

# **PARFOR UNEB:**

**experiências e itinerários formativos  
de professores em exercício**

Organizadores:  
**Mônica Moreira de Oliveira Torres**  
**Hilda Silva Ferreira**  
**César Costa Vitorino**



**Editora CRV - versão final do autor - Proibida a impressão e/ou a comercialização**

Mônica Moreira de Oliveira Torres  
Hilda Silva Ferreira  
César Costa Vitorino  
(Organizadores)

**PARFOR UNEB:**  
experiências e itinerários formativos  
de professores em exercício

**Editora CRV - versão final do autor - Proibida a impressão e/ou a comercialização**

Editora CRV  
Curitiba – Brasil  
2019

Copyright © da Editora CRV Ltda.  
**Editor-chefe:** Railson Moura  
**Diagramação e Capa:** Editora CRV  
**Revisão:** Vera Lucia Barbosa

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)  
CATALOGAÇÃO NA FONTE

---

P221

Parfor UNEB: experiências e itinerários formativos de professores em exercício / Mônica Moreira de Oliveira Torres, Hilda Silva Ferreira, César Costa Vitorino (organizadores.) Verônica Cristina Jesus de São José (colaboradora) – Curitiba : CRV, 2019.

Bibliografia

ISBN 978-85-444-3810-7

DOI 10.24824/978854443810.7

1. Educação 2. Formação de professores 3. Docente 4. UNEB I. Torres, Mônica Moreira de Oliveira. org. II. Ferreira, Hilda Silva. org. III. Vitorino, César Costa. org. IV. São José, Verônica Cristina Jesus de. colab. V. Título VI. Série.

CDU 37

CDD 370

---

Índice para catálogo sistemático  
1. Educação 370

ESTA OBRA TAMBÉM ENCONTRA-SE DISPONÍVEL EM FORMATO DIGITAL.  
CONHEÇA E BAIXE NOSSO APLICATIVO!



2019

Foi feito o depósito legal conf. Lei 10.994 de 14/12/2004

Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Editora CRV

Todos os direitos desta edição reservados pela: Editora CRV

Tel.: (41) 3039-6418 - E-mail: [sac@editoracrv.com.br](mailto:sac@editoracrv.com.br)

Conheça os nossos lançamentos: [www.editoracrv.com.br](http://www.editoracrv.com.br)

Editora CRV - versão final do autor - Proibida a impressão e/ou a comercialização

## Conselho Editorial:

Aldira Guimarães Duarte Domínguez (UNB)  
Andréia da Silva Quintanilha Sousa (UNIR/UFRN)  
Antônio Pereira Gaio Júnior (UFRRJ)  
Carlos Alberto Vilar Estêvão (UMINHO – PT)  
Carlos Federico Dominguez Avila (Unieuro)  
Carmen Tereza Velanga (UNIR)  
Celso Conti (UFSCar)  
Cesar Gerónimo Tello (Univer. Nacional  
Três de Febrero – Argentina)  
Eduardo Fernandes Barbosa (UFMG)  
Elione Maria Nogueira Diogenes (UFAL)  
Élsio José Corá (UFFS)  
Elizeu Clementino de Souza (UNEB)  
Fernando Antônio Gonçalves Alcoforado (IPB)  
Francisco Carlos Duarte (PUC-PR)  
Gloria Fariñas León (Universidade  
de La Havana – Cuba)  
Guillermo Arias Beatón (Universidade  
de La Havana – Cuba)  
Jailson Alves dos Santos (UFRJ)  
João Adalberto Campato Junior (UNESP)  
Josania Portela (UFPI)  
Leonel Severo Rocha (UNISINOS)  
Lídia de Oliveira Xavier (UNIEURO)  
Lourdes Helena da Silva (UFV)  
Marcelo Paixão (UFRJ e UTexas – US)  
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)  
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)  
Maria Cristina dos Santos Bezerra (UFSCar)  
Paulo Romualdo Hernandes (UNIFAL-MG)  
Renato Francisco dos Santos Paula (UFG)  
Rodrigo Pratte-Santos (UFES)  
Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)  
Simone Rodrigues Pinto (UNB)  
Solange Helena Ximenes-Rocha (UFOPA)  
Sydione Santos (UEPG)  
Tadeu Oliver Gonçalves (UFPA)  
Tania Suely Azevedo Brasileiro (UFOPA)

## Comitê Científico:

Altair Alberto Fávero (UPF)  
Ana Chrystina Venancio Mignot (UERJ)  
Anna Augusta Sampaio de Oliveira (UNESP)  
Andréia N. Militão (UEMS)  
Barbara Coelho Neves (UFBA)  
Diosnel Centurion (Univ Americ. de Asunción – Py)  
Cesar Gerónimo Tello (Universidad Nacional  
de Três de Febrero – Argentina)  
Eliane Rose Maio (UEM)  
Elizeu Clementino de Souza (UNEB)  
Fauston Negreiros (UFPI)  
Francisco Ari de Andrade (UFC)  
Gláucia Maria dos Santos Jorge (UFOP)  
Helder Buenos Aires de Carvalho (UFPI)  
Ilma Passos A. Veiga (UNICEUB)  
Inês Bragança (UERJ)  
José de Ribamar Sousa Pereira (UCB)  
Jussara Fraga Portugal (UNEB)  
Kilwangy Kya Kapitango-a-Samba (Unemat)  
Lourdes Helena da Silva (UFV)  
Lucia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira (UNIVASF)  
Marcos Vinicius Francisco (UNOESTE)  
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)  
Maria Eurácia Barreto de Andrade (UFRB)  
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)  
Mohammed Elhajji (UFRJ)  
Mônica Pereira dos Santos (UFRJ)  
Najela Tavares Ujji (UTFPR)  
Nilson José Machado (USP)  
Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)  
Sílvia Regina Canan (URI)  
Sonia Maria Ferreira Koehler (UNISAL)  
Suzana dos Santos Gomes (UFMG)  
Vânia Alves Martins Chaigar (FURG)  
Vera Lucia Gaspar (UDESC)

Este livro foi avaliado e aprovado por pareceristas *ad hoc*.

## REPRESENTANTES INSTITUCIONAIS

### UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

#### Reitor

José Bites de Carvalho

#### Vice-Reitor

Marcelo Duarte Dantas de Ávila

**Pró-Reitora de Ensino de Graduação – PROGRAD**

Eliene Maria da Silva

#### PARFOR/UNEB

##### Coordenação Geral do PARFOR

Mônica Moreira de Oliveira Torres

##### Coordenação do Curso de Pedagogia

César Costa Vitorino

Maria de Fátima Sudré de Andrade Bastos

##### Coordenação do Curso de Matemática

Marta Éneas da Silva

##### Coordenação do Curso de Letras com Inglês

Maria Celeste Freitas Moreira

##### Coordenação do Curso de Geografia

Miguel Cerqueira dos Santos

##### Coordenação do Curso de Artes Visuais

Verbena Mourão Lopes

##### Coordenação do Curso de Educação Física

Osaná Macêdo Reis

### COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES

**Diretor de Formação de Professores da Educação Básica**

Carlos Cezar Modernel Lenuzza



**UNEB**  
UNIVERSIDADE DO  
ESTADO DA BAHIA



# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	9
PREFÁCIO .....	15
<i>Maria do Carmo Barbosa de Melo</i>	
FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO – PARFOR /UNEB: ressonâncias na Educação Básica da Bahia .....	17
<i>Marta Enéas da Silva</i> <i>Mônica Moreira de Oliveira Torres</i>	
A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO: contribuições da plataforma freire à formação profissional .....	29
<i>Fabício Oliveira da Silva</i> <i>Helga Porto Miranda</i>	
FORMAÇÃO EM EXERCÍCIO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOCENTES: travessias dos saberes teórico-práticos .....	43
<i>Nilcelio Sacramento de Sousa</i> <i>Ana Lúcia Gomes da Silva</i> <i>Maria Luíza Sússekind</i>	
O PROGRAMA PARFOR NO MUNICÍPIO DE SANTA BRÍGIDA – BA: uma análise sobre a formação segundo os alunos .....	57
<i>Vinicius Silva Santos</i> <i>Jacques Fernandes Santos</i>	
NARRATIVAS VIVENCIADAS NO ESTÁGIO CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM SOCIOLOGIA – PARFOR – UNEB .....	69
<i>Ângela Maria Camargo Rodrigues</i> <i>Luciana Pereira de Oliveira Cruz</i>	
“AUSÊNCIAS” E “EMERGÊNCIAS” DA LEI Nº 10.639/03: narrativas de uma egressa de Pedagogia – Parfor/Uneb .....	81
<i>Eduardo Oliveira Miranda</i>	
DIÁLOGOS SOBRE LEITURA COM ESTUDANTES DO PARFOR DA UNEB.....	93
<i>Braulino Pereira de Santana</i> <i>Marcos Aurélio dos Santos Souza</i>	

DIÁLOGOS ENTRE O CONHECIMENTO E A PRÁTICA DOCENTE: reflexões sobre temáticas históricas contemporâneas.....	105
<i>Vânia Regina de Souza Santos</i> <i>Iramaia de Santana</i>	
RELATO DE VIVÊNCIAS EXPERIMENTADAS EM SALA DE AULA COM ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DO PARFOR DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB, CAMPUS XX, SOBRE A DIVERSIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR.....	115
<i>Marcolino Sampaio dos Santos</i> <i>Jaciara de Oliveira Sant’Anna Santos</i>	
TEXTOS IMAGÉTICOS: a arte do/no campo desvela o olhar docente .....	127
<i>Lídia Barreto da Silva.</i> <i>Maria da Neves Enéas da Silva Santos</i>	
SAÚDE E MEIO AMBIENTE NAS ESCOLAS: novas estratégias para abordagem de um velho tema?.....	139
<i>Iramaia de Santana</i> <i>Vânia Regina de Souza Santos</i>	

# APRESENTAÇÃO

A publicação e-book “**PARFOR UNEB: experiências, itinerários formativos de professores em exercício**” apresenta parte da caminhada do PARFOR ao longo de 10 anos de sua existência na Uneb.<sup>1</sup> Criado em 2009, o Programa resulta da caminhada histórica da instituição com a formação de professores em atuação na Educação Básica. Sua abrangência na Bahia segue o espírito da interiorização da educação superior através da multicampia unebiana com o atendimento a 105 municípios vinculados a 25 Territórios de Identidade da Bahia, registrando 249 turmas finalizadas com 6.013 professores concluintes. Atualmente, possui 16 turmas em funcionamento nas seguintes áreas de conhecimento: Pedagogia, Letras-Língua Inglesa, Matemática, Geografia, Educação Física e Artes Visuais<sup>2</sup>, em 12 municípios baianos.

Nesse processo, muitas experiências bem sucedidas têm sido realizadas, contribuindo com as transformações do cotidiano da Educação Básica na Bahia. Algumas dessas experiências serão compartilhadas no e-book, tendo em vista o fortalecimento do Programa como política de formação de professores, além de sensibilizar outros educadores na busca pela socialização de vivências educativas exitosas. O e-book objetiva divulgar reflexões sobre práticas vivenciadas por docentes, gestores e professores-estudantes no PARFOR, bem como resultados de pesquisas realizadas sobre o Programa que traduzam itinerâncias teórico-práticas de sujeitos implicados com a formação de professores em exercício profissional na rede pública de ensino.

Os onze textos referem-se às contribuições relacionadas à formação e profissionalização de professores, bem como abordam aspectos acadêmicos e pedagógicos da formação de professores em exercício realizada e vivenciada no PARFOR/UNEB durante seu funcionamento. Essa formação ocorreu em diferentes municípios do território baiano, abarcando quase todos os Territórios de Identidade da Bahia.

---

1 O Parfor/Uneb foi criado em 2009, tendo como Coordenadores Gerais os seguintes professores: José Bites de Carvalho; Maria Elisa da Silva Santos; Cecília Conceição M. Soares; Juliana S. Moura; Maria da Conceição Alves Ferreira; Hilda da Silva Ferreira e Mônica Moreira de Oliveira Torres. Ofertou turmas nas áreas de Pedagogia, Matemática, Geografia, História, Educação Física, Letras, Artes Visuais, Biologia, Sociologia, Computação e Química.

2 Os Coordenadores Gerais de Curso do Parfor que acompanham as turmas do Parfor em funcionamento são respectivamente: Maria de Fátima Sudré de A. Bastos e César Costa Vitorino; Maria Celeste F. Moreira; Marta É. da Silva; Miguel C. dos Santos; Osaná M. Reis; Verbena M. Lopes. Contamos com a colaboração de Joselita Alves de Miranda para Reconhecimento de Cursos e com apoio técnico-administrativo e financeiro de: Naira Santana, Avelina Neves, Camila Cavalcante, Celmar Osório, Daisenise Marques, Rosemeire Trindade, Yoná Barreto, Regine Tolentino, Elisson Moraes.

Marta Éneas e Mônica Torres iniciam a leitura do e-book com o artigo intitulado **FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO PARFOR - UNEB: ressonâncias na Educação Básica da/na Bahia**; evidenciam as autoras os desafios para criação de um sistema articulado de Educação, a parceria entre a universidade e a Educação Básica especialmente no âmbito da formação de professores. Abordam a qualidade da educação como uma problemática que também envolve a formação de professores. O texto analisa a experiência e trajetória do PARFOR-Uneb na formação de professores em exercício através da oferta de 92 (noventa e duas) turmas do curso de Pedagogia em diferentes municípios dos Territórios de Identidade na Bahia e sua relação com a qualidade do ensino expressa no aumento dos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica de 2017, reiterando a importância dessa política de formação de professores como uma dimensão necessária para qualificação da Educação Básica.

O segundo artigo **A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO: contribuições da plataforma freire à formação profissional**, de Fabrício Silva e Helga Miranda, aborda as contribuições das licenciaturas ofertadas através do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR para o ensino e para a qualificação dos professores em exercício que atuam nas redes estadual e municipal no Território de Identidade de Irecê. O estudo mostra como os professores envolvidos compreendem, discutem e refletem sua práxis na Educação Básica, a importância da atuação profissional dos mesmos e os resultados do trabalho na educação básica. Consideram os autores que o PARFOR é um programa que promove a redemocratização do Ensino Superior no interior do Estado da Bahia, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores/alunos.

A investigação realizada por Nilcélio S. de Sousa, Ana Lúcia G. da Silva e Maria Luiza Sússekind resulta no terceiro artigo, **FORMAÇÃO EM EXERCÍCIO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOCENTES: travessias dos saberes teórico-práticos**, que apresenta contribuições do PARFOR/UNEB para as práticas docentes. A pesquisa utilizou o Estudo de Caso ancorado na abordagem fenomenológica, tomando como dispositivo de pesquisa o questionário e a entrevista narrativa de três professores da Escola Municipal Laurentino Barreto Santos, situada no município de Várzea do Poço/BA. Os resultados apontam para a importância da participação dos professores em sua formação, no movimento reflexivo sobre a prática realizada, evidenciando que as narrativas favorecem a autoria e (re)construção dos saberes-fazeres docentes.

No quarto artigo, o PARFOR é analisado a partir das mudanças indicadas pelos professores/formandos do curso de Pedagogia no município de

Santa Brígida-BA. Intitulado **“O PROGRAMA PARFOR NO MUNICÍPIO DE SANTA BRÍGIDA – BA: uma análise sobre a formação segundo os alunos”**, o texto reflete sobre as dificuldades encontradas pelos professores/formandos durante a formação e apresenta uma avaliação dos mesmos sobre o curso. Os resultados indicam a importância do curso de Pedagogia em Santa Brígida por ser um espaço relevante para o aperfeiçoamento profissional de professores e de afirmação de valores profissionais, além de se constituir em estímulo para qualificar e alterar as aprendizagens dos professores-estudantes.

O texto, **NARRATIVAS VIVENCIADAS NO ESTÁGIO CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM SOCIOLOGIA – PARFOR – UNEB**, das autoras Ângela Maria Camargo Rodrigues e Luciana Pereira de Oliveira Cruz é o quinto artigo. As autoras fazem análises das narrativas vivenciadas pelas alunas, professora de Estágio e Coordenadora do Curso de Licenciatura em Sociologia, oferecido pelo Plano Nacional de Formação de Professores – Plataforma Freire PARFOR/UNEB – Campus XX – Brumado. Metodologicamente, utilizaram-se estudos bibliográficos da literatura específica, bem como análises e reflexões de 20 (vinte) portfólios elaborados pelas alunas. Evidencia-se, na pesquisa, a necessidade de despertar no aluno o interesse de que a Sociologia prevê um esforço coletivo de reflexão que busca promover o bem estar individual e social.

Eduardo Oliveira Miranda, autor do sexto artigo, com o título **“AUSÊNCIAS” E “EMERGÊNCIAS” DA LEI Nº 10.639/03: narrativas de uma egressa de Pedagogia Parfor/Uneb** traz experiências formativas relacionadas à regência de duas turmas de Pedagogia ofertadas pelo PARFOR/UNEB, Campus XXI – Ipiaú, Bahia, Polo Ubatã. Destaca a importância da valorização das experiências docentes dos professores-estudantes no curso como viabilizadoras da abordagem da ciência geográfica na formação de professores. Adverte o autor sobre o compromisso profissional em construir uma Educação Democrática com forte relação com a História e a Cultura Africanas e Afro-brasileiras amparadas na Lei nº 10.639/03.

**DIÁLOGOS SOBRE LEITURA COM ESTUDANTES DO PARFOR DA UNEB**, sétimo artigo, dos autores Braulino Pereira de Santana e Marcos Aurélio dos Santos Souza, traz relatos de leitura anotados e recriados pelos pesquisadores, observando experiências de leitura de alunos e alunas do PARFOR. Aborda as leituras realizadas como movimentos de entrega na busca pelo sentido textual e destacando a leitura silenciosa e em voz alta. Nas sendas do texto, oportuniza-se refletir sobre questões da leitura recreativa e leitura acadêmica.

As autoras Vânia Regina de Souza Santos e Iramaia de Santana, no oitavo artigo, intitulado **DIÁLOGOS ENTRE O CONHECIMENTO E A PRÁTICA DOCENTE: reflexões sobre temáticas históricas contemporâneas**,

apontam resultados de algumas discussões, análises e estudos realizados no terceiro semestre da Licenciatura em Pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), do Departamento de Educação do Campus II, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no Polo de Araçás, Bahia. As reflexões descrevem as práticas vivenciadas no exercício da docência. Especificamente, tratou-se de verificar como são sumarizadas as temáticas acerca do negro na sociedade brasileira e como estas são apresentadas em sala de aula.

O nono artigo **RELATO DE VIVÊNCIAS EXPERIMENTADAS EM SALA DE AULA COM ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DO PARFOR DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB, CAMPUS XX, SOBRE A DIVERSIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR**, autoria de Jaciara de O. Sant’Anna Santos e Marcolino Sampaio dos Santos, descreve as atividades e algumas experiências vivenciadas na disciplina de Fundamentos da Práxis Pedagógica III, no curso de Licenciatura em Pedagogia do PARFOR – UNEB, campus XX, na cidade de Brumado – Bahia, com o objetivo de descrever as estratégias usadas pelo professor da disciplina de Fundamentos da Práxis Pedagógica para trabalhar com o tema Currículo e Diversidade. O relato apresentado sobre a abordagem do tema com a turma foi fundamentado em referenciais teóricos e legais e para os autores revela-se ter sido de grande importância para a formação dos acadêmicos, considerando a inserção dos mesmos em um contexto onde a diversidade se faz presente de diversas formas. Os resultados indicam mudanças no dia a dia dos alunos ao lidar com situações de preconceito e intolerância.

Lídia Barreto da Silva e Maria das Neves Éneas da Silva, no décimo artigo, cujo título é **TEXTOS IMAGÉTICOS: a arte do/no campo desvela o olhar docente**, apresentam reflexões sobre estudo teórico-prático sobre o papel que exercem as atividades acadêmicas no âmbito do ensino de Arte para turmas do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR. O objetivo da atividade com os professores-cursistas foi promover leitura imagética com olhar inovador para a arte. No contexto das práticas escolares, consideram que o sentido da *educação pela e/ou para a arte* amplia-se considerando que, para diferentes grupos sociais, os aprendizados sobre modos de existência, modos de comportar-se e de constituir a si mesmo se fazem com a contribuição inegável dos meios de produção artística. Para as autoras, essa discussão pode ser eficazmente promovida pela relação entre linguagem artística e conhecimento.

O texto **SAÚDE E MEIO AMBIENTE NAS ESCOLAS: novas estratégias para abordagem de um velho tema?** das autoras Iramaia de Santana e Vânia Regina de Souza Santos, é o décimo primeiro artigo. Ressaltam as

pesquisadoras que as Oficinas Articulares são uma estratégia de confluência das diferentes aprendizagens nos componentes curriculares dentro de um semestre letivo do curso de Pedagogia PARFOR/UNEB. O trabalho aborda os resultados desenvolvidos com o tema Saúde e Meio Ambiente e a estratégia pedagógica utilizada através de um passeio por diferentes estações, montadas no pátio da escola, que confluíam e se interligavam de acordo com o seguinte fluxo temático: água, movimento e saúde, alimentados ou nutridos, nossas lavouras, saúde bucal e autoestima. Através do auto reconhecimento das origens das relações travadas com o meio ambiente interno e externo e do entendimento do conceito de salutogênese, as oficinas teórico-práticas foram desenvolvidas com escolas do ensino fundamental da rede municipal de Araçás-BA, revelando nuances da vulnerabilidade social que envolve esta comunidade e seu referencial de cuidado com o meio ambiente e a saúde.

*César Costa Vitorino*

*Mônica Moreira de Oliveira Torres*

**Editora CRV - versão final do autor - Proibida a impressão e/ou a comercialização**

# PREFÁCIO

Ler e escrever sobre um livro fruto de experiências formadoras, desenvolvido por várias mãos e múltiplos olhares que procuram registrar pesquisas e vivências de professores(as) e estudantes, tanto da educação básica, como da educação superior, além de ser prazeroso, é de imensa importância para a realidade educacional brasileira, especialmente quando se trata do Programa Nacional de Formação de Professores – o PARFOR.

A obra – *PARFOR UNEB – experiências e itinerários formativos de professores em exercício* vem em momento conjuntural, especialmente educacional e complexo. Isso, na minha opinião, representa uma boa forma de resistência qualificada à política de desmonte do processo de estrutura de educação inclusiva e de qualidade, a exemplo de programas de apoio à formação de professores e aos projetos de pesquisa que não estejam voltados para o “empreendedorismo”. Empreendedorismo este que atenda à lógica do mercado, sem preocupação com questões sociais tão fundamentais no país.

Essas considerações são relevantes, uma vez que as relações de parceria que a Universidade estabeleceu com a Educação Básica, por meio do PARFOR, trouxeram a formação de professores para o centro do debate educacional, constituído por um trabalho pedagógico coletivo e interinstitucional, articulando vivências pedagógicas e saberes profissionais com a formação acadêmica. Esse entendimento permite compreender, para além de posicionamento político e ideológico de Estado, que esse caminho não deve retroceder, considerando que o fulcro da preocupação deve ser a qualidade da educação que reúna condições que garantam preparar os sujeitos não só para o mercado, mas também para torná-los pessoas felizes, livres, inclusivas e democráticas.

No estado da Bahia, a oferta de cursos presenciais de licenciatura foi muito significativa na Universidade Estadual da Bahia – UNEB, que historicamente trabalha com formação de professores em vários cantos do estado. Foram ofertados até 2019 os seguintes cursos de licenciatura: Matemática, Geografia, Pedagogia, História, Educação Física, Letras, Letras com Inglês, Biologia, Artes, Sociologia, Computação e Química, tendo já concluído 249 turmas, formando 6.013 professores presentes em 25 Territórios de Identidade da Bahia. Assim, podemos dizer que a adesão ao Programa resultou no compromisso da UNEB com a efetivação das políticas públicas e ações impactantes na melhoria da qualidade da educação básica e, ainda, como resistência político-pedagógica.

Portanto, é importante destacar que a adesão dessa Universidade ao PARFOR continua sendo altamente promissora para a educação superior e básica da Bahia. Nesse sentido, a resistência precisa envolver o compromisso com a

pesquisa, com a formação, com a extensão e, especialmente, com organização que norteie para a democratização e a manutenção de Programa como este.

É plausível valorizar o que foi apresentado nesse livro esperançoso, construído cuidadosamente com postura dialógica, envolvendo um movimento dinâmico entre o fazer e o pensar, com ações e teorias frutos de pesquisa-ação na sala de aula. Destacamos, ainda, que o empenho e a motivação em socializar esses resultados estão carregados de vontade política e de um desejo muito forte de mudanças, partindo da escola pública de qualidade e inclusiva.

Creio que me cabe, a despeito de ser Vice-presidente Nacional do PARFOR – FORPARFOR, dizer que a perda de prioridade de Programa como este, nas políticas públicas do estado é, antes de tudo, o resultado do desmonte de políticas sociais baseado no mais atrasado modelo neoliberal que vem implementando um conjunto de reformas que ataca todo o processo de construção democrática, criando um vácuo social. Com tal constatação, faço minhas as palavras do imortal Dom Helder Câmara: *Quando os problemas se tornam absurdos, os desafios se tornam apaixonantes.*

Por fim, manifesto minha satisfação em poder prefaciá-la esta obra que deve propiciar excelentes reflexões e aprendizagem e, ao mesmo tempo, agradecer o convite. O que, com certeza, renovou em mim a esperança de que vamos continuar resistindo e seremos vitoriosas(os) *fazendo/desfazendo* os meios que deram e darão tessitura às reflexões da educação humanizada.

Uma prazerosa leitura!

Recife(PE), 04 de setembro de 2019-09-2019

*Maria do Carmo Barbosa de Melo*  
Professora Adjunta da UPE  
Vice-presidente Nacional do FORPARFOR

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO – PARFOR /UNEB: ressonâncias na Educação Básica da Bahia

*Marta Enéas da Silva*<sup>3</sup>

*Mônica Moreira de Oliveira Torres*<sup>4</sup>

## 1. Introdução

A criação de um Sistema Articulado de Educação que favoreça a qualidade da educação e que envolva as ações e projetos acadêmicos da Universidade com as demandas e práticas formativas na Educação Básica é um desafio a ser pensado e superado.

A Educação Básica no Brasil apresenta um cenário complexo e desafiador. De acordo com Censo Escolar da Educação Básica – 2018/INEP/MEC o número de matrículas na educação infantil cresceu 11,1% de 2014 a 2018, atingindo 8,7 milhões em 2018. Esse crescimento é resultado do aumento de 23,8% das matrículas em creche no mesmo período. Esse crescimento potencializa a demanda de formação de professores em nível superior para atuação na Educação Infantil.

Em 2018 foram registradas 27,2 milhões de matrículas no Ensino Fundamental, indicando uma queda no número de matrículas efetivadas em relação a 2014 na ordem de 4,9%. Observa-se um paradoxo entre a disponibilização do número de vagas ofertadas para esta etapa de ensino e o número de matrículas dos estudantes, considerando a queda de matrículas registradas, o que sugere a não consolidação da democratização do acesso e permanência de crianças no Ensino Fundamental.

3 Possui graduação em Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual de Feira de Santana (1992) e Mestrado em Educação pela Universidade do Quebec em Chicoutimi (2005). Atualmente é professora auxiliar da Universidade do Estado da Bahia. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Matemática.

