1, p. 152–170, 1 jan. 2020.</p>
<p>A Práxis Pedagógica no Centro estadual Integrado de Educação Rural: um estudo em educação do campo e agricultura familiar em Vila Pavão-ES</p>	<p>Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações</p>	<p>JESUS, José Pacheco. A práxis pedagógica no Centro Estadual Integrado de Educação Rural: um estudo em Educação do Campo e Agricultura Familiar em Vila Pavão/ ES. 2012. 246 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2012.</p>



<p>Saberes culturais e modos de vida de ribeirinhos e sua relação com o currículo escolar: um estudo no Município de Breves/PA</p>	<p>Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações</p>	<p>LIMA, Natamias Lopes de. Saberes culturais e modos de vida de ribeirinhos e sua relação com o currículo escolar: um estudo no Município de Breves/PA. 2011. 159 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2011. Programa de Pós-Graduação em Educação.</p>
<p>Educação do campo: um estudo sobre cultura e currículo na Escola Municipal de Ensino Fundamental Crubixá - Alfredo Chaves Espírito Santo</p>	<p>Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações</p>	<p>KLEIN, Sonia Francisco. Educação do Campo: um estudo sobre cultura e currículo na escola municipal de ensino fundamental Crubixá-Alfredo Chaves-Espírito Santo. 2013.</p>
<p>O entorno da escola rural Astrogildo Pereira da Costa como constitutivo da construção curricular da escola.</p>	<p>Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações</p>	<p>SILVEIRA, Véra Lucia Costa da. O entorno da escola rural Astrogildo Pereira da Costa como constitutivo da construção curricular da escola. 2009. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pelotas.</p>
<p>Currículo e seus significados para os sujeitos de uma escola ribeirinha, multisseriada no município de Cametá - Pará</p>	<p>Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações</p>	<p>PINHEIRO, Maria do Socorro Dias et al. Currículo e seus significados para os sujeitos de uma escola ribeirinha, multisseriada no município de Cametá-Pará. 2009.</p>
<p>Educação escolar Tupinikim e Guarani: experiências de interculturalidade em aldeias de Aracruz, no estado do Espírito Santo</p>	<p>Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações</p>	<p>MARCILINO, O. T. (2014). Educação escolar Tupinikim e Guarani: Experiências de interculturalidade em aldeias de Aracruz, no estado do Espírito Santo.</p>

ASSOCIAÇÃO DO CONHECIMENTO TRADICIONAL AO CONHECIMENTO EXPLÍCITO NA TERRA INDÍGENA GUARANI TEKOA PORÃ	Anais de eventos ENPEC	MIZETTI, Maria Do Carmo Ferreira et al.. Associação do conhecimento tradicional ao conhecimento explícito na terra indígena guarani tekoa porã. Anais do XIV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Campina Grande: Realize Editora, 2023.
O CONHECIMENTO TRADICIONAL SOBRE PLANTAS MEDICINAIS COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS	Anais de eventos ENPEC	SILVA, Wagner De Jesus. O conhecimento tradicional sobre plantas medicinais como recurso didático para o ensino de ciências. Anais VI CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2019
IMPLANTAÇÃO DE HORTA MEDICINAL NO AMBIENTE ESCOLAR VALORIZANDO O CONHECIMENTO POPULAR E O CIENTÍFICO	Anais de eventos ENPEC	MEDEIROS, Viviane Micaela Canuto et al.. Implantação de horta medicinal no ambiente escolar valorizando o conhecimento popular e o científico. Anais II CONIDIS... Campina Grande: Realize Editora, 2017
RESGATANDO O CONHECIMENTO POPULAR SOBRE PLANTAS MEDICINAIS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	Anais de eventos ENPEC	RODRIGUES, Katherine Sá et al.. Resgatando o conhecimento popular sobre plantas medicinais: um relato de experiência na educação de jovens e adultos. Anais II CONAPESC... Campina Grande: Realize Editora, 2017.

