

ANAIS DO III DIÁLOGOS SOBRE A PESQUISA

**Formação Docente em cena 20 anos
pós LDB 9394/96**

28 e 29 de novembro de 2016

**Salvador/BA
2016**

COMISSÃO ORGANIZADORA

Profa. Dra. Emanuela Oliveira Carvalho Dourado- UNEB
Profª Dra. Eliene Maria da Silva – UNEB
Profa. Dra. Márcea Andrade Sales – UNEB [Coordenação]
Profa. Dra. Maria Inez da Silva de Souza Carvalho – UFBA
Profa. Dra. Maria Roseli Gomes Brito de Sá – UFBA
Profa. Dra. Rosane Meire Vieira de Jesus– UNEB
Profa. Msc. Mônica Pinto Sacramento– IFBA
Profa. Msc. Neurisângela Maurício dos Santos Miranda– IF BAIANO
Profa. Msc. Rosilene Souza de Oliveira– IF SERTÃO-PE
Profa. Msc. Maria Tereza Barauna da Costa

COMISSÃO CIENTÍFICA

Profa. Dra. Emanuela Oliveira Carvalho Dourado- UNEB
Profa. Dra. Eliene Maria da Silva – UNEB
Profa. Dra. Márcea Andrade Sales – UNEB
Profa. Dra. Maria Inez da Silva de Souza Carvalho – UFBA
Profa. Dra. Maria Roseli Gomes Brito de Sá – UFBA
Profa. Dra. Rosane Meire Vieira de Jesus– UNEB
Profa. Msc. Mônica Pinto Sacramento– IFBA
Profa. Msc. Neurisângela Maurício dos Santos Miranda– IF BAIANO
Profa. Msc. Rosilene Souza de Oliveira– IF SERTÃO-PE
Profa. Msc. Maria Tereza Barauna da Costa

SUBMISSÃO DE TRABALHOS

Profa. Msc. Mônica Pinto Sacramento – IFBA
Profa. Msc. Rosilene Souza de Oliveira – IF SERTÃO-PE

INSCRIÇÃO E CREDENCIAMENTO

Daniele Santana Santos
Ginaldo Cardoso de Araújo
Jeovangela de Matos Rosa Ribeiro
Maria das Graças Reis Barreto
Milla d'Ávila Schaun
Sidnéia Miranda Bispo

ARTE E CULTURA

Alana Conceição Melo de Santana Scofield
Ana Terra dos Santos Araújo
Camila Palmeira Ferreira Arouca
Darlaine Pereira Bomfim das Mercês
Marcia Andrade Oliveira Bello
Maria Tereza Barauna da Costa
Vívia Santos Andrade

FICHA CATALOGRÁFICA

Sistema de Bibliotecas da UNEB

Bibliotecária: Jacira Almeida Mendes – CRB: 5/592

Diálogos sobre a Pesquisa (3.:2016:Salvador:BA)

Anais [do] III Diálogos sobre a Pesquisa, 28 a 29 de novembro de 2016 em Salvador, Ba : Formação Docente em Cena 20 anos pós LDB 9394/96 - GEFEP / UNEB / CNPQ – Salvador, 2016.

229p.

ISSN 2526-1878

1. Professores - Formação - Congressos. 2. Pesquisa educacional - Congressos. 3. Educação Básica - Congressos. II. Universidade do Estado da Bahia, Departamento Educação.

CDD: 370.71

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

GT – Educação Básica

A DIMENSÃO AMBIENTAL EM ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DA BAHIA: a instituição da coordenação de educação ambiental e saúde da rede estadual de educação do estado da Bahia11

Marcia Andrade Oliveira Bello
Rosane Vieira

O USO DOS DADOS DO SISTEMA DE GESTÃO ESCOLAR (SGE) PARA CLASSIFICAR O RISCO À EVASÃO ESCOLAR: um estudo realizado nas Escolas Públicas Estaduais de Ensino Médio da cidade de Feira de Santana na Bahia....16
 Ivamberg dos Santos Lima
César Barbosa

INTERDISCIPLINARIDADE: o que é e como faz?22
 Dayany Vieira Braga Teixeira
Maria Roseli Gomes Brito de Sá

UMA EXPERIÊNCIA HERMENÊUTICA DE FORMAÇÃO EM REDE: ressignificando os caminhos formativos da Rede Municipal de Educação de Irecê27
 Andreia Rodrigues de Oliveira Santos
Imária Rocha Souza
Josevânia Conceição Teixeira
Maria Roseli Gomes Brito de Sá

IMPLICAÇÕES DA NEUROCIÊNCIA COM A PESQUISA IMPLICADA 31
 Sandra Silva Pereira
Aline Araújo e Silva Liberato
Ana Lúcia Gomes da Silva

GT – Educação e Diversidade

SARAMANDAIA, TERRITÓRIO DE LUTA E RESISTÊNCIA: diálogos entre escola e comunidade39
 Rosangela Costa Soares
Felipe Rodrigues Bomfim
José Cláudio Rocha

PRÁTICAS PEAGÓGICAS: identidade étnico-racial das Comunidades Quilombolas de Paus Altos e Gavião - Antônio Cardoso – Bahia44
 Cleves de Oliveira Serra
Carmélia Aparecida Silva Miranda

A ANÁLISE DA APLICABILIDADE DA LEI 10.639/2013 NA PROPOSTA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE LAPÃO BAHIA50
 Marisa Santos de Souza
Jamile Borges da Silva

GT – Educação de Jovens e Adultos – EJA

O PROGRAMA DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL AO ENSINO MÉDIO NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – PROEJA NOS INSTITUTOS FEDERAIS56
 Mônica Pinto Sacramento



Márcea Andrade Sales

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO PARA ALÉM DA PRISÃO62

Maria das Graças Reis Barreto

Márcea Andrade Sales

GT – Educação Inclusiva

FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES NO MUNICÍPIO DE VALENÇA NO CONTEXTO DA INCLUSÃO: um fator para a permanência e sucesso escolar dos alunos com deficiências69

Edlene Araújo do Nascimento

Adriana Miranda Pimentel

A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO PARA A PRÁTICA DOCENTE COM ESTUDANTES SURDOS75

Maria Patrícia Lourenço Barros

Maria Roseli Gomes Brito de Sá

GT – Educação Profissional e Tecnológica – EPT

SER PROFESSOR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: outros olhares para a formação docente81

Rosilene Souza de Oliveira

Márcea Sales

A INOVAÇÃO E A FORMAÇÃO DOCENTE EM EXERCÍCIO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TÉCNICA86

Maria Olivia Berbert da Silva Franco

Rosangela da Luz Matos

SINGULARIDADES E DIVERSIDADES CULTURAIS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: um estudo da identidade discente no IFBA - Campus Seabra91

Jeovângela de Matos Rosa Ribeiro

Emanuela Oliveira Carvalho Dourado

Márcea Andrade Sales

PROCESSOS DE LETRAMENTO COMO PRÁTICA INTERDISCIPLINAR A PARTIR DO USO DO CINEMA, DOS JOGOS DRAMÁTICOS E DA PRODUÇÃO DE VÍDEO NO IF-SERTÃO PERNAMBUCANO96

Paulo Henrique Reis de Melo

Maria Roseli Gomes Brito de Sá

GT – Educação e Tecnológica

VITRINE TECNOLÓGICA: Canal de Divulgação e Informação dos bens intangíveis de uma Instituição de Ciência e Tecnologia103

Anete Santos e Santos

Nadia Hage Fialho

AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE SALVADOR/BAHIA: o que as crianças pensam sobre os artefatos tecnológicos?107

Sheila Carine Souza Santos

Karina Moreira Menezes

GT – Educação e Linguagens

O TEATRO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA114

Lincoln de Jesus Pessoa

Aline Silva Gomes

O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NA ESCOLA BÁSICA: a importância da análise de necessidades, crenças e motivações dos alunos.....120

Patrícia Camila Trajano dos Reis

Aline Silva Gomes

GT – Formação Docente

FORMAÇÃO E IDENTIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....127

Vívia Santos Andrade

Emanuela Oliveira Carvalho Dourado

Márcea Andrade Sales

EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS COM PESQUISA: da graduação à pós-graduação stricto sensu – o caso dos egressos do curso de Pedagogia do DEDC I.....132

Ana Lúcia Paranhos de Jesus

Mary Valda Souza Sales

O CURRÍCULO NA LICENCIATURA: concepções para a formação docente.....138

Ginaldo Cardoso de Araújo

Márcea Andrade Sales

A INTERDISCIPLINARIDADE COMO PRÁTICA DOCENTE: uma análise além dos discursos.....143

Bruno Guivares Filho

Maria Roseli Gomes Brito de Sá

TEORIAS E PRÁTICAS PSICOMOTORAS: experiências de formação dos professores de educação infantil no município de Irecê.....148

Laudicélia Souza Reis Moreira

Ana Kátia Alves dos Santos

GT – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID

PIBID E FORMAÇÃO DOCENTE: contribuições para os saberes docentes dos licenciandos.....156

Edson Santana Pessoa

Ginaldo Cardoso de Araújo

Márcea Andrade Sales

NARRAÇÃO DE HISTÓRIA AFRICANA COMO VEÍCULO PARA CRIAÇÃO PICTÓRICA.....161

Taiane Dias Mendes dos Santos

Evandro Sybíne

PINTURA MURAL: A FORMAÇÃO ÉTNICA DO POVO BRASILEIRO. Uma experiência do Pibid Artes Visuais com alunos do Fundamental I.....166

Geisiane Cordeiro Ferreira

Cristiane Hermógenes Limoeiro

AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: uma análise a partir da visão dos egressos do PIBID Pedagogia da UFBA.....171

Gersania Alexandrina Conceição



GEFER

III Diálogos sobre a Pesquisa

Formação Docente em cena 20 anos pós LDB 9394/96

Alessandra Santos de Assis

- A RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS PARCEIRAS DO PIBID/UNEB.....176**

Camila Palmeira Ferreira Arouca

Célia Tanajura Machado

- O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: reflexões sobre o PIBID UNEB.....181**

Ana Terra dos Santos Araújo

Márcea Andrade Sales

- PENSANDO A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NO ÂMBITO DO PIBID UNEB....186**

Daniele Santana Santos

Márcea Andrade Sales

GT – Políticas Públicas

- POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCENTIVO À LEITURA NA EDUCAÇÃO.....192**

Darlaine Pereira Bomfim das Mercês

Márcea Andrade Sales

- O PRAZER DO TEXTO: sentidos e usos da biblioteca escolar no município de Vera Cruz, Bahia.....196**

Maria Lúcia de Brito Félix

Rosângela da Luz Matos

- POLÍTICAS PÚBLICAS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NAS ESCOLAS DE ENSINO BÁSICO DO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA DA BOA VISTA-PE.....201**

Talita de Souza Massena

Maria Roseli Gomes Brito de Sá

- REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA A PARTIR DAS ORIENTAÇÕES OFICIAIS.....206**

Michele Rufino da Silva

Maria Roseli Gomes Brito de Sá

- UMA NOVA PERSPECTIVA PARA O CURRÍCULO DA LICENCIATURA EM FÍSICA: inserção dos saberes intelectuais e científicos africanos.....212**

Márcia Farias de Oliveira e Sá

Maria Roseli Gomes Brito de Sá

Rosângela da Luz Matos

- ARTICULAÇÃO UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO BÁSICA: situações-problema e intervenção psicossocial.....217**

Antônio Carlos Sales Icó Souto

Nadia Hage Fialho

GT – Educação e Pós-Graduação

- MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: um estudo sobre os diferentes formatos de Trabalho de Conclusão de Curso 223**

Balbina Santos de Oliveira Pina

Lídia Boaventura Pimenta

APRESENTAÇÃO

O Grupo de Pesquisa *Forma(em)Ação* – GEFEP UNEB CNPq realiza, bienalmente, seu evento intitulado *Diálogos sobre a Pesquisa*. Em sua primeira edição (2012) reuniu estudantes e pesquisadores para discutirem sobre *O Ensino pela Pesquisa*, valorizando a participação de estudantes da graduação envolvidos em projetos de pesquisa. Na segunda edição (2014) debateu a *Educação de Jovens e Adultos*, contando com a participação de professores e estudantes da graduação e da pós-graduação. Nessa edição (2016), com a temática *A Formação Docente após a LDB 9394/96*, foi ampliada a participação de professores e estudantes interessados nessa discussão, numa parceria entre Universidade do Estado da Bahia – UNEB e Universidade Federal da Bahia - Faculdade de Educação – FACED UFBA.

O evento está vinculado ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) - Mestrado Profissional, tendo estudantes da graduação e da pós-graduação envolvidos em sua organização; além de contar com a participação de atores da escola básica da rede de ensino pública – estadual e municipal -, de Institutos Federais; e de técnicos da UNEB–todos integrantes do GEFEP.

Buscamos, assim, promover a difusão e a divulgação do conhecimento científico e acadêmico desenvolvido nas redes públicas de ensino, considerando a necessária articulação entre a Universidade e a Educação Básica. Para isso, entendemos ser necessário ampliar os espaços de discussão entre os profissionais da Educação em seus distintos segmentos e em todas as modalidades de ensino, tendo como objeto a formação docente no exercício da sua profissão.

EIXOS TEMÁTICOS DA 3^a EDIÇÃO

Educação Básica [Ed. Infantil, Fundamental I e II, E, Médio]

Educação e Diversidade

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

Formação Docente em Exercício

Políticas Públicas

Educação e Tecnológica

Educação Inclusiva

Educação e Linguagens

Educação e Pós Graduação

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID



GEFER

III Diálogos sobre a Pesquisa

Formação Docente em cena 20 anos pós LDB 9394/96

**RELATOS
DE
PESQUISA**



GEFER

III Diálogos sobre a Pesquisa

Formação Docente em cena 20 anos pós LDB 9394/96

Educação Básica



A DIMENSÃO AMBIENTAL EM ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DA BAHIA: a instituição da coordenação de educação ambiental e saúde da rede estadual de educação do estado da Bahia

Marcia Andrade Oliveira Bello

Especialista em Educação e Meio Ambiente. Mestranda pelo Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC). Grupo de Pesquisa: Formação, Experiência e Linguagem (FEL). email: marcia.bello2014@gmail.com

Rosane Vieira

Doutora em Educação. Docente do Departamento de Educação da UNEB - Campus XIV. Grupo de Pesquisa Formação, Experiência e Linguagem (FEL); email: rosanevieiraj@gmail.com

Resumo: O segmento da pesquisa, em desenvolvimento no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC), que compartilhamos neste III Diálogos sobre a Pesquisa, pretende enfrentar uma busca colocada no campo das políticas públicas: desenhar contornos da gestão da dimensão ambiental instituída para/nas escolas públicas estaduais do Ensino Fundamental II da Bahia, que se concretiza através da instituição da Coordenação de Educação Ambiental e Saúde (CEAS). De que maneira ocorre a instituição da gestão educacional da dimensão ambiental nas escolas públicas estaduais de ensino fundamental II da Bahia? Como caminho metodológico, é desenvolvida uma pesquisa cartográfica, de inspiração nos escritos de Gilles Deleuze e Félix Guattari, onde as peculiaridades do território se entrelaçam nos caminhos percorridos pelo investigador, bem como nos conhecimentos do próprio investigador. Assim, a cartografia pode ser entendida como uma estratégia de análise, olhar cuidadoso que acompanha e descreve paisagens, trajetórias, modificações no relevo. Esse exercício pretende traçar mapas do território da instituição da dimensão ambiental articulada pela CEAS com as escolas públicas estaduais de ensino fundamental II da Bahia. Como horizonte teórico-interpretativo conceitual na/para/da dimensão ambiental este trabalho adota da Ecosofia guattarineana, que inclui a subjetividade humana no meio ambiente. Pensa não apenas o homem na sua exterioridade comportamental, mas sua subjetividade que precede ao Ser-aí deste homem.

Palavras-chave: Política pública. Educação Ambiental. Gestão educacional.

A DIMENSÃO AMBIENTAL EM ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DA BAHIA: a instituição da coordenação de educação ambiental e saúde da rede estadual de educação do estado da Bahia

Este trabalho toma por objeto perceber a instituição da gestão educacional da dimensão ambiental no sistema educacional da Bahia. O objetivo que se pretende enfrentar é uma busca colocada no campo das políticas públicas: desenhar contornos desta gestão instituída para/nas escolas estaduais do Ensino Fundamental da Bahia, que se concretiza através da Coordenação de Educação Ambiental e Saúde (CEAS).

Retrocedendo o olhar para tentar entender como se chega a instituir uma gestão educacional da dimensão ambiental, um caminho seria compreender como o Estado, dentro de seu âmbito de competência, se corporifica, se institui e é instituído na sociedade. O Estado, enquanto ente público, diferentemente do ente privado que pode agir livremente, necessita elaborar e implementar políticas públicas a fim de cumprir seu papel na garantia dos direitos elencados na Constituição Federal de 1988. Assim, política pública consiste em orientações legais para a atuação do Estado.

Nessa ambiência, torna-se relevante refletir sobre a relação entre políticas públicas e gestão. Conceitualmente, políticas públicas constituem-se no conjunto de programas, ações e atividades desenvolvidas pelo Estado para concretizar direitos eleitos como necessários para a sociedade: educação, saúde, previdência, habitação, saneamento etc.

Outro deslocamento importante para a institucionalização da Educação Ambiental ocorreu com a elaboração e promulgação da Política Nacional de Educação Ambiental – Lei nº. 9.795/95 – que validou recomendações nacionais e internacionais, institucionalizando os princípios básicos e objetivos da Educação Ambiental (EA), convertendo-a em objeto de política pública. EA passa a figurar como objeto da gestão educacional na agenda das políticas públicas. Neste trabalho, a expressão “gestão educacional” tem filiação com o esposado por Heloísa Luck (2006) que o entende abranger “a gestão de

sistemas de ensino e a gestão escolar” (p. 25). A gestão do sistema de ensino referindo-se a uma dimensão mais ampliada e abrangente e a gestão escolar reportando-se à escola, a processos localizados nas unidades escolares.

No contexto da Secretaria da Educação da Bahia, algumas ações apontam para uma busca pela efetividade da inserção das questões ambientais de forma transversal no currículo. Tais como a decisão de extinguir disciplinas com denominação de Educação Ambiental ou Estudos Ambientais, através da Portaria 1.128/10, no art. 2º, §1º que estabeleceu orientações legais para reorganização das matrizes curriculares da Escola da Educação Básica da Rede Pública Estadual. Ação que indica uma opção metodológica pela interdisciplinaridade no trato das questões ambientais no seio das unidades escolares.

Outro aceno importante adotado na referida Portaria foi prescrever, nos § 2º e 3º ainda no art. 2º, que a educação ambiental praticada nas escolas deveria seguir as orientações do Programa de Educação Ambiental do Sistema Educacional – ProEASE, documento elaborado pela Coordenação de Educação Ambiental e Saúde (CEAS) da SEC. Ainda, esta Portaria elencou dentre os projetos referenciados para as unidades escolares, consta dentre os 15 projetos na letra “I” do art. 8º, a Educação Ambiental- ProEASE. Estes projetos servem como referencia para que as unidades realizem suas programações institucionais correlatas à programação de carga horária e institucionalização destes projetos.

Essas medidas apontam para uma busca de alinhamento da dimensão ambiental instituída às orientações internas e externas do campo. Mas, como foi instituída a Coordenação para promover a inserção das questões ambientais no espaço escolar? Apesar da exortação de Castoriadis (1982, p. 90) de que no mundo do fazer humano “nada daquilo com que nos ocupamos é da espécie da transparência integral”.

Pode-se traçar, então, algumas linhas acerca da instituição da CEAS. Inicialmente a temática ambiental estava sob a responsabilidade da Coordenação de Projetos Especiais (COPE), que tinha, e ainda tem, a incumbência coordenar a execução de projetos entendidos como “prioritários” e

que contribuem para a melhoria da escolaridade dos discentes da rede pública estadual. Com o crescimento da demanda por parte da sociedade civil organizada junto ao Estado e pelo volume de ações e representações nos diferentes espaços inter-setoriais da temática sócio-política e ambiental, foi criado um setor específico para tratar da EA- a CEAS. Assim, questões relacionadas à crise ambiental repercutiram na estrutura da Secretaria da Educação, que possuía uma “tradição no desenvolvimento de ações em saúde” (BAHIA, 2014, p.35).

A percepção da conexão ambiente-saúde ocasionou a adição de conteúdos relativos ao meio ambiente e instituiu a Coordenação de Educação Ambiental e Saúde (CEAS), com atribuições específicas na formulação e incentivo a práticas educativas em saúde e ambiente. Entretanto, apesar da reconhecida importância e relevância das questões ambientais, há um silenciamento na formalização da CEAS, que tem sua atuação reconhecida na comunidade, mas carece de sua normatização no âmbito da SEC, pois não foi identificado, no âmbito desta pesquisa, qualquer ato normativo de instituição da CEAS.

Atualmente, este silenciamento tem retrocedido e algumas linhas de visibilidade e enunciação podem ser cartografadas. Estas linhas dão indicação de linhas de rupturas, de fissuras na lógica organizacional anterior da Administração Pública. Na Lei nº 13.204/2014 que modificou a estrutura organizacional da Administração Pública do Poder Executivo Estadual, a CEAS é instituída sob a supervisão direta da Diretoria de Educação Básica e se situa no âmbito da Superintendência de Políticas para a Educação Básica (SUPED)¹. Esta tem como finalidade coordenar a implantação da Política Educacional do Estado, no que se refere ao desenvolvimento do currículo e à avaliação da educação básica, nos diversos níveis e modalidades.

Constituída, pelas demandas sociais e devidamente integradas ao organograma da SEC, a CEAS desenvolve suas atividades em linhas de agenciamento da gestão da temática sócio-política e ambiental para as escolas públicas estaduais de ensino fundamental da Bahia. Agenciamento tem sentido

¹ A Lei 13204/2014, no art. 14, inc. II, ‘a’ alterou a denominação da Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica, que passa a denominar-se Superintendência de Políticas para a Educação Básica.

de algo capaz de produzir um efeito, de conectar camadas organizacionais para uma desterritorialização. Estes agenciamentos acontecem em dimensões que se intercomunicam e referenciam reciprocamente, a saber: elaboração de projetos que estimulam a dialogicidade ambiental no ensino formal, apoio a projetos intra e interinstitucionais voltados para meio ambiente e elaboração de material de apoio pedagógico sobre esta temática.

Como resultado parcial desta pesquisa, percebe-se que CEAS exerce um agenciamento quando lança uma des-re-territorialização da dimensão ambiental nas escolas públicas estaduais de ensino fundamental II da Bahia. Há um movimento simultâneo desterritorializar-territorializar-reterritorializar, com a criação e o abandono dos territórios para a dimensão ambiental.

REFERÊNCIAS

- BAHIA. Secretaria da Educação. **Programa de Educação Ambiental do Sistema Educacional da Bahia - ProEASE / Secretaria de Educação do Estado da Bahia.** 2^a. Edição- Salvador: SEC, 2014.
- CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade.** Rio de Janeiro: Paze Terra, 1982.
- DELEUZE, G. GUATTARI, F. **Mil platôs.** V.1. São Paulo: Editora 34, 2011a.
_____. **Mil platôs.** V.2. São Paulo: Editora 34, 2011b.
- GUATTARI, F. **As três ecologias.** Tradução de Maria Cristina F. Bittencourt. 21^aed.-Campinas: Papirus, 2012.
- LUCK, H. **Gestão educacional:** uma questão paradigmática. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

O USO DOS DADOS DO SISTEMA DE GESTÃO ESCOLAR (SGE) PARA CLASSIFICAR O RISCO À EVASÃO ESCOLAR: um estudo realizado nas Escolas Públicas Estaduais de Ensino Médio da cidade de Feira de Santana na Bahia.

Ivamberg dos Santos Lima

Mestrando em Gestão e Tecnologias Aplicadas a Educação - UNEB.; vinculado ao grupo de Pesquisa EDUREG, Educação, Universidade e Região. Email: divamberg@bol.com.br

César Barbosa

Doutor em Educação e Contemporaneidade – UNEB; vínculo atual com o Programa de Pós Graduação GESTEC - UNEB; participante do grupo de Pesquisa EDUREG: Educação, Universidade e Região. Email: cbarbosa2005@gmail.com

Resumo: A evasão escolar no Brasil é um problema antigo que perdura até hoje. Apesar dessa situação ainda existir no Ensino Fundamental, atualmente, o que chama atenção é o número de alunos que abandonam o Ensino Médio. Desta forma é preciso que sejam utilizados mecanismos para diminuir a evasão escolar e garantir a permanência do aluno na escola para concluir o seu percurso educativo. Assim sendo, o Objeto desta pesquisa é a evasão escolar, e seu objetivo é reduzir a evasão escolar nas Escolas Públicas Estaduais de Ensino Médio da cidade de Feira de Santana na Bahia, a partir do uso dos dados presentes no Sistema de Gestão Escolar da Secretaria de Educação do Estado da Bahia – SGE. Este estudo está em andamento e é desenvolvido no Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologia Aplicadas a Educação – GESTEC, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Tem a pesquisa aplicada como metodologia para o levantamento e obtenção das informações e utiliza o estudo de caso como estratégia. Os dados foram obtidos do banco de dados do SGE dos anos de 2014 e 2015 e estão sendo tratados através do software *Statistical Package for Social Science for Windows* (SPSS) e do método estatístico *credit score*. O resultado esperado é a classificação de risco à evasão escolar em alto, médio e baixo e o agrupamento das características dos alunos que se enquadram em cada uma dessas classificações para, a partir de tal classificação, poder-se intervir antes que a evasão aconteça. As classificações servirão para a criação de um protocolo eletrônico que será utilizado, posteriormente, nas Escolas Públicas Estaduais de Ensino Médio da cidade de Feira de Santana para testar sua efetividade na diminuição da evasão escolar.

Palavras-chave: Escola Pública. Evasão Escolar. Ensino Médio.

O USO DOS DADOS DO SISTEMA DE GESTÃO ESCOLAR (SGE) PARA CLASSIFICAR O RISCO À EVASÃO ESCOLAR: um estudo realizado nas Escolas Públicas Estaduais de Ensino Médio da cidade de Feira de Santana na Bahia.

Vive-se um momento de constantes transformações sociais, políticas e econômicas, onde a competitividade acirrada vem exigindo profissionais mais qualificados e preparados para uma atuação de excelência na sociedade. Tais mudanças demandam uma nova postura da escola no que se refere ao processo de aprendizagem, proporcionando ao aluno uma educação de qualidade e co-participativa, tornando-o consciente de sua condição de sujeito transformador da sociedade, crítico, criativo, responsável, compromissado com a ética e respeitando a si próprio e ao seu semelhante. Para tal é necessário que seja garantido a estes alunos o direito de acesso, permanência e sucesso na educação escolar básica.

A permanência na escola no Brasil, ainda é um problema. Segundo o relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD, divulgado em 2013, o Brasil ocupava em 2012 o terceiro maior índice de abandono escolar no ensino primário, chegando a 24,3%, quando comparado aos 100 países do mundo com maior Índice de Desenvolvimento Escolar. Faz-se necessário, então, encontrar mecanismos para diminuir a evasão escolar e garantir o direito de permanência do aluno na Escola. O Sistema de Gestão Escolar – SGE, pode ser utilizado como um desses mecanismos. Este Sistema é uma ferramenta gerencial da Rede Pública Estadual de Ensino da Bahia, criada em ambiente web, utilizada na administração escolar para execução, acompanhamento e controle das atividades escolares, que permite a atualização em tempo real da base de dados gerenciais Secretaria de Educação do Estado da Bahia. As informações constantes nesta base de dados podem, se bem trabalhadas e analisadas, servir para reduzir a evasão escolar nas Unidades Escolares que utilizam esse Sistema, a partir da classificação do risco à evasão escolar dos educandos regularmente matriculados.

Partindo da pergunta: Como utilizar os dados do SGE para classificar o risco à evasão escolar ? Essa pesquisa tem como Objetivo Geral classificar o risco a evasão escolar nas Escolas Publicas Estaduais de ensino médio da cidade de Feira de Santana a partir do uso dos dados presentes no Sistema de Gestão Escolar da Secretaria de Educação do Estado da Bahia – SGE. E como objetivos específicos: (1) Identificar as Escolas Pública Estaduais de Ensino Médio da cidade de Feira de Santana; (2) Verificar os indicadores educacionais apresentados pela Escolas Pública Estaduais de Ensino Médio da cidade de Feira de Santana nos anos de 2014 e 2015 presentes no SGE (taxa de abandono, reprovação ,baixa frequência, disciplinas críticas); (3) Analisar estes indicadores e sua relação com a Evasão Escolar; (4) Classificar o “Risco a Evasão” em baixo, médio ou alto, a partir desta análise.

Este trabalho tem a pesquisa aplicada como metodologia para o levantamento e obtenção das informações e utiliza o estudo de caso como estratégia. Segundo Yin (2001), o estudo de caso representa uma investigação empírica e compreende um método abrangente, com a lógica do planejamento, da coleta e da análise de dados. Pode incluir tanto estudos de caso único quanto de múltiplos, assim como abordagens quantitativas e qualitativas de pesquisa.

Para Gil (2000) o estudo de caso consiste no profundo e exaustivo estudo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento.

Utilizaremos na realização desta pesquisa os dados das Escolas Públicas Estaduais de Ensino Médio da cidade de Feira de Santana dos anos de 2014 e 2015 constantes do banco de dados do Sistema de Gestão Escolar da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, que serão tratados através do software Statistical Package for Social Science for Windows (SPSS) para Identificar as Escolas Estaduais Pública de Ensino Médio, da cidade de Feira de Santana, com maior taxa de abandono escolar nos anos de 2014 e 2015 e proceder a análise de seus indicadores escolares e o método estatístico *credit score* para , a partir da primeira análise, realizar o agrupamento das características dos alunos e proceder a classificação do risco à evasão escolar em alto, médio e baixo. As classificações servirão para a criação de um



protocolo eletrônico que será utilizado, em estudos posteriores, nas Escolas Públicas Estaduais de Ensino Médio da cidade de Feira de Santana para detectar os alunos que apresentem risco à evasão escolar para que, partindo desse diagnóstico, seja realizada a intervenção antes que a evasão aconteça. De acordo com a Constituição Federal de 1988, em seu art. 205, a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família. Essa mesma Constituição em seu no artigo 206 inciso I, estabelece os princípios de igualdade de condições para acesso e permanência na escola. Esse direito é ratificado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, a qual apresenta a organização do sistema educacional brasileiro. A despeito do direito assegurado na Constituição Federal de 1988, a realidade da educação brasileira é permeada por problemas seculares, ainda não resolvidos na atualidade. Esses problemas dizem respeito àqueles que são configurados como fracasso escolar, isto é, a repetência e a evasão escolar.

A evasão escolar no Brasil é um problema antigo, que perdura até hoje. Apesar dessa situação ainda existir no Ensino Fundamental, atualmente, o que chama atenção é o número de alunos que abandonam o Ensino Médio.

De acordo com o censo escolar de 2014 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), a evasão escolar entre jovens ainda é a maior. A taxa de evasão é de 7,6% no Ensino Médio contra 3,5% nos Anos Finais e 1,1% nos Anos Iniciais. (BRASIL, 2015).

São muitos os motivos que conduzem o estudante a abandonar seus estudos. “Dentre eles, destacam-se aqueles, associados ao desenvolvimento psíquico do aluno, bem como os de natureza socioeconômica”. (BATISTA, SOUZA, OLIVEIRA, 2009. p.2).

Alguns autores buscam explicar a evasão escolar a partir de fatores externos a escola e outros a fatores internos. Na abordagem que busca explicar a evasão escolar a partir de fatores externos, BRANDÃO et al. (1983), partindo de uma pesquisa desenvolvida pelo Programa de Estudos Conjuntos de Integração Econômica da América Latina (ECLAC) aponta a família como um dos determinantes do fracasso escolar, seja pelas suas condições de vida, seja por não acompanhar o aluno em suas atividades escolares.

Diferentemente dos autores que apontam a criança e a família como responsáveis pelo fracasso escolar, FUKUI (in BRANDÃO et al, 1983) ressalta a responsabilidade da escola afirmando que: "o fenômeno da evasão e repetência longe está de ser fruto de características individuais dos alunos e suas famílias. Ao contrário, refletem a forma como a escola recebe e exerce ação sobre os membros destes diferentes segmentos da sociedade".

Frente à complexidade da questão e dos problemas hoje enfrentados pelas famílias e pelas escolas públicas brasileiras, tanto por parte dos pais/responsáveis como por parte dos profissionais da escola para garantir a permanência dos estudantes na escola até completar o ensino médio faz-se necessário em esforço conjunto que possibilite uma melhoria real da educação no país.

Ao final desta pesquisa, espera-se obter a classificação de risco à evasão escolar em alto, médio e baixo e o agrupamento das características dos alunos que se enquadram em cada uma dessas classificações para, a partir de tal classificação, poder-se intervir antes que a evasão aconteça. As classificações servirão para a criação de um protocolo eletrônico que será utilizado, posteriormente, nas Escolas Públicas Estaduais de Ensino Médio da cidade de Feira de Santana para testar sua efetividade na diminuição da evasão escolar.

REFERÊNCIAS

BAHIA. **Sistema de Gestão Escolar.** Secretaria da Educação. Salvador : 2010.

BATISTA, Santos Dias. SOUZA, Alexandre Matos. OLIVEIRA, Júlia Maria da Silva. A Evasão Escolar no Ensino Médio: Um estudo de caso. **Revista Profissão Docente UNIUBE - Universidade de Uberaba.** 2009.

BRANDÃO, Zaia et alii. O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil. In **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 64, nº 147, maio/agosto 1983, p. 38-69.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases. N 9394/96.** Brasília, Ministério da Educação,1996.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil:** 1988. 10 ed. Brasília: Câmara dos Deputados,1998.

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

LOPEZ, F. L.; MENEZES, N.A. **Reprovação, Avanço e Evasão Escolar no Brasil.** Pesquisa e Planejamento Econômico, n. 32, 2002.

OLIVEIRA, Albertina L. Um olhar de dentro: Perspectivas de professores acerca de necessidades de mudança na escola. **Sísifo / Revista de Ciências da Educação.** Universidade de Coimbra, Portugal. n. 11, jan./abr. 2010.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). **Relatório de Desenvolvimento Humano 2010.** Disponível em <http://www.pnud.org.br> /HDR/arquivos/RDHglobais/PNUD_HDR_2010.pdf. Acesso em 20 jun 2016.

UNICEF. **10 Desafios do Ensino Médio no Brasil : Para garantir o direito de aprender a adolescentes de 15 a 17 anos.** DF: UNICEF, 2014.

Yin R. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 2a ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

INTERDISCIPLINARIDADE: o que é e como faz?

Dayany Vieira Braga Teixeira.

Especialização em Docência no ensino superior. Professora do IF Sertão Pernambucano; Aluna do Mestrado Profissional em Educação – FACED UFBA. Email: dayanybraga@gmail.com

Maria Roseli Gomes Brito de Sá

Doutora em Educação. Professora Associada do Departamento de Educação I da FACED-UFBA. Coordenadora do MPED UFBA. Email: roselisa.rds@gmail.com

Resumo: A necessidade e a exigência legal da formação de professores em nível superior fez crescer a demanda de licenciaturas, bem como as discussões com relação à qualidade da oferta de tais cursos. Neste contexto, refletindo sobre a qualidade destes cursos, tem-se levantado debates sobre a formação docente, que permanece ancorada em paradigmas disciplinares. Então, levando em consideração que o Instituto Federal de Educação do Sertão Pernambucano oferece cursos de licenciatura e que os professores atuantes nestes cursos, em sua grande maioria, são engenheiros, bacharéis, tecnólogos, e a necessidade de integração disciplinar trazida pelos documentos oficiais que normatizam os IFs, esta pesquisa, em fase inicial, a ser desenvolvida no programa de mestrado MPED/UFBA, apresenta como objetivo de estudo a interdisciplinaridade nas licenciaturas e como objetivo investigar como os professores percebem a interdisciplinaridade e como a inserem na prática docente. A pesquisa, de investigação descritiva, acontecerá junto aos professores das licenciaturas do IF Sertão Campus Petrolina. Terá como procedimentos técnicos e instrumento de coleta de dados, a pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, entrevistas e questionários, além de procedimentos alternativos como oficinas e palestras, como forma de levantamento dos dados junto aos professores a serem investigados. Ao compreender e conhecer como os professores percebem, entendem, trabalham a interdisciplinaridade, pretende-se apresentar, através de uma proposta intervintiva, políticas de ação voltadas para os professores, os auxiliando na ressignificação do trabalho pedagógico, como também, contribuições para fomentar propostas e posturas metodológicas que atendam às reais necessidades dos alunos, permitindo aprendizagens significativas no contexto universitário de forma interdisciplinar.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Licenciatura. Formação docente

INTERDISCIPLINARIDADE: o que é e como faz?

A necessidade e a exigência legal da formação de professores em nível superior fez crescer a demanda de licenciaturas, bem como as discussões com relação à qualidade da oferta de tais cursos. Neste contexto, refletindo sobre a qualidade destes, tem-se levantado debates sobre a formação docente, que permanece ancorada em paradigmas disciplinares. A organização e desenvolvimento dos conhecimentos na sociedade ocidental se desenvolveram através da formação e manutenção crescente de comunidades de especialistas, fazendo-se acreditar que para ser bom professor basta o domínio da área do conhecimento específico que se vai ensinar. (PIETROCOLA et al., 2003).

Segundo Gallo (2009), com o advento do método científico, é cada vez maior e mais rápido a criação de novas áreas, consequentemente de disciplinas e os currículos se especializam cada vez mais nas escolas.

No Ensino Médio os professores utilizam material didático que remete à disciplinaridade, que também pode ser constatada no meio universitário, levando-os a consolidarem, na sua prática pedagógica, o estilo reprodutivista e disciplinar adquirido em sua formação. Desta forma, A dificuldade de trabalhar com metodologias ou técnicas interdisciplinares, em qualquer grau de ensino, tem parte de suas raízes na formação disciplinar dos professores, pois os currículos e a formação docente permanecem ancorados em paradigmas disciplinares.

Por conta disso, a abordagem interdisciplinar é uma questão amplamente debatida no âmbito da educação. A Interdisciplinaridade, para Gallo (2009) é a tentativa de superação de um processo histórico de abstração do conhecimento que culmina com a total desarticulação do saber que nossos estudantes (e também nós, professores) têm o desprazer de experimentar . De acordo com Fazenda (2008), “A educação é, na sua totalidade, prática interdisciplinar por ser mediação do todo da existência; a interdisciplinaridade constitui o processo que deve levar do múltiplo ao uno”.

E é neste contexto que se vem buscando a transformação do ensino universitário, em especial às licenciaturas, como trata a resolução CNE/CP N° 2, de 1 de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em Nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Nesta resolução, o art. 3º, § 5º, VII traz que um dos princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica é

[...] um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação.

Dentre as instituições que ofertam cursos de formação de professores estão os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFs), que foram criados a partir da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 e segundo esta, tem a prerrogativa de oferecer educação superior.

A publicação Educação, Concepção e Diretrizes dos IFs, com relação à proposta pedagógica destas escolas, traz que

é necessário a construção de uma proposta que ultrapasse o rígido limite traçado pelas disciplinas convencionais e que se construa na perspectiva da integração disciplinar e interdisciplinar; um currículo que articule projetos transdisciplinares e ações disciplinares. (BRASIL, 2010)

Então, levando em consideração que o Instituto Federal do Sertão Pernambucano - IF Sertão-PE, oferece cursos de licenciatura e que os professores que atuam nestes cursos, em sua grande maioria, são engenheiros, bacharéis, tecnólogos, e a necessidade de integração disciplinar trazida pelos documentos oficiais que normatizam os IFs, acredito ser de extrema relevância investigar: Será se os professores sabem de fato o que é interdisciplinaridade e como inseri - lá em sua prática docente?

Sou formada em Pedagogia, especialista em Docência do Ensino Superior, professora do IF Sertão PE, ministrando aulas das disciplinas pedagógicas, tais como: Didática, Práticas de Ensino, Estágio, entre outras. Desta forma,

conheço a realidade das licenciaturas tanto como aluna que já fui e como professora atualmente e o que consegui perceber é que cada professor conduz o seu trabalho de forma disciplinar e isoladamente, seguindo a ementa que está proposta e estacionado nos velhos formatos de ensino trazidos das universidades que passaram quanto alunos. Partindo desta constatação, senti a necessidade de investigar como os professores dos cursos de licenciatura do IF Sertão PE, Campus Petrolina, percebem a interdisciplinaridade e como a inserem na prática docente.

A investigação acontecerá junto aos professores das licenciaturas Campus Petrolina, que são: Licenciatura em Química, Física, Informática e Música. Pretendemos realizar uma pesquisa de investigação descritiva, que segundo Prodanov (2013) “o pesquisador apenas regista e descreve os fatos observados sem interferir neles”.

Com relação aos procedimentos técnicos e instrumento de coleta de dados, utilizarei pesquisa bibliográfica para embasamento teórico sobre o tema a ser pesquisado; pesquisa documental para estudar os projetos dos cursos e documentos institucionais; entrevistas e questionários, além de procedimentos alternativos como oficinas e palestras, como forma de levantamento dos dados junto aos professores a serem investigados.

Os dados serão analisados tanto na abordagem qualitativa, quanto na quantitativa, sendo registrados, organizados e classificados de forma sistemática, passando pelas fases de seleção, que é a análise crítica dos dados; classificação, agrupando-os sob determinadas categorias, como por exemplo: por curso, por formação, por experiência docente, entre outras que se tornarem necessárias; tabulação; interpretação e apontamento de possíveis intervenções com base nos resultados alcançados durante a investigação.

Ao compreender e conhecer como os professores percebem, entendem, trabalham a interdisciplinaridade, poderei apresentar, através de uma proposta intervintiva, políticas de ação voltadas para os professores, os auxiliando na ressignificação do trabalho pedagógico, como também, contribuições para fomentar propostas e posturas metodológicas que atendam às reais



necessidades dos alunos, permitindo aprendizagens significativas no contexto universitário de forma interdisciplinar.

Esta pesquisa pode contribuir também na revisão dos projetos de curso, Projeto Político Pedagógico e documentos norteadores da Instituição.

REFERÊNCIAS

BRASIL. LEI Nº 11.892, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em 20 de setembro 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE N° 2 de 1º de Julho de 2015: Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em Nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192 Acesso em 20 de setembro 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Instrumento de Avaliação Cursos de Graduação presencial e a distância. Brasília, 2016. Disponível em http://coral.ufsm.br/cpa/images/avaliacao_de_cursos/instrumentos/instrumento_2016.pdf. Acesso em 20 de setembro de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Concepções e Diretrizes: um novo modelo em educação profissional e tecnológica. Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em 20 de setembro de 2016.

FAZENDA.I Vani Catarina Arantes (org.). Didática e Interdisciplinaridade. Campinas, SP: Papirus, 1998

GALLO, Silvio. A organização do currículo: currículo: entre disciplinaridades, interdisciplinaridades... E outras idéias!. In.: Ministério da Educação e Cultura. Currículo, conhecimento e cultura. Ano XIX , Nº 1: Salto para o Futuro, 2009.

PRODANOV. Metodologia do trabalho científico:métodos etécnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.



UMA EXPERIÊNCIA HERMENÊUTICA DE FORMAÇÃO EM REDE: ressignificando os caminhos formativos da Rede Municipal de Educação de Irecê

Andreia Rodrigues de Oliveira Santos

Mestrado Profissional em Educação: Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas da Faced/UFBA. E-mail: deariece@yahoo.com.br

Imária Rocha Souza

Mestrado Profissional em Educação: Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas da Faced/UFBA. E-mail: imaria.rocha@hotmail.com

Josevânia Conceição Teixeira

Mestrado Profissional em Educação: Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas da Faced/UFBA. E-mail: josyvaniteixeira@gmail.com

Maria Roseli Gomes Brito de Sá

Professora Associada da FACED-UFBA, Coordenadora do Mestrado Profissional em Educação MPED-FACED-UFBA, Pesquisadora em Currículo e Formação de Professores, Líder do FEP-CNPq. E-mail: roselisa.rds@gmail.com

Resumo: Este trabalho é parte da pesquisa, em andamento, do Projeto de Intervenção para conclusão do Curso de Mestrado Profissional em Educação da FACED/UFBA. Tem como objetivo investigar as propostas de formação docente na Rede Municipal de Educação de Irecê acontecidas nas duas últimas décadas, bem como as ressonâncias dessas formações no percurso formativo dos professores visando à elaboração de um Projeto de Formação em Rede. O estudo anuncia a preocupação com caminhos mais adequados às formações futuras da Rede, sugerindo uma proposta de formação pautada nos aspectos da hermenêutica de Hans-Georg Gadamer (2015), entendendo que a experiência hermenêutica transcende as regularidades e possibilita pensar o ser em sua plenitude, ampliando as possibilidades interpretativas e compreensivas. Nessa perspectiva, a investigação trilhará pela abordagem etnográfica, tendo como suporte teórico-metodológico a hermenêutica fenomenológica, na tentativa de compreender a lógica das formações realizadas na Educação de Irecê e suas ressonâncias, buscando caminhos fecundos de interpretações e compreensões dos movimentos formativos, levando em consideração a abertura ao outro, a valorização das experiências e a produção de sentidos. Vale salientar que o referencial teórico deste estudo encontra-se em construção. A pesquisa de campo será realizada a partir de observações, entrevistas, análise documental e encontros formativos, de forma simultânea, que permita coletar e produzir dados, coadunando na elaboração de um projeto de intervenção em Rede e para a Rede, de forma colaborativa.

Palavras-chave: Formação. Experiência Hermenêutica. Colaboração. Rede.

UMA EXPERIÊNCIA HERMENÊUTICA DE FORMAÇÃO EM REDE: ressignificando os caminhos formativos da Rede Municipal de Educação de Irecê

Este trabalho é parte da pesquisa, em andamento, do Projeto de Intervenção (PI) para conclusão do Curso de Mestrado Profissional em Educação da Faculdade de Educação da UFBA. Surge da necessidade de analisar as ressonâncias das formações docentes, iniciais e continuadas, nas duas últimas décadas na Rede de Educação de Irecê e como estas têm contribuído para repensar novos tipos de formações valorizando o trabalho coletivo, em Rede, levando em consideração a abertura ao outro, a valorização das experiências e a produção de sentidos.

Repensar a formação em rede requer considerar toda a trajetória formativa até então, pois nada é novo. Tudo carrega uma história e em algum determinado momento do tempo os “atos” apresentam maior ou menor importância. Mesmo diante de todas as formações, a Rede ainda não estruturou um Plano de Formação próprio, com a participação dos atores/sujeitos envolvidos. Este é o desafio ao se propor um Projeto de Intervenção pautado na experiência hermenêutica de formação.

Nesse sentido, a elaboração do PI apresenta como objetivos prévios: estabelecer um diálogo colaborativo sobre a necessidade de uma formação em Rede; favorecer a participação dos docentes, coordenadores e gestores para criação de estratégias formativas; valorizar a abertura ao outro, o reconhecimento das experiências e a produção de sentidos; analisar, interpretar e compreender a lógica das formações continuadas nas duas últimas décadas. São chamados de objetivos prévios por considerar que no andamento da pesquisa outros poderão ser incorporados e/ou suprimidos.

No campo da investigação serão usadas como marcação temporal as formações ocorridas na Rede entre 1997 a 2016, período em que houve uma reestruturação desta, com investimentos na formação inicial e continuada. Neste sentido, não cabe aqui desprezar a bagagem das formações desenvolvidas nessa instituição.

Para dar conta desta investigação, intenciona-se percorrer metodologicamente o caminho que trilha a abordagem etnográfica de pesquisa em educação, pois comunga-se com André (2005) quando esta diz que o trabalho etnográfico deve voltar-se para os valores, as concepções e os significados culturais dos atores pesquisados, tentando compreendê-los e descrevê-los e não encaixá-los em concepções e valores do pesquisador. As falas dos atores serão interpretadas fenomenologicamente, a fim de saber tratar a subjetividade dos sujeitos pesquisados para posteriormente saber intervir na realidade. A pesquisa de campo será realizada a partir de observações, entrevistas, análise documental e encontros formativos, de forma simultânea, que permita coletar e produzir dados para o presente estudo.

Com as mudanças ocorridas em nível nacional no contexto da educação após a aprovação da LDB 9.394/96, alguns fatores passaram a ganhar maior atenção na Rede Municipal de Ensino de Irecê, a partir de 1997. Dentre eles, destacam-se alguns apresentados na Proposta Curricular para o Município (2013) no campo da formação, sendo: Efetivação da gestão democrática a partir da formação assegurada nesta nova lei; atendimento especializado aos estudantes com necessidades educativas especiais; cursos de formação continuada para professores e gestores como: PROFA, PCN em Ação, Pró-letramento dentre outros.