4 Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (1991), Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2000), Doutora em Educação e Contemporaneidade pelo PPGEduc- UNEB e Estágio Doutoral na Universidade de Lisboa. É professora Assistente do DEDC - Campus XI - Uneb da área de Estágio Supervisionado. Atuou também na Coordenação do Colegiado do Curso de Pedagogia de 1996 a 1997 e como Diretora de Departamento no período de 2002 a 2005 assumindo a representação do FORUNDIR Nordeste. Assumiu a Pró-reitoria de Ensino de Graduação da UNEB de 2006 a 2009 e Coordenou o FORGRAD/NORDESTE de 2007 a 2008. Atua na Coordenação Geral do PARFOR, no Ensino Médio com Intermediação Tecnológica CEMITEC/IAT/SEC. É vinculada ao Grupo de Pesquisa EPODS e professora do Programa de Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social-MPIES/UNEB. É membro do Fórum Estadual de Educação da Bahia e do Fórum Estadual de Formação de Profissionais da Educação Básica. Atua na área de Formação de Professores, Estágio Supervisionado, Docência Universitária, Currículo.

O cenário de crescimento da educação integral na rede pública, mesmo que tímido, e as políticas voltadas para esse fim apontam para a demanda crescente de contratação de professores para esse nível de ensino, assim como sugere a importância e necessidade de se ampliar a formação de professores através da oferta de cursos de licenciatura em Pedagogia pelas universidades.

Por outro lado, a ampliação do sistema de educação superior privado no Brasil indica que estamos, ainda, distantes de democratizar o acesso à universidade, principalmente para os profissionais da Educação Básica. Apesar da recente expansão das universidades públicas federais, os dados do Censo da Educação Superior – 2017/INEP/MEC informam que das 2.448 instituições participantes do Censo, 2.152 (87,9%) são privadas, e apenas 296 (12,1%) são públicas.

Esse cenário reflete, também, a oferta de cursos de Licenciatura (GATTI; BARRETO, 2009). Observando dados de 2017, identifica-se que a oferta das licenciaturas é maior nas Instituições de Educação Superior privadas, estando a maioria focada no ensino em detrimento da pesquisa e extensão durante a formação, o que coloca em xeque a qualidade da formação de profissionais para os níveis de ensino da Educação Básica.

Esse contexto, decorrente da expansão neoliberal e da mercantilização da educação superior contribuiu, ainda, para o aprofundamento da crise na universidade no mundo e no Brasil, a qual, segundo Santos (2005), ocorre em três dimensões: “crise de hegemonia”, a “crise de legitimidade”, “crise institucional”<sup>5</sup>.

Na perspectiva de superação da crise da universidade, o autor defende a necessidade da reforma da universidade no século XXI, a qual deve lutar pela reconquista de sua legitimidade em algumas áreas de ação, como: “acesso; extensão; pesquisa-ação; ecologia de saberes; universidade e escola pública” (SANTOS, p. 48). Nesta última área, o autor destaca a atenção que deve ser dada à articulação e ao compromisso da Universidade com a escola de Educação Básica, o que perpassa pela questão do conhecimento pedagógico e os subtemas a ele relacionados como “produção e difusão do saber pedagógico, pesquisa educacional e a formação de professores para a escola pública” (SANTOS, p. 60), ao tempo em que sinaliza a necessária reconquista da legitimidade da universidade nas dimensões do ensino, pesquisa e extensão e o fortalecimento do seu compromisso com a comunidade.

5 A “crise de hegemonia” é quando se configura uma contradição entre as funções tradicionais da universidade de produção da alta cultura, do pensamento crítico, dos conhecimentos científicos, humanísticos necessários à formação das elites, desde a Idade Média, e a produção de padrões culturais médios e de conhecimentos instrumentais demandados no século XX. A “crise de legitimidade” se dá quando a universidade deixa de ser consensual diante das contradições entre o acesso, o credenciamento de competências, antes restritos, e as exigências de democratização da educação superior. A terceira, a “crise institucional”, caracteriza-se pela contradição entre a defesa da autonomia na definição de valores e objetivos da universidade e a pressão para submetê-la a critérios de eficiência e produtividade no contexto de perda de prioridade da universidade como bem público nas políticas públicas (SANTOS, 2005).

No âmbito do compromisso da Universidade com a escola de Educação Básica, destacamos a sua responsabilidade a ser reassumida com a formação de professores para esta etapa da educação. Esse compromisso perpassa, sobretudo, pela ampliação na oferta de cursos de Licenciatura e pela qualidade dos cursos ofertados, no sentido de que estejam atentos à realidade da Educação Básica.

Algumas iniciativas registram o propósito de renovar e reafirmar compromissos legais e institucionais na busca de ações conjuntas para melhoria da qualidade da Educação Básica. O Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) (BRASIL, 2011a) destaca a importância da construção de um Sistema Articulado de Educação onde se prevê, dentre outros compromissos, as diretrizes e metas específicas para a formação de professores da Educação Básica e os cursos de licenciatura. O PNE sinaliza a relevância a ser dada a essa problemática e estabelece, entre suas metas, que todos os professores tenham formação em nível superior na área de conhecimento em que atuam, a ser adquirida em cursos de licenciatura. Assim, um dos compromissos a serem assumidos pela universidade, deve ser o de ampliação de vagas para a formação inicial de professores nos cursos de licenciatura.

A complexidade dos desafios relacionados à realidade da Educação Superior e Educação Básica impõe, às instituições educacionais, às universidades, aos órgãos governamentais e à sociedade, colocar na ordem do dia compromissos de implementação de políticas, projetos e ações, tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, a serem refletidos no crescimento dos índices educacionais e na inclusão social de jovens na educação superior. Dessa forma, intenciona-se, nesse artigo, refletir sobre a demanda por políticas públicas de formação de professores para a Educação Básica e sua implicação para a melhoria da qualidade do ensino, a partir da análise dos indicadores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

A problemática complexa que envolve a realidade educacional, tendo em vista o atendimento às metas do PNE, precisa ser enfrentada através de um trabalho articulado e colaborativo que resulte do conjunto de esforços com foco na melhoria da qualidade da formação de professores e da Educação Básica. Todavia, a qualidade que se espera construir para a Educação Básica não depende apenas do trabalho dos professores, mas envolve outras dimensões, como a estrutura da gestão escolar e formação dos gestores; as políticas de financiamento educacional; as questões culturais a nível local, regional e nacional, bem como as condições de trabalho dos professores, incluindo plano de carreira, salário, formação inicial e continuada (GATTI, 2009).

Mesmo reconhecendo esses diferentes aspectos, destacamos a importância da formação inicial de professores realizada nos cursos de Licenciatura

para a qualidade da Educação Básica, o que pressupõe a oferta de cursos que indiquem, em sua proposta pedagógica, a intencionalidade formativa atenta às demandas e desafios da Educação Básica.

Para o cumprimento das metas do PNE (2014-2024) (BRASIL, 2011b), uma das ações que se impõe é a definição de uma política nacional de formação inicial continuada de professores e profissionais da Educação Básica. É nesse contexto que nasce o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, o qual foi criado a partir do Decreto nº 6.759/2009, que instituiu a Política de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, representando também uma ação afirmativa de para formação de professores em exercício. A implantação do PARFOR na UNEB, em 2009, foi realizada através da parceria entre UNEB/Ministério da Educação (MEC), através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), resultando de um dos desdobramentos do Plano de Ações Articuladas (PAR), efetivando-se a partir da articulação entre as esferas de governos Federal, Estadual e Municipal, focando nos municípios com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Essa parceria proporcionou a oferta de cursos de Licenciatura pela UNEB em diferentes áreas de conhecimento e em vários municípios da Bahia.

A partir desse panorama, esse estudo buscou analisar as ressonâncias da oferta do curso de Licenciatura em Pedagogia na qualidade da educação, em alguns municípios de diferentes Territórios de Identidade da Bahia, desde o começo do PARFOR, em 2010. Em que pese os desafios enfrentados para consolidação do Programa, observa-se um promissor crescimento nos indicadores educacionais dos mesmos que, associado a outros aspectos, podem ter contribuído com a qualidade da educação.

## **2. Formação de professores no Parfor/Uneb qualidade da Educação Básica na Bahia**

Ao longo de sua trajetória acadêmica, a UNEB tem buscado ampliar sua atuação na formação de professores da Educação Básica, particularmente através de programas especiais de formação de professores em exercício no magistério, criando estratégias que atendam a realidade socioeducacional dos professores-estudantes. Inicialmente, foi implantado o Programa Especial Rede UNEB 2000, com o Curso de Pedagogia em parceria com prefeituras municipais conveniadas, visando formar os professores em exercício para a rede de ensino pública municipal. O curso era presencial, intensivo e com duração de três anos. Um diferencial da proposta pedagógica do curso era a obrigatoriedade do componente Estágio Curricular Supervisionado

no decorrer de todo o Curso, considerando a experiência profissional dos professores em exercício.

Nessa mesma perspectiva, outros Programas de Formação de Professores em Exercício foram criados, a exemplo do Programa Família Agrícola e o Programa de Formação de Professores do Estado (PROESP), os quais ofertaram Cursos em outras áreas, como: Matemática, Letras, Letras com Inglês, Geografia, História e Biologia.

A criação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), em 2009 impulsionou a UNEB a reorganizar seus programas de formação de professores. Sendo assim, todas as demandas por formação em exercício na área de licenciatura passam a ser ofertadas pelo PARFOR.

Através do PARFOR, a UNEB vem oferecendo, desde 2010, cursos de Licenciatura nas áreas de: Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia, Computação, Sociologia, Química, Física e Artes Visuais, consolidando-o como o principal Programa de Formação de Professores em Exercício para a rede pública de ensino. Nesse sentido, vem formando professores em municípios de diferentes Territórios de Identidade na Bahia e buscando contribuir para a qualidade da Educação Básica no Estado da Bahia.

O termo qualidade é comumente utilizado entre educadores e gestores das instituições educacionais e órgãos de governo para adjetivar a educação nos diferentes níveis e etapas de ensino. Na Educação Básica, a busca pela qualidade faz parte das expectativas das comunidades escolares e da sociedade e é também expressa em diferentes documentos institucionais, a exemplo do Plano Nacional de Educação 2014-2024, dos Planos Municipais de Educação e dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas.

Nesse contexto, a definição de políticas para esse campo e a questão do financiamento da Educação Básica tende, cada vez mais, a tomar como referência o alcance de determinados padrões de qualidade. Por outro lado, observa-se uma tendência dos países em desenvolvimento em adotar padrões internacionais e externos de qualidade na educação sem uma reflexão crítica sobre a concepção de qualidade que nos interessa e que possa expressar nossas especificidades, diversidade e riqueza cultural. Em meio a diversas concepções de qualidade, qual o significado desse termo para a formação de professores em exercício e suas implicações no ensino da Educação Básica?

Para Rios (2010), o significado de qualidade é complexo e inclui uma dimensão axiológica, estética e ética. O termo carrega em si um conjunto de valores e concepções de mundo que o informam, mas, tem sido empregado de variadas formas. A expressão qualidade possui múltiplos significados e, às vezes, carrega por si só o indicativo de características positivas

em contraposição ao que há de negativo. Ao compreender a qualidade como atributo, propriedade e condição das coisas ou pessoas, reconhecemos que ela expressa valor associado ao plano da moral e da condição humana. Assim, necessitamos contextualizá-la e perceber que nem sempre ela expressa características positivas (CUNHA; PINTO, 2009).

Dessa forma, a qualidade que se pretende alcançar requer sua contextualização a partir do local em que se origina, o qual define os padrões que se almeja alcançar. Ao propor uma educação ou ensino de qualidade devemos identificar as propriedades e atributos inerentes a esses processos de forma a explicitar o seu sentido histórico, político e cultural. O sentido histórico e ampliado do conceito de qualidade também é apresentado por Rios (2010):

O conceito de qualidade é totalizante, abrangente, multidimensional. É social e historicamente determinado porque emerge em uma realidade específica de um contexto concreto. Portanto uma análise crítica da qualidade deverá considerar todos esses aspectos, articulando aqueles de ordem técnica e pedagógica aos de caráter político-ideológico (RIOS, 2010, p. 64).

Nesta perspectiva, o conceito de qualidade deve superar discursos vazios, que buscam unificar sentidos adotando uma compreensão crítica, dialética e histórica da educação. Assim, a qualidade deve estar articulada ao contexto político, e cultural de cada momento histórico devendo contar com a participação dos sujeitos envolvidos (RIOS, 2010). Nessa perspectiva a autora defende a qualidade social:

Indicadora da presença, na escola, especialmente na escola pública, de ‘uma sólida base científica, formação crítica de cidadania e solidariedade de classe social’. [...] a qualidade social ‘carece de tradução em qualidade de ensino’ (CORTELLA, 1998 apud RIOS 2010, p. 75).

Reiteramos que a qualidade da educação que nos interessa precisa ser ressignificada, contextualizada e nunca distanciada da democratização do ensino público, uma vez que se configura na garantia da cidadania e no fortalecimento da instituição pública.

A existência de alguns indicadores de avaliação como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica– IDEB são adotados nacionalmente como uma das referências para analisar o nível de qualidade do ensino no Brasil. Todavia, seus resultados requerem também um processo de contextualização que considere o contexto político e cultural de cada momento histórico. Assim, aspectos como as condições das escolas, a gestão do sistema escolar e a formação dos professores para atuar no magistério devem ser levados em conta.

Em que pese a existência de outros aspectos definidores da qualidade da educação, como o financiamento da educação, a gestão do sistema escolar, as condições políticas, econômicas, sociais e culturais do país, os contextos específicos das escolas, as políticas curriculares, etc., os professores, seu trabalho e sua formação assumem centralidade fundamental para a qualidade do ensino. Assim, a formação dos professores assume importância diante da necessidade de melhoria da aprendizagem dos estudantes, da qualidade da educação básica e na configuração de sistemas educacionais mais consolidados.

No Brasil, a importância atribuída ao trabalho dos professores também é identificada pela posição que os mesmos ocupam na estrutura do trabalho e no contexto das profissões como indicador da relevância que assumem na sociedade atual e diante dos serviços públicos disponibilizados. De acordo com estudos de Gatti e Barreto (2009), os professores constituem a terceira maior força de trabalho e, em sua grande maioria, vinculados ao estabelecimento público. Portanto, compõem, dentre as categorias profissionais, a que mais mobiliza recursos públicos, gerando desdobramentos em termos de financiamento da educação, salários, condições de trabalho docente e na qualidade do ensino.

Considerando que os professores assumem uma importância para a qualidade do ensino e para a consolidação dos sistemas de ensino que se apresentam como democráticos e inclusivos, a profissionalização docente torna-se uma temática necessária no contexto de transformações sociais, econômicas, culturais e tecnológicas.

Nesse sentido, compreendemos o PARFOR/UNEB como uma política de formação de professores em serviço necessária e que deve estar sintonizada com as possibilidades de qualificação da Educação Básica na Bahia. Dessa forma, buscamos analisar quais as ressonâncias dos cursos de Licenciatura em Pedagogia do PARFOR/UNEB ofertados em alguns municípios da Bahia na relação com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

A escolha do curso de Licenciatura em Pedagogia decorre de sua expressiva quantidade de turmas ofertadas (92), espalhadas em diversos Territórios de Identidade. Dentre os cursos de licenciatura ofertados pela UNEB, através da PARFOR, o de Pedagogia foi o que teve maior número de oferta e maior abrangência em todo o estado.

### **3. Ressonâncias do Parfor/Uneb no Ensino Fundamental nos territórios de identidade do Estado da Bahia**

A estrutura *multicampi* da UNEB possibilita que ela esteja presente em diferentes municípios dos Territórios de Identidade da Bahia com oferta de ensino, pesquisa e extensão. Uma das suas ações acadêmicas está prevista

no Plano Nacional de Educação, com oferta de cursos de licenciatura em diferentes áreas de conhecimento.

Em 2010, vários municípios da Bahia possuíam baixos indicadores educacionais e ainda mantinham muitos professores sem formação em licenciatura atuando na rede pública de Educação Básica nas diversas áreas do conhecimento. À época, de acordo com informações disponíveis no PARFOR/UNEB, o Planejamento Estratégico de Formação Inicial de Professores do Estado da Bahia/2008, ela apresentava um quantitativo de 50.000 professores sem formação inicial, em nível de licenciatura, atuando no magistério da Educação Básica, mesmo após os 12 anos de implementação da LDB 9.394/96.

Decorrente disso, no período de 2010 a 2016 o PARFOR/UNEB ofereceu o curso de Pedagogia em 92 (noventa e dois) municípios do Estado da Bahia, pertencentes a 22 (vinte e dois) Territórios de Identidade, ficando de fora apenas os Territórios do Médio Sudoeste da Bahia, Bacia do Paramirim, Portal do Sertão, Bacia do Rio Corrente e Itaparica. Essa oferta significativa revela a grande demanda que havia por formação de professores no Estado da Bahia, particularmente no Ensino Fundamental I. Saliente-se que tal demanda, ainda que tenha se reduzido de 2010 para cá, ainda persiste, principalmente nas áreas das Ciências Exatas e Naturais.

Expomos, a seguir, um mapa que apresenta os municípios onde teve oferta do curso de Licenciatura em Pedagogia pelo PARFOR/UNEB, com os seus respectivos indicadores de nota do IDEB, estabelecendo um comparativo entre o IDEB do Ensino Fundamental I referente aos anos de 2011 e 2017.



Apesar do IDEB não ser o único indicador de qualidade educacional, podemos considerar que ele sinaliza aspectos consideráveis para a qualidade da educação no Brasil, além de ser a referência para leitura das condições do ensino e aprendizagem na Educação Básica, atualmente.

Assim, observa-se que nos 92 municípios baianos destacados houve um crescimento do IDEB após a oferta do curso de Pedagogia do PARFOR, sinalizando que há ressonâncias positivas na qualidade da educação do Ensino Fundamental I pública desses municípios.

Num primeiro momento, ao comparar as notas do IDEB recebidas pelos municípios nos anos de 2011 e 2017, verifica-se que a maioria absoluta desses municípios (88), algo em torno de 95,65%, obteve em 2017 um rendimento superior ao ano de 2011. Esse crescimento nos indicadores do IDEB contribui para fortalecer o argumento de que é necessário investir em programas de formação de professores e o quanto esse investimento retorna em termos dos níveis de qualidade desejados para a educação no Brasil e, em particular, na Bahia.

Longe de querermos reduzir o sentido e o ideal de qualidade da educação aos números do IDEB obtidos pelos municípios, particularmente no Ensino Fundamental I – objeto de nossa análise – até porque já apresentamos outros fatores que implicam na construção de referências de qualidade na educação, o que intencionamos é destacar que a elevação desses indicadores pressupõe o investimento em políticas de valorização do magistério que, entre outras ações, deve ter a formação docente como uma das prioritárias.

Outro destaque a ser feito nessa análise é a relação do resultado do IDEB com as Metas estabelecidas pelo INEP para os 92 municípios onde teve oferta do curso de Pedagogia. Identifica-se que, desses municípios, 53 (cinquenta e três) apresentaram um crescimento do Índice atingindo e/ou superando a Meta do IDEB previsto para 2017. Há, ainda, 36 (trinta e seis) municípios que mantiveram crescimento do Índice, mesmo sem atingir a meta de 2017, indicando que houve ressonâncias positivas nos mesmos.

A qualidade da educação brasileira, e a do Ensino Fundamental I em particular, não podem ser reduzidas aos números expressos pelos indicadores do IDEB apenas, mas não podemos deixar de reconhecer que, em certa medida, eles refletem, como resultados de processos avaliativos, o nível de aprendizagem do alunado. Sendo assim, para atingir e até superar a meta nacional – que é 6,0 (seis) até 2022 – a qual corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável a dos países desenvolvidos, programas como o PARFOR devem ser mantidos, não isoladamente, mas em conjunto com outras políticas públicas relacionadas à valorização do magistério que os governos, nas suas diversas esferas, devem promover para elevar o nível da qualidade da educação.

Dessa forma, os resultados destacados podem ser ancorados no conceito de qualidade explicitado por Rios (2010), uma vez que espelham uma realidade singular, dentro de um contexto histórico-social, e a análise de tais resultados

não foram feitos dissociados de outros fatores que interferem na qualidade da educação. Com efeito, por em relevo os indicadores do IDEB para o Ensino Fundamental I, na Bahia, serve de pano de fundo para nossa defesa de que investir em formação de professores é uma ação imprescindível e que contribui para o aprimoramento da aprendizagem e, por sua vez, qualifica o ensino.

#### 4. Considerações finais

Consideramos que a formação de professores realizada pelo PARFOR/UNEB, através do curso de Pedagogia, trouxe contribuições importantes para a qualidade do Ensino Fundamental I na Bahia. Apesar da existência de outros elementos definidores da qualidade da educação nesses municípios, como o financiamento da educação, a gestão do sistema escolar, as condições políticas, econômicas, sociais e culturais do país, os contextos específicos das escolas, as políticas curriculares, etc., os dados indicam que a formação dos professores no curso de Pedagogia do PARFOR tem sido fundamental para elevar a qualidade do ensino. Há um crescimento do IDEB em quase todos os 92 municípios onde foram ofertadas turmas de Pedagogia do PARFOR e, conseqüentemente, a melhoria da educação no Ensino Fundamental I.

O investimento na formação dos professores deve ser mantido como política pública de Estado dada sua importância para a elevação da aprendizagem dos estudantes, a qualidade da Educação Básica e a consolidação dos sistemas educacionais. Na Bahia, o investimento na formação inicial e continuada dos professores deve ser assumido como uma ação afirmativa intencional, como política de Estado, considerando ainda a existência de muitos professores que atuam na Educação Básica sem a formação adequada, nas diversas áreas de conhecimento. Nesse sentido, é imperioso que esse investimento se estenda para as áreas das ciências exatas e naturais (Física, Química e Matemática), na mesma intensidade como se deu a oferta de Pedagogia, tendo em vista a carência de professores dessas áreas no Estado da Bahia.

Assim, podemos considerar que a UNEB tem realizado uma ação afirmativa na formação de professores no Estado da Bahia, reforçado pela peculiaridade da sua *multicampia*, seja pela oferta majoritária de cursos de licenciatura de oferta contínua em diferentes Territórios de Identidade, seja pela interiorização dessa ação nos diferentes municípios do Estado através da oferta de cursos de licenciatura do PARFOR. Isso vem reiterar também possibilidades de recuperação da sua legitimidade na relação “universidade e escola pública” (SANTOS, 2005), considerando que UNEB lidera o processo de formação de professores e vem contribuindo para a qualidade da educação no Estado da Bahia.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 6.755**, de 19 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério e regulamenta a ação da CAPES. Brasília, 2009b.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2019.

\_\_\_\_\_. MEC. PARFOR. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2009a.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar 2018 - Resultados e Resumos**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>>. Acesso em: 06 jul. 2019d.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **IDEB**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/ideb>>. Acesso em: 06 jul. 2019e.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**–Lei 10.172/01. PNE/Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2011c.

CUNHA, M. I.; PINTO, M. L. M. Qualidade e educação superior no Brasil e o desafio da inclusão social na perspectiva epistemológica e ética. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília: Inep. 2009.

GATTI, B. A. (Coord.); BARRETTO, E. S. S. **Professores no Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <[http://www.unesco.org/new/fileadmin/multimedia/field/brasil/pdf/professores\\_brasil\\_resumo\\_executivo\\_2009.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/multimedia/field/brasil/pdf/professores_brasil_resumo_executivo_2009.pdf)>. Acesso em: 1 jun. 2019.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, B. S. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. **Revista Educação, Sociedade & Cultura**, Campinas, São Paulo, n. 23, p. 137-202, 2005.

UNEB. Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica. PARFOR. **Planejamento Estratégico de Formação Inicial de Professores do Estado da Bahia 2008**. Disponível em: <<https://portal.uneb.br/parfor/o-parfor/>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

# A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO: contribuições da plataforma freire à formação profissional

*Fabício Oliveira da Silva<sup>6</sup>  
Helga Porto Miranda<sup>7</sup>*

## 1. Introdução

Neste artigo procuramos analisar o percurso formativo dos professores-alunos que fazem parte do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, refletindo sobre a formação de professores, seus percursos, seus desafios e a importância do investimento na formação do educador, com vistas a promover o desenvolvimento profissional docente.

Neste contexto, o texto transversaliza uma discussão que traz para o debate o papel da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, no processo formativo de professores da Educação Básica, que estão em exercício, mas que não possuíam a formação, em nível superior, específica para sua área de atuação.

Tomando como base o direito à formação profissional, iniciamos a discussão fazendo referência ao caráter da obrigatoriedade formativa dos professores, que é uma exigência da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDBEN, no Título V, que dispõe sobre o processo formativo dos profissionais da educação, no Art. 62º. É preciso lembrar que durante décadas a formação de professores em nível superior foi dificultada por não haver universidades e ou faculdades de educação próximas, ou nos municípios onde os docentes residem e

6 Possui graduação em Licenciatura em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS (1997), Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa (1998) pela mesma universidade, Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo – USP (2003), Doutorado em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB (2017). Atualmente é professor assistente, lotado no campus XVI em Irecê, lecionando Estágio Supervisionado e Prática Pedagógica. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Superior (graduação e pós-graduação), atuando como professor nos seguintes temas: formação do educador, identidade docente, linguagem, leitura e produção textual, ensino de língua portuguesa, pesquisa em educação e seminário interdisciplinar de pesquisa.

7 Doutoranda em Educação e Currículo pela PUC/SP. Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia – MPEJA/UNEB(2015). Possui Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Católica do Salvador - UCSAL(1999). Atualmente é docente auxiliar da Universidade do Estado da Bahia/ UNEB, Campus IV.Tem experiência na área de Educação, atuando, principalmente, nos seguintes temas: educação de jovens e adultos, pesquisa e prática pedagógica, saúde/educação/pedagogia hospitalar.

atuam. Isso, por algum tempo, se apresentou como um elemento obstaculizador e, por vezes, impossibilitou o processo formativo de professores, que exerciam a profissão sem a formação universitária específica da sua área e segmento de atuação. Neste cenário, muitos docentes que atuam na Educação Básica no interior da Bahia possuíam apenas o curso normal, ou seja, o magistério que habilitava o docente para o exercício nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em 2009, a Universidade do Estado da Bahia – UNEB implantou o Programa de Formação de Professores: Plataforma Freire e levou ao interior da Bahia a oportunidade para os profissionais da Educação Básica, que já atuavam no contexto educacional sem a formação específica, de realizarem o curso superior, em nível de Licenciatura, uma vez que essa é uma obrigatoriedade prevista na LDBEN.

Neste contexto, e na dimensão de sua multicampia, a UNEB se apresenta como um importante polo de formação, que congrega condições curriculares, de vivência e experiência para promover a formação dos docentes, constituindo-se, no cenário baiano, como a maior instituição formadora de professores via PARFOR. Assim, o presente artigo, considerando o papel da UNEB, busca entender quais as principais contribuições dos cursos de Licenciatura oferecidos pelo Plano Nacional de Formação de Professores/PARFOR, para os professores em exercício no Território de Identidade de Irecê/TII, seus impactos nas práticas docentes e de vida pessoal e profissional.

A fim de mostrar ao leitor o nosso ponto de partida nas reflexões desse trabalho, apresentamos, inicialmente, um breve histórico do Programa PARFOR/UNEB, no TII, discutindo a formação inicial de professores em exercício nos cursos de Licenciatura, no interior da Bahia, e suas implicações na prática educativa. Para isso, utilizamos narrativas de professores participantes do Programa, buscando analisar as contribuições profissionais e pessoais do processo formativo, logradas no Programa, bem como os impactos da formação no contexto da prática docente.