O CONHECIMENTO POPULAR SOBRE PLANTAS MEDICINAIS E A INTERFACE COM O ENSINO DE CIÊNCIAS	Anais de eventos ENPEC	LOPES, Gilvanice Soares Fernandes et al.. O conhecimento popular sobre plantas medicinais e a interface com o ensino de ciências. Anais III CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2016
AMEAÇAS À BIODIVERSIDADE SEGUNDO AGRICULTORES POMERANOS: A IMPORTÂNCIA DOS SABERES POPULARES PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS E A CONSERVAÇÃO DA NATUREZA	Anais de eventos ENPEC	PETRI, M. ; SCHULZ, L. M. ; FONSECA, A. B. . Ameaças à biodiversidade segundo agricultores pomeranos: a importância dos saberes populares para o Ensino de Ciências e a conservação da natureza. 2019.
Articulação entre o ensino de ciências e os saberes etnozoológicos de estudantes de uma comunidade quilombola em Jaguaquara - Bahia - Brasil	Anais de eventos ENPEC	PORTUGAL, Maisa Lima Barbosa et al. Articulação entre o ensino de ciências e os saberes etnozoológicos de estudantes de uma comunidade quilombola em Jaguaquara-Bahia-Brasil.II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XII ENPEC.2019, Natal. Campina Grande: Realize Editora, 2016

<p>PRÁTICA COM PLANTAS MEDICINAIS: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM TURMA DO ENSINO MÉDIO NO IFPA-CAMPUS ABAETETUBA, PARÁ</p>	<p>Anais de eventos ENEBio</p>	<p>SILVA, K. S. ; LIMA, S. L. S. ; REIS, O. N. ; MORAIS, W. P. ; DYANA JOY DOS SANTOS-FONSECA . PRÁTICA COM PLANTAS MEDICINAIS: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM TURMA DO ENSINO MÉDIO NO IFPA-CAMPUS ABAETETUBA, PARÁ. In: VII Encontro Nacional de Ensino de Biologia / I Encontro Regional de Ensino de Biologia - Norte, 2018, Belém. Anais VII Encontro Nacional de Ensino de Biologia / I Encontro Regional de Ensino de Biologia - Norte. Belém: IEMCI, UFPA, 2018. p. 354-359.</p>
<p>O QUE A VIDA TEM A ENSINAR PARA O ENSINO DE BIOLOGIA? UMA ABORDAGEM BIBLIOGRÁFICA SOBRE MITOS, LENDAS E CRENÇAS ACERCA DOS RÉPTEIS E AVES PARAIBANOS.</p>	<p>Anais de eventos ENEBio</p>	<p>LIRA, F. D. ; BRITO, A. J. S. ; BATISTA, H. R. N. ; SILVA, E. S. ; SMANIA-MARQUES, R. . O QUE A VIDA TEM A ENSINAR PARA O ENSINO DE BIOLOGIA? UMA ABORDAGEM BIBLIOGRÁFICA SOBRE MITOS, LENDAS E CRENÇAS ACERCA DOS RÉPTEIS E AVES PARAIBANOS.. In: VII ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE BIOLOGIA / I Encontro Regional de Ensino de Biologia da Regional 6 ? Norte, 2018, Belém. VII ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE BIOLOGIA, 2018. p. 4547-4557.</p>

<p>Sequência didática sobre agricultura familiar limites e potencialidades para uma educação em ciência, tecnologia e sociedade</p>	<p>Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (RBPEC)</p>	<p>Anjos, J. E. dos, Fonseca, E. M. da, &amp; Duso, L. (2021). Sequência didática sobre agricultura familiar: limites e potencialidades para uma educação em ciência, tecnologia e sociedade. Revista De Ensino De Biologia Da SBEnBio, 14(1), 579–597. <a href="https://doi.org/10.46667/re nbio.v14i1.418">https://doi.org/10.46667/re nbio.v14i1.418</a></p>
---	---	---