Diante dessa nova demanda a formação de professores da Rede passou a receber um maior investimento por parte do poder executivo municipal, através de parcerias com algumas instituições sendo elas: Instituto Ayrton Senna, Petrobras, BNDES, FNDE, MEC, e AVANTE. Esta última participou ativamente na formação da equipe docente desenvolvendo formação continuada e assessoramento às gestões, como também na construção do primeiro Currículo da Rede de Ensino de Irecê, organizado em Ciclos de Aprendizagem. No entanto, nem tudo ocorreu tão bem, pois os professores não se sentiam preparados para as mudanças, conforme apresentado na nova Proposta Curricular de 2013 construída pelos professores, coordenadores e gestores da Rede:

Neste cenário de ebulação, as formações e as práticas aconteciam em um misto de espanto, medo, insegurança, descrença e motivação diante do novo. Avalia-se hoje que, apesar das formações oferecidas, os professores não foram adequadamente preparados para atuar com o novo sistema. As mudanças para serem reais precisam, entre outros fatores, passar pela vontade de cada educador em envolver-se com os estudantes, desenvolvendo a vontade de vê-los crescer e crescer junto com eles. (PROPOSTA CURRICULAR DE IRECÉ, 2013, p.9)

Além das formações citadas, outras mais foram oferecidas, a exemplo de graduação, especialização e mestrado profissional em parceria com a Universidade Federal da Bahia, assim como continuação às adesões das políticas de formação ofertadas pelo Ministério da Educação.

Todo esse investimento tem ressoado diretamente na formação dos docentes, suscitando algumas indagações: como os professores estão interpretando/compreendendo essas formações? Está sendo levada em consideração a pluralidade de concepções pedagógicas, de interpretações e formação do ser?

Encontrar possíveis respostas para estas indagações é o que se pretende na investigação. Saber como as formações são compreendidas pelos professores, coordenadores e gestores para entender de que maneira a formação na perspectiva hermenêutica contribuirá para uma ressignificação das formações em Rede, pois,

a experiência educativa, enquanto hermenêutica, exige a exposição ao risco, às situações abertas e inesperadas, coincidindo com a impossibilidade de assegurar tais práticas educativas uma estrutura estável, que garanta o êxito da ação intervintiva. (HERMANN, 2002, p.86)

Para tanto, é preciso considerar toda experiência formativa dos que compõem a Rede, tanto das narrativas dos professores com seus múltiplos horizontes quanto através de documentos oficiais, na tentativa de construir novas trajetórias coletivas de formação na Rede, e para a Rede.

Pensar a formação docente em Rede numa perspectiva hermenêutica filosófica permite a expansão dos horizontes, das interpretações e compreensões, favorecendo uma ampliação do modo de ver e interpretar a educação no geral. Em contrapartida ao tipo de formação que conduz/direciona a formação do ser,

a abordagem hermenêutica dá abertura às interpretações sem impor limites, ou seja, cada indivíduo realiza suas próprias experiências, expondo-se ao risco, ao inesperado e imprevisível. Gadamer (2015) chama a isto de práxis hermenêutica, ou seja, a arte de compreender e tornar compreensível.

Através da reflexão hermenêutica é possível lançar um olhar autocrítico para algo ou alguém, de modo que ao compreendê-lo coloca em xeque suas “supostas” verdades e preconceitos. O referido autor critica o conceito de formação que sustenta o lema moderno do progresso, em que as políticas de formação continuam sendo usadas para dar respostas, ensinar receitas, na tentativa de atender às demandas. Em contraposição, inscreve a formação no devir, no campo das possibilidades abertas ao processo de compreensão/interpretação.

Nesse sentido, como fazer acontecer a experiência formativa hermenêutica na Rede Municipal de Educação de Irecê? Sabe-se que não é fácil para os educadores abandonarem práticas que lhes dão segurança e estabilidade no ensino. A ruptura com situações habituais pelas regularidades metódicas é um ponto chave na abordagem hermenêutica que dá abertura para que o ser desprenda-se de garantias e permita se perceber enquanto opção, pois nada garante o que somos, transitamos mais pelo campo das possibilidades e incertezas que da objetividade.

Destarte, compreender que uma formação colaborativa, em Rede e para a Rede, tecida na dialogicidade pode ampliar a produção do conhecimento, potencializa o desenvolvimento pessoal e profissional de cada um dos atores que “tecem” as teias da Rede de Educação do Município.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Pesquisa em Educação:** Questões de teoria e de método. V Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. V. 10. Nº 01, Jan/Jul 2005, p. 29-35. Belo Horizonte,

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método I:** traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis-RJ: Vozes, 2015.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e Educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

IRECÊ, Prefeitura Municipal de. Secretaria de Educação. **Proposta Curricular para o Município de Irecê.** Irecê, BA, 2013.



GEFER

III Diálogos sobre a Pesquisa

Formação Docente em cena 20 anos pós LDB 9394/96

IMPLICAÇÕES DA NEUROCIÊNCIA COM A PESQUISA IMPLICADA

Sandra Silva Pereira

Estudante de graduação - UNIFAN

Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Alfredo Nasser;
sandrasilvapereira123@gmail.com

Aline Araújo e Silva Liberato

Mestre em Educação e Diversidade (UNEB). Professora da Faculdade Alfredo Nasser (UNIFAN). Pesquisadora vinculada ao Grupo DIVERSO UNEB e ao Grupo DIFEBA; UNEB alinesilva103@hotmail.com

Ana Lúcia Gomes da Silva

Doutora em Educação e coordenadora e Professora do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Lider do Grupo de Pesquisa DIFEBA, analucias12@gmail.com

Resumo: Neste relato de pesquisa apresentamos como as implicações do pesquisador com o seu objeto de investigação vão tecendo novas compreensões acerca dos fenômenos vivenciados no cotidiano da nossa individualidade nesse espaço que chamamos de escola. Ao testemunhar o sofrimento, do meu filho, causado pelo insucesso escolar, pela multirrepetência e, consequentemente, pelo desejo de abandono da escola buscamos possíveis respostas para uma pergunta que definiu nosso objeto de pesquisa. A pesquisa (em andamento) é intitulada *Como um aluno disléxico em processo de alfabetização aprende a ler?* Para responder a essa pergunta estamos desenvolvendo uma pesquisa bibliográfica, na Faculdade Alfredo Nasser – Remanso/BA, o qual tem como objetivos compreender como é realizado o processo de alfabetização com crianças disléxicas, e conhecer quais são as possíveis estratégias metodológicas que podem ser desenvolvidas no processo de alfabetização dessas crianças sem recorrermos a medicalização. A reflexão dessa temática nasce da compreensão do significado das marcas produzidas pela vida e que impulsoram, consequentemente, as escolhas que vamos fazendo ao longo da caminhada acadêmica, projetando os nossos interesses enquanto pesquisador docente. A experiência do aprendizado da leitura durante os primeiros anos da infância vivida pelo meu filho foi tomada como inspiração de estudo e, nesse percurso de pesquisa, as histórias de vida e de leitura, da escolha da profissão e de encontros propiciaram a mim a minha orientadora o exercício de compartilharmos percepções singulares do fazer docência para além do discurso didático dos processos formais da orientação de pesquisa.

Palavras-chave: Neurociência. Dislexia. Formação Docente.



AS IMPLICAÇÕES DA NEUROCIÊNCIA COM A PESQUISA IMPLICADA

Algumas crianças aprendiam a ler rapidamente, enquanto outras sequer aprendiam – apesar de anos de ensino. Isso afetava tudo – decodificação, soletração, fluência e compreensão de leitura. A que se devia esse fracasso? Ao método de ensino, à natureza do próprio sistema de escrita, ou a algo inerente à criança? A busca de uma resposta para essa questão consumiu boa parte do século XX, e agora que encontramos as respostas, há algumas enormes surpresas. Leitura e escrita são fáceis de ensinar se você souber como fazê-lo. (Diane McGuinness, 2006, p.06)

A condição de ensino e aprendizagem apresentada na epígrafe que abre este texto é um desafio que toca um problema histórico e de avanços pouco significativo no ensino das escolas brasileiras. E para demonstrar como a descrição dessa situação nos representa, voltemos ao ano de 2010 com a chegada do meu filho à cidade de Remanso-BA - ano em que este estudante começou a enfrentar suas primeiras dificuldades no que diz respeito ao processo de ensino e de aprendizagem da leitura e não conseguia acompanhar o desenvolvimento da turma do 1º ano do Ensino Fundamental I.

Em reunião com a gestora e a professora, decidiu-se manter a criança no 1º ano, pois o mesmo não havia desenvolvido as competências e habilidades necessárias para ser aprovado para o 2º ano. Em 2011, o aluno repetente, mesmo diante de todas as dificuldades na leitura conseguiu aprovação para o 2º ano. Em 2012 a escola o encaminhou para o psicólogo que fez as intervenções consideradas necessárias e não havendo necessidade de acompanhá-lo, encerrou a intervenção terapêutica.

Iniciou-se a caminhada para consultas com especialistas em fonoaudiologia e otorrinolaringologia e foram, na ocasião, realizados todos os exames necessários para verificar se meu filho não era portador de nenhum distúrbio, pois seguia na escola sem aprender a ler. Foi constatado, após essa jornada inicial, que não existia nada de anormal que pudesse estar comprometendo o seu desenvolvimento cognitivo; portanto, os médicos aconselharam a família a



levá-lo a um neuropediatra. Logo na primeira consulta foram solicitados outros exames de sangue e um eletroencefalograma. Mais uma vez, não foi constatada nenhuma alteração neurofisiológica. Feito os testes no consultório veio o diagnóstico prematuro de dislexia secundária com TDAH (*Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade*). Em função deste diagnóstico foi receitada uma medicação para que meu filho tomasse antes de ir à escola. O objetivo do fármaco era ajudá-lo a permanecer mais concentrado, para que assim conseguisse desenvolver as habilidades escolares necessárias para sua faixa etária, entretanto, a intervenção medicamentosa não surtiu nenhum efeito no desenvolvimento cognitivo, mais especificamente no processo de aquisição da leitura.

Num segundo momento com a neuropediatra, a família foi comunicada da decisão da prescrição de um novo medicamento. No silêncio das minhas angustias, li a bula desse novo remédio e não consegui identificar, em meu filho, nenhum dos problemas para o qual o remédio é prescrito. Havia o desejo de compreender os “porquês” dessa caminhada. A família estava diante de uma criança que já havia passado por vários especialistas, nada de anormal havia sido detectado ainda assim, estavam sendo prescritas novas medicações e o estudante continuava na escola sem aprender.

Era preciso considerar que meu filho era/é uma criança esperta, sagaz, visivelmente inteligente em tantos campos da vida, que não só na escola. Então, porque não conseguia ler? O que faltava para que esse aluno se tornasse capaz de decodificar a escrita? O que era necessário ensinar para que ele pudesse ler com fluência e proficiência? A deficiência tinha que estar necessariamente na criança? E a forma que o professor ensinava/ensina não deveria ser observada? Os professores dele comprehendiam/comprendem como o cérebro dele se organiza para aprender? Os professores concebiam/concebem que cada criança aprende por diferentes canais perceptivos? Muitas dessas questões foram sendo respondidas pela minha professora orientadora. E em aulas de neurobiologia da leitura fui conhecendo a importância de compreender os métodos de ensino e formas de aprendizagens, os tipos de memórias, a progressão do ensino da língua, etc.

Fui compreendendo que a medicação não altera e nem amplia as formas de memória e que a metodologia de ensino é extremamente importante para definir o encaminhamento e intervenção para efetivar as aprendizagens da criança. Ouvi tão enfaticamente que é necessário considerarmos que cada sujeito é diverso, que cada criança aprende de maneira diferente, por canais de memórias diferentes e que uma metodologia padronizada não atende as necessidades da condição humana. Fui percebendo o fosso que existe entre a educação e a saúde; e o quanto estão medicando e diagnosticando crianças com indicativo de doenças quando na verdade não se trata de uma limitação de aprendizagem, mas de uma questão metodológica marcada nas práticas de ensino da alfabetização.

Como estudante do curso de Pedagogia, tomei conhecimento da pesquisa² que estava sendo desenvolvido no município de Remanso/BA; pedi orientação e apoio aos envolvidos nesse trabalho, com processo de alfabetização do meu filho. Até então, eu já havia iniciado a pesquisa com alunos disléxicos, mas numa perspectiva biológica e medicalizante. Fui compreendendo quando as professoras colaboradoras da pesquisa insistiam em dizer que toda criança precisa ser alfabetizado de forma mais sistematizada, com metodologias que atendam a forma com que se constituem as memórias.

Diante do acompanhamento de toda trajetória do processo que vivenciávamos em família, a responsável pela pesquisa nos indicou uma das professoras que era colaboradora para que desenvolvesse atividades de fortalecimento de aprendizagens com meu filho. Iniciamos uma rotina diária com uma hora de acompanhamento e de intervenção individual. O aluno, diagnosticado como disléxico, em apenas um mês e quinze dias conseguiu ler com uma fluência significativa. Esse processo de acompanhamento foi realizado com tranquilidade e o mais importante, sem uso de medicação.

Diante de algumas atividades de verificação de aprendizagens a professora colaboradora da pesquisa percebeu que o aluno identificava algumas letras alfabeto e reconhecia os sons simples; porém, a dificuldade estava na leitura e

² A neurociência na pesquisa da prática docente: intervenções nas aprendizagens dos estudantes. Programa de Mestrado em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

escrita de palavras compostas por sílabas complexas. Com base nos estudos de alguns pesquisadores, como Lima (2013), Scliar-Cabral (2003) e Dehaene (2012), inicia-se uma prática de metodologias numa ordem progressiva: correspondência grafêmica-fonêmica e fonêmica-grafêmica; memorizar sílabas canônicas e não canônicas; elaborar fusão fonológica; recombinar fonemas; compreender regras posicionais; decodificar fonologicamente as palavras com regularidades e com irregularidade; decodificar com fluência; automatizar do reconhecimento das palavras; automatizar a leitura e interpretação fluente do significado da leitura.

Esse trabalho foi marcado pela regularidade de intervenções ajustadas às aprendizagens. Diante dos encaminhamentos oferecidos é possível afirmar que o mesmo lê e escreve com fluência. As decisões metodológicas foram sendo ajustadas conforme o que pontua Scliar-Cabral (2003), que ninguém aprende a escrever sem primeiro ter aprendido a ler; quando se lê, não se está escrevendo, mas quando se está escrevendo é obrigatória a leitura. Por compreender esse processo foi que buscamos investir esforços no ensino da leitura. Essa aprendizagem, como qualquer outra do ser humano, é de natureza biológica e cultural. Ainda na visão de Lima (2012) a leitura depende de ensino e de sistematização dos conhecimentos para que a pessoa se aproprie do sistema simbólico e possa utilizá-lo em várias circunstâncias. Compartilhamos da compreensão de que para o aluno aprender é necessário que o professor utilize métodos que atendam a sua necessidade particular, respeitando os diferentes tempos humanos.

Ao testemunhar como o método de ensino modifica a condição de aprendizagem defini novos objetivos para minha pesquisa. Considerei a abordagem mais didática e menos biológica. Não negamos a necessidade da compreensão do tratamento medicamentoso, mas antes dele, aspectos outros devem ser considerados no processo de ensino. Seguimos com o estudo e a escrita final do trabalho de conclusão de curso com o intuito de colaborar com outras mães, docentes e gestores escolares.

REFERÊNCIAS

LIMA, Elvira Souza. **Neurociência e leitura.** 1. ed. São Paulo: Inter Alia, 2012.



GEFER

III Diálogos sobre a Pesquisa

Formação Docente em cena 20 anos pós LDB 9394/96

DEHAINE, Stanislaw. **Os neurônios da Leitura** - Como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Porto Alegre: Penso, 2012.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Princípios do sistema alfabético do Português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003.



GEFER

III Diálogos sobre a Pesquisa

Formação Docente em cena 20 anos pós LDB 9394/96

Educação e Diversidade



SARAMANDAIA, TERRITÓRIO DE LUTA E RESISTÊNCIA: diálogos entre escola e comunidade

Rosangela Costa Soares

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) – UNEB. Membro do Grupo de Pesquisa em Gestão, Educação e Direitos Humanos (GEDH). r.angelas78@gmail.com

Felipe Rodrigues Bomfim

Professor da Universidade do Estado da Bahia- UNEB. Doutorando do em Difusão do Conhecimento (DMMDC-UFBA). Membro do Grupo de Pesquisa em Gestão, Educação e Direitos Humanos (GEDH); f.bomfim@uneb.br

José Cláudio Rocha

Professor titular da UNEB. Professor permanente dos Programas de Pós-Graduação GESTEC, DMMDC e PROFNIT; Líder do Grupo de Pesquisa Gestão, Educação e Direitos Humanos – GEDH; Líder do Grupo de Pesquisa CriaAtivos: criando um novo mundo; jrocha@uneb.br

Resumo: Estudar a relação entre Sociedade e Estado, representadas pelas associações de moradores e a Escola Municipal Marisa Baqueiro Costa, representa a possibilidade de revelar saberes e práticas sociais construídos no interior da comunidade, dos sentidos atribuídos à luta pela moradia, pela educação e por melhores condições de vida. O presente estudo, vinculado ao Grupo de Pesquisa Gestão, Educação e Direitos Humanos (GEDH) – do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) - da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), apresenta os primeiros resultados da pesquisa em andamento sobre o processo histórico das lutas populares pelo Direito Humano à Educação Básica, empreendidas pelos moradores de Saramandaia, bairro periférico de Salvador, Bahia, entre os anos de 1970 a 2015. Tem por objetivo compreender como a Escola se articulou com as instituições do bairro para construir o plano de ação da escola que contemple a parceria entre comunidade escolar e local. Trata-se de um estudo qualitativo, fundamentado na proposta de educação dialógica formulada por Paulo Freire (2015), realizada a partir do *designer* metodológica desenvolvida pelo GEDH, associação das técnicas da *Right-Based Approach* aos procedimentos da pesquisa-ação para o trabalho de investigação social (ROCHA, 2016). A intervenção consistiu em seis encontros com a comunidade escolar e local. Na fase exploratória, elaboramos o plano de trabalho tendo como temas: a) Bairro de Saramandaia e a sua inserção na Cidade de Salvador; b) A reivindicação frente ao Estado: construindo a Escola Municipal Marisa Baqueiro Costa; c) Saramandaia, território de luta e resistência: diálogos entre escola e comunidade. Concluímos que o diálogo intersetorial sobre práticas educativas valorizam a complexidade desta relação, Movimentos Sociais e Educação, para que na tensão diária e no confronto das disputas, possamos construir conhecimentos que valorizem os sujeitos, suas histórias, sua comunidade.

Palavras-chave: Prática educativa. Prática dialógica. Comunidade local.

SARAMANDAIA, TERRITÓRIO DE LUTA E RESISTÊNCIA: diálogos entre escola e comunidade

Este texto tem o propósito de apresentar os resultados do projeto de intervenção, vinculado ao GESTEC - UNEB “Saramandaia, território de luta e resistência: diálogos entre escola e comunidade”, ocorrido em 20 de julho a 20 de dezembro de 2015, na Escola Municipal Marisa Baqueiro Costa (EMMBC), Bairro de Saramandaia, Salvador/Bahia. Para tanto, elegemos a inovação metodológica produzida pelo Grupo de Pesquisa GEDH, que consiste em associar as técnicas da proposta conhecida como Abordagens Baseadas em Direitos (ABD) ou *Right-Based Approach (RBA)* as ferramentas da pesquisação para o trabalho de investigação social. Rocha (2016, p.81), afirma que “as abordagens baseadas em direitos pretendem contribuir para que a população, de forma cívica e cidadã, passe a reivindicar seus direitos previstos na legislação nacional e internacional e a participar do espaço público local”.

Durante a fase exploratória, ocorrida em julho de 2015, pudemos verificar que os educandos não conheciam a história do bairro, o processo de construção da escola e o trabalho realizado pelas instituições atuantes na comunidade. Os resultados obtidos foram organizados por dimensão e, a seguir, apresentadas as expectativas prioritárias para formulação das ações.

A problemática formulada com as informações colhidas na fase exploratória apontou os temas trabalhados pela escola. Um: desconhecimento da história do bairro; dois: desconhecimento do processo de construção da escola. Último: dificuldade de integração entre Escola, famílias e comunidade local.

São essas as questões que justificam a escolha deste tema e nos direcionam a pensar: como se mobiliza a escola na promoção do diálogo intersetorial sobre práticas educativas que assegurem o reconhecimento da história da comunidade de Saramandaia na luta, conquista e defesa do direito à educação?

Iniciamos nossa reflexão pela caracterização da comunidade de pertencimento da Escola. Batizada com o nome da novela de Dias Gomes, exibida em 1976,



Saramandaia, nasceu espontaneamente na década de 1970 com ocupação da área situada atrás da nova rodoviária de Salvador. É preciso destacar que o surgimento e a formação de Saramandaia na década de 1970, confundem-se em termos sociais, políticos e econômicos, com a maioria dos bairros periféricos das zonas urbanas deste país. Todavia, o enfretamento de suas condições adversas, através da organização popular, direciona nosso olhar sobre a experiência política dessa comunidade. Nesse horizonte, em 1985, após várias reivindicações da Associação de Senhoras, a Secretaria Educação de Salvador constrói a Escola Municipal Marisa Baqueiro Costa, a primeira escola pública do bairro.

A estrutura física da Escola é composta por uma 1 secretaria; 3 banheiros; 1 pátio; 4 salas de aulas e 12 turmas distribuídas em três turnos. No turno matutino e vespertino a escola atende a 255 crianças e adolescentes no Ensino Fundamental I (anos iniciais), no turno noturno a 120 alunos com 15 ou mais anos de idade na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) anos iniciais.

Na ocasião do estudo, a Unidade Escolar, contava com 1 diretora, 2 vice-diretoras, 2 coordenadoras pedagógicas, 5 professoras, duas estagiárias de pedagogia, 4 porteiros; 4 auxiliares de serviços gerais; 2 merendeiras e 3 agentes-administrativa. Não percebemos nenhuma situação de violência grave entre os educandos ou depredação do espaço escolar praticado pela comunidade escolar e /ou local.

O sentido de Educação Dialógica aplicada neste estudo, parte da concepção formulada por Paulo Freire (2015). Nesta concepção, o diálogo é uma exigência existencial e a palavra o resultado da interação radical entre ação e reflexão. Conforme o autor (2015, p. 109), “o sujeito não se constrói no silêncio, mas na palavra, no exercício permanente da ação-reflexão”.

Nesse horizonte, o projeto teve o caráter de intervenção, uma vez que desenvolveu conjuntamente com o GEDH, comunidade escolar e instituições governamentais e não governamentais de Saramandaia a construção coletiva do Plano de Ação da Escola: diálogos entre escola e comunidade.

Na primeira etapa, buscamos o lugar de fala dos educandos, incentivando os sujeitos da aprendizagem a trazerem para as rodas de conversa suas histórias e perspectivas de futuro. Continuamos o diálogo entre a comunidade escolar (educandos e suas famílias, professores, gestores, funcionários) e seis instituições que realizam trabalhos no bairro, comunidade local.

No primeiro encontro, recebemos os agentes de saúde do Programa Saúde da Família (PSF) que trouxeram dados sobre a saúde em Saramandaia e os programas desenvolvidos na Unidade. Na segunda roda de conversa, a associação de Moradores de Saramandaia, contou a história de luta e resistência pelo direito à moradia no bairro.

A Faculdade de Arquitetura da UFBA foi a terceira instituição presente. Com ela compreendemos o que significa as expressões: favela, periferia, comunidade e território, além de conhecermos o mapa de Saramandaia, o plano de bairro e a maquete com a praça que vai ser construída próxima à escola.

A quarta instituição a aceitar nosso convite, grupo Arte Consciente, apresentou a arte circense, força do samba reggae e a capoeira. O quinto convidado, o GEDH, refletiu sobre o direito à educação de qualidade para transformação social. A sexta instituição, o Centro de convivência de Saramandaia, mostrou o trabalho realizado com os adolescentes nos cursos de formação profissional. Finalizamos com a exibição do documentário, Retalhos: A Memória Viva de Saramandaia, produzido por Lúcio Lima, cineasta e morador do bairro.

Após as rodas de conversas e apresentações artísticas, os educandos produziram coreografias, maquetes, cartazes, quadros, máscaras, textos e vídeos de bolso com as temáticas debatidas. Todo material está em fase de análise para construção do plano de ação da escola que comtemple como dimensão o diálogo com a comunidade local.

Diante do exposto, retornemos à questão inicial: como se mobiliza a escola na promoção do diálogo intersetorial sobre práticas educativas que assegurem o reconhecimento da história da comunidade de Saramandaia na luta, conquista e defesa do direito à educação?

Assim sendo, o projeto revelou os pontos fortes e fracos na condução da gestão escolar no processo de aproximação com a comunidade de pertencimento. A análise dos registros produzidos pelos educandos, equipe gestora, professores, funcionários, famílias e instituições do bairro, possibilitaram ampla discussão sobre a necessidade de articulação entre a comunidade escolar e local na melhoria da qualidade da educação, ampliação de vagas, além das condições necessárias para permanecer e prosseguir nos estudos.

Finalmente, esperamos ter conseguido demonstrar que a articulação da Escola com a comunidade pesquisada é o produto de uma postura política refletida no trabalho da equipe gestora e das instituições presentes em Saramandaia.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- MATTA, A. E. R; ROCHA. J. C. (Orgs.). **Cognição: aspectos contemporâneos da construção e difusão do conhecimento**. Salvador: EDUNEB, 2016.
- THIOLLENT, M. **Metodologia de pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.



GEFER

III Diálogos sobre a Pesquisa

Formação Docente em cena 20 anos pós LDB 9394/96

PRÁTICAS PEAGÓGICAS: identidade étnico-racial das Comunidades Quilombolas de Paus Altos e Gavião - Antônio Cardoso - Bahia

Cleves de Oliveira Serra

Mestrando do Programa – MPED – Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – UNEB, Campus IV – Graduado em Pedagogia – UEFS – Professor da Educação Básica, E-mail: clevesoliveira3@gmail.com

Carmélia Aparecida Silva Miranda

Pós-Doutora em História – Universidade de Lisboa – PT. Doutora em História Social–PUC-SP. Professora Titular da –UNEB - Campus IV e do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade E-mail: carmelia15@hotmail.com

Resumo: A pesquisa Práticas Pedagógicas: identidade étnico-racial das Comunidades Quilombolas de Paus Altos e Gavião - Antônio Cardoso - Bahia propõe discutir como se configuram as Práticas Pedagógicas nas escolas do Ensino Fundamental I em cujas comunidades, quanto à identidade étnico-racial e os saberes tradicionais. Como técnica de pesquisa fizemos uma revisão bibliográfica (estado da arte) para sabermos sobre o que se tem discutido sobre a temática em questão. Já em campo, realizaremos análise documental, observação e entrevista. Tanto a entrevista quanto a análise documental e a observação serão registradas no caderno de campo. Para a análise de dados seguiremos o caminho proposto por Bardin (1997), que implica na construção de categorias analíticas sobre os dados coletados. Cruzaremos os dados obtidos com os documentos analisados, nas entrevistas e observação. É uma pesquisa em andamento que se encontra na preparação para imersão em campo, após nos debruçarmos numa vasta literatura na temática de estudo. Para a sustentação teórica deste estudo, dialogamos com PIMENTA (2002), MUNANGA (2008) CANDAU (2008), LEITE (2006), ARRUTI (2008), REIS (1996), HALL (2003, 2006), ANDRÉ (2005), BARDIN (1997), YIN (2001). Dadas as peculiaridades e objetivos da pesquisa, a mesma beneficiar-se-á das abordagens qualitativas, tendo como pressupostos metodológicos o estudo de caso do tipo etnográfico. Os resultados esperados irão emergir através da intervenção no *locus* da pesquisa, com um curso de formação para os docentes com as demandas emanadas pelos sujeitos participantes, com os professores das referidas escolas inseridas dentro e nas adjacências das comunidades, focalizando a legislação para a educação escolar quilombola visando à revisão e/ou elaboração da proposta pedagógica das escolas parceiras.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas. Identidade. Comunidade quilombola.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: identidade étnico-racial das Comunidades Quilombolas de Paus Altos e Gavião - Antônio Cardoso – Bahia

Esta pesquisa discute sobre as práticas pedagógicas no contexto das Comunidades Quilombolas de Paus Altos e Gavião, propondo-se à investigação das interfaces entre as práticas pedagógicas, os conhecimentos culturais e os saberes tradicionais dessas comunidades. Nesse sentido, a discussão se dirige às relações entre as práticas pedagógicas e os conhecimentos da realidade sociocultural, a história, e as vivências desses sujeitos, nessas comunidades, através das representações das professoras.

O início desses imbricamentos se constitui de dois eixos: primeiro, consideraremos a formação docente e a identidade territorial dos educadores que atuam nas escolas situadas nessas comunidades; segundo, no Projeto Político Pedagógico, documento principal que possibilita a articulação entre escola e comunidade, como afirma Ilma Veiga (1998). Esse último consta na LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), publicada em 20 de dezembro de 1996, cuja deliberação ressalta em seu artigo 12, “as escolas devem elaborar conjuntamente a sua proposta pedagógica de modo a descentralizar e democratizar as decisões educacionais”.

Para compreender a dinâmica deste trabalho sobre identidade étnico-racial em escolas situadas em escolas quilombola, sentimos a necessidade de compreender o conceito de quilombo contemporâneo, pois conforme aponta João Reis (1996), o conceito de quilombo foi ressemantizado, sendo os agrupamentos quilombolas contemporâneos considerados nichos culturais autônomos, mas que mantêm, em muitos casos, como na educação, relacionamento com comunidades não quilombolas. Para a antropóloga Ilka B. Leite (2006 p. 63), “a ressemantização do termo quilombo veio a traduzir os princípios de igualdade e cidadania negados aos afrodescendentes”. Nesse movimento, os quilombos são reconhecidos como comunidades quilombolas. Portanto, passava a ser interpretado como direito à terra, enquanto suporte de residência e sustentabilidade, há muito almejadas nas diversas unidades de

agregação das famílias e núcleos populacionais compostos majoritariamente, mas não exclusivamente de afro-brasileiros.

Diante de algumas evidências preliminares, observa-se que a Lei 10.639/03 não foi implementada na proposta pedagógica do Município de Antônio Cardoso, considerando que essa Lei é um marco no tocante para uma educação antirracista. Isso ficou latente na/em observação do Plano Municipal de Educação biênio 2014 a 2024. Porém, precisamos observar nas práticas pedagógicas dos professores se houve alguma mudança após a promulgação da referida lei. Outro ponto a destacar são as discussões sobre a Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, que versa sobre a proposta curricular quilombola. Nesse sentido, buscaremos instrumentos e técnicas de pesquisa que subsidiem o levantamento de evidências para que possamos compreender como se configuram as práticas pedagógicas dos professores das escolas parceiras.

De tal modo, esta pesquisa buscará discutir as relações entre as práticas pedagógicas e os saberes tradicionais dos povos quilombolas de Paus Altos e Gavião, no sentido de fortalecer a identidade étnico-racial. Nessa perspectiva, pretendemos colaborar na produção de novos conhecimentos e na elaboração ou revisão do Projeto Político Pedagógico contextualizado, respaldado na Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012 - CNE/CEB Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, e na Lei 10.639/03.

Esta é uma pesquisa qualitativa, e está calcada na abordagem fenomenológico-hermenêutica, tendo como método o estudo de caso do tipo etnográfico. Pretendemos discutir como se configuram as práticas pedagógicas dos docentes nas escolas do Ensino Fundamental I nas comunidades quilombolas de Paus Altos e Gavião, quanto à identidade étnico-racial, saberes tradicionais e as práticas socioculturais dos estudantes. Para dar sustentação teórica, recorri aos seguintes autores: André (2005), Yin (2001), Bardin (1997).

Para Yin (2001), estudo de caso é uma investigação empírica, um método que abrange tudo – planejamento, técnicas de coleta de dados e análise dos mesmos. Na perspectiva de Merrian (1988, apud André 2005), o conhecimento

gerado a partir do estudo de caso é diferente do conhecimento gerado a partir de outras pesquisas porque é mais concreto, mais contextualizado, mais voltado para a interpretação do leitor e baseado em populações de referência determinadas pelo leitor. Além disso, a autora explica que o estudo de caso qualitativo atende a quatro características essenciais: particularidade, descrição, heurística e indução.

Para ANDRÉ (2005), a etnografia é um caminho seguido pelos antropólogos para estudar a cultura de um grupo social. Etimologicamente, a etnografia significa “descrição cultural”. Para os antropólogos, o termo tem dois sentidos: a) um conjunto de técnicas para coletar dados sobre os valores, hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; b) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas.

A escolha pela fenomenologia ampara-se na análise compreensiva e interpretativa e também por essa abordagem apreender e respeitar a realidade social a ser investigada e associar-se de maneira a complementar o aporte teórico metodológico apresentado pelo estudo de caso do tipo etnográfico. Uma vez que a análise fenomenológica permite uma interpretação da vida cotidiana, trata-se de captar o fenômeno e ir além dele, à sua interpretação.

A fenomenologia trata de desentranhar o fenômeno, pô-lo a descoberto [...] por que os fenômenos não estão evidentes de imediatos e com regularidade [...] não se limita a uma descrição passiva. É simultaneamente tarefa de interpretação (tarefa da hermenêutica através do círculo hermenêutico: compreensão-interpretação-nova compreensão) que consiste em por a descoberto sentidos menos aparentes, os que o fenômeno tem de mais fundamental (FAZENDA, 2000, p.63).

Para realização da referida pesquisa, utilizamos como técnica de pesquisa uma revisão bibliográfica para sabermos o que se tem discutido sobre a temática em questão. Já em campo, realizaremos análise documental, observação e entrevista, tanto a entrevista quanto a análise documental e a observação serão registradas no caderno de campo. Na análise de dados, seguiremos o caminho proposto por Bardin (1997) que implica na construção de categorias analíticas sobre os dados coletados. Cruzaremos os dados obtidos com os documentos analisados, nas entrevistas e observação.

Conforme o exposto, esta é uma pesquisa em andamento e estamos na iminência da entrada em campo, não temos resultados abstraídos do *locus*. Porém, os estudos bibliográficos feitos, e o estado da arte que foram levantados nos dão subsídios para avaliarmos o quão é importante o nosso objeto de pesquisa no cenário da educação quilombola, e tomando como recorte o Estado da Bahia, onde se concentra a maior quantidade de matrícula de estudantes quilombolas do Brasil, com 57.437 (cinquenta e sete mil quatrocentos e trinta e sete). Dessa forma, a nossa pesquisa ganha notoriedade, uma vez que observamos nas instituições públicas de Ensino Superior da Bahia, Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, e Universidade Federal da Bahia – UFBA, fazendo um recorte entre os anos de 2012 a 2016, as pesquisas na área de educação escolar quilombola estão aquém do imenso potencial do estado da Bahia em número de matrículas.

Dessa forma, é bastante satisfatório o levantamento do estado da arte feito até aqui juntamente com a análise de alguns documentos legais do município, como o Plano Municipal de Educação, decênio 2014 a 2024, e o estudo da literatura atualizada pertinente a essa temática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/civil_03/leis/2003/L10.639.htm Acesso em: 10/10/2016

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola.** Parecer CNE/CEB nº 16 de 2012. Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Tradução Antero Reto e Augusto Pinheiro Lisboa: Ed. 70 LDA, 1997.

ARRUTI, José. Maurício. **Mocambo: Antropologia e história do processo de formação quilombola.** 1. ed. Bauru: Edusc, 2008.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da prática escolar.** 11. Ed: Campinas-SP, Papiros, 2005.

CANDAU, Vera (org). **Sociedade, Educação e Cultura(s)** 2. ed. Petrópolis : Vozes. 2008

FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. 6 ed. São Paulo. SP: Cortez, 2000.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro. DP&A, 2006.

_____. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. Editora: UFMG. 1^a ed. Belo Horizonte. Ano 2003.

LEITE, Ilka B. & FERNANDES, Ricardo C. **Fronteiras territoriais e questões teóricas: a antropologia como marco**. In: NUER. v.3, n.3. Florianópolis, NUER/UFSC, 2006.

MIRANDA, Carmélia Aparecida Silva. **Vestígios recuperados**: experiências da comunidade negra rural de Tijuaçu – Ba, São Paulo: Annablume, 2009

MUNANGA Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. – 3. Ed. – Belo Horizonte: autêntica 2008

PIMENTA, & GHEDIN, (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez Ed, 2002 (1^a edição: junho de 2002; 2^a edição: novembro de 2002).

REIS, João José & GOMES, Flávio dos Santos (Org.). **Liberdade por um Fio**. São Paulo: Cia das Letras, 1996.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico**. In: VEIGA, Ilma Passos A. e RESENDE, Lúcia G. de (Orgs.). Escola: espaço do projeto político-pedagógico . Campinas, SP: Papirus, 1998.

YIN, Robert K. **Estudo de caso – planejamento e métodos**. 2^a Ed. Porto Alegre: Bookman. 2001.



GEFER

III Diálogos sobre a Pesquisa

Formação Docente em cena 20 anos pós LDB 9394/96

A ANÁLISE DA APLICABILIDADE DA LEI 10.639/2013 NA PROPOSTA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE LAPÃO BAHIA

Marisa Santos de Souza

Pós- Graduada no Ensino da Historia e Cultura Afro Brasileira pela- FTC. Mestranda no curso do Mestrado Profissional em Educação - Currículo, linguagens e inovações pedagógicas – FAECED UFBA. E-mail marisa.supervisoraeducacional@gmail.com

Jamile Borges da Silva

Doutora em Antropologia pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos - PÓSAFRO/UFBA. Professora Adjunta da Universidade Federal da Bahia - Departamento de Educação II. E-mail jamile.ufba@gmail.com

Resumo: Desenvolver um projeto de intervenção na Proposta Curricular da Rede Municipal de Lapão visando à implementação da Lei 10.639/03, que torna a obrigatoriedade do ensino da história e cultura da África e dos afro-brasileiros. A análise da aplicabilidade da Lei 10.639 no município de Lapão terá como recorte temporal, a década de 2006 a 2016. O objetivo da pesquisa para o projeto de intervenção consiste em investigar: o trabalho pedagógico realizado no ambiente escolar com relação à temática em estudo contribui para o desenvolvimento de um currículo inter/multicultural? As atividades desenvolvidas nas escolas através dos projetos temáticos, - em geral desconectados com a proposta curricular do ponto de vista legal - são apenas apresentações ‘folclóricas’ ou contribuem de fato para o sentimento de pertencimento e/ ou empoderamento dos estudantes enquanto indivíduos oriundos de comunidades quilombolas? Para fundamentação teórica, o projeto terá como unidade de construção o seguinte tripé: Identidade, apresentação do contexto teórico dos elementos que convergem para um melhor entendimento sobre o tema “identidade”, como unidade de estudo. Nesse sentido será apresentado o papel da escola na construção da identidade dos alunos oriundos das comunidades quilombolas existente do município de Lapão; Currículo será feito um estudo sobre as bases legais que vai desde a negação do direito à educação dos povos negros no Brasil à obrigatoriedade do ensino a partir da Lei 10.639/03, buscando um recorte na proposta curricular do município apresentando a necessidade de desenvolver um currículo com base no multiculturalismo que valoriza e respeita as diferenças. E, Aprendizagem significativa o estudo dessa unidade reafirma a necessidade de uma reconstrução da identidade do professor para o desenvolvimento de uma proposta curricular como base no multiculturalismo, será necessário investir na formação de professores.

Palavras-chave: Identidade. Currículo. Aprendizagem significativa.

A ANÁLISE DA APLICABILIDADE DA LEI 10.639/2013 NA PROPOSTA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE LAPÃO BAHIA

Este resumo expandido aborda a pesquisa que está sendo desenvolvida para a apresentação do projeto de intervenção na proposta curricular do município de Lapão- Bahia, após ser analisada a aplicabilidade da lei 10.639/2013, tendo como recorte temporal a década de 2006 a 2016.

O objetivo da pesquisa é propor reflexões na Proposta Curricular da Rede Municipal de Lapão visando à implementação da Lei 10.639/03, que torna a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura da África e dos Afro-brasileiros, analisando o ensino nos anos finais do Ensino Fundamental. O objetivo da pesquisa de campo consiste em investigar as duas situações principais: primeiro, o trabalho pedagógico realizado no ambiente escolar com relação à temática em estudo contribui para o desenvolvimento de um currículo inter/multicultural? Nessa perspectiva, a escola se mostra como campo propício para uma construção identitária, reconhecendo que a identidade racial é também social e culturalmente construída. Segundo, as atividades desenvolvidas nas escolas através dos projetos temáticos, - em geral desconectados com a proposta curricular do ponto de vista legal - são apenas apresentações ‘folclóricas’ ou contribuem de fato para o sentimento de pertencimento e/ ou empoderamento dos estudantes enquanto indivíduos oriundos de comunidades quilombolas?

A coleta de dados para fundamentação deste projeto será realizada nas escolas de Ensino Fundamental – anos finais da Rede Municipal de Lapão. Ao total serão selecionados dez professores licenciados para participarem da pesquisa de campo. As entrevistas terão como propósito, analisar como estão sendo tratadas as questões referentes ao ensino da História e da Cultura Afro brasileira e africana pelas escolas da rede municipal de Lapão.

Para uma melhor organização e fundamentação do que se propõe nesta intervenção, e já em um primeiro momento do projeto, apresenta um estudo teórico que reporta a titulação “*O papel da educação no processo de empoderamento da identidade do aluno*”. Tem como unidades de estudo os

seguintes subtemas: “O negro no Brasil e a legislação educacional”. As discussões que fundamentam esse item nos levam a uma contextualização da estrutura da sociedade brasileira após o período de abolição da escravatura em 1888, a formação dos quilombos e as lutas dos movimentos negras por direitos constitucionais.

As discussões seguem com o item “as políticas de ações afirmativas”. Apresenta-se nesse tópico, uma descrição das políticas governamentais que surgem no Brasil após o advento da Constituição Federal de 1988, que fundamenta a existência de tais políticas de afirmações e de reparação da dívida que a sociedade brasileira tem com a população africana e afro-brasileira. Dentre as políticas apresentadas nesse item, às educacionais se destacam por ser parte desse estudo que resulta na proposta de intervenção para a rede Municipal de Lapão.

Assim, as discussões do aporte teórico são finalizadas com as discussões apresentando o item “identidade dos alunos afrodescendentes”. Na análise teórica, espera-se nesse contexto elementos que convergem para um melhor entendimento sobre o tema “identidade”, como unidade de estudo e confronto para os dados apresentados na pesquisa sobre essa questão. Nesse sentido, esse estudo, a revisão literária fundamenta a parte da entrevista que apresenta o papel da escola na construção da identidade dos alunos oriundos das comunidades quilombolas existente do município de Lapão.

Para dar continuidade a revisão literária que fundamenta esse projeto, o segundo momento tem como tema pré-definido “*Curriculum e aprendizagem significativa*”. Apresenta a temática em três itens, a saber: I - *Curriculum enquanto teoria de estudo*. Nessa abordagem, o destaque é dado às teorias pós-críticas que definem um currículo inter/multicultural proposto para experimentação na Rede Municipal de Lapão Bahia. II - *Gestão do currículo*, com discussões de quem define as políticas do currículo e o que deve ser ensinado na escola. III – *Formação dos professores com relação à Educação e Diversidade étnico-raciais*.

Após a contextualização de que o município onde será implantado o projeto de intervenção proposto com esta pesquisa, tem em sua composição geográfica e

territorial comunidades quilombolas reconhecidas e intituladas. Porém, é perceptível a ausência do sentimento de pertencimento e valorização da história e da cultura dos africanos e afro-brasileiros. Assim, propõe que a rede municipal de Lapão, repense a proposta curricular para um recorte intencional a essa temática.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1979.
- BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Curriculum sem Fronteiras**. v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/ball.pdf>
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, DF: Senado Federal: Centro gráfico, 1988.
- _____. Lei 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei 9.394/96). Diário Oficial da União, 13 de julho de 1996.
- _____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC - SEB, DICEI, 2013.
- _____. **Plano Nacional de Educação - PNE**/Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2014.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão disponibilizada para consulta pública. Brasil. MEC, 2015.
- CANDAU, Vera Maria. **Reinventar a escola**. 4. Ed. Petrópolis, 2005.
- DOLL JR, William E. **Curriculum: uma Perspectiva Pós-moderna**. [Artmed](#), 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 49º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- KLIEBARD, H. Burocracia e Teoria de Currículo. In. MESSIK, R. G. et al. **Curriculum: análise e debate**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.
- LOPES, Alice Casimiro. **Discursos nas políticas de currículo**. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, pp.33-52, Jul/Dez 2006.
- MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais. **Atos de pesquisa em educação**. PGE/ME FURB, ISSN 1809– 0354 v. 1, nº 2, p. 94-105, maio/ago. 2006.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Curriculum**: campo, conceito e pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- MOREIRA, Antônio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs). **Curriculum, Cultura e Sociedade**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1999.



GEFER

III Diálogos sobre a Pesquisa

Formação Docente em cena 20 anos pós LDB 9394/96

PEDRA, José Alberto. Currículo e Conhecimento: níveis de seleção do conteúdo. **Em Aberto**. Brasília, ano 12, n. 58, abr/jun. 1993. P. 30 – 37.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.



GEFER

III Diálogos sobre a Pesquisa

Formação Docente em cena 20 anos pós LDB 9394/96

Educação de Jovens e Adultos - EJA



O Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA nos Institutos Federais

Mônica Pinto Sacramento

Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (UNEB, 2016). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFBA. Grupo de Pesquisa GEFEP UNEB/CNPq E-mail: monsac@ifba.edu.br

Márcea Andrade Sales

Doutora em Educação (Universidade Federal da Bahia, 2009). Professora Adjunto da Universidade do Estado da Bahia – DEDC – Campus I. Líder do Grupo de Pesquisa GEFEP UNEB/CNPq
E-mail: marcea_ufba@yahoo.com.br

Resumo: Este Relato de Pesquisa versa sobre pesquisa concluída junto ao Programa de Mestrado em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação - GESTEC/UNEB que discutiu o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA, no período de 2006 a 2015, investigando a Gestão desse Programa. Para o desenvolvimento da pesquisa, algumas questões se apresentaram, entre elas: Como o IFBA vem gerindo o PROEJA no período de 2006 a 2015? Que sentidos a Educação de Jovens e Adultos assume na Educação Profissional nos Institutos Federais? No itinerário metodológico foi realizada, inicialmente, pesquisa exploratória em cinco *campi*. Como dispositivo de coleta de informações, foram utilizados questionários semiestruturados e entrevistas com gestores e docentes dos *campi*. A partir da pesquisa bibliográfica e documental, foi possível historicizar o processo de implantação do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA no IFBA, e compreender as relações entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional nesse Instituto. A pesquisa nos mostrou que os gestores dos *campi* pioneiros de oferta do Programa, em 2006, enfrentaram desafios de ordem administrativa e pedagógica na implantação do Programa que se apresentava como uma oferta nova de cursos estruturados a partir da integração dessas duas modalidades de ensino, no ensino médio. No diálogo com os gestores e docentes após conclusão da pesquisa, identificamos que as mesmas dificuldades da implantação persistiam em 2015, e os desafios aumentaram em face de novas variáveis existentes a exemplo de outros Programas de Educação Profissional ofertados, concomitantemente, na Rede Federal e Educação Tecnológica, dentre outros aspectos.

Palavras-chaves: Educação de Jovens e Adultos. PROEJA. Institutos Federais.

O Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA nos Institutos Federais

Dentre os Programas implantados pelo Ministério da Educação, o PROEJA chega aos Institutos Federais de forma compulsória, por Decreto, no ano de 2005, cercado de expectativas e promessas. O Programa vem, ainda, com seu caráter reparador para uma população que não concluiu a Educação Básica na idade apropriada e, além disso, com o objetivo de “qualificar” mão de obra para o mundo do trabalho - Educação Profissional; e aumento de escolarização dessa população também para acesso ao ensino Superior pela conclusão do Ensino Médio.

Na década de 90, do século passado, a Educação Brasileira acompanhou uma série de modificações com mobilizações sociais, a fim de encontrar caminhos para melhorar as taxas de emprego e renda. Nessa década, vimos um crescimento da política neoliberal que almejava um crescimento econômico, ampliando a ocupação de postos de trabalho. Para isto, a Educação precisava “se alinhar” com este pensamento, atendendo a uma demanda e se organizando para, não só em maior número como também, mais rapidamente, “produzir” mão de obra qualificada. Nessa mesma década podem ser citadas algumas ações mundiais e no Brasil para propulsionar o desenvolvimento econômico. No nível mundial, houve a Conferência Mundial sobre Educação Para Todos ,em março de 1990, na Tailândia, organizada pela UNESCO e pelo Banco Mundial. Dentre seus objetivos, destacamos o de satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem para a criança, o jovem ou adulto, considerando a educação básica como base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre o qual os países podem construir níveis e tipos de educação e capacitação. Ainda nessa década, no Brasil, ações podem ser identificadas na Educação, reforçadas pela Conferência da Tailândia: O Plano Decenal de Educação para Todos (1993 – 2003) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996). O Plano Decenal selou o compromisso do Brasil com o cumprimento das resoluções aprovadas na Conferência Mundial, ampliando oferta e melhoria de

qualidade da educação fundamental de modo a assegurar que até o ano de 2003, crianças, jovens e adultos tivessem acesso aos conteúdos mínimos de aprendizagem para a vida contemporânea. Nesse panorama, surge o PROEJA em 2006, integrando duas modalidades de ensino ao nível médio – Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional.