Neste sentido, a opção metodológica foi pela abordagem qualitativa de pesquisa, por manifestar-se como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais investigadas. Como dispositivos, utilizamos as narrativas (auto)biográficas de alguns professores-alunos que fazem parte do PARFOR, no Polo do DCHT, Campus XVI, de Irecê. A escolha dos sujeitos se deu por meio de um convite que fizemos a eles, explicando o objetivo central desse estudo. Nove professores<sup>8</sup> aceitaram e, portanto, estes foram os colaboradores da pesquisa.

8 Por atendimento ao preconizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos, os nomes aqui são fictícios, escolhidos pelos próprios colaboradores. O objetivo é preservar a identidade dos docentes, ainda que estejamos trabalhando com a perspectiva da abordagem (auto)biográfica que entende ser a narrativa a expressão da subjetividade e da identidade do sujeito.

## 2. Contextualizando o plano nacional de formação de professores – Parfor

O direito à formação profissional docente é uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ LDBEN/1996. Em seu artigo 62, percebe-se que durante décadas esta foi dificultada por não haver universidades e/ou faculdades de educação nos pequenos municípios do interior do país. Isso fez com que educadores não tivessem a oportunidade de realizar a formação universitária, não estando, assim, de acordo com o que preconiza a LDBEN 9394/96, no que tange à formação inicial dos professores. Por conta dessa situação, na Bahia, muitos professores residentes no interior do Estado atuam com a formação apenas em magistério (BRASIL,1996).

No ano de 2009, foram abertas no portal do Ministério de Educação e Cultura – MEC as inscrições das secretarias estadual e municipal de educação, para que os municípios pudessem aderir ao Programa PARFOR. Após as adesões dos candidatos ao processo seletivo, e o consequente resultado publicizado, o Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias/DCHT, Campus XVI, implementou treze turmas do Programa para funcionar no Polo de Irecê, contemplando o Território de Identidade de Irecê/TII. Neste contexto, foram ofertadas turmas de Licenciaturas em: Geografia (01), História (01), Educação Física (01), Matemática (01), Artes (01), Letras (01) e Pedagogia (07), atendendo em média a 450 professores vinculados às redes de ensino municipal e estadual de educação. Os referidos docentes, na sua maioria, não apresentavam a formação inicial em Pedagogia, e nem em qualquer área específica de Licenciatura, embora já atuassem nas escolas como professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, possuíssem experiência pela prática desenvolvida na atuação profissional, mas ainda faltava-lhes a formação teórico epistemológica.

Um dos objetivos do Programa PARFOR foi o de atender às demandas da Educação Superior nas redes de ensino oficiais, ou seja, licenciar docentes atuantes na Educação Infantil, no Ensino Fundamental I e II e Médio das redes públicas, visando suprir a carência de profissionais qualificados nas Licenciaturas. Desta forma, o Programa ofereceu a possibilidade de acesso e formação dos professores a este nível de ensino. No caso da Bahia, a UNEB assumiu relevante papel social no contexto da formação de professores em serviço. É preciso considerar que, mesmo multicampi, a UNEB não se faz presente em todos os municípios, enquanto unidades departamentais. No entanto, pelo PARFOR levou a formação em nível de Licenciatura a muitos professores que tinham dificuldades de acesso à formação específica, através de seus *campis*, localizados em todos os TI no estado. É preciso, também, destacar o fato de que o professor que já está em exercício não tem como se deslocar para grandes centros a fim de fazer o curso superior de Licenciatura.

Assim, O PARFOR constituiu-se num Programa que possibilitou a formação inicial aos profissionais que já atuavam na educação e ainda não possuíam o nível superior, não atendendo, na condição em que se encontravam, ao que exige a legislação em vigor. O Programa trouxe, também, a concretização da formação aos profissionais, contribuindo de forma a tornar o sistema educativo mais profissional, mais inclusivo, sem contar a alcunha profissional promovida no cenário educacional nacional, cuja ação foi a de fomentar a responsabilidade social, fortalecendo o trabalho educacional nos espaços onde a formação universitária inexistia, em especial, no nosso caso, no interior da Bahia. Subjacente à proposta, estavam a responsabilidade e o comprometimento da UNEB em tornar o sistema educativo, nos espaços mais carentes do interior da Bahia, mais profissional e mais inclusivo.

A UNEB vem atuando em todo o estado da Bahia com seus 29 Departamentos que muito contribuem com a formação docente, produção de conhecimento, buscando se comprometer, cada vez mais, com a formação do profissional de educação, e conseqüente responsabilidade social de educadores. Assim, para exercer sua função social, no contexto da educação, requerem-se práticas cotidianas de avaliar as ações e os impactos causados no contexto em que a universidade está inserida, o que demonstra que a UNEB tem se incluído aos processos sociais e acadêmicos.

Ao longo dos anos, a universidade vem desenvolvendo programas e ações que contribuem para o engrandecimento social e humano nos espaços nos quais se faz presente. Neste sentido, a UNEB vem, sobremaneira, contribuindo com a formação do profissional de educação no estado da Bahia por implementar um sistema de educação enraizado nos problemas que desafiam o desenvolvimento social, produzindo conhecimento e gerando inovações tecnológicas através de seus projetos, que têm se ocupado da organização didática, pedagógica e epistemológica dos processos formativos para a docência. Deste modo, a instituição se insere numa política formativa que visa contemplar as especificidades dos diferentes Territórios de Identidade de abrangência de cada Departamento, articulando as atividades de ensino, de extensão e de pesquisa.

A implantação dos cursos do PARFOR obedece às necessidades da demanda por formação profissional do cidadão e, por conseqüência, ao desenvolvimento do contexto no qual ele se insere, fortalecendo seu papel de ampliar e democratizar o acesso à Educação Superior no estado da Bahia. Esta universidade caminha no sentido de ajudar os cidadãos a superar as vulnerabilidades e riscos sociais, como também garantir a expressão de suas potencialidades e desejos, reconhecendo sua identidade social, promovendo ações de integração e de qualificação profissional, criando espaços e oportunidades de reconhecimento para o exercício da cidadania e da profissionalização docente. Tem se

fortalecido como universidade multicampi, construindo sua identidade através da sua capacidade de se articular com as comunidades nas quais está inserida, fazendo-se presente nas mais variadas regiões do estado da Bahia.

Deste modo, o PARFOR representou mais um desafio assumido pela UNEB, o qual se encaixou perfeitamente nos seus objetivos, que sempre se configurou em garantir a formação em nível de Licenciatura e Bacharelados à população baiana, e com a implementação do PARFOR, garantir também formação a docentes que se encontravam em exercício e, que por alguma razão, não possuíam a formação universitária. Dessa forma, a universidade se inscreve, historicamente, por meio de ações formativas para a docência, pois a mesma é detentora de iniciativas que deram origem a alguns programas de formação de professores em exercício, conhecidos como: UNEB 2000 Família Agrícola, PROESP, dentre outros, e que obtiveram grande sucesso e muito contribuíram com a sociedade baiana.

Para os professores que já atuavam no contexto educacional, sem a formação exigida, esta foi e, continua sendo, uma oportunidade concreta de realização do sonho e objetivo tão desejado e almejado por todos, mas principalmente para os professores, cuja oportunidade de formação profissional no nível superior passou a ser uma realidade no contexto do Programa e da UNEB. Para esses sujeitos, a formação representou a oportunidade de ter seu desenvolvimento profissional docente uma realidade construída no chão da escola, no contexto da educação e na formação teórica e prática do curso de Licenciatura.

### 3. Sentidos da formação Parfor pelos professores-alunos

A formação de professores tem experimentado uma evolução importante no contexto do interior baiano. O fato de a formação chegar até os profissionais da educação, vir até seu município, seu contexto, fez grande diferença, pois trouxe a possibilidade real da formação profissional, que já foi tão distante dos nossos educadores. Para Tardif (2005), os saberes dos professores são construídos mediante suas histórias de vida, saberes tecidos a partir de vivências, tanto pessoais como profissionais, que ajudam a produzir, organizar e desenvolver o ensino em uma prática concreta. Essa afirmação diz muito do que é o Programa PARFOR/ UNEB, e de como este veio realizando e transformando a realidade da formação de professores no interior baiano. Tratou-se de um Programa que trouxe à baila as vivências, experiências e a oportunidade de formação teórica e prática dos profissionais da educação, considerando-os e formando-os em seus contextos de atuação profissional.

A LDBEN, no Título V, que dispõe dos profissionais da educação, no seu Art. 62º, é clara ao conceber que: “A formação de docentes para atuar

na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação”.

De acordo com Feldmann (2009, p. 71),

formar professores com qualidade social e compromisso político de transformação tem se mostrado um grande desafio às pessoas que compreendem a educação como um bem universal, como espaço público, como um direito humano e social na construção da identidade e no exercício da cidadania.

E foi pensando nesta perspectiva, enquanto política pública de formação do profissional em educação, que surge o Projeto Plataforma Freire em parceria com a Universidade do Estado da Bahia (2009). O DCHT – Campus XVI - Irecê iniciou a sua participação no PARFOR para receber essas diversas licenciaturas, e implantar mais 13 turmas, com as Licenciaturas de Letras, Artes, Matemática, Geografia, História, Educação Física e Pedagogia, com o objetivo de fomentar a formação docente, assumindo compromisso e grandes desafios. Para a implementação, buscou-se conhecer as especificidades de cada curso oferecido, e planejar o funcionamento, já pensando em toda a dinâmica organizacional em que a formação docente aconteceria no TII.

No contexto específico do referido TII, tratou-se da realização de um grande sonho dos sujeitos envolvidos no processo, e de grande responsabilidade do *Campus* em colocar em funcionamento as turmas ofertadas, de forma responsável e com qualidade, atuando, assim, com compromisso social e de garantia da realização do sonho profissional de muitos docentes. Neste contexto, procuramos ouvir os protagonistas de suas histórias, os professores em formação. Ouvimos em suas narrativas, expressões como: “*É a realização do grande sonho da minha vida*” (Cristiane, extrato de narrativa, 2016), “*A oportunidade que sonhei*” (Clebson, extrato de narrativa, 2016), “*Meu maior e melhor Desafio*” (Kátia, extrato de narrativa, 2016). Para a realização, concretização desse desejo, Gadotti(2010, p. 16), expressa que:

É fundamental reafirmar a dignidade e a “boniteza”- como dizia Paulo Freire”- dessa profissão, diante da desistência, da lamúria, do desânimo e do mal estar docente, provocado pela exaustão emocional, pela baixa auto estima e pelo pouco reconhecimento social dessa profissão.

Assim, os professores definem a satisfação e a realização em fazer parte da formação acadêmica, de estar em uma universidade. Sonho, este, que lhes parecia tão distante, impossível no passado. Hoje, contudo, percebem como uma oportunidade única de realizarem o sonho, objetivo da formação no Ensino Superior, que garante melhor condição de desenvolvimento profissional

docente. Em suas narrativas, os professores resgatam a boniteza de continuar suas trajetórias, investindo na sua formação, ensinando e aprendendo. Isso implica no reconhecimento de que as experiências formativas do PARFOR favoreceram o desenvolvimento profissional docente. A respeito das vivências, assim nos dizem os sujeitos:

Sonho impossível, mas realizável. Me sinto mais confiante, mais preparada para ensinar. Fazer universidade era algo difícil, pois a gente não tem condições de ir pra longe e na UNEB é muito concorrido e o curso é pela manhã. Mas graças a Deus eu fiz e agora me sinto com competência para ensinar mesmo (Jerusa, extrato de narrativa, 2016).

Não teríamos essa oportunidade nunca, pois não temos condições de sair daqui do município para fazer essa formação longe, temos família e não temos condições financeiras. Temos que ler e estudar muito, mas tudo vale a pena (Sirleide, extrato de narrativa, 2016).

Essa é a realidade da maioria dos professores atendidos, ou seja, estar contemplado no programa é a realização de um sonho, de um objetivo de vida pessoal e profissional. Essas narrativas revelam a intensidade, a imensa importância que é para esses profissionais que não tiveram oportunidade de dar prosseguimento em seus estudos, que conseguiram a duras penas terminar o Ensino Médio e ingressaram no mercado de trabalho, sem muito ou nenhum preparo, e demonstram a todo tempo a necessidade de aprofundar seus estudos, de continuar estudando, de ter oportunidade, construindo histórias, tantas vezes repetidas, de desigualdade. Sentir-se mais preparada, revela, para Jerusa, a condição de estar em pleno desenvolvimento profissional, pois a formação em Licenciatura deu-lhe condições de repensar e reconstruir sua prática pedagógica e docente.

Essas narrativas nos fazem pensar no modo como esses professores vêm construindo suas experiências educacionais e quais as contribuições para o contexto educacional, no qual estão inseridos. Essas contribuições formativas nos despertaram o interesse de analisar no estudo, sobretudo observando os cursos direcionados à formação de professores do ensino público municipal e estadual no TII, que aconteceram de forma modular, em que os profissionais passaram uma semana no município de Irecê, cidade polo, no DCHT, Campus XVI, em processo de formação, tendo aulas nos turnos matutino e vespertino durante oito dias por mês.

As narrativas nos revelam que há um evidente desafio dos docentes de cursar, de assumir a condição de professor-aluno, reconhecendo a sobrecarga de estudar, ensinar, cuidar da família, escola e trabalho em uma jornada tripla, ou seja, assumir as amplas jornadas de trabalho, pois a grande maioria atua em regime trabalhista de 40 horas semanais e, ainda, para trabalhar e estudar, realizam os longos deslocamentos.

A ausência da convivência familiar, ausências nos fins de semana e, principalmente, a dedicação às leituras, aos estudos para a sistematização do conhecimento são a marca dos esforços destes docentes em formação. É por tudo isso que concluímos que estar contemplado no Programa PARFOR é a realização de um sonho, de um objetivo de vida pessoal e profissional. As narrativas revelam a intensidade da alegria e a importância dessa formação frente às dificuldades que tiveram anteriormente para dar prosseguimento em seus estudos, ou seja, para concluírem, a duras penas, o Ensino Médio e ingressarem no mercado de trabalho.

O desafio da formação desses mais de 450 profissionais vinculados ao Polo de Irecê passou a ser o desafio do DCHT, Campus XVI, de implementar os cursos de formação de professores no sertão da Bahia. Trata-se de docentes com saberes, experiências, mas ainda necessitando da formação acadêmica, de aprofundar seus conhecimentos teóricos e práticos, saberes e fazeres docentes.

Para Pimenta (1994) a essência da atividade prática são o ensino e a aprendizagem, e a sua prática educacional envolve o conhecimento da realidade histórico cultural, sua compreensão, sua transformação. E foi nesta perspectiva que o Programa possibilitou o processo formativo dos professores, dando-lhes a condição de maior compreensão do cotidiano de suas atividades educativas na escola. Assim, os professores trilharam por uma trajetória formativa no contexto local do TII, para, enfim, viabilizar a prática de ensino e aprendizagem, a prática da formação docente.

Os professores-alunos participantes destacam que o professor formador da universidade, envolvido com o contexto do PARFOR\UNEB, fez a diferença, pois os formadores analisaram, discutiram e refletiram a práxis dos licenciandos e não ficaram restritos ao ensino de teorias pedagógicas. Paulo, um dos professores em formação, em sua narrativa considera que,

o curso foi muito bom, pois os professores formadores consideraram os problemas de nossas práticas na escola. Eles não vieram ensinar teorias, mas conhecer nossas práticas e nos ajudar a perceber como as teorias nos ajudariam a fazer melhor o nosso trabalho na escola. Pra mim isso é uma política boa de formação e agradeço ao PARFOR e a UNEB que veio até nós e nos formou (Paulo, extrato de narrativa, 2016).

O professor Paulo considera relevante o processo formativo que viveu no PARFOR, pois viu no Programa um espaço de entendimento de suas próprias práticas educativas. A formação foi o lugar de reflexão do que ele faz, com a sensação de não condenação por parte dos professores formadores, mas de acolhimento e de orientação e reorientação do processo. As teorias surgem como elementos (re)significadores e (re)construtores das práticas que

desenvolvidas na escola, promovendo reflexões e condições para o desenvolvimento profissional docente. Neste sentido, tanto Paulo como os demais colaboradores deste estudo enfatizam que a formação pelo PARFOR tem modificado as relações profissionais e, principalmente, o olhar e ação prática cotidiana no chão da escola.

Mesmo reconhecendo os limites nas políticas públicas de formação do educador, impostos pela conjuntura política e social, os professores em formação inicial acreditaram que a Universidade tem papel importante no enfrentamento dessas limitações, dificuldades, possuindo um lugar de destaque na inclusão social, na formação de identidades sociais e profissionais (NÓVOA; FINGER 2000). Conscientes do desafio de pensar e construir a educação, do desafio de atuar na formação para a vida, cada professor se implicou para buscar desenvolver modos de compreensão sobre a sua docência, fazendo valer o esforço da universidade em garantir que a formação tivesse algum sentido na vida dos professores.

Para os alunos-professores que participaram do Programa, foi uma oportunidade de profissionalidade, de formação política, social e educacional, mas muito mais uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional, de compreensão do papel da educação no TII e de luta contra a exclusão social, de emancipação. Em seus relatos, afirmaram que a licenciatura contribuiu muito com a formação pessoal e profissional, e ressaltaram, ainda, a importância dos conhecimentos construídos e a transformação da prática pedagógica no cotidiano de suas atividades docentes, realizadas em concomitância com a sua formação em nível superior.

Em suas narrativas esses profissionais relataram a importância do desenvolvimento pessoal, intelectual e profissional, consideraram a relevância dos conhecimentos construídos para a qualidade do fazer pedagógico, como se atesta em algumas de suas narrativas: “[...] *a formação mudou minha atuação em sala de aula, me sinto valorizado*” (Paulo, extrato de narrativa, 2016). “[...] *Como mudei minha atuação, após os conhecimentos adquiridos aqui, hoje eu ensino história*” (Cristian, extrato de narrativa, 2016). “[...] *Sabe professora, eu bem sei como é difícil o Ensino de Língua Portuguesa, como é de extrema importância. E esse curso aqui me ajudou ainda mais, eu me sinto mesmo motivada e preparada para dar aulas*” (Sirleide, extrato de narrativa 2016). “[...] *Passei 12 anos ensinando matemática, hoje fico envergonhado da forma como estava equivocado em minhas aulas*” (César, extrato de narrativa, 2016).

Através destas narrativas, identificamos e compreendemos a importância dessa formação para a prática docente e para a relação de ensinar e aprender de professores e alunos e, principalmente, a importância de sentir-se valorizado, de sentir-se profissional da educação. Compreendemos o quanto a

formação profissional se constitui como um movimento coletivo de ação, de compreensão do contexto no qual estão inseridos, de crescimento profissional, de leitura de mundo, de se perceberem como profissionais que têm uma função social de grande relevância.

Ao serem questionados sobre como vêm vencendo as dificuldades, distância, investimento e desafios da formação, todos responderam de modo entusiástico: “[...] *para mim, que ainda moro em povoado, fica mais difícil ainda, mas estou vencendo* (Jerusa, extrato de narrativa, 2016). “[...] *a dificuldade é grande, mas estamos contentes e muito animados com essa formação. Nada que conseguimos aqui foi fácil. O importante é que está valendo a pena*” (Kátia, extrato de narrativa, 2016). “[...] *Foram muitas as dificuldades, mas vem valendo a pena. Hoje já sou uma profissional reconhecida*” (Cristiane, extrato de narrativa, 2016).

Percebemos que os professores/alunos enfrentaram e venceram os desafios, e ressaltaram que receberam o apoio da família para continuar a perseguir seus sonhos, seu objetivo de formação no nível superior. Na maioria dos casos, são os primeiros da família a obter o diploma de nível superior. Tornam-se, deste modo, exemplos para família, filhos e alunos. Enfatizam a importância da profissionalização docente no contexto da escola, na ação docente no contexto educacional, nas ações reflexivas na escola, junto ao corpo docente, pais, alunos, na sua comunidade local e escolar. Perceberam seu desenvolvimento pessoal e intelectual como crescimento profissional, como reconhecimento social pelas aprendizagens desenvolvidas, que consolidam novas práticas e modos de viver e desenvolver a docência.

Em suas narrativas apresentaram que a implantação da política de formação possibilitou a superação das dificuldades e consideraram que o Programa: “[...] *Está proporcionando um amplo conhecimento científico, teórico e prático da educação, crescimento profissional*” (César, extrato de narrativa, 2016). “[...] *o curso tem permitido ampliar bastante nossos conhecimentos, mas principalmente refletir nossa práxis, nos leva a superar as dificuldades*” (Sirleide, extrato de narrativa, 2016). Os licenciandos perceberam a força, a esperança e a vontade de vencer cada desafio ao longo dessa caminhada. Vale, portanto, a pena e como afirma Amorim (2012, p. 118), “fortalecer os aspectos positivos, conquistados em seu processo formativo, engrandecer sua práxis pedagógica e enobrecer a aprendizagem de seus alunos”. Este é o desejo de cada professor-aluno que participa do Programa.

Mas não só por exaltar o reconhecimento, a satisfação pessoal e profissional, por sentirem-se valorizados, sentirem-se profissionais, com conhecimentos teóricos e práticos, compreendendo o ser e o fazer da prática docente. Como nos diz Severino (2012), na prática da formação docente, a educação ganha corpo,

realidade sociohistórica. O campo da formação não se exaure em si próprio, mas é sinônimo de algo mais abrangente, vai além dos processos de ensinar e aprender, pois adentra pelos espaços de vida e sociedade, e a docência, o ser professor, nestes espaços, assumem uma importância social, educativa e histórica.

Ao refletirem como o curso de graduação tem contribuído para esse processo de formação profissional e de que forma tem contribuído para sua atuação no cotidiano docente, no chão da escola, ressaltam que:

É a minha maior realização pessoal e profissional. Nunca em 10 anos de experiência tinha refletido minha prática, estudar, discutir, analisar, ver a teoria na minha frente, na sala, saber o que fazer, me emociono. Não tem preço. Como mudou a minha percepção do Ensino da arte, como mudou o meu olhar sobre o mundo, sobre as coisas. Hoje sou outra profissional (Teresa, extrato de narrativa, 2016).

Constatamos que a formação de professores em exercício em cursos de Licenciatura, no sertão da Bahia, desenvolvida pelo PARFOR/UNEB assegurou uma oportunidade de formação dos professores em exercício, uma maior qualidade, comprometimento e competência de atuação profissional e desenvolvimento humano de valorização pessoal e profissional. Para além da formação, a contribuição ainda maior foi no desenvolvimento da educação desses municípios que fazem parte do TII, na implementação das políticas educacionais, no olhar desses profissionais para o contexto educativo, para além da sala de aula, de poder compreender a educação enquanto docência, gestão, atuação social e política.

A ação de formação tornou-se efetiva a partir do momento em que seus atores compreenderam o seu papel social, que perceberam que a educação é uma prática político-social, que vai além da sala de aula, vai além da qualificação técnica e da nova consciência social.

#### **4. Considerações finais**

O ensino público brasileiro sempre viveu grandes contradições, principalmente quando trata do Ensino Superior, pois se lida com uma concorrência muito superior ao número de vagas oferecidas, tornando-o altamente seletivo. O PARFOR, desenvolvido pela UNEB, se apresentou como um Programa que possibilitou o processo de formação de professores em serviço da sua profissão, e que não tinham acessado, anteriormente, o Ensino Superior, público, de qualidade e gratuito, sobretudo pela ausência do acesso à formação na área específica de atuação que já desenvolviam na Educação Básica. Assim, o recorte que fizemos dos sujeitos participantes do PARFOR no TII nos possibilitou

compreender como a UNEB se colocou num lugar de protagonismo das formações, favorecendo, pelo Programa, o desenvolvimento profissional docente de muitos professores nos mais distantes municípios baianos.

Pelas narrativas dos professores-alunos, esta formação inicial foi muito significativa para suas vidas pessoal e profissional. Sentimos como vem mudando não só a atuação profissional, trazendo um novo olhar para a sala de aula, para o aluno, para o desenvolvimento do planejamento das atividades educacionais, mas também o refletir sobre a educação e, principalmente, para algo que foi repetido na fala de cada um; a oportunidade única da formação superior, algo que, por muito tempo, foi apenas um sonho longe de se realizar.

Hoje uma realidade sonhada, desejada, mas acima de tudo concretizada. O Programa vem contribuindo de forma muito significativa para a formação inicial dos profissionais que já tinham a experiência da sala de aula, que já atuavam na área específica, no entanto não tinham a formação acadêmica, específica, para sua atuação. Esses profissionais vêm fazendo a diferença e, acima de tudo, modificando o ensino dos territórios baianos. Seu crescimento vem sendo registrado não só nos índices de desenvolvimento da Educação Básica, mas também no reconhecimento profissional por parte de todos envolvidos na educação. A Universidade do Estado da Bahia fez e continua fazendo um papel significativo na formação profissional no TII. Sem o empenho da universidade, dos professores/formadores, dos alunos-professores, do trabalho coletivo de levar a graduação até o interior, levar àqueles profissionais que já atuam na Educação Básica, mas “ainda” necessitam da graduação na área de atuação, não seria possível a formação desses profissionais e, como consequência, continuaria apenas como um sonho de poucos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Base da Educação nº 5692**, de 11.08.71. CAPÍTULO IV. Ensino Supletivo. Legislação do Ensino Supletivo.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação: figuras do indivíduo projeto**. Trad. Maria da Conceição Passegi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passegi. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

\_\_\_\_\_. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação Pesquisa**. São Paulo, v. 32 n. 2, maio/ago. 2006.

FELDMANN, M. G. **Formação de professores na contemporaneidade**. São Paulo: Senac São Paulo, 2009.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos, Ministério da Saúde, 1988.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: uma unidade teórica e prática?** São Paulo: Cortez, 1994.

SEVERINO, A. J. **Educação, sujeito e história**. 3. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2012.

UNEB. UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Programa de Formação de Professores – **Plataforma Freire** – PARFOR. Salvador, 2009.