**ANEXOS**

## ANEXO A- TRECHO RETIRADO DO LIVRO TORTO ARADO

Na escola, sem Bibiana ao meu lado para me ajudar, minha vida se tornou um tormento. Desde o início, minha mãe avisou à dona Lourdes, a nova professora, da minha mudez. Ela foi cuidadosa, no começo, e bastante generosa para me ensinar as tarefas. Àquela altura eu já sabia ler, graças muito mais aos esforços de minha irmã mais velha e minha mãe, do que da professora sem paciência que dava aula na casa de dona Firmina. Para mim era o suficiente. Diferente de Bibiana, que falava em ser professora, eu gostava mesmo era da roça, da cozinha, de fazer azeite e de despolar o buriti. Não me atraía a matemática, muito menos as letras de dona Lourdes. Não me interessava por suas aulas em que contava a história do Brasil, em que falava da mistura entre índios, negros e brancos, de como éramos felizes, de como nosso país era abençoado. Não aprendi uma linha do Hino Nacional, não me serviria, porque eu mesma não posso cantar. Muitas crianças também não aprenderam, pude perceber, estavam com a cabeça na comida ou na diversão que estavam perdendo na beira do rio, para ouvir aquelas histórias fantasiosas e enfadonhas sobre os heróis bandeirantes, depois os militares, as heranças dos portugueses e outros assuntos que não nos diziam muita coisa. Meu desinteresse só fazia crescer. Tinha a sensação de que perdia meu tempo naquela sala quente, ouvindo aquela senhora de mãos finas e sem calos, com um perfume forte que parecia incensar a escola nos dias de calor. Olhava para o quadro verde, as letras embaralhadas, bonitas, mas que formavam palavras e frases difíceis que não entravam em minha cabeça, e pensava em meu pai na várzea encontrando coisa nova na terra para se dedicar, ou minha mãe cuidando do quintal, dos bichos, costurando. E as horas modorrentas pareciam custar a passar para que pudesse tomar meu rumo para casa. Não evitava que meu pensamento encontrasse Bibiana naquela sala, talvez interessada na aula, próxima da professora, tentando fazer com que me interessasse também pelas coisas. Minha apatia vinha também de perceber que havia crianças muito mais novas, algumas mais dispostas a aprender, lendo com muitos erros, mas em voz alta, sendo interrompidas a cada duas palavras por dona Lourdes para corrigir a pronúncia. Eu conseguia ler, acompanhava a escrita, conseguia identificar alguns erros nas pronúncias graças ao que havia aprendido antes. Domingas e Zezé frequentavam a escola em outro turno, havia uma diferenciação entre os estágios, talvez a presença deles até me desse algum ânimo.

Me perguntava se naquele instante a irmã ausente tinha livros ou enxada nas mãos, se seguia com o sonho de ser professora. Comparava suas ambições às minhas, para concluir que talvez por sermos diferentes naquele entendimento, tivéssemos certo equilíbrio em nossos vínculos. Um dia inventava uma dor de cabeça, outro dia uma dor de barriga, e aos poucos fui fazendo valer minha vontade de voltar ao trabalho da roça e da casa. Deixei caderno e lápis num canto do quarto e, mesmo percebendo meu pai amuado com o meu desinteresse pela escola, fiz valer meu querer. Se fosse a dor de cabeça o motivo para não ir à escola, logo após o começo da aula o padecimento passava, então me juntava à minha mãe na cozinha para preparar o almoço, ou me arvorava com um balde para a beira d'água para trazer o que precisávamos para aguar o quintal. Minha mãe, depois de muito aborrecimento, já se mostrava conformada, afinal eu já sabia ler e escrever o necessário e fazia rol de feira melhor que ela. Sabia fazer também contas simples. Seu coração ficou quieto. No mais haveria de concordar comigo que meu futuro não poderia ser melhor, no fim das contas eu não poderia dar aula em Água Negra, nem em povoado ou cidade próxima. Não se tinha notícia de professora muda nas redondezas. Em seu íntimo, assentia que eu não poderia ensinar se não saía palavra de minha boca. Que era melhor que continuasse a minha andança por roça, quintal e cozinha, por marimbus, estrada e feira, para que na ausência deles pudesse me virar sozinha. Poder estar ao lado de meu pai era melhor do que estar na companhia de dona Lourdes, com seu perfume enjoado e suas histórias mentirosas sobre a terra. Ela não sabia por que estávamos ali, nem de onde vieram nossos pais, nem o que fazíamos, se em suas frases e textos só havia histórias de soldado, professor, médico e juiz. Não precisaria ouvir os risinhos das crianças quando repetiam quase ao infinito que eu não falava. Alguns pediam para escancarar minha boca para que pudessem ver o que não tinha dentro. Com Zeca Chapéu Grande me embrenhava pela mata nos caminhos de ida e de volta, e aprendia sobre as ervas e raízes. Aprendia sobre as nuvens, quando haveria ou não chuva, sobre as mudanças secretas que o céu e a terra viviam. Aprendia que tudo estava em movimento – bem diferente das coisas sem vida que a professora mostrava em suas aulas. Meu pai olhava para mim e dizia «o vento não sopra, ele é a própria viração» e tudo aquilo fazia sentido. «Se o ar não se movimenta, não tem vento, se a gente não se movimenta, não tem vida», ele tentava me ensinar. Atento ao movimento dos animais, dos insetos, das plantas, alumbrava meu horizonte