De acordo com a legislação oficial, o PROEJA nasce com a intenção de ampliar o acesso à Educação Profissional e, ao mesmo tempo, atender um grande número de brasileiros com mais de 15 anos que não concluíram a Educação Básica. Assim, o Programa, em seus propósitos, “[...] pretende contribuir para a superação do quadro da educação brasileira explicitado pelos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios-; PNAD divulgados, em 2013, que 68 milhões de Jovens e Adultos trabalhadores brasileiros com 15 anos e mais não concluíram o ensino fundamental e, apenas, 6 milhões (8,8%) estão matriculados em EJA. [...]” (BRASIL, s/d). Assim, a responsabilidade social dos Institutos Federais é grande, pois precisam contribuir com a formação integral de mais de sessenta milhões de cidadãos brasileiros em idade produtiva que, por motivos diversos, interromperam a conclusão da Educação Básica. Soma-se a isto, o compromisso de ampliar a oferta de vagas para essa população, incluindo ações que reconheçam suas especificidades como: populações itinerantes e do campo, indígenas, quilombolas, com deficiência e privadas de liberdade.

É fundamental, ainda, que seja dada especial atenção à elaboração de instrumentos e materiais didáticos, bem como no desenvolvimento de metodologias e currículos próprios que auxiliem uma extensa população que fora negligenciada na conclusão de uma etapa educacional. É necessária, também, a ampliação de vagas para EJA de modo que se ofereça, no mínimo, 25% das matrículas de Educação de Jovens e Adultos, no Ensino Fundamental e Médio, na forma integrada à educação profissional como preconiza a meta 10 do Plano Nacional de Educação - PNE. A relevância social do PROEJA faz com que sua permanência e ampliação na RFEPECT sejam encaradas como pauta constante na própria Rede como das organizações ligadas à Educação pública.

Enquanto docente, e sujeito participante dessa pesquisa, reconheço minha relação de pesquisadora imbricada com o objeto da pesquisa: profissional e cidadã brasileira que acredita, nessa oportunidade, contribuir na sua análise e na defesa do Programa que atende população específica. Cidadão que tem direito ao acesso a uma Instituição de ensino pública, gratuita, de atuação secular e de reconhecimento na Educação Profissional. Mantendo sua tradição, a Educação Profissional precisa ampliar esforços, juntamente com a Rede Federal, para exibir semelhante *expertise* na integração da EP com a EJA que é o PROEJA. O PROEJA chega ao IFBA em um ambiente político, no ano de 2005, quando o então Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia – CEFET-BA vivia grande discussão interna advinda dos movimentos pré e pós-eleitorais, das campanhas dos candidatos, e suas plataformas de gestão, que coincidiam no compromisso de ampliação de oferta de vagas em todos os níveis e modalidades de ensino ofertadas. Nesse ano de transição de eleição indireta para direta do Gestor Geral da Autarquia, através do Decreto nº 5.478/2005, fica instituído, no âmbito das Instituições Federais de Educação Tecnológica, o PROEJA. O então CEFET-BA adere ao Programa com a expectativa de oferta de turmas já no primeiro semestre de 2006.

Pelo descrito, vemos que a transição de Gestão Geral foi com embates políticos e reorganização de lideranças políticas internas o que pode ter contribuído para um diálogo insatisfatório na condução de algumas ações acadêmicas internas, e com o recém-chegado PROEJA não foi diferente. As primeiras turmas de cursos do PROEJA, previstas para início em 2006.1, tiveram início de aulas adiadas pela necessidade de, em algumas Unidades, realizarem novos processos seletivos, reestruturação de Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) entre outras razões. Os processos seletivos, à época, indiretamente, serviam para que o público da EJA conhecesse os chamados “cursos técnicos para mais velhos” como eram conhecidos os cursos PROEJA e divulgação da própria autarquia, já que, nas cidades ofertantes, menos expressivo em Salvador, o próprio CEFET-BA ainda dialogava com a comunidade enquanto Instituição de Ensino e precisava “explicar” o que era este PROEJA, para que e a quem servia.



Com o objetivo de historicizar o PROEJA no IFBA desde sua implantação e como se deu a gestão inicial do Programa nos *campi* ofertantes, buscamos, nessa pesquisa, compreender desse Programa os sentidos que a Educação de Jovens e Adultos assume na Educação Profissional, nos Institutos Federais, e assim com a vinda do PROEJA como parte da história do próprio Instituto e de seus atores. Nessa historicização, realizamos atividades de pesquisa exploratória em três etapas: a) *Entrevista Semiestruturada presencial e questionários semiestruturados*, ambos realizados com gestores dos cinco *campi* que iniciaram oferta (2006); b) *Entrevistas Presenciais e Questionário Estruturado Físico* para o diálogo com gestores dos cursos PROEJA (2015); c) *Questionários Semiestruturados* aplicados a professores atuantes, ou que atuaram nos cursos PROEJA (*campi* Salvador e Santo Amaro).

Ao final da pesquisa, identificamos que os desafios para a gestão do PROEJA na Rede Federal e, em particular no IFBA, objeto dessa pesquisa, são multifatoriais. Dentre os desafios, vimos que eles estão relacionados diretamente com as práticas institucionais ao discutir os modos de acesso ao Programa, das ações que contribuem com a permanência e êxito dos estudantes, material didático específico e horários diferenciados, acesso aos instrumentos de aprendizagem específicos, já que estes estudantes têm restrição de horários além das aulas, pois são estudantes trabalhadores -, além de acompanhamento diferenciado para superação de dificuldades de aprendizagem. Soma-se a isso, a concepção de organização curricular que promova o diálogo contínuo das áreas de conhecimento próprias da formação de Ensino Médio com as áreas de formação profissional dos diversos eixos tecnológicos existentes; o reconhecimento das trajetórias e das experiências de vida dos estudantes. Mais do que ter ciência dessas características é utilizá-las a favor das práticas de ensino e aprendizagem, e não o contrário.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº. 5.478, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológicas, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos –PROEJA. Brasília/DF, 2005.

_____. Decreto nº 5.840, de 13 de junho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA.

_____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Legislação, Brasília, DF, dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.** PROEJA. Documento Base. 2006.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, 2013.** In http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=562&catid=259:proeja-&id=12288:programa-nacional-de-integracao-da-educacao-profissional-com-a-educacao-basica-na-modalidade-de-educacao-de-jovens-e-adultos-proeja&option=com_content&view=article. Acesso em 13.04.15

Conferência Mundial sobre Educação Para Todos – Tailândia (1990) http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm Acesso em 01.12.15

JARDILINO, José Rubens Lima, ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. **Educação de Jovens e Adultos;** sujeitos, saberes e práticas. São Paulo: Cortez, 2014.

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO PARA ALÉM DA PRISÃO

Maria das Graças Reis Barreto

Mestranda no Programa de Pós Graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação – GESTEC. Universidade do Estado da Bahia GEFEP UNEB. Grupo de Pesquisa GEFEP UNEB. E-mail: mariagrbarreto@hotmail.com

Márcea Andrade Sales

Doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação-GESTEC. Líder do Grupo de Pesquisa GEFEP/ UNEB/CNPq. E-mail: marcea_ufba@yahoo.com.br

Resumo: Esta pesquisa investiga a Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade, considerando o contexto sociocultural dos alunos matriculados no Colégio Professor George Fragoso Modesto, localizado no Complexo Penitenciário da Mata Escura. As Diretrizes para Educação em prisões – Resolução nº 2, de 02 de maio de 2010, em seu Art. 2º orienta que as ações de educação em contexto de privação de liberdade devem estar calcadas na legislação educacional vigente no país, na Lei de execução Penal, nos Tratados Internacionais, firmados pelo Brasil no âmbito das políticas de Direitos humanos e privação de liberdade, devendo atender às especificidades dos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino, e são extensivas aos presos provisórios, condenados, egressos do sistema prisional e àqueles que cumprem medidas de segurança. Serão analisados os prontuários dos alunos da EJA, e realizadas entrevistas com estudantes, professores, coordenadores pedagógicos e com o diretor da unidade prisional. Espera-se que, ao final da pesquisa, consigamos aprofundar os conhecimentos sobre o processo da Educação de Jovens e Adultos para alunos em situação de privação de liberdade, que possibilite a construção de Diretrizes para (re) formulação do Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar, e fomentar os debates sobre novos estudos pertinentes à EJA em prisões.

Palavras-chave: Educação em Prisões. EJA. Projeto Político Pedagógico.

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO PARA ALÉM DA PRISÃO

A partir da Constituição de 1988, o Brasil reafirma a educação como um direito fundamental e possibilita ampliar esse direito para os sujeitos em situação de privação de liberdade através de novos instrumentos legais. O Projeto Educando para a Liberdade (2006) contribuiu para discussão em todo território nacional sobre a Educação em prisões, na perspectiva de efetivar direitos das pessoas em situação de privação de liberdade e fomentar construção de políticas públicas para esses sujeitos.

Em relação ao eixo pedagógico, o Documento aporta propostas relevantes que se destacam nos itens referentes aos Projetos Políticos Pedagógicos – PPP e currículo para educação em prisões: Item 32 - Seja elaborado em cada estado os seus projetos pedagógicos próprios para educação em prisões contemplando as diferentes dimensões da educação (escolarização, cultura, esporte e formação profissional), considerando a realidade do sistema prisional para a proposição das metodologias; item 34 - Seja elaborado um currículo próprio para a educação nas prisões que considere o tempo e o espaço da EJA inseridos nesse contexto e que enfrente os desafios que ele propõe em termos de sua reintegração social (UNESCO, 2006, p. 40-41). Para que essas propostas sejam efetivadas, deverão ser consideradas as especificidades do sistema prisional para operacionalizar a educação em um contexto de outros sujeitos que, embora em situação de privação de liberdade, estão privados, apenas, do direito de ir e vir; mas o direito à educação deve ser efetivado em todas as dimensões, com um Projeto voltado para ações pedagógicas e currículo que atendam a esses sujeitos.

Assim, essa pesquisa (em andamento), realizada em um Mestrado Profissional em Educação, objetiva *analisar o Projeto Político Pedagógico do Colégio Professor George Fragoso Modesto nos anos de 2011 e 2013, investigando a participação dos estudantes na construção desse Documento.*

A continuidade deste estudo permite verificar a contribuição dos sujeitos em situação de privação de liberdade para a reformulação do PPP em Educação de Jovens e Adultos, considerando as suas experiências e o contexto

sociocultural desses sujeitos. As informações estão obtidas por meio da análise dos Projetos Políticos Pedagógicos dessa Escola (2011 e 2013), dos prontuários dos estudantes participantes da pesquisa e das entrevistas semiestruturadas a professores e estudantes da Escola. A análise inicial permite considerar que existem lacunas em relação ao estabelecido pela legislação e a efetivação da proposta pedagógica, especificamente pela ausência desses sujeitos na construção desse documento.

Os PPP analisados não apresentam propostas que correspondam às necessidades desses sujeitos. Neles, ainda que fundamentado na legislação educacional e execução penal, as iniciativas, mesmo que se sobressaiam em alguns momentos, ainda não são capazes de garantir uma educação adequada aos sujeitos em situação de privação de liberdade. Os PPP foram construídos, apenas, pelo corpo docente da Unidade escolar, embora a LDB 9394/96 estabeleça no Art. 14 que a construção seja coletiva, envolvendo os profissionais da educação, a comunidade escolar e local. Para melhor compreensão, os Projetos Políticos Pedagógicos foram analisados, considerando: Aspectos *Estruturais* e *Administrativos*, Princípios e Fundamentos, Dimensão Pedagógica e Filosófica.

Nos dois PPP, as Dimensões Estruturais e Administrativas são fundamentadas na legislação da Educação Básica, quanto da Execução Penal. Especifica a Estrutura da Unidade, identidade, perfil dos alunos, quantitativo de turmas e de professores. Em relação aos *Princípios e Fundamentos*, indicam propostas para o acesso e aprendizagem desses estudantes. Indicam, ainda, o Currículo de acordo com as Diretrizes da EJA para o Estado, organizado por Tempos Formativos, em Eixos Temáticos e Temas Geradores - temas modificados em 2013, devido às necessidades dos estudantes e às especificidades da prisão. A Avaliação acontece durante o percurso formativo, através de conceitos. Quanto às metas, são estabelecidas após diagnóstico e avaliação interna. Vale ressaltar que o Colégio não participa das avaliações externas.

A *Dimensão Pedagógica*, nos dois PPP, abordam as concepções teóricas referentes à EJA, destacando Paulo Freire, Miguel Arroyo, Sérgio Haddad e José Carlos Libâneo, numa perspectiva de uma *educação libertadora*. No

entanto, não traz autores que estudam a EJA em prisões. Vale lembrar que, neles, a formação continuada de professores não é sinalizada, embora a Resolução nº 02/2010 que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta da Educação para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, oriente no Art. 11º que.

Educadores, gestores e técnicos que atuam nos estabelecimentos penais deverão ter acesso a programas de formação inicial e continuada que levem em consideração as especificidades da política de execução penal. (BRASIL, 2010)

Em relação aos Marcos referencial os dois trazem em sua estruturação o Marcos referencial, do direito, da educação, da educação em prisões da execução penal e educação inclusiva. No *contexto filosófico*, o PPP de 2011 fundamenta a proposta de Educação para o tipo de sujeito que a Escola quer formar - sujeito em situação de privação de liberdade - e destacam os conteúdos epistemológicos, éticos, político-pedagógicos; mas não apresenta a metodologia, nem específica, claramente, que tipos de sociedade querem construir e que papel queremos para a escola no Sistema Prisional.

O PPP de 2013 mantém a proposta de uma educação inclusiva, apresenta a metodologia com base na Pedagogia de Projetos e Pedagogia da Alternância; embora, essa última, não tenha ficado claro como será implantada no sistema prisional. Nessa versão são acrescentados os Projetos estruturantes da SEC-BA alinhados aos Projetos da Unidade Escolar, em destaque o *Projeto A Corda Brasil*³. Os Projetos Políticos analisados resultam de uma estrutura organizacional formal, seguindo modelos com orientações pré-determinadas no campo burocrático das instituições escolares. Os documentos pesquisados demonstram que estão fundamentados em Leis, Decretos e outros instrumentos legais que amparam, tanto a educação quanto a execução penal, regulando, assim, as atividades de ensino em um contexto em que as regras imperam mais que as exceções.

Percebemos avanços na construção desses Documentos ao romperem com situações enraizadas na sociedade mais ampla e que se reproduz no cárcere;

³ Projeto de destaque Estadual e Nacional com representatividade -raciais, hoje referência para outros projetos da Unidade Escolar e parte da cultura dessa Instituição nas questões étnico.

por exemplo: mudar o nome da instituição para evitar a certificação estigmatizada; ampliar turmas no turno noturno, oportunizando aos trabalhadores jovens e adultos da prisão o direito de estudar; concorrer com outras escolas públicas em condições de igualdade ao 4º Prêmio Nacional de Educação em Direitos Humanos - e classificar-se em 2º lugar -; fazer parte do Programa Nota10 com o *Projeto A Cor do Brasil*, lançamento de livros de alunos do noturno, dentre outras atividades que despertam e passam a acreditar na possibilidade para educá-los em prisões. Nesse contexto, SILVA & MOREIRA (2011, p. 91) destacam que o,

Projeto Político Pedagógico das prisões possui uma dimensão orgânica e estruturante para as ações de múltiplos atores (projeto); impacta a execução penal, os procedimentos disciplinares e a rotina prisional (político); e organiza as condições de ensino, o tempo, o espaço e o currículo (pedagógico).

No entanto, essas condições não minimizam as perdas em relação às articulações no cotidiano da prisão que influenciam nas práticas pedagógicas. Portanto, a pesquisa com os sujeitos inseridos na Comunidade Escolar e na instituição penitenciária poderá contribuir para compreensão da sua realidade, tendo como objetivo a reformulação do Projeto Político Pedagógico que possa orientar, articular e propor ações criativas de aprendizagens e de reintegração social para os sujeitos em situação de privação de liberdade.

REFERÊNCIAS

- BAHIA. Secretaria da Educação do Estado. **Projeto Político Pedagógico do Colégio Professor George Fragoso Modesto**. Salvador, 2011.
- _____. Secretaria da Educação do Estado. **Projeto Político Pedagógico do Colégio Professor George Fragoso Modesto**. Salvador, 2013.
- BRASIL. Código Penal. Constituição Federal. Lei de Execução Penal (LEP): **Lei 7.210 de 11 de julho de 1984**. Brasília, 1984.
- _____. Código Penal. Remição da Pena por Estudo e Trabalho. **Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011**. Brasília 2011.
- _____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96**. Brasília, 1996.



GEFER

III Diálogos sobre a Pesquisa

Formação Docente em cena 20 anos pós LDB 9394/96



GEFER

III Diálogos sobre a Pesquisa

Formação Docente em cena 20 anos pós LDB 9394/96

Educação Inclusiva



GEFER

III Diálogos sobre a Pesquisa

Formação Docente em cena 20 anos pós LDB 9394/96

FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES NO MUNICÍPIO DE VALENÇA NO CONTEXTO DA INCLUSÃO: um fator para a permanência e sucesso escolar dos alunos com deficiências

Edlene Araújo do Nascimento

Estudante do Mestrado em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade EISU/UFBA. Professora da Educação Básica. Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos Interdisciplinares em Saúde, Violência e Subjetividade – SAVIS. Email: edlene@ifba.edu.br

Adriana Miranda Pimentel

Doutora em Saúde Coletiva. Professora do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências (IHAC/UFBA). Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação EISU; Grupo de Pesquisa – SAVIS. Email: dricapi@yahoo.com.br

Resumo: Este estudo aborda a temática da formação continuada dos professores no município de Valença, Bahia, com ênfase no contexto da inclusão, com o objetivo de investigar e analisar como o município está favorecendo a formação continuada dos docentes lotados nas escolas do município, em especial os que trabalham em classes com alunos com deficiências incluídos. O presente trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa já concluída relacionada a uma pós-graduação. Parte-se do pressuposto de que a partir dos relatos dos professores, a respeito do seu fazer pedagógico, fica evidente se no exercício da sua função está sendo favorecida a realização de cursos para capacitá-los. Foram realizadas observações em quatro unidades escolares, entrevistas com 24 professoras da rede municipal de ensino, secretaria municipal de educação em exercício, uma pedagoga e uma psicopedagoga. Observou-se que as professoras mostraram-se inseguras quanto a sua prática pedagógica para com os alunos com deficiência, pois não se sentem capacitadas para atuar em classes com alunos incluídos. Os professores revelam que não participam de cursos de formação continuada e não contam com profissionais especializados para orientá-las. Assim, o município precisa priorizar o investimento na formação continuada dos docentes lotados nas escolas municipais, tanto para qualificá-los quanto para garantir a permanência e sucesso dos alunos com deficiências.

Palavras-chave: Formação continuada. Professores. Educação Inclusiva

FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES NO MUNICÍPIO DE VALENÇA NO CONTEXTO DA INCLUSÃO: um fator para a permanência e sucesso escolar dos alunos

O objeto desta pesquisa é a formação continuada no contexto da inclusão das pessoas com deficiências no ensino regular. Os documentos que tratam da inclusão escolar de pessoas com deficiências respaldam o movimento pela democratização do ensino. A ampliação do acesso das pessoas com deficiências ao ensino regular evidencia a urgência de repensar a formação dos professores que atuam com estes alunos, em especial a formação continuada, pois é grande o número de docentes, em exercício, que estão recebendo em suas classes alunos com deficiências, mas não estão tendo a possibilidade de participar de cursos de formação continuada.

Nesse sentido, o objetivo deste texto é investigar e analisar como está se dando a atuação dos professores no município de Valença, Bahia, na perspectiva da inclusão de pessoas com deficiências e como a atuação dos professores reflete a capacitação recebida em cursos de formação continuada. Investiga, também, se a rede municipal está favorecendo a formação continuada dos seus docentes e paralelamente oferecendo condições para que os alunos com deficiências não somente tenham acesso, mas permaneçam e tenham sucesso escolar, tendo em vista que essa permanência dos alunos pode estar associada à qualificação do docente.

O município de Valença, localizado na região do baixo sul da Bahia, foi concebido como foco deste estudo. O estudo possui abordagem qualitativa, uma vez que combinou diversas estratégias como suporte para a coleta e análise dos dados (LUDKE; ANDRÉ, 1986), associados a alguns pressupostos quanto à concepção de educação inclusiva e o reconhecimento da importância da formação continuada dos docentes na perspectiva da inclusão de pessoas com deficiências no ensino regular, sendo os principais:

- I) O entendimento de inclusão como algo processual, que sempre precisa ser revisto e planejado com base nas necessidades de todos (MITLER, 2003);
- II) O direito a igualdade de oportunidades reconhecidas nos documentos jurídicos (BOLONHINI JUNIOR, 2004);

III) O reconhecimento da importância das recomendações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professor.

Participaram do estudo 24 professoras da rede regular de ensino, selecionadas de acordo com os seguintes critérios: ser professor da rede pública municipal de ensino em Valença; atuar nas salas regulares de 6º ao 9º ano com alunos com deficiências incluídos e ser um profissional que acompanha as escolas estudadas. Houve, ainda, a participação da Secretaria de Educação e duas servidoras que atuam na Secretaria de Educação: uma pedagoga que atualmente é Diretora de Supervisão Pedagógica e uma psicopedagoga.

Observou-se que as únicas deficiências encontradas nas escolas visitadas foram: deficiência física e auditiva. Em uma das escolas, foi identificado, pelas professoras, que o aluno surdo “fica perdido” e elas não sabem como conduzir a situação de forma a ajudá-lo. Foi relatado que a integração parte do próprio aluno, já que se mostra muito comunicativo e inteligente. As entrevistadas relataram uma dificuldade para a comunicação devido à falta de suporte, mas percebem a necessidade de avaliá-lo de forma diferente. Pelas exposições realizadas, ficou evidente que a avaliação do mesmo é feita pela sua desenvoltura ao longo das atividades. As professoras informaram que já receberam uma aluna com deficiência mental, mas a mesma não permaneceu na escola, ressaltam, também, que esta é a deficiência mais difícil para trabalhar.

Foram revelados, ainda, os anseios destas professoras em relação à inclusão destes alunos, de forma que, as entrevistadas revelaram a ausência de preparo para trabalhar com a inclusão. Essas percepções estavam sempre associadas às respostas curtas e objetivas ao tratar do tema. No caso da surdez, é fundamental o conhecimento de Libras para o professor e/ou a presença de um intérprete, fato que não foi observado na unidade escolar, assim como não houve nenhuma formação continuada para que as professoras fossem capacitadas.

Houve uma unanimidade ao afirmar que há uma necessidade de abordagens distintas durante a prática pedagógica para cada deficiência. Essas concepções são confirmadas por Mantoan (1998), quando expõe que os alunos

com deficiência terão um desenvolvimento baseado nas habilidades e compatíveis com o contexto de vida, a cultura, a idade e o gênero.

No que se refere às ações pedagógicas para melhoria do sistema de inclusão dos alunos com deficiência, as professoras apontaram a sucessiva sugestão de modificações metodológicas, mas resguardam a insegurança por não haver formação específica na área e ausência de profissionais capacitados para orientá-las.

A Secretaria de Educação do município informou que três profissionais foram capacitados, com o curso de Atendimento Educacional Especializado, em nível de pós-graduação *latu sensu*. Essa capacitação foi realizada através da parceria entre a Secretaria Municipal de Educação, a Universidade de Maringá - Paraná e o Ministério da Educação (MEC). As professoras capacitadas prestarão assistência às atividades realizadas nas salas de recursos multifuncionais e atuarão como multiplicadoras para outros profissionais da rede.

A necessidade tanto de capacitação das professoras, quanto de adaptação da estrutura e dos recursos deve levar em consideração que essas ações são essenciais para atingir o desenvolvimento do aluno com deficiência, possibilitando que os profissionais envolvidos transformem a sua prática educativa (MALVÃO; BARCELLOS; FREITAS, 2006).

Mais uma vez, é preciso enfatizar que, de acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, uma escola inclusiva implica em uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto pedagógico, no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores, ações que favoreçam a interação social e sua opção por práticas heterogêneas (BRASIL, 2001a).

Ao analisar as legislações municipais, observou-se que as metas formuladas, no Plano Municipal para a educação inclusiva em Valença, serão difíceis de serem atingidas a curto e médio prazo, visto o panorama do levantamento realizado.

A Secretaria de Educação revelou preocupação com a aplicação das Leis referentes aos direitos das pessoas com deficiência, e apesar destes direitos estarem fundamentados na Lei Orgânica do município, no Plano Municipal de Educação e no PAR, a prática da sua efetividade é incipiente e baixas são as

condições para que os alunos com deficiências, matriculados no ensino regular da rede municipal, concluem o ensino fundamental, muitos acabam desistindo.

Pelo exposto, não se pode afirmar que os professores da rede municipal sentem-se aptos para atuarem no contexto da inclusão. Dessa forma, será necessário que o município de Valença replaneje as metas estabelecidas para que a inclusão, realmente, seja efetivada e os alunos com deficiências tenham seus direitos de acesso e permanência garantidos.

Tal estudo, embora inicial, possibilitou uma análise referente à atuação dos professores da rede municipal de ensino no contexto da inclusão. No que diz respeito à formação continuada dos docentes percebe-se que não está ocorrendo de fato e que não há conformidade com os pressupostos e diretrizes legais que tratam da inclusão. Nas unidades escolares visitadas, percebe-se a fragilidade quanto à prática de inserção da educação inclusiva, pois os docentes não se sentem capacitados para trabalhar com os alunos incluídos e tal constatação serve para fundamentar a formulação de propostas para viabilizar a formação continuada no município.

Observou-se que a formação continuada quando ocorre limita de forma considerável a participação dos docentes e que a maioria fica dependendo das informações trazidas pelos multiplicadores que participam dos cursos. Ficou evidente, que os professores atribuem à realização de cursos de formação continuada a solução para a melhoria desse problema e demonstraram que precisam desses cursos, bem como acreditam que a ausência de profissionais qualificados para dar suporte agrava a situação.

Assim, identifica-se a necessidade de mudanças no sistema educacional municipal, a fim de garantir o cumprimento dos objetivos da inclusão. É fundamental que o governo municipal execute os programas propostos pelo governo federal, para o atendimento a estes alunos, sem se esquecer do investimento na qualificação dos docentes, pois somente o acesso não garante a formação aos alunos.

REFERÊNCIAS

BOLONHINI JR., R. **Portadores de necessidades especiais:** as principais prerrogativas e a legislação brasileira. São Paulo: Editora Atlas, 2004. 352p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil.** Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF. 1990.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. 1996.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001. 79p

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. 99p.

MALVAO, A. A.; BARCELLOS, C. A. P.; FREITAS, V. A. Educação Inclusiva: a Diversidade faz parte da vida. **Janus**, ano 3, n. 4, P. 51-62, 2006.

MANTOAN, M. T. **Ser ou estar:** eis a questão - explicando do déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA Editora, 1998. p. 155-174.

MITLLER, P. Em direção às políticas inclusivas. *In:* MITLLER, P. **Educação inclusiva:** contextos sociais. Porto Alegre: Artmed Editora, 2003. p. 121-138



GEFEP

III Diálogos sobre a Pesquisa

Formação Docente em cena 20 anos pós LDB 9394/96

A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO PARA A PRÁTICA DOCENTE COM ESTUDANTES SURDOS

Maria Patrícia Lourenço Barros

Especialista em Libras. Estudante do Programa de Pós Graduação MPED da UFBA.
Membro do Grupo de Pesquisa GEPET do IF Sertão Pernambucano.
patloucabos@gmail.com

Maria Roseli Gomes Brito de Sá

Doutora em Educação. Coordenadora do Programa de Pós Graduação MPED – UFBA. Professora Associada do Departamento de Educação I - FACED UFBA.
roselisa.rds@gmail.com

Resumo: A educação precisa constantemente de inovação para acompanhar a modernidade. Não há como manter uma educação igual para várias gerações, o currículo é o principal alvo quando se fala em mudanças por ser ele que direciona o que será ensinado de acordo com a modalidade do ensino, do curso e da região. Com o objetivo de analisar o processo de construção do currículo dos professores em formação para a prática docente com estudantes surdos são elencados alguns resultados de uma pesquisa exploratória baseada em autores como Gatti e Caiado como referencial teórico para compreensão do contexto da formação. A pesquisa bibliográfica possibilitou a descrição do cenário referente à inclusão da disciplina Língua Brasileira de Sinais – Libras, nos cursos de licenciatura a partir do respaldo legal da Lei Nº 10.436/2002 e do Decreto Nº 5.626/2005 além das resoluções que tratam das diretrizes curriculares que foram apontadas no decorrer do texto e fundamentaram a análise deste trabalho. Estas análises nos revelaram o quanto o currículo das instituições de ensino superior precisam considerar as questões de diversidade e valorizar as disciplinas que privilegiam a prática pedagógica de forma que os professores em formação possam aprender a lidar com as diversas situações diárias na sua prática docente, e uma delas é o sujeito surdo. O estudo reafirma a importância da construção de um currículo que possibilite a preparação docente nos cursos de licenciaturas para um atendimento futuro centrado na especificidade da formação de alunos surdos.

Palavras-chave: Disciplina de Libras. Licenciatura. Especificidade.

A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO PARA A PRÁTICA DOCENTE COM ESTUDANTES SURDOS

Pensar na construção de um currículo que contemple as especificidades nos cursos de formação de professores se torna um desafio para as Instituições de Ensino Superior. As reflexões trazidas neste relato partem dos estudos realizados no âmbito do Bloco temático Educação e Currículo ao longo da história, quando foram discutidas formulações de autores como Manairdes (2006; 2009), Ball (2011) e Alice Lopes (2011) sobre o currículo do estudante de licenciatura na ótica da inclusão da disciplina de Libras. As discussões mais específicas sobre formação de professores para atuação na docência para surdos deram-se com base em autores como Gatti (2008; 2010), Caiado (2011), Skliar (2010) e Gonçalves (2003).

Cabe iniciar com as colocações de Ball (2011) que vem animando os discursos sobre currículo quando aponta os contextos em que se desenvolvem as políticas educacionais: inicialmente o contexto de influência, o da produção de textos e o da prática e depois acrescenta mais dois contextos ao referencial original: o contexto dos resultados e o contexto da estratégia política. Esses dois últimos estão mais próximos do presente estudo, quando a preocupação é com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. Assim, o autor observa que neste sentido, as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e interações com desigualdades existentes.

Pressupomos que neste caso especificamente a tratar de currículo e de um currículo que trata da formação de professores isto deveria ao menos ser algo relevante na sua organização e construção, estabelecendo os aspectos legais vigentes e assegurando uma formação mínima com aspectos que sejam pertinentes para as desigualdades. Em uma delas está o sujeito surdo sobre o qual através da Lei nº 10.436/2002 passa a obrigar que as instituições de ensino superior que trabalham com formações de professores acrescentem nos currículos dos cursos a disciplina de Língua Brasileira de Sinais.



Já no contexto abordado por Ball de estratégia política este envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com os problemas identificados. Aqui se estabelece justamente o que podemos apresentar como a relação de poder entre os ouvintes e os surdos que vai de encontro a uma política reproduzida pela maioria ouvintista, assim a minoria, ou seja, os sujeitos surdos, não são pensados em suas especificidades nos momentos de construção de um currículo, seja para atender a formação de professores, seja para atender a aprendizagem dos mesmos.

Aqui, tentaremos elucidar algumas questões a partir dos estudos e leituras sobre a primeira questão que é o professor em formação nos cursos de graduação.

O que se traz neste momento são algumas questões de observações através de pesquisas já realizadas, pois o fato de se cumprir o que está posto legalmente de incluir a disciplina de Libras no currículo dos cursos de licenciatura não é o suficiente para tratar de inclusão do sujeito surdo e não vai garantir por si só que esta se efetive na prática, mas já abre um espaço de discussão com os que ali estão para na sua prática futura compreender, assim, como Gonçaves (2003,p. 20 e 21) coloca: “O que se precisa analisar é como esse outro paradigma das reformas está sendo incluído no processo.”

Em alguns casos, esse aproveitamento tem servido para enriquecer a formação e valorizar as experiências existentes; em outros, vem servindo para diminuir a duração dos cursos e aligeirar a formação, aumentando assim o número de diplomados, num jogo de estatística que serve para impressionar os organismos financiadores, mas que não representa uma melhoria na qualidade da formação e, consequentemente, do processo de aprendizagem.

Se em contexto geral o autor faz uma observação de que o currículo atende ao poder financeiro, ou seja, é preciso ter mais pessoas formadas independente da qualidade que as mesmas tenham para atuar na educação, percebe-se então uma desvalorização profissional que vai muito além do que se espera, porque um profissional com uma péssima formação vai refletir em uma educação de péssima qualidade também. É fato também entender que as

mudanças no currículo não irão sozinhas mudar a realidade da formação, o que está posto no documento precisa acontecer na prática e esta é outro detalhe também apontado por Gatti (2010) da disparidade entre o que está posto nos projetos dos cursos de licenciaturas e o que se pratica na formação. Estamos encaminhando a investigação começando por uma pesquisa exploratória e bibliográfica conforme Gil (2008) do qual as análises foram realizadas a partir de leituras e confrontos com as leis.

Como o objetivo do estudo, que tem uma intenção interventiva, é analisar o processo de construção do currículo dos professores em formação para a prática docente com estudantes surdos, pretendemos com essas primeiras leituras mapear o referencial básico para compreensão do contexto da formação. A pesquisa bibliográfica possibilitou a descrição do cenário referente à inclusão da disciplina Língua Brasileira de Sinais – Libras, nos cursos de licenciatura a partir do respaldo legal da Lei Nº 10.436/2002 e do Decreto Nº 5.626/2005 além das resoluções que tratam das diretrizes curriculares.

As primeiras análises, ainda em fase inicial, nos revelaram o quanto o currículo das instituições de ensino superior precisam considerar as questões de diversidade e valorizar as disciplinas que privilegiam a prática pedagógica de forma que os professores em formação possam aprender a lidar com as diversas situações diárias na sua prática docente, e uma delas é o sujeito surdo. O estudo reafirma a importância da construção de um currículo que possibilite a preparação docente nos cursos de licenciaturas para um atendimento futuro centrado na especificidade da formação de alunos surdos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Josiane Junia Facundo de. VITALIANO, Célia Regina. A disciplina de libras na formação inicial de pedagogos: experiência dos graduandos. IX ANPED SUL 2012.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas Educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria nº 1.793, de 27/12/94. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 28/12/1994. Seção 1. p. 20767. Brasília, Imprensa Oficial, 1994.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), Lei Federal Nº. 9.394, Brasília/DF, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

BRASIL/Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002.

BRASIL. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto. **Professores e Educação Especial: Formação em foco**. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011. Vol.1

GATTI, B. et al. **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos; relatório de pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008.

GATTI, B.A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010

GESSER, Andrei. Do patológico ao cultural na surdez: para além de um e de outro ou para uma reflexão crítica dos paradigmas. In: QUADROS, R.M de; STUMPF, Marianne R. Estudos Surdos IV. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **Currículo e políticas públicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LOPES, Alice C.; DIAS, Rosanne E.; ABREU, Rozana Gomes de. **Discursos nas políticas de currículo**. Rio de Janeiro: Faperj; Quartet, 2011.

MAINARDES, Jefferson. MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen j. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

SKLIAR, Carlos. **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2010.



GEFER

III Diálogos sobre a Pesquisa

Formação Docente em cena 20 anos pós LDB 9394/96

Educação Profissional e Tecnológica - EPT

SER PROFESSOR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: outros olhares para a formação docente

Rosilene Souza de Oliveira

Mestre em Educação e Diversidade – MPED UNEB. Técnica em Assuntos Educacionais do IF Sertão Pernambucano. Grupo Pesquisa GEFEP UNEB-CNPq.

rosilene.oliveira@ifsertao-pe.edu.br

Márcea Andrade Sales

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia – Departamento de Educação, Campus I – Salvador/BA. Líder do GEFEP UNEB-CNPq

marcea_ufba@yahoo.com.br

Resumo: Este relato refere-se à pesquisa realizada em Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade – PPED/UNEB, e tem como objetivo discutir concepções formativas e saberes docentes na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A partir de pesquisa bibliográfica discutimos saberes docentes necessários à prática pedagógica dos professores da EPT numa perspectiva contemporânea. Ao observar pressupostos históricos e legais da Educação Profissional (EP), deparamo-nos com o Decreto nº 7.566, criando, em diferentes estados do País, em 1909, as Escolas de Aprendizes Artífices, destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito, com viés instrumental voltado à preparação para o trabalho manual, em oposição à formação acadêmica, esta, destinada à elite. Ao analisar o percurso dessa modalidade de ensino no último século (1909-2015), identificamos que este foi transitado por mudanças de cunho político, filosófico, ideológico e didático-pedagógico ao longo do século XX. Posteriormente, passamos a ter demandadas novas concepções de formação profissional para o mercado, como o desenvolvimento de competências cognitivas mais complexas, a exemplo de raciocínio lógico, habilidades comunicativas, criatividade, entre outros. Tais concepções foram notadas com maior visibilidade nas últimas três décadas, exigindo do professor nova postura para conceber a docência; esta, que no início do referido século, bastava saber o ofício a ser ensinado às camadas populares, principalmente aquelas em situação de vulnerabilidade socioeconômica, para então, ser mestre. Hoje, diante da realidade que vivenciamos, pautada na fragmentação do conhecimento e globalização, somada aos avanços tecnológicos e às mudanças organizacionais da sociedade, demandam-se novos conhecimentos práticos e teóricos e qualidades comportamentais. Diante da especificidade desta modalidade de ensino indagamos: quais os saberes docentes necessários aos professores da EPT numa perspectiva contemporânea?

Palavras-chave: Educação Profissional. Formação Docente. Saberes Docentes.

SER PROFESSOR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: outros olhares para a formação docente

O professor é o profissional que, mesmo não percebendo, passa constantemente por mudanças vertiginosas decorrentes de circunstâncias naturais - reflexo da contemporaneidade. Tais mudanças também são determinadas pelo cotidiano ou pelas escolhas do próprio docente; este, motivado por fatores diversos, já que as transformações na sociedade refletem diretamente no campo acadêmico, exigindo do professor novos comportamentos, novas posturas, novas rotinas.

Pereira (2013) chama atenção para essa questão afirmando que, contemporaneamente não é aceitável, diante da realidade, a existência de “práticas desencontradas”. Neste contexto, precisamos estar atentos para a superação da configuração fragmentada e descontextualizada dos processos de construção de saberes – forma historicamente instituída nos ambientes acadêmicos. Segundo Kuenzer (2008, p. 28) a educação contemporânea “Exige a formação de um professor de novo tipo, capaz de criar situações de aprendizagem nas quais o jovem desenvolva a capacidade de trabalhar intelectualmente, a partir do que se capacita para enfrentar as situações da prática social e do trabalho”.

Diante das especificidades da Educação Profissional, indagamos: quais saberes são necessários à prática pedagógica dos professores da EPT, numa perspectiva contemporânea?

Ao fazerem um estudo com professores da EPT sobre os saberes necessários à prática docente, Gariglio & Burnier (2012) apresentam alguns conhecimentos básicos demandados: necessidade de aprendizado sobre teorias do conhecimento; desenvolvimento de práticas de ensino por projetos; trato com jovens na atualidade, principalmente, no que diz respeito à presença das tecnologias no espaço acadêmico; desenvolvimento da contextualização do ensino no processo educativo; construção de currículos; discussão de políticas educacionais voltadas à EPT, entre outros.

São muitos os saberes considerados imprescindíveis ao desenvolvimento da docência e, a partir do momento em que se percebe a ausência destes conhecimentos na prática educativa destes profissionais, fortalece a tese de que o ofício do professor na educação profissional é um *ofício sem saberes* (GARIGLIO & BURNIER, 2012, p.216). A partir de leituras de autores que buscam explicar como ocorre a constituição da prática pedagógica e se constituem tais saberes, variados autores apontam, entre alguns dos aspectos, a experiência como fator importante, a qual aparece atrelada à prática.

Deste modo, visando compreender essas questões, e outras que transitam na EPT de forma obscuras e enevoadas, recorremos a autores que apresentam contribuições singulares profícias sobre os saberes docentes. A esse respeito Pimenta (2005) identifica três tipos de saberes da docência: (a) *da experiência* – aprendido pelo docente desde quando aluno, com os professores que marcaram suas trajetórias formativas nos ambientes acadêmicos, bem como no processo de trocas de experiências entre colegas; (b) *do conhecimento* – aprendido nos ambientes acadêmicos (escolas normais, cursos de formação inicial, pós-graduação, entre outros) e (c) *saberes pedagógicos* - construídos nos ambientes formativos voltados para a profissão docente, das experiências ao longo dos anos que se constituíram a partir das necessidades pedagógicas concretas.

Tais discussões nos inquietam a indagar: Como os docentes não licenciados constituem suas experiências profissionais na Educação Básica, tendo em vista suas demandas por uma formação didático-pedagógica? Malheiros (2011, p. 80), ao tecer considerações sobre tal fenômeno, coloca que a necessidade de respostas práticas para os problemas que acontecem rotineiramente faz com que as pessoas busquem soluções pragmáticas, ou seja, o conhecimento é construído e baseado em tentativa e erro. Ainda para ele, uma pessoa, ao se defrontar com um problema, tenta solucioná-lo quantas vezes forem necessárias até atingir uma resposta satisfatória e sem qualquer entendimento aprofundado sobre o motivo que a fez ser a melhor opção. É importante e necessário considerar que a maioria dos professores da EPT tem a sua formação predominantemente técnico-científica e generalista para atuar em



sua profissão, de acordo com a área escolhida. Entretanto, ao tratar dos saberes didático-pedagógicos inerentes ao exercício da docência, destacamos que os docentes ingressam nos Institutos Federais com mestrado e doutorado apresentando dificuldades para realizar as atividades docentes, devido à ausência na trajetória acadêmica de uma formação pedagógica e humanista.

Desta forma, Nunes (2001) destaca que as pesquisas contemporâneas passaram a reconhecer o professor como um sujeito detentor de um saber e de um fazer e que nos processos formativos não são considerados. Assim, discutir os saberes, a formação e o processo pelo qual constitui o conhecimento didático-pedagógico na EPT leva-nos a refletir e investigar sobre o quanto é importante a formação dos professores dessa modalidade de ensino, pois, antes de tudo, a docência é uma profissão de relações humanas, onde uma educação de qualidade, perpassa, obrigatoriamente, pela formação de seus professores. Portanto, é fato que a Educação Profissional tem uma história marcada há mais de um século pelas ausências de discussões relacionadas às questões de ordem pedagógicas, aos processos educativos.

Contemporaneamente, as demandas e as exigências são outras. E por termos, hoje, uma nova realidade de sociedade, de educação, um novo perfil de estudante, não cabe mais reforçar essa cultura equivocada que vem se perpetuando que para ser professor basta o domínio dos conhecimentos específicos. Neste sentido, é necessário um “pensamento que diga sim à divergência” (FOUCAULT *apud* SILVA, 2000, s/p), pois no campo educacional, o que está em jogo é o processo de ensino e aprendizagem, obviamente, a formação pessoal e profissional do estudante e consequentemente, a qualidade do trabalho do professor.

REFERÊNCIAS

- CARLESSO, Dariane & TOMAZETTI, Elisete Medianeira. **As condições de (im) possibilidade da experiência em John Dewey e Jorge Larrosa:** algumas aproximações. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.75-97, jul./dez. 2011. Disponível em <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2204/1905> Acesso em 21.04.2015

FERRETI, C.J. Educação profissional. In:OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. Dicionário: **trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

GARIGLIO, J. Ângelo & BURNIER, Sezana. **Saberes da docência na Educação Profissional e Tecnológica:** um estudo sobre o olhar dos professores. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.28, n.01, p.211-236, mar. 2012. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000100010 Acesso em 20.08.2014.

KUENZER, Acácia Zeneida. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos (Mesa-redonda). p. 19-40 In: INEP. **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica:** Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista Brasileira de Educação, n. 19, Jan./Fev./Mar./Abr. 2002.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da pesquisa em educação.** Rio de Janeiro: LTD, 2011.

MOURA, Henrique Dante. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. p.193-223 In:INEP. **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica:** Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

NÓVOA, Antonio. **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

NUNES, Celia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. In: **Educação e Sociedade - Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação.** Campinas, SP: Cedes, nº 74, Ano XXII, p. 27-42, 2001.

SILVA. Tomaz Tadeu da. Um manifesto pós-estruturalista para a educação. **20º Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE),** Rio de Janeiro, junho, 2000.

A INOVAÇÃO E A FORMAÇÃO DOCENTE EM EXERCÍCIO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TÉCNICA

Maria Olivia Berbert da Silva Franco

Mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Gestão e Tecnologias Aplicadas a Educação – GESTEC/UNEB. Professora EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia da Bahia – IFBA/Campus Ilhéus. Grupo de Pesquisa Educação, Universidade e Região – EdUReg. E-mail: oliviaberbert@gmail.com

Rosangela da Luz Matos

Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará - UFC. Professora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Gestão e Tecnologias Aplicadas a Educação – GESTEC/UNEB. Grupo de Pesquisa Educação, Universidade e Região-EdUReg. E-mail: rosangeladaluzmatos@gmail.com

Resumo: Este estudo é parte de uma pesquisa em andamento intitulada A Inovação e as Práticas Educativas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – Campus Ilhéus. Visa o entendimento da inovação na educação e a sua contribuição na formação docente em exercício, tendo em vista a necessidade de ensino/aprendizagem condizentes com a missão dos Institutos Federais. Nesse sentido, a inovação assume um papel de grande relevância também na educação e atua como instrumento de renovação para setores que não estão indo bem, ou mesmo para aqueles que precisam se reinventar frente as mudanças globais. Para isto é necessário entender o que de fato é inovação na educação e de que maneira ela pode contribuir para o resgate efetivo do papel da escola, bem como das relações estabelecidas entre a educação e o mundo do trabalho, enfatizando a importância da prática na formação profissional. O recorte se realiza a partir de pesquisa bibliográfica com o intuito de obter suporte teórico para que o educador da Educação Profissional e Técnica possa refletir a sua práxis pedagógica, tendo como objetivo oferecer aos educandos, uma aprendizagem inovadora, autônoma e reflexiva. O objetivo deste estudo é levantar a discussão sobre como a inovação pode contribuir na formação docente em exercício e de que maneira essa mudança pode contribuir para um aprendizado profissional condizente com as exigências do mundo atual. Foi desenvolvida uma revisão bibliográfica a partir dos estudos de Mota (2014), Schön (2000), Saviani (1980), Alarcão (2011) e Carbonell (2002). Até o momento desta pesquisa, foi possível constatar que as práticas docentes desenvolvidas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – Campus Ilhéus, não acompanham a proposta arrojada e inovadora preconizada na sua criação.

Palavras-chave: Inovação. Formação docente. Reflexão.



A INOVAÇÃO E A FORMAÇÃO DOCENTE EM EXERCÍCIO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TÉCNICA

O tema inovação parece ganhar lugar de destaque nos dias de hoje, principalmente no campo da educação. Porém, a inovação existe na educação desde sempre, a partir do momento em que se percebe que a mudança é necessária para que a educação se adeque e acompanhe os dias atuais. Saviani (1980) caracteriza que inovador é o que se opõe ao tradicional, contudo o próprio autor esclarece que o problema é mais complexo, pois definir inovação por oposição à tradição, não é o suficiente, quando pode-se inovar os métodos de ensino em função de se manter viva a tradição, ou seja, adquirir métodos inovadores a serviço de objetivos tradicionais. Nesse sentido, traremos a atuação docente para uma reflexão a partir de processos inovadores. Este estudo é parte de uma pesquisa em andamento intitulada: “A Inovação e as Práticas Educativas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – *Campus Ilhéus*”. Este recorte visa o entendimento da inovação na educação e na formação docente continuada, a partir de pesquisa bibliográfica com o intuito de envolver o educador no processo de uma aprendizagem inovadora, autônoma e reflexiva.

Trata-se de um estudo de revisão bibliográfica que aborda conceitos teóricos sobre educação, inovação e inovação na formação docente continuada, na visão de alguns autores e sua aplicabilidade dentro da práxis docente na educação profissional e técnica.

Para entendermos onde e como a inovação pode contribuir na Educação é necessário entende-la a partir da Filosofia da Educação e a partir daí inseri-la como objeto de formação docente continuada. As concepções fundamentais da Filosofia da Educação se dividem em grandes linhas de pesquisa, dentre elas a concepção humanista tradicional e a concepção humanista moderna. Segundo Saviani (1980, p. 17) “na concepção humanista tradicional, o homem é encarado como constituído por uma essência imutável, cabendo à educação conformar-se à essência humana”. As mudanças nesta concepção são consideradas acidentais.



Saviani (1980) justifica, visto pela educação humanista tradicional, que o adulto é considerado um homem acabado, completo, ao contrário da criança, que é considerada um ser imaturo e incompleto, a educação é centrada no educador que passa a encarregar-se pela formação deste indivíduo. O educador, através da transmissão do conhecimento, formará o intelecto deste cidadão, para que, cresça em todos os sentidos e venha tornar-se um ser completo. Visto pela concepção humanista moderna, Saviani apresenta um ser centrado na existência, na vida, na atividade. A natureza humana é determinada pela existência e a educação passa a centrar-se no educando, na vida, na atividade. A partir do exposto, é possível dizer que na primeira concepção, a inovação não encontra espaço, pois esta é a base tradicional do ensino. Já na concepção humanista moderna, educar será alterar essencialmente os métodos, as formas de educar, tendo como pressuposto a existência. Nesta concepção, a existência precede a essência. Através destas duas concepções apresentadas, a inovação se opõe ao tradicional e passa a intervir para que uma educação mais condizente com o mundo em que vivemos possa manter a escola com a finalidade de educar para o desenvolvimento.