**Editora CRV - versão final do autor - Proibida a impressão e/ou a comercialização**

# FORMAÇÃO EM EXERCÍCIO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOCENTES: travessias dos saberes teórico-práticos<sup>9</sup>

*Nilcelio Sacramento de Sousa*<sup>10</sup>

*Ana Lúcia Gomes da Silva*<sup>11</sup>

*Maria Luiza Süssekind*<sup>12</sup>

Editora CRV - versão final do autor - Proibida a impressão e/ou a comercialização

## 1. Introdução

O percurso teórico-metodológico assumido é oriundo da pesquisa de Mestrado realizada no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade (PPED), da Universidade do Estado da Bahia-Uneb/Jacobina, a qual teve como motivação central entender como o PARFOR/UNEB contribuiu para o desenvolvimento das práticas pedagógicas docentes de suas/seus egressas/os, mediante a compreensão da formação em exercício. Dessa necessidade, desvelou-se o objeto da pesquisa: formação em exercício e práticas pedagógicas docentes. A partir disso, depreendeu-se o objetivo geral do estudo: analisar como o PARFOR contribuiu para o desenvolvimento das práticas docentes das/

- 
- 9 Este artigo traz um recorte da dissertação “Formação em exercício e práticas pedagógicas docentes: um estudo de caso no âmbito de formação de professoras/es – PARFOR em Várzea do Poço-Ba”, teve como objetivo principal analisar as contribuições do PARFOR/UNEB para o desenvolvimento de práticas docentes de egressas/os do curso de Pedagogia de Várzea do Poço, buscando oferecer subsídios para uma reflexão/ação sobre as práticas desenvolvidas no decorrer do curso. A pesquisa foi desenvolvida tendo como método o estudo de caso, através de uma abordagem fenomenológica, os dispositivos de pesquisa utilizados foram o questionário e entrevista narrativa.
  - 10 Doutorando em Educação (UFF). Mestre em Educação e Diversidade (UNEB). Professor da Rede Municipal de Ensino de Mairi/BA e do Sistema Privado de Educação Superior. Pesquisador vinculado aos grupos de pesquisa: Diversidade Sexual na Educação e na Escola: estado da arte (UFF), Práticas Educativas e Formação de Professores (UNIRIO).
  - 11 Doutora em Educação. Docente titular da Universidade do Estado da Bahia. Líder do Grupo de Pesquisa Diversidade, Formação, Educação Básica e Discursos (DIFEBA/Uneb). Docente da graduação no Curso de Letras Vernáculas e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (PPED/Uneb).
  - 12 Pós-doutora em Currículo, UBC/Canadá. Doutora em Educação, PROPED/UERJ. Docente do PPGEdU/ UHNIRIO, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Líder do Grupo de Pesquisa Práticas Educativas e Formação de Professores (GPPF/Unirio). Editora da Revista Espaço do Currículo/UFPB e da Revista Teias Proped (UERJ). Membro do Comitê de Conferências da Associação Internacional de Estudos Avançados em Currículo (IAACS/2018). Docente da graduação nos cursos de Pedagogia, História, Filosofia, Letras, Teatro, Música e Sociologia e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu/Unirio). Coordenadora do PIBID/Interdisciplinar/UNIRIO. Secretária Nacional da ANPEd. Tem artigos e vídeos de acesso público onde defende a escola pública, a democracia e a ecologia dos saberes.

os egressas/os do curso de Pedagogia, buscando oferecer subsídios para uma reflexão/ação sobre as práticas desenvolvidas no decorrer do curso, verificando em que medida a formação provinda do Programa PARFOR/UNEB, contribuiu para a (re)construção das práticas docentes das/os suas/seus egressas/os e qual a importância das práticas docentes desenvolvidas pelo PARFOR, diante da pluralidade contemporânea e suas implicações no processo de aprendizagem. Com essa motivação, entendemos que pesquisar é algo que muita gente faz, se não todas as pessoas. Sobretudo, refletir sobre a prática é parte do ser humano. É claro que nesse caso, poderíamos descrever e demonstrar diversos tipos de pesquisa. Contudo, a pesquisa aqui apresentada é uma pesquisa de cunho científico e

[...] caracteriza-se pelo esforço sistêmico de – usar critérios claros, explícitos e estruturados, com teorias, métodos e linguagem adequada [...], explicar ou compreender os dados encontrados e, eventualmente, orientar a natureza ou as atividades humanas (CHIZZOTTI, 2010, p. 20).

Portanto, isso significa dizer que a pesquisa científica não pode ser comparada aos demais tipos de pesquisa, já que se caracteriza pela sistematização de procedimentos com o intuito de estudar e compreender, bem como propor outros caminhos para o problema pesquisado. Sabemos com Santos (*apud* SÜSSEKIND, 2014) e outros que isso não confere, ao modo de produzir conhecimento da ciência, nenhuma validade maior a não ser aquela que lhe garantem os sistemas de opressão que sustentam o pensamento abissal.

Os pressupostos metafísicos, os sistemas de crenças, os juízos de valor não estão antes nem depois da explicação científica da natureza ou da sociedade. São parte integrante dessa mesma explicação. A ciência moderna não é a única explicação possível da realidade e não há sequer qualquer razão científica para a considerar melhor que as explicações alternativas da metafísica, da astrologia, da religião, da arte ou da poesia. A razão por que privilegiamos hoje uma forma de conhecimento assente na previsão e no controle dos fenômenos nada tem de científico. É um juízo de valor. A explicação científica dos fenômenos é a auto-justificação da ciência enquanto fenômeno central da nossa contemporaneidade. A ciência é, assim, autobiográfica (SANTOS, 1987, p. 52).

A razão de escolha do método, portanto, considerou que a partir de uma dúvida, pode-se buscar um caminho para compreendê-la ou questioná-la. Observa-se que de Santos (1987) as/aos mais científicas, as/os autoras/es ressaltam a experiência e a visão da realidade como fatores que colaboram para a construção de dúvidas. Assim, é possível afirmar que problemas reais, questões de pesquisa, são retirados do dia a dia, numa tentativa apropriada de pensar questões,

propor outros métodos, instrumentos, técnicas e conhecimentos construídos por pesquisadoras/es e sujeitos ao longo do processo de pesquisa.

Nessa direção, faz-se necessário situar a escolha epistemológica que norteou as opções metodológicas, já que em toda forma de investigação existe um enfoque epistemológico, dando-lhe fundamento, e que todo paradigma epistemológico embasa-se numa teoria do conhecimento. Para subsidiar essa pesquisa, tomamos a abordagem fenomenológica como perspectiva de pesquisa qualitativa, por explicar os fenômenos como eles realmente são. Trata-se de descrever os fenômenos e não de analisar nem explicar, pois privilegiam “a compreensão e a inteligibilidade como propriedades específicas para explicação e descrição dos fenômenos sociais” (IVONE, 2005, p. 72).

## **2. Percurso metodológico: método, dispositivos e achados da pesquisa**

O Estudo de Caso foi o método escolhido para responder à pergunta do nosso estudo investigativo, pois o Estudo de Caso coloca-nos frente ao desafio de uma profunda imersão no campo da pesquisa, no sentido de favorecer um conjunto de dados que possam ser colocados em diálogo por meio da análise interpretativa, podendo ser entendido como a escolha de um objeto de estudo definido pelo interesse em casos individuais, visando a investigação de um caso específico, bem delimitado, contextualizado em tempo e lugar para que se possa realizar uma busca circunstanciada de informações. Reportando-se a outras características que delimitam o estudo de caso como modalidade de investigação, pontua-se que: as questões de pesquisa ou temáticas referem-se a relações complexas, situadas e problemáticas; surgem do desejo de compreender como o PARFOR contribuiu para o desenvolvimento das práticas docentes das/os egressas/os do curso de Pedagogia em Várzea do Poço/BA, um fenômeno social complexo, que retém características significativas e holísticas envolvendo necessidades da sociedade atual. Ademais, entendemos que o Estudo de Caso, possibilita aprofundamento do problema da vida escolar e, em se tratando da avaliação do ensino e aprendizagem, essa abordagem metodológica propiciou o envolvimento dos elementos inseridos no processo de ensino. Buscou-se, assim, a participação de todas/os, como esclarecem Lüdke e André (1986), que definem o estudo de caso como uma estratégia de investigação, muito além de uma forma de analisar dados (p. 13).

## **3. (Entre)vistas narrativas e as travessias dos saberes docentes**

Alinhada aos estudos nos/dos/com os cotidianos, Süsskind salienta que os limites das conformações de pesquisa devem ser assumidos e anunciados. As entrevistas foram realizadas nos meses de março e abril de 2016, em dois

momentos e em espaços distintos. As 02 (duas) primeiras foram realizadas na escola Municipal Laurentino Barreto dos Santos, local, horário e data definidos conjuntamente com as/os colaboradoras/es da pesquisa. Contudo, apesar dos 02 (dois) participantes da pesquisa terem marcado no mesmo dia, as mesmas aconteceram individualmente e em horários distintos. Registramos a narração de todas/os as/os professoras/es com um gravador de celular. Antes e durante as entrevistas, buscamos deixá-las/os da forma mais à vontade possível, para contarem/narrarem aspectos que consideravam relevantes em suas práticas pedagógicas docentes, desenvolvidas a partir do PARFOR.

Entendendo com Certeau que “a arte de dizer é uma arte de fazer e, portanto, de pensar” (1994, p. 152) tomamos os relatos e as narrativas de formação como fundadores das práticas e seguimos desinvisibilizando os processos de formação que se desenham na trajetória e pela ação de atrizes/atores sociais em múltiplos contextos com os quais se tecem conhecimentos, experiências, sentidos e sentimentos “no se fazer professor”. (SÜSSEKIND; LONTRA, 2016, p. 90).

Na travessia não é que algo passe da imobilidade ao movimento, de uma posição decaída a outra erguida. [...] A travessia é a diferença entre o tempo que passa e o que passa no tempo. Ou, talvez, a diferença que há no interior do tempo que passa: diferença enquanto intensidade, tempo enquanto profundidade (SKLIAR, 2014, p. 26).

Partimos da premissa de que nós, professoras/es, sempre em formação, aprendemos na relação que reconhece um tempo que não virá a ser, mas que está sendo. Um tempo que vai se construindo de modo precário, em idas-e-voltas e deslizes, sempre na expressão verbal do gerúndio. Nas palavras do poeta Skliar (2014), um tempo que se constrói na travessia: “segundos que não querem passar, mesmo passando. A percepção os retém, lembra-se deles e os faz durar além de suas próprias forças” (p. 26). Dessa forma, não acreditamos na existência de um *espaço/tempo* definido para a formação, ressaltando, talvez não particularmente nesse texto, suas características de não-linearidade, coletividade e multimodalidade e entendemos que ela é caracterizada por sua “cotidianidade, permanência e relação de subjetividades e saberes em rede” (SÜSSEKIND; LONTRA, 2016, p. 90).

Atravessadas nas conversas, as narrativas capturam os currículos nos cotidianos, como bricolagem dos praticantes (CERTEAU, 1994, p. 89, 86). E, conseqüentemente, são invisibilizadas pelos modos hegemônicos de pesquisar guiados pelo Ego Cartesiano e pela razão científica, que, em sua indolência, jogam as narrativas, os conhecimentos em rede, as práticas

curriculares e as artes de formação em direção ao abismo do não-conhecimento (SANTOS, 2007, p. 41). Daí ser importante “reinventar os limites e funções da pesquisa de campo” (MARCUS, 2004) (Apud SÜSSEKIND; LONTRA, 2016, p. 91).

A entrevista narrativa foi um dos dispositivos de pesquisa utilizados, conforme já mencionado, haja vista que a mesma tem a vantagem de envolver uma relação pessoal entre pesquisador/a/sujeito. Isso facilita um maior esclarecimento de pontos nebulosos e captação imediata da informação desejada, além de possibilitar a espontaneidade da narração oral que este modelo oferece. Por levar o em consideração que tínhamos como objetivo, analisar o desenvolvimento das práticas pedagógicas docentes das/os egressas/os do PARFOR em Várzea do Poço-BA, elegemos a narrativa com o intuito de promover, além da espontaneidade, a possibilidade de os sujeitos narrarem o que fica mais marcado como singularidade da sua prática pedagógica docente, já que nós, seres humanos, somos sujeitos contadores de história, que individual e socialmente vivem vidas relatadas.

Portanto, acreditamos que a narrativa é um excelente instrumento de pesquisa, pois, possibilita a/o professor/a expressar-se, contar/narrar suas histórias, saberes (re)construídos seja individual ou coletivamente na atividade docente. Para Josso (2004), as narrativas podem ser descritas como:

[...] uma tentativa de dar acesso a um percurso interior que evolui correlativamente para um percurso exterior caracterizado por acontecimentos, atividades, deslocamentos, relações contínuas e encontros, pertencas [...]. É precisamente na exposição por meio da linguagem das componentes objetivas deste itinerário exterior que se exprime, implícita ou explicitamente, o olhar lançado sobre ele e as dimensões sensíveis que dão cor a essas vivências ou experiências (p. 186).

Enfatizamos a evidência da participação efetiva dos sujeitos da/na pesquisa, sendo considerados parceiros, já que o que está no plano do invisível será mostrado. A/o participante coloca-se frente às suas emoções e sentimentos, contribuindo com os rumos da pesquisa, pois a narrativa é uma forma de pensamento e apresenta-se como princípio organizador da experiência humana no mundo social, do seu conhecimento sobre ele e das trocas que ele mantém (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002), sendo assim, capaz de (re)produzir significados, reflexões, diálogos..., possibilitando a/ao pesquisador/a (tanto quanto a/ao pesquisada/o) um profundo conhecimento sobre o objeto pesquisado.

Dessa forma, o ato de narrar promove, ao mesmo tempo, a reflexão sobre as trajetórias de vida e profissão, possibilitando a teorização da própria experiência formadora. Souza (2011) enfatiza que o ato de narrar insere os sujeitos

numa dinâmica de interrogar-se sobre os percursos do desenvolvimento pessoal e profissional, remetendo o sujeito a um processo de vivência de sua singularidade, enquanto ator e autora, ou seja, a narração tanto oral quanto escrita revela-se como um espaço reflexivo de reciprocidade entre práticas e contextos, já que as/os professoras/es são instigadas/os a (re)pensar os caminhos da sua ação, percebendo e (re)conhecendo o seu repertório de saberes-fazer.

Conforme Jovchelovitch e Bauer (2002), a narrativa é uma tradição de contar um acontecimento em forma sequencial, incluindo começo, meio e fim, e implica em duas dimensões: cronológica e não cronológica. Segundo as mesmas autoras, a narração apresenta um esquema com cinco elementos: o enredo (conjunto de fatos); as/os personagens (quem faz a ação); o tempo (época em que se passa a história); o espaço (lugar onde se passa a ação) e o ambiente (espaço carregado de características socioeconômicas, morais e psicológicas onde vivem as/os personagens).

Assim, ao narrar um acontecimento, a pessoa (re)organiza sua experiência de modo coerente e significativo, dando um sentido ao evento, pois, como afirma Meihy (1991), narrativas são sempre versões editadas do que aconteceu, e não são descrições objetivas e imparciais, pois a pessoa sempre faz escolhas sobre o que quer contar. As narrativas são, assim, travessias no tempo, no espaço, na formação, nas fronteiras binárias entre razão e emoção. Numa perspectiva inversa à razão indolente, presente nas formas hegemônicas de fazer pesquisa, e seguindo uma racionalidade cosmopolita proposta por Santos (2010), percebemos a necessidade de, nas relações de formação, expandir o presente e contrair o futuro. Segundo Santos (Idem, p. 95), “só assim será possível criar o espaço-tempo necessário para conhecer e valorizar a inesgotável experiência social que está em curso no mundo de hoje” (*apud* SÜSSEKIND; LONTRA, 2016, p. 91).

No decorrer das entrevistas narrativas, foi possível perceber que as/os colaboradoras/es da pesquisa narraram sua experiência da formação em exercício e como estavam sendo (re)construídos, cotidianamente, os saberes-fazer nas vivências das suas práticas docentes. Demarcaram a (re)construção das práticas como um espaço praticado, ou seja, práticas pensadas, teorizadas, feitas e criadas de acordo com a ocasião vivida, articulada e compartilhadas com elementos formativos. Demonstraram, assim, a compreensão e a significação das práticas, como um espaço-tempo, vividas/pensadas, articuladas em modos próprios pelos fazeres (CERTEAU, 1994).

Para realizarmos a análise das entrevistas narrativas, adotamos como procedimento a Tematização proposta por Fontoura (2011), como técnica norteadora do processo de análise, interpretação e discussão dos achados desta pesquisa. Necessário lembrar que cada etapa, construção, coleta dos

dados, análise e interpretação “[...] não é um processo acumulativo e linear [...]” (CHIZZOTTI 2001, p. 89), ou seja, a pesquisa acontece “[...] interativamente, num processo de idas e voltas, nas diversas etapas da pesquisa e na interação com seus sujeitos” (CHIZZOTTI 2001, p. 89). Por isso, buscamos representar as/os colaboradoras/es da pesquisa com suas subjetividades. Além disso, permitir aos sujeitos (pesquisador(a) e participantes), no processo da pesquisa, que expusessem suas percepções e práticas.

Elegemos o tema *saberes-fazeres desenvolvidos, vivenciados na formação em exercício*, emergente do campo nas falas das/os professoras/es colaboradoras/es da pesquisa, que por meio das experiências, dos saberes-fazeres desenvolvidos, vivenciadas na formação em exercício, tiveram a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos sobre ensino e aprendizagem e expressar como passaram a se sentir docentes. Quando perguntados sobre as reais contribuições subsidiadas na sua prática pedagógica docente provinda do PARFOR, as/os colaboradoras/es da pesquisa responderam:

O PARFOR veio para reforçar o compromisso que já tinha antes, sempre busquei fazer um bom trabalho, mas antes não tinha embasamento para fazer acontecer o que sonhava, e hoje desenvolvo as atividades com muita segurança. Mais ainda o PARFOR veio para me fazer sentir professora e ser valorizada pelas pessoas, pois iniciei na profissão como professora leiga e ninguém me valorizava, mesmo eu me esforçando muito para fazer o melhor (**Raimunda Maia Coutinho**).

[...] veio para ampliar meu conhecimento, porque antes do Programa de formação eu já tinha minhas experiências, mas não me sentia muito capaz de ser professor, depois da formação me sinto professor. Mas também sei que é preciso aprender cada dia mais para melhorar o que faço (**Orlando Felix Oliveira**).

Antes do PARFOR, sentia muita dificuldade de lidar com várias questões relativas ao processo de ensino e aprendizagem, no tocante a fatores como: avaliação, planejamento etc. Hoje, depois da formação [...], vou para a sala de aula mais segura e desenvolvo atividades que possibilitam ao aluno uma aprendizagem prazerosa e consciente. Além disso, depois da formação me sinto mais capaz de continuar ensinando. Era como se eu me sentisse mais professora, embora perceba [...] que com o estudo diário e o exercício da profissão me sinto cada vez mais capaz de ser professora (**Edna de Oliveira Souza**).

Articulando os extratos acima, que versam sobre a questão da identidade docente e as impressões das/os egressas/os frente a essa relação, junto às reflexões teóricas estabelecidas por nós, podemos afirmar que as falas de Raimunda, Orlando e Edna, demonstram a importância do PARFOR. Todas/os receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinaram e autorizaram a

divulgação dos seus nomes no corpo da pesquisa. A recusa em usar números, mencionar iniciais ou as primeiras letras do nome deu-se por entendermos que isso negava as suas condições de colaboradoras/es, desconsiderava suas identidades, a formação em exercício e as possibilidades que essa formação trouxe para a assunção da autoria de suas práticas ao criar oportunidades para refletir sobre as questões inerentes ao processo de ensino e aprendizagem em uma situação concreta. São apenas três professoras/es de um pequeno município cuja experiência não pode ser repetida, mas compartilhá-la mostra que foi possível realizar ações nas quais as/os professoras/es puderam (re)construir, repensar suas práticas pedagógicas, seus saberes, refletindo ao mesmo tempo o ser e estar na docência. Um de nossos objetivos era pensar as identidades docentes como nitidamente imbricadas ao ofício de ensinar, nas histórias de vida e formação, isso sendo entendido como ofício na perspectiva de Charlot (2000) aliado à concepção de *métier*, em um universo do artesanato, de um jovem que aprende com seu mestre.

As experiências *vividas/compartilhadas* nos múltiplos e multilocalizados *espaços/tempos* de formação, que, no exercício de (re)pensar, de captar sentidos e de pesquisar a nossa prática narramos, acabam por nos oferecer indícios do quanto nos implicamos em aprender com. Deslocando a visão de professores transmissores de conhecimentos previamente elaborados para a de professores-autores das próprias práticas-teorias, abrimo-nos para a possibilidade de criar, de inventar, de construir novas formas de aprender, ensinar e pesquisar por conta da relação de legitimidade e (re) conhecimento que se dá com o grupo, no reconhecimento da diferença, com o outro (SÜSSEKIND; LONTRA, 2016, p. 92).

Os extratos das falas das/os professoras/es da pesquisa levam-nos a concordar que “uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão das tradições” (PIMENTA, 1999, p. 19). Este pensamento nos faz reafirmar que a/o professora/professor tem sido, historicamente, convidada/o a refletir sobre sua prática e buscar referenciais para mudá-las; já que o processo de construção de ensinar e aprender tem relação com o movimento próprio da sociedade, a formação seria “[...] algo que se estabelece num *continuum*” (NÓVOA, 2009, p. 292).

Percebemos, também, nos relatos supracitados, a presença de uma concepção de identidade, não como algo definitivo, mas como um fator decorrente de um processo contínuo de transformações, ou seja, elas são construídas e reconstruídas ao longo da vida. No caso da professora Raimunda, o primeiro fato construiu, em sua identidade, uma visão negativa da escola e da profissão como professora leiga, devido à falta de valorização dos pais e da comunidade. Entretanto, o segundo fato, o ingresso no processo de formação, não só

desconstruiu essa visão anterior, como induziu à criação de uma identidade voltada para a identificação com a docência, demonstrando uma identidade tecida a partir da concepção de mundo e das relações estabelecidas com a comunidade, com o outro, levando-nos a crer que a identidade docente vai sendo construída “[...] a partir dos sentidos produzidos sobre o exercício da profissão, que ocorrem no cotidiano das relações sociais [...], com as estruturas sociais nas quais inserem as múltiplas redes existenciais [...]” (RIOS, 2015, p. 70).

Percebemos, também, que as identidades são um tecido coletivo na medida em que são frutos de diversos contextos como o pessoal e o profissional. Sendo assim, podem ser entendidas como algo plural que é (re)construído no âmbito das relações que se estabelecem na escola, entre administração do sistema municipal/rede de ensino, entre diretora/diretor, professora/professor, professoras/es e estudantes e sociedade.

O docente flutua à superfície da cultura: ele se coloca na defensiva à mesma proporção em que se percebe mais frágil. Torna-se inflexível. É levado a reforçar o rigor da lei das fronteiras de um império do qual não está mais seguro. Sob essa perspectiva, os estudantes aceitam a guilhotina do exame ou o formalismo do ensino: é idiota, mas uma condição obrigatória. Jogam um jogo que perdeu toda a credibilidade (CERTEAU, 2012, p. 130-31).

Vale destacar ainda, nos trechos das narrativas de Raimunda, Edna e Orlando, uma perspectiva auto avaliativa, em que ser professora-professor-estudante, ensinar e aprender requerem uma atitude reflexiva, em constante (re)construção, um percurso que exige aprendizagens constantes, durante a formação, a profissão e a vida, constituindo-se, assim, como uma/um professora/professor reflexiva/o para e no exercício da profissão.

[...] o PARFOR me ajudou a compreender que é precisa sempre pensar e refletir o que fazemos para não caímos na armadilha da repetição e de uma prática sem sentido que não contribui para ajudar os alunos aprender sempre, que o conhecimento não tem limite (**Raimunda Maia Coutinho**). Hoje, depois do PARFOR sempre procuro fazer uma auto-avaliação do meu desenvolvimento em sala de aula, buscando refletir se o que faço com meus alunos contribuem para uma aprendizagem que ajude eles a serem pessoas que sabem qual o papel fora da escola (**Orlando Felix Oliveira**). Sou professora, por isso preciso refletir sobre o que digo e faço, não posso simplesmente falar, fazer sem saber o porquê, preciso avaliar sempre o que faço, pois a avaliação que faço de mim mesma me ajuda a ser uma professora melhor, nesse momento me ajuda ser uma coordenadora melhor, já que hoje estou na coordenação (**Edna de Oliveira Souza**).

Observamos mais uma vez, nas falas de Raimunda, Edna e Orlando, que a formação dos saberes-fazerse constitui-se em espaço de (re)construção e avaliação, sendo preciso uma reflexão constante das práticas, assim como dos saberes que formam as suas experiências e as/as fazem professoras/es. Os saberes da experiência (re)construídos na articulação dessas relações dos diversos espaços vão se (re)significando e (re)orientando à prática docente, pois o conhecimento prático é um processo de intervenção que ativa diversos sistemas, os quais ajudam na organização, na percepção e na apreciação da informação e, por sua vez, estruturam a prática. (BOURDIEU, 1998).

Esse olhar sobre a prática, e refletir sobre ela, a partir da formação, é um relato constante nas narrativas das/os egressas/os, que apontam as mudanças e reconhecimentos ocorridas nos saberes-fazerse cotidianos.

Isso porque as narrativas, os relatos e as conversas transformam-se em espaço-tempo de formação, de compartilhar as “artes do fraco” (CERTEAU, 1994) reinventando o ser professor de cada um de nós. Astúcia e oportunidade de pensar currículo, pesquisa e formação como travessia. Narrar, pesquisar, professorar e conversar é aprender a caminhar, a viver, aprender a atravessar e deixar-se atravessar pela experiência com o outro (SÜSSEKIND; LONTRA, 2016, p. 100).

O objetivo desse texto é defender a escola pública, laica, gratuita e para todas/os como sendo dever do estado e, sobretudo, queremos lembrar sempre que as conversas sobre formação e

currículos precisam considerar que escolas são “arenas políticas e culturais” (MOREIRA, 1995, p. 13) nas quais os currículos, se elaborados/prescritos e entendidos como “conteúdos e métodos a serem aprendidos” (idem) serão inevitavelmente reescritos, negociados e contestados em suas territorialidades se assumirmos as condições de interação e criação do social, além disso, admitir que professores são profissionais-intelectuais (MOREIRA, 1995, p. 1995, p. 12) e não reprodutores de conteúdos (SÜSSEKIND, 2014, p. 5).

E, assim, ouvindo professoras/es, autoras/es de suas *práticas/teorias/práticas* (ALVES, 2001), compartilhamos suas falas num movimento de solidariedade e com a intenção política de abalroar as repetidas afirmações sobre a incompetência das/os professoras/es na mídia, nos discursos dos especialistas com interesses mercadológicos na educação e até nas falas de algumas/alguns gestoras/es e administradoras/es da educação. Por fim,

entender que relatos, conversas e narrativas são práticas de formação, trazem histórias de si mesmos e dos currículos pensados e praticados (OLIVEIRA, 2012) sustentam-se, teoricamente, na necessidade de ouvir o que os praticantes da vida cotidiana (CERTEAU, 1994) têm a dizer (SÜSSEKIND; LONTRA, 2016, p. 100).

#### **4. Concluindo com a necessidade de “reafirmar a identidade das/os professoras/es”**

Consideramos que as narrativas sublinharam que o PARFOR foi fator preponderante para que as/os professoras/es refletissem sobre a importância da dimensão prática na carreira e do ser professora/professor, compreendendo o saber da prática como construído na ação, podendo ser ou não contextualizado, encarnado e finalizado. Sendo assim, os saberes constituem-se como algo plural que foi construído no âmbito sociocultural da profissão, podendo apresentar modificações com o passar do tempo, incluindo informações, crenças, habilidades e aptidões relacionadas a uma determinada profissão. Logo, a identidade que cada professora/professor (re)constrói baseia-se nas características pessoais e nos percursos profissionais construídos ao longo da história de vida, da profissão e nos distintos contextos em que são tecidos. As identidades e práticas pedagógicas são (re)construídas a partir de uma rede de vivências e sinalizam a consciência de “inacabamento do ser humano” (FREIRE, 1996, p. 50).

Nesse sentido, os teóricos do currículo podem ajudar os professores a evitar o desaparecimento de seus ideais no redemoinho das exigências cotidianas das salas de aula, pois podem reafirmar a identidade dos professores caminhando teoricamente na contramão das ideias que se associam ao modelo da corporação, proclamando a existência de outras formas de conceber a educação, de formas não instrumentais de falar e de estar com as crianças (PINAR, 2008, p. 148).