quando me fazia sentir no corpo as lições que a natureza havia lhe dado. Meu pai não tinha letra, nem matemática, mas conhecia as fases da lua. Sabia que na lua cheia se planta quase tudo; que mandioca, banana e frutas gostam de plantio na lua nova; que na lua minguante não se planta nada, só se faz capina e coivara. Sabia que para um pé crescer forte tinha que se fazer a limpeza todos os dias, para que não surgisse praga. Precisava apurar ao redor do caule de qualquer planta, fazendo montículos de terra. Precisava aguar da mesma forma, para que crescesse forte. Meu pai, quando encontrava um problema na roça, se deitava sobre a terra com o ouvido voltado para seu interior, para decidir o que usar, o que fazer, onde avançar, onde recuar. Como um médico à procura do coração (VIEIRA JUNIOR, 2019, pág.97-100).

#### **REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA:**

VIEIRA JUNIOR, Itamar. Torto arado. 1a Reimpr. São Paulo: Todavia, 2019, pag.97-100.

## ANEXO B- PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SANTA CATARINA - UFSC



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Relação entre os saberes locais e os saberes escolares: Um estudo envolvendo professores de ciências e biologia

**Pesquisador:** MAIELE VITORIA SOUZA ARAUJO

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 65551422.4.0000.0121

**Instituição Proponente:** Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.969.559

#### Apresentação do Projeto:

Projeto de pesquisa de mestrado de MAIELE VITORIA SOUZA ARAUJO junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina, sob a orientação da Profa. Dra. Nadir Castilho Delizoicov.

#### Objetivo da Pesquisa:

Segundo os autores, o objetivo primordial do projeto é "Identificar se/como os professores consideram os saberes locais dos estudantes nos momentos de ensino e/ou planejamento das aulas", possuindo os seguintes objetivos secundários:

- Identificar se os saberes locais dos estudantes são contextualizados/considerados no ensino de ciências.
- Detectar se os professores utilizam, e quais são os recursos ou estratégias para mobilizar os conhecimentos locais dos estudantes.
- Identificar se os professores durante a formação docente inicial e/ou continuada discutiram como lidar com a diversidade de saberes presente na
  - sala de aula.
- Apontar dificuldades que os professores possuem em relação à educação intercultural."

**Endereço:** Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 701

**Bairro:** Trindade

**CEP:** 88.040-400

**UF:** SC

**Município:** FLORIANOPOLIS

**Telefone:** (48)3721-6094

**E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 5.969.559

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

Segundo os autores, "Os riscos são de constrangimento ao se expor, insegurança, cansaço durante a entrevista, ressignificação de memórias e momentos vivenciados durante a atuação do profissional no âmbito escolar, que podem ser gerados por algumas perguntas, desconforto ao responder as questões da entrevista e o risco de quebra de sigilo."