A inovação favorece a docência, permitindo liberdade de ações e atua como instrumento de renovação. Portanto, à medida que educadores refletem a sua prática, cresce a possibilidade de desenvolver processos inovadores, estabelecendo, assim, a formação docente continuada no exercício de sua profissão. Esta reflexão, segundo Mota (2014) é caracterizada por um conjunto de elementos: flexibilização temporária das regras; experimentação em cenário da vida real; adoção de abordagens transdisciplinares; abordagens descentralizadas e dinâmicas para o desenvolvimento do conhecimento entre outras. Para tal atuação não existe receita pronta, mas a consciência em desenvolver uma teoria que facilite a aprendizagem, estimulando o educando a descobrir mais por si só e menos pela atuação docente.

Além disso, cabe salientar que os professores da Educação Profissional dos Institutos Federais chegam à docência ainda sem uma identidade profissional técnica constituída. Ou seja, este docente se encontra diante de uma situação

singular na educação. Singular, por se tratar de um ensino diferenciado em que a teoria e a prática exercem igual importância.

Nesse sentido, a formação em exercício assume um papel que transcende à condição do ensino, mas atravessa o modo de ser e viver a profissão da docência neste caso em especial na Educação Profissional e Técnica. Nóvoa (1997) aponta que a formação continuada é um processo individual de apropriação que depende da capacidade do sujeito de integrar um conjunto de possibilidades e informações, podendo transformar esse conjunto de experiências em material de formação de conhecimento, de tornar-se professor, por meio de uma atitude reflexiva, inovadora e emancipadora para a autonomia dos docentes.

Como justificativa para esta formação, há de se ter como base a concepção dos institutos federais de educação que preveem uma metodologia de ensino voltada para a articulação entre teoria e prática. Diretrizes foram formuladas visando um ensino que tivesse como premissa um ensino prático, embasado por conhecimento teórico, mas principalmente dando ênfase à prática. Para que isso aconteça, os docentes da educação profissional precisam estar engajados nesta metodologia.

No que concerne aos estudos acerca dos princípios básicos de um Instituto Federal, nota-se que esse tipo de instituição é gestada como um projeto arrojado, inovador, cujo propósito e especificidade devem abranger os diversos níveis educacionais, do ensino profissional e tecnológico. Esses níveis perpassam do ensino médio ao ensino superior, ao mesmo tempo em que desenvolve a dedicação à pesquisa. Tais particularidades pressupõem apoio à inovação nos sistemas produtivos locais, visando o bem estar da comunidade.

De acordo com Carbonell (2002) a inovação, de maneira geral, enraíza-se onde existe uma equipe docente forte e estável com atitude aberta à mudança e com a vontade de compartilhar objetivos para a melhoria e/ou transformação da escola.

Percebe-se, até o momento desta pesquisa, que uma instituição que tem como objetivo principal, preparar o indivíduo para a vida e para o mundo do trabalho, mostra falhas no cerne de seu objetivo principal, a aquisição do conhecimento

para contribuir na execução de práticas profissionais e a partir daí, temos a consciência que precisamos repensar para mudar ou incrementar as práticas educacionais no Instituto Federal – Campus Ilhéus. Percebe-se, também, que a conscientização deve vir de ambos os lados; da instituição, enquanto órgão que preza a efetividade de sua proposta de ensino, e dos docentes que assumem a reflexão de sua prática como avaliação de seu próprio fazer docente. O docente que busca mudança pretende ampliar e aprofundar seus conhecimentos e experiências, de modo que esta possa tocar no cerne de suas práticas docentes a ponto de reconhecerem seu fazer no ambiente. Este aprofundamento pode contribuir para alcançar maior capacidade reflexiva e autonomia frente às exigências de sua profissão.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores Reflexivos em uma escola reflexiva** – 8. Ed. Coleção questões da nossa época, v. 8, São Paulo: Cortez, 2011.
- CARBONELL, Jaume. **A Aventura de Inovar: a mudança na Escola**. Coleção Inovação Pedagógica. Tradução Fátima Murad. Editora Artmed. Porto Alegre. 2002.
- MOTA, Ronaldo. SCOTT, David. **Educação para Inovação e aprendizagem independente**. Editora Elsivier, Rio de Janeiro, 2014.
- NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3^a ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- SHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Editora Artmed, Porto Alegre, 2000.



GEFER

III Diálogos sobre a Pesquisa

Formação Docente em cena 20 anos pós LDB 9394/96

SINGULARIDADES E DIVERSIDADES CULTURAIS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: um estudo da identidade discente no IFBA Campus Seabra

Jeovângela de Matos Rosa Ribeiro

Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFBA . Mestranda no Programa de Pós Graduação em Educação e Diversidade – MPED – Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus IV – Jacobina. E-mail: jeoescola@yahoo.com.br

Emanuela Oliveira Carvalho Dourado

Doutora em Educação (Universidade Federal da Bahia, 2013), Mestre em Educação (Universidade Federal da Bahia, 2009), Licenciada em Pedagogia (Universidade do Estado da Bahia, 2002). Professora Auxiliar da Universidade do Estado da Bahia – DCHT - Campus VI. E-mail: emanueladourado2003@yahoo.com.br.

Márcea Andrade Sales

Doutora em Educação (Universidade Federal da Bahia, 2009), Mestre em Educação (Universidade Federal da Bahia, 2004), Licenciada em Geografia (Universidade Católica do Salvador, 1987). Professora Adjunto da Universidade do Estado da Bahia – DEDC – Campus I. E-mail: marcea_ufba@yahoo.com.br

Resumo: A pesquisa (em andamento) tem como objeto de estudo a identidade do discente do IFBA Campus Seabra, partindo da identificação das singularidades e diversidades culturais dos discentes que pertencem a esse espaço escolar. Para este estudo investigativo serão levadas em consideração as ressonâncias do processo educativo do Instituto nos deslocamentos da identidade do estudante, com o objetivo de compreendê-la. O arcabouço teórico perpassa pela discussão da Educação Profissional, através dos estudos de Bezerra (2013) e Pereira (2012). Os autores Hall (2011), Santos (2008), Taylor (2005), Binja(2015) e Canen (2011), contribuem para o entendimento da identidade do discente em questão e como aporte para a compreensão da diversidade cultural na educação recorro à Candau (2012), Silva (2015) e Canen (2001). A pesquisa tem como perspectiva a abordagem qualitativa, com a vertente fenomenológico-hermenêutica, do tipo de pesquisa participante. Para o a construção das informações serão utilizados os questionários, entrevistas semiestruturadas, grupo focal e análise documental. Como proposta de produto da pesquisa, o estudo tem como pretensão a elaboração, de forma colaborativa, um Documento Referencial considerando a(s) identidade(s) do(s) discente(s) do IFBA - Campus Seabra.

Palavras-chave: Identidade Discente. Diversidade Cultural. Educação Profissional.



SINGULARIDADES E DIVERSIDADES CULTURAIS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: um estudo da identidade discente no IFBA Campus Seabra

As últimas décadas representaram um período de democratização do acesso à educação pública no Brasil. Esse fato trouxe para as escolas uma população de crianças e jovens que estavam à margem da sociedade, e, portanto, com seu direito a educação, até então negado. Nesse mesmo contexto, a Educação Profissional (EP) brasileira, coloca em prática o seu projeto de expansão, fato esse que trouxe para os centros urbanos de cidades do interior, seus institutos, proporcionando dessa forma a inclusão de jovens que estavam distantes dessa modalidade de educação.

A inclusão desses jovens proporcionou a existência dentro da Educação Profissional de um enriquecimento da diversidade cultural proveniente de diferentes origens socioeconômicas e culturais. Essa realidade impulsiona a necessidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFBA discutir e repensar sobre questões relacionadas à identidade discente como sendo importante para o desenvolvimento de sua atividade pedagógica e institucional. Nesse sentido, o objetivo da pesquisa, é compreender quem são os discentes da Educação Profissional – ensino integrado-, e como se constitui a sua identidade no IFBA Campus Seabra, considerando as singularidades e diversidades culturais existentes entre os estudantes do Campus.

O marco inicial para a Educação Profissional pode ser considerado o Decreto nº 7.566/2009 quando o então presidente da República Nilo Peçanha cria dezenove escolas de Aprendizes e Artífices com intuito de preparar os menos favorecidos para inserir no mercado de trabalho. Esse objetivo, por um lado demonstra que a Educação Profissional esteve, desde o seu cerne, voltada para a classe trabalhadora e as classes sociais menos favorecidas; mas, por outro lado, demonstra segundo Kuenzer (2000), o seu caráter dualista, deixando claro que o objetivo do Ensino Médio para o ensino propedêutico e a Educação Profissional a formação de mão de obra. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 constitui em uma iniciativa para desconstruir



esse caráter dualista. Ao atribuir para a Educação a finalidade de desenvolver uma formação voltada para o mundo do trabalho, definindo a Educação Profissional como uma das modalidades do ensino que permeia as diversas formas de educação, aponta um caminho para uma nova concepção do ensino técnico. Esse fato, conciliado com o projeto de expansão da Educação Profissional existente a partir de 2003, no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, foi crucial para a democratização do acesso a Educação Profissional.

A partir desse momento, os Institutos Federais foram povoados por uma rica diversidade cultural de jovens de regiões como o Semiárido nordestino. Esse fato se constitui em um desafio para a Educação Profissional, o questionamento dimensiona para o entendimento da identidade do discente do IFBA. Nesse sentido, Canen (2001) traz a discussão sobre como os universos culturais dos estudantes têm sido percebidos como norteadores do planejamento curricular e das práticas pedagógicas empreendidas, a partir de uma concepção multicultural da sociedade brasileira, através da compreensão da diversidade étnica e cultural dos diferentes grupos que a compõe. Essa visão deve ser difundida no espaço escolar partindo da identidade discente.

Ao falar de identidade, entendemos não como algo imutável e rígido. De acordo Hall (2001), a identidade tornou-se uma celebração móvel; um conceito reforçado por Santos (2008, p,135) quando diz que “as identidades culturais não são rígidas nem, muito menos imutáveis. São resultados sempre transitórios e fugazes de processo de identificação. Identidades são, pois, identificações em curso”. Assim entender a identidade é entender os campos sociais os quais o indivíduo perpassa, suas vivências e seus relacionamentos interpessoais. Por outro lado, a identidade não está dissociada da diferença. Silva (2000, p. 39-40) deixa claro que “(...) a identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença”. Esse fato está interligado com as relações existentes no espaço de existência da diversidade cultural, Hall(2001), nos diz que o relacionamento com o outro tem o papel importante para a construção da identidade pessoal.



Considerando a discussão sobre identidade, esta pesquisa tem como objeto de estudo a identidade do discente do IFBA Campus Seabra, destacando singularidades e diversidades culturais do discente pertencente a esse espaço escolar. Serão levadas em consideração as ressonâncias do processo educativo do Instituto nos deslocamentos da identidade do estudante. Essas ressonâncias estão associadas a vivência cotidiana no espaço escolar que poderão influenciar na construção da identidade do discente. Em conformidade a esse objeto, elegemos como objetivos: a) Compreender a identidade do estudante do IFBA, destacando aspectos constitutivos da identidade individual e coletiva; b) Identificar a diversidade sociocultural discente no IFBA Campus Seabra; c) Interpretar as ressonâncias do processo educativo no IFBA Campus Seabra para os deslocamentos da identidade discente no Instituto. Em consonância com o objeto de estudo, a abordagem eleita foi a qualitativa, levando em consideração o caráter interpretativo, e dentro dessa proposta a perspectiva metodológica da pesquisa, por se identificar com a objeto de estudo, é a do tipo participante, dentro de uma vertente fenomenológica-hermenêutica, tendo em vista que, segundo Macedo(2000, p.43), “O fenômeno é justamente do que vai se ocupar a fenomenologia. Compreendendo e interpretando o seu sentido e significado, o mundo da fenomenologia se mostra”.

Para o desenvolvimento da pesquisa, inicialmente, será realizada a aplicação de questionário em uma turma específica de alunos do IFBA, para identificação e seleção de participantes da pesquisa, tendo em vista sua diversidade. Em seguida será organizada a entrevista semiestruturada, com os educandos selecionados através do questionário, visando o aprofundamento de informações referentes à identidade discente. Por fim, serão organizados grupos focais, visando o entendimento do processo de deslocamento da identidade discente, bem como, outras informações importantes para a construção do Documento Referencial, que poderá auxiliar nas discussões sobre o processo educativo do IFBA, bem como, nas ações das Políticas de Assistência Estudantil do Instituto.

REFERÊNCIAS

CANEN, Ana. **Universos culturais e representações docentes**: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. Revista Educação & Sociedade, ano XXII, nº 77, dezembro, 2001.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&, 2001.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

KUENZER, A.(Org). **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). HALL, Stuart. Woodward, Kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Voze



GEFER

III Diálogos sobre a Pesquisa

Formação Docente em cena 20 anos pós LDB 9394/96

PROCESSOS DE LETRAMENTO COMO PRÁTICA INTERDISCIPLINAR A PARTIR DO USO DO CINEMA, DOS JOGOS DRAMÁTICOS E DA PRODUÇÃO DE VÍDEO NO IF- SERTÃO PERNAMBUCANO

Paulo Henrique Reis de Melo

Estudante do Mestrado Profissional em Educação – MPED-UFBA. Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa. Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IF-Sertão. peagaerre@yahoo.com.br

Maria Roseli Gomes Brito de Sá.

Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professora Associada do Departamento de Educação da Faced - UFBA. Coordenadora do MPED-UFBA. roselisa.rds@gmail.com

RESUMO: O presente trabalho tem como objeto de pesquisa os processos de letramento no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano - IF-Sertão Campus Petrolina e tem como objetivo investigar de que forma a relação ensino-aprendizagem da leitura se modifica e se concretiza a partir do uso do cinema, dos jogos dramáticos e da produção de vídeo. Além disso, pretende-se investigar as reverberações do uso desses recursos na relação aluno-professor-conhecimento, na construção das identidades, nas subjetividades dos sujeitos envolvidos e nas relações interpessoais. Trata-se de uma Pesquisa Intervenção, qualitativa e de cunho interdisciplinar, que ainda está em andamento e que está sendo desenvolvida como parte do processo de intervenção no Mestrado Profissional em Educação da UFBA. O que se pôde perceber até o presente momento foi um interesse e um envolvimento maior com a leitura e as aulas de Literatura, além de um maior engajamento dos alunos nas atividades coletivas, principalmente nas que dizem respeito à produção de vídeo.

Palavras-chave: letramento. Ensino-aprendizagem. Interdisciplinaridade.

PROCESSOS DE LETRAMENTO COMO PRÁTICA INTERDISCIPLINAR A PARTIR DO USO DO CINEMA, DOS JOGOS DRAMÁTICOS E DA PRODUÇÃO DE VÍDEO NO IF-SERTÃO PERNAMBUCANO.

As artes têm contribuído significativamente para o desenvolvimento de atividades criativas que têm dado significado novo às aulas de Literatura. Dentre essas atividades, uma despertou particular atenção e interesse dos educandos do Ensino Médio Integrado. Propôs-se que alunos, a partir das tecnologias digitais disponíveis, produzissem curtas metragens baseados em obras de autores locais. O resultado foi além do esperado por professor e alunos. A literatura, a transposição de gênero, como parte do letramento, a cooperação, os celulares ganharam mais sentido. O uso do cinema na sala, a produção de filmes aliados ao uso criativo das tecnologias digitais deram um novo contorno ao estudo da Literatura Contemporânea. Nesse sentido, o da ressignificação das tecnologias digitais na sala de aula, Lopes (2005) afirma que as tecnologias digitais favorecem novas iterações entre agentes humanos e técnicos e fazem emergir novas formas de aprender fundamentadas muito mais nos sentidos, sentimentos e emoções.

A intenção aqui é, tendo essas experiências como suporte, possibilitar a criação de espaços em que as várias áreas do conhecimento possam se valer do recurso do cinema, do teatro e da produção de vídeos como ferramentas proporcionadoras de conhecimento, reflexão e aprimoramento da capacidade leitora.

Com o avanço dos processos de urbanização, industrialização e com a consolidação do capitalismo, o país apresentou a necessidade de formar cidadãos com pleno domínio da leitura, capazes de, no dizer de SOARES (2003), “lidar com usos cotidianos da leitura e da escrita em contextos não escolares”. Tal capacidade, denominada “letramento”, contempla as exigências da atual conjuntura no sentido de preparar não apenas seres dotados de competência técnica para produzir e gerir as ferramentas próprias do modelo social vigente, mas também munidos do conjunto de competências essenciais à constituição do consumidor em potencial dos bens econômico-culturais engendrados.

Entretanto, pesquisas e avaliações constatam o persistente fracasso da escola no cumprimento dessa missão. Divergentes concepções traduzem o esforço de variadas correntes de estudos em buscar compreender e superar obstáculos que se interpõem ao êxito da aquisição da leitura.

Se, como afirma Theodoro (1998), “a leitura caracteriza-se como um dos processos que possibilitam a participação do homem na vida em sociedade, em termos de compreensão do presente e passado e em termos de possibilidade de transformação sociocultural futura”, a escola, à margem desse processo de conscientização e libertação, é injusta, excludente e inútil. No mínimo, as instituições de ensino precisam assumir uma postura investigativa frente a esse obscuro universo que repercute nas práticas de leitura e envolver todas as áreas do conhecimento nesse processo.

Segundo Thiel e Thiel (2009), o cinema contribui para o aprimoramento da habilidade leitora, a construção de conhecimentos linguísticos e culturais, o estudo da estrutura narrativa e para apreensão de novas referências e relações entre áreas e discurso. Napolitano (2010, p.11-12), mantendo, no geral, o mesmo sentido, afirma que “trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte”.

Os autores, no sentido que atualizam, referem-se ao cinema como objeto de apreciação e análise. Entretanto, a produção de filmes coloca os educandos como atuantes e construtores diretos dos sentidos subjacentes à obra por eles criadas, o que requer outro olhar sobre suas ações.

De que modo o uso de tais recursos alteram as relações professor-aluno, alunos e saberes, professor e saberes? Dentro dessa perspectiva, quais seriam as reverberações do uso do cinema, do jogo dramático, da produção de filmes (curtas, documentários...), como recurso interdisciplinar; para o letramento dos alunos do Ensino Médio Integrado do IF-Sertão? Para as relações interpessoais, as subjetividades, para a construção de identidades?

Em um primeiro momento, seria necessário investigar qual é a cultura cinematográfica dos alunos. Em seguida, faz-se mister que se proceda à

investigação dos principais elementos informativos sobre o cinema: a história do cinema, a linguagem cinematográfica e os principais estilos e escolas cinematográficas. Logo após, a partir de sugestões dos envolvidos no processo, serão escolhidos os filmes a serem exibidos e esgotados em seu potencial simbólico. Em outra etapa, será preciso descobrir a qualidade e as potencialidades dos recursos tecnológicos disponíveis no IF-Sertão e em cada turma/classe e a divisão das turmas em grupos de trabalho (por temática, área de interesse ou habilidade, etc).

Após essas etapas, faz-se necessária a realização de oficinas teatrais, com jogos dramáticos de improvisação para treinar interpretação, postura corporal, voz, concentração da atenção e, principalmente; inserindo as tecnologias, trabalhar a postura diante das câmeras.

Em seguida, serão feitas as escolhas dos autores locais, nacionais ou internacionais, seleção e adaptação e transposição de gênero para roteiro de cinema. Por fim, os filmes serão gravados, editados e exibidos.

Cada uma dessas etapas deverá ser acompanhada avaliação e de registro: questionários, entrevistas, diário de campo e câmera filmadora/fotográfica.

Portanto, proceder-se-á a uma pesquisa do tipo descritiva, bibliográfica, longitudinal e de abordagem qualitativo-etnográfica. A etnografia é a abordagem metodológica de pesquisadores sociais como Clifford Geertz, antropólogo americano. Segundo Geertz (2008) a elegância permanece como um ideal científico geral, mas nas ciências sociais muitas vezes é no afastamento desse ideal que ocorrem desenvolvimentos verdadeiramente criativos. O autor afirma ainda que “é após ocorrer essa espécie de desencanto, que a inteligibilidade e, dessa forma, o poder explanatório, chega à possibilidade de substituir o enredado, mas incompreensível, pelo enredado, mas compreensível” (GEERTZ, 2008, .26).

Nessa perspectiva, não se pode partir das generalizações, mas se faz necessário buscar o micro e preterir o macro. É preciso partir das especificidades das partes para uma compreensão do todo. Partir do homem para entender o mundo.

Geertz (2008), após contrapor teóricos e pensadores iluministas que defendiam a existência de “Universais Culturais”, afirma que não existem generalizações que possam ser feitas sobre o homem, além da que ele é um animal muito variado e que o estudo da cultura nada tem a contribuir para a descoberta de tais generalizações. Hall (2015) dialoga com esse autor quando desconstrói a concepção iluminista de sujeito humano centrado e defende a existência de sujeitos descentrados, de identidades descentradas, portanto múltiplas, diversas que merecem um estudo aprofundado, pormenorizado, etnográfico.

Uma das reclamações mais recorrentes, feitas pelos educadores do IF-Sertão, com relação à aprendizagem em sala de aula, diz respeito à dificuldade dos educandos de ler, compreender e produzir textos coerentemente. A proposta de intervenção pretende aprofundar a investigação das causas desse problema e, principalmente, sanar ou, ao menos, minimizar seus efeitos pelo viés artístico. A pretensão é que o processo de análise e discussão de filmes, os jogos dramáticos acerca de questões do cotidiano, a criação de roteiros e a produção de vídeos possa servir para refletir os sujeitos, a memória, a cultura e as identidades locais e globais e que isso amplie as capacidades leitora e criadora dos sujeitos envolvidos no processo. Para tanto, adotar-se-á uma proposta de um projeto efetivamente interdisciplinar, como previsto no Projeto Político Pedagógico da Instituição.

É válido considerar que a Antropologia ponderou o valor atribuído à leitura. Gnebre (1998) pontua que, em civilizações ágrafas, o texto escrito pode ser compreendido como “algo incompleto, parcial, pouco confiável, falsificável”. A esse posicionamento, Soares (2000) acrescenta que “as condições sociais de acesso à leitura, em nossa sociedade capitalista, são diferenciadas: discriminam-se as camadas populares pelo reforço de sua concepção pragmática de leitura, a que se atribui apenas um ‘valor de produtividade’, enquanto, para as classes dominantes, ler é proposta de lazer e prazer, de enriquecimento cultural e ampliação de horizontes.”

Entretanto, o maior repressor da venda de livros é a falta do hábito da leitura. Foi a conclusão a que chegou o Instituto de Economia da UFRJ após pesquisa realizada em 2004. Apenas 32% de adultos alfabetizados, no conjunto de todas

as classes sociais, dizem gostar de ler. Diante desse quadro, são oportunas as palavras de Cristina Costa quando diz que:

É nesse cenário que a educação tem que rever seu paradigma letrado e adentrar o campo das imagens e das linguagens tecnológicas para que possa ultrapassar as barreiras que separam duas culturas: uma, eurocentrada, iluminista e burguesa, baseada na escrita como forma de produção e controle do conhecimento; e outra, globalizada, massiva, baseada em múltiplas linguagens e tecnologias de comunicação, dentre as quais se afirmam de forma hegemônica os meios audiovisuais. (COSTA, 2013,p. 23)

REFERÊNCIAS

- CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar: a mudança na escola.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- COSTA, Maria Cristina Castilho. **Educação, Imagem e Mídias.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** 1.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- LOPES, Rosana Pereira. **Um novo professor: novas funções e novas metáforas.** In: ASSMANN, Hugo (org.). **Redes digitais e metamorfose do aprender.** Petrópolis: Vozes, 2005.p.33-55.



GEFER

III Diálogos sobre a Pesquisa

Formação Docente em cena 20 anos pós LDB 9394/96

Educação e Tecnológicas

**VITRINE TECNOLÓGICA: Canal de Divulgação e Informação
dos bens intangíveis de uma Instituição de Ciência e
Tecnologia**

Anete Santos e Santos

Especialização em Gestão de Instituições Pública de Ensino pelo Instituto Federal da Bahia, (2008). Aluna regular do Mestrado Profissional Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação GESTEC/UNEB. Grupo de Pesquisa Educação, Universidade e Região – EdUReg. Email: anetsantos@gmail.com

Nadia Hage Fialho

Pós-Doutora em Educação, Professora Titular Plena da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) - Departamento de Educação. Programa de Pós Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) e Programa Educação e Contemporaneidade - PPGEduc. Grupo de Pesquisa Educação, Universidade e Região – EdUReg. Email: nadiahfialho@gmail.com

Resumo: O presente trabalho faz parte da pesquisa (em andamento) para a conclusão do Mestrado Profissional Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação GESTEC. Como objeto de estudo toma-se as divulgações dos bens intangíveis, tecnológicos, utilizadas pelo IFBA através da Vitrine Tecnológica, objetivando de forma geral analisar a estrutura e o acervo da Vitrine Tecnológica do IFBA, que funciona como canal de divulgação das tecnologias desenvolvidas na ICT, quanto a se existem fatores ou aspectos que interferem no estabelecimento de parcerias e na ocorrência da transferência de tecnologias a fim de apresentar como produto final uma proposta de aprimoramento/melhoria da vitrine. As possíveis melhorias a serem implementadas na vitrine vão contribuir com a estética do site, e sobre tudo melhorar o fluxo das informações daquele o ambiente virtual institucional. Para tanto foram seguidas as etapas da metodologia proposta, ou seja, a pesquisa descritiva qualitativa, sendo possível identificar, registrar e analisar os fatores relacionados com os objetivos estabelecidos para este trabalho. A finalização das entrevistas permitirá outras conclusões a serem acrescentadas após a análise processada. E assim compor os resultados esperados e complementar o resultado final.

Palavras-chave: Gestão. Tecnologia. Ensino.



VITRINE TECNOLÓGICA: Canal de Divulgação e Informação dos bens intangíveis de uma Instituição de Ciência e Tecnologia

A web inegavelmente é uma poderosa ferramenta, tanto de comunicação como de divulgação. Nos institutos federais a educação profissional e o uso das tecnológicas estão intimamente relacionados com o ensino propriamente dito, e com a gestão de setores e áreas que dão suporte a realização da pesquisa de iniciação científica de cunho tecnológico e inovador. Sob esta perspectiva a divulgação de produtos ou serviços de natureza tecnológica desenvolvidos nas instituições de ensino e pesquisa vem tomando novos rumos e contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico e tecnológico do país. Ainda assim, na maioria dessas instituições, os acervos de tecnologias, desenvolvidas e protegidas, prontas para negociação, não conseguem ser licenciadas ou transferidas e poucas parcerias são firmadas. Esta percepção levou a criação da Vitrine Tecnológica do Instituto Federal da Bahia (IFBA) que permite maior visibilidade aos bens intangíveis desenvolvidos pelos grupos de pesquisa do instituto, contribuindo para consolidar a vocação tecnológica, e a disseminação da cultura de inovação interna e externamente. Assim buscando compreender se existem fatores que interferem no estabelecimento de parcerias e na realização de contratos para transferência de tecnologias no âmbito do IFBA, foi elaborado este trabalho. Para tanto se toma como objeto de estudo as divulgações dos bens intangíveis utilizadas pelo IFBA através da Vitrine Tecnológica.

Como objetivo geral foi estabelecido analisar a estrutura e o acervo da Vitrine Tecnológica do IFBA, que funciona como canal de divulgação das tecnologias desenvolvidas numa Instituição de Ciência e Tecnologia (ICT), quanto a se existem fatores ou aspectos que interferem no estabelecimento de parcerias e na ocorrência da transferência de tecnologias a fim de apresentar como produto final uma proposta de aprimoramento/melhoria da vitrine.

optou-se pela pesquisa descritiva qualitativa que possibilita identificar, registrar e analisar os fatores relacionados com os objetivos estabelecidos para este trabalho que envolve analisar os conteúdos tecnológicos divulgados na Vitrine

Tecnológica de uma instituição de ciência e tecnologia para atrair parceiros e fortalecer o estabelecimento da transferência de tecnologias. Pretende-se coletar dados através de um questionário, on line, a ser respondido por 20 (vinte) coordenadores de pesquisa do instituto, para uma análise das relações entre as opiniões e percepções dos mesmos sobre o conteúdo da Vitrine Tecnológica do IFBA, buscando detectar se existem fatores que interferem na transferência de tecnologias e no estabelecimento de parcerias no instituto, determinando os efeitos resultantes num ambiente específico. Este trabalho faz parte da conclusão do Mestrado do Programa de Pós Graduação Profissional, Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação – Gestec/UNEB (em andamento).

A escolha da metodologia foi determinada a partir da compreensão de que a pesquisa descritiva “expõe características de determinada população ou de determinado fenômeno. Pode também estabelecer correlações entre variáveis e definir sua natureza. Não tem compromisso em explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação” (VERGARA, 2004, p. 47). De modo que este trabalho tem preocupação com um ambiente organizacional de divulgação dos conteúdos da área de inovação tecnológica do Instituto Federal da Bahia.

As fontes mais recorridas para a construção deste trabalho foram às concepções de Dálcio Reis (2008), que enfatizam a importância das instituições de ensino para o desenvolvimento econômico do país, de Diana de Mello Jungmman (2010) que categoriza a propriedade intelectual, de Afonso Cozzi (2008) que identifica a transferência de tecnológica como um recurso estratégico para as instituições de pesquisa. Resultados parciais:

- Ao se ordenar as tecnologias divulgadas na vitrine, foram identificadas as que possuem status ativo na carteira de propriedade intelectual;
- Ao se verificar quantas tecnologias do instituto já resultam no estabelecimento de parcerias e na transferência de tecnologias por meio de contratos, foi constatado por meio do acervo documental que apenas 01 (um) contrato foi firmado para desenvolver tecnologia e nenhum para transferência;
- Foi possível mapear o total de tecnologias por categoria e quantidade, conforme a divisão da propriedade intelectual apresentadas por Jungmman (2010);

Resultados Finais / Esperados:

- Utilizar as contribuições dos entrevistados, para delineamento da proposta de implementos e melhorias na Vitrine Tecnológica. (Analise dos resultados).
- Dar maior visibilidade aos produtos e serviços que o instituto pode oferecer ao público externo seja esses resultados de projetos ou pesquisa, beneficiando a área acadêmica do IFBA envolvida com pesquisa tecnológica e inovação.
- Estabelecer com o modelo criado, para divulgação de intangíveis, um parâmetro para outras ICT, considerando sua viabilidade para cada contexto educacional.
- Apresentar alternativas de melhorias na divulgação dos conteúdos tecnológicos desenvolvidos e protegidos do instituto.
- Contribuir para a aproximação do instituto como ICT com empresas, para o estabelecimento de parcerias que possam resultar em convênios, contratos para produção e/ou transferência de tecnologias

REFERÊNCIAS

COZZI, A.; JUDICE, V.; DOLABELA, F.; FILION, L. J. **Empreendedorismo de base tecnológica. Spin-off:** criação de novos negócios a partir de empresas constituídas, universidades e centros de pesquisa. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

JUNGMANN, D. M, **A caminho da inovação:** proteção e negócios com bens de propriedade intelectual: guia para o empresário. Brasília: IEL, 2010 125 p.: il. ISBN 978-85-87257-49-9

REIS, Dálcio. Roberto. **Gestão da Inovação Tecnológica.** São Paulo: Manole, 2008.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

**AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM
UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE
SALVADOR/BAHIA: o que as crianças pensam sobre os
artefatos tecnológicos?**

Sheila Carine Souza Santos

Especialista em Docência na Educação Infantil e em Tecnologias e Novas Educações pela Universidade Federal da Bahia. Integrante do Grupo de Pesquisa Formacce Infância - UNEB. e-mail: sheilacarine77@gmail.com

Karina Moreira Menezes

Doutoranda, Mestre e professora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Integrante do grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias (GEC-UFBA); e-mail: kaikamenezes@gmail.com

Resumo: A pesquisa tem como tema as tecnologias da informação e comunicação (TIC) em um Centro Municipal de Educação Infantil na cidade de Salvador- Bahia, a partir da visão das crianças sobre estes aparelhos tecnológicos tão usados no nosso cotidiano. Tem como objetivo analisar a presença das Tecnologias da Informação e Comunicação entre crianças da Educação Infantil, identificando suas influências na construção de saberes em sala de aula. Os objetivos específicos foram: 1-identificar a percepção das crianças sobre as tecnologias da informação e comunicação; 2- Entender como as tecnologias da informação e comunicação afetam a educação das crianças; 3- Analisar o Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar à concepção e o uso das TIC no cotidiano; 4- Verificar como as tecnologias da informação e comunicação podem influenciar a educação infantil através da perspectiva das crianças. A pesquisa já está concluída e foi o tema do Trabalho de conclusão do curso de especialização em Docência na Educação Infantil da Universidade Federal da Bahia – UNEB – no ano de junho de 2016. A metodologia utilizada foi uma pesquisa qualitativa, do tipo descritiva e os dispositivos utilizados para a produção de dados e busca de informações foram questionários para os pais, entrevistas com as crianças, rodas de conversa, registros escritos, observações participantes e diário de campo. O Campo de pesquisa foi uma creche municipal e sujeitos participantes da pesquisa foram crianças da Educação infantil do grupo 4 (crianças de 3 anos e meio a 5 anos de idade). O resultado final mostrou que esta criança contemporânea está em um contexto onde a tecnologia se faz presente e que a escola não sabe ressignificar este conhecimento que a criança já possui para a construção de novos saberes e novas aprendizagem.

Palavras-chave: Tecnologias da Informação e Comunicação; Educação Infantil; Infância.

AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE SALVADOR/BAHIA: o que as crianças pensam sobre os artefatos tecnológicos?

A intenção desta pesquisa ocorreu a partir de uma observação que já faço há alguns anos na escola em que leciono. É uma escola da rede pública municipal de Salvador – BA que em 2015, passou a atender somente o público da Educação Infantil e tornou-se um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), onde atendemos crianças de 2 a 6 anos de idade, num total de 200 crianças.

Durante os meus anos de trabalho neste local, percebi que mesmo existindo um laboratório de informática e algumas tecnologias da informação e comunicação elas não eram utilizadas pelos professores. Seja porque a escola não disponibilizava os recursos que os professores queiram ou porque os educadores não sabiam ainda utiliza-los. Estes dispositivos eletrônicos poderiam ajudar nas aulas destes educadores. Alguns deles são: uma lousa interativa, uma tela de projeção e um data show que estão localizados no antigo laboratório de informática, além de dois computadores infantis, aparelhos de som, DVD e televisores.

Percebia que não adiantava equipar as escolas com tecnologias modernas e de ultimas gerações, pois a simples presença destes aparelhos não indicará sucesso ou fracasso escolar. O que percebo é que na maioria das vezes a tecnologia chega às escolas não por vontade do professor, mas sim por imposição do sistema educacional. Faz se necessário a alfabetização tecnológica do professor para o mesmo dominar a utilização das tecnologias para que isso facilite a aprendizagem e a construção de conhecimento. (POCHO, 2003).

Sendo assim, a intenção deste estudo é aprofundar este tema, agora trazendo a visão da criança. As crianças são sujeitos de direitos. Ao assumi-las dessa forma, reconhecemos os seus direitos fundamentais como o de provisão,

proteção e participação com base na Convenção dos Direitos da Criança (1989).

As crianças são agentes sociais que produzem significados e possibilitam, a partir da escuta da sua voz, que possamos conhecer como a nossa sociedade concebe o conceito de infância, já que esta criança não é um objeto e sim um sujeito de direitos que tem voz e que deve ser legitimada. A criança tem sido sujeito de estudo em muitas pesquisas onde ela é muito observada e pouco ouvida.

Essa criança contemporânea precisa exercer sua condição de ator social. Nesta sociedade em que esta inserida onde as TIC fazem parte do nosso cotidiano, percebemos a tecnologia presente em muitos espaços, principalmente o computador e - mais atualmente- os artefatos móveis como tablets e smartphones tornaram-se aparelhos presentes em muitos lares. “

Como educadora, questiono por que então não utilizarmos este conhecimento que muitas crianças já possuem, a nosso favor e principalmente a favor delas, para uma aprendizagem mais significativa e estimulante? Por que então não relacionar este conhecimento das crianças para a construção de novos saberes usando as tecnologias? “[...] os sujeitos que nasceram imersos no mundo digital interagem, simultaneamente, com as diferentes mídias” (ALVES, 2008, p.06 e 07).

Nesse sentido, propus uma investigação com o seguinte objetivo geral: Analisar a presença de Tecnologias da Informação e Comunicação entre crianças da Educação Infantil, identificando suas influências na construção de saberes em sala de aula.

Ao qual se relacionam os objetivos específicos:

- 1- Identificar a percepção das crianças sobre as Tecnologias de Informação e Comunicação que as cercam
- 2- Entender como as Tecnologias de Informação e Comunicação afetam a educação de crianças.
- 3- Analisar o Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar à concepção e o uso de TIC no cotidiano.

4- Verificar como as Tecnologias de Informação e Comunicação podem influenciar a educação infantil através da perspectiva das crianças.

A pesquisa utilizada neste estudo foi de natureza qualitativa porque permitiu que a criança participante da pesquisa descrevesse aspectos importantes, referentes ao objeto que está sendo investigado. A etnopesquisa, na perspectiva trazida por Macedo (2004) tem como base a pesquisa qualitativa. Sendo assim, ela vai trabalhar com as narrativas do sujeito pesquisado, sujeito esse a criança em questão reconhecida como um sujeito de direitos e por isso tem ideias, opiniões, ordena a sua vida social ativamente, contextualizando as narrativas.

Nesses aspectos, valoriza-se intensamente a perspectiva qualitativa-fenomenológica, que orienta ser impossível entender o comportamento humano sem tentar estudar o quadro referencial e o universo simbólico dentro dos quais os sujeitos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações. (MACEDO, 2004, p. 145).

A fim de alcançar os objetivos propostos no estudo, utilizei um questionário com dez perguntas objetivas que foi entregue pessoalmente aos pais com perguntas referentes ao objeto da pesquisa (hábitos das crianças no que se refere ao uso das TIC em casa). A entrevista com as crianças foi um ótimo instrumento para coletar informações referentes ao objeto pesquisado porque ela trabalha com narrativa, descrição. “As entrevistas dão informação adicional sobre o que as crianças pensam e gostam de fazer e, nesse sentido, permitem ao professor discutir com as crianças “um conteúdo em profundidade”. (FORMOSINHO, 2008 p. 119).

Em relação aos registros escritos pelas crianças este instrumento também foi de extrema importância para coleta de dados pois, houve a necessidade de produzi-los seja através dos desenhos das crianças ou das imagens. Assim, através das Rodas de Conversa, outro instrumento utilizado, debatíamos a respeito do objeto que estava sendo investigado.

As crianças são agentes sociais que produzem significados e tem opiniões sobre o mundo que a cercam. Esta criança não é um objeto e sim um sujeito de direitos que tem voz e que, esta voz, deve ser legitimada. Mesmo antes de



chegar à escola a criança já passou por muitas aprendizagens - no seu contexto familiar, igreja, comunidade.

Um desses conhecimentos é em relação às Tecnologias de Informação e Comunicação. Esta criança contemporânea que estamos falando esta inserida em um contexto em que o uso do celular, computador, tablet, games, faz parte da sua vida. Como esta criança pode estar num contexto escolar em que somente o uso do giz e da voz do professor sejam os únicos motivadores de aprendizagens para elas? Através da utilização das TIC em sala de aula poderemos promover novos saberes entre as crianças.

Mas porque esta construção não ocorre? Pode ser por vários motivos. Um deles é a falta de tecnologias de informação e comunicação nas escolas ou a falta de verbas para a manutenção destes aparelhos tecnológicos.

Outro motivo é a falta de conhecimento dos professores em utilizar as TIC nas suas salas de aulas. Nós não fomos formados para isso. Muitos de nós ainda nem sabemos utilizar estes aparelhos tecnológicos no nosso dia a dia imagine incorporar tais aparelhos na nossa prática pedagógica.

Outra questão está relacionada ao currículo. Este deve ser renovado e atualizado, além do seu Projeto Político Pedagógico. O currículo deve ter a voz da criança partindo da sua experiência concreta, possibilitando e construindo novos saberes e incorporando tudo o que a criança vive no mundo atual. Isso inclui as tecnologias de informação e comunicação. A escola sendo uma instituição social e educacional deve adotar novas abordagens pedagógicas, buscando sempre dialogar com todas as instâncias da sociedade, a começar pelas nossas crianças. Não há mais como a Escola fugir de propostas pedagógicas que envolvam o uso das TIC.

Através da pesquisa percebi que as crianças conhecem e utilizam nas suas casas muitos aparelhos tecnológicos tais como: tablet, notebook, smartphone, vídeo game, televisão, rádio. Muitas utilizam estes aparelhos todos os dias, acessando estes aparelhos mais de duas horas por dia.

Há certa urgência e uma necessidade grande da escola desenvolver o seu Projeto Político Pedagógico imbricado com as Tecnologias de Informação e Comunicação e com a voz da criança - desde a Educação Infantil - para que

estas crianças, desde cedo, possam ampliar suas aprendizagens, construindo assim novos saberes. Tudo isso a partir da percepção das crianças, do querer delas.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Lynn; COUTINHO, Isa de Jesus (orgs.). **Jogos digitais e aprendizagem:** Fundamentos para uma prática baseada em evidências. Campinas, SP: Papirus, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2010.
- CONVENÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA. UNICEF 20/11/89
- COSCARELLI: Carla Viana (org.). **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- CRUZ, Silvia Helena Vieira Cruz (org.). **A criança fala:** a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.
- FORMOSINHO, Júlia Oliveira (org.). **A escola vista pelas crianças.** Porto, Portugal: Porto Editora, 2008.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **A Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação.** Salvador: Edufba, 2004
- POCHO, Claudia Lopes; AGUIAR, Márcia de Medeiros; SAMPAIO, Marisa Narciso; LEITE, Lívia Silva (coord.). **Tecnologia Educacional:** descubra suas possibilidades na sala de aula. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- PPP. Projeto Político Pedagógico do CMEI, 2010.
- SANTOS, Sheila Carine Souza Disponível em:
<http://sheilacarineviagens.blogspot.com>, acessado em quinze de maio de 2016
- SANTOS, Sheila Carine Souza. TCC: **O uso pedagógico das tecnologias da informação e comunicação na escola municipal Abrigo do Salvador.** Salvador, UFBA, 2011.



GEFER

III Diálogos sobre a Pesquisa

Formação Docente em cena 20 anos pós LDB 9394/96

Educação e Linguagens



O TEATRO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPAÑOLA

Lincoln de Jesus Pessoa

Estudante do 6º semestre do Curso de Letras/Espanhol da UNEB. Bolsista ID do Subprojeto PIBID-Letras/Espanhol (UNEB). Grupo de Pesquisa: Elaboração de Materiais Didáticos para o Ensino de Espanhol em Contexto Soteropolitano. E-mail: lincolndiretor@hotmail.com

Aline Silva Gomes

Professora do Curso de Letras/Espanhol da UNEB (Campus- I). Mestre em Estudo de Linguagens pela UNEB. Líder do Grupo de Pesquisa: Elaboração de Materiais Didáticos para o Ensino de Espanhol em Contexto Soteropolitano. E-mail: aline.uneb@ig.com.br

Resumo: Neste trabalho, apresentamos os resultados de uma atividade realizada pelo grupo de investigação intitulado Elaboração de Materiais Didáticos para o Ensino de Espanhol em Contexto Soteropolitano. A pesquisa, que se insere no campo da Linguística Aplicada, vem sendo desenvolvida em parceria com o subprojeto PIBID do Curso de Letras/Espanhol (PIBID/UNEB/CAPES). Nesta comunicação, pretendemos apresentar os resultados alcançados em uma experiência teatral desenvolvida em sala de aula, no ano de 2015, pelos bolsistas do subprojeto mencionado, visando ressaltar a importância e os benefícios do uso do teatro como uma ferramenta didática no processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola. Acreditamos que o teatro, se utilizado de maneira adequada, pode servir de instrumento potencializador para fomentar reflexões e discussões acerca de diversos temas, ajudando, deste modo, na formação de indivíduos mais críticos, e também no auxílio do desenvolvimento das competências comunicativa e intercultural. Esta experiência se deu em sete etapas: i) análise de necessidades dos alunos; ii) leitura de textos em língua espanhola de diferentes gêneros textuais; iii) seleção de um dos textos trabalhados em sala visando a montagem da obra teatral; iv) uso de jogos dramáticos, preparação vocal e corporal; v) ensaio da peça; vi) apresentação da peça; e vii) *feedback* da atividade. A proposta foi desenvolvida em um grupo de alunos matriculados no 9º ano de uma escola pública municipal, localizada em Salvador/BA, parceira do subprojeto PIBID Letras/Espanhol. Como resultados, observamos que houve uma ampliação significativa no uso da língua espanhola dentro dos limites da escola, bem como o aumento do respeito às diferenças interpessoais existentes na comunidade escolar. Ademais, notamos uma motivação crescente, por parte dos estudantes, em aprender a língua espanhola. Como referencial teórico, adotamos autores como Brasil (1997 e 1998), Mendes (2008), Núñez Cubero (2007) e Navarro (2007).

Palavras-chave: Teatro. Ensino-aprendizagem de Espanhol. Proposta didática.

O TEATRO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA

Neste trabalho, apresentamos os resultados de uma atividade realizada pelo grupo de investigação intitulado Elaboração de Materiais Didáticos para o Ensino de Espanhol em Contexto Soteropolitano. A pesquisa, que se insere no campo da Linguística Aplicada, vem sendo desenvolvida em parceria com o subprojeto PIBID do Curso de Letras/Língua Espanhola e Literaturas da UNEB (Campus- I) (PIBID/UNEB/CAPES). Nesta comunicação pretendemos apresentar os resultados alcançados em uma experiência teatral desenvolvida em sala de aula, no ano de 2015, pelos bolsistas do subprojeto mencionado, visando ressaltar a importância e os benefícios do uso do teatro como uma ferramenta didática no processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola. Acreditamos que, se utilizado de maneira adequada, o teatro pode servir como instrumento potencializador para fomentar reflexões e discussões sobre diversos temas, ajudando, deste modo, na formação de indivíduos mais críticos, e no auxílio do desenvolvimento das competências comunicativa e intercultural. Pretendemos, ainda, com este trabalho: mostrar como o teatro pode ser útil para o ensino-aprendizagem de línguas; mencionar algumas razões para a utilização do teatro nas aulas de Espanhol; e apresentar os resultados alcançados, através do uso do teatro, em uma turma do 9º ano do ensino fundamental II.

No que concerne à relevância desta comunicação, pontuamos que a nossa proposta parte das inquietações geradas a partir da leitura de algumas afirmações presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN) de Artes e de Língua Estrangeira. Este último documento chama a atenção para a realidade do ensino de idiomas nas escolas brasileiras, que muitas vezes não atendem as reais necessidades dos alunos, como podemos notar no seguinte trecho:

Assim, as línguas estrangeiras, na escola regular, passaram a pautar-se, quase sempre, apenas no estudo de formas gramaticais, na memorização de regras e na prioridade da língua escrita e, em geral, tudo isso de forma

descontextualizada e desvinculada da realidade (PCN, 2000, p.26).

Com base nesse excerto (o qual de certo modo corresponde ao contexto de ensino-aprendizagem onde estamos atuando) decidimos, através das atividades realizadas dentro do subprojeto PIBID-Letras/Espanhol, elaborar uma estratégia de intervenção para a realidade da escola parceira, com o intuito de repensar o ensino-aprendizagem da língua espanhola por meandros que viesse a distanciar-se do modelo tradicional de ensino ao qual os alunos já estavam acostumados, de modo a captar a sua atenção e o seu interesse no que se refere à importância e os benefícios de se aprender a língua espanhola, devido ao seu uso no mundo.

Outra afirmativa que justifica nosso trabalho encontra-se no PCN de Artes, e refere-se aos benefícios que o teatro proporciona às crianças, fazendo com que estas se desenvolvam tanto no plano individual quanto no coletivo, como destacado na citação abaixo:

O teatro no ensino fundamental proporciona experiências que contribuem para o crescimento integrado da criança sob vários aspectos. No plano individual, o desenvolvimento de suas capacidades expressivas e artísticas. No plano do coletivo, o teatro oferece, por ser uma atividade grupal, o exercício das relações de cooperação, diálogo, respeito mútuo, reflexão sobre como agir com os colegas, flexibilidade de aceitação das diferenças e aquisição de sua autonomia como resultado do poder agir e pensar sem coerção. (PCN, 1997, p. 58).

Salientamos que entendemos o teatro como um processo que vai desde a leitura branca de um texto (que corresponde à primeira leitura que se faz de um texto de teatro, de forma menos técnica e sem compromisso) à apresentação (ou não) do processo pedagógico construído. Sendo assim, o que importa não é a qualidade das interpretações, mas sim o desenvolvimento da expressão oral e da competência intercultural dos alunos envolvidos.