Num processo dinâmico de aproximar-se, relacionar-se, apresentamos a docência como trabalho intelectual, criativo e acontecimental, capturado aqui por meio de narrativas que acontecem em entrevistas e conversas que nos levaram a pensar sobre e com os currículos nos cotidianos da escola básica, a partir da ideia de currículos como conversas complicadas que se registram como experiências-vividas (AOKI, 2005) e histórias narradas e possuem historicidade, temporalidade, subjetividade. As narrativas possibilitaram, ao menos às/aos pesquisadoras/es, perceber que a formação contribuiu, também, para formar a/o professora/professor pesquisadora/pesquisador, permitindo-nos inferir que

a formação em exercício não tratou somente de passar os conteúdos às/aos professoras/es-estudantes, como se fossem máquinas, mas, sobretudo, percebeu as/os mesmas/aos como profissionais históricos, capazes de pensar criticamente sobre as suas atitudes e as relações que poderão ser (re)construídas a partir dos conhecimentos que já possuíam. A esse respeito, Gomes (2008) assinala: “ser professor e ser pesquisador são instâncias de um mesmo profissional” (p. 109).

## REFERÊNCIAS

ALVES, N. Decifrando o pergaminho: – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas, sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas: o que falar, quer dizer**. São Paulo: Edusp, 1998.

CERTEAU, M. **A cultura plural**. Campinas: Papyrus, 2012.

\_\_\_\_\_. **A invenção do cotidiano: as artes de fazer**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2001.

FONTOURA, H. A. Analisando dados qualitativos através da tematização. In: FONTOURA, H. A. (Org.). **Formação de professores e diversidades culturais: múltiplos olhares em pesquisa**. Coleção “Educação e Vida Nacional”. Niterói: Intertexto, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GOMES, A. R. **Linguagem imagética e educação**. Guarapari: ExLibris, 2008.

IVONE, G. A. S. **Uma análise das abordagens epistemológicas e metodológicas da pesquisa contábil no Programa do Mestrado Multiinstitucional em Ciências Contábeis**. 2005. Dissertação de Mestrado - Programa Multiinstitucional e Interregional de Pós-graduação em Ciências Contábeis do convênio UNB, UFPB, UFPE e UFRN. UFPE: Recife, 2005.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo. Cortez, 2004.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.

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

MEIHY, J. C. S. B. **História oral de vida**. São Paulo: Loyola, 1991.

NÓVOA, A. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Orgs.). **Ofício de professor**: história, perspectiva e desafios internacionais. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PINAR, W. F. A equivocada educação do público nos Estados Unidos, In: GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. (Orgs.). **Currículo na contemporaneidade**: incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2008.

RIOS, J. A. V. **Profissão docente na roça**. Salvador. EDUFBA, 2015.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 1987.

SOUZA, E. C. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão, narrar a vida. **Revista Eletrônica Educação**. Porto Alegre, v. 34, n. 2, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8707>>. Acesso em: 20 maio 2016.

SÜSSEKIND, M. L.; LONTRA, V. As (im)possibilidades de uma base comum nacional. **Revista e Currículum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1512-1529, out./dez. 2014b.

SÜSSEKIND, M. L.; LONTRA, V. Narrativas como travessias curriculares: sobre alguns usos da pesquisa na formação de professores. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 87108, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/9263>>. Acesso em: 06 dez. 2017.

# O PROGRAMA PARFOR NO MUNICÍPIO DE SANTA BRÍGIDA – BA: uma análise sobre a formação segundo os alunos

*Vinicius Silva Santos*<sup>13</sup>  
*Jacques Fernandes Santos*<sup>14</sup>

---

## 1. Introdução

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei nº 9394/96), no art. 62, deixa expresso que professores da Educação Básica precisam ter a formação em nível superior, embora admitindo a formação em curso normal para atuar na Educação Infantil e nos quatro anos iniciais do Ensino Fundamental. Não obstante, a compreensão sobre a formação em nível superior é reforçada pelo art. 87 da mesma lei, que estabelece como sendo responsabilidade dos Municípios, em parceria com os Estados e União, realizar programas de formação para os professores em plena atividade profissional.

Desse modo, conforme expresso em lei, após o ano de 2007, na Educação Básica só deverão ser admitidos docentes com habilitação em nível superior, o que foi normalizado pelo Conselho Nacional de Educação – CNE. Ainda nesse mesmo artigo, fica definido o prazo de 10 anos para que os professores finalizem o curso superior, inclusive aqueles que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil, para os quais a formação em serviço é, muitas vezes, a única oportunidade de se graduar. Passados 10 anos de regulamentação da lei e da consolidação de programas de formação em serviço, nesse caso o PARFOR, nota-se, a partir da experiência local, a importância desse espaço de formação para os docentes em serviço, sobretudo em locais afastados de grandes centros urbanos, onde prevalecem diversos entraves para ocorrer a formação dos profissionais. Aliado a essa questão, observa-se a realidade de descontinuidade dessas políticas que, em decorrência de mudanças políticas e ideológicas, tangenciam um corte de investimentos no campo educacional, incluindo nessa contenção os programas de formação que são tão importantes e necessários à mudança dos quadros educacionais dos municípios brasileiros.

---

13 Professor Mestre pela Universidade Federal de Sergipe - UFS, docente da Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Campus VIII – Paulo Afonso e no Curso de Licenciatura em Pedagogia do PARFOR/Santa Brígida.

14 Professor Mestre pela Universidade Estadual de Pernambuco – UPE, docente da Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Campus VIII – Paulo Afonso e no Curso de Licenciatura em Pedagogia do PARFOR/Santa Brígida.

Nesse sentido, esse trabalho é resultado de uma pesquisa realizada no âmbito da gestão do curso de licenciatura em Pedagogia do PARFOR, no município de Santa Brígida, localizado geograficamente no norte do Estado da Bahia. A partir das contribuições dos participantes foi possível entender a importância da formação em serviço como sendo uma aliada para a superação de práticas tradicionais de ensino, imbuídas de um processo de ação-reflexão-ação, que envolvem tanto o ensino, quanto a aprendizagem dos alunos-professores.

Não obstante, esse artigo busca analisar as principais mudanças ocorridas na prática pedagógica dos professores em formação no Município de Santa Brígida, identificando dificuldades encontradas pelos professores/formandos durante o curso de formação em Pedagogia do Programa – PARFOR/Santa Brígida. Sendo assim, investir na formação de professores é caminho necessário à transformação da educação nas escolas. O processo formativo permanente dos professores, que inclui tanto a formação inicial, como sua continuidade ao longo de toda a vida do profissional, não é um fim em si mesma, mas um meio para melhoria da qualidade do ensino na escola.

## **2. O programa de formação do professor em serviço no município de Santa Brígida**

Nos últimos 10 anos, no Brasil, discute-se sobre o papel das políticas públicas voltadas à educação, em que um dos objetivos, dentre outros, consiste em diminuir as desigualdades sociais que têm como eixo norteador o processo educacional. Na atual conjuntura, nota-se um aumento de projetos e programas que perpassam, sobretudo, pela questão da formação de professores como um compromisso do Estado para assegurar o direito a uma educação de qualidade por meio de parcerias institucionais, a exemplo de prefeituras, Estado, universidades e etc. Vive-se hoje um processo de retrocesso no quadro das políticas de educação, começando pelo corte de investimento na área que compromete toda educação brasileira, atingindo as modalidades de ensino, projetos e programas que não são vistos como sendo prioridades.

Todavia, antes disso, entende-se que a organização da demanda pela formação em nível superior dos professores possibilita a melhoria da qualificação dos docentes que lecionam nas séries iniciais e no Ensino Fundamental (6º ao 9º anos) e Educação Infantil, dentre outras etapas de aprendizagem. Nesse contexto, é possível perceber uma ênfase no desenvolvimento profissional, assinalando as mudanças mais significativas que passaram a influenciar o cotidiano dos professores como indicadores apontados pela Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR (BRASIL, 2009b), no âmbito dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação.

Nesse contexto de 10 anos, o governo federal instituiu uma Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica por meio do Decreto

nº 6755, de 29 de janeiro de 2009, onde a partir disto surgiram os Fóruns Estaduais de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação, dando origem ao Plano Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR), com “a finalidade de organizar, em regime de contribuição entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da Educação Básica” (BRASIL, 2009a, p. 1).

A aprovação do Projeto no Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 apresenta metas que têm por finalidade o processo de formação dos professores, com acompanhamento e respectivas estratégias, onde deverão buscar uma formação em nível superior até o ano de 2020 (BRASIL, 2010, p. 17).

Nesse contexto, até o ano de 2009, o Município de Santa Brígida tinha aproximadamente 30% dos professores que atuavam em sala de aula sem graduação. Nesse mesmo ano, o Programa PARFOR é iniciado buscando ampliar e potencializar não só os indicadores educacionais, mas, sobretudo, a qualidade da atuação desses profissionais pela necessidade de aplicação da prática pedagógica, num quadro em que muitos tinham apenas uma formação voltada ao pró-leigos, magistério ou formação geral.

Sendo assim, de acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, o PARFOR foi lançado em 28 de maio de 2009 como uma ação emergencial destinada à formação de professores em serviço, tendo como finalidade atender às disposições da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação, instituída pelo Decreto nº. 6.755/2009, cujas diretrizes estão ancoradas no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, criado pelo Decreto 6.094/2007 como programa estratégico do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE.

Este Plano, lançado em 2007, elenca entre seus objetivos principais a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação, estando em sintonia com as orientações, princípios e diretrizes destes institutos, na modalidade presencial. Foi pensando nesse quadro, que no dia 24 de janeiro de 2011, foi celebrado um convênio entre a Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Campus VIII e a Prefeitura Municipal de Santa Brígida, tendo o presente convênio o objeto basilar de uma cooperação Técnico-Administrativa entre as partes, que resultaram na implantação do Curso de Graduação em Pedagogia para os professores da Educação Básica desse município.

Nestes termos, a Prefeitura responsabilizou-se em ceder instalações físicas necessárias para o funcionamento do curso, dar conhecimento à Câmara Municipal do presente convênio e garantir recursos humanos, materiais, equipamentos e acervo bibliográfico, dentre outros serviços, e a UNEB ficou com a responsabilidade de assegurar os recursos humanos técnico-científicos necessários para o funcionamento do Curso, bem como programar as ações pedagógicas e expedir diplomas e outros documentos acadêmico-administrativos.

O município de Santa Brígida está localizado no norte do Estado da Bahia, possui uma população estimada pelo IBGE (2010) de 18.757 habitantes e geograficamente encontra-se situado no bioma caatinga, região do semiárido baiano. O sistema de Educação do Município de Santa Brígida tem, em sua constituição, 86% de seus estabelecimentos de ensino com formação de turmas de classes multisseriadas, ou seja, 24(vinte e quatro) das 28(vinte e oito) escolas existentes. A população conta com quatro instituições educacionais que ofertam Ensino Fundamental (anos finais), sendo uma no meio urbano e três no meio rural. Essas, além do Ensino Fundamental (anos finais), ofertam também Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais).

A taxa de analfabetismo ainda sinaliza um aspecto de grande preocupação no município, pois segundo dados do IBGE (2010) esse número era de 13,3%, na faixa etária de 15 anos em diante e, um dos fatores que interferem para o acréscimo desse indicador, diz respeito à trajetória escolar do aluno. Em 2010, 17% das crianças de 07 a 14 anos não estavam cursando o Ensino Fundamental. A taxa de conclusão entre jovens de 15 a 17 anos, era de 38,1%. Com o objetivo de que num futuro próximo não haja mais analfabetos, é preciso garantir que todos os jovens cursem o Ensino Fundamental. O percentual de alfabetização de jovens e adolescentes entre 15 e 24 anos, em 2010, era de 93,0%.

Atualmente, no município de Santa Brígida - Bahia o índice de professores sem formação adequada para o exercício da docência é mínimo, principalmente após a adesão do município ao Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR), com a licenciatura em Pedagogia. Sendo assim, os docentes que não tinham graduação foram inscritos, e, conseqüentemente, matriculados. Ao final do curso, foram formados 43 alunos para atuar, prioritariamente, na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Dessa maneira, pode-se destacar a relevância da formação continuada para o exercício da docência vivida durante os quatro anos de formação do curso, no qual os alunos puderam não só ter acesso a conhecimentos até então não vistos, mas, sobretudo, articular uma práxis pedagógica baseada na experiência de comparação, superação, negação e construção de novos saberes e práticas. Por isso mesmo, a formação continuada de professores proporciona uma releitura do fazer laboral em educação, tomando como parâmetro a ação-reflexão-ação. Diante do que foi exposto, percebem-se mudanças ocorridas nas escolas do município. A visão dos docentes que atualmente cursam o PARFOR é muito mais profunda, transformando o cotidiano da sala de aula com momentos mais dinâmicos e fundamentos metodológicos das áreas que compõem a formação do curso.

Portanto, entende-se que a Política Nacional de Formação em curso no Brasil oferece possibilidades de rompimento com estruturas tradicionais de formação, caminhando em direção a uma transformação nas ações formativas, conforme destaca Gatti e Barreto (2009) quando descrevem que essas políticas de formação avançam, mesmo quando questões burocráticas e financeiras criam obstáculos para a sua efetivação.

### 3. Percurso metodológico

Essa pesquisa levou em consideração o fundamento das pesquisas em ciências humanas e sociais, logo, se trata de uma pesquisa qualitativa. Em conformidade com Chizzotti (2010), a abordagem qualitativa de pesquisa tem por objetivo trazer a qualidade dos resultados alcançados, de modo a considerar os contextos em que os pesquisados encontram-se inseridos e a subjetividade de cada um. Sendo esta demarcada por uma abertura de significados, de modo a não direcionar os dados a uma compreensão simplista dos resultados, leva em consideração todo o contexto em que o sujeito da pesquisa encontra-se inserido.

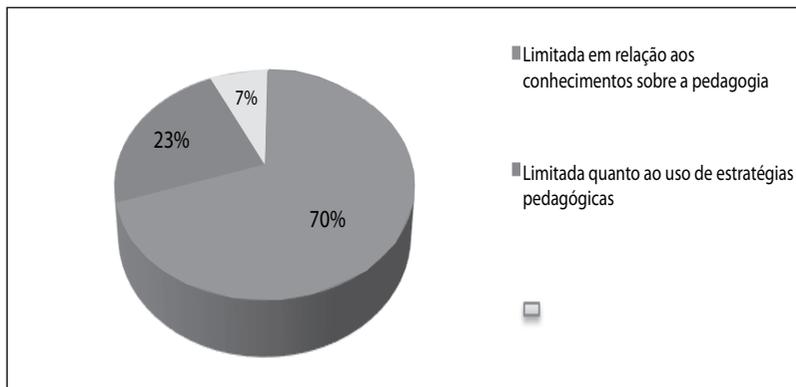
Ainda nesse sentido, esse estudo caracteriza-se segundo os fins, como sendo uma pesquisa descritiva e explicativa, tendo como objetivo principal estudar e detalhar as características de uma dada população ou fenômeno. Ainda segundo Chizzotti (2010), algumas pesquisas descritivas vão além da simples identificação da existência de relações entre variáveis, pretendendo determinar a natureza dessa relação. Caracteriza-se também como uma pesquisa explicativa, por buscar entender os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência de um fenômeno (GIL, 2002).

O principal instrumento de coleta de dados utilizado foi o questionário, contendo questões fechadas e de múltipla escolha. O questionário fechado é um dos meios de investigação que visa buscar informações tendo como base no levantamento, um grupo representativo da população em análise. Os participantes dessa pesquisa foram 43 (quarenta e três) professores de escolas diferentes que finalizaram o curso no ano de 2015. A ideia básica da utilização dessa amostragem intencional foi coletar informações que permitissem analisar o papel do curso de formação na sua profissão, além de apontar as principais dificuldades encontradas pelos professores/formandos durante o curso de formação, bem como descrever suas compreensões em relação ao programa que permita revelar uma avaliação preliminar dos discentes sobre o curso.

### 4. Análise e interpretação dos resultados

Esta é uma pesquisa de campo realizada através de questionários com perguntas fechadas. O universo da pesquisa restringe-se aos professores do Ensino Fundamental I, que participam do programa PARFOR. De um total de 43 profissionais obteve-se a representação total do universo de alunos que finalizaram o curso. Nesse sentido, visando entender as mudanças ocorridas no processo de formação, foi perguntado aos professores como eles viam a sua prática de formação antes de ingressar no curso. Note-se no gráfico:

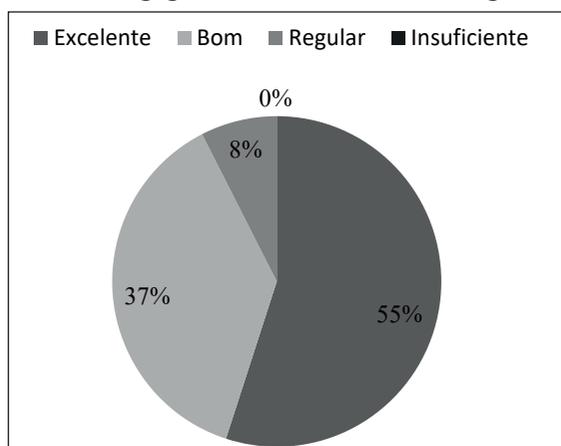
**Gráfico 1 – Visão do aluno sobre sua formação antes de ingressar no Curso de Pedagogia do PARFOR**



Fonte: Pesquisa de Campo realizada em Outubro de 2015.

Como pode ser visto, boa parte dos participantes, embora atuando na educação há muitos anos, desconheciam elementos essenciais de formação para atuar no ensino. Desse modo, o dado exposto corrobora com a ideia de Pimenta (2009, p. 28), quando afirma que: “Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que forme o professor ou que colabore para sua formação”. Por conseguinte, visando entender as mudanças ocorridas no processo de formação, foi perguntado aos professores como eles avaliavam o Programa de formação - PARFOR. Note-se no gráfico:

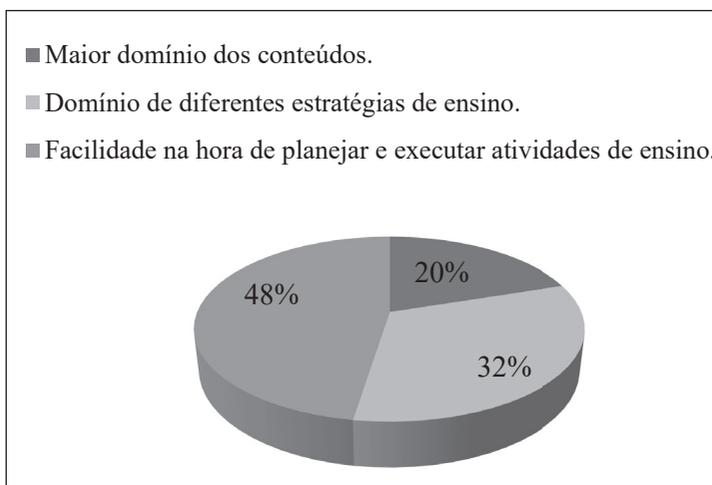
**Gráfico 2 – Como o aluno avalia curso de formação em Pedagogia do PARFOR – Santa Brígida**



Fonte: Pesquisa de Campo realizada em Outubro de 2015.

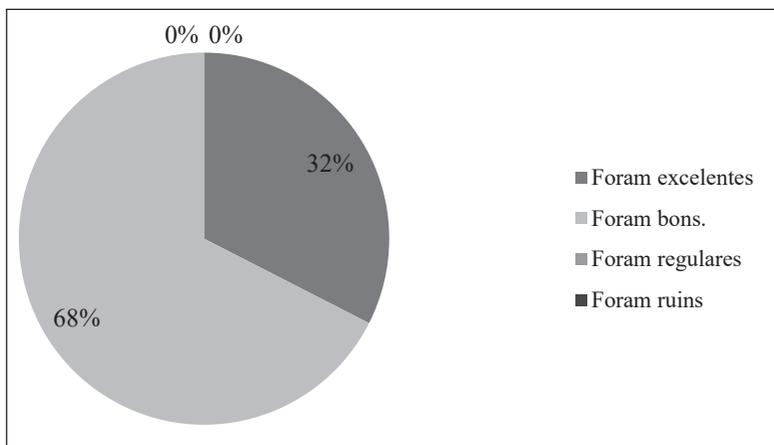
A maior parte dos professores avaliou a experiência de formação no curso de Pedagogia do PARFOR como sendo excelente. Desse modo, o dado exposto corrobora com a ideia de Moraes (2014), quando afirma que: os cursos oferecidos pelo PARFOR, que podem ser planejados por universidades e institutos federais e demais instituições autorizadas na modalidade presencial ou à distância, atendem, de fato, às necessidades demandadas pela Educação Básica e seus professores. Dessa maneira, buscando entender as mudanças ocorridas no processo de formação foi perguntado aos professores sobre as principais mudanças percebidas em suas práticas após os cursos de formação de professor, como pode ser visto abaixo:

**Gráfico 3 – Principais mudanças percebidas pelos alunos na sua prática durante o curso de formação**



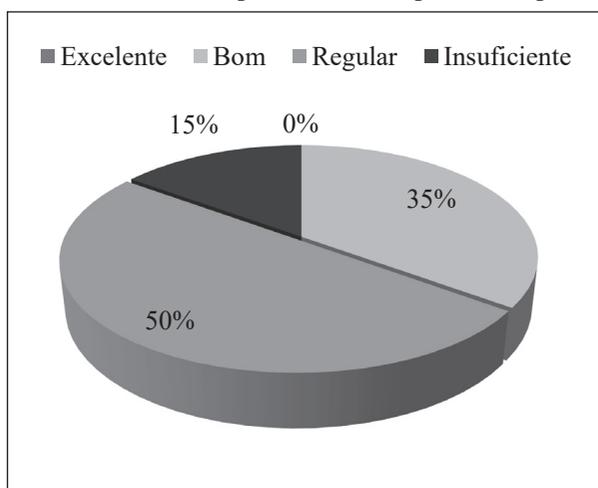
Fonte: Pesquisa de Campo realizada em Outubro de 2015.

Sendo assim, a maioria dos professores apontou sobre a facilidade na hora de planejar e executar atividade de ensino. Desse modo, o dado exposto corrobora com a ideia de Freitas (2010), quando afirma que o programa se propõe, como objetivo final, a impulsionar mudanças efetivas à melhoria da Educação Básica, combatendo diretamente a deficiência de qualidade da escolarização. Tomando como referência um olhar sobre avaliação dos discentes sobre o Programa foi perguntado como eles avaliam os professores que ministraram as aulas no PARFOR.

**Gráfico 4 – Avaliação dos professores pelos alunos**

Fonte: Pesquisa de Campo realizada em Outubro de 2015.

Dessa maneira, a maioria apontou como sendo bons e excelentes os professores que ministraram as aulas no PARFOR. Desse modo, ficou claro o comprometimento por parte dos professores que ministraram as aulas, boa parte destes, mestres que atuam da UNEB/Campus VIII, respeitando a formação para atuação no componente curricular da oferta. Ainda no intuito de avaliar aspectos da oferta do curso, foi perguntado aos professores como eles avaliavam o apoio técnico da prefeitura municipal para organização das atividades do PARFOR. Os resultados podem ser vistos no gráfico abaixo:

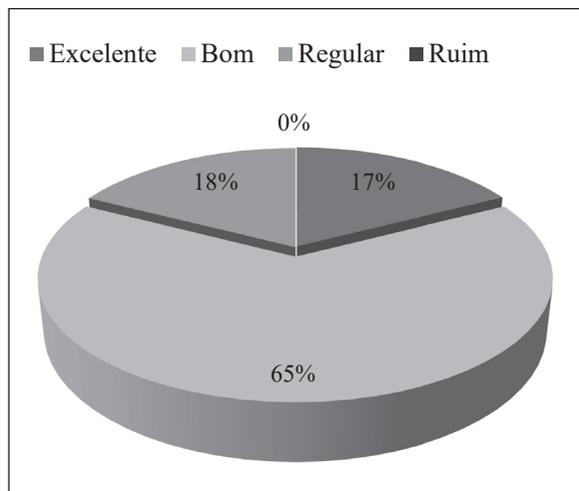
**Gráfico 5 – Avaliação do apoio técnico da prefeitura pelos alunos**

Fonte: Pesquisa de Campo realizada em Outubro de 2015.

Como pode ser notado, boa parte dos professores assinalou a opção “regular” para definir o apoio da prefeitura durante o curso. Desse modo, o dado exposto corrobora com a ideia de Moraes (2014), quando afirma que é preciso estar atento para o fato de que as reformas educacionais são resultantes das opções e decisões políticas articuladas ao projeto de sociedade que os governos definem para os diferentes cenários históricos e conjunturais. Com base nesse extrato, se pode fazer menção à necessidade de os entes públicos, nesse caso os gestores públicos municipais, fazerem valer o investimento na formação educacional do município em função da melhoria da qualidade da oferta, que vai muito além dos indicadores sociais.

No caso de Santa Brígida, diversas vezes dialogamos sobre a oferta do curso, colocando em pauta o acordo firmado. Várias vezes esbarramos com a negativa, imbuída de uma não responsabilidade em função da adesão ao Programa ter sido feita por outro agrupamento político. O que esteve em jogo sempre foi a ideia de que a formação educacional é atemporal e não pode estar a serviço da política, em seu sentido mais estreito. Não obstante, a pesquisa também procurou saber a visão dos alunos em relação ao apoio pedagógico realizado pela instituição de ensino superior, nesse caso a UNEB/Campus VIII. Vejamos:

**Gráfico 6 – Avaliação do apoio pedagógico da UNEB pelos alunos**



Fonte: Pesquisa de Campo realizada em Outubro de 2015.

Somadas as opções “bom” e “excelente”, temos um total de 82% dos alunos que avaliam como sendo muito bom o apoio pedagógico oferecido pela instituição de ensino superior. Ademais, através do contato estabelecido com a turma, e mesmo durante a pesquisa, ficam claras as seguintes dificuldades encontradas pelos Professores/alunos durante a Formação PARFOR: 1) falta

de tempo para realizar os estudos; 2) dificuldade de deslocamento para a formação; 3) dificuldade em conciliar os estudos com a jornada de trabalho; 4) a ausência do acervo físico no local de origem. Em relação a esse último, foi colocada em prática a estratégia de levar livros de acordo com o componente curricular ofertado, de modo que os alunos pudessem manusear, pegar emprestado e ter acesso aos fundamentos teóricos.

Cabe destacar, que a responsabilidade de montar a biblioteca com acervo próprio era da Prefeitura, que, apesar dos diálogos, não o fez em função dos custos e da falta de percepção quanto à importância do acervo, não só para os professores em formação, mas também, para todos os professores da rede municipal de ensino. Por outro lado, percebe-se também como dificuldade, a ausência dos docentes em formação das escolas, considerando inviável a redução da jornada de trabalho dos mesmos durante o curso, ainda que tenha nesse caso, optado pela contratação de professores substitutos para os dias de aula.

## 5. Considerações finais

O presente trabalho pretendeu contribuir, através de discussões acerca das condições de oferta do curso de formação em nível superior de Pedagogia pelo PARFOR, buscando compreender as propostas que envolvem a formação e a atuação dos profissionais da educação.

Dessa forma, esse estudo tomou como escopo o atual cenário das políticas públicas que focalizam a formação de professores, especialmente o Plano Nacional de Formação de Professores – PARFOR. A partir das análises dos relatos captados, percebe-se que o PARFOR é um espaço de formação com muitos sentidos e significados. Para esse grupo de professores-alunos analisados, a formação está atrelada a um amplo espaço, no qual foram construídos significados sociais sobre sua própria profissão.

Pode-se atribuir ao contexto histórico e aos processos culturais que acontecem ao longo da vida, diferenciando a maneira como eles veem e se sentem professores. Diante disso, é interessante perceber o quanto consideram esse espaço importante não só em nível de formação profissional, influenciando também a sua autoestima profissional, pessoal, através da afirmação de valores próprios da profissão, visto que compartilham suas angústias, seus dilemas e suas vivências.