**Benefícios:**

Segundo os autores, "Os resultados e conclusões obtidos por esta pesquisa poderão contribuir para o campo das reflexões teóricas sobre o diálogo entre o saber local dos estudantes e os conhecimentos científicos, auxiliando na construção do processo de ensino e aprendizagem, de modo a contribuir para o pensamento crítico e reflexivo. Os dados gerados por esta pesquisa também poderão resultar em benefícios aos estudantes que estão inseridos nas escolas onde esses professores atuam, visto que os docentes ao terem acesso aos resultados dessa pesquisa poderão refletir e/ou reafirmar a importância dos saberes locais dos alunos para o processo de construção dos conhecimentos científicos, pois a partir das suas falas os mesmos poderão desenvolver atividades e recursos como estratégias de ensino voltadas a valorização desses conhecimentos"

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A instituição proponente é o Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT) da UFSC

A folha de rosto está assinada pela coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da UFSC

O financiamento é próprio, sendo apontado um custo de R\$ 3.685,75

A coleta de dados será feita por meio de entrevista semi-estruturada a ser realizada com cinco professores da Escola Básica Passo da Limeira e cinco professores da Escola Reunida Balcino Matias Wagner, que ficam localizadas na zona urbana e zona rural de Alfredo Wagner- SC.

Há roteiro de entrevista anexo ao projeto.

Há descrição de um grupo amostral de 10 docentes.

Está indicada a solicitação de manutenção de sigilo da íntegra do projeto de pesquisa por um período de 6 meses.

**Endereço:** Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 701

**Bairro:** Trindade

**CEP:** 88.040-400

**UF:** SC

**Município:** FLORIANOPOLIS

**Telefone:** (48)3721-6094

**E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

Continuação do Parecer: 5.969.559

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os itens obrigatórios (Folha de Rosto / Projeto detalhado / Declarações de anuência e TCLE) estão presentes.

Há cartas de concordância e anuência das instituições participantes (Escola Básica Passo da Limeira e Escola Reunida Balcino Matias Wagner).

**Recomendações:**

Vide campo “Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações”

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Os pesquisadores atenderam a pleno as recomendações e solicitações desta relatoria da CEPESH, estando o projeto aprovado.

Lembramos que a presente aprovação (versão do projeto denominada “Projeto\_versao3.pdf” e datada de 16/03/2023 e versão do TCLE denominado de “TCLE\_versao2.pdf” e datado de 16/01/2023) refere-se apenas aos aspectos éticos do projeto. Qualquer alteração nestes documentos deve ser encaminhada para avaliação do CEPESH. Informamos que obrigatoriamente a versão do TCLE a ser utilizada deverá corresponder na íntegra à versão vigente aprovada.

Lembramos aos senhores pesquisadores que o CEPESH/UFSC deverá receber, por meio de notificação, os relatórios parciais sobre o andamento da pesquisa e o relatório completo ao final do estudo.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2054236.pdf	16/03/2023 11:21:13		Aceito
Outros	carta_resposta2.pdf	16/03/2023 11:19:50	MAIELE VITORIA SOUZA ARAUJO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_versao3.pdf	16/03/2023 11:19:02	MAIELE VITORIA SOUZA ARAUJO	Aceito
Declaração de Instituição e	Declaracao_da_Limeira_versao2.pdf	16/01/2023 21:21:57	MAIELE VITORIA SOUZA ARAUJO	Aceito

**Endereço:** Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 701  
**Bairro:** Trindade **CEP:** 88.040-400  
**UF:** SC **Município:** FLORIANOPOLIS  
**Telefone:** (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 5.969.559

Infraestrutura	Declaracao_da_Limeira_versao2.pdf	16/01/2023 21:21:57	MAIELE VITORIA SOUZA ARAUJO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_da_Balcino_versao2.pdf	16/01/2023 21:21:42	MAIELE VITORIA SOUZA ARAUJO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_versao2.pdf	16/01/2023 21:20:49	MAIELE VITORIA SOUZA ARAUJO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_assinado.pdf	22/11/2022 18:54:16	MAIELE VITORIA SOUZA ARAUJO	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

FLORIANOPOLIS, 28 de Março de 2023

---

**Assinado por:**  
**Luciana C Antunes**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 701  
**Bairro:** Trindade **CEP:** 88.040-400  
**UF:** SC **Município:** FLORIANOPOLIS  
**Telefone:** (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br