Para tanto, durante o desenvolvimento deste trabalho, nos baseamos na Abordagem Intercultural de Ensino, definida por Mendes (2008, p. 61) como “uma força que orienta um modo de ser e de agir, de ensinar e de aprender, de produzir planejamentos e materiais culturalmente sensíveis aos sujeitos

participantes do processo de aprendizagem [...]. Isto é, por meio do teatro tanto nós quanto os alunos tivemos a chance de construir e vivenciar diálogos efetivos entre culturas. Por tal motivo, defendemos a ideia de que o teatro precisa ser visto pela sociedade como um fenômeno pessoal e social, cuja união com a educação e o ensino-aprendizagem de línguas pode levar não apenas os alunos, mas também os professores a se descobrirem, e a se desenvolverem enquanto seres humanos, como defendem os autores abaixo:

Referimo-nos ao teatro como um fenômeno pessoal e social. Ucar (1992) explica que é um fenômeno pessoa ao ser um elemento apropriado para o descobrimento, desenvolvimento e crescimento da própria pessoa. E é também social pois o ato teatral é, antes de tudo, um ato de comunicação, no qual um grupo de pessoa compartilha uma determinada realidade em um dado momento do espaço e do tempo. Os dois aspectos se sobrepõem dentro do teatro e para ambos pode resultar um valioso elemento de dinamização e progresso humano. (NÚÑEZ CUBERO; NAVARRO, 2007, p. 227) (Tradução nossa).

No que diz respeito às etapas que conduziram o desenvolvimento desta pesquisa, pontuamos que a primeira delas constituiu-se de uma análise de necessidades, no intuito de obtermos informações sobre os temas que interessavam ao alunado. A segunda caracterizou-se pela seleção de textos (contos, jornalísticos, poesias, etc.) que trabalharíamos com os aprendizes, no intuito de alcançarmos o nosso objetivo. A terceira desenvolveu-se em onze encontros, de cinqüenta minutos cada, nos quais lemos e debatemos com os alunos os textos selecionados. A quarta foi a seleção do texto, pela turma, que seria adaptado e montado como peça teatral. Na quinta etapa, realizamos a leitura do texto selecionado, fizemos exercícios vocais e corporais, produzimos jogos dramáticos e ensaiamos a peça. Na sexta, os alunos apresentaram, em língua espanhola, a peça intitulada *Algo muy grave va a suceder en este Pueblo*, que foi adaptada do conto homônimo do escritor colombiano Gabriel García Márquez. E por fim, na sétima etapa, realizamos um *feedback* com os alunos acerca de todo o processo. O *feedback* ocorreu de duas formas: o primeiro, de maneira formal, por meio da aplicação de um questionário, e o segundo, de maneira informal, por



meio de uma conversa com os alunos, na qual eles puderam falar, de forma livre, o que sentiram e acharam do processo de ensino-aprendizagem adotado nas aulas de espanhol durante aquele período.

Quanto aos resultados alcançados, a partir das atividades desenvolvidas pelo subprojeto PIBID-Letras/Espanhol, observamos que houve no decorrer do ano letivo um crescimento significativo do uso da língua espanhola dentro dos limites da escola. Crescente esta que se deu, principalmente, quando iniciamos os exercícios vocais, corporais, jogos dramáticos e os ensaios para a montagem do texto selecionado. Podemos pontuar, também, o aumento do respeito às diferenças interpessoais existentes dentro da sala de aula durante o período de realização dos ensaios para a peça. Ou seja, os alunos deixaram de lado as diferenças e o individualismo que existiam entre eles e trabalharam em prol de um mesmo objetivo: a montagem da peça. Destacamos, ainda, como ponto positivo do uso do teatro nas aulas de espanhol, o aumento perceptivo da motivação dos alunos para aprender a língua alvo e o aperfeiçoamento das estratégias comunicativas utilizadas pelos alunos em classe, uma vez que estes começaram a buscar sinônimos para palavras que eles achavam difícil de falar, por exemplo.

A partir do trabalho desenvolvido, avaliamos que o uso do teatro nas aulas de espanhol na escola básica, permitiu que os alunos desfrutassem de uma prática de ensino fora do modelo estanque, isto é, das propostas tradicionais. Ao longo de nossa prática em sala de aula, notamos que os discentes ficaram mais motivados a participar das atividades apresentadas, diminuindo, inclusive, o número de evasão na disciplina.

Por fim, consideramos que para se trabalhar com o teatro em sala de aula, os professores não necessitam de técnicas profundas sobre essa arte (até porque o objetivo não é formar atores), mas, sim, trabalhar as competências comunicativa e intercultural do aprendiz, visando o desenvolvimento das quatro habilidades necessárias (expressão oral e escrita e compreensão oral e leitora) no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Portanto, para se realizar um trabalho satisfatório com o teatro em sala de aula, acreditamos que o professor deve considerar alguns aspectos como, por exemplo,

planejar adequadamente as aulas, ter conhecimentos básicos sobre o teatro, e, principalmente, estimular os seus alunos, em todo o momento, para que sejam protagonistas no processo de ensino-aprendizagem da língua que estão aprendendo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental:** língua estrangeira/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Arte/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

MENDES, Edleise. **Língua, cultura e formação de professores:** por uma abordagem de ensino intercultural. Em: MENDES, Edleise; CASTRO, Maria Lúcia. (org.). *Saberes em português: ensino e formação docente*, p. 57-77. Campinas-SP: Pontes Editoras, 2008.

NÚÑEZ CUBERO, L.; NAVARRO, M. R. **Dramatización y educación:** aspectos teóricos. Disponível em: <<http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/3262/3288>>. Acessado em 29 set. 2016.

O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NA ESCOLA BÁSICA: a importância da análise de necessidades, crenças e motivações dos alunos

Patrícia Camila Trajano dos Reis

Estudante do 6º semestre do Curso de Letras/Espanhol da UNEB (Campus - I). Bolsista ID do Subprojeto PIBID-Letras/Espanhol (UNEB). Grupo de Pesquisa: Elaboração de Materiais Didáticos para o Ensino de Espanhol em Contexto Soteropolitano. E-mail patyreis9617@gmail.com

Aline Silva Gomes

Professora do Curso de Letras/Espanhol da UNEB (Campus- I).Mestre em Estudo de Linguagens pela UNEB. Líder do Grupo de Pesquisa: Elaboração de Materiais Didáticos para o Ensino de Espanhol em Contexto Soteropolitano. E-mail: aline.uneb@iq.com.br

Resumo: Neste trabalho, apresentamos os resultados de um estudo inicial realizado pelo grupo de investigação intitulado Elaboração de Materiais Didáticos para o Ensino de Espanhol em Contexto Soteropolitano. A pesquisa vem sendo desenvolvida em parceria com o subprojeto PIBID do Curso de Licenciatura em Letras/Língua Espanhola e Literaturas da UNEB (*Campus- I*), que está ligado ao Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID/UNEB/CAPES). Nosso objetivo, por meio desta apresentação, consiste em destacar a importância da análise de necessidades, sobretudo no que tange a influencia das crenças e as motivações do alunado para o planejamento das aulas em língua espanhola. Em outras palavras, acreditamos que analisar as necessidades dos estudantes é um dos passos mais relevantes em direção aos objetivos que se busca alcançar em sala de aula e que, consequentemente, promove um êxito no processo de ensino-aprendizagem do idioma. Para alcançar a meta proposta, elaboramos um questionário com 20 questões abertas e de múltipla escolha, o qual foi aplicado a um grupo de aproximadamente quarenta estudantes do 8º ano, de faixa etária entre 14 e 16 anos, de uma escola pública municipal da capital baiana, com a intenção de conhecer os seus interesses, expectativas e motivações em relação à língua espanhola e seus aspectos culturais. Como resultado, podemos observar alguns fatores que estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem do espanhol na escola que atua em parceria com o subprojeto PIBID em questão, além de avaliar a importância das crenças dos alunos e do fator motivacional dentro do processo mencionado. Para a fundamentação teórica, adotamos como referência os seguintes autores: Santa Cecília (2008), Barcelos (2004) e Pagoto de Souza (2009).

Palavras-chave: Língua Espanhola. Análise de necessidades. Educação Básica.

O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NA ESCOLA BÁSICA: a importância da análise de necessidades, crenças e motivações dos alunos

Neste trabalho, apresentamos os resultados de um estudo inicial realizado pelo grupo de investigação intitulado Elaboração de Materiais Didáticos para o Ensino de Espanhol em Contexto Soteropolitano. A pesquisa vem sendo desenvolvida em parceria com o subprojeto PIBID do Curso de Licenciatura em Letras/Língua Espanhola e Literaturas da UNEB (Campus- I), que está ligado ao Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID/UNEB/CAPES). O objetivo desta pesquisa é ressaltar a importância da análise de necessidades dentro do planejamento de um curso, demonstrando de que modo se dá esse processo e os seus procedimentos de análise mais usuais. Além disso, buscamos apresentar diferentes definições a respeito das crenças e motivações do alunado, com intuito de refletir sobre como esses temas são tratados na perspectiva de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Para tanto, por que e para que analisar as necessidades dos alunos? Antes de se elaborar um plano de curso, faz-se necessário levar em consideração o público ao qual se destinam, os conhecimentos prévios dos estudantes sobre uma determinada disciplina, bem como as suas crenças e aspirações. Deste modo, a análise de necessidades surge como uma ferramenta relevante para a obtenção de tais informações, pois a partir dela, será possível dar os primeiros passos frente aos objetivos que se buscam alcançar em classe.

Há diferentes estudos e interpretações sobre o conceito de análise de necessidades. Para Brindley (1989), *apud* Santa-Cecilia (2008), há pelos menos duas interpretações sobre o que se entende por análise de necessidades. A primeira coloca a atenção nas necessidades desde a perspectiva da língua que os alunos terão que usar em uma determinada situação de comunicação. Já a segunda se centra nas necessidades dos alunos como indivíduos na situação de aprendizagem. Com base nas referidas interpretações, postulamos que ambos os campos se entrecruzam, pois, enquanto a primeira interpretação busca analisar os conteúdos linguísticos

indispensáveis para o ensino/aprendizagem da língua, considerando o conhecimento prévio dos alunos e o que eles podem desenvolver durante o curso (sendo assim, o ponto de partida), a segunda visa conseguir dados dos aprendizes, com o intuito de guiar o gerenciamento do processo de ensino/aprendizagem da língua.

Atualmente, os procedimentos mais usuais no momento de se realizar a análise de necessidades são as entrevistas, questionários e conversas com os alunos. Ainda que seja apontado como um processo complexo, acreditamos que este pode contribuir – até mesmo de maneira decisiva – para a elaboração de cursos que, de fato, auxiliem no aprendizado dos discentes. Desse modo, a análise de necessidades é uma ferramenta útil e importante; contudo, para colocá-la em prática, é preciso investimento de tempo e dedicação por parte dos professores. Além disso, postulamos que a análise de necessidades não se limita a um procedimento a ser realizado apenas no início do curso, mas também durante e logo após o seu término, a fim de perceber os avanços apresentados pelos alunos, as novas necessidades que podem surgir, ou até mesmo auxiliar o professor a modificar o que foi previsto no plano inicial, através das respostas obtidas dos alunos.

Por outro lado, outros temas importantes que também têm sido discutidos no âmbito do ensino-aprendizagem são a noção de crenças e de motivação. Segundo Barcelos (2004), as crenças são definidas como “uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais” (BARCELOS, 2004, p.18). Em outras palavras, para a autora acima, crenças são um processo de construção no qual o indivíduo está em constante interação social com outros e envolvido na construção paulatina das significações e ressignificações de seus conceitos. Ainda, conforme Barcelos (2004), a importância das crenças no ensino e aprendizagem de línguas está relacionada a quatro aspectos: (i) à compreensão das ações ou do comportamento dos aprendizes de línguas; (ii) à utilização de diferentes

abordagens pelo professor; (iii) à compreensão da relação das crenças de professores e alunos; e (iv) à formação de professores. Este último aspecto visa analisar e compreender as crenças dos professores de modo a ajudá-los a entender não somente suas escolhas e decisões, mas também as divergências entre a teoria e a prática.

Já a motivação também tem sido um tema amplamente discutido e tem ocupado um lugar relevante no âmbito da educação. Dentro do processo de ensino/aprendizagem de Língua Estrangeira, Pagoto de Souza (2009) cita uma afirmação de Dörnyei (2005) que descreve a motivação como um dos fatores mais importantes para seu sucesso, pois é ela que proporciona o ímpeto inicial para se estudar uma determinada língua, assim como direciona as forças que sustentam o processo de aprender/ensinar. Segundo Pagoto de Souza (2009), Dörnyei, (2001) defende que a motivação está relacionada a um dos aspectos mais básicos da mente humana e que tanto professores quanto pesquisadores concordam que a motivação tem um papel importante no sucesso ou no fracasso, em qualquer situação de aprendizagem.

Como metodologia para esta pesquisa, elaboramos e aplicamos um questionário com vinte perguntas – distribuídas entre questões abertas e de múltipla escolha – em um grupo de aproximadamente 40 alunos, do 8º ano, do Ensino Fundamental. Trata-se de estudantes de faixa etária entre 14 e 16 anos, de uma escola pública municipal localizada em Salvador/Bahia. Nosso objetivo era conhecer as crenças, necessidades, e motivações desses alunos no que tange ensino/aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE). Através da aplicação dos questionários e de entrevistas orais complementares, buscamos extrair informações importantes e que nos auxiliassem na elaboração das aulas, bem como na produção do material a ser trabalhado com o público-alvo. As respostas obtidas por meio dos instrumentos aplicados nos ajudaram na seleção dos temas, nos tipos de atividades a serem trabalhados, na identificação do nível da turma, etc. A análise dos questionários e entrevistas nos auxiliou, ainda, a identificar algumas crenças dos estudantes a respeito da língua espanhola.



Neste trabalho, apresentamos os resultados da análise de cinco perguntas respondidas pelos estudantes. Aqui, de maneira especial, demonstraremos somente a questão 1, a qual consideramos as crenças dos aprendizes acerca da língua espanhola e a questão 4, na qual realizamos a análise do nível de interesse dos estudantes e o que os motiva a aprender espanhol.

Na primeira questão, os estudantes responderam a seguinte pergunta: “Você considera importante a oportunidade de poder aprender uma língua estrangeira na escola? verificamos que, 100% dos estudantes responderam positivamente. No entanto, quando lhes perguntamos o porquê, 52% dos entrevistados não souberam justificar suas escolhas. Os outros 48% deram respostas diversificadas: 23% mencionaram, por exemplo, que era importante aprender uma língua para passar no vestibular ou viajar, 18% afirmaram que aprender outro idioma poderia ajudar-lhes a conseguir trabalho, como, por exemplo, ser piloto de avião. Já 7% dos entrevistados consideraram que aprender outra língua possibilita o aprendizado de novas culturas.

Quando perguntamos aos estudantes, na quarta questão, sobre a importância de estudar a língua espanhola, obtivemos resultados diversificados. A maioria respondeu que era relevante aprender o idioma para falar e escrever (36%), ou seja, para comunicar-se. Em segundo lugar, eles afirmaram que estudar espanhol lhes ajudaria aprender sobre outras culturas (35%). Neste momento, observamos, novamente, que os alunos conseguiram estabelecer uma relação entre língua e cultura. Esses dados foram importantes, pois, conforme mencionamos anteriormente, o objetivo principal do nosso subprojeto era elaborar uma proposta em classe que auxiliassem os alunos a desenvolver uma perspectiva intercultural. Verificamos, ainda, um empate entre duas respostas; “passar no Vestibular/Enem” e “para conseguir um emprego” obtiveram 13% cada. Alguns alunos deram outras respostas, as quais equivalem a 3% das informações analisadas. De modo geral, os resultados obtidos através dessas perguntas (e das outras que aqui não foram mencionadas) nos auxiliaram na elaboração do planejamento do curso, pois podemos criar um plano que atendesse as necessidades da turma e, ao mesmo tempo, correspondesse aos anseios dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- BARCELOS, A. M. F (2004). Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. Em: **Linguagem & Ensino**. Pelotas: v. 7, p. 123-156.
- _____ (2006). Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. Em: **Linguagem & Ensino**. Pelotas, v. 9, p. 145-175.
- _____ (2007). Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. Em: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 7, p. 9-38.
- BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi (2002). **Psicologias**: uma Introdução aos estudos psicológicos. P. 120-126. 13 ed. São Paulo: Saraiva.
- LEFFA, Vilson J. (2008). Como produzir materiais para o ensino de línguas. Em: LEFFA, Vilson J. (Org.). **Produção de materiais de ensino**: teoria e prática. 2., p. 15-41, Pelotas: EDUCAT. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/prod_mat.pdf>. Acessado em: 13/03/2015.
- PAGOTO DE SOUZA, Marcela Ortiz. (2009) **A interação entre crenças e motivação no processo ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira**. Em: *ReVEL*, vol. 7, p. 1-16.
- SANTA-CECILIA, Álvaro García (2008). **Cómo se diseña un curso de lengua extranjera**. Madrid: Arco Libros.



GEFER

III Diálogos sobre a Pesquisa

Formação Docente em cena 20 anos pós LDB 9394/96

Formação Docente



FORMAÇÃO E IDENTIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Vívia Santos Andrade

Professora da Educação Básica na Rede Municipal de Cansanção/BA. Mestranda no Programa de Pós Graduação em Educação e Diversidade – MPED – Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus IV – Jacobina. Email: andradepepedagogia@yahoo.com.br

Emanuela Oliveira Carvalho Dourado

Doutora em Educação (Universidade Federal da Bahia, 2013). Mestra em Educação (Universidade Federal da Bahia, 2009). Licenciada em Pedagogia (Universidade do Estado da Bahia, 2002). Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia – DCHT XVI. Email: emanueladourado2003@yahoo.com.br

Márcea Andrade Sales

Doutora em Educação (Universidade Federal da Bahia, 2009). Mestra em Educação (Universidade Federal da Bahia, 2004), Licenciada em Geografia (Universidade Católica do Salvador, 1987). Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia – DEDC I. Email: masasles@uneb.br

Resumo: A presente pesquisa (em andamento) está sendo realizada no Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade, na Universidade do Estadual da Bahia, Campus IV – Jacobina/BA. Estuda o processo da formação docente, voltando o olhar para aos elementos intrínsecos a essa formação; como eles influenciam na construção do sentimento identitário dos professores com o intuito de compreender as concepções que os docentes têm acerca desse processo no tornar-se professor, considerando sua trajetória de formação docente, por meio da narrativa (auto) biográfica. Partindo dessa perspectiva, ancoramos a pesquisa no diálogo teórico com Növoa (2009, 1995), Gatti (2011) Pineau (2006, 2012), Joso (2002, 2010), Bragança (2012) e Sales (2009), autores que discutem a relevância dos elementos e significados intrínsecos ao ser professor a partir das trajetórias da formação docente; bem como dos processos que constituem essa formação, os sentidos encontrados nas experiências e tessituras do/no cotidiano. Com Souza (2006), Souza e Abrahão (2006) e Delory-Momberger (2012) ampliamos o olhar para construção da ponte entre a trajetória da formação e a história de vida desses sujeitos que se constituem professores. A escolha da identidade docente como objeto de pesquisa surge com o desejo de descortinar a subjetividade da pessoa do professor, escutando o que tem para contar de si. Para tanto, terá como participantes da pesquisa, docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma Escola Municipal, situada no município de Cansanção-BA. Para o desenvolvimento da investigação caminharemos pela pesquisa qualitativa, ancorada na abordagem (auto) biográfica, tendo como dispositivos para construção de dados as entrevistas narrativas, o ateliê biográfico e os memoriais formação.

Palavras-chave: Formação Docente. Identidade Docente. História de Vida. Educação Básica.



FORMAÇÃO E IDENTIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A presente pesquisa trata-se de uma pesquisa engajada da qual resultará, ao longo dos dois anos de Programa de Pós - Graduação, um produto que tenha perspectiva intervintiva. Diante disso, propomos discutir a formação dos professores que atuam na Educação Básica, partindo do viés da construção identitária desses profissionais, uma vez que, na contemporaneidade, em nosso país, é imprescindível provocar a reflexão acerca da docência e da construção da identidade desses profissionais.

Esse processo possibilita um movimento na perspectiva de entender como ocorre essa formação no âmbito da legislação vigente, como também, nas instituições responsáveis por essas atividades formativas. Contudo, nessa perspectiva, é pertinente direcionar o olhar para a pessoa do professor que está nesse processo de formação, partindo da perspectiva apontada por Nóvoa (2009, p. 28) de “construir uma formação de professores dentro da profissão”. Diante disso, para discorrer acerca da formação de professores, recorre-se à Legislação Nacional, tomando como base a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, de 2013, e o Plano Municipal de Educação de Cansanção-BA, Lei 035, de 2015. Atrelada a essa discussão legal acerca da formação de professores, a investigação aponta a relevância de se ampliar o olhar caleidoscópio para a formação mais humana, a formação que abarca a pessoa do professor, a sua subjetividade, e como esta se encontra intrinsecamente ligada a construção de sua identidade.

Para Bragança (2012, p. 28) “[...] pela necessidade de buscar uma perspectiva de formação que, contrapondo-se à racionalidade técnica, mobilize uma racionalidade sensível, incorporando a vida dos sujeitos, em toda complexidade existencial, como componente fundamental do processo formativo. [...]” Partindo dessa perspectiva, o trabalho traz a ideia de rede, de trama, para traçar alguns fios que surgem no tear dessa formação, que se entrelaçam entre si e, assim, vão tecendo a pessoa e o docente. Desse modo, discutir a formação docente trazendo para o centro da ciranda as suas experiências, amplia o horizonte

para pensar essa formação por outro ângulo, trazendo a vida dos sujeitos para o âmago da questão do *tornar-se professor* (NIETZSCHE 2015). Portanto, ao dar relevo ao seu cotidiano de trabalho nos espaços escolares e de estudo nos espaços formativos, também, trazemos à tona a sua subjetividade, as suas perspectivas de trabalho e de concepção de identidade, enredam-se nesse entendimento sobre formação docente o entrelaçar dos fios que constituem o profissional do magistério.

Com o intuito de vislumbrar essa *construção identitária docente*, de conhecer os fios tecidos no tear das experiências ligadas intrinsecamente a ela, no processo formativo da e na profissão, é que se debruça o desenvolvimento dessa pesquisa. Nesse entendimento, pensar nessa trama de fios é, ao mesmo tempo, pensar na grande rede que nos constitui como pessoa humana complexa, que se constitui ao longo do caminhar. Para Hall (2014, p. 109), “É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. [...]” Assim, compreender os significados construídos ao longo da existência e da trama de fios que se enredam na trajetória de vida e formação, parece um exercício extremamente relevante. Portanto, narrar-se é desencadear o processo de visitar a si mesmo, e refazer o caminho do devir é instigante, debruçar-se sobre o tornar-se professor inquieta a busca do outro, que de certa forma, também, intrínseco a nós mesmos. Partindo desse pressuposto, essa investigação delineia: *compreender as concepções que os docentes têm acerca do processo de construção identitária e do tornar-se professor, considerando sua trajetória de formação docente, por meio da narrativa (auto) biográfica.*

Para o desenvolvimento metodológico da pesquisa, foram escolhidas opções teórico-metodológicas, as quais caminharão com os professores participantes desta investigação. Desse modo, nos filiamos à perspectiva da abordagem qualitativa por entender que seja a que melhor corresponda ao que se propõe realizar, uma vez que a pesquisa trata da subjetividade humana: “A pesquisa qualitativa é um meio para explorar e para entender o significado que os

indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano. [...]” (CRESWELL, 2010, p.26).

A abordagem qualitativa oportunizará uma aproximação entre o objeto e os participantes da pesquisa, no qual também situa a pesquisadora, por ser sujeito caminhante e aprendente, por estar em constante processo de formação e busca de compreender o seu processo de construção de identidade (NOVOA, 2010). Como professora, encontro-me inserida na pesquisa aqui proposta na condição de quem pesquisa e, ao mesmo tempo, é pesquisado. Como vertente epistemológica, a investigação recorre à fenomenologia por acreditar que seja o mais adequado à perspectiva, na qual o participante percebe o mundo e o contexto em que está inserido. Tomando, pois, como referência, a definição de Creswell (2010, p. 38), para ancorar seus pressupostos: “Pesquisa fenomenológica é uma estratégia de investigação em que o pesquisador identifica a essência das experiências humanas, com respeito a um fenômeno, descritas pelos participantes. O entendimento das experiências vividas distingue a fenomenologia como uma filosofia e também como um método, e o procedimento envolve o estudo de um pequeno número de indivíduos por meio de um engajamento extensivo e prolongado para desenvolver padrões e relações significativas. Nesse processo, o pesquisador inclui ou põe de lado suas próprias experiências para entender aquelas dos participantes do estudo.”

Para produção do método, recorro à construção (auto)biográfica, inspirada na perspectiva de Nóvoa (2010), que aponta a itinerância e os entrelaçamentos das histórias de vida com as experiências e a formação dos sujeitos. A escolha do método nos conduz a pensar e selecionar os dispositivos que darão suporte na construção dos dados. Nesse intuito, os dispositivos que serão utilizados nessa investigação são as entrevistas narrativas com inspiração em Jovchelovitch e Bauer (2002), o ateliê biográfico (DELORY – MOMBERGER, 2006) e a escrita do memorial formação (ABRAHÃO, 2011).

A pesquisa será realizada em uma Escola Municipal que oferta Educação Infantil e Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Eles serão participantes da pesquisa e, de forma ativa, também, da proposta de intervenção - formação continuada, como resultado do processo de pesquisa



do Mestrado Profissional de Educação e Identidade, da Universidade do Estado da Bahia.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Memoriais de formação:** a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação. Revista Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, maio/ago. 2011. Disponível em: www.revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/8708/6353 Acesso em 02/04/2016

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **História de vida e formação de professores:** diálogos entre Brasil e Portugal. Rio de Janeiro. EdUERJ, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&category_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 09/07/2016.

BRASIL. Lei nº 9.394/96 Estabelece **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 20 de dezembro, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.html Acesso em 07/07/2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.html
Acesso em 09/07/2016

CANSANÇÃO. **Lei 035/2015 Plano Municipal de Educação**. PMI: Cansanção-BA, 2015.

CRESWELL, Jonh W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativos, quantitativos e mistos. Tradução Magda Lopes; consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição Dirceu da Silva. 3^a ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DELORY – MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. *In*: Revista da Faculdade de Educação da USP. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32, n. 2, 2006.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Ecce Homo**. Tradução Inês A. Lohbauer. São Paulo: Martin Claret, 2015.

NÓVOA, António. **Professores:** imagens do futuro presente. Educa, Lisboa, 2009.

_____, António; FINGER, Matthias (Orgs). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.



GEFER

III Diálogos sobre a Pesquisa

Formação Docente em cena 20 anos pós LDB 9394/96

EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS COM PESQUISA: da graduação à pós-graduação *stricto sensu* – o caso dos egressos do curso de Pedagogia do DEDC I

Ana Lúcia Paranhos de Jesus

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia. Email:
anynha_paranhos@hotmail.com

Mary Valda Souza Sales

Doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade Estadual da Bahia – UNEB. Email: maryssales@gmail.com

Resumo: A pesquisa como parte do processo formativo é uma importante ferramenta para a esfera pedagógica e desenvolvimento acadêmico dos estudantes e, nesse sentido, as possibilidades formativas oferecidas pelas instituições de ensino superior, a partir da sua tríade, pesquisa, ensino e extensão, fortalecem a pesquisa na graduação e contribuem para o “ser” pesquisador. Nasce dessa constatação esta pesquisa, concluída com base no trabalho de conclusão de curso (TCC) da graduação, que tem por objetivo investigar se as experiências com pesquisa, durante a graduação em Pedagogia do DEDCI, contribuem para inserção dos egressos em cursos de pós-graduação *stricto sensu* e, consequentemente, na continuidade de “ser” pesquisador. Para dar conta deste estudo, foram delineados os seguintes objetivos específicos: mapear quais as experiências que os estudantes egressos do Curso de Pedagogia tiveram na sua formação inicial; identificar as experiências de pesquisa vivenciadas na graduação que motivaram o ingresso dos egressos da Licenciatura em Pedagogia do DEDCI na pós-graduação *stricto sensu* e pesquisar as relações existentes entre as experiências de pesquisa vividas na graduação e o interesse em buscar as oportunidades de ingresso na pós-graduação *stricto sensu*. Os pressupostos metodológicos deste estudo científico fundamentam-se na abordagem da Pesquisa Qualitativa, respaldados na pesquisa de campo e análise documental e, teve como dispositivo de coleta de dados e informações o questionário misto online. É importante destacar que esta pesquisa visa promover discussões acerca da importância da formação pela pesquisa na graduação, como processo de construção do conhecimento e necessidade de se (re)conhecer como professor-pesquisador da sua prática. Os resultados apontam para a necessidade de uma maior divulgação, ampliação e fortalecimento das possibilidades formativas que promovem as experiências com pesquisa no Departamento de Educação.

Palavras-Chave: Formação; Pesquisa; Experiências com Pesquisa.

EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS COM PESQUISA: da graduação à pós-graduação *stricto sensu* – o caso dos egressos do curso de Pedagogia do DEDCI

As experiências com pesquisa na graduação podem ser compreendidas como um dispositivo de formação, que segundo Macedo (2011, p. 27), cria “[...] condições para que o conhecimento seja percebido como uma construção social, portanto técnica, política e moral”. Cultivar a formação pela pesquisa na graduação, levando em consideração que esta é construída na relação estabelecida com o conhecimento acadêmico-científico, é contribuir, significativamente, com os processos formativos, possibilitando a autoformação, caminho potente para a transformação da qualidade da formação.

Devido à “[...]necessidade de partilhar mudanças relevantes e pertinentes que a pesquisa deverá entrar na formação como dispositivo heurístico-formativo” (MACEDO, 2011, p.66), e pelo fato de estar sempre veiculando no mundo da pesquisa educacional, mais precisamente dentro das salas de aulas no ensino superior ou na educação básica de maneira geral.

É com base nesse cenário que a pesquisa, no âmbito do Ensino Superior, torna-se um elemento importante no processo de formação dos estudantes, pois permite a estes, maior afinidade com os sujeitos do contexto de atuação, assim como, desenvolvimento de competências que permitirão obter melhor compreensão dos fenômenos, necessidades e problemas enfrentados na prática cotidiana.

É importante perceber como os estudantes pensam a pesquisa na graduação e como veem a si próprios enquanto pesquisadores, com o objetivo de identificar os fatores que os motivaram ao ingresso na pós-graduação *stricto sensu* e, a partir disso, propor sugestões mais dinâmicas entre graduação e pós-graduação, contribuindo para a melhoria da qualidade do Ensino Superior.

Assim, levantamos a seguinte questão de pesquisa: as experiências com pesquisas vivenciadas durante a formação na licenciatura em Pedagogia, do



Departamento de Educação – DEDCI, contribuem para a inserção dos egressos na pós-graduação *stricto sensu*?

Entendemos que os caminhos percorridos pelos discentes, durante os estudos da graduação, contribuem para seu desenvolvimento profissional e formativo, visto que, cada vez mais imersos no mundo da pesquisa esses indivíduos adquirem compromisso e autonomia com os estudos do tema escolhido e, naturalmente, se mostram abertos para encarar novos desafios a partir da experiência com a pesquisa.

Esses aspectos conduzem a confirmação do ponto de partida deste trabalho, cujo o objetivo geral é investigar se as experiências com pesquisa, durante a graduação em Pedagogia do DEDCI, contribuem para inserção dos egressos em cursos de pós-graduação *stricto sensu* e, consequentemente, na continuidade de “ser” pesquisador.

A partir desse objetivo delimitamos as seguintes intenções específicas: mapear quais as experiências com pesquisa que os estudantes egressos do Curso de Pedagogia tiveram na sua formação inicial; identificar as experiências de pesquisa vivenciadas na graduação que motivaram o ingresso dos egressos da Licenciatura em Pedagogia do DEDCI na pós-graduação *stricto sensu*; pesquisar as relações existentes entre as experiências de pesquisa vividas na graduação e o interesse em buscar as oportunidades de ingresso na pós-graduação *stricto sensu*. É nesse cenário que a Universidade está inserida e sendo impulsionada a proporcionar a pesquisa como uma atividade cotidiana, uma atitude, “um questionamento sistemático crítico e criativo, mais a intervenção competente na realidade, ou o diálogo crítico permanente com a realidade em sentido teórico e prático” (DEMO, 2011, p. 34).

Portanto, acreditamos que a abordagem qualitativa aliada à pesquisa de campo se mostrou como a estratégia metodológica de maior adequação a este trabalho, utilizando o questionário misto com questões, entre elas abertas, com escalas e fechadas que intercalam entre si, com perguntas relacionadas à graduação e pós-graduação, para uma melhor sistematização dos resultados e reflexão crítica sobre o processo de pesquisa.

Os resultados da pesquisa referentes ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tiveram como lócus de estudo três Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, ligados ao Departamento de Educação – DEDC, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, sendo eles: O Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação – GESTEC, o Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEduC e o Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA. O lócus escolhido deve-se ao fato do TCC ter como objetivo trabalhar com os sujeitos egressos do Departamento de Educação – DEDC I, e que se inseriram na Pós-Graduação *Stricto Sensu* na área de Educação, vinculados ao mesmo Departamento de onde estes estudantes emergiram, considerando o contexto educativo no ensino superior como espaço de realização da investigação.

Na busca pelos sujeitos, identificamos 25 alunos dos 232 aprovados nos processos seletivos do PPGEduC, 14 alunos do GESTEC no total de 272 aprovados e 4 alunos no total de 90 do MPEJA, totalizando 43 alunos formados em Pedagogia pelo DEDCI, a partir do levantamento das listas dos processos seletivos de alunos regulares aprovados no período de 2013 a 2015.

Sobre as experiências com pesquisa vivenciadas pelos estudantes na sua formação inicial, a pesquisa demonstra que a participação em grupos de pesquisa foi vivenciada por 10 alunos, correspondendo a 33,4% dos respondentes, sendo que esses alunos além de realizarem esta atividade, concomitantemente participavam da Iniciação Científica-IC ou Iniciação à Docência-ID. Percebemos nesses dados, a grande relação dos grupos de pesquisa com projetos de IC e ID, visto que os professores que coordenam esses projetos têm grupos de pesquisa que realizam discussões sobre o tema investigado.

Entende-se que o Grupo de Pesquisa foi o projeto com maior percentual de participação dos investigados, por ser uma atividade que ocorre normalmente uma vez na semana em horário e turno propostos pelos participantes e coordenador, a partir da disponibilidade do maior número de integrantes, não estando atrelado a nenhum tipo de bolsa, facilitando assim a inserção de qualquer estudante interessado.

A iniciação à Docência e a Iniciação Científica estão entre as de menor percentual, levando-se em consideração o quantitativo de vagas disponibilizado nos editais para entrada de estudantes, o que é muito baixo em relação ao quantitativo de alunos em curso. Ressaltamos que os editais são abertos uma vez por ano ou pela necessidade do projeto. A ID e IC são projetos voltados à graduação que mais desenvolvem trabalhos científicos e divulgam a pesquisa.

Diante do exposto, 50% dos investigados indicaram que um dos motivos que os levaram a participar dos projetos foi o interesse em adquirir mais experiências na área. A afinidade com o tema associada ao interesse em adquirir experiências levou 43,3% dos investigados a participar de projetos para obter um aprofundamento teórico e prático do tema de interesse.

Atrelado a isso, temos um percentual de 43,3% que tem interesse em seguir carreira acadêmica. Vale salientar que para o aluno do curso de Pedagogia seguir carreira acadêmica é necessário percorrer outros caminhos paralelos ao curso, pois o mesmo não o habilita para o campus universitário. E nesse trajeto que a Pós-Graduação é inserida como porta de entrada para o mundo acadêmico.

Em 33,3% temos alunos que se inserem em projetos a partir da indicação do professor, que reconhece o potencial do estudante e o seu interesse pelo tema e o convida-o a participar das discussões e investigações da pesquisa. Com o cruzamento dos dados, percebemos que os alunos que indicaram esse interesse foram alunos que participaram de projetos de Iniciação Científica e Grupos de Pesquisa, que tem a possibilidade de participação por convite.

Nesse sentido, para fortalecimento da tríade e do diálogo entre graduação e pós-graduação, é necessário que se estabeleça entre os sujeitos a ampliação de bases metodológicas concernente com a realidade e com o espaço-lugar onde estes vivem, relacionar suas perspectivas e possibilidades de visões de mundo, de profissão e de formação social, política, cultural, econômica, entre outras. Para que isso ocorra, Gatti (2001, p. 109) relata que é necessário:

A integração da pesquisa como parte da vida universitária, como processo induzido, via mestrados e doutorados, acaba por criar uma vinculação excessiva entre a pesquisa e a pós-graduação na maioria das instituições, quando o desejável

seria um espalhamento das atividades de investigação científica dentro de toda a vida acadêmica.

Assim, é necessário envolver alunos de graduação e pós-graduação em várias vias de articulação, através de projetos, eventos, entre outras atividades acadêmicas, apoiando a sua atuação profissional, ou mesmo qualificando-o a prosseguir na carreira acadêmica.

Desse modo, acreditamos que os resultados encontrados vêm confirmar nossa proposição de que as experiências com pesquisa é de extrema importância para a formação inicial dos licenciados e na continuidade da sua formação para ingresso na carreira acadêmica, não só para a formação do professor pesquisador, mas por aprimorar a sua capacidade investigativa e o senso crítico, contribuindo para os processos formativos docentes e para o fortalecimento da formação continuada nos espaços educacionais.

REFERÊNCIAS

- DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 9ed, 2011.
- GATTI, Bernadete A. Reflexão sobre os desafios da pós-graduação: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder. **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez N° 18, 2001.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo formação em ato?**: para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação. Ilhéus: Editus, 2011.
- _____. **Compreender/mediar a formação**: o fundante da educação. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

O CURRÍCULO NA LICENCIATURA: concepções para a formação docente

Ginaldo Cardoso de Araújo

Especialista em Gestão Educacional. Professor Auxiliar da Universidade do Estado da Bahia. Mestrando do Programa Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação- GESTEC. Membro do Grupo de Pesquisa Forma(em)Ação – GEFEP UNEB/CNPq; garaujo@uneb.br

Márcea Andrade Sales

Doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia. Pesquisadora do Mestrado Profissional Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação. Líder do Grupo de Pesquisa Forma(em)Ação – GEFEP UNEB/CNPq; marcea_ufba@yahoo.com.br

Resumo: O presente texto pretende discutir o currículo das licenciaturas, identificando as concepções para a formação docente que os Projetos Pedagógicos dos Cursos - PPC evidenciam na sua estrutura curricular. É parte de uma pesquisa que estamos desenvolvendo no Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, na Universidade do Estado da Bahia, cujo objeto de estudo é a organização curricular da Licenciatura em Letras Língua Portuguesa e suas ressonâncias na formação docente e no desenvolvimento profissional de seus egressos. Nesse texto, apresentamos os resultados parciais dessa investigação, a partir da pesquisa exploratória realizada que consistiu no estudo bibliográfico sobre o tema e análise documental – PPC do curso de Letras e documentos oficiais que estabelecem as diretrizes para a formação dos profissionais do Magistério para a Educação Básica no Brasil. Nesse sentido, buscamos compreender o(s) sentido(s) do currículo, uma vez que este define e organiza os conhecimentos e práticas que refletem uma concepção e um ideal de educação e de formação que é materializado nos conteúdos dos componentes curriculares e no conjunto de situações de ensino promovidas ao longo de percurso formativo. As análises das informações produzidas na pesquisa exploratória evidenciaram que os currículos das licenciaturas trazem uma concepção de formação, predominantemente, disciplinar. A preocupação maior é preparar o professor especialista com vasto conhecimento teórico sobre sua área de atuação. Há pouca articulação entre os diversos campos ou eixos que estruturam o curso, contribuindo para a dissintonia entre a teoria e a prática. Ressaltamos, assim, que a compreensão da relação entre currículo e formação é condição fundamental para a ressignificação dos cursos de formação de professores para a Educação Básica.

Palavras-chave: Currículo. Licenciatura. Formação docente.

O CURRÍCULO NA LICENCIATURA: concepções para a formação docente

Na contemporaneidade, os estudos e as pesquisas sobre o currículo e a formação de professores para a Educação Básica têm ocupado lugar de destaque no meio acadêmico, influenciando a definição de políticas públicas educacionais voltadas para a formação docente no Brasil. No presente texto, pretendemos discutir o currículo das licenciaturas, identificando as concepções para a formação docente que os Projetos Pedagógicos dos Cursos - PPC evidenciam na sua estrutura curricular. As considerações que tecemos, aqui, resultam das análises feitas a partir das informações produzidas nos procedimentos já realizados (estudo bibliográfico e análise documental) de uma pesquisa que estamos desenvolvendo no Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional - Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, na Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

Essa investigação tem como objeto de estudo a organização curricular da Licenciatura em Letras Língua Portuguesa do Departamento de Ciências Humanas – Campus VI /UNEB/ Caetité, BA - e suas ressonâncias na formação docente e no desenvolvimento profissional de seus egressos. As perspectivas epistemológicas sobre a relação entre currículo e formação docente - Moreira (2012), Sacristán (2000, 2013), Silva (2014) - evidenciam que o currículo é uma elaboração social e cultural em um dado contexto histórico. Suas concepções de mundo, de homem, de sociedade e de conhecimento refletem na organização das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura que, por sua vez, influenciam a formação e o entendimento dos professores sobre o que é a docência. Sacristán (2000, p. 113) nos diz que “o currículo prescrito, quanto a seus conteúdos e a seus códigos, em suas diferentes especialidades, expressa o conteúdo base da ordenação do sistema, estabelecendo a sequência do progresso pela escolaridade e pelas especialidades que o compõem”. Assim, a formação obedece à distribuição dos saberes que estão contemplados nos componentes curriculares de cada semestre do curso. Com a reformulação dos currículos, a partir das orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais

(2002), as matrizes curriculares das licenciaturas ganharam novos formatos, como a organização por eixos ou temas interdisciplinares. Entretanto, a execução ainda está associada à dimensão tradicional de formação que privilegia o conjunto de disciplinas que compõem a matriz e seus conteúdos como direcionadores do processo de ensino.

Entendemos que a organização curricular nas licenciaturas deve favorecer a reflexão dos sujeitos, possibilitando uma reelaboração de conceitos. A formação docente, assim, precisa ser pautada na dinâmica entre o atuar e o refletir. Tardif (2014) enfatiza que os currículos dos cursos de formação de professores devem ser estruturados de modo que, professores formadores e professores em formação, conheçam as concepções históricas, filosóficas, epistemológicas e metodológicas dos conteúdos que compõem as disciplinas da estrutura curricular. Trata-se de entender a formação do professor a partir da interlocução entre os saberes que emanam da prática, confrontando-os com os conhecimentos acadêmicos e com os condicionantes sociais, num processo dialógico que permitirá a organização dos saberes docentes.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica (2015) estabelecem que os cursos de formação inicial devam garantir, durante o processo de formação, a relação entre a teoria e a prática. Nessa mesma direção, o Plano Nacional de Educação - PNE (2014/2024), ao estabelecer a meta nº 15, define que o currículo dos cursos de licenciatura deve ser reformulado, a partir das reais necessidades que permeiam a vida na escola, o processo educativo e a formação do professor para atuação profissional. Para Carvalho (2012, p.199), “num Currículo como processo de conversação e ação complexa, o conhecimento acadêmico, a subjetividade e a sociedade estão, inextricavelmente, unidos”.

A contemporaneidade nos leva, portanto, a rever o currículo dos cursos de licenciatura, entendendo que estes não podem mais ser planejados como um conjunto organizado de disciplinas a partir de um tema ou de um eixo estruturador, num determinado espaço/tempo. Faz-se necessário compreendê-los na dinâmica do contexto histórico, social, político e cultural. Assim sendo, ao planejar o currículo, precisamos refletir sobre as novas possibilidades da

formação docente. Implica, ainda, repensar o que ensinamos e o que aprendemos, estimulando os sujeitos envolvidos, como protagonistas, a se engajarem no instigante processo de pensar e desenvolver currículos para a vida, que ajudem a preparar mais e melhor os professores de que a Educação Básica no Brasil tanto necessita.

Os resultados parciais desta pesquisa evidenciam que os currículos das licenciaturas trazem uma concepção de formação, predominantemente, disciplinar. A preocupação maior é preparar o professor especialista com vasto conhecimento teórico sobre sua área de atuação. No geral, os PPC das licenciaturas apresentam as competências e habilidades que esperam desenvolver nos formandos durante o curso. Todas elas reforçam, em primeiro plano, a ideia de domínio do conhecimento específico como condição mais importante para a docência. Entretanto, na contemporaneidade, as escolas da Educação Básica retratam a diversidade da sociedade brasileira. Com as políticas públicas implantadas nos últimos anos, as diferenças que ficavam escondidas na sociedade, assumiram protagonismo e estão reivindicando seus espaços, por isso elas adentraram as salas de aula. Assim, a formação docente precisa atentar para essas questões. Outro aspecto evidenciado é que há pouca articulação entre os diversos campos ou eixos que estruturam os cursos, o que contribui para a dissintonia entre a teoria e a prática. Por fim, destacamos a importância da compreensão do currículo e suas ressonâncias na formação docente, no contexto do mundo contemporâneo, como condição para o redimensionamento dos cursos de formação de professores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Congresso Nacional. Plano Nacional de Educação. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 05.11.2016.

Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 02**, de 01/07/2015. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação

pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015.

CARVALHO, Janete Magalhães. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas que atravessam os Currículos. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. (orgs.) **Temas de Pedagogia: diálogos entre a didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo, Diferença Cultural e Diálogo. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, p. 15-38 agosto/2002.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**; tradução de ROSA, Ernani F. da F. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. O que significa currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução Alexandre Salvaterra; revisão técnica Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

A INTERDISCIPLINARIDADE COMO PRÁTICA DOCENTE: uma análise além dos discursos

Bruno Guivares Filho

Especialização em Gestão Pública. Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IF Sertão-PE. Mestrando em Educação da UFBA.
bruno.guivares@ifsertao-pe.edu.br

Maria Roseli Gomes Brito de Sá

Professora Associada do Departamento de Educação I da FACED-UFBA. Coordenadora do MPED-UFBA. roselisa.rds@gmail.com

Resumo: A discussão sobre interdisciplinaridade nos remete à história, proporciona a oportunidade de entender as possibilidades de adotar como prática novas metodologias em todos os níveis da educação. Sonhar com um mundo interdisciplinar, é sonhar com resultados que podem modificar a forma de pensar dos alunos, a maneira de ensinar dos professores e a efetivação de conhecimentos unificados. A interdisciplinaridade não pode ser vista apenas como uma utopia, mas como uma prática necessária às mudanças educacionais da sociedade.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Metodologia. Prática docente.

A INTERDISCIPLINARIDADE COMO PRÁTICA DOCENTE: Uma análise além dos discursos.

A interdisciplinaridade é uma metodologia importante por abranger os mais diversos tipos de recursos didáticos, aumentando o nível de aprendizado do aluno. A inovação, nesse caso, passa a ser abordada de uma forma interdisciplinar, onde cada disciplina colabora para o aprendizado da outra. Esse exercício, há muito debatido teoricamente, não tem sido praticado no dia-a-dia da vida escolar, ou não tem alcançado bons resultados, talvez por falta de uma avaliação mais aprimorada. Para Kochhann (2011), “A prática interdisciplinar não pode ser vista como modismo, mas como imprescindível frente às mudanças paradigmáticas da sociedade contemporânea.”.

Entre a teoria e a prática, as instituições de ensino têm buscado ao longo dos tempos, aprimorar uma melhor qualidade de ensino, fazendo das mais diversas metodologias um meio de alcançar a forma perfeita do ensinar x aprender.

Em meio a essas mudanças de paradigmas, os estudos e experiências elevam a um alto grau de confiança a metodologia interdisciplinar. Por várias décadas, educadores mais renomados, a exemplo de Ivani Fazenda, Paulo Freire, Hilton Japiassu, Edgar Morin, Regina Bochniak, Andréa Kochhann e tantos outros, tem alertado os profissionais em educação sobre a importância da prática interdisciplinar. Segundo FAZENDA (1994, p.18):

O movimento da interdisciplinaridade surge na Europa, principalmente na França e na Itália, em meados da década de 1960, época em que se insurgem os movimentos estudantis, reivindicando um novo estatuto de universidade e de escola.

Os questionamentos levantados por Ivani Fazenda nos transportam até os movimentos estudantis que pediam o fim da educação fragmentada, defendida como “educação por migalhas”. Esse termo se deve ao fato dos estudantes não aceitarem mais uma educação que “era trabalhada como, com e por migalhas”. FAZENDA (1999).

Compartilhando do mesmo pensamento de Ivani Fazenda, Paulo Freire se posiciona de forma enfática contra o “bancarismo”. Ao tempo em que condena o erro causado pelo chamado ensino “bancário”, que “*deforma a necessária*



criatividade do educando e do educador” FREIRE (1999, p.13), estimula o estudante a “dar a volta por cima e superar o autoritarismo”, preservando sua rebeldia e curiosidade. Freire achava que essa capacidade de se rebelar e se arriscar dos estudantes, os imunizava contra o poder do “bancarismo”, criando assim, “[...] uma força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar”. FREIRE (1999, p.13).