Sendo assim, ficou claro, enquanto sentimento compartilhado por todos do grupo, ser esse um espaço de formação importante, capaz de propiciar a mobilização dos conhecimentos oriundos da teoria e os incorporando em suas práticas. Essa é uma discussão que merece um maior investimento de pesquisa, visto que implica em pensar na necessidade de se aprofundar em outras perspectivas teóricas para redefinir novas intervenções pedagógicas.

Tal como é necessário repensar os horizontes da formação em serviço no contexto brasileiro, não só para dirimir as distorções históricas da formação de professores, mas, sobretudo, para pensar a necessidade de potencializar, ampliar e difundir programas que continuem com essa proposta tão necessária.

Por fim, as informações apresentadas deixam ilustrar, ainda que previamente, a alteração do olhar para a prática pedagógica dos professores/alunos que frequentam o curso de Pedagogia do PARFOR do município de Santa Brígida – Bahia, que se colocaram como porta-vozes do vivido, das tensões, angústias e mudanças que certamente deixaram marcas positivas na vida de cada um e no contexto da educação do município, sendo perceptível estímulo capaz de alterar as relações de aprendizagens que são geridas no fazer de cada professor, sempre aluno.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto n 6.755**, de 19 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério e regulamenta a ação da CAPES. Brasília, 2009b.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 2006.

\_\_\_\_\_. MEC. PARFOR. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica** Brasília: MEC, 2009a.

\_\_\_\_\_. MEC. PNE. Plano Nacional de Educação. **Lei nº 10.172/01**. Brasília: Plano, 2010.

CAPES. **Diretoria de formação de professores da Educação Básica**. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>. Acesso em: 20 out. 2017.

CHIZZOTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MORAES, V. R. **Políticas de formação de professores: impactos do plano nacional de formação de professores (PARFOR) e a atipicidade do Distrito Federal (2009-2013)** Goiânia, 2014.

OLIVEIRA, D. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 35, n. 89, 2004.

PIMENTA, S. G. (Org.). Saberes pedagógicos e atividades docentes. In: **Professor: formação de professores: identidade e saberes da docência**. São Paulo: Cortez, 7. ed. 2009.

# NARRATIVAS VIVENCIADAS NO ESTÁGIO CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM SOCIOLOGIA – PARFOR – UNEB

*Ângela Maria Camargo Rodrigues<sup>15</sup>*

*Luciana Pereira de Oliveira Cruz<sup>16</sup>*

Editora CRV - versão final do autor - Proibida a impressão e/ou a comercialização

## 1. Introdução

Esta pesquisa analisa as experiências vivenciadas pelas alunas estagiárias, das disciplinas de Práticas das Ações Pedagógicas IV, V e VI, bem como do Estágio Supervisionado I; II e III do curso de Licenciatura em Sociologia oferecido pela PARFOR/UNEB – Campus XX – Brumado, durante o período de 2010 a 2014, quando atuamos como professora de Estágio e como Coordenadora do Curso, quando nos coube fazer esta análise.

Mesmo entendendo a disciplina Estágio Supervisionado como uma exigência curricular regulamentada pela Lei nº 11.778 de 25/11/2008, nos cursos de Licenciatura, o Estágio no Curso de Licenciatura em Sociologia possibilitou um aporte teórico consistente, como também uma reflexão da prática pedagógica até então já vivenciada pelas professoras alunas, tendo como diferencial o Estágio em Sociologia para o Ensino Médio, uma vez que, a oferta desta disciplina no Ensino Médio está constantemente ameaçada de extinção. Também ela é vista por muitos docentes apenas como complementação de sua carga horária, e tão-somente para repassar qualquer conteúdo, fato registrado, por unanimidade, pelas estagiárias.

A oferta do Curso de Licenciatura em Sociologia se deu através da parceria entre a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vinculada ao Ministério da Educação (MEC) através do Plano Nacional de Formação de Professores – Plataforma Freire PARFOR/UNEB – Campus XX – Brumado – Bahia – Brasil, que atende às necessidades regionais na modalidade presencial, sendo um programa emergencial instituído para atender o disposto no

15 Mestre em Educação e Contemporaneidade - UNEB/Salvador, professora Assistente da UNEB/Caetitê. Grupo de Pesquisa: Educação, Saúde e Meio Ambiente. CV: <http://lattes.cnpq.br/6823209895517883>.

16 Doutoranda em Educação e Contemporaneidade no PPGEDUC - UNEB/Salvador, professora Assistente da UNEB/Bahia. GRUPO de pesquisa. Pensamento Contemporaneidade CV: <http://lattes.cnpq.br/6495656764481423>.

artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior - IES.

O referido Programa fomenta a oferta de turmas especiais em cursos de Licenciatura e Formação Pedagógica. Teve como proposta induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, como também contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica no País (BRASIL, 2002).

Entretanto, este artigo tem o compromisso de relatar, não somente as experiências vivenciadas pelas professoras-alunas durante o período do estágio, como também salientar a importância do mesmo na área sociológica, por se tratar do primeiro estágio nessa área na região, e por ser um posicionamento presente nas falas e relatos de todas. Similar à desvalorização e precarização do trabalho docente, o ensino da sociologia no Nível Médio vem sendo escamoteado e ameaçado por ideologias que descaracterizam sua importância e valor.

Este contexto está relacionado tanto à falta de importância e conhecimento na área sociológica, quanto à reforma educacional promovida pela Lei nº 5.692/71 que excluiu o ensino da Sociologia por muito tempo no Ensino Médio. Daí a inexistência do professor regente com formação na área e a oferta do curso de Licenciatura em Sociologia na região.

## 2. Tendo como bases teóricas

Souza (2006), ao referenciar os aspectos acerca das experiências vivenciadas no cotidiano escolar, compreende que o processo de construção das narrativas escritas e da socialização das experiências vivenciadas na sala de aula da universidade e fora dela, se dá por meio do sentido que cada sujeito estabelece frente às reconsiderações e reconstruções das trajetórias do cotidiano escolar. E quando se alude às disciplinas que contemplam essa questão, dar-se-á o interstício de novos saberes, e concepções sobre a educação escolar.

Em se tratando das disciplinas das Práticas e dos Estágios, Pimenta e Gonçalves (1990) salientam que a finalidade do estágio é proporcionar ao aluno uma aproximação com a realidade na qual atuará, e o estágio na área da Sociologia concretizou esta aproximação.

Entretanto, não podemos considerar o Estágio apenas como uma instrumentalização técnica, pois seu objetivo deve ir além de ensinar conteúdos e modos de fazer a serem aplicados nas situações reais (PIMENTA, 2004). Corroborando Pimenta (2004), e diante dessa perspectiva, Pimenta e Gonçalves (1990) afirmam:

O estágio não deve ser visto como “polo prático” do curso, mas como uma aproximação à prática, na medida em que haja uma integração entre as disciplinas para que ocorra a discussão teórica da realidade escolar brasileira (PIMENTA; GONÇALVES, 1990, p. 129).

No entanto, estagiar na área da Sociologia despertou a atenção para a importância da educação continuada, e da formação docente na área sociológica. Fomentando a necessidade da contextualização, e da latência na escolha dos conteúdos, segundo Pimenta (2004), o estágio pode ser considerado como uma oportunidade de aprendizagem da produção docente e da construção da identidade profissional. Daí se constituir como uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional.

O Estágio se constitui como um importante instrumento de integração entre a Universidade, a escola e a comunidade (SANTOS FILHO, 2010). É uma experiência enriquecedora para os estagiários porque desenvolve a prática que as leituras proporcionaram para o desempenho, a reflexão e ao aperfeiçoamento da ação educativa.

Por isso, não podemos pensá-lo apenas como uma atividade prática e nem tampouco unilateral, faz-se necessário observar dois aspectos: o subjetivo, e o de formação. O subjetivo está ligado à construção da identidade docente, e essa identidade não é uma propriedade e nem um produto, ela é uma construção da maneira de ser e estar na vida e, conseqüentemente, na profissão docente (SANTOS FILHO, 2010).

Em se tratando da formação docente, ela é algo complexa e profunda e está além das habilidades e competências. Nesta prerrogativa, Freire (1996) afirma que a formação docente tem se apresentado como um ponto nodal das reflexões sobre a qualidade do ensino. Corroborando Freire (1996), Souza (2006) afirma que a formação docente não se limita e nem esbarra no espaço instituído ou considerado como legítimo, ela acontece no decurso da vida profissional, vinculado ao processo de escolarização, e não se esgota com o término de um curso, ao contrário, prolonga-se como processo formativo ao longo da vida pessoal e profissional.

O processo de aperfeiçoamento dessa ação educativa se dá também quando a prática pedagógica é pensada e refletida conjuntamente, ou seja, construída pela comunidade escolar. Nessa concepção, afirma Contreras (1997), que a prática dos professores precisa ser refletida e analisada. Considerando que a sociedade é plural e desigual, o primeiro se refere à pluralidade de saberes, e o segundo no sentido das desigualdades sociais, econômicas, culturais e políticas. Com base neste contexto Souza (2006) afirma que:

A dimensão profissional refere-se à formação inicial e continuada, suas relações com os saberes e experiências da docência, ou seja, a percepção dos professores como profissionais reflexivos, investigadores de suas práticas e capazes de transformá-las cotidianamente, a partir de referentes teóricos que realimentam a prática pedagógica (SOUZA, 2006, p. 35).

Essa reflexão traz à tona todas as diversidades culturais produzidas no âmbito da sociedade brasileira, que nos remete a repensar a identidade do professor, na medida em que entendemos que são múltiplos, mutáveis, impercíveis e fragmentados como sujeitos. A partir daí deve-se ter (despertar) outro olhar para o aluno (SOUZA, 2006).

Por isso, descobrir os motivos das escolhas, entendê-las, analisá-las à luz de uma reflexão calcada nos processos históricos e sociais da humanidade, deve se constituir como uma das tarefas dos estagiários, dos professores formadores e dos regentes, enfim de todo educador, para assim poderem desviar da lógica formal da cultura escolar (SOUZA, 2006).

Corroborando Souza (2006), Pimenta e Gonçalves (1990) e Santos Filho (2010) percebem que o estágio se constitui como uma nova postura, uma redefinição das metodologias, coadunando com o corpo teórico que deve caminhar para a reflexão, a partir da realidade na qual todos estão inseridos.

### **3. As narrativas vivenciadas durante o estágio curricular do curso de licenciatura em sociologia**

Este componente apresenta considerações sobre as narrativas das experiências vivenciadas pelas professoras-alunas durante o estágio, quando atuamos como professora e coordenadora durante todo esse período. Constituíram como objeto de análise para essa investigação todas as atividades realizadas durante as disciplinas ora mencionadas anteriormente, acerca da reflexão da prática pedagógica na qual já atuavam como regente<sup>3</sup>.

Após análises dos Portfólios, as considerações das professoras-alunas acerca das concepções do Estágio Supervisionado foram que ele se constituiu como um conjunto de atividades de formação, pesquisa e prestação de serviços à comunidade, ao mesmo tempo em que propiciou ao aluno a compreensão da realidade escolar, a aquisição de competências para a intervenção adequada, a investigação e as vivências dos projetos pedagógicos sustentados, ora desenvolvidos durante o Estágio II. Assim sendo, sua prática demanda uma série de atividades que, em conjunto, permite ao aluno construir experiências significativas de aprendizagens e relacionar teoria e prática em situações reais de ensino.

Ponderaram também que sua finalidade é envolver o professor-aluno na prática da docência, na realidade das escolas, conduzindo-os à reflexão e à apreensão da relação sociedade-escola-educação.

Dessa forma, o estágio constitui-se também como o período da regência de sala de aula, bem como do acompanhamento dos processos burocráticos que circundam a vida acadêmica. Além disso, ele é composto de outras atividades que cumpram as funções para as quais se propõe, ou seja, é uma experiência enriquecedora para os docentes porque desenvolve a prática que as leituras proporcionaram para o desempenho, a reflexão e o aperfeiçoamento da ação educativa.

Para as professoras alunas<sup>17</sup>, esse processo se forma também como uma ação que ultrapassou as dimensões estipuladas pelas exigências legais, na medida em que as experiências foram consideradas como ímpares, porque oportunizaram a busca constante do conhecimento, como também contribuíram para o desenvolvimento das teorias estudadas, aperfeiçoando assim a prática pedagógica e promovendo, também, durante todo o período, uma reflexão com relação aos fatos observados na sociedade, com os contextos educacional, social e cultural nos quais estão inseridas.

Foi elucidado também que o mesmo proporcionou às professoras-alunas uma percepção mais consciente acerca da complexidade das práticas educativas e das ações praticadas pelos profissionais que estão no exercício da profissão docente, e que por meio da pesquisa e da atuação prática das teorias estudadas, resgataram a importância da formação em Sociologia, como também as possibilidades para sua oferta no Ensino Médio. No entanto, trouxe à tona a importância da formação continuada, possibilitando às educadoras alternativas no preparo para inserção profissional dos novos professores na área sociológica para o mercado do trabalho escolar, e com possibilidades de atuarem com posturas diferenciadas no que se refere à valorização e importância da Sociologia no Ensino Médio. Podemos, então, citar como elucidação, as temáticas nomeadas pelos alunos das estagiárias que demonstraram esta justaposição, ou seja, o que foi realizado nas oficinas harmonizou com a demanda de cada sala de aula.

Segundo as professoras-alunas, considerar a prática pela prática e o emprego de técnicas, sem a devida reflexão teórica, pode reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria, ou uma teoria desvinculada da prática. Por isso é comum alunos e professores afirmarem que “na prática a teoria é outra”. Esta frase é descrita com ressonância, em todos os portfólios, conjuntamente com a afirmativa de que todos os estagiários sempre foram utilizados como mão de obra gratuita e substituta de profissionais formados e habilitados.

Para tanto, o estágio da área da Sociologia propiciou uma realização pessoal e também social às professoras-alunas, no momento em que adquiriram uma nova concepção de educação, ou seja, uma nova forma de ver o aluno, a escola, a prática educativa e a sociedade, sendo essencial para tornar o educando um ser crítico, social, humano e participativo. Esse crescimento

17 Para se tornar aluna do Programa da PAFOR, faz-se necessário estar em regência de classe.

pessoal e profissional do professor certamente contribuiu para a escola e para a sociedade por se tratar de um Estágio ímpar por ser do Curso de Licenciatura em Sociologia, uma vez que são raros os profissionais na área, nessa região, quiçá ensinando no Ensino Médio.

Neste contexto, o Estágio Curricular em Sociologia se constituiu como um mecanismo de transformação da realidade social, devido à sua condução, sua fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, objeto da práxis, ou seja, possibilitou lançar um novo olhar sobre a função educativa, como também contribuiu com a natureza do Estágio em Sociologia, na medida em que permitiu às alunas estagiárias uma autonomia, tanto em relação às escolhas dos conteúdos, quanto aos projetos desenvolvidos durante esse período.

Além das preocupações pertinentes a todas as disciplinas com o que ensinar e como ensinar, a Sociologia defronta-se, paralelamente, com a luta por sua permanência, ao longo de sua trajetória, criando uma especificidade, ou seja, lutar e refletir permanentemente, sobre sua importância na formação do profissional e do aluno do Ensino Médio.

A natureza ímpar do conhecimento sociológico está relacionado também não apenas à forma de ensinar a ensinar, mas a maneira de agir, de intervir no mundo dos alunos, ou seja, uma aula para cada contexto, permitindo acompanhar a rotina diária da escola, a fim de preparar-se criticamente para sua prática profissional. Também a utilização do Projeto Político Pedagógico (P.P.P) das escolas parceiras, constituíram-se como ferramenta norteadora na condução dos trabalhos pensados e executados durante o tempo letivo que ocorreu o estágio.

Ao mencionarmos os êxitos do Estágio, estes foram citados por várias estagiárias que durante esse período desenvolveram também Projetos Interdisciplinares procurando oferecer e construir ensino e aprendizagem integrais, buscando contextualizar os conteúdos trabalhados em sala de aula, associando-os à realidade vivida em nossos tempos, ou seja, uma mediação entre o saber sistematizado e a prática social dos alunos, a fim de respeitar os diversos saberes, bem como as vivências socialmente construídas na prática comunitária.

Enfim, o estágio envolveu o estudo, as análises, a reflexão, a problematização, a proposição de soluções de ensinar, apreender, elaborar, executar e avaliar projetos de ensino, não apenas na sala de aula, mas também na escola e demais espaços educativos que os envolvem e determinam. Possibilitou a percepção de que a educação é uma prática intencionada pela teoria, por isso deve servir de espaços interdisciplinares, para ampliar e compreender o conhecimento da realidade profissional de ensinar. Apresentou também como atividade principal a observação-reflexão, através de registros de dados sobre a realidade do ensino da Sociologia no Ensino Médio.

Nesse contexto, foi mencionada também a relevância do planejamento como ferramenta norteadora de todo trabalho escolar, principalmente nesse período, pois ele é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades em termos de organização e coordenação em face aos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino e aprendizagem.

Para tanto, o planejamento é um meio para programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação, ao êxito do processo de ensino e aprendizagem. É visto como o direcionador do fazer pedagógico, pois ao mesmo tempo em que possibilitou às estagiárias preverem uma sequência no trabalho, permitiu a continuidade dessas experiências. Por isso, o professor deve planejar e replanejar constantemente e lembrar que a práxis pedagógica se constitui como uma necessidade inerente a qualquer curso, projeto ou processo educativo, pois é assim que acontece a ação transformadora na vida do indivíduo, e qualquer sistematização que o conhecimento propõe.

#### **4. Atividades desenvolvidas durante o estágio**

Ao dialogarmos acerca do plano de curso semestral, a metodologia e a avaliação das disciplinas referentes ao Estágio, se destacaram no momento em que foi suscitada, por unanimidade, pelas professoras-alunas, a necessidade de revisarmos algumas concepções teóricas da Sociologia como embasamento para os conteúdos a serem trabalhados no Estágio do Ensino Médio.

Constituíram como atividades realizadas: as exposições teóricas acerca dos arcabouços teóricos da sociologia, as discussões em sala e, posteriormente, os conteúdos apresentados em forma de seminários correlacionando-os com a prática de cada estagiária. Para fixação, avaliação e socialização dos conhecimentos articulados com as experiências teóricas e práticas adquiridas durante o curso, a fim de vigorar a prática pedagógica na regência; estimular a pesquisa, e coadunar as concepções teóricas das escolas clássicas da Sociologia, com a possibilidade de proferir com as diversas áreas do conhecimento durante a regência no estágio.

No que se refere ao Estágio Supervisionado I, denominado de Observação, ou seja, o primeiro contato, as primeiras visitas nas escolas parceiras, foi momento também das anotações e registros acerca da infraestrutura, assim como do conhecimento e análise do Projeto Político Pedagógico (P.P. P), e da organização curricular da escola.

Durante o Estágio II foram desenvolvidas as oficinas, conforme discriminadas abaixo, de acordo com o diagnóstico realizado na sala da regência, muitas delas, foram executadas em função da demanda do momento.

As oficinas/projetos foram elaboradas e executadas pelas estagiárias, como também pelos alunos das escolas parceiras, na qual partilharam as escolhas dos temas e suas execuções. As etapas das oficinas se constituíram de: aulas expositivas, leitura prévia dos textos pelos alunos das escolas parceiras, debates, reflexões, discussões e sínteses recheadas de: teatro, festival de música, gincanas dentre outras, para aguçar a criatividade do alunado. Os temas trabalhados nas oficinas foram: Educação Ambiental: Consciência ambiental nas comunidades escolar e local; Bullying: sua prática causa vergonha, medo e dor; Educação não tem cor; Meio Ambiente e Sustentabilidade; Bullying: violência verbal, física e moral no ambiente escolar; Desigualdade social; Bullying escolar, Ética e cidadania; Violência na sociedade; Do dolorido ao colorido; Vivenciando valores na escola e na sociedade; Movimentos sociais no Brasil é notícias nas revistas; Gravidez na adolescência; Inovação para a sustentabilidade: moda sustentável, reciclar roupas e renovar a vida; Oficina para produção de uma revista: os Movimentos Sociais: formação, desenvolvimento e atualidade.

As oficinas foram executadas com êxito, e, posteriormente, avaliadas para dar continuidade às atividades da docência. As principais dificuldades relatadas durante esse processo foram: dificuldades para controlar e acompanhar a frequência dos alunos; alunos brincando no pátio, sem conhecimento da direção; (desinteresse dos alunos); indisciplina; falta de professores, muitas aulas vagas; pouca participação e acompanhamento dos pais e comunidade escolar.

Foi observado também que os alunos vêm com nenhum ou pouco hábito de leitura; apresentam muitas dificuldades de aprendizagem; muitos são obrigados a trabalhar em horários livres para ajudar os pais na lavoura, fato que contribui com a evasão e repetência escolar; muitos não são assíduos; distância da casa à escola; os pais apresentam, em sua maioria, baixo grau de escolaridade não contribuindo com a aprendizagem dos filhos, muitos não têm consciência sobre a importância da escola, ou seja, da educação formal para a sua vida e dos seus filhos; desmotivação dos professores regente pelos muitos anos na profissão.

## 5. Considerações finais

O Curso de Licenciatura em Sociologia ofertado pelo Programa PARFOR, como também a oferta das disciplinas Fundamentos Teóricos da Ação Pedagógica IV, V e VI, e as disciplinas do Estágio Supervisionado I; II e III, segundo depoimentos expressos nos materiais analisados, proporcionou uma realização pessoal, profissional e social nas professoras alunas, na medida em que foi ajustada uma nova concepção de educação, ou seja, um novo olhar

sobre o aluno, a escola, a prática educativa e a sociedade, também promoveu uma partilha, uma socialização do trabalho docente que indiretamente influencia a comunidade escolar.

Despertou também mais interesse pela sociologia; mais visão crítica e reflexiva; mais preocupação com as escolhas das temáticas relacionadas com os problemas que atingem o público jovem, o repensar contínuo das ações pedagógicas, no que se refere às atribuições de significados a estas ações num processo de revisão contínuo da própria prática, esta deve ser solidária e responsável e articulada com a teoria.

Contribuiu também na reflexão das dificuldades, nos desafios, bem como nas possibilidades de superação, e na busca constante de novos conhecimentos e informações internalizadas e transformadas em novos saberes.

Colaborou com a importância do planeamento no exercício da profissão, oferecendo subsídios no prestar atenção ao contexto no qual os alunos estão inseridos, isso é fazer a diferença na educação.

Enfim, proporcionou a percepção de que dialogar em sociologia é falar dos reflexos das relações sociais em nossas vidas, sejam através dos valores, necessidades, normas e/ou regras. Por isso, o educador precisa despertar no aluno que a sociologia não se resume a uma coletânea de teorias, mas num esforço coletivo de reflexão que busca promover o bem estar individual e social.

Além de possibilitar o despertar das professoras-alunas, a relevância e o interesse pelo ensino da Sociologia no Ensino Médio; a importância da formação na área, também alertou sobre a relevância de se emaranhar os conteúdos a serem trabalhados com a realidade de cada sala de aula, na construção de novos saberes e novas percepções acerca da Educação formal e do mundo.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto, Porto Editora: 1996.

ALVES, R. **A alegria de ensinar**. Campinas: Papyrus, 2012.

ANDRADE, R. C. (Org.). **A gestão da escola**. Porto Alegre: Artmed/Rede Pitágoras, 2004.

ANDRÉ, M; LUDKE, M. Conquista e problematização em metodologia de pesquisa na área de formação de professores In: REUNIÃO ANUAL DA ANED, 27. **Anais...** Caxambu, 24 de nov. 2004.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96**, 1. ed. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. MEC. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. O papel da educação na sociedade tecnológica. In: \_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio (1ª parte)**. Brasília: MEC/Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 1999, 23 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Fundamental. **Formação de professor**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

COLL, C. **Psicologia e currículo**. São Paulo: Ática, 1999.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DELORS, J. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 2000.

DEMO, P. **O desafio de educar pela pesquisa na educação básica**. 2. ed. Campinas, 1997.

FAZENDA, I. **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRA, M. S. **Formação docente em ciências: memórias e práticas**. Niterói: Eduff, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KULCSAR, R. O estágio supervisionado como atividade integradora. In: PICONEZ, S. C. B. (Org.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1994.

LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar**: fundamentos teórico-metodológicos. Petrópolis: Vozes, 1995.

LÜCK, H. et al. **A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MARTINS, C. B. **O que é Sociologia**. São Paulo: Brasiliense. 1987.

MÓDULO FTC – EAD. **Pesquisa e prática pedagógica**. Salvador, 2007.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília. 2001.

NOVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa. Portugal: Dom Quixote, 1997.

PEREIRA, I. L. L. **Educação com consciência**. São Paulo: Gente, 2000.

PERRENOUD, P. **Formando professores profissionais**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores, pesquisa e didática**. Campinas: Papirus, 2002.

\_\_\_\_\_. **O estágio na formação de professores**. Unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, S. G.; GONÇALVES, C. L. **Revedo o ensino de 2º grau, propondo a formação do professor**. São Paulo: Cortez, 1990.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

RONDINA, R. de C. **A difusão do construtivismo no ensino fundamental**. 2001.

SANTOS FILHO, A. P. O estágio supervisionado e sua importância na formação docente. **Revista P@rtes**, 2010.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

# “AUSÊNCIAS” E “EMERGÊNCIAS” DA LEI Nº 10.639/03: narrativas de uma egressa de Pedagogia – Parfor/Uneb

*Eduardo Oliveira Miranda*<sup>18</sup>

## 1. Introdução

Sim, somos nós mesmos, tal qual resultamos de tantas marcas que nos formam. Mas somos os mesmos? Há uma disputa de identidades. Somos o resultado de tantas disputas sociais e profissionais (ARROYO, 2013, p. 09).

No ano de 2014, recebi o inesperado convite para assumir a regência de duas turmas de Pedagogia ofertadas pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR/UNEB, Campus XXI – Ipiatã, Bahia. Para tal, seria necessário um deslocamento entre os municípios de Feira de Santana (localidade na qual residia) e Ubatã (polo de formação dos professores), perfazendo 564 km, ida e volta. Nessas travessias, iniciou-se o processo de reflexão acerca da minha identidade docente, bem como, o de intentar compreender as identidades das educandas envolvidas no referido processo formativo.

De início, ao chegar ao município de Ubatã, procurei por informações referentes ao perfil das duas turmas que estariam comigo nos componentes curriculares Geografia I e II, com 120 horas cada. O panorama abarcava educadoras da Rede Municipal de Educação com formação em Magistério e ampla bagagem de sala de aula na Educação Básica. Com isso, me dirigi ao nosso primeiro encontro, onde verifiquei a necessidade de não desprestigiar as experiências de sala aula que cada uma construiu ao longo dos anos de regência na Educação Infantil e Fundamental I. Respeitar a história de vida daquelas mulheres significava o ponto de partida para construirmos outros olhares e perspectivas acerca da ciência geográfica. Portanto, segui os ensinamentos de Paulo Freire quando nos diz que a nossa leitura de mundo se estabelece ao passo que nos permitimos dialogar com os outros, acessar as suas narrativas de vida, no encontro com os corpos e partilhar das experiências.

18 Doutor em Educação – FACED/UFBA. Professor Assistente da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS, pertence ao Departamento de Educação, bem como, ao Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE/UEFS. Atuou como professor formador do PARFOR/UNEB em 2014, no Campus XXI – Ipiatã, Bahia, polo Ubatã.