O estudioso Hilton Japiassu tratou a interdisciplinaridade como “[...] um campo unitário do conhecimento [...]” (JAPIASSU. 1976, p.74), local onde o conhecimento é constituído pela adição de todas as especialidades. Sendo assim, não se trata de somar as disciplinas, mas sim de preencher os espaços que falta nas ditas “fronteiras disciplinares.” (JAPIASSU, 1976, p. 75), ou seja, uma disciplina pode ser o complemento da outra, vindo a colaborar para o entendimento de forma mais abrangente.

Em suas costumeiras intervenções sobre interdisciplinaridade, o sociólogo e filósofo francês Edgar Morin aborda o tema de forma ecológica, onde as disciplinas devem ser ecologizadas, levando em conta tudo o que possa ser contextual, considerando, inclusive o sociocultural. Para Morin (2003, p.115) “[...] interdisciplinaridade pode significar também troca e cooperação, que faz com que a interdisciplinaridade possa vir a ser alguma coisa orgânica.”. Tudo isso considerando o que o autor chama de “metadisciplinar”, onde se considera o que foi construído pelas disciplinas, fazendo com que as disciplinas sejam abertas e fechadas ao mesmo tempo, afim de que possam ser considerados os problemas da disciplina, da ciência e da vida.

A interdisciplinaridade é uma combinação entre os conteúdos de determinadas disciplinas em suas mais variadas áreas. Uma metodologia importante por abranger os mais diversos tipos de recursos didáticos, aumentando o nível de aprendizado do aluno. A inovação, nesse caso, passa a ser abordada de uma forma interdisciplinar, onde cada disciplina colabora para o aprendizado da outra. Esse exercício interdisciplinar, há muito debatido teoricamente, não têm sido praticado no dia-a-dia da vida escolar, ou seja, não tem alcançado bons

resultados, talvez por falta de uma melhor avaliação ou aprimoramento. Com relação a essa busca incessante pela prática da interdisciplinaridade Fazenda explica que,

Situar-se historicamente diante da questão da interdisciplinaridade é perceber-se não como quem inicia, mas como quem prossegue um caminho há muito delineado. Através de retrospectivas históricas bem conduzidas, podemos verificar certas formas de superação de dificuldades em projetos interdisciplinares. (FAZENDA 1993, p.28).

Assim, os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio têm no modelo interdisciplinar a integração dos conteúdos mantendo a individualidade das disciplinas.

A interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados. (PCN/EM, 2002, p. 89)

Há de se considerar a importância da interdisciplinaridade para a fixação do conhecimento e das práticas pedagógicas, vastamente exploradas por cientistas educacionais e pensadores da educação mundial. A interdisciplinaridade está no centro das discussões das áreas do conhecimento.

Conforme descrito nos PCN/EM:

Para observância da interdisciplinaridade é preciso entender que as disciplinas escolares resultam de recortes e seleções arbitrários, historicamente constituídos, expressões de interesses e relações de poder que ressaltam, ocultam ou negam saberes (PCN/EM, 2002.p.88).

Com isso, podemos concluir que na construção dos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (PCNs), houve a preocupação de definir a importância de um modelo interdisciplinar no desenvolvimento de um currículo eficaz.

A interdisciplinaridade, na prática, pode influenciar no olhar acanhado que os professores têm sobre o assunto, buscando integrar seus conteúdos de forma harmônica e didática nas demais disciplinas, levando aos alunos um conhecimento globalizado dos assuntos estudados. Para Bochniak (1998, p. 21)

De modo geral, a interdisciplinaridade, esforça os professores em interagir os conteúdos da história com os da geografia, os de química com os de biologia, ou mais do que isso, em

integrar com certo entusiasmo no início do empreendimento, os programas de todas as disciplinas e atividades que compõem o currículo de determinado nível de ensino, constatando, porém, que, nessa perspectiva não conseguem avançar muito mais. (BOCHNIAK, 1998, p. 21).

Durante muito tempo a educação atendeu aos moldes de disciplinas isoladas e compartimentalizadas, o que dificulta na atualidade novos procedimentos que leve a uma prática interdisciplinar. Fazenda (1999) sustenta que “não existe uma fórmula ou receita para a interdisciplinaridade, mas não pode ser apenas intenção.”. Isso demonstra a importância reflexiva do professor ao ousar mudar os métodos de ensino.

Não basta aqui discutir o assunto da prática interdisciplinar, mas sim refletir e colocá-la em prática, com novas metodologias e efetivação desse modelo tão discutido teoricamente.

REFERÊNCIAS

- BOCHNIAK, Regina. **Questionar o conhecimento-Interdisciplinaridade na escola**. São Paulo: Loyola, 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília, 2002.
- FAZENDA, Ivani. **A Interdisciplinaridade**: um projeto em parceria. São Paulo: Loyola, 1993.
- FAZENDA, Ivani. C. Arantes, **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.

**TEORIAS E PRÁTICAS PSICOMOTORAS: experiências de
formação dos professores de Educação Infantil no município
de Irecê**

Laudicélia Souza Reis Moreira

Mestranda em Educação no Mestrado Profissional em Educação FACED/UFBA.
Especialista em Educação Infantil pela Universidade do Estado da Bahia e em
Docência do ensino Superior pela Instituição PRÓ SABER- Feira de Santana-BA.
Professora da Rede municipal de Educação de Irecê

Ana Kátia Alves dos Santos

Doutora e Mestre em Educação UFBA. Linha Filosofia, Linguagem e Práxis
Pedagógica; Especialista em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão em
Educação UNEB. Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFBA

Resumo: O presente texto tem como objetivo explicitar o caminho do projeto de intervenção da autora 1, sob a orientação da co-autora, neste caso, a professora orientadora do estudo. Tal projeto foi delineado a partir de uma coleta de dados de uma pesquisa anterior, um estudo de caso realizado no município de Irecê, no qual ficou constatado que os professores de tal instituição faziam uso da Psicomotricidade, mas não compreendiam seus fundamentos. A partir de tais resultados, idealizou-se uma formação de professores em Psicomotricidade, tendo como oportunidade a implementação da Proposta Curricular do município por ciclo de formação humana. Pensando-se numa abordagem mais próxima, escolheu-se percorrer o caminho da pesquisa qualitativa, mais especificamente a pesquisa-ação, tendo como instrumento de coleta de dados a criação de um grupo focal de discussão sobre Psicomotricidade, tendo como parceria uma docente da UNEB CAMPUS XVI. Vale ressaltar que o projeto está em andamento, mas fomenta grande interesse em pessoas envolvidas com a temática.

Palavras-chave: Psicomotricidade. Teoria e prática. Formação de professores.

TEORIAS E PRÁTICAS PSICOMOTORAS: experiências de formação dos professores de educação infantil no município de Irecê

Todo projeto de pesquisa tem seu sentido real a partir do momento que o seu objeto explicita uma necessidade de se obter respostas de questões que emergem da curiosidade e contexto do pesquisador. O que se pretende afirmar aqui é que toda intervenção tem como foco uma ação, que por sua vez tenta resolver a problemática levantada na finalidade um estudo mais aprofundado para assim fazer uma mudança na educação, como é o caso deste projeto de intervenção.

O projeto de intervenção em questão, diz respeito a uma tentativa de solucionar algumas demandas de uma coleta de dados em um estudo de caso realizado no ano de 2014, quando cursista da Pós-graduação lato-sensu em Educação Infantil pela UNEB CAMPUS XVI - Irecê. Na oportunidade de cursar a disciplina Psicomotricidade e Ludicidade e também sendo professora de creche, surgiu o desejo de se pesquisar de que forma os professores de educação infantil se apropriavam dos conceitos de Psicomotricidade e se os utilizava (ou não) em sua prática, haja vista a importância dos estímulos psicomotores no desenvolvimento infantil:

Trabalhar a psicomotricidade significa oportunizar a criança diferentes vivências para a construção de novas experiências, que se baseiam nos parâmetros psicomotores que podem ser definidos como um conjunto de elementos a partir dos quais a expressividade motora pode ser analisada. Tais parâmetros reúnem em sua denominação a exploração que a criança realiza, do mundo externo até constituídos para os aspectos como o movimento, o espaço, o tempo, os objetos e o outro. (VAZ apud SANCHEZ; MARTINEZ; PENALVER, 2003, p.9)

Ficou evidenciado pelo estudo de caso na instituição observada que apesar de desenvolverem ações psicomotoras, os professores não conheciam seus fundamentos. Tal constatação se deu a partir da observação não-participante realizada, por meio de questionários e de entrevistas estruturadas. Não que as docentes envolvidas desconhecessem a psicomotricidade, até porque sob a orientação da coordenadora pedagógica, planejavam e realizavam atividades. A grande questão era o fato de que elas não conheciam os fundamentos da

Psicomotricidade, como cada uma das áreas a serem estimuladas nas crianças.

Como proposta para seleção do Mestrado Profissional em Educação, por meio de pré-projeto em carta de intenção, coloquei como problema a seguinte questão: sabendo da importância da Psicomotricidade na formação da criança de zero a cinco anos e da necessidade dos professores terem tais conhecimentos, de que forma trabalhar a Psicomotricidade de forma sistemática na Educação Infantil? Na verdade, quero explicitar a importância do orientador, que neste caso me chamou a atenção sobre qual era meu foco, os alunos ou professores. Então reformulei meu problema: De que forma oportunizar aos professores uma formação em Psicomotricidade que os façam compreender seus fundamentos e aplicá-los em sua prática de maneira constante?

Já no Mestrado, ocorreu algo que de certa forma mudou as hipóteses iniciais que tinha. Achava que encontraria professores mais envolvidos com a temática. Do referido estudo de caso ao presente momento, aproximadamente dois anos se passaram, deste período até então muito coisa deveria ser modificada. Mas o que pude constatar é que mesmo numa Rede tão bem estruturada como é a do município de Irecê, existem práticas docentes que não contemplam uma forma de trabalhar coletiva, ou seja, mesmo com as orientações advindas das formações, professores ainda continuam com dificuldades em relação a compreender a psicomotricidade e o seu papel no desenvolvimento da criança.

Tal afirmação se deu mediante outra atividade do Mestrado, as Oficinas, no ciclo Um. O objetivo era visitar dois espaços na Rede municipal: um com o olhar implicado e o outro com olhar suspenso. Estes movimentos se deram da seguinte maneira: o primeiro foi no espaço de atuação do cursista, o segundo foi em outra instituição desconhecida pelo mesmo. Assim, no espaço de atuação, observei o quão difícil é desenvolver este trabalho, haja vista muitos docentes não terem noção ao menos do que se trata a temática.

Dois sentimentos foram predominantes naquele espaço: a sensação de frustração, pois esperei encontrar professores com conhecimentos prévios a

respeito; e o de pertencimento emergente, com desejo de contribuir junto aqueles docentes que se mostraram abertos às orientações. A partir desta observação, surgiu uma nova inquietação: enquanto coordenadora desta instituição, qual o ponto de partida para estimular a formação destes professores de tal forma a se tornarem preparados, reflexivos e principalmente autônomos no tocante às práticas psicomotoras? Então comecei aqui a disseminar os princípios do meu projeto, trazendo formações e discussões sobre a Psicomotricidade com os professores com os quais trabalhava.

Até então tinha como o objetivo a formação de professores em Psicomotricidade como algo em que eu seria a orientadora, buscando parcerias. Mais uma vez fui instigada pela orientadora a pensar numa ação mais contundente, como sugestão a mesma me explanou sobre a possibilidade de um grupo de discussão, neste caso escolher um caminho embasado metodologicamente, tendo na criação de um grupo focal um instrumento de coleta de dados bem promissor para a proposta que é uma formação de professores ativa e participativa, pois não cabe uma formação de professores estanque em que eles não sejam os sujeitos de sua ação:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1992, p.14)

Pensando em todo o processo de formação, até mesmo o meu andar acadêmico, alguns objetivos foram elencados. Vale ressaltar que os mesmos serão citados na íntegra que foi apresentado na carta de intenção, pois sofreram alterações posteriores. A seguir os objetivos do projeto de intervenção, tendo em vista o geral e os específicos. Objetivo geral: promover formação de professores de Educação Infantil para obtenção de conhecimentos teóricos e práticos no campo da Psicomotricidade, tendo como oportunidade a implementação na Proposta Curricular do município, já existente, mas ainda não efetivada.

Objetivos específicos: participar ativamente de todo o processo do Mestrado, conforme cada um de seus ciclos, adquirindo conhecimentos necessários para intervir no campo de atuação profissional; conhecer o que os documentos oficiais da rede Municipal; conhecer as práticas dos professores de educação infantil no tocante ao trabalho da Psicomotricidade no município de Irecê; buscar subsídios consistentes para embasar a respectiva formação; procurar aliados neste processo formativo; produzir academicamente neste sentido, tendo o processo do curso como espaço para tal produção; divulgar e socializar os resultados de tal trabalho não só na formação, mas pra toda rede municipal e em outros espaços.

Mais uma vez surge o papel do professor orientador. Nos objetivos, foi-me orientado estabelecê-los tendo em vista a criação do grupo focal, não direcionar simplesmente para o Mestrado. Outra questão que quero falar foi justamente o fato de cursar o componente curricular Educação e Práticas docentes, pois a partir da temática da necessidade do professor em sua formação ter muito conhecimento, como postulam Freire e Tardif, sobre a prerrogativa que as imagens do ofício dos docentes são construídas diversos saberes os quais eles acabam por refletir em sua prática:

Entretanto a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão de conteúdos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2002, p. 36)

O foco da formação em Psicomotricidade foi escolhido: uma formação reflexiva, onde o educador seja capaz de compreender e fazer uso dos princípios psicomotores com seus alunos. Isto deverá acontecer de forma autônoma, mesmo sendo necessário o direcionamento dos articuladores da formação dentro do grupo de discussão, mas sempre a partir da decisão dos envolvidos no processo:

Todos devem ter o direito e a liberdade de tomar decisões sobre suas próprias vidas, mesmo que, ao exercer tal liberdade, possam correr o risco de errar, pois como afirma



Freire, é decidindo que construímos, com autonomia, nosso projeto de vida. É exercendo a capacidade de decidir que aprenderemos a sermos nós mesmos. Nem por isso se trata de uma decisão individual, isolada em si mesma e desprovida da análise de suas consequências sociais. O fundamental é assumirmos, eticamente, nossas decisões, pois assim, como também sugere Paulo Freire, fundaremos nossa autonomia (PADILHA, 2003).

Como dito anteriormente no resumo, foi escolhida a pesquisa-ação tendo como instrumento principal o grupo focal como coleta de dados para a elaboração do terceiro capítulo da dissertação. A escolha pelo grupo focal se deu justamente das trocas de ideias por meio da orientação, onde a professora falou sobre a amplitude das rodas dialógicas, as quais podem ser instigadas dentro de tal grupo focal. Neste processo, passei melhor a compreender por meio de leituras mais densas a proporção enriquecedora que denota um grupo focal quando bem estruturado, que é o de trazer discussões advindas de docentes com vivencias diferentes:

A pesquisa com grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma questão, permite também a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia-a-dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos os outros(GATTI, 2012, p.11)

Isto é o que fora definido até agora, pois mediante o movimento cíclico que é o conhecimento, mediante as discussões do grupo focal, o que foi idealizado pode mudar de configuração. Dito isto pelo fato de que desde a carta de intenção, o cursar de componentes de Mestrado, muitas das hipóteses e projeções que possuía até então forma desconstruídas e substituídas por novas. Esta deve ser a postura do pesquisador flexibilidade mediante as novas descobertas na pesquisa.

O que temos em andamento são as orientações, mas também algumas ações iniciais. Exemplo disto são os convites que surgem de docentes da UNEB para divulgação da minha pesquisa em eventos. Outra ação que já teve início foi a parceria com a UNEB CAMPUS XVI, mas especificamente representada pela professora-mestra Maria Conceição do Araújo, que juntamente comigo pretende desenvolver situações dinâmicas de formação por meio da elaboração de um roteiro de trabalho dentro deste grupo focal.

Enfim, não temos considerações finais, mas um longo caminho pela frente que promete trazer descobertas, comprovando hipóteses ou desconstruindo-as.

Pois este é o objetivo de uma pesquisa em educação: trazer novas informações a respeito de uma determinada questão. Quanto ao caminho a ser trilhado, á uma programação prévia que poderá ser trabalhada, mas também ajustada no decorrer das situações que forem apresentadas dentro do próprio grupo focal criado com a finalidade das discussões sobre Psicomotricidade.

O mundo na pós-modernidade é movido pelas as incertezas, então não afirmarei ter alguma. Faço apenas projeções mediante os acontecimentos que se desencadeiam neste meu novo processo de formação acadêmica, uma delas é que como educadora há mais de 22 anos, me vi várias vezes, (des)construindo ideias por meio de diversas situações como achar algo, mas que com um estudo mais denso ficou atestado outra realidade. Ou seja, acredito que formação é justamente isto: não estarmos fechados, prontos, até por que somos seres inacabados, mas estarmos disponíveis à mudança quantas vezes for preciso.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre. Imagens e auto-imagens.** Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- GATTI, Bernadetti. **Grupo focal na pesquisa em ciencias sociais.** – Brasilia : Líber LivroEditora, 2012. 80p. – (Série Pesquisa; 10)
- JÚNIOR, Francisco. **Profissionalidade, profissionalização, profissionalismo e formação docente.** SCIENTA Ano 01, Edição 01, p. 01 191, Jun/Nov. 2012.
- NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e profissão docente.** Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>. Acesso: 12 de Fevereiro de 2016.
- PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico:** como construir o projeto-político-pedagógico da escola. 4 ed. – São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003 – (Guia da Escola Cidadã; v 7).
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petropólis, RJ: Vozes, 2002.



GEFER

III Diálogos sobre a Pesquisa

Formação Docente em cena 20 anos pós LDB 9394/96

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid

PIBID E FORMAÇÃO DOCENTE: contribuições para os saberes docentes dos licenciandos

Edson Santana Pessoa

Graduando em Letras Língua Portuguesa. Bolsista de Iniciação Científica – IC. Universidade do Estado da Bahia – DCH VI.

neto.lr@hotmail.com

Ginaldo Cardoso de Araújo

Pedagogo, com especialização em Gestão Educacional e em Metodologia do Ensino Fundamental. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação - GESTEC/ UNEB. Professor da Universidade do Estado da Bahia – Departamento de Ciências Humanas – DCH VI/Caetité.

araujoginaldo@iq.com.br

Márcea Andrade Sales

Doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia. Pesquisadora do Mestrado Profissional Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação. Líder do Grupo de Pesquisa Forma (em)Ação – GEFEP UNEB/CNPq.

marcea_ufba@yahoo.com.br

Resumo: Com o objetivo de discutir as contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID para a formação profissional dos discentes dos cursos de Licenciatura, este texto relaciona-se com o subprojeto de Iniciação Científica – IC *Ressonâncias do PIBID na Educação Básica: o olhar das escolas parceiras sobre o Programa, que desenvolvemos na Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus VI – Caetité, Bahia*. Como primeira etapa da pesquisa, foi feito estudo bibliográfico sobre o PIBID e a formação docente. Além disso, analisamos o subprojeto PIBID UNEB *As múltiplas linguagens na formação docente* para compreender a perspectiva de formação para os discentes do curso de Letras Língua Portuguesa participantes do Programa. Criado em 2007 pelo Ministério da Educação e implantado pela CAPES/FNDE, o PIBID tem a finalidade de valorizar o magistério e apoiar estudantes de licenciatura plena das Instituições federais e estaduais de Educação Superior, buscando proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, visa, também, incentivar as escolas públicas de Educação Básica a se tornarem protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como formadores dos futuros professores. Os resultados da pesquisa até o momento evidenciam importantes contribuições do Programa para a formação docente, pois ao promover o encontro do licenciando com a Educação Básica promove a vivência de experiências formativas no contexto da escola pública com seus dilemas e desafios. Assim, torna-se um importante espaço formativo para o desenvolvimento dos saberes docentes de forma significativa e contextualizada.

Palavras-chave: PIBID. Formação docente. Saberes docentes.

PIBID E FORMAÇÃO DOCENTE: contribuições para os saberes docentes dos licenciandos

A criação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID tem se tornado um grande incentivo para os alunos que estão iniciando a sua formação na área docente. Neste texto, temos como objetivo discutir as contribuições do PIBID para os discentes dos cursos de Licenciatura, a partir de estudo bibliográfico feito e análise de um Subprojeto PIBID UNEB do curso de Letras Língua Portuguesa. Esses procedimentos e as discussões aqui apresentadas integram o subprojeto de Iniciação Científica *Ressonâncias do PIBID na Educação Básica: o olhar das escolas parceiras no município [...] sobre o Programa.* O PIBID foi criado em 2007 pelo Ministério de Educação - MEC, e implantado pela CAPES/FNDE com a finalidade de valorizar o magistério e apoiar estudantes de licenciatura plena das Instituições federais e estaduais de Educação Superior.

O que podemos notar é que esse Programa tem desenvolvido e ganhado espaço no meio acadêmico, contribuindo para ampliar a formação dos alunos e, também, melhorar a qualidade do ensino das escolas parceiras da Educação Básica. O PIBID busca proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, incentiva as escolas públicas de Educação Básica a se tornarem protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como formadores dos futuros professores.

Nesse sentido, o PIBID aparece como um excelente meio de interferir positivamente na qualidade do Ensino Básico. Nessa perspectiva, esse estudo discute como o Programa está sendo desenvolvido em seu aspecto acadêmico, principalmente, no curso de Letras - Língua Portuguesa e suas contribuições para a formação dos futuros docentes. A formação de professores acontece ao longo de todo o processo, e a sistematização do conhecimento tem duas fontes: a teoria e as experiências oriundas da vivência. Assim, Tardif (2014), ao abordar

sobre saberes docentes e a formação profissional, entende que esse profissional dispõe de um conjunto de saberes que, ao problematizá-los com os outros membros da sociedade completa o ciclo, ou seja, na formação ele recebe uma gama de saberes que foram elaborados socialmente e, por sua vez, são destinados a instruir os membros da sociedade com base nesses saberes.

É evidente, então, que os docentes que realizam, efetivamente, esse processo educativo no âmbito do sistema de formação em vigor, são chamados, de uma maneira ou de outra, a definirem sua prática em relação aos saberes que possuem e transmitem. Tardif (2014) nos chama a atenção para um processo dialético, já que o professor não é o detentor de todo o conhecimento - neste processo, tanto uma parte, como a outra traz consigo saberes. Na condição de mediador, fica a cargo de o professor proporcionar a formação de uma concepção crítica de seus alunos, no entanto, dentro do sistema educacional vigente os saberes acabam tomando conotação de estoques de informações técnicas que servem ao interesse do momento. Tardif (2014, p 35) destaca que “nessa perspectiva, os saberes são, de certo modo, comparáveis a “estoques” de informações tecnicamente disponíveis, renovados e produzidos pela comunidade científica em exercício e passíveis de serem mobilizados nas diferenças práticas sociais, econômicas, técnicas, culturais, etc”. Os educadores e os pesquisadores, o corpo docente e a comunidade científica tornam-se dois grupos cada vez mais distintos, destinados a tarefas especializadas de transmissão e de produção dos saberes sem nenhuma relação entre si. Nesse contexto, o professor vai ter um papel decisivo, pois tem diante de si um grupo de indivíduo em processo de formação.

Assim, a posição que o docente assumir, contribuirá para o futuro destes indivíduos. Daí Tardif (2014) ressaltar que os saberes docentes assumem uma condição de um saber plural, estratégico e desvalorizado. Podemos ver, então, que a função do professor é importante na vida social e na vida do aluno, pois é uma referência na profissão. Ainda para o autor, os saberes docentes estão associados aos saberes curriculares, disciplinares, experenciais e da formação profissional. Nessa perspectiva, vemos que o PIBID se associa a essa compreensão de formação docente. Ao promover o encontro do licenciando

com a Educação Básica, o Programa promove a vivência de experiências formativas no contexto da escola básica como seus dilemas e desafios. Ao trazer essas situações para o espaço da Universidade, favorece a oportunidade de discutir, refletir, compartilhar e organizar os saberes de forma mais consistente. Desse modo, a formação do licenciando passa a ser mais significativa e contextualizada. Para Nóvoa (2002, p. 27),

(...) não é fácil definir o conhecimento profissional: tem uma dimensão teórica, mas não é teórico; tem uma dimensão prática, mas não é prático; tem uma dimensão experiencial, mas não é unicamente produto da experiência. Estamos perante um conjunto de saberes, de competências e de atitudes *mais* (e este *mais* é essencial) a sua mobilização numa determinada ação educativa.

Na análise do subprojeto PIBID UNEB do curso de Letras, percebemos a preocupação com esse viés de formação. As múltiplas linguagens são utilizadas como instrumento para se pensar a formação do professor de Língua Portuguesa e o desenvolvimento dos saberes numa dimensão interdisciplinar, valorizando o contexto real da escola parceira e as dinâmicas do mundo em que o aluno vive.

Ao participar diretamente do cotidiano da sala de aula, do planejamento e da execução das ações junto com os professores supervisores e coordenadores do Subprojeto, os licenciandos assumem protagonismo no seu processo de formação. Assim, com a execução do PIBID podemos ver bons resultados no meio acadêmico. Os graduandos estão se interessando mais no processo ensino e aprendizagem. Quando falam em ser professor já têm uma visão mais real da profissão, o que favorece os estudos na licenciatura e a preocupação em buscar as respostas para as perguntas e inquietações que surgem quando estão desenvolvendo as atividades do PIBID. Isso dinamiza o curso de Licenciatura que precisa acompanhar o processo e criar as condições coerentes para que a formação docente aconteça de forma competente e contextualizada.

REFERÊNCIAS

- NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.



GEFER

III Diálogos sobre a Pesquisa

Formação Docente em cena 20 anos pós LDB 9394/96

NARRAÇÃO DE HISTÓRIA AFRICANA COMO VEÍCULO PARA CRIAÇÃO PICTÓRICA

Taiane Dias Mendes dos Santos

Licencianda em Desenho e plástica. Bolsista PIBID. Email: taianedias@live.com

Evandro Sybíne

Prof. Msc., docente das disciplinas de Gravura Artística na Escola de Belas Artes da UFBA. Chefe do Departamento II - Expressão Gráfica e Tridimensional e Coordenador do subprojeto PIBID ARTES. Email: sybevandro@gmail.com

Resumo: O projeto “Narração de história Africana como veículo para criação pictórica” tem se desenvolvido em 2016 através do PIBID ARTES. A experiência do Projeto tem sido realizada na Escola Municipal Carmelitana do Menino Jesus, localizada no bairro do Uruguai, Salvador/Bahia, com estudantes do 3º ano de escolarização do Ensino Fundamental I. Com referências à Lei 11.645/08, que regulamenta a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena em todos os níveis de ensino; ao projeto macro da Escola Municipal Carmelitana do Menino Jesus, intitulado “As Influências Étnicas na Formação da Identidade Brasileira” e aos griots (povos da África que narram as tradições e acontecimentos), o projeto visa utilizar a força das histórias e, principalmente, de sua transmissão através da oralidade, como condutor para práticas artísticas que auxiliam no desenvolvimento e desenvolvem percepções, criatividade, repertório imagético e dimensão cultural dos estudantes, conhecimento lúdico da própria história, introdução e conscientização da literatura e ilustração africana. O produto esperado é a confecção individual de livros ilustrados do conto “História das Histórias”, oriunda dos povos Ashanti, de Gana – África Ocidental. Visando expandir os conhecimentos imagéticos da Cultura Africana a partir de literatura, fotografias e ilustrações; apresentando de forma lúdica a Cultura Africana, a fim de fomentar o pensamento de que o conhecimento do povo Africano é herança da própria descendência, utilizando contação de história; Ademais desenvolver a criatividade e percepção através de leituras visuais (ilustrações e fotografias), auditivas (narração de história) e intervenções pessoais no desenho de observação, ampliando habilidades relacionadas ao desenho e pintura com lápis aquarelável. Tornando criativa, sensível e crítica a leitura da própria história.

Palavras-chave: Cultura. História. Literatura.

NARRAÇÃO DE HISTÓRIA AFRICANA COMO VEÍCULO PARA CRIAÇÃO PICTÓRICA

A capital da Bahia, de acordo com os dados do IBGE em 2015, possui quase 3 milhões de habitantes e algumas Universidades brasileiras afirmam, em suas pesquisas, que é também a capital com maior índice de ancestralidade Africana. Aqui, é onde se encontram em seus descendentes a essência da África, a raiz, os costumes, a cultura.

Entretanto, desde que foram tirados do seu território, os negros sofreram a tentativa da extinção da sua história através dos europeus, que por sua vez queriam reinar. E, ainda hoje, na sociedade e nas escolas públicas, há um eurocentrismo, uma tentativa de velar a história à qual pertencemos. Em busca de reparação, foi aprovada a *Lei 11.645/08* que regulamenta a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena em todas as escolas brasileiras, públicas privadas, do Ensino Fundamental e Médio. A partir dessa lei, do projeto macro da Escola Municipal Carmelitana do Menino Jesus, intitulado “As Influências Étnicas na Formação da Identidade Brasileira”, junto à necessidade de tornar real e pertencente à própria história e os valores férteis presentes nela, o projeto “Narração de História Africana como veículo para criação pictórica” tem se desenvolvido, no ano 2016, considerando a importância da arte como um meio de despertar consciência através de imagens, leituras de imagens, à crítica e ao fazer.

O primeiro momento de aproximação com os educandos e destes com a Cultura Africana no desenvolvimento do projeto foi de introdução ao estudo do continente africano através de narrativas e imagens, a África, quem são seus habitantes, suas representações estéticas e culturais e as relações desse contexto histórico com a vida pessoal e descendência. Foram necessários alguns encontros para contextualizar, colocar o sujeito no contexto histórico, apresentar repertório imagético para conhecimento e reconhecimento. A partir de então, as aulas foram caminhando por um percurso lúdico que a contação de história acomete.



A narração do conto “A História das histórias”, oriunda dos povos Ashanti, conta o possível surgimento das histórias. Essa foi a condução da construção do processo criativo através da narrativa em roda na sala de aula, tornando próxima a relação entre educador e educando e utilizando a literatura Africana, conhecida como literatura oral, já que os povos escolhiam contar suas histórias em roda através dos Griots. Esse ponto de partida desencadeou a vivência performática e experiência teatral improvisada, estimulando memória e referências imagéticas nos educandos, fazendo-os absorver a história e seu contexto através da narração do conto e da vivência teatral do mesmo. Já que Gaston Bachelard afirma que “o conto é uma imagem que raciocina” (BACHELARD, Gaston. A poética do espaço. Op. Cit., p.171).

Paulo Freire (1981, p. 21) já escrevera sobre o aprendizado e a vivência e a importância das suas relações.

A decifração da palavra fluía naturalmente da "leitura" do mundo particular. Não era algo que se estivesse dando superpostamente a ela. Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz. [...] No fundo, esse conjunto de representações de situações concretas possibilitava aos grupos populares uma "leitura" anteriores do mundo, antes da leitura da palavra.

As práticas construtivas do livro têm se realizado através da rememoração dos educandos da narrativa do conto, vivência teatral e exposições de ilustrações como referência inicial ao desenho de observação que depois recebe intervenções criativas através da imaginação gerada por imagens, ritmos e intenções na contação de história, visto que a narração de histórias abre o campo do imaginário e o sensorial que possibilita a projeção desses pensamentos criativos e imaginativos para o papel, através do desenho. Além de sensibilizá-los e relacionar o conto que desponta outras histórias, inclusive a história de vida pessoal e populacional.

Nisso, vejo então uma pista: pensar o imaginário como um vasto campo de possibilidades, que proporciona, entre tantas coisas, a compreensão da realidade, abrindo-se para um sistema participativo, plural, sensível e passível de outras lógicas. A partir dele e suas manifestações é possível retornar à matéria humana, e ressensibilizar o mundo e o ser humano.

[...] contar histórias pode ser fermento para o imaginário. Elas nascem no coração, e poeticamente circulando, se espalham por todos os sentidos, devaneando, gatiando, até chegar ao imaginário. (Cléo Busatto, 2013 p.58)

Os desenvolvimentos das ilustrações trazem empoderamento aos educandos que, acostumado com histórias européias, que não os representam, ouvem uma história que os caracteriza. Os personagens têm traços, cabelos, olhos, bocas, cor iguais ou similares às deles. Entretanto, o reconhecimento vem depois de críticas à própria aparência, já que o que fora apresentado a eles são histórias sem identidade brasileira e afro-brasileira. Além de imaginar, pela narração de história, e ver através de imagens, o desenho provoca uma representação mais profunda, porque nesse momento deixa-se de reproduzir os clássicos europeus, rompendo os padrões estéticos anteriormente apresentados pela sociedade e até pela família. Essa ruptura faz com que o indivíduo se represente, ainda que indiretamente, através do desenho.

Além disso, o conjunto das ilustrações que dão origem ao livro, à representação ilustrada do conto, amplia a visibilidade de histórias. Faz-se conhecer outra cultura, que embora esteja inserido, não se sente inserido. Fato este injusto porque toda a riqueza cultural fora camouflada, apresentando um sofrimento como característica inata, que não está em conformidade com a realidade. A literatura oral africana é representada por ilustração, o que torna a todos contemplativos à sua origem, agindo em favor e defesa dessa.

Através desse projeto os alunos ampliaram o repertório imagético relacionado à própria cultura, valorizaram o pertencimento histórico e a riqueza da literatura africana. A experiência foi permeada de mediações entre o ato educativo, especialmente a arte-educação e o lugar da consciência de herança cultural, herança negra, tornando a produção um resultado de conhecimento e valorização da Arte e Literatura Africana, utilizando-se para isso um conto onde se faz perceber que o saber não foi dado de outra cultura, mas perpassado de uma rica história procedente da própria raiz. A arte torna sensível e palpável esse conhecimento.

E esse ensaio, pautado pelo PIBID, é fundamental para iniciar um olhar reflexivo, curioso, sensível e crítico da (o) licencianda (o) e dos educandos para

as práticas educativas, gerando resultados na educação e na formação plena desses indivíduos como propôs Libâneo (1985) e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** - Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUSATTO, Cléo. **A arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço / Cléo Busatto**. 4 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CHAVES, Rita. O passado presente na Literatura Africana. **Via Atlântica, revista USP (Universidade de São Paulo), Dossiê 07: Século XX**. n. 7. 2004. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/issue/view/4177>> Acesso em: 12 set. 2016.

FREIRE, Paulo, 1921-1997. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam / Paulo Freire**. – 47. Ed. – São Paulo, Cortez, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. Edições Loyola – São Paulo – 1985.

MELLON, Nancy. **A arte de contar histórias / Nancy Mellon**; tradução de Amanda Orlando e Aulyde Soares Rodrigues. – RJ: Rocco, 2006.

Museu de arqueologia e Etnologia da Universidade Federal do Estado do Paraná. **Contos Africanos** / Museu de Arqueologia e Etnologia/UFPR; [Organização dos textos Andréia Baia Prestes; assessoria sobre temática Africana Marcos Silva da Silveira; ilustrações Caroline Dal'maso Bogo... et AL.]. 1. Ed. Curitiba Ed. UFPR, 2013. 59P.: IL. COLOR. - (**Assim vivem os homens v.2**).

ROSALES, Mônica. **Contar histórias – Construindo uma base moral e afetiva para a criança**. 2015. Disponível em: <<http://www.antroposofy.com.br/forum/construindo-uma-base-moral-e-afetiva-para-a-crianca/>>. Acesso em: 10 out. 2016.

PINTURA MURAL: A FORMAÇÃO ÉTNICA DO POVO BRASILEIRO. Uma experiência do Pibid Artes Visuais com alunos do Fundamental I.

Geisiane Cordeiro Ferreira

Licenciada em Artes Visuais, Escola de Belas Artes, UFBA. Bolsista Pibid Artes. Email: geiseferreira.arte@hotmail.com.

Cristiane Hermógenes Limoeiro

Licenciada em Artes Visuais, Escola de Belas Artes, UFBA. Professora da Rede Municipal de Ensino, supervisora Pibid Artes. Email: kricalimoeiro@hotmail.com.

Resumo: O projeto “Pintura Mural: A Formação Étnica do Povo Brasileiro” foi desenvolvido na Escola Municipal Carmelitana do Menino Jesus, localizada no bairro do Uruguai, na capital baiana, com alunos do 4º ano do Ensino Fundamental. Propôs a experimentação e aplicação de técnicas artísticas do desenho e da pintura, com a criação de personagens que caracterizam nosso povo e sua formação étnica, a partir da Lei 11.645/08, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas. Este projeto é um dos subprojetos do Pibid UFBA Artes Visuais e foi norteado pelo projeto macro da escola, intitulado “As Influências Étnicas na Formação da Identidade Brasileira”. A fruição estética através da apreciação, contextualização e práticas artísticas promovem o desenvolvimento cognitivo, emocional, criativo e social destes alunos na construção de suas identidades. Além disto, a pintura mural dialoga com as produções contemporâneas das artes urbanas, sobretudo do grafite; que transmite mensagens de cunho social, tornando-se uma ferramenta de educação para os jovens na sociedade. Concomitantemente, saber da história e cultura das etnias formadoras do nosso povo é extremamente importante para compreender nosso passado, fazer relações com o presente e com este entendimento, construir um futuro mais igualitário e justo, buscando a tolerância e cooperação. Inclusive, os movimentos sociais, tão presentes e importantes no nosso país atualmente, significaram muito no período da escravidão no Brasil; pois foi através deles que os negros se organizaram nos campos; e nas ruas, sentimentos de solidariedade foram desenvolvidos, permitindo a formação de associações de ajuda mútua, ativas; principalmente durante o período abolicionista. É nesta perspectiva que o Pibid constitui um instrumento fundamental na formação dos professores, preparando o licenciando para o exercício da docência e em contrapartida proporcionando uma devolutiva do conhecimento do curso de licenciatura em Artes para os estudantes da educação básica.

Palavras-chave: PIBID. Artes Visuais. Cultura Indígena e Afro-brasileira.

PINTURA MURAL: A FORMAÇÃO ÉTNICA DO POVO BRASILEIRO. Uma experiência do Pibid Artes Visuais com alunos do Fundamental I.

O projeto “Pintura Mural: A Formação Étnica do Povo Brasileiro” foi desenvolvido na Escola Municipal Carmelitana do Menino Jesus, localizada no bairro do Uruguai, na capital baiana, com alunos do 4º ano do Ensino Fundamental. Propôs a experimentação e aplicação de técnicas artísticas do desenho e da pintura, com a criação de personagens que caracterizam nosso povo e sua formação étnica, a partir da Lei 11.645/08, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas.

Este projeto é um dos subprojetos do Pibid UFBA Artes Visuais e foi norteado pelo projeto macro da escola, intitulado “As Influências Étnicas na Formação da Identidade Brasileira”. A fruição estética através do conhecimento, apreciação, contextualização e práticas artísticas promovem o desenvolvimento cognitivo, emocional, criativo e social destes alunos na construção de suas identidades. Além disto, a pintura mural dialoga com as produções contemporâneas das artes urbanas, sobretudo do grafite; que transmite mensagens de cunho social, político, cultural, tornando-se uma ferramenta de integração e educação para os jovens na sociedade, através da reflexão de temas relevantes e da aplicação de técnicas artísticas.

Concomitantemente, saber da história e cultura das etnias formadoras do nosso povo é extremamente importante para compreender nosso passado, fazer relações com o presente e com este entendimento, construir um futuro mais igualitário e justo, buscando a tolerância e cooperação. A propósito, os movimentos sociais, tão presentes e importantes no nosso país atualmente, significaram muito também no período da escravidão no Brasil; pois foi através deles que os negros se organizaram nos campos; e nas ruas, sentimentos de solidariedade foram desenvolvidos, permitindo a formação de associações de ajuda mútua, ativas, principalmente durante o período abolicionista.

É nesta perspectiva que o Pibid é um instrumento fundamental na formação dos professores, preparando o licenciando para o exercício da docência e em

contrapartida proporcionando uma devolutiva do conhecimento vivenciado no curso de licenciatura em Artes Visuais para os estudantes da educação básica. Salvador é uma cidade que possui mais de 2,9 milhões de habitantes, segundo o IBGE no censo de 2015.

A maior parte da população é negra ou afrodescendente. A história e cultura são fortemente influenciadas pelas etnias de matrizes africanas, porém, pouco se fala sobre isto nas escolas públicas. Mesmo com a existência da lei 11.645/08, a sua aplicação não é perpetrada como deveria, por motivos diversos; dentre eles: desinteresse dos professores, pela falta de formação docente específica nestes temas, por preconceitos diversos, etc.

Num momento em que o mundo passa por tantos conflitos provocados pela intolerância, em diversos âmbitos, precisamente por não existir o respeito e compreensão do universo do outro, é que este projeto mostra-se de suma importância para que, desde cedo, as crianças aprendam sobre as suas origens, resgatando e valorizando sua cultura, desenvolvendo o autoconhecimento e convivendo em paz na sociedade. E nada melhor que a arte para consolidar este conhecimento.

Por meio de dois momentos, teórico e prático, foram introduzidas noções básicas da história e cultura indígena e afro-brasileira, suas influências e importância na formação da nossa civilização. Em paralelo a isto, foram executados exercícios de desenho de observação, de criação e de pintura. Através da proposta triangular apresentada por Ana Mae Barbosa, na qual a apreciação, a contextualização e a prática artística fazem parte do repertório criativo, utilizamos algumas imagens de referência.

Saber decodificar estas imagens é fundamental, pois somos constantemente estimulados por elas ao nosso entorno: nos canais de comunicação, nas ruas, nas pessoas, nos objetos, etc. Elas estão abertas às interpretações a partir das nossas experiências, não só estéticas, mas também pessoais. Em relação à contextualização, é importante lembrarmos que a arte, além de ser obra de seu tempo, é uma área de conhecimento transdisciplinar que está em constante diálogo com o mundo e suas diversas áreas de conhecimento. Além disto, conhecer os estudantes e o local onde vivem é imprescindível para estabelecer

vínculos e aplicar metodologias que os contemplam e comportem um melhor aprendizado. Compreender seu contexto histórico, cultural e social, fazendo analogias do conteúdo proposto com suas vivências é essencial.

Vygotsky (2001) reflete que as emoções influenciam nosso modo de agir, alertando que uma aprendizagem e um trabalho bem sucedidos são frutos de uma atividade estimulada emocionalmente e que o fato emocionalmente colorido é lembrado com muita intensidade e solidez do que um fato indiferente (p. 143). Estas relações estimulam a busca pelo conhecimento, a aspiração de ser melhor a cada dia a partir das propostas dos conteúdos curriculares. Assim, os recursos estéticos trazidos pelas artes proporcionam um olhar mais ampliado sobre valores, da percepção do mundo e de como se dão as transformações por estes sujeitos na sociedade.

Estes educandos começam a fazer relações com suas próprias vivências, socializando seus pensamentos de forma crítica e desenvolvendo a criatividade, como o próprio PCN propõe; a formação deste educando como um ser social completo, reflexivo e responsável. O ambiente escolar, sobretudo o de educação básica, deve ser um espaço lúdico no qual as crianças sintam-se acolhidas e seguras.

O mural é motivo de orgulho para toda a escola; não só pela criação e execução em si, mas também por todos se identificarem com os personagens e a partir destas reflexões estabelecem a confiança em si mesmos. Tudo é relevante para uma comunidade carente, onde nem sempre os estímulos estão presentes no âmbito familiar e social. É um aprendizado diário onde percebemos paulatinamente os frutos deste trabalho no desenvolvimento cognitivo, sensorial, motriz e emocional de cada um.

Esta experiência proporcionada pelo Pibid é de grande relevância na formação do professor. É gratificante perceber a ampliação do olhar estético e reflexivo, da criatividade, da compreensão e do empoderamento dos alunos em acreditarem em si mesmos e nas suas potencialidades, descobrindo a cada dia novas possibilidades. Por outro lado, a experiência no Pibid proporciona uma vivência singular na formação do licenciando, com a aplicação de diversas metodologias e práticas docentes. Ganham não só os licenciandos, enquanto

futuros professores; mas também todos os envolvidos na educação básica e as universidades. E assim o nosso caminho segue com mais cor, compreensão e respeito.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. **Arte/Educação Contemporânea**. São Paulo: Cortês, 2006.
- BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações no ensino da Arte**. São Paulo: Cortês, 2002.
- BRAGA, Márcio André. **Identidade Étnica e os Índios no Brasil**. Métis: história e cultura. P.197-212. 2005.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** - Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BUENO, Luciana Estevam Barone. **Linguagem das Artes Visuais – Metodologia do Ensino de Artes**. Vol. 5. Curitiba, IBIPEX, 2008.
- Lei 11.635/08. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.html. Acesso em: 20 jun. 2016.
- RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro. A formação e o sentido do Brasil**. São Paulo Companhia das Letras, 1995.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.



GEFER

III Diálogos sobre a Pesquisa

Formação Docente em cena 20 anos pós LDB 9394/96

AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: uma análise a partir da visão dos egressos do PIBID Pedagogia da UFBA

Gersania Alexandrina Conceição

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia. E-mail:
gersegac@hotmail.com

Alessandra Santos de Assis

Doutora em Educação. Coordenadora Institucional do PIBID UFBA. Professora Adjunta FACED UFBA, E-mail: bralessandra2017@gmail.com

Resumo: Esta pesquisa foi apresentada como Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, no Curso de Pedagogia, noturno, da Universidade Federal da Bahia- UFBA. Para construção deste trabalho foi realizado um estudo com Bolsistas de Iniciação à Docência Egressos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, subprojeto de Pedagogia, Edital 02/2009, tendo como objetivo principal discutir os impactos do PIBID Pedagogia, desenvolvido na Universidade Federal da Bahia, na sua formação pessoal e profissional e como este veio a contribuir com a inserção dos mesmos na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre os instrumentos, os saberes e as peculiaridades do trabalho docente. Teve como objetivo ainda: 1- caracterizar as práticas docentes vivenciadas pelos bolsistas de iniciação à docência, identificando assim os aspectos que mais contribuíram para sua formação profissional, durante a sua permanência no Programa; 2- Identificar como vem se dando a inserção desses bolsistas egressos no campo profissional e 3- Analisar a influência que a participação desses bolsistas egressos do Programa, teve em sua formação pessoal e profissional . Para a realização desse trabalho utilizamos como abordagem metodológica a pesquisa qualitativa, por meio de entrevistas semiestruturadas e análise documental - sobretudo os documentos reguladores do Programa tanto no âmbito nacional quanto institucional. As falas das bolsistas egressas, todas mulheres, trouxeram elementos que nos levaram a perceber o impacto do Programa sobre a sua formação docente, bem como a importância da aproximação que é promovida pelo PIBID entre os seus bolsistas e o seu futuro campo de atuação profissional, ou seja, a Escola básica, ainda no inicio da sua formação acadêmica.

Palavras-chave: Egressos PIBID. Formação Docente. PIBID UFBA.

AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: uma análise a partir da visão dos egressos do PIBID Pedagogia da UFBA

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID é um Programa instituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e tem por desígnio principal,

Promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola. (CAPES, 2015)

As Instituições de Ensino Superior – IES que participam do Programa recebem cotas de bolsas em três categorias, a saber: Iniciação à docência – para estudantes de licenciatura das áreas abrangidas pelo subprojeto. Supervisão – para professores de escolas públicas de educação básica. Coordenação de área – para professores da licenciatura que coordenam subprojetos. Coordenação de área de gestão de processos educacionais – para o professor da licenciatura que auxilia na gestão do projeto na IES. Coordenação institucional – para o professor da licenciatura que coordena o projeto Pibid na IES. Esse formato vem sendo um dos principais atrativos do Programa, o que fez com que este tivesse notório crescimento.

Esta pesquisa teve como objetivo principal discutir os impactos do PIBID Pedagogia, Edital 2009, desenvolvido na Universidade Federal da Bahia, na formação pessoal e profissional dos seus egressos e como este veio a contribuir com a inserção do estudante na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente. A motivação para a sua escrita nasceu após vivenciar as ações do Programa, a partir da equipe gestora do PIBID UNEB, da qual tive a oportunidade de participar, a opção por realizar essa pesquisa na UFBA aflorou por dois principais pontos: o primeiro por ser graduanda do curso de Pedagogia desta Instituição e o segundo por já ter ouvido relatos de colegas de graduação que se sentem fortalecidos por desfrutar da relação teoria e prática, promovida pelo PIBID. É relevante

considerar, também, o histórico desta Instituição no Programa, tendo em vista que no estado ela é uma das mais antigas participantes tendo seu primeiro projeto aprovado em Edital lançado pela CAPES no ano de 2007 e permanecendo no PIBID até os dias atuais.

Quanto à metodologia, realizamos uma abordagem qualitativa, tendo em vista entendermos que,

A pesquisa qualitativa ou naturalista envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada [...] enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. (Lüdke e André, 2013, p. 14)

Para apresentarmos com maior fidelidade os elementos trazidos pelos egressos, utilizamos a entrevista semiestruturada como técnica de coleta de informações. Essa escolha foi feita por considerar que a entrevista nos traz possibilidades de análises importantes, para Lüdke e André (2013, p. 39), a vantagem da entrevista sobre as demais técnicas está na “*captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos*”. Para as autoras “*uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima*”.

Analisamos documentos que norteiam o Programa e/ou suas ações no âmbito Nacional e Institucional, tais como: Portaria CAPES, Projeto Institucional PIBID UFBA, Edital 02/2009, Plano de Ação do PIBID UFBA Pedagogia, Edital 02/2009 e Teses e Dissertação que tratam dos Egressos do Programa. Essa análise documental foi feita por entendermos que, conforme nos diz Lüdke e André (2013, p. 45) “*os documentos constituem uma fonte estável e rica*”, pois além de persistirem ao tempo ainda podem ser consultados diversas vezes “*o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos*”.

Podemos observar o caráter democrático do Programa, uma vez que este permite que os documentos norteadores internos sejam construídos de maneira colaborativa pelos diversos atores dele participantes na Instituição, a saber, professores das licenciaturas envolvidas, estudantes e representantes da escola básica. Assim, ficou perceptível também a evolução dos objetivos

constantes nas diferentes Portarias que foram aprimoradas conforme demandas postas pela rotina do programa. Já com o levantamento das Teses e Dissertação foi evidenciada a escassez de pesquisas sobre a Política de Egressos do Programa. As falas das egressas trouxeram elementos relevantes que nos levam a inferir respostas positivas sobre as indagações postas. O exposto na fala a seguir, sobre ter alcançado ou não suas expectativas no Programa, confirma as conclusões desta pesquisa,

Sim, pude experienciar como bolsista do PIBID de momentos enriquecedores na minha formação docente, construindo na prática em sala de aula a possibilidade de intervenções positivas e de respeito às especificidades e diversidades das crianças. (Nina).

No que diz respeito à inserção na cultura escolar as egressas dizem que,

[...] com o PIBID eu tive uma maior ciência do que era a escola, eu não sabia o que era ir para uma escola, sobretudo uma escola da rede municipal, então sempre tem aquele choque, ver o desabafo dos professores, quer queira ou não, deixa o estudante incerto se é realmente aquela carreira [...] (Rosa)

[...] um diferencial para mim como professora, é que sou muito freriana e eu acredito que educar é um ato político, e as contribuições para a minha formação política, o PIBID foi muito importante para a minha formação política, me deu um olhar diferente para a escola pública, sabe? Para os atores da educação básica da escola pública mesmo, acho que isso para mim foi um grande diferencial do PIBID. (grifo meu) (Lina).

Consideramos que o PIBID é um Programa que vem cumprindo o papel a que se propõe, e, sobretudo, o PIBID Pedagogia da UFBA, ao menos o subprojeto com as configurações apresentadas nos documentos aqui analisados, contribuindo para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente. Salientamos ainda, a necessidade de novas pesquisas que tragam as falas dos/as egressos/as, pois ponderamos que esses/as trazem consigo uma bagagem extensa de informações que podem vir, não só a melhorar a qualidade do Programa internamente, mas também, trazer um olhar diferenciado sobre o processo de formação docente.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (org.). **Formação reflexiva de professores.** Estratégias de supervisão. Porto Portugal. Porto Editora LDA, 1996.

BARROSO, João. **Cultura, Cultura Escolar, Cultura de Escola**, princípios gerais da administração escolar. Disponível em: http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65262/1/u1_d26_v1_t06.pdf Acesso em: 17.09.2015.

BRASIL, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES -Portaria Nº 096, DE 18 de Julho de 2013. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid> . Acesso em: 28.10.14.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e informação qualitativa.** Campinas. Papirus, 2001.

_____. **Pesquisa qualitativa.** Busca de equilíbrio entre forma e conteúdo. Rev.latino am. enfermagem, Ribeirão Preto, v. 6, n. 2, p. 89-104, abril 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v6n2/13912.pdf> acesso em: 23.04.2015.

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

GATTI, Bernadete A. **Formação de professores no Brasil:** características e problema. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf> . Acesso em :22/05/2015.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. Rio de Janeiro, Editora Pedagógica e Universitária. 2013.

NOVOA, Antônio (org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1997.

A RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS PARCEIRAS DO PIBID/UNEB

Camila Palmeira Ferreira Arouca

Professora da Rede Municipal de Ensino de Salvador. Bolsista de Supervisão PIBID/CAPES. Membro do Grupo de Pesquisa Forma(em)Ação – GEFEP UNEB/CNPq. Email: camilaarouca@gmail.com

Célia Tanajura Machado

Doutora em Educação, Conselheira do Conselho Estadual de Educação da Bahia. Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Professora no Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias da Educação. Líder do Grupo de Pesquisa Gestão, Trabalho e Educação – UNEB/Cnpq. Email: celia.tanajura@gmail.com

Resumo: O relato cumpre a missão de destacar as interferências entre um Subprojeto do PIBID do curso de Pedagogia do Campus I - Salvador da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, com os professores das escolas parceiras da Secretaria Municipal de Educação - SMED na possibilidade de formação continuada dos mesmos, que no exercício de sua profissão, podem ressignificar a sua prática pedagógica. Trata-se de um recorte de pesquisa em andamento, a qual utiliza como metodologia o aporte da pesquisa qualitativa por acreditar no indivíduo como autor de reflexão de sua ação; quanto ao método procedural, será utilizado o estudo de caso. A investigação se apoia a partir de entrevista semiestruturada em formato presencial através de grupos focais que gerarão discussões em volta da contribuição à formação continuada em exercício dos participantes do programa. Norteariam os sujeitos da pesquisa, a formação continuada, a política pública educacional e, como resultado, o objeto de estudo os docentes -supervisores e os professores colaboradores- das duas escolas da rede municipal de ensino -. O estudo tem como objetivo identificar como a formação realizada no âmbito do subprojeto de Pedagogia do PIBID/UNEB do DEDC I impacta na prática pedagógica dos supervisores e os professores das escolas parceiras da rede Municipal de Ensino de Salvador (SMED) Em caráter parcial, como resultado da pesquisa, podemos destacar que políticas públicas para a formação continuada de professores, no Brasil, foram postas na legislação tardivamente, no entanto após a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional – LDB 9394/1996, houve um significativo investimento em torno da formação continuada em exercício, atualmente visto na Resolução 02/2015 do Conselho Nacional de Educação – CNE.

Palavras-chave: Formação Docente. Práxis Pedagógica. PIBID UNEB.



A RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS PARCEIRAS DA SMED ATRAVÉS DA RELAÇÃO DO PIBID/UNEB

Na rotina da Educação Básica do Ensino Fundamental da rede municipal de Salvador (SMED), é possível compreender a real urgência em manter-se em formação contínua em conquista da ampliação das possibilidades e tônus na qualidade da prática docente. Para que a formação continuada, efetivamente, aconteça, o docente precisa adotar uma postura reflexiva, criativa e investigativa, buscando em suas ações educativas as respostas para suas inquietações, e trazendo um novo contexto que lhe permitirá novos diálogos, saberes e orientações.

Tanto Gatti (2008) quanto Dourado (2015), apontam na formação continuada diversas atividades consideradas por assim dizer ‘formativas’, como: reuniões pedagógicas, grupos de estudo, cursos, programas e ações que propiciem ao docente uma prática reflexiva. A formação continuada dentro desta vertente valoriza e reconhece as diversas possibilidades de espaço formativo. O pensar sobre esta tem buscado uma identidade autônoma de empoderamento do ser social docente.

O Brasil tem definido em sua política de formação docente a formação continuada como um processo permanente, através do compromisso colaborativo entre entidades federativas de sistema e instituições de ensino, a valorização do docente o que, consequentemente, traz qualidade à educação. Seguindo esta proposta, Dourado (2015) traz que as novas Diretrizes Curriculares Nacionais defendem que o processo formativo seja pautado por lei e institucionalizado, pois entende que o mesmo deve ser resultado da articulação entre as universidades e os sistemas de ensino de Educação Básica. O PIBID responde a tal compromisso, a saber, a operacionalização da política pública de formação inicial docente, conforme a LDB 9394/96, e a formação continuada do professor supervisor que, por ser docente da Educação Básica participante do programa, cabe a atuação de coformador dos futuros docentes.

O PIBID e a escola se tornam parceiras numa aliança em promover a qualidade da iniciação docente e, também, em contribuir diretamente para qualificação do docente coformador na sua formação continuada. Nessa perspectiva dialógica, em que há uma articulação entre a teoria e a prática, pode o PIBID envolver em sua trama formativa outros atores do espaço escolar, tais como os outros docentes, e construir, a partir da valorização e vivência destes, uma parceria de formação.

Vale dizer que o PIBID traz à escola possibilidades ao docente de ressignificar sua prática pedagógica, levando-o a uma postura de professor reflexivo. Propõe, ainda, que o mesmo esteja atento aos fatos ao seu redor, aos desafios de seu contexto escolar e, principalmente, da gestão de sua sala de aula, permitindo-se a posição crítica para o aperfeiçoamento de sua prática. Esta pesquisa traça compreender, a partir da investigação, a sala de aula como um lugar de aprendizagem docente e todo o espaço escolar que o cerca, quanto lócus de autoformação.

Percebe-se que na rotina do professor reflexivo, o registro deve ganhar um valor de juízo e compartilhado por levar em consideração a diversidade encontrada na escola e as possíveis inferências de mudança desta realidade. Gandin (2001, p. 82) traz o planejamento participativo como “uma tendência dentro do campo de propostas de ferramentas para intervir na realidade”. O autor ainda ressalva a ação do planejamento com a missão de contribuir para a transformação da realidade social/escolar, sendo uma ferramenta organizacional para a construção de sua prática.

Ao contrário da prática do professor reflexivo, é recorrente encontrar professores que ainda registram suas ideias em forma de anotações rápidas, numa tentativa fracassada de acompanhar o seu fazer docente. Há ainda outras estratégias que o professor se utiliza para planejar, porém a ausência de um planejamento sistematizador que auxilie a ação docente, juntamente com as dificuldades no contexto sociopedagógico reflete na fragilidade, individualização e improvisação deste universo pedagógico que envolve a escola, o professor e o aluno.

O contexto desta pesquisa se dará no subprojeto PIBID UNEB de Pedagogia do DEDC I que tem por título “Entre a Universidade e a Escola: a Mediação do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) potencializando a práxis pedagógica” o qual funciona desde 2011, e tem por objetivo a construção de banco de aulas situado em um ambiente virtual de aprendizagem. Este subprojeto desenvolve um percurso formativo que visa à elaboração e à reflexão das aulas que são postadas sistematicamente no banco de aulas.

A metodologia desta pesquisa se respalda nos parâmetros científicos da pesquisa qualitativa, por acreditar no indivíduo como autor de reflexão de sua ação. Ao método procedural, foi utilizado o tipo de estudo de um caso, por serem bastante significativos os dados encontrados no caso do subprojeto PIBID UNEB de Pedagogia do DEDC I, em suas nuances e perspectivas. Essa particularidade do caso é o que o torna singular (Gil, 2002).

No que diz respeito à coleta de dados, três entradas no campo são demarcadas: a primeira, a observação participante, realizada na pesquisa de campo que origina uma problemática que, por sua vez, constrói elementos de observação intencionais e sistemáticos, seguindo um tema proposital mediado pelo pesquisador que, por sua vez, é coator ao interagir, participar e conviver com o sujeito pesquisado; a segunda, a pesquisa documental que dará suporte ao analisar os relatórios, planejamentos, portfólios, atas, tabelas e demais recursos de registro pedagógico, como fonte validada da pesquisa de campo.

São fontes de discussão em busca de compreender como é dado o encaminhamento de registros e sua eficácia; e a terceira, a partir de entrevista semiestruturada em formato presencial, através de grupos focais, gerando discussões em volta da contribuição à formação continuada em exercício em participação em programa. É esperado que ao final da pesquisa, seja elaborado, em caráter colaborativo, instrumento estruturante que auxilie o docente na sua prática pedagógica decorrente da sua participação/ aliança no Subprojeto do PIBID Pedagogia – DEDC I.

Em suma, o investimento na formação continuada do docente em exercício se mostra necessário e contínuo por oportunizar ao mesmo a ressignificação de seu fazer pedagógico, qualificando-o de forma ascendente. Este estudo

confere ao PIBID os instrumentos necessários para tal investimento através das relações entre os docentes das escolas parceiras e o Subprojeto do PIBID/UNEB DEDC I.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid> Acesso em: 07/10/2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.02 de 01/07/15**. DOU, Brasília, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 05/05/2016.

GATTI, Bernadete Angelina. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf> Acesso em: 12/09/2016

GANDIN, Danilo. **A posição do planejamento participativo entre as ferramentas de intervenção na realidade**. 2001. Disponível em: <http://www.unifra.br/professores/carin/artigo%20do%20danilo%20gandin.pdf> Acesso em: 07/09/2016.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica: concepções e desafios. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf> Acesso em: 20/08/2016.

O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: reflexões sobre o PIBID UNEB

Ana Terra dos Santos Araújo

Licencianda em Ciências Sociais na UNEB. Bacharel em Ciências Sociais na Universidade do Estado da Bahia. Participante do grupo de pesquisa GEFEP na UNEB. Atualmente, bolsista de Iniciação Científica. Email: anaterraaraujo@gmail.com

Márcea Andrade Sales

Doutora em Educação (Universidade Federal da Bahia, 2009), Mestre em Educação (Universidade Federal da Bahia, 2004) e Licenciada em Geografia (Universidade Católica do Salvador, 1987). Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia – DEDC I. Email: masales@uneb.br

Resumo: O texto trata de uma pesquisa que teve inicio em 2014 no Programa de Iniciação Científica da Universidade do Estado da Bahia – IC UNEB, cujo objetivo era investigar de que maneira as experiências discentes no PIBID UNEB influenciam o ensino de Sociologia na Educação Básica. A fim de compreender o quanto é importante à execução de Programas Institucionais que incitem a formação docente essa pesquisa se desenvolveu a partir da seguinte questão: como as experiências discentes no PIBID UNEB influenciam o ensino de Sociologia na Educação Básica? Com essa pesquisa foi possível perceber que os professores de Sociologia precisam buscar sempre inovações para tornar essa disciplina mais atrativa em sala de aula; pensando nisso, os (futuros) professores que participam do PIBID UNEB são auxiliados por meio dos encontros de formação a investir em metodologias que estejam mais próximas da realidade dos seus discentes – seja por meio da música, do teatro, da fotografia, etc -. Assim, essa pesquisa foi fundamental no processo de reafirmar o quanto esses (futuro) docentes colocam o PIBID UNEB como um marco fundamental no processo de formação docente, visto que permite que esses profissionais em formação possuam o seu primeiro contato com a sala de aula e com as ferramentas que compõe o âmbito escolar.

Palavras-chave: Iniciação à Docência. Ensino de Sociologia. Políticas Públicas. PIBID UNEB.

O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: reflexões sobre o PIBID UNEB

Esta pesquisa, realizada na graduação, teve como objetivo *investigar o ensino de Sociologia na Educação Básica a partir das experiências discentes na Licenciatura em Ciências Sociais e no PIBID UNEB*. Iniciada em 2014 no Programa de Iniciação Científica na Universidade do Estado da Bahia – IC UNEB, objetivou *investigar as repercussões das políticas públicas nacionais voltadas para o ensino da Sociologia na Educação Básica*. Desde então, foi investigada essa temática, tendo como base de análise e estudo o currículo da Licenciatura de Ciências Sociais.

Em sua continuidade, o sistema de ensino brasileiro e as alterações curriculares a partir da inserção da Licenciatura em Ciências Sociais nas Universidades, principalmente, pública, passaram, também, a ser temática dessa pesquisa. A fim de evidenciar a contribuição teórica dessa pesquisa foram utilizados como dispositivo de contribuição os estudos de Anita Handfas (2009) para discutir obrigatoriedade do ensino de Sociologia na Educação Básica; Rogério Mendes de Lima (2009), contextualizando olhares e práticas dessa disciplina e os rumos estabelecidos dentro da sala de aula; Amaury Cesar Moraes (2010), problematizando dificuldades enfrentadas no percurso de inserção da Sociologia na Educação Básica; Dacio Nelson Tomazi (2006) quem explana orientações para a elaboração do currículo no Ensino Médio; dentre outros autores.

Para além da pesquisa bibliográfica que foi responsável por identificar as contribuições teóricas relevantes para essa pesquisa, foi necessário, também buscar caminhos a fim de gerar uma melhor compreensão das categorias de análise; assim, foi realizada pesquisa documental com leitura e análise de textos oficiais relacionados às Políticas Públicas Nacionais voltadas à formação docente no Brasil, Editais de agências de fomento – CAPES e FAPESB; e o Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Ciências Sociais, na UNEB.

A partir do momento em que ocorreu uma apropriação dos conceitos e na vivência do campo, buscamos identificar o processo da formação de

professores de Sociologia, na Educação Básica; assim como mudanças metodológicas reproduzidas por esses docentes são resultado das experiências adquiridas no PIBID UNEB que, enquanto política pública voltada para formação docente atua diretamente nesse processo.

Levando em consideração o quanto são importantes iniciativas de políticas públicas e Programas institucionais que possibilitem o contato do (futuro) professor com a Educação Básica, a pesquisa se desenvolveu com base na seguinte indagação: *Como as experiências discentes no PIBID UNEB influenciam o ensino de Sociologia, na Educação Básica?* A partir disto, foi realizada uma investigação das propostas curriculares do curso de Ciências Sociais, principalmente na Universidade do Estado da Bahia, com o objetivo de destacar o docente que busca ser formado, exaltando a discussão acerca do ensino de Sociologia na Educação Básica, a partir das experiências discentes no PIBID UNEB.

Investiguei, assim, o quanto esse Programa contribuiu para a formação do (futuro) professor de Sociologia. Ao analisar o sistema educacional brasileiro podemos perceber que sempre ocorreu uma vinculação com as estruturas de poder das classes abastadas, de forma que ocorria um comprometimento ao acesso e permanência de jovens nos distintos segmentos educacionais. Na história recente do Brasil as mudanças mais significativas na educação da sua população vêm ocorrendo, notadamente, no final do século passado, quando foi editada a LDB 9.394/96, promovendo alterações estruturais no sistema de ensino nacional. Destacamos, aqui, a formação docente em nível superior.

A Lei 11.684/2008 alterou o art. 36 da Lei nº 9.394/96, estabelecendo Diretrizes e Bases da Educação Nacional e incluindo Filosofia e Sociologia como disciplinas obrigatórias para o Ensino Médio. Essa alteração curricular levou estudiosos das Ciências Sociais, particularmente, professores e pesquisadores do ensino superior, a experiências desafiadoras, principalmente, no que diz respeito à definição da Sociologia na formação de jovens e de adultos da Educação Básica.

Na UNEB, o curso em Ciências Sociais foi implantado em 2012 com duas habilitações: Bacharelado e Licenciatura - experiência recente e desafiadora

para os atores envolvidos no processo da implantação do curso, principalmente, no que diz respeito ao seu desenho curricular. O Departamento de Educação do Campus I/Salvador da Universidade do Estado da Bahia tem forte tradição de trabalho no campo das ações voltadas para formação docente, com experiência acumulada na qualificação de professores por todo Estado a partir de políticas públicas nacionais voltadas à formação docente – inicial e continuada. Nessa pesquisa foi investigada a implantação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID e suas ações voltadas para a iniciação à docência na Licenciatura em Ciências Sociais na UNEB.

A liderança da UNEB no PIBID CAPES é de reconhecimento nacional: iniciou sua participação em 2009 e, hoje (2016), tem 49 subprojetos aprovados no Edital 061/2013, com subprojetos na maioria dos Departamentos no interior do Estado. Enquanto estudante da primeira turma do curso de Ciências Sociais, nessa Universidade (2012-2016), meu desejo de pesquisar esse tema emergiu através do contato inicial com professores desse curso que relatam a realidade docente na Educação Básica e a forma como a Sociologia é trabalhada nas Instituições de ensino, levando em consideração seu processo de desvalorização, que se dá pela ausência de recursos para investir na metodologia de ensino e/ou pela ausência de corpo docente.

Ao tomar conhecimento dessas questões comecei a questionar como a Universidade pode auxiliar na formação do (futuro) professor de Sociologia de forma que ele agregue habilidades docentes a fim de tornar a sua *práxis* (Marx, 1867) eficaz. Como “não há docência sem discência” (Paulo Freire, 2011), justificamos a importância dessa pesquisa para a formação acadêmica, argumentando a necessidade de conhecer o processo formativo discente para o ensino de Sociologia nas redes públicas de ensino.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Parecer CNE/CP n.09, 2001. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em Nível Superior, curso de licenciatura de graduação plena.**

BRASIL. Congresso Nacional, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – **Lei 9.394/96**, Brasília; 1997.

BRASIL. Congresso Nacional altera o art. 36 da Lei nº 9.394/96 – **Lei 11.684**, Brasília; 02 de junho de 2008.

_____. Secretaria da Educação Básica – Brasília. Ministério da Educação, **Orientações curriculares para o ensino médio** Vol. 3. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília/DF, 2008.

CAPES. Portal Capes. **PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso em: 14 fev. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luiz. F. (orgs) **A Sociologia vai à Escola**. Rio de Janeiro. Quartet, 2009.

LIMA, Rogério Mendes de. **Novos Olhares e Práticas, e porque não, Uma Nova Escola: a Sociologia e os rumos da educação básica**. XIV Congresso Brasileiro de Sociologia, 2009.

MARX. **O Capital**. Editora Veneta. São Paulo, 1867.

TOMAZI, Nelson Dacio. **Sociologia para o Ensino Médio**. 2^a Edição. Editora Saraiva: São Paulo, 2010.

UNEB. Departamento de Educação, Salvador, Campus I - **Projeto do Curso de Graduação em Ciências Sociais**. Pró-Reitoria de Ensino e Graduação – PROGRAD. Salvador, 2002.

Universidade do Estado da Bahia. **Subprojeto diversidade, docência e pesquisa na educação básica**. Disponível em: <<http://pibiddiversidadedocenciauneb.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

PENSANDO A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NO ÂMBITO DO PIBID UNEB

Daniele Santana Santos

Pedagoga. Mestranda do Programa Mestrado Profissional Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação - Gestec – Uneb. Grupo de Pesquisa Forma(em)Ação – GEFEP UNEB/CNPq.; email: danielesantana@hotmail.com

Márcea Andrade Sales (Orientadora)

Doutora em Educação, Professora Adjunto da Universidade do Estado da Bahia. Professora Pesquisadora do Mestrado Profissional Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação - Gestec - Uneb. Líder do Grupo de Pesquisa Forma(em)Ação – GEFEP UNEB/CNPq; email: marcea_ufba@yahoo.com.br

Resumo: O Relato destaca o cenário da formação inicial docente dos egressos, bolsistas de iniciação à docência do curso de Pedagogia do Campus I - Salvador da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. Trata-se de um recorte de pesquisa de mestrado (em andamento), a qual utiliza como metodologia o aporte da pesquisa qualitativa por permitir trazer à baila a subjetividade dos sujeitos da pesquisa, com recorte em estudo de caso; e por permitir conhecer, particularmente, os egressos do Programa. A investigação se vale de pesquisas bibliográfica e documental para auxiliar no conhecimento de forma singular e próxima a formação de professores, as legislações que fundamentam essa formação, o PIBID e o PIBID na UNEB. Delineia os sujeitos da pesquisa, os conceitos de políticas públicas e políticas públicas educacionais e, consequentemente, o objeto do estudo - a prática docente dos egressos do PIBID UNEB. Consideram, assim a experiência discente na iniciação à docência. O estudo tem como objetivo identificar as referências pedagógicas para a prática profissional docente, tendo em vista as experiências discentes na Iniciação à Docência dos egressos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência na Universidade do Estado da Bahia – PIBID UNEB. Como resultado parcial da pesquisa, podemos destacar que políticas públicas para a formação de professores, no Brasil, foram postas na legislação tardivamente, no entanto, após a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional – LDB 9394/1996, houve um significativo aumento no pensar e fomentar programas voltados a formação docente, em destaque para a formação docente inicial no âmbito do PIBID.

Palavras-chave: Iniciação à Docência. Formação Docente. PIBID UNEB.

PENSANDO A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NO ÂMBITO DO PIBID UNEB

No cenário político, econômico e social que o Brasil vem atravessando, versar sobre a formação de professores tem se constituído uma tarefa que, ao mesmo tempo, é imprescindível e complexa; não somente pelo ato do exercício da docência, próprio da formação docente, mas pelas constantes e “aligeiradas” tomada de decisões do poder público governamental no campo educacional, em nosso país.

As legislações vêm sendo modificadas sem os devidos debates e reflexões por aqueles que estudam e vivenciam a educação escolar, tanto no “chão” da escola - *lócus* de atuação profissional do professor, ou seja, de seu fazer saber docente; e *lócus* de formação e/ou consolidação da identidade profissional; quanto no “chão” das Instituições de Ensino Superior - *lócus* de formação de professores em nível superior, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96. Ou, ainda, em instituições da sociedade organizada que estudam e pesquisam a formação inicial e continuada de professores, tanto nos cursos de Pedagogia, quanto em outras licenciaturas, e ainda em Programas e Projetos, bem como, em outros espaços da Educação Escolar na Escola Básica.

A formação docente tem passado por difícil processo para se apropriar das mudanças no que diz respeito à representação social do professor, da sua profissão, que por décadas carregavam um *ethos* social de missão e vocação, tida como trabalho privilegiado no contexto cultural. No entanto, hoje, se pensa o sentido de uma prática profissional docente, organizada em torno de saberes científicos, realizada por trabalhadores assalariados, muitas vezes, mal remunerados; e, ainda, em crescente processo de desprestígio e de empobrecimento.

Em paralelo a essa situação, as redes de ensino passam a conviver com a complexidade de concentrar uma diversidade de sujeitos de diferentes grupos sociais, o que exige da formação docente, crescentes e intensas reflexões

sobre as necessidades e demandas da sua própria formação. De acordo com Franco (2008, p.112) “modelos de formação, tal qual ocorrem na maioria das agências formadoras de docentes, fragmentam o processo formativo, dando a falsa impressão de que os futuros professores precisam se apropriar de teorias para poder aplicá-las na prática”.

O docente que, por muito tempo, foi visto como quem detém saber para transmitir aos seus alunos, passa a ser requerido como profissional crítico e criativo, pesquisador de sua própria prática, envolvido com questões políticas e sociais, numa perspectiva de inclusão da diversidade cultural resultante da sociedade de comunicação e informação.

Pressionado por essas divergências, e por um processo formativo que não tem dado conta dessa complexidade (Franco, 2008), o professor, principalmente em inicio de carreira docente, vai para as escolas para o exercício de sua prática sem dar conta de saberes estruturantes para desempenhar o trabalho docente. Neste contexto, Franco (2008, p. 113) aponta que: “Que prática é essa que ele pode ou deve desempenhar? Como, de repente, contrapondo-se à lógica das relações sociais contemporâneas, está esse professor se organizando para dar conta de ser reflexivo, criativo e pesquisador?

Sabe-se que a atividade docente não é exterior às condições sociais, psicológicas, emocionais, culturais do professor, ou seja, é um processo em que as dimensões pessoais e culturais dos professores interferem, modificam e compõem as condições de sua prática.”. As indagações trazidas pela autora também permeiam o estudo aqui relatado sobre os egressos do PIBID UNEB, mais especificamente, do curso de Pedagogia - Campus I/Salvador. Inquietos, então, problematizar como contribuir para a permanência de jovens profissionais da educação, para atuar na Educação Básica pública desde sua formação inicial?

É interessante enfatizar que, em pesquisa documental realizada em texto das Cartas Magnas do Brasil (1934, 1937, 1946), somente a Constituição Federal de 1988 trata sobre a formação específica para o professor; e a proposição mais contundente com a formação docente éposta a partir da LDB de 1996, destacadamente, no cenário de lutas da sociedade organizada e alguns



setores do poder público por uma educação escolar pública e de qualidade.

Desde então, o país passa a criar diretrizes, Programas, Leis, específicas e voltadas à formação inicial e continuada de professores. Assim, trazemos, o PIBID como indutor à docência e valorização do magistério, no atual contexto educacional do país, destacando suas contribuições para pensar a formação inicial docente, desde a sua criação no ano de 2007.

Inicialmente, o Programa ofereceu 3.088 bolsas. Em 2013, edital em vigor, passa a ofertar 90.254 de bolsas para Instituições de Ensino Superior, pública e privada e passa a contemplar todas as licenciaturas. O Programa tem sido considerado um sucesso por sua configuração metodológica que possibilita uma formação inicial docente qualificada, em contato direto com a escola básica desde o inicio da sua formação profissional, possibilitando que o licenciando vivencie o cotidiano escolar por mais tempo e de forma reflexiva. Fortalece, ainda, a relação de parceria entre a Universidade e a Escola, o que pode contribuir para o currículo das licenciaturas no sentido de (re)pensar uma formação docente contextualizada e valorizada, contribuindo para o fazer-saber docente pautado na relação teoria e prática.

O desenho metodológico do Programa adota a perspectiva de ação-reflexão-ação como filosofia formativa. De acordo com o Relatório de Gestão da Diretoria de Educação Básica da Capes - DEB (2009 a 2014), o desenho metodológico do Programa: “[...] colabora para a construção de uma nova cultura educacional, contexto e vivência – conhecimentos teórico-práticos, saberes da pesquisa e experiência acadêmica da formação de professores e saberes prévios sobre a docência e representações sociais.” (BRASIL, 2014, p.65).

A metodologia dessa pesquisa está amparada na abordagem qualitativa, por debruçar-se mais no processo do que no produto, ou seja, no significado que as pessoas dão as suas vidas, do que propriamente ao simples resultado; com recorte no estudo de caso, por esse permitir ao pesquisador compreender o fenômeno investigado de forma minuciosa e detalhado, de natureza bibliográfica e documental, por possibilitar através de documentos e estudos sistematizados, conhecer as minúcias e contextos da formação inicial de professores, políticas públicas e políticas públicas educacionais, as legislações

voltadas para formação de professores e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e o PIBID UNEB. Como dispositivo de produção de informações será utilizada a entrevista narrativa, por estimular os sujeitos da pesquisa a narrarem episódios importantes da vida, neste contexto, a vida profissional docente e pessoal.

Em suma, o estudo com egressos de Programa se torna importante para a pesquisa educacional, por permitir que o Programa seja avaliado por quem o vivenciou; e relacionar a formação inicial docente através de PIBID. Assim, é necessário entender as ressonâncias dessa experiência que sejam evidenciadas nas práticas docentes dos egressos; além de refletir sobre os currículos das licenciaturas e a formação inicial docente, vivenciadas no Programa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB. **Relatório de Gestão 2009 - 2014**. Vol. I e II. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica>. Acesso em: 11.09.2016.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Entre a lógica da formação e a lógica das práticas**: a mediação dos saberes pedagógicos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.34, n.1, p. 109-126, jan./abr. 2008.



GEFER

III Diálogos sobre a Pesquisa

Formação Docente em cena 20 anos pós LDB 9394/96

Políticas Públicas

POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCENTIVO À LEITURA NA EDUCAÇÃO

Darlaine Pereira Bomfim das Mercês

Bacharel em Ciências Sociais. Licencianda em Ciências Sociais na Universidade do Estado da Bahia. GEFEP UNEB/CNPq. darlainebomfim@hotmail.com

Márcea Andrade Sales

Doutora em Educação. Professora Adjunta do Departamento de Educação/Campus I da Universidade do Estado da Bahia. Líder do Grupo de Pesquisa Forma(em) Ação GEFEP UNEB/CNPq. masales@uneb.br

Resumo: Considerando o baixo índice de leitura entre os jovens brasileiros, apontado na pesquisa Retratos da Leitura – 3º edição (2001) -, esta pesquisa foi desenvolvida entre 2014 e 2016, a partir de Editais de Iniciação Científica na Universidade do Estado da Bahia, resultando na monografia defendida em Ciências Sociais, no semestre 2015.2. Inicialmente, tinha como objetivo investigar políticas públicas de incentivo à leitura. Na primeira etapa (2014-2015) da pesquisa conheci o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (1968), Programa Nacional de Incentivo à Leitura (1992), o Programa Arca das Letras (2003), o Plano Nacional do Livro e da Leitura (2011) e o Programa Olímpíada de Língua Portuguesa - Escrevendo o Futuro (2008). Em seguida o objetivo foi *investigar as práticas de leitura na biblioteca escolar*, sendo desenvolvida no Colégio Estadual Governador Roberto Santos, em Salvador/BA. Uma das estratégias foi a pesquisa bibliográfica, dialogando com Torres (2003), Antunes (2003), Kleiman (2008), Souza (2008), Soares (2009), Pereira (2012), dentre outros. Auxiliada, ainda, pela pesquisa documental, e pela prática da etnografia escolar – André (2008) -, busquei compreender quais são as condições estabelecidas para a prática da leitura na Educação Básica a partir das Políticas Públicas de incentivo à leitura, através da observação na Biblioteca do referido Colégio. Os sujeitos envolvidos foram, prioritariamente, estudantes do Ensino Médio dessa escola, com quem foram desenvolvidas oficinas de leitura no espaço da Biblioteca a fim de perceber como é incentivado o gosto pela leitura para esses estudantes; como se dá a mediação desse processo para a construção deste hábito; e identificar como as Políticas Públicas auxiliaram a formação do sujeito leitor.

Palavras-Chave: Políticas Públicas. Formação do Leitor. Educação Básica.



POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCENTIVO À LEITURA NA EDUCAÇÃO

Na 3^a edição da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2011), 28% dos entrevistados apontam a leitura como atividade realizada no tempo vago e a média de 1,85 livros lidos nos últimos três meses. Embora a pesquisa tenha o objetivo de identificar os empecilhos para o crescimento da leitura de livros entre os brasileiros como um dos pilares, particularmente, interessei-me por entender as ações Governamentais que visam ampliar o índice de leitores no país através das Políticas Públicas de incentivo à leitura.

Partindo desse pressuposto, essa pesquisa foi desenvolvida em três ciclos de Iniciação Científica e resultou no Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado em junho de 2016 para obtenção do grau de Bacharel em Ciências Sociais na Universidade do Estado da Bahia.

A princípio o objetivo inicial foi buscar as Políticas Públicas de incentivo à leitura implementadas desde os anos 2000. Contudo, considerando que algumas ações que estão atuando na Educação Básica são anteriores a este marco temporal, o recorte foi flexibilizado para abrigar as iniciativas que estão em vigor nas escolas da rede pública. Neste sentido, conheci: o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (1968), Programa Nacional de Incentivo à Leitura (1992), o Programa Arca das Letras (2003), o Plano Nacional do Livro e da Leitura (2011) e o Programa Olimpíada de Língua Portuguesa-Escrevendo o Futuro (2008).

As Políticas Públicas, geralmente, resultam da pressão realizada por determinados setores da sociedade que atuam dando visibilidade a problemas sociais e apontando soluções que em algumas ocasiões são adotadas como medidas governamentais. Souza (2008) entende política pública como um mecanismo para o governo agir “diretamente” na sociedade; neste sentido, Torres (2003) aponta que as Políticas Públicas educacionais têm o dever de reivindicar equidade, para que os direitos sociais sejam tangíveis aos estudantes e a toda população. Cabe observar que as ações implantadas pelo

Governo brasileiro para o incentivo à leitura se apresentam como Planos e Programas, sendo,

Planos, (...) conjunto de programas que buscam objetivos comuns. O plano ordena os objetivos gerais e os desagrega em objetivos específicos, que serão os objetivos gerais dos programas. (Cohen e Franco, apud Cunha 2006, p. 07)

Programas, (...) conjunto de atividades organizadas para serem realizadas dentro de cronograma e orçamento específicos disponíveis para a implementação de políticas, ou para a criação de condições que permitam o alcance de metas políticas desejáveis. (Ala-Harja e Helgason, apud Cunha 2006, p. 07).

Após os achados citados, inquietou-me investigar como as ações governamentais atuam dentro das escolas na prática de leitura. Por isso, através da etnografia escolar (André, 2008), realizada na Biblioteca, observei as práticas de leitura dos estudantes do Ensino Médio do Colégio Estadual Governador Roberto Santos. Considerando alguns estudos (Kleiman (2008), Pereira (2012) e Linhares e Lopes (s/d)) as leituras realizadas dentro da sala de aula são obrigatórias, algumas vezes a interpretação e a reflexão são limitadas, optei por centrar a prática dessa pesquisa na Biblioteca escolar, considerando que as leituras e os empréstimos de livros realizados são majoritariamente voluntários – considero voluntários, porque embora alguns docentes indiquem pesquisas para que os alunos realizem na biblioteca, os livros escolhidos para leitura e empréstimo não estão relacionados as atividades da sala de aula.

Durante a etnografia, fui convidada pela bibliotecária e por um estudante para realizar uma atividade de leitura com os estudantes, mediando a leitura de algum livro que poderia ser utilizado no Enem. Em vista disso, em conversa com a orientadora, optamos por realizar Rodas de Leitura com os estudantes do 3º ano do Ensino Médio e aberta para os demais frequentadores, fundamentando a facilitação da atividade em Braga e Silvestre (2012), por isso a atividade foi desenvolvida em três etapas: *Pré-leitura* (quando houve a passagem nas turmas do 3º ano para informar sobre a atividade, a obra lida, dias, horários e uma breve apresentação da obra literária), a *Leitura descoberta* (a leitura do texto realizada individualmente por cada estudante, respeitando a particularidade dos hábitos de leitura), e por fim, a *Pós-leitura* (as Rodas de

Leitura, quando dialogamos sobre as interpretações, reflexões, curiosidades, dúvidas que tivemos ao ler o livro).

A pesquisa documental e bibliográfica, aliadas à prática etnográfica, apontaram que é necessário pensar além do acesso aos livros. É emergencial que sejam intentadas estratégias de aproximação entre os estudantes e a leitura prazerosa, a interpretação, a reflexão, o pensar e estar no mundo, para que as ações governamentais que já estão em vigor sejam revertidas em acesso ao livro e, consequentemente, no quantitativo de sujeitos leitores no Brasil.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus. 2008.

BRAGA, Regina M.; SILVESTRE, Maria de F. B. **Construindo o leitor competente**: atividades de leitura interativa para a sala de aula. São Paulo:Petrópolis. 2002.

BRASIL. Decreto nº 7.559, 1º de setembro de 2011. Plano Nacional do Livro e Leitura.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2011/decreto/d7559.htm. Acesso em: 03/08/2013.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lbd.pdf>. Acesso em: 09/09/2013.

_____. Ministério da Educação (MEC). Módulo Programas do Livro-PLi /Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação à Distância. Brasília: MEC, FNDE, SEED, 2008.

CUNHA, Carla G. S. da. **Avaliação de Políticas Públicas e Programas**

Governamentais: tendências recentes e experiências no Brasil. 2006.

Disponível em: www.ufpa.br/epdir/images/docs/paper06.pdf Acesso em 12/04/2016

Retratos da Leitura no Brasil. **3ª EDIÇÃO, 2011**. Disponível em:

http://prolivro.org.br/home/images/relatorios_boletins/3_ed_pesquisa_retratos_leitura_IPL.pdf Acesso em: 30/10/2013.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**.

Porto Alegre, ano 8, n.16, jul/dez, 2006. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222006000200003&lng=pt&nrm=iso&userID=-2 Acesso em: 02/11/2013.

O PRAZER DO TEXTO: sentidos e usos da biblioteca escolar no município de Vera Cruz, Bahia.

Maria Lúcia de Brito Félix

Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Mestrado Profissional Gestão e Tecnologia Aplicadas a Educação. Grupo de Pesquisa EdUReg. E-mail: marialucia07@hotmail.com

Rosângela da Luz Matos

Professora do Mestrado Profissional Gestão e Tecnologia Aplicadas a Educação – GESTEC UNEB. Psicóloga, Mestre Psicologia Social e Institucional UFRGS, Doutorado Sociologia UFC. Grupo de Pesquisa EdUReg. E-mail: rosangeladaluzmatos@gmail.com

Resumo: A presente pesquisa tem como objeto de estudo a discussão em torno do prazer pelo texto. Seus objetivos são: conhecer os sentidos e usos da Biblioteca Escolar, problematizar a criação do hábito da leitura prazerosa no ambiente escolar e a formação de leitores (as) competentes. A Biblioteca Escolar pode ser considerada como um centro de recursos educativos, integrado ao processo de ensino-aprendizagem tendo como objetivo primordial desenvolver e fomentar a leitura e a informação, podendo servir também como suporte para a comunidade em suas necessidades. A abordagem deste estudo tem natureza qualitativa e, nesta fase inicial, está orientada para movimentos exploratórios que visam acessar informações de dados secundários, tais como o número de bibliotecas escolares instaladas no município de Vera Cruz, os registros documentais sobre as ações desenvolvidas por estas na comunidade escolar discriminando se as ações implementadas assim o foram em decorrência de programas e/ou políticas públicas de governo. Os resultados devem apoiar a tomada de decisões metodológicas quanto ao produto resultante desta pesquisa, desenho de estudo, procedimentos de acesso a informações, análise e discussão das informações obtidas.

Palavras-chave: Biblioteca escolar. Práticas de leitura. Educação básica.

O PRAZER DO TEXTO: sentidos e usos da biblioteca escolar no município de Vera Cruz, Bahia.

O presente texto é fruto de um estudo em andamento no âmbito da pós-graduação e tem como objeto de estudo a discussão em torno do prazer pelo texto. Seus objetivos são: conhecer os sentidos e usos da biblioteca escolar e problematizar a criação do hábito da leitura prazerosa no ambiente escolar e a formação de leitores (as) competentes.

Segundo Pimentel (2007), o registro da mais célebre biblioteca da Antiguidade é a de Alexandria, cuja datação provável remonta o século IV A.C.. A ambição da biblioteca de Alexandria era a de reunir em um só lugar todo o conhecimento humano disponível naquele momento histórico. Seu acervo era constituído de rolos de papiro manuscritos, aproximadamente 60 mil, contendo literatura grega, egípcia, assíria e babilônica.

Pimentel (2007) refere que o conceito e as explicações para a palavra biblioteca vêm se transformando e se ajustando por meio da própria história das bibliotecas, de modo que a tipologia de cada biblioteca depende das funções desempenhadas por ela, dentre essas podemos citar: escolar, especializada, infantil, pública, nacional, universitária.

Para nosso foco interessa compreender um pouco mais sobre a biblioteca escolar. Dito isso, podemos situar que a biblioteca escolar pode ser considerada como um centro de recursos educativos, integrado ao processo de ensino-aprendizagem, tendo como objetivo primordial desenvolver e fomentar a leitura e a informação, podendo servir também como suporte para a comunidade em suas necessidades.

De acordo com a lei nº 12.244/2010, biblioteca escolar pode ser compreendida como coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados a consulta, pesquisa, estudo ou leitura. A lei que dispõe sobre a universalização das bibliotecas em instituições de ensino, determina que as instituições de ensino devem garantir de modo obrigatório à existência um acervo de livros na biblioteca de, no mínimo, um título para cada aluno matriculado, cabendo ao respectivo sistema de ensino determinar a

ampliação deste acervo conforme sua realidade, bem como divulgar orientações de guarda, preservação, organização e funcionamento das bibliotecas escolares.

A referida lei afirma ainda que, os sistemas de ensino do país deverão desenvolver esforços progressivos para que a universalização das bibliotecas escolares, nos termos previstos nesta Lei, seja efetivada num prazo máximo de dez anos, a contar da data de sua publicação, ano de 2010.

Ao trazermos como tema a discussão em torno do prazer do texto, tomamos como referência as ideias de Roland Barthes (1973) no livro intitulado *O Prazer do Texto*. O autor apresenta, nesta obra, a existência de dois tipos de textos e seus respectivos regimes de leitura. O texto de prazer e o texto de fruição e dois regimes de leitura que os circundam.

Para Barthes (1973), um exemplo de texto de prazer (clássico) é aquele que nos faz escolher as páginas a serem lidas, sem que haja perda do entendimento do texto em si. Em que o leitor pode seguir a ordem do texto ao escolher as passagens a serem lidas e, depois, retomar a leitura, sem pular as mesmas páginas. Por sua vez, o texto de fruição (vanguarda) é aquele que nos causa estranhamento, seja na linguagem, seja na temporalidade da leitura, ou seja, este texto não flui, apenas frui. É o texto que o leitor obrigatoriamente tem que se debruçar sobre ele para que o mesmo se torne legível, porém não será possível falar sobre ele a não ser à maneira dele.

Tomando emprestada a expressão prazer do texto de Barthes, buscamos dialogar com a perspectiva de que o exercício da leitura pode e deve ultrapassar a necessidade de ler para atender a requisitos escolares ou acadêmicos para o entendimento de que ler pode ser um ato de prazer, pode ser uma ação que produz satisfação, em que o leitor tomando o texto constrói uma experiência singular e que lhe proporciona a vivência de sentidos e significados únicos.

É nesse sentido que Schwarzbald (2011) afirma que na sociedade letrada atual saber ler e atribuir significado ao que se lê é extremamente importante, pois se trata de uma competência decisiva à inclusão ou marginalização de uma pessoa.

Nesse contexto para a autora, se o exercício de leitura pode ser considerado um ato social, é possível dizer que ela é uma forma de intervenção social através da linguagem. Logo, a competência de leitura pode ser compreendida como um recurso importante que habilita o estudante a interagir com os outros, discutindo e participando ativamente dos acontecimentos que ocorrem em sua volta.

A leitura permite o acesso a uma variedade grande de possibilidades para aqueles que conseguem dominá-la, do mesmo modo que favorece a exclusão dos que não sabem ou conseguem fazer uso dessa competência, propiciando discriminação cultural, econômica e social.

A leitura é, nessa perspectiva, um precioso meio de se instigar a prática da reflexão no aluno, sujeito-leitor que atua na realidade que o circunda. E é a partir da reflexão dos textos lidos que o aluno-leitor constrói seus valores e crenças, conseguindo distinguir e se posicionar perante a sociedade. (SCHWARZBOLD, 2011, p.17)

Considerando tais aspectos, depreende-se que a competência leitora refere-se ao processo que permite ao indivíduo interpretar o mundo de acordo com o contexto, bem como com tudo aquilo que adquiriu a partir do conhecimento. Desse modo, a leitura não diz respeito somente ao ato de ler os textos, mas também, relaciona-se com a leitura de mundo construída por meio da cultura e ambiente em que se insere.

A abordagem deste estudo tem natureza qualitativa, a qual se justifica por priorizar a análise de variadas informações que constituem o contexto escolar, em especial reconhecendo e valorizando as variáveis que as relações humanas apresentam (MINAYO, 2004).

Nesta fase inicial, a pesquisa está orientada para movimentos exploratórios que visam acessar informações de dados secundários, tais como o número de bibliotecas escolares instaladas no município de Vera Cruz, os registros documentais sobre as ações desenvolvidas por estas na comunidade escolar discriminando se as ações implementadas assim o foram em decorrência de programas e/ou políticas públicas de governo.

Espera-se que os resultados apoiem a tomada de decisões metodológicas quanto ao produto resultante desta pesquisa, desenho de estudo, procedimentos de acesso a informações, análise e discussão das informações obtidas.

REFERÊNCIAS

- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Paris: Editora Éditions du Seuil, 1973.
- BRASIL. **Lei nº 12.244/2010** – Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/lei/l12244.htm Acesso em 08/11/2016.
- CARDOSO, Beatriz, TEBEROSKY, Ana. **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita**. São Paulo: Trajetória Cultura, Campinas: UNICAMP, 2000.
- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.
- FERREIRO, Emília, TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (ORG.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 23ºed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- PIMENTEL, Graça. **Biblioteca escolar**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/biblio_esc.pdf Acesso em 08/11/2016.
- RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar**. Por uma docência da Melhor qualidade. 4ª ed. São Paulo, CORTEZ, 2003.
- SCHWARZBOLD, Caroline. **Desenvolver a competência leitora**: Desafio ao professor do ensino fundamental. Disponível: <http://wp.ufpel.edu.br/lettras-pos/especializacao/files/2012/02/Desenvolver-a-compet%C3%A7Ancia-leitora-desafio-ao-professor.pdf> Acesso em 08/11/2016
- SOARES, Magda Becker. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. ZILBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel Theodoro da (orgs.). – 5ª Ed. – São Paulo: Ática, 1999.

AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NAS ESCOLAS DE ENSINO BÁSICO DO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA DA BOA VISTA-PE

Talita de Souza Massena

Mestranda do MPED-UFBA e professora da Educação Básica, Técnica e Tecnológica do IF Sertão PE. Professora Especialista de Língua Portuguesa e Literatura, no IF Sertão PE, Campus Santa Maria da Boa Vista-PE. Email: talita.massena@ifsertao-pe.edu.br

Maria Roseli Gomes Brito de Sá

Doutora em Educação. Professora Associada do Departamento de Educação I – FACED UFBA. Coordenadora MPED-UFBA. Email: roselisa.rds@gmail.com

Resumo: As políticas públicas estão presentes nos diversos âmbitos da sociedade, sempre voltadas a atender as particularidades e exigências sociais. A Educação por sua vez exige tratamentos específicos no tocante à efetivação das suas próprias políticas no cenário nacional. Esta pesquisa, ainda em andamento, tem por objetivo analisar os resultados dos índices educacionais e sua correlação com a realidade vivenciada pelos atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem do 9º ano EF das escolas do município de Santa Maria da Boa Vista-PE. O desenvolvimento metodológico desse estudo, consiste na análise dos índices nacionais (Prova Brasil, Saepe), composto pelas análises bibliográficas e pesquisa *in loco*, utilizando questionários. Como resultados parciais observou-se a consciência docente quanto à necessidade de se trabalharem os descriptores exigidos pelos documentos oficiais avaliativos da atuação da rede pública, bem como a exposição das dificuldades sentidas e analisadas referentes ao processo ensino-aprendizagem das habilidades leitoras e escritoras. Tais dados levam a perceber a disparidade entre os resultados divulgados nacionalmente e a ação prática e cotidiana do aprendiz na escola e na sociedade. Toda essa avaliação inicial tem subsídio dos autores Elliott, Aguiar e Rocha.