Sendo assim, estabelecer diálogos traz a possibilidade de criar disputas identitárias, já que respeitar e valorizar as travessias do outro não significa harmonia entre os conceitos compartilhados. Tal relação se agrava quando nos referimos ao Ensino Superior, etapa formativa que requer do educador regente um trato atencioso e cuidadoso com os posicionamentos dos educandos. Portanto, é justamente nesta prerrogativa que foi se constituindo a minha relação com as educandas das supracitadas turmas.

Em paralelo à função docente do PARFOR/UNEB, encontrava-me a elaborar uma dissertação de mestrado no Programa de Pós-graduação em Desenho, Cultura e Interatividade na Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. Estava a desenvolver uma pesquisa com enfoque na História e Cultura Africana e Afro-brasileira o que contempla a Lei nº 10.639/03<sup>19</sup>. Portanto, assumi o compromisso de aplicar a lei pelos espaços formativos em que tivesse a oportunidade de lecionar, sobretudo, na formação de professores, visto que a lei é obrigatória para quem atua na Educação Básica, mas a sua inserção no nível superior encontra-se no âmbito dos componentes curriculares optativos. Por conta disso, tenho realizado nos componentes obrigatórios que leciono a junção da Lei com o conteúdo programático exposto nas ementas.

As turmas de Ubatã foram convidadas a pensar a ciência geográfica a partir dos valores civilizatórios afro-brasileiros. Nesses movimentos, chegamos à etapa da construção dos Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. Recebi o convite da coordenação para assumir algumas orientações, dentre elas a produção textual de autoria da graduanda Rosália com título: “A aplicabilidade da Lei nº 10.639/03 em uma escola pública no município de Ubatã – Bahia”.

Destarte, o presente artigo traz a seguinte problemática de pesquisa: De que forma a Lei nº 10.639/03 forjou/forja os processos formativos de uma egressa do curso de Pedagogia do PARFOR - UNEB? Tal inquietação é fruto da perspectiva teórica que acredita nas mutabilidades das nossas identidades (HALL, 2015), principalmente por ter a dimensão de que os educadores que inserem a Lei nº 10.639/03 nos seus planos de aulas acabam por provocar tensionamentos nos espaços escolares, já que “somos o resultado de tantas disputas sociais e profissionais”. (ARROYO, 2013, p. 09).

Nesse viés, a nossa produção textual se encaixa na área temática das “práticas vivenciadas no âmbito do exercício da docência nos cursos do PARFOR”. Diante disso, optamos pela metodologia da Narrativa (a Auto)biográfica para conduzir todo o processo desta pesquisa, por se tratar de uma abordagem que permite ao professor narrar a sua própria história de vida e, na segunda etapa,

19 Em 2008, a Lei nº 10.639/03 teve uma ampliação com a Lei nº 11.645, a qual tornou obrigatória a inserção de História e Cultura Indígena em toda a educação básica.

refletir sobre as suas experiências e construir uma versão mais crítica do seu próprio ser, como aponta Delory-Momberger (2009, p. 361):

[...] podem ser apresentados sistematicamente sob dois aspectos: o primeiro atém-se ao estatuto da narrativa na experiência que o sujeito faz de si mesmo, mediante a produção de sua história; o segundo, à dimensão de projeto constitutivo da história de vida e do processo de formação.

Neste sentido, o professor se torna o responsável pelas narrativas das suas corporeidades, visto que é através do nosso corpo que sentimos os atravessamentos das situações que modificam o nosso pensar, agir e deixam de ser vivências para se tornarem experiências de vida, já que toda experiência é uma vivência, mas nem toda vivência se torna uma experiência de vida, pois isto acontece “a partir do momento que fazemos certo trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido” (JOSSO, 2004, p. 48). Aliado a esta colocação, recorremos a Larrosa (2002) para reafirmar que é no nosso corpo que acontecem as experiências, ou seja, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (p. 21). Justamente por permitir este tipo de reflexão que decidimos optar por mergulhar nas memórias e lembranças durante as etapas formativas do PARFOR/UNEB. Convém expor que convidamos Rosália a responder um questionário com quatro perguntas e verificar o que se tornou experiência formativa: *1º Antes de realizar a graduação pelo PARFOR você abordava A Lei nº 10.639/03 na sua prática Pedagógica? Se SIM, como articulava a lei nos planos de aula? 2º Como se deu o seu contato com a Lei nº 10.639/03 durante a formação no PARFOR? 3º Por qual motivo optou em escrever um TCC tendo como temática a Lei nº 10.639/03? 4º Após a defesa do TCC e com o trabalho diário em sala de aula tem conseguido aplicar a Lei nº 10.639/03? Explique.*

Convidar Rosália para regressar ao passado e revisitar a sua própria história de vida é algo extremamente significativo na etapa profissional de um educador, pois desencadeia um processo de autorreflexão e traz à pauta das discussões o que de fato nos interessa: como venho construindo a minha identidade docente? Por isso, defendemos que “revisitar sua história, juntamente com o que guia, no momento presente, esta retrospectiva, por extrair dela o que pensamos ter contribuído para nos tornarmos o que somos, o que sabemos sobre nós mesmos e nosso ambiente humano e natural” (JOSSO, 2010, p. 44).

Após as considerações anteriores, apresentamos os próximos passos deste artigo, os quais foram organizados com a finalidade de responder à problemática de pesquisa. Para tal, no próximo momento faremos uma discussão introdutória para refletir sobre a emergência da Lei nº 10.639/03 para a Educação Brasileira. Em seguida, abordaremos o rebatimento da Lei na

construção da identidade docente. Posteriormente, iremos analisar as respostas de Rosália à luz das teorias que embasam a nossa escrita.

## 2. A emergência da Lei nº 10.639/03 para a educação brasileira

Para a perspectiva crítica do Hemisfério Sul, o tempo educacional é o da descolonização, portanto, tempo de algo como a “reeducação” ou a reinvenção dos sistemas de ensino (MUNIZ SODRÉ, 2012, p. 15)

A escolha do termo emergência tem rebatimento nas provocações do professor Boaventura de Souza Santos, principalmente em seu texto *Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências* (2002), onde ele pontua a necessidade de analisar a sociedade contemporânea com ênfase na sociologia das ausências, que o mesmo define:

Trata-se de uma investigação que visa demonstrar que o que não existe é, na verdade, activamente produzido como tal, isto é, como uma alternativa não-creível ao que existe. O seu objecto empírico é considerado impossível à luz das ciências sociais convencionais, pelo que a sua simples formulação representa já uma ruptura com elas (SANTOS, 2002, p. 22)

A partir disso, associamos com a descolonização apontada por Sodré (2012) para destacar que a História e a Cultura Africana e Afro-brasileira existem e têm alto potencial na formata o do que entendemos por Brasil, mas a ideologia hegem nica e eurocêntrica atua intensamente para deslegitimar, silenciar e apagar das discussões oficiais as epistemologias das popula es negras. Portanto, nos ater   sociologia das ausências “  transformar objectos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças” (SANTOS, 2002, p. 22). Ou seja,   reinventar outras vias para que o passado repleto de segrega es não impute um futuro condicionado ao mero poder reprodutivo dos moldes ocidentais de racionalidade. Por esses veios, se faz necessário percorrer a história da educa o brasileira e investigar de que forma o corpo negro se forjou. Destarte, apreendemos que mesmo após a aboli o da escravatura os negros encontravam imensas dificuldades para ter acesso   educa o formal, como nos apontam as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educa o das Rela es  tnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*:

O Brasil, Col nia, Império e República, teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discrimina o e do racismo que atingem a popula o afrodescendente brasileira até hoje. O Decreto n  1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instru o para adultos

negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares (BRASIL, 2004).

Partindo desta constatação, verificamos que a restrição aos espaços educativos formais significou uma das estratégias para negar a emancipação humana aos negros, bem como, a construção crítica de leitura de mundo. Além disso, impossibilitar a inserção e permanência no chão da escola legitimava a construção de currículos que não precisavam articular metodologias que pensassem as historicidades dos corpos afro-brasileiros. Tudo isso nos leva a reconhecer: as nossas escolas têm sido racistas ao longo dos séculos; a educação formal do Estado brasileiro durante muito tempo negou e ainda negligencia às populações negras o acesso à cidadania plena; homens e mulheres brancas, mesmo os da classe oprimida, precisam reconhecer que ter acesso à Educação Básica na história da Educação Brasileira se configura como um privilégio racial.

Então, as reformulações curriculares das escolas passaram a ser pauta do movimento negro brasileiro e por excessivos processos de resistências conseguiu-se a promulgação da Lei nº 10.639/03, a qual alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileiras nos estabelecimentos de ensino de educação básica, sejam estes públicos ou privados.

Tal conquista se encaixa na perspectiva da sociologia das ausências, para a qual é inadmissível que a Educação Brasileira continue a negar a necessidade de trazer para o campo do currículo as contribuições sócio históricas dos legados africanos e conseguinte os legados afro-brasileiros. Reconhecer a ausência é o primeiro passo para caminhar em direção à educação democrática, mas para surtir o efeito significativo se faz imprescindível fiscalizar e implementar a Lei. Neste viés, recorreremos à sociologia da emergência, a qual “consiste em substituir o vazio do futuro segundo o tempo linear por um futuro de possibilidades plurais e concretas, simultaneamente utópicas e realistas, que se vão construindo no presente através das actividades de cuidado” (SANTOS, 2002, p. 46). Por isso, faz-se necessário refletir sobre as ações do passado e perspectivar um futuro educacional que não perpetue currículos que excluem a diversidade étnica e suas epistemologias.

### **3. A Lei nº 10.639/03 e a construção da identidade docente**

Como não é possível estabelecer relações recíprocas de direitos e respeito em um sistema baseado na exploração do outro, desenvolve-se toda uma ideologia justificadora da opressão e inferiorização, objetivando-se a destruição da identidade (SILVA, 2004, p. 31).

Após os direcionamentos elucidados pela sociologia da ausência e da emergência, é chegado momento de abarcarmos a construção da identidade docente associada à aplicabilidade da Lei nº 10.639/03. É justamente nesse movimento que convidamos a categoria de análise Identidade para a discussão, já que as questões de alteridade aportadas de fora para dentro evidenciam a relação de convivência com o “outro”, com o diferente. A título da identidade, Hall (2015, p. 10), nos diz que “à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis”.

Sendo assim, o forjar da identidade acontece ao longo das nossas vivências e experiências o que justifica a necessidade de oportunizar aos educadores em formação inicial a oportunidade de reeducar os olhares ao que se refere à História e à Cultura Africana e Afro-brasileira. Levando isso em conta, a Lei nº 10639/03 enquadra-se como uma ausência nos cursos de formação de professores, pois a sua discussão está atrelada aos componentes optativos. Portanto, existe a emergência da obrigatoriedade, como apontam as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*.

Evidenciamos que o trato com as culturas negras requer maior empenho por parte dos gestores dos departamentos de educação do Ensino Superior, posto que não é suficiente o governo sancionar a Lei, produzir material didático, investir em formação continuada e negligenciar a potência da discussão na graduação.

É justamente nesta etapa da formação que se faz imprescindível o ensinamento de Lélia Gonzales, ao dizer: “[...] a tomada de consciência da opressão ocorre, antes de tudo, pelo racial” (GONZALEZ citada por BAIRROS, 2000, p. 57). Com outras palavras, Gonzales estava chamando a nossa atenção para as discussões identitárias a partir do marcador social de raça e, com isso, provocar rupturas pedagógicas frutificadoras de identidades negras que não naturalizem a opressão, a subserviência, a inferioridade do corpo negro em comparação aos padrões eurocêtricos.

Ademais, a formação de educadores com enfoque nas questões raciais não deve ser exclusividade dos negros que ocupam os cursos de licenciaturas. Muito pelo contrário, combater o racismo e promover a equidade entre as raças deve ser um compromisso de todos, sobretudo, dos corpos brancos, ao ponto destes reconhecerem os seus privilégios e utilizá-los para visibilizar as falas, as necessidades, os direitos das populações subalternizadas.

#### 4. As travessias de Rosália

Aprendi estudando Frantz Fanon que todas as questões e angústias humanas precisam ser compreendidas a partir do tempo, esse princípio que nos ajuda a pensar o presente e o futuro (NARCIMÁRIA LUZ, 2013, p. 182).

Conheci Rosália em meados de 2014, num momento de travessias tanto para mim, quanto para ela. Demonstrava-se muito feliz em ter a oportunidade de cursar a graduação em Pedagogia, visto que reconhecia que a formação em Magistério não abarcava as problemáticas vivenciadas nos espaços escolares. Além disso, vislumbrava na academia as vias necessárias para ampliar a visão crítica de mundo, sobretudo, por ter a consciência da sua negritude.

Nesse bojo, acessar as narrativas corporais e profissionais de Rosália se configura como uma devolutiva para o PARFOR/UNEB, pois, apesar de ser a fala de apenas uma egressa, não significa tecer observações exclusivas da sua trajetória. Não mesmo, já que decidir por uma produção com Narrativas (auto) biográficas significa expor ao mundo questões particulares, mas que, ao mesmo tempo, projetam ações coletivas, posto que tudo que compõe os nossos corpos é (re)produzido em contextos sociais, históricos, econômicos e, sobretudo, educativos. Acima de tudo, (auto)biografia pressupõe contexto social, ou seja, formação identitária, que, de acordo com Gomes (2005, p. 41), “não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais”.

Identifica-se assim, o quão é relevante o espectro temporal para tentarmos compreender as movimentações das nossas vidas, ou seja, como apontou Luz (2013) ao expressar que as questões de ordem humana carecem do tempo para serem trabalhadas. Então, articulamos a demanda do tempo com as contribuições de Josso (2004, p. 41), a qual defende que “a perspectiva que favorece a construção de uma narrativa emerge do embate paradoxal entre o passado e o futuro em favor do questionamento do presente”. Portanto, optamos pelo conceito de recordações-referências, proposto por Josso (2004) para compreender o que nos apresentam as narrativas (auto)biográficas de Rosália. Sobre recordações-referências, Josso (2004, p. 39) nos diz que “implica deixar-se levar pelas associações livres para evocar as suas recordações-referências e organizá-las numa coerência narrativa, em torno do tema da formação.”

Assim sendo, identificamos duas dimensões nas recordações-referências compartilhadas pela pedagoga Rosália: *pré-conceitos sobre História e Cultura Africana e Afro-brasileira antes da formação no PARFOR/UNEB; a resignificação da História e Cultura Africana e Afro-brasileira no PARFOR/UNEB através da Lei nº 10.639/03*. Com isso, iremos analisar as narrativas em dois blocos com a finalidade de verificar as aprendizagens potencializadas no decorrer da aprendizagem da docência.

Partindo das recordações-referências apresentadas, encontramos nas narrativas de Rosália práticas pedagógicas reprodutoras de ideologias da mestiçagem, do mito da democracia racial, harmonia racial em terras brasileiras. Neste tocante, interpelei a pedagoga se antes da formação no PARFOR/UNEB ela conhecia a Lei nº 10.639 e como trabalhava História e Cultura dos povos negros. Em resposta:

Não [conhecia a Lei nº 10.639/03]. Trabalhava temas como escravo e escravidão, como estavam nos livros didáticos. Mas falava com os meus alunos a História da África, porque não havia justificativa trabalhar a mão de obra escrava sem saber as origens e de onde vieram os africanos e parte da mão de obra escrava aqui no Brasil. Nos planos de aula entrava as realizações pontuais do folclore e o dia da consciência negra (Rosália, 2018).

Percebemos a forte influência do livro didático no trato com a história africana, bem como, na representatividade negativa do corpo negro, o qual ao longo dos séculos tem ocupado única e exclusivamente a função de subserviência. O livro didático é utilizado para relatar a verdade oficial do grupo hegemônico e, por outro lado, inculca na educação formal elementos inferiores e negativos para as epistemologias negras, pois omite os “valores culturais, o cotidiano e as experiências da criança negra, e o livro concorre significativamente para o recalque da sua identidade étnica e seu branqueamento mental e físico” (SILVA, 2004, p. 52-53).

Assim, sustento a prerrogativa de que é preciso incluir na formação docente o debate crítico sobre as ideologias raciais que estão presentes nos livros didáticos. Mais uma vez, trago a sociologia das ausências (SANTOS, 2002) para intensificar a estratégia antirracista na educação e convidar o educador a se colocar na condição de responsável por tecer posicionamentos pertinentes, pois “no que toca sua visão sobre o negro, é crucial para se perceber em que medida a escola está preparada para lidar com a questão racial” (FIGUEIRAS apud SANT’ANA, 2001, p. 31).

No questionamento seguinte, indagamos a Rosália como se deu a inserção da Lei nº 10.639/03 na formação da sua identidade docente:

Foi a partir da formação continuada, na Universidade do Estado da Bahia, no curso de Pedagogia da Plataforma Freire, por meio do meu professor de Ensino de História II e da minha professora de Ensino de História.

Nesta recordação-referência, fica nítido como o direcionamento teórico-metodológico do profissional da educação pode transformar a leitura de mundo, ou como discorre Gadotti (2000, p. 43): “[...] o professor de qualquer disciplina precisa ter conhecimentos antropológicos e culturais mínimos e ter um olhar treinado para perceber as diferenças étnico-culturais”. Caminhando, questionamos por qual motivo Rosália escolheu trabalhar com a Lei nº 10.639/03 no Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, então, nos disse:

Pelas as inquietações provocadas durante todo o curso. Com elas, entendi que a África ainda permanece ausente nos currículos, criando uma lacuna, distanciamento e negação étnica da maioria dos diaspóricos africanos (Rosália, 2018).

Dessa forma, verificamos que a sensibilidade em abarcar a Lei se deu por perceber que o trabalho pedagógico pode e deve contribuir com a sociologia das emergências, ao passo de se engajar nesta discussão e produzir um TCC que investigou o projeto político pedagógico de uma escola pública de Ubatã, Bahia, e analisar como a formação continuada, no âmbito da especialização, favorece a prática pedagógica de uma docente que atua na referida instituição escolar. Como orientador do TCC acompanhei passo a passo os desafios, as superações e, acima de tudo, a responsabilidade de Rosália com a questão racial no contexto da educação formal.

Para finalizar, decidi provocá-la a explicar como tem sido, depois da defesa do TCC e o retorno para a sala de aula, graduada com o título de Pedagogia, o trabalho com a Lei nº 10.639/03. Dentre todas as perguntas, esta é muito cara para mim pelo fato de perceber como precisamos de educadores e educadoras dispostos a implementar a Lei nas suas práticas pedagógicas. E neste movimento, Rosália apontou:

Sim, na medida do possível, pois o nosso país ainda é altamente preconceituoso. Foi preciso uma lei para que os negros começassem ter sua cultura respeitada. O estudo da história e cultura afro-brasileira e africana põe em evidência a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira. Agora, como pedagoga, compreendo a cultura afro-brasileira como constituinte e formadora da sociedade brasileira, na qual os negros são considerados como sujeitos históricos, valorizando-se, portanto, o pensamento e as ideias de importantes intelectuais negros brasileiros, a cultura (música, culinária, dança) e as religiões de matrizes africanas. O conhecimento me instiga a buscar novas leituras, estudos e ações para a aplicação e socialização com os meus alunos. Entendo que a Lei nº 10.639/03 e outras políticas públicas para as etnias afrodescendentes devem ser adotadas com muita brevidade em todas as escolas brasileiras, para que possam diminuir as estatísticas negativas de discriminação racial e social e as práticas que lhe sustentam (Rosália, 2018).

Transitar nas travessias expostas por Rosália nos mostra como a educação é responsável por transformações. A Rosália que respondeu a primeira pergunta não fazia ideia da Lei, não criticava o livro didático, reforçava imagens pejorativas dos corpos negros, entre tantos outros equívocos pedagógicos. Após a inserção no PARFOR/UNEB, associado ao seu pertencimento racial, ela conseguiu reverter os seus argumentos e construir um currículo que evidencia as epistemologias africanas e afro-brasileiras.

Esses sinais são gratificantes e realimentam os profissionais, como eu, que atuam na Educação das Relações Étnico Raciais. Funciona como mais uma etapa para alavancar a educação antirracista e tornar credível o nosso trabalho e envolvimento com a causa, pois a finalidade das nossas ações visa

alcançar a educação democrática, propícia a diversidade e que utilize a categoria igualdade para atender politicamente todas as diferenças.

## 5. Considerações finais

Iniciamos esta produção textual tensionando: “Sim, somos nós mesmos, tal qual resultamos de tantas marcas que nos formam. Mas somos os mesmos? Há uma disputa de identidades. Somos o resultado de tantas disputas sociais e profissionais” (ARROYO, 2013, p. 09). A intencionalidade imbricada na provocação revela que as nossas escolhas são demarcadas por relações de poder. As nossas escolhas refletem os nossos posicionamentos, assim como, nos indicam como utilizamos a nossa voz para possibilitar transformações.

Por isso, tecer um artigo com foco nas narrativas de vida de uma pedagoga, regente de uma escola pública no interior da Bahia significa evidenciar as suas experiências e compartilhar com um número maior de pessoas as potencialidades que o PARFOR/UNEB tem ocasionado no trato pedagógico de muitos licenciados. Ainda mais, quando se trata de narrativas profissionais da docência com ênfase na Lei nº 10.639/03.

Portanto, agradeço imensamente à Rosália, por me permitir caminhar nas encruzilhadas das suas memórias e contribuir na construção da sua identidade docente. Além disso, aprendi muito com as suas experiências e trago muito dos seus ensinamentos para o meu campo profissional e pessoal. Então, constato que atuar como professor formador do PARFOR/UNEB significou a ampliação das redes de parceiros e parceiras dispostos a intensificar a Lei nº 10.639/03 e promover a sua visibilidade em todas as etapas da educação.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BAIROS, L. Lembrando Lelia Gonzalez. In: WERNECK, J.; MENDONÇA, M.; WHITE, E. C. **O livro da saúde das mulheres negras** – nossos passos vêm de longe. Rio de Janeiro: Criola/Pallas, 2000.

BRASIL. CNE. **Parecer nº. 03 de 10 de março de 2004**. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura Afro-brasileira e africana. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Ministério da Educação. Brasília, julho de 2004.

DELORY-MOMBERGER, C. **Formação e socialização**: os ateliês biográficos de projeto. Natal: EDUFRN, São Paulo: Paulus, 2009.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas; 2000.

GOMES, N. L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**. Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, São Paulo, 2005.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

JOSSO, M. C. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2. **Educação & Linguagem**, v. 13, n. 22, p. 132-152, jul./dez. 2010.

\_\_\_\_\_. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. [Online]. n. 19, p. 20-28, 2002.

LUZ, N. C. P. É preciso africanizar a universidade. In: MENEZES, J. M. F.; SANTANA, E. C.; AQUINO, M. S. **Educação, região e territórios** - formas de inclusão e exclusão. 1. ed. Salvador: Edufba, v. 1, p. 173-199, 2013.

SANT'ANA, A. O. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: MECSECAD, 2001. p. 39-67.

SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 63, out. 2002.

SILVA, A. C. **A discriminação do negro no livro didático**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

SODRÉ, M. **Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

# DIÁLOGOS SOBRE LEITURA COM ESTUDANTES DO PARFOR DA UNEB

*Braulino Pereira de Santana*<sup>20</sup>  
*Marcos Aurélio dos Santos Souza*<sup>21</sup>

---

## 1. Prólogo

Termos como ‘viagem’, ‘jornada’ e ‘percurso’ protagonizam os discursos mais comuns quando o tema leitura se manifesta em conversas banais, textos acadêmicos, estudos, poemas ou depoimentos de leitores: “viajar pela leitura/sem rumo, sem intenção. Só para viver a aventura que é ter um livro nas mãos” (PACHECO, 2003, p. 89). “Jornada da leitura: práticas exemplares” (publicação voltada ao tema). “A presente comunicação apresenta um percurso de leitura do fragmento citado...” (primeira frase de trabalho apresentado em simpósio de literatura). Emergem, desses discursos, atitudes que jogam o leitor em movimento constante durante e depois do texto lido, como se o leitor estivesse fazendo algo, praticando uma ação, já que manchas deixadas na memória, ou flancos sígnicos abertos ou ainda cicatrizes simbólicas costumam expor os efeitos do que é fruído de uma história, de um artigo, de uma crônica, de um poema ou de textos de revistas e jornais, e hoje em dia, do hipertexto.

Neste artigo, pretendemos esboçar as ideais mais comuns que circularam sobre o tema

Leitura, que discutimos com alunos do Programa Plataforma Freire (PARFOR) durante o curso de Leitura e Produção de Texto, ministrado entre março e junho de 2015, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), na unidade PUSAI, em Lauro de Freitas-Ba. Não se trata propriamente de um percurso ‘pessoal’ de formação, mas do recolhimento de impressões, ideias e discursos saídos dos próprios alunos e alunas, e anotados por nós em registro aula a aula, ao longo do curso. O desafio em mente manteve um foco: observar experiências e concepções sobre leitura a partir da vivência da própria turma – em sua grande maioria, professores do ensino fundamental –,

---

20 Possui Mestrado em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia (2005), com Dissertação intitulada: “Gênero Linguístico e Constituição Semântica”; e Doutorado em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia (2010), com Tese intitulada: “Intersecções entre Morfologia e Léxico no Conceito de Entrada Lexical”. Atualmente é professor Adjunto da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Campus de Jequié-Ba. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística, Morfologia, Semântica e Léxico.

21 Doutor em Literatura pela UFBA, é professor Adjunto do DEDC, Campus I, UNEB, Salvador-Ba.

sistematizá-las, de alguma maneira, e tentar fugir das teorizações, uma vez que pressupomos haver certos enfoques equivocados e dissociados da realidade da escola pública nas teorias que abordam o tema na literatura. Como falas e depoimentos de pesquisadores e de alunos que vão começar a aparecer aqui não foram gravados – foram anotados por nós –, eles, portanto, não aparecem na íntegra, mas recriados pelos pesquisadores.

## 2. Leitura como abertura e leitura como introspecção

Vamos começar delineando dois sentidos básicos que apareceram com frequência, com palavras diferentes, mas assumidos aqui a partir de dois aspectos:

a) a leitura como uma atitude de abertura para o mundo (acepção mais ampla dessa palavra); e

b) a leitura como uma forma de silenciamento e introspecção para o mundo (acepção mais restrita, focada numa de limitação fechada do objeto).

No sentido de abertura para o mundo, circulava nas falas dos alunos a famosa frase-clichê de Paulo Freire: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra” (1986, p. 11). A partir dessa perspectiva, o termo fabrica contextos como ‘atribuição de sentido ao cotidiano que nos cerca’, ‘organização própria da forma como o ser humano se relaciona com o que está ao seu redor’, ‘construção de conceitos sobre objetos’ ou ‘valores e ideias observados, retomados ou refeitos’. Ler no sentido de viver como os seres humanos vivem: associando coisas a outras coisas, utilizando a linguagem como apropriação do mundo ou acionando a memória como forma de defesa ou fuga dos perigos.

Em alguns outros momentos, incorporando valores próprios relacionados a letramento, o termo era utilizado como uma técnica aprendida e ensinada em sociedade, ou seja, em seu sentido restrito, silencioso, introspectivo: a delimitação de um aparato teórico e metodológico de apropriação ou aproximação de um texto escrito, ou ainda o ato de decodificação de signos linguísticos. Portanto, determinadas competências ou atributos são necessários e avaliados para a proficiência ou sucesso do leitor e de seu domínio da língua em que foi (está sendo) alfabetizado.