Palavras-chave: Políticas públicas. Avaliação. Habilidades.



AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NAS ESCOLAS DE ENSINO BÁSICO

As políticas públicas nascem da necessidade de contemplarem a sociedade em diferentes âmbitos, descritas como ações governamentais voltadas para atender os anseios e interesses públicos. A importância de avaliar implica em traduzir se o objetivo da política pública está sendo realmente cumprido. No leito das exigências legais o aprimoramento dos preceitos educacionais justifica os métodos utilizados pelos governos de avaliarem, e o Estado busca em suas ações avaliativas medir a eficácia, eficiência e efetividade das políticas públicas.

Os conceitos de competências e habilidades entraram com muito vigor nos documentos oficiais do governo, aquelas exigências (efetividade, eficiência e eficácia) são utilizadas nas avaliações propostas e nas ações educacionais desenvolvidas, entre as quais é possível destacar: Parâmetros Curriculares Nacionais e o Sistema de Avaliação da Educação Brasileira, o qual faz parte a Prova Brasil, a qual avalia o nível de leitura, escrita e trabalho com informações textuais dos alunos do Ensino Fundamental.

A justificativa para desenvolvimento deste estudo pode ser subsidiada na prerrogativa de avaliar o quadrilátero (planejamento, execução, avaliação e resultados) das políticas públicas desenvolvidas nas escolas municipais e estaduais da comunidade de Santa Maria da Boa Vista-PE e como ele adere em quais dos conceitos avaliativos (eficiência, eficácia e efetividade), no tocante ao ensino de língua portuguesa.

Acreditando-se serem as mais adequadas ferramentas de ação para esse cenário, foram escolhidas inicialmente a Pesquisa-Ação e a Pesquisa-Intervenção como estratégias para início da pesquisa. Entendendo-se que a Pesquisa-Ação permite superar as lacunas existentes entre a pesquisa educativa e a prática docente, ou seja, entre a teoria e a prática, e os resultados ampliam as capacidades de compreensão dos professores e suas práticas, por isso favorecem amplamente as mudanças (ELLIOTT, 1997), vai-se aproveitar suas características básicas (caráter participativo, impulso

democrático e contribuição à mudança social) para buscar compreender a problemática e traçar estratégias para se buscar resolvê-la positivamente. Já a Pesquisa-Intervenção entendida como ação crítica e implicativa, que não visa à mudança imediata da ação instituída, mas que coloca em análise os efeitos das práticas do cotidiano institucional, para facultar a criação de novas práticas (AGUIAR e ROCHA, 2003). Será através da pesquisa-intervenção que se buscará agir de modo compartilhado, numa interligação entre sujeito e objeto, conforme sugerem as ideias defendidas por Aguiar e Rocha (1997), a pesquisa adquire caráter intervencivo na medida em que recorta o cotidiano em suas tarefas, em sua funcionalidade, para agir, construir, analisar o contexto que envolve a situação-problema e transformar o coletivo para modificar uma situação que causa insatisfação ou resultados negativos que atinjam determinado recorte social.

Observando-se mais atentamente esses documentos oficiais, no tocante às habilidades e competências desejadas em língua portuguesa, mais precisamente no campo da leitura e da escrita do aprendiz em séries finais do Ensino Fundamental, pode-se afirmar que o status desejado para um aluno de 9º ano do EF é o de leitor capaz de ir além da decodificação efetiva e consciente do texto escrito: conseguir tramitar entre o que lê e o que pode relacionar da leitura com o mundo real social no qual está inserido, como também com aquele de que deseja fazer parte. Essa tramitação e relação podem e devem acontecer através do uso da língua materna, oral e escrita, em suas variações e adequações necessárias a uma comunicação profícua entre locutor e interlocutor, demonstrando conhecimentos, posturas, visões de mundo e intenções do emissor-produtor do texto em questão.

Estudos preliminares desta pesquisa, desenvolvida com professoras de 9º ano do EF, na área de Língua Portuguesa, expuseram que elas trabalham, dentro da carga horária anual da disciplina de Língua Portuguesa, os descritores de cada nível constante na Prova Brasil, baseadas também nas competências e habilidades buscadas pelo Inep, em seus mecanismos de aferição, os quais foram elaborados para avaliar redes e sistemas de ensino, e não alunos individualmente, mas, ainda assim, tem-se um resultado que denota baixo

desempenho, na prática, das habilidades leitoras e escritoras dos alunos de 9º ano EF, o que vem a ser sentido nas turmas de 1º ano EMI do IF Sertão PE, por professores de diversas áreas de conhecimento.

Já as avaliações dos índices nacionais, ao exporem os resultados municipais da Prova Brasil de Santa Maria da Boa Vista-PE, mostraram uma acentuada dificuldade no atendimento ao chamado ‘aprendizado adequado’ (quando se está entre os níveis proficiente e avançado, ou seja, entre 200 e 250 pontos da ESCALA SAEB) e de desenvolvimento das habilidades mínimas de leitura e escrita e das práticas de linguagem na fase final do ensino fundamental – dificuldade essa refletida nos índices alcançados aquém da meta municipal projetada pelo IDEB para 2015 (meta projetada: 3.5; meta observada: 3.3, conforme a metodologia de avaliação proposto pelo IDEB). O mesmo cenário pode ser observado nos resultados municipais da Prova Brasil, os quais revelam que a maior proporção de alunos com aprendizado adequado foi de 26% em uma escola de zona rural, e que a menor foi de 6% em uma escola da zona urbana.

Assim sendo, foi-se executada uma consulta preliminar através de questionário às professoras atuantes no 9º ano EF de Santa Maria, das redes municipal e estadual de ensino, para delimitar e montar um perfil de trabalho com vistas a atingir os níveis adequados de aprendizagem requeridos por esses instrumentos oficiais do governo. O questionário continha doze questões, as quais buscavam demonstrar também as principais dificuldades sentidas pelas docentes e as estratégias utilizadas por elas para alcançar seus objetivos quanto ao desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita no aprendiz.

A análise dos dados obtidos mostrou que todas as professoras participantes da pesquisa se consideram leitoras e escritoras ativas. A maioria delas percebe que a maior dificuldade de seus alunos sente maior dificuldade em relação às duas habilidades em questão e creem que a falta de motivação inerente a essa geração e os avanços tecnológicos são os grandes vilões para o efetivo desenvolvimento dessas habilidades. De acordo com as respostas dadas, os esforços para se atingir os níveis de habilidade proficiente requeridos pelos documentos de medição oficiais são concretizados em atividades diversificadas

envolvendo leitura e escrita (projetos de leitura, atividades interdisciplinares), com frequência semanal. Elas garantem observar desenvolvimento das duas habilidades pelos alunos, ao final do ano letivo.

Como resultado parcial do primeiro passo da pesquisa para desenvolvimento do Projeto de Intervenção proposto como atividade final do Mestrado Profissional em Educação, é correto afirmar que há uma enorme disparidade entre os resultados oficiais de mecanismos de aferição das habilidades e competências leitoras e escritoras de alunos de 9º ano do Ensino Fundamental e a realidade sentida por eles próprios e pelo docente que trabalha com esse aluno.

Além disso, notou-se uma falha no processo “ação-reação” que configura a prática docente de trabalhar os descritores de níveis de documentos oficiais como a Prova Brasil e o SAEP, e a competência prática e efetiva do aluno no contexto real social que obriga o uso das habilidades e competências de ler e escrever com eficiência para dar conta da ação comunicativa consciente e proficiente. De posse dessas duas constatações, possibilitadas pelos mecanismos de pesquisa e investigação, constrói-se o desafio de encontrar respostas para esses gargalos, as quais estarão explícitas numa matriz de análise e, então, promover sugestões de ações didáticas e pedagógicas que reparem essas falhas na realidade da rede pública de educação básica na cidade de Santa Maria da Boa Vista-PE, para se conseguir desenvolver habilidades leitoras e escritoras em jovens que têm, “na ponta dos dedos”, um mundo de informações velozes e imagéticas e uma herança cultural que não valoriza como deveria o contato com a leitura e com a produção textual, nas diversas áreas de conhecimento.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Kátia Faria de. et ROCHA, Marisa Lopes da. Práticas universitárias e a formação sócio-política. **Anuário do laboratório de subjetividade e política**, nº 3/4, 1997, pp. 87-102.

_____. **Pesquisa-Intervenção e a Produção de Novas Análises.** Psicologia, Ciéncia e Profissão, nº 23, 2003, pp. 64-73

BRASIL. Ministério da Educação. Prova Brasil. Disponível em:
<http://ideb.inep.gov.br/resultado> Acesso em 18 nov 2016

FAZENDA, Ivani. C. **Interdisciplinaridade: história, teoria e prática.** Campinas, SP: Papirus, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999. (coleção Leitura)

REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA A PARTIR DAS ORIENTAÇÕES OFICIAIS

Michele Rufino da Silva

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional - Universidade Federal da Bahia – UFBA. michelerufinobr@yahoo.com.br

Maria Roseli Gomes Brito de Sá

Doutora em Educação. Professora Associada do Departamento de Educação I - FACED UFBA. Coordenadora do Mestrado Profissional da Universidade Federal da Bahia – UFBA. roselisa.rds@gmail.com

RESUMO: Esta pesquisa foi realizada no componente curricular Educação e Currículo ao Longo da História no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU – Mestrado Profissional da FACED – UFBA. Este trabalho baseia-se na análise da proposta curricular do curso de Licenciatura em Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano *Campus Salgueiro*, a partir das políticas públicas para a formação de professores no Brasil, tomando como referências (i) Parecer nº CNE/CES 1.304/2001, que aprova as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Física, (ii) Resolução CNE/CP 2, de 19/02/02, que institui a duração e carga horária mínimas dos cursos de licenciatura, (iii) a Resolução CNE/CES 9, de 11/03/02, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Física. Com esta pesquisa, objetivou-se analisar se o projeto de curso está em consonância com as orientações oficiais. A pesquisa teve como base metodológica a análise documental e bibliográfica. O acervo estudado constitui-se de legislações, documentos institucionais, além de revisão de literatura sobre a temática. Portanto, para essa análise, fez-se uso das legislações vigentes, bem como de legislações anteriores (legislações criadas e publicadas no período de 1930 a 1990) a fim de compreender a evolução histórica do currículo do curso de licenciatura em física no Brasil. Pode-se perceber, a partir das análises dos documentos, que o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física do IFSertão-PE *Campus Salgueiro* atende às determinações das legislações vigentes para a formação de professores, mas que é preciso uma reflexão profunda sobre a condução da proposta curricular.

Palavras-chave: Currículo. Políticas Públicas. Formação de Professores.

REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA A PARTIR DAS ORIENTAÇÕES OFICIAIS

Os anos 1930, no Brasil, foram marcados por grandes mudanças, pois, em 1937, o governo, através da Lei Nº 452, cria a Universidade do Brasil. Mas, só em 1939, após anos de luta, é que o Brasil passou a legislar sobre cursos para a formação de professores, com destaque o curso de formação de professores em Física, através do Decreto-Lei 1.190/39. Esse decreto trouxe como uma de suas finalidades a de preparar candidatos para o magistério do ensino secundário e normal. O documento previa quatro secções distintas (Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia), além da secção especial de Didática (BRASIL, 1939).

A secção de Ciências compreendia os cursos de: Matemática; Física; Ciências Sociais; Geografia e História; e, História Natural. Tinham a duração de três anos e formavam os alunos em bacharéis. Aqueles que desejassem a formação em licenciatura, após conclusão e diplomação em área específica, cursavam mais 1 ano de formação complementar em Didática. Isso gerou o esquema conhecido no Brasil como 3+1, ou seja, 3 anos de formação específica e 1 ano de formação complementar em didática. O que se percebe, a partir da proposta curricular dos cursos de Física e da Formação Complementar em Didática, abordada no Decreto-Lei acima mencionado, é que não havia integração das disciplinas específicas com as disciplinas pedagógicas. As disciplinas eram vistas e trabalhadas isoladamente. O que configurou uma nítida fragmentação entre a formação de conteúdos específicos e a formação pedagógica e uma expressiva fragilidade na formação de professores.

Nos anos 1950 e 1960, várias Universidades foram criadas devido à descentralização do Ensino Superior e à criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 4.024/1961. Mas, o dispositivo não trouxe propostas de melhorias ou alteração curricular dos cursos de formação de professores.

Só em 1962, através do Parecer do Conselho Federal de Educação nº 292, é que foi definida, pela primeira vez, a prática de ensino sob a forma de estágio

supervisionado como componente curricular obrigatório a ser cumprido por todos os cursos de formação de professores (ANDRADE & RESENDE, 2010).

Esse mesmo dispositivo estipulou como carga horária mínima das disciplinas pedagógicas 1/8 da carga horária do curso.

Durante as décadas de 1970 e 1980, não houve avanços para o currículo dos cursos de formação de professores. Entretanto, os embates realizados no período repercutiram importantes contribuições para a educação nos anos 1990.

Assim, os anos 1990 trouxeram importantes contribuições, pois em 1996, a partir da promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, houve avanços importantes para os cursos de formação de professores. O documento traz como fundamento para a formação de professores da educação básica a obrigatoriedade de associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e formação em serviço. O documento contribuiu para uma nova perspectiva curricular dos cursos de formação de professores.

Pela primeira vez, uma legislação educacional propugnou de forma tão clara e incisiva que a formação docente tem que associar as teorias às práticas. O mesmo dispositivo, estipulou, como carga horária mínima, trezentas horas do estágio supervisionado. Isso trouxe ganhos significativos para a formação docente.

Em 2001 foi aprovado o Parecer CNE/CES Nº 1.304 – que institui as diretrizes curriculares para o curso de Física. Esse documento orienta a formulação do Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Física.

Ele define que tipo de profissional se quer formar, além de atribuir o caráter modular ao curso de Física. Assim, após a implantação, em 2010, do IF Sertão-PE Campus Salgueiro, houve a implantação do curso Superior de Licenciatura em Física em 2011. Para tanto, foi elaborado o Projeto Pedagógico do Curso, objeto de investigação neste trabalho. Nesse sentido, este trabalho procurou analisar o currículo do curso de Licenciatura em Física do IFSertão-PE Campus Salgueiro sob o viés das orientações/recomendações oficiais vigentes.



A pesquisa teve como base metodológica a análise documental e bibliográfica.

O acervo estudado constitui-se de legislações, documentos institucionais, além de revisão de literatura sobre a temática. Portanto, para essa análise, fez-se uso das legislações vigentes, bem como de legislações anteriores a fim de compreender a evolução histórica do currículo do curso de licenciatura em física no Brasil.

A partir das referências (i) Parecer nº CNE/CES 1.304/2001, que aprova as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Física; (ii) Resolução CNE/CP 2, de 19/02/02, que institui a duração e carga horária mínimas dos cursos de licenciatura; (iii) a Resolução CNE/CES 9, de 11/03/02, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Física, é feita uma análise do Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Física do IF Sertão-PE com o intuito de analisar se o currículo do curso está em consonância com as proposições das legislações vigentes.

O curso de Licenciatura em Física tem carga horária de 3090 horas e duração de 4 anos, atendendo o que orienta a Resolução CNE/CP 2/2002.

Já a Resolução CNE/CES Nº 9/2002 estabelece que todos os projetos de curso devem explicitar: (i) o perfil dos formandos; (ii) as competências e habilidades; (iii) estrutura do curso; (iv) os conteúdos básicos; (v) os conteúdos definidos para a Educação Básica; (vi) o formato dos estágios; (vii) as características das atividades complementares; e, (viii) as formas de avaliação.

Tomando como referência essas definições, observou-se que o projeto explicita todos os itens elencados acima. Mas, percebeu-se que o item HABILIDADES e COMPETÊNCIAS se apresenta de forma longa e confusa e não propõe modos ou técnicas de acompanhamento e avaliação com o intuito de diagnosticar se as competências e habilidades estão sendo desenvolvidas.

Já no item AVALIAÇÃO, observa-se que o projeto apenas aponta como se dará a verificação do rendimento acadêmico tomando textos emprestados da Resolução do Conselho Superior do IF Sertão-PE N° 40, de dezembro de 2010. Em nenhum momento é informado ou sugerido instrumentos de avaliação acadêmica que dê suporte a uma avaliação plena que possibilite,

além da verificação do rendimento, a verificação da compreensão e interpretação dos conhecimentos trabalhados.

Ao analisar a ESTRUTURA DO CURSO, observa-se que o curso de Licenciatura em física possui carga horária total de 3090 horas e está assim estruturado:

- 1890 horas de conteúdos curriculares de natureza científica, obrigatórios;
- 180 horas de disciplinas de natureza científica, optativas;
- 420 horas de práticas como conteúdos curriculares;
- 400 horas de estágio curricular supervisionado;
- 200 horas de atividade complementares.

Considerando a proposição de divisão das dimensões dos componentes comuns, conclui-se que o projeto Pedagógico atende ao que preceitua o Art. 1º e seus incisos da Resolução CNE/CP Nº 2/2002, ou seja, o projeto está em consonância com a Resolução.

Como o Parecer nº CNE/CES 1.304/2001 orienta a divisão do curso em dois núcleos: o Núcleo Comum e o Núcleo de Formação Específica, baseado no perfil que se quer formar. No nosso caso, o perfil físico-educador. Percebe-se que o projeto atendeu às orientações.

Observou-se, a partir das reflexões realizadas sobre o Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Física à luz das determinações/orientações oficiais quanto ao tempo de duração, à carga horária do curso e aos eixos, que o mesmo atendeu às exigências legais.

É importante salientar que as legislações estabeleceram novas concepções de organização e estruturação dos cursos de formação de professores no Brasil. Contribuindo para redirecionamentos significativos nos projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores.

Mas, a partir das reflexões sobre a proposta curricular do curso de Licenciatura em Física, levantou-se alguns questionamentos: como avaliar se o curso de fato está formando o profissional esperado? Há realmente a integração dos conteúdos específicos com os pedagógicos? As práticas estão conectadas às teorias? E ao fazer pedagógico? Esse modelo sugerido de formação de

professores é o ideal? Ele atende às necessidades de formação no mundo atual?

Portanto, sugere-se que este trabalho seja ampliado fazendo uma reflexão a partir dos questionamentos acima levantados.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, R. C., RESENDE, M. R. Aspectos legais do estágio na formação de professores: uma retrospectiva histórica. Vol1, n2, jul./Dez. **Educação em Perspectiva**, Viçosa., 2010.

BRASIL. **Decreto-Lei Nº 1.190, de 4 de abril de 1939.** Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia.

_____. **Lei Nº 452, de 5 de julho de 1937.** Organiza a Universidade do Brasil.

BRASIL. **Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. **Parecer CNE/CES, 1.304/2001, de 6 de novembro de 2001.** Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Física.

_____. **Resolução CNE/CP 02/2002, de 19 de fevereiro de 2002.** Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

_____. **Resolução CNE/CES 9/2002, de 11 de março de 2002.** Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Física.

IFINSERTÃO-PE CAMPUS SALGUEIRO. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física.** Salgueiro (PE). 2013.

**UMA NOVA PERSPECTIVA PARA O CURRÍCULO DA
LICENCIATURA EM FÍSICA: inserção dos saberes intelectuais e
científicos africanos**

Márcia Farias de Oliveira e Sá

Mestranda MPED pela UFBA, professora de História do IF Sertão -PE, membro do Grupo de Pesquisa GEPET e de Ensino em Ciências. marcia.farias.sa@gmail.com.

Maria Roseli Gomes Brito de Sá

Professora associada do Departamento de Educação I da FACED-UFBA, coordenadora do MPED-UFBA roselisa.rds@gmail.com

Resumo: O presente texto tem por objetivo apresentar reflexões acerca do ensino de ciências a partir da inserção dos saberes intelectuais e científicos dos africanos. A atual legislação educacional brasileira ao discutir as questões étnico raciais dá enfoque às ciências humanas e faz parecer que as ciências da natureza não tiveram a participação africana. Os currículos dos cursos de formação de professores, especialmente os dos profissionais de educação na área das ciências da natureza apontam para este viés. Existe uma produção de conhecimentos africana expressiva tanto no passado quanto no presente e que é desconhecida por muitos educadores, por isso este trabalho faz uma pesquisa documental desses referenciais de modo a garantir a sua inserção. A pesquisa que está na fase inicial, vem sendo desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Educação-UFBA e como projeto de iniciação científica no IF Sertão-PE. Sabe-se que há um longo caminho a ser trilhado de modo a responder ao desafio de colocar as ciências da natureza, especialmente a Física, no âmbito da discussão étnico-racial. No campo dos processos formativos é preciso preparar docentes, para que se sintam integrados e motivados a trabalhar com a temática da diversidade e no tocante à abordagem étnico racial. Percebe-se também que cabe aos espaços de formação inclusiva a rede de Institutos Federais a assumir seu papel, de modo a garantir processos educacionais humanizados.

Palavras-chave: Currículo. Ensino de Física. Saberes africanos.

UMA NOVA PERSPECTIVA PARA O CURRÍCULO DA LICENCIATURA EM FÍSICA: inserção dos saberes intelectuais e científicos africanos

Ao analisar os livros de Física que são utilizados nas escolas, questiona-se: Há uma clara presença cultural africana nesse contexto? Esses livros, em geral, passam uma imagem estereotipada do povo africano na figura social construída a partir do século XV na condição de escravos e sem nenhuma bagagem intelectual, ao invés de serem os primeiros humanos a existirem e evoluírem. A África torna-se, portanto, invisível enquanto produtora de ciência, seja no passado, seja atualmente. Segundo Machado e Abini (2011) a afirmação e reconhecimento da produção cultural caracterizam a reafirmação existencial do homem negro e constituem sua própria identidade. Ou seja, muitas vezes, o preconceito que é estabelecido, subclassifica povos, etnias, civilizações inteiras, este pode ser percebido em fontes sociais como o livro didático.

Nesse contexto, este estudo tem por objetivo buscar elementos de história, tecnologias ou cultura africana que possam ser abordados no curso de licenciatura em Física do IF Sertão-PE campus Salgueiro, de modo a pensar num currículo que contemple as questões étnicas raciais.

Fazer uma reconstrução do pensamento e do passado é retirar a cultura africana do anonimato. A África sempre provocou o interesse dos europeus pelo jeito misterioso e extravagante e por conter elementos bem diferentes dos que eles estavam habituados. A referência mais marcante é o povo egípcio com toda a sua produção. No entanto os historiadores da ciência a exemplo de Rosa (2012) relatam que os egípcios são:

Guiados por uma imaginação e uma observação impossibilitadas de reverter ou alterar uma realidade imposta e imutável, o egípcio antigo foi incapaz de desenvolver um espírito crítico, analítico, especulativo, inventivo. A falta de um espírito investigativo e inovador limitaria, na realidade, o egípcio ao campo técnico, no qual seria bastante realizador, e determinaria um ritmo evolutivo mais lento que em outras sociedades.

Há um corpo de cientistas e historiadores que compuseram um movimento de

revisão e contestação científica: Cheick Anta Diop, Theophile Obenga, Molefi K. Asante, Ivan Van Sertima, George G.M. James, Kabengele Munanga, Elisa Larkin Nascimento, Carlos Comitini, Helena Teodoro Lopes, Sueli Carneiro, Nei Lopes e outros. Graças a esses hoje é possível ter um novo olhar sobre a África e sua produção intelectual. No tocante as áreas possíveis de exploração no campo da Física estão temas relativos à Astronomia, Engenharia, Arquitetura e Matemática.

Machado (2014) afirma que “Uma das principais conquistas encontradas na África foi o conhecimento prévio da geometria fractal e matemática. O conhecimento da geometria fractal pode ser encontrado em vários aspectos da vida africana como a arte, design de estruturas sociais, arquitetura, em jogos, comércio, e nos sistemas divinatórios”.

No que se refere aos conhecimentos aplicados a área de arquitetura e engenharia, observa-se que, de acordo com Diop (2014) egípcios utilizavam os sifões para transferência de líquidos e que tinham conhecimento de pressão do ar, que são conhecimentos até hoje usados no estudo das instalações hidráulicas. Imhotep, cientista egípcio, arquitetou a pirâmide de Saqqara entre 2630-2611 a. C., com seis enormes degraus, e que atinge aproximadamente 62 metros. É considerado um dos mais antigos edifícios de pedra do mundo. Os outros projetos de pirâmides do Egito eram formados por degraus, que nada mais eram que bancos de pedras empilhadas (MACHADO, 2014).

Na matemática, Cheikh Anta Diop 1985, citado por Machado (2014), relata parte da ciência que os africanos estavam fazendo há muito tempo. 1700 anos antes da época de Arquimedes, os egípcios conseguiram calcular a área superficial do hemisfério e do volume de um cilindro com um valor bastante preciso de π (Pí). Eles também conseguiram determinar o volume de uma pirâmide. Dentre muitos feitos matemáticos, os egípcios foram capazes de calcular raízes quadradas, eles usaram números imaginários e operavam relações trigonométricas como semelhança de triângulos e “teorema de Pitágoras” antes de Pitágoras.

Segundo Adams III (1986), é fato que na África existe uma rica história de conhecimento científico, descobertas e invenções que antecedem o surgimento

da civilização europeia: a descoberta do tempo, o controle do fogo, o desenvolvimento de ferramentas tecnológicas, a linguagem e a agricultura. Nada no século 20, segundo o autor, contribuiu tanto para o desenvolvimento da humanidade como esse conhecimento da matriz africana – nem a chegada à Lua, a descoberta do DNA ou a energia nuclear, a televisão ou o laser, e nem mesmo o automóvel.

O procedimento metodológico e os instrumentos de pesquisa adotados versam nesse estágio do trabalho na pesquisa documental e pesquisa bibliográfica; com a organização e sistematização das informações coletadas.

Nesse primeiro momento, a pesquisa está se dando na ordem documental, analisando a produção bibliográfica acerca da produção científica africana. Foi realizada também uma análise do currículo proposto para o curso de licenciatura em física no IF Sertão – Campus Salgueiro.

A literatura tem sido um divisor de águas, pois abriu perspectivas de pensar a África e a ciência de uma maneira distinta daquela feita até então. O currículo do curso de formação de professores está legitimado na percepção científica europeia. Esse aspecto foi imputado como verdade, por uma ciência tida como exata e em certos aspectos inquestionável.

Analizando o currículo, foram notadas abordagens conteudistas e fragmentadas, de maneira geral tendo como referência a produção de conhecimento a partir do mundo Greco-romano, ignorando outras cosmovisões.

Não há no projeto pedagógico do curso uma valorização dos conhecimentos produzidos ao longo da história da humanidade, nesse enfoque, no continente africano, bem como em outros grupos humanos.

Estudos bibliográficos exibem o mundo da Física por uma nova perspectiva. Os livros ocultam a existência dos conhecimentos que foram desenvolvidos na África, marginalizando as contribuições e técnicas bem como não retrata o continente como rico culturalmente. Uma sociedade suficientemente capaz de desenvolver tecnologias capazes de desenvolver a garantir a vida humana na terra ao longo de todo processo evolutivo.

Este trabalho busca mostrar uma nova forma de refletir a formação do docente, criando espaços plurais de reflexão nos cursos de licenciaturas, visando uma

formação intelectual mais tolerante, humanizada e representativa das etnias que compõem a comunidade acadêmica que faz acontecer na prática o curso de licenciatura em Física no Sertão Pernambucano.

REFERÊNCIAS

CUNHA JUNIOR, H. **Tecnologia africana na formação brasileira**. Rio de Janeiro: CeaP, 2010.

CUNHA, L. Contribuição dos povos africanos para o conhecimento científico e tecnológico universal. Disponível em www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp.../contribuicaopovos-africanos.pdf

DIOP, C. A. **A unidade cultural da África Negra**. Mangualde, PT: Edições Pedago, 2014.

MACHADO, C. Ciência, Tecnologia e Inovação africana e afrodescendente. Disponível apenas no formato e-book em <http://www.bookess.com/read/19840-cienciatecnologia-e-inovacao-africana-e-afrodescendente/>

MACHADO, S. A. da M; ABIB, P. R. J. CORPO, ANCESTRALIDADE E AFRICANIDADE: por uma Educação Libertadora no Jogo da Capoeira Angola. Entrelaçando. **Revista Eletrônica de Culturas e Educação, Caderno Temático: Educação e Africanidades** n. 4 p. 1-16, Ano 2, nov/2011.

NKOSI, D. As contribuições africanas para o desenvolvimento humano universal. (2012) Disponível em <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/?p=1760>

ROSA, C A de P. **História da ciência: da antiguidade ao renascimento científico**. 2 ed. Brasília: FUNAG, 2012.

VERRANGIA, D Conhecimentos tradicionais de matriz africana e afro-brasileira no ensino de Ciências: um grande desafio. **Revista África e Africanidades**, Ano 2, n. 8, fev. 2010.



ARTICULAÇÃO UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO BÁSICA: situações-problema e intervenção psicossocial

Antônio Carlos Sales Icó Souto

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação – GESTEC do Departamento de Educação – DEDC I da Universidade do Estado da Bahia – Uneb. Professor Assistente do Departamento de Ciências Humanas, Campus I. Email: acarlosico@gmail.com

Nadia Hage Fialho

Pós Doutora em Educação. Doutorado em Educação (UFBA, 2000). Professora Titular Plena da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)/Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas a Educação (GESTEC) e Programa Educação e Contemporaneidade (PGEDUC). E-mail: nadiahfialho@gmail.com

Resumo: A presente pesquisa busca demonstrar as formas de enfrentamento das situações-problema encontradas nas salas de aula, apresentando a trajetória de elaboração do autor enquanto pesquisador e professor. Toma como base a sua prática docente no Ensino Superior nos cursos do Departamento de Educação – DEDC I, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, considerando principalmente as suas experiências, como docente, que motivaram este estudo. A reflexão debruça-se sobre os depoimentos dos participantes das intervenções psicossociais realizadas pelo autor, na sua prática docente. Considera a intervenção psicossocial um recurso do campo da Psicologia para mediar conflito ainda esquecida nos processos formativos do psicólogo e do pedagogo. Para análise adota uma matriz elaborada com base nas categorias básicas que são os elementos constitutivos da intervenção psicossocial: o ensino e a aprendizagem em grupos operativos, cuja definição básica aponta para a mudança de atitudes como resultados do processo de intervenção; os saberes da prática que permeiam a atuação dos sujeitos envolvidos e emergem da experiência, como estratégia de resolução das dificuldades; as situações-problema imanentes da convivência grupal e motivadoras da aprendizagem; e os grupos operativos como espaço para uma nova aprendizagem. Do ponto de vista teórico, esta pesquisa assume os ensinamentos de Enrique Pichon-Rivièr (1988), dentre outros, e de Luís Fernandes Dourado (2007), pesquisador do campo de Educação, para defender a importância de incluir o referido recurso para o tratamento pedagógico de situações-problema em ambientes educativos, seja no ensino superior, como na Educação Básica. O autor materializa a sua proposição concebendo um novo componente curricular a ser incluído no curso de Pedagogia — com oferta aberta às demais licenciaturas do DEDC I —, apresentando sua relevância, sua pertinência em relação à proposta pedagógica dos cursos de Pedagogia e de Psicologia, o público a que se destina, seus objetivos e um Plano de Curso.

Palavras-chave: Universidade e Educação Básica. Intervenção psicossocial. Grupos Operativos.



ARTICULAÇÃO UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO BÁSICA: situações-problema e intervenção psicossocial

O presente trabalho tem como objeto de estudo a formação do educador, particularmente quanto ao enfrentamento de situações-problema em espaços educativos, com o objetivo de explorar e sistematizar o sentido pedagógico da experiência de intervenção psicossocial de tais situações, dada pelos graduandos do DEDC I. A intenção da referida intervenção psicossocial é propiciar uma perspectiva de aprofundamento da formação dos futuros educadores, considerando-se que tal aprofundamento não pode prescindir da vivência dos graduandos na escola e, por isso, trabalha a formação no contexto da articulação Universidade e Educação Básica.

O problema de pesquisa advém da compreensão de que o processo educativo e formativo necessita ser pensado de maneira mais ampla — tanto no âmbito da Universidade como no da Educação Básica —, para além do âmbito formal. Porém, observa-se que as instituições formadoras são consideradas ambientes de socialização e de múltiplas relações entre diversos campos do conhecimento, pois, nelas, quase sempre, estão presentes relações institucionais, sociais e interpessoais que permitem o desenvolvimento de vivências, partilhas, afetividades e emoções.

Tais relações não deveriam passar despercebidas, mas, na realidade, não têm sido foco da merecida atenção, pois os ambientes educativos terminam por assumirem práticas exclusivamente de transmissão de conhecimentos ou, no máximo, da promoção da autoestima. Neste sentido, esta pesquisa apresenta formas de enfrentamento das situações-problema que são encontradas nas salas de aula, analisando a trajetória de elaboração do pensar do autor, enquanto pesquisador e professor formador. Toma como base a sua prática docente no Ensino Superior nos cursos do Departamento de Educação – DEDC I, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, considera as experiências anteriores do seu percurso escolar, assim como, e principalmente, as suas experiências, como docente, que motivaram este estudo.

O seu objetivo geral foi articular Educação Superior à Educação Básica na perspectiva em que define Fialho (2012), por meio de ações colaborativas de

intervenção psicossocial, orientando graduandos do DEDC I, na sua atuação na escola básica. No âmbito deste estudo, consideram-se situações-problemas como aquelas que requerem uma intervenção psicossocial, haja vista as concepções do campo da pesquisa acadêmica que desenvolve atividades denominadas de *engenharia didática* para tentar definir sequências de elementos e situações para resolver demandas educacionais diversas, equacionadas como problemas, tornando mais profunda a *aprendizagem* de conceitos considerados importantes para a mudança de comportamento e atitudes (PAIVA, 2002).

Foi utilizada a denominação de Cenas para as diversas situações de conflitos interpessoais e grupais, e analisados o processo e os resultados da intervenção psicossocial aí realizada por meio de grupos operativos. A reflexão debruça-se sobre os depoimentos dos participantes das intervenções psicossociais desenvolvidas pelo autor, na sua prática docente. Considera a intervenção psicossocial como um recurso do campo da Psicologia para mediar conflito ainda esquecida nos processos formativos do psicólogo e do pedagogo. A intervenção psicossocial, neste trabalho, tem como referência a teoria de Pierre Lévy e Jean Dubost (2001), de René Lourau (2004) e outros que se associam ao conhecimento estabelecido sobre grupos operativos, conforme Enrique Pichon-Rivieri (1988).

A pesquisa foi desenvolvida com os seguintes objetivos específicos: aprofundar o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos teóricos dos cursos de licenciatura e de psicologia aplicando-os ao estudo da sua própria realidade, bem como do contexto em seu entorno, enquanto campos de observação e prática; demonstrar a intervenção psicossocial como uma forma producente de enfretamento das situações-problema; relatar experiências de resolução de conflitos vividas enquanto educador, desenvolvidas em salas de aula do DEDC I; identificar o potencial criativo obtido durante a elaboração de fatores emocionais através de processos de intervenção psicossocial e suas repercussões para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes; Articular Educação superior a Educação básica por meio de ações colaborativas de intervenção psicossocial, orientando graduandos do DEDC I.

Adotou como metodologia de análise uma matriz elaborada com base nas categorias básicas que são os elementos constitutivos da intervenção psicossocial: o ensino e a aprendizagem em grupos operativos, cuja definição básica aponta para a mudança de atitudes como resultados do processo de intervenção; os saberes da prática que permeiam a atuação dos sujeitos envolvidos e emergem da experiência, como estratégia de resolução das dificuldades; as situações-problema imanentes da convivência grupal e motivadoras da aprendizagem; e os grupos operativos como espaço para uma nova aprendizagem. Do ponto de vista teórico, esta pesquisa assume os ensinamentos de Enrique Pichon-Rivière (1988), dentre outros, e de Luís Fernandes Dourado (2007), pesquisador do campo de Educação, para defender a importância de incluir o referido recurso para o tratamento pedagógico de situações-problema em ambientes educativos, seja no Ensino Superior, como na Educação Básica. O autor materializa a sua proposição concebendo um novo componente curricular, a ser incluído no curso de Pedagogia — com oferta aberta às demais licenciaturas do DEDC I —, apresentando sua relevância, sua pertinência em relação à proposta pedagógica dos cursos de Pedagogia e de Psicologia, o público a que se destina, seus objetivos e um Plano de Curso.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº. 01/2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 maio 2006, Seção 1, p.11.
- DOURADO, Luís Fernandes. Política e Gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**. , v. 28, n.100. Campinas, SP. 2007.
- FIALHO, Nadia Hage; NOVAES, Ivan Luiz. Universidades Estaduais no Brasil: pauta para a construção de um sistema nacional articulado de educação. **Revista da FAEBA**. Salvador, v. 21, n. 38. p.81-93, 2012.
- LÉVY, André; DUBOST, Jean (Orgs.). **Psicossociologia**; análise social e intervenção. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- LOURAU, Renè. **Analista Institucional em Tempo Integral**. S Paulo: Hucitec, 2004.



GEFER

III Diálogos sobre a Pesquisa

Formação Docente em cena 20 anos pós LDB 9394/96

MOSCOVICI, S. Toward a Theory of Conversion Behavior. In: BERKOWITZ, L. (Ed.). **Advances in experimental social psychology**. v. 13. . p. 209-239. New York: Academic Press, 1980

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. **O processo grupal**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.



GEFER

III Diálogos sobre a Pesquisa

Formação Docente em cena 20 anos pós LDB 9394/96

Educação e Pós-Graduação

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: um estudo sobre os diferentes formatos de Trabalho de Conclusão de Curso

Balbina Santos de Oliveira Pina

Pedagoga (UNEB). Mestranda do Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação – GESTEC;UNEB. Integrante do grupo de Pesquisa Educação, Universidade e Região – Edureg. E-mail: baoliveira@uneb.br

Lídia Boaventura Pimenta

Doutora em Educação (UFBA). Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação – GESTEC;UNEB. Integrante do grupo de Pesquisa Educação, Universidade e Região – Edureg. E-mail: lpimenta@uneb.br

Resumo: O presente estudo trata de uma pesquisa de mestrado (em andamento), que tem como objetivo conhecer o processo de criação e divulgação dos Trabalhos de Conclusão de Curso nos Mestrados Profissionais em Educação no Brasil, no período de 2012 a 2015, a partir da amplitude de formatos possíveis de acordo com a portaria 17 de 18 de dezembro de 2009, que dispõe sobre os Mestrados Profissionais no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes. Nosso objeto de estudo são os Trabalhos de Conclusão de Curso dos mencionados programas. Trata-se de uma pesquisa de parâmetro científico qualitativo e quantitativo, que utiliza o método Estudo de Caso, por considerar esse um campo de investigação complexo que precisa ser estudado de maneira minuciosa, e as categorias de pesquisa exploratória e descritiva, realizadas mediante pesquisa bibliográfica e pesquisa documental, para melhor conhecer o fenômeno dos Mestrados Profissionais no Brasil, particularmente os Mestrados Profissionais em Educação, e pesquisa de campo, por meio de questionário semiestruturado. A investigação tem início com um breve histórico da Pós-Graduação no Brasil e a criação e consolidação do mestrado, especialmente, quanto à modalidade profissional, em educação. Também será abordada a questão dos Trabalhos de Conclusão de Curso nos Mestrados Profissionais em Educação. Os resultados obtidos até o momento revelam que, embora a Capes possibilite a apresentação dos Trabalhos de Conclusão de Curso a partir de vários formatos, 97% são apresentados em formato de dissertação. Os resultados encontrados serão utilizados para a sistematização de um E-book, na perspectiva do produto final deste estudo.

Palavras-chave: Pós-Graduação. Mestrado Profissional. Trabalho de Conclusão de Curso.

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: um estudo sobre os diferentes formatos de Trabalho de Conclusão de Curso

A primeira referência que se tem sobre Pós-Graduação *Stricto Sensu*, modalidade profissional no Brasil, aparece no Parecer 977/65, mais conhecido como Parecer Sucupira, em homenagem ao seu relator, professor Newton Sucupira. Contudo, só após transcorridos 30 anos da promulgação do Parecer Sucupira é que a Pós-Graduação *Stricto Sensu Profissional* teve sua institucionalização e ampliação iniciada no país, sendo recomendada pela primeira vez pela Portaria 47 de 17 de outubro de 1995, do Ministério da Educação (MEC). A CAPES (2014) define o mestrado profissional como,

uma modalidade de Pós-Graduação *Stricto Sensu* voltada para a capacitação de profissionais, nas diversas áreas do conhecimento, mediante o estudo de técnicas, processos, ou temáticas que atendam a alguma demanda do mundo do trabalho.

Após três anos da divulgação da primeira portaria a respeito dos MP, em 16 de dezembro 1998, após a promulgação da Lei 9394/96, que tem um capítulo destinado à Educação Profissional, o MEC publica a Portaria Normativa nº 80/1998, que reconhece os cursos de mestrados profissionais, partindo da premissa da necessidade da formação de profissionais:

[...] aptos a elaborar novas técnicas e processos, que visem preferencialmente um aprofundamento de conhecimentos ou técnicas de pesquisa científica, tecnológica ou artística **ou seja, que atendesse à demanda não só da pesquisa acadêmica;** b) que enfatize o aprofundamento da formação científica ou profissional conquistada na graduação, aludido no Parecer nº 977, de 03/12/65, do Conselho Federal de Educação; c) que prezasse pelos níveis de qualidade condizentes com os padrões da pós-graduação stricto sensu e consistentes com a feição peculiar do Mestrado dirigido à formação profissional. (BRASIL, 1998, p.01) (grifos nossos)

Essa foi a Portaria que abriu de uma vez por todas o espaço para a submissão de propostas de MP junto à Capes, por isso é considerada a mola mestra e documento de referência dessa modalidade de curso.

Dando seguimento ao processo de implantação e reconhecimento dos cursos de Pós-Graduação, modalidade profissional, no dia 28 de dezembro de 2009, o

MEC publica a Portaria Normativa nº 17 com o objetivo de regulamentar os mestrados profissionais no âmbito da Capes, passando esta fundação e ser a grande responsável pela regularização destes cursos. A partir daí, os programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, modalidade profissional, cada vez mais têm se destacado no cenário acadêmico, demonstração disso é o grande índice de recomendação e de funcionamento, “de acordo com a Fundação Capes, em 1999, ano de criação da modalidade, o País ofertava apenas quatro cursos de mestrado profissional. O salto ocorreu a partir de 2007, com a oferta de 184 opções e, quatro anos depois, 338 novas oportunidades foram criadas” (CAPES, 2016). Esse crescimento não cessou, inclusive, observa-se que foram aprovados, nos últimos anos, mestrados profissionais quase na mesma proporção dos acadêmicos.

A metodologia está apoiada nos parâmetros científicos da pesquisa qualitativa e quantitativa, utiliza o método Estudo de Caso, por considerar esse um campo de investigação complexo que precisa ser estudado de maneira minuciosa, e as categorias de pesquisa exploratória e descritiva, realizadas mediante pesquisa bibliográfica e pesquisa documental, para melhor conhecer o fenômeno dos Mestrados Profissionais no Brasil, particularmente os Mestrados Profissionais em Educação, e pesquisa de campo, por meio de questionário semiestruturado.

Até 2008, os mestrados profissionais já haviam conquistado muitas áreas do conhecimento, exceto a Educação. Assim, “com o crescimento dos MPs em diferentes instâncias de atuação, a Área de Educação inicia o processo de implantação nessa modalidade” (HETKOWSKI, 2016, p. 14), quando, então, a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) oferta a primeira turma de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. A partir daí o crescimento dos Mestrados Profissionais em Educação (MPE) não parou. Hoje, é possível encontrar MPE em todas as regiões do país, tanto na esfera pública quanto na privada, sendo que sua maior concentração está na rede pública, com 80% dos Programas.

Os MPEs representam um ganho para a sociedade e profissionais que atuam em prol da educação, seja em espaços formais ou informais, já que significa

mais uma oportunidade para a formação e qualificação. Para a Educação Básica representa uma política de formação de professores almejada nas Diretrizes Curriculares Nacionais e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9394/96. Ademais, os MPE também se configuram enquanto resposta às constantes queixas de que faltava uma verdadeira integração entre academia e escola, visto que esta última sempre foi compreendida como espaço de se buscar respostas, sem quase nunca se levar soluções para os problemas. A este respeito, Negret (2008, p. 281) diz que:

Esse desafio que significa o verdadeiro sentido da universidade implica a inserção dos MP no seio da sociedade para realizar com eficácia e clareza os estudos e análises, e desse modo, alcançar a compreensão dos conflitos e problemas socioambientais no território nacional e propor soluções científicas e técnicas.

É importante esclarecer que os MPE não são destinados apenas para pessoas com formação na área da Educação ou Ensino; mas para todos aqueles que têm interesse em desenvolver pesquisas voltadas para a área da educação; para aqueles que têm interesse em desenvolver pesquisas aplicadas à educação.

Um dos diferenciais dos Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu*, em particular na modalidade profissional, está ligado à composição dos Trabalhos de Conclusão de Curso, que diferentemente da modalidade acadêmica permite uma variedade de formatos. Contudo, ainda há conflito quanto ao entendimento do que caracteriza estes TCC, uma vez que a Portaria nº 17/2009 da CAPES sinaliza várias possibilidades e deixa em aberto o surgimento de outros, desde que sejam aprovados pela referida agência de fomento e colegiado dos cursos:

Dissertação, revisão sistemática e aprofundada da literatura, artigo, patente, registros de propriedade intelectual, projetos técnicos, publicações tecnológicas; desenvolvimento de aplicativos, de materiais didáticos e instrucionais e de produtos, processos e técnicas; produção de programas de mídia, editoria, composições, concertos, relatórios finais de pesquisa, softwares, estudos de caso, relatório técnico com regras de sigilo, manual de operação técnica, protocolo experimental ou de aplicação em serviços, proposta de intervenção em procedimentos clínicos ou de serviço pertinente, projeto de aplicação ou adequação tecnológica, protótipos para desenvolvimento ou produção de instrumentos,

equipamentos e kits, projetos de inovação tecnológica, produção artística, sem prejuízo de outros formatos, de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, desde que previamente propostos e aprovados pela CAPES. (BRASIL, 2009)

Essa definição da Capes de estabelecer estes outros formatos de trabalhos está totalmente ligada à proposta do mestrado profissional: capacitar profissionais intelectualmente preparados para propor soluções e inovações para o seu ambiente de trabalho. Neste sentido, possibilitar a apresentação de outro formato de trabalho, é permitir com que a experiência profissional do estudante seja refletida em seu esforço intelectual e investigação científica para se chegar a um resultado, ou seja, um produto interventivo e inovador. A esse respeito a CAPES (2016) nos informa que “o trabalho final do curso deve ser sempre vinculado a problemas reais da área de atuação do profissional-aluno e de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso”.

Após levantamento realizado junto à Plataforma Sucupira a respeito dos formatos de trabalhos de conclusão de curso nos mestrados em Educação, modalidade profissional, percebeu-se que 97% dos trabalhos são apresentados no formato de dissertação. Mattos (1997) entende dissertação como:

“Um rito de iniciação ou de promoção na hierarquia do grupo (comunidade acadêmica), tal como ocorre em qualquer outro, de tribos aborígenes a clubes esportivos. Em essência, é preciso cumprir uma tarefa praticada dentro dele - no caso da academia, usualmente, escrever um texto - e satisfazer a certas exigências na maneira de fazê-lo, sem que haja também, para tal, estrita padronização”. (MATTOS, 1997, p. 156)

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria 80/1998**. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/avaliacao-n/1892015-Portaria-CAPES-080-1998.pdf> - acessado em 05/05/2016.

Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria 17/2009**. Disponível em:

<http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao/legislacao-especifica>
acessado em 10/10/2014.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

História e Missão da Capes. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/historia-e-missao> - acessado em 07/07/2016.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Revista Comemorativa 60 anos da Capes. Disponível em:
<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/Revista-Capes-60-anos.pdf>
- acessado em 09/07/2016. Brasília, DF, 2011.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Plataforma Sucupira.

HETKOWSKI, Tânia Maria. **Mestrados Profissionais Educação: Políticas de implantação e desafios às perspectivas metodológicas.** In: Plurais – Revista Multidisciplinar da UNEB. v. 1, n. 1, p. 10-29, jan./abr. 2016.

MATTOS, Pedro Lincoln. Dissertações não-acadêmicas em mestrados profissionais: isso é possível? **Revista de Administração Contemporânea.** vol.1 nº.2 maio/ago. Curitiba, 1997.

NEGRET, Fernando. A identidade e a importância dos mestrados profissionais no Brasil e algumas considerações para a sua avaliação. **RBPG**, Brasília, v. 5, n. 10, p. 217-225, dezembro de 2008.



GEFER

III Diálogos sobre a Pesquisa

Formação Docente em cena 20 anos pós LDB 9394/96