Começamos o diálogo com os alunos a partir do levantamento de algumas questões, não necessariamente respondidas ou enfrentadas, mas que pairavam subliminarmente durante os encontros: “Quem sou eu antes de começar a ler o texto que tenho em mãos?” “O que me tornei depois de enfrentá-lo?” “Como posso começar e terminar esse texto se não compreendo muito do que nele está escrito?” “Que tipo de ajuda eu preciso para acompanhar o raciocínio para onde o autor me leva?” “Posso desistir da história entediante que leio

e começar uma outra, ou tenho que me desafiar a terminar tudo antes?’ ‘O texto que leio ou que vou ler vai me ser útil em quê?’ ‘Existem textos úteis ou inúteis, ou todos eles podem me fazer algum bem?’

Para validar algumas dessas questões, propusemos de saída aos alunos que métodos e abrangência do termo leitura precisam ser delimitados quando a modalidade do texto está em jogo (oralidade e escrita) ou quando algum tipo de prática de linguagem (gênero textual) estabelece o ânimo necessário ou específico do leitor.

‘Ler’ textos orais mobiliza, nos leitores, lados diferentes de ‘ler’ textos escritos. Enquanto a oralidade vai exigir o ouvido dos leitores, a escrita vai cobrar deles o olho (ONG, 1998). Já ao ‘ler’ um artigo acadêmico, são buscados objetivos que não estão no mesmo escopo se uma receita de bolo ou um poema figuram como matéria de leitura.

A atitude leitora mobilizada pela oralidade se relaciona com a noção de performance, por duas razões:

a) uma razão que tem a ver com o órgão de captura dos significados – uma vez que deslocamentos do leitor no espaço, ajustes do ouvido ou do volume do veículo do objeto a ser ‘lido’, apreciação do meio em que o texto aparece, dentre outros fatores, precisam ser levados em consideração para efetivação e qualidade da leitura; e

b) outra razão, que tem a ver com a dicotomia artifício x natureza – uma vez que o ‘natural’ da oralidade do texto ouvido se contrapõe ao artifício (ao treinamento do olho) utilizado no usufruto do texto escrito (o código – a língua portuguesa, por exemplo – em que o texto escrito é versado precisa ser formalmente ensinado para que seja decifrado em outros contextos). Deve ser indicar a paráfrase de qual teórico.

Tome-se, por exemplo, uma palestra de que o leitor esteja na audiência. Por mais que a figura do palestrante capture o olhar do leitor, é o ouvido que define de forma cabal a recepção. E o leitor não precisa ser ensinado a ouvir – ele ouve, simplesmente. Até de costas para o palestrante será possível manter a recepção sem perdas significativas. A noção de leitor virtual, aquela em que o leitor manipula o texto – um *e-book* pode ser colocado em posições diferentes, por exemplo –, captura em parte a noção de performance nesse contexto.

Já a atitude leitora, mobilizada pelo texto escrito, se relaciona com a noção de representação, uma vez que se exige uma mediação entre produtor e receptor – materializada no próprio texto escrito.

Explorando um pouco mais o alcance do conceito de leitura no sentido amplo, as falas dos alunos durante as aulas evidenciaram que qualquer manifestação de linguagem lida, ensinada ou aprendida leva em consideração esse conceito a partir dessas perspectivas (a saber, das perspectivas de performance ou representação).

Assim, um texto de um escritor famoso, a fala, um filme, uma gravura, uma peça de teatro, as conversas de todas as pessoas, um quadro, um desenho, um gesto, um olhar e todas as coisas físicas e simbólicas que mobilizam o ser humano, e que por ele são mobilizadas, englobam ocorrências de busca de significação experimentadas pelas pessoas em sociedade em atitudes performáticas ou de representação. A ambição dos leitores a partir dessas perspectivas é capturar a apreensão da realidade e o conhecimento que circunda o mundo exterior como um gesto de entrega na busca pelo sentido.

Quando o leitor se depara com a variedade de gêneros textuais, de certa forma isso o fragmenta em múltiplos seres em ação, uma vez que o ânimo acionado para a leitura de textos lineares (aqueles de que se compõem livros e jornais) e do hipertexto (revistas em quadrinhos, redes sociais, *websites*, plataformas de relacionamento etc.) vai ser diferenciado para cada um desses gestos de leitura. Assume-se uma interpenetração dessas concepções como se o gênero textual tivesse, ele mesmo, seus códigos e estratégias e exigisse o gesto de leitura mais pertinente. É como se essas interinfluências fossem autônomas, tendo poder sobre o leitor. Isso provinha das interferências dos alunos a partir de falas como: “[...] a leitura de um texto varia em função das experiências pessoais de cada pessoa” (Ana Maria, nome fictício para uma aluna real, como todos os outros nomes que aparecem neste texto).

Quando pressupomos um leitor clivado, fragmentado, partido ao meio ou multifacetado, apresentando-se vários conforme as exigências estruturais de cada texto em si, algo nos faz pensar no papel, ou nos papéis do leitor para com sua disposição de enfrentar um texto, e duas possibilidades se impõem nesses termos: a cooperação do leitor e a sua contribuição pessoal para com o material escrito (ouvido) em processamento. Ele ‘coopera’ com o texto ao trazer consigo suas experiências, suas vivências e suas atitudes de espírito para a leitura. Cooperar não significa necessariamente concordar com as ideias ali exploradas – significa entrar no jogo do espaço discursivo, participar das cenas de leitura, aceitar entender que aquele mundo precisa ser explorado, entrar em ação, assumir-se um desbravador ou ter em mente uma conquista.

A essas alturas, o termo intenções do produtor veio à tona, como se cada texto pronto tivesse um ponto de partida e um ponto de chegada planejados por quem o produziu, ou fosse armado para alcançar determinados objetivos bem delimitados.

Explorando essas preocupações dos alunos, propusemos para eles, a nosso ver, algo um pouco mais satisfatório e abrangente: um confronto de intenções – aquelas do leitor recobrando ou se distanciando gradativamente daquelas do produtor. Ou algo mais honesto: se há intenções em andamento ali, não se sabem quais são elas, ou não se sabe garanti-las, uma vez que elas podem ser refeitas a cada momento em que a leitura é efetuada.

O que podemos prever com uma margem de segurança aceitável é: assim como o leitor penetra no texto, o texto age também nele, nele penetrando, com suas ideias, valores e objetos simbólicos. Podemos estender isso com outras palavras: há uma projeção dos mundos do leitor no texto lido. Assim como um movimento contrário: a inscrição na mente do leitor do projeto simbólico do produtor. Em um determinado momento, o que se verifica no gesto de leitura caracteriza a recriação do texto original em outro texto ‘passando’ na memória discursiva do leitor. O ‘original’ desbravado pelo gesto de leitura se transforma em outra coisa, e fica à espera de novos leitores para se transformar em novas coisas.

O som de uma música penetra uma das aulas, e rememoramos um pedaço para explicitar nossos pensamentos em relação a esse ponto: “*Soon the waves and I / Found the rolling tide*” (“Logo as ondas e eu encontramos a maré”, numa tradução livre para um verso de uma canção do grupo americano Beirut) – na paráfrase que se segue, ‘eu e o texto encontramos o nosso caminho, que não era aquele meu primeiro nem aquele marcado no texto’.

Nas palavras de Letícia, há “uma variação da forma com que o leitor vê o mundo a partir de determinadas circunstâncias como contexto, história, situação, memória, tempo e lugar, influência da escola, de outras pessoas” e “[...] a cada releitura o leitor é capaz de produzir um texto novo”. Advertimos que não necessariamente um ‘novo’ nunca visto antes, mas acertadamente um novo advindo de todo o ‘velho’ conhecido por todos, como se rearranjássemos elementos já dados em uma nova ordem, afinal, não podemos tirar dos textos o que eles não nos podem dar. O que se apresenta como novo, portanto, trata-se de uma nova ordem das ideias nele contidas, e não do texto em si.

A entrada da aluna Letícia nos motivou a propor algumas outras questões, que despertaram algumas emoções – ‘você já leu um mesmo texto em épocas diferentes de sua vida’, ‘podemos levar a sério o termo releitura, ou cada leitura, mesmo de um mesmo texto, deve ser considerada uma leitura nova?’

Um de nós lembra uma experiência recente: “Em 1986, eu então com 17 anos, passava tardes lendo o romance *Tocaia Grande: a Face Obscura*, épico de Jorge Amado recebido com louvação e unanimidade positiva pela crítica e pelo público, quando de seu lançamento dois anos antes, em 1984. Quando lembro de episódios do romance, o que vem à memória era o adolescente que eu estava acabando de ser e as marcas deixadas de um tempo um pouco tão longe. Quase trinta anos depois, em 2015, resolvi ler o romance novamente, tentando recuperar aquele momento tão distante, o que eu planejava para o meu futuro e o que acabou acontecendo em verdade. E me dei conta de que o meu futuro está sendo ler Jorge Amado de novo, e o quanto constatar que a força da história e dos personagens permanece quase intacta”.

Vamos investir, a seguir, no caráter introspectivo da leitura – como posto, algo como um aparato metodológico e teórico de aproximação do leitor daquilo que está escrito. Nesses termos, pontuamos que a decodificação de textos, frases e palavras escritos, por se tratar de uma tecnologia, e por se configurar um artifício que estabelece uma relação de mediação entre produção e recepção, exige que um processo de aprendizado formal – de um código em que o material linguístico a ser lido seja objeto de consumo e decodificação – faça parte do cotidiano dos alunos e aprendizes da escrita.

### 3. Gestos de leitura: a leitura em voz alta e a leitura silenciosa

Em termos da dinâmica dessa atividade, a aluna Clara levanta as potencialidades de leitura em voz alta e leitura silenciosa, com o seguinte depoimento: “Quando eu estava cursando a quinta série, me lembro muito bem da minha professora de português lendo o conto de Clarice Lispector, “Medo da eternidade”, em voz alta na nossa turma”.

Solicitamos que, se ela ainda se lembra do conto, nos narrasse a história ou partes de que se recorde. Quando lemos e relemos um texto, ou quando voltamos a ele mais de uma vez nas nossas vidas, o que nos lembramos, juntamente com o conteúdo do que nos lembramos, são as variadas inscrições dos momentos em que voltamos a ele, muitas vezes na tentativa de recuperarmos aquele momento primeiro, o instante inaugural em que sentimos o prazer fundador. Muitas vezes, em comentários dos pesquisadores entre si, chegamos a constatar um vazio que foi preenchido, que gostaríamos de preenchê-lo de novo, mas nunca mais teremos essa chance.

Quantas vezes tivemos vontade de não termos lido algo ainda, para novamente sentirmos o prazer que tivemos quando lemos aquilo pela primeira vez? Essa foi a sensação que nos veio das emoções que brotaram de Clara quando ela decidiu nos contar a história escrita por Clarice. “Uma irmã mais velha, de seis anos, dizia para a irmã mais nova, de quatro anos, que existia uma bala que você podia mascar para sempre: tratava-se de chiclete, que a mãe proibira para a menor, uma vez que, engolido, circula a crença de que poderia causar problemas de estômago. A menor não acreditava em algo quase milagroso como isso. Como tal coisa tão boa poderia existir? Uma bala eterna? Quando, no entanto, ganhou um chiclete de presente, começou a mastigar e percebeu que o docinho houvera acabado, e um pedaço de borracha sem doce, quase amargo, era o que de fato permanecia, tratou logo de jogar aquilo fora. E Clarice encerra o conto dizendo que aquele foi o primeiro contato dela (da personagem menor, a narradora da história) com a eternidade. Hoje eu tenho consciência da profundidade daquela história singela, de seu tom filosófico, algo que não tinha na época, mas não me saem da memória os gestos de leitura da professora interpretando a história”.

O impacto da leitura em voz alta nos primeiros anos das séries iniciais e no ensino fundamental permanece nesses episódios narrados pela aluna, que faz com que ela retire dos arquivos de suas memórias algo acontecido há mais de trinta anos. O estímulo visual do texto escrito, somado ao estímulo performático da leitura em voz alta, compõe uma especificidade de leitura de sala de aula que faz história na pedagogia da leitura – o sentido daquilo tudo, do desempenho das personagens, na respiração do contador/leitor, e no processo quase teatral feito num ambiente formal de sala de aula fica na memória como um indício de um pedaço de infância que pode ser lembrado com afetos edificantes, como constatamos do depoimento da aluna.

Habilidades de leitura de textos que repercutem na vida adulta de leitores provenientes de intervenções ainda nas séries iniciais modulam o leitor eterno. Um dos pesquisadores, com uma metáfora, resumiu um dos propósitos, mesmo que não planejados, da leitura em voz alta: “eu aprendi o que é uma vírgula ouvindo a minha professora lendo em voz alta para a minha turma – o modo como ela respirava quando uma vírgula era encontrada em determinado pedaço do texto era muito diferente do modo como ela respirava lendo outras partes do texto”.

A leitura silenciosa, por sua vez, se apresenta como um marco na vida da formação de leitores, afinal, é essa a modalidade a mais acionada na vida adulta em muitos aspectos e, sobretudo, no mundo acadêmico.

A qualidade de atuação de cidadãos na vida social deriva em grande medida do fato de o desempenho da qualidade da leitura silenciosa alcançar níveis de aproximação de textos escritos com mais frequência e verticalidade: “Sempre estou lendo coisas, professor, seja em casa, no ônibus, quando tenho um tempinho. Mergulho naquilo e minha cabeça vai longe. Agora, reservo leituras mais agradáveis para momentos em que não posso mergulhar com calma, quando tem barulho ao redor, quando vou ver que posso ser interrompida” (Alice, aluna). Alice sabe muito bem a quais níveis de profundidade e a quais formas de aproximação do texto ela vai se dedicar.

O marco em estabelecer os alcances da leitura silenciosa reflete a consciência que o leitor faz de si, do ambiente em que é acionado para ler e do gênero do texto em si. Ser um leitor proficiente a partir desse aspecto revela a interveniência de vozes diversas em diálogo: enquanto a leitura em voz alta se impõe para a interveniência de várias vozes interpretativas; a leitura silenciosa conta com a voz interior do leitor.

Propusemos uma atividade aos alunos: a leitura silenciosa, e depois a leitura em voz alta, de uma crônica publicada em jornal – “*Lei das emendas vaginiais*”, de Marilene Felinto. O efeito de leitura e o impacto que esse texto obteve na turma foram observados e mensurados, gerando polêmicas mobilizadoras de sentidos a partir da variação de recepção de alguns alunos presentes quando as modalidades de leitura propostas foram alternadas.

Tomando como medida o primeiro parágrafo, podemos compreender por quais razões algum mal-estar incomodou a turma:

Estuprar sistematicamente os homens: dominá-los, amarrá-los, enfileirá-los um ao lado do outro, abaixá-los (na posição subalterna), as pernas abertas, de costas para os outros homens que venham, brutamontes, e pratiquem o ato de violá-los sexualmente. Depois, por algum processo de ‘transferência’ ou ‘regressão’, digamos (algum desses processos de psicanálise), deixá-los amargar em laboratório, por longos dias, a gravidez involuntária das estupradas. Que sintam na carne a repulsa, a humilhação (FELINTO, 1995).

O texto faz uma defesa contundente da manutenção da lei – então ameaçada – que estabelece o direito ao aborto em caso de estupro. Deixando de lado polêmicas ou defesas de pontos de vista favoráveis ou contrários às ideias contidas no texto, podemos conjecturar que, quando ele foi lido em modo silencioso, razão em que o diálogo do leitor consigo mesmo, mediado pelo texto, exige dele uma entrega que precisa isolar variáveis que impeçam ou dificultem a fruição (barulho ao redor, dispersão provocada por vozes alheias, desagregação em relação ao que está ao seu redor, estímulo de manutenção de concentração unidirecional voltada para a página à sua frente etc.), a imersão se deu em relativa solidão ou introspecção – dele com sua voz interior. O acompanhamento com olho de frases e parágrafos dispostos na página capturou um crescendo sequencial das ideias em foco, com repercussão no entendimento global do escrito e na perda e imediata recuperação de muito do conteúdo ali disposto.

O texto de Felinto também proporcionou uma agenda de acompanhamento para melhor analisá-lo, através de questões propostas, tais como:

- a) quem são os envolvidos no processo de produção e recepção – quem é ela, e ela escreve para quem ?
- b) do que é que se trata o texto; quais são seus conteúdos e seus micro conteúdos ?
- c) podemos compreender como o discurso da autora está sendo elaborado, como se materializa a estrutura ?
- d) para quais contextos esse discurso se adéqua ou foi elaborado; de onde ele vem, para onde ele vai ?
- e) de que tempo histórico ele emerge, para que tempo histórico ele se destina, será que ele pode ser considerado obsoleto, moderno, avançado para seu tempo, datado ou arcaico e ?
- f) por quais motivos esse discurso está sendo feito dessa forma ?

Essas questões foram didaticamente propostas para os alunos a partir do seguinte esquema:

QUEM	O QUE	COMO	ONDE	QUANDO	POR QUE
------	-------	------	------	--------	---------

Essa atividade nos levou a entender dois aspectos do processo de leitura na sala: em modo silencioso, percebemos que a fruição do conteúdo pode ser compreendido como unidirecional e restritivo. Unidirecional uma vez que entre o texto e o leitor há ‘apenas’ o vazio; uma vez imerso, o sentido desagregador da escrita exige que o leitor se entregue ele mesmo àquela atividade. Restritivo na medida em que a voz do leitor e a voz do texto estão em contato.

Quando feita em voz alta, o sentido agregador – com todos juntos ouvindo (‘agregados’) o mesmo conteúdo em multidirecionalidade – sobressai e modula a recepção. A amplitude de vozes concorrendo para a recepção pode enlarguecer e acentuar seus variados sentidos. Os significados no texto explicitados e não explicitados têm grandes chances de se fazer presentes durante a leitura em voz alta: “todo mundo se ajuda na hora de interpretar, de decifrar claramente as ideias, professor” (voz de Fábio). Nesse ponto, lembramos a voz de Lajolo (1982, p. 45): “o texto costuma virar pretexto, ser intermediário de aprendizagens outras que não ele mesmo”. Uma carta levada para a sala de aula, por exemplo, se transmuta em outro gênero: deixa de ser simplesmente uma carta e passa a ser um texto utilizado para estudos de questões de linguagem. A crônica de Felinto, que sofreu mediação de leitura dos pesquisadores num ambiente controlado para direcionar determinadas questões e embasar determinados conteúdos, ‘perdeu’ a sua identidade original (texto publicado em jornal para defender determinados pontos de vista etc.), ganhando novos leitores, novos contextos, assim como novas utilidades e novos impactos.

Ainda com o texto de Felinto em mente, a aluna Selma disse em determinado momento que a função da escola é formar leitores críticos, e isso abriu uma possibilidade para discutirmos algo necessário nesse debate: o que significa necessariamente algo nesses termos? Como os leitores podem ser críticos num mundo de *fake news*, de circulação de informações as mais ricas e contraditórias? Anotamos em agenda o termo ‘leitor crítico’. E nos lembramos de alguns pontos que discutimos com a turma.

Enquanto um pesquisador (1) levantou possibilidades discursivamente produtivas para esse termo, outro pesquisador (2) viu nele um clichê da pedagogia em moda a partir dos anos 1980. As possibilidades discursivamente produtivas foram estendidas para outro termo que emergiu da voz do pesquisador (1): a noção de leitor ‘maduro’ ou proficiente, definido basicamente como aquele que enfatiza o processo (a viagem, o percurso, a jornada, o mergulho) e não necessariamente o produto. E esse papel não cabe somente à escola, mas também, à comunidade, à família e à sociedade.

Apesar de levar em consideração esses argumentos, abraçados pela maioria da turma, a voz do outro pesquisador (2) desafiou a todos os presentes a relativizar o termo ‘crítico’. Quando todos entram na arena de leitura

abraçando a performance crítica do ato mesmo de ler, sem antes levar consigo estratégias e conteúdos necessários, como se fossem adolescentes revoltados com tudo a sua frente, um leitor assim poderia perder muito do que o texto poderia lhe dar se a recepção fosse empreendida com humildade e calma – entrar no jogo para aprender, antes de mais nada.

Se algo cabe à escola na aprendizagem da leitura, esse algo pode ser visto na metáfora usada pelo pesquisador que critica o termo ‘leitor crítico’: “o ideal é que, em determinado momento de nossas vidas, devemos parar de ler textos dos outros e começarmos a escrever o nosso próprio texto”.

Fábio intervém e diz que “parar de ler textos dos outros é um conselho muito perigoso para turmas que estão em processo de amadurecimento do seu papel de leitores”. O pesquisador replica, e compreende que “isso significa tomarmos as rédeas das nossas próprias vidas, não deixá-las à mercê de ninguém”.

Esse pequeno embate serviu para pensar o desenvolvimento da leitura no ambiente escolar. Teresa, alfabetizadora concursada do município de Salvador, como ela mesma assim se apresentou, logo disse que, por ser responsável por usos variados de linguagem e pelo tratamento da linguagem em si, matéria de trabalho do professor em seu cotidiano escolar, “a responsabilidade de motivar e desenvolver estratégias de leitura recai sobre as costas do professor”. Um dos pesquisadores interveio e disse que os alunos percebem quando está na frente deles um professor-leitor, e que o trabalho do professor em sala de aula, antes de ser um motivador de leitura ou traçar planos e estratégias para o trabalho de formação do leitor, será prioritariamente ajudar os alunos a mudarem de comportamento para melhor abraçarem o cotidiano de leitor e o trabalho com a leitura: “Só mudando o comportamento alguém pode se tornar um leitor para a vida toda”, disse.

Isso traz à tona a metáfora do filtro afetivo e a adesão voluntária do sujeito para que se torne um leitor eficiente. Busca-se estabelecer autoconfiança assim como, por leitura ser um ato individual, um movimento interior, precisa o leitor aprender a domar ou minimizar a ansiedade para que surja a tranquilidade necessária para enfrentar uma página a sua frente.

O termo lúdico (dito por Ana Souza) teima em aparecer quando se discutem essas questões. Os pesquisadores concordaram em que, apesar de a ludicidade ser contemplada como uma estratégia possível e produtiva na busca do conhecimento ou no ato de ensinar e aprender, ilusões precisam ser desfeitas – leitura é trabalho, e muitas vezes trabalho duro. E esse tom precisa ser bem posto e esclarecido para que não haja desestímulo quando os leitores precisarem enfrentar textos densos, mais duros ou difíceis. Trata-se o ambiente escolar também como um lugar de trabalho e ordem, devendo haver um equilíbrio para evitar posturas leitoras permissivas ou autoritárias.

Ao final do trabalho, os pesquisadores se dispuseram a rememorar com a turma – e a estimulá-la a se pronunciar sobre isto – duas modalidades de leitura que fazem parte de seus cotidianos de sujeitos leitores, assim como suas adesões a essas modalidades: a leitura como trabalho e a leitura como objeto de fruição.

A leitura acadêmica, aquela voltada para a formação do sujeito-leitor como um especialista (pedagogo, professor, assistente social, profissional das Letras, historiador, profissional atuante em ciências sociais ou naturais etc.). Esse tipo foi tomado como leitura de trabalho, uma vez que, com estratégias definidas e recepção marcada pelo acompanhamento em sala de aula ou por outros especialistas, se estabelece como um ato construtor de sujeitos com interesses de formação bem delimitados.

A leitura recreativa, ou de fruição, foi considerada aquela feita por qualquer leitor proficiente: poemas, romances, contos, histórias em quadrinho – textos de ficção basicamente. Como pontuou um dos pesquisadores, o leitor verdadeiro é aquele que não perde a oportunidade de ler ficção. Uma vez que a ficção “antecipa o ser humano”. Ele encerra dizendo que a ficção antecipa o ser humano como nenhuma outra modalidade de leitura pode fazê-lo: “Machado de Assis daqui a mil anos estará ainda muito mais à frente de que qualquer tempo”.

#### **4. Palavras finais**

O espaço exíguo deste artigo impossibilitou explorar muitos outros aspectos, impressões, ideias e sentidos sobre o tema leitura discutidos e analisados pelos pesquisadores com a turma durante o semestre. Algo, no entanto, pode ser dito como verdadeiro dos encontros que tivemos: talvez nenhuma teoria seja capaz de capturar a beleza do que pode ser edificado quando leitores se encontram para compartilhar suas experiências multifacetadas, poliédricas, polimórficas e multirreferenciais sobre a ‘viagem’ (ou o percurso, ou a jornada, ou o mergulho) que ainda é ler um texto.

## REFERÊNCIAS

FELINTO, M. Leis das emendas vaginais. **Folha de São Paulo** (on-line). 19 nov. 1995. Disponível em: <[http://www1.folha.uol.com.br/fsp/1995/11/19/revista\\_da\\_folha/3.html](http://www1.folha.uol.com.br/fsp/1995/11/19/revista_da_folha/3.html)>. Acesso em: 12 ago. 2017.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 50. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (Org.). *Leitura em crise na escola. As alternativas do professor*. Regina Zilberman, Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

LISPECTOR, C. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 1984. p. 446-8.

ONG, W. J. **Oralidade e cultura escrita**. Trad. Enid Abreu Dobránsky. São Paulo: Papyrus, 1998.

PACHECO, C. **O tempo de cada um**. Obra póstuma 2. Porto Alegre: AGÊ, 2003.

# DIÁLOGOS ENTRE O CONHECIMENTO E A PRÁTICA DOCENTE: reflexões sobre temáticas históricas contemporâneas

*Vânia Regina de Souza Santos<sup>22</sup>*

*Iramaia de Santana<sup>23</sup>*

---

## 1. Introdução

O processo de escravização de africanos, no Brasil, imprimiu marcas na população brasileira que passaram a caracterizar a presença significativa de negros em sua composição. Nos séculos passados, a presença de negros na sociedade brasileira gerava incômodos aos setores dirigentes. O que temos hoje não é muito diferente: a sociedade continua a reproduzir essas desigualdades.

Até o século XIX, a presença de negros escravizados na vida brasileira era concebida como uma necessidade, pois grande parte dos processos relacionados ao trabalho produtivo estava associado às atividades desenvolvidas por estes indivíduos (FONSECA; SILVA; FERNANDES, 2011, p. 63)

Mesmo no final do século XIX, quando a famosa Lei Áurea foi sancionada, a maioria da população negra escravizada já não era mais cativa. Esta se encontrava atrelada ao trabalho livre, recebendo pequenas quantias em decorrência das atividades desenvolvidas. Conforme Libby e Paiva (2000):

[...] A Lei Áurea representou a última intervenção do Estado monárquico brasileiro na vida dos, agora, ex escravos. Nunca existiram, por exemplo, políticas que visassem à integração deles no mercado de trabalho livre. Foram abandonados à própria sorte e tiveram de contar, talvez como nunca, com sua capacidade de adaptação. Quando muito, conseguiam algum tipo de parceria com agricultores ou subemprego nos centros urbanos (LIBBY; PAIVA, p. 71).

---

22 Graduada em História pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Especialista em História Política e Mestra em Educação e Contemporaneidade pela mesma Universidade, também Especialista em Orientação Educacional (Universidade Salgado de Oliveira) é professora de História e Cultura Afro-brasileira da Plataforma Freire (UNEB). Está vinculada ao grupo de pesquisa em Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural (Rede Memo) e ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alagoínhas (GEPEA). Compõem o quadro de professores da Faculdade Santíssimo Sacramento.

23 Professora assistente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) é PhD em Biologia Marinha e Aquicultura. Enquanto pesquisadora se dedica ao desenvolvimento de protocolos para a exploração sustentável de peixes de importância biossocioeconômica no Litoral Norte da Bahia e como educadora se importa com a aplicação de técnicas da Análise Bioenergética no processo de autoconhecimento, autorregulação e autoproteção.

No entanto, o fim do trabalho escravo não significou a oferta de possibilidades. Ao contrário, o negro, ex escravo, deveria ser ajustado aos moldes da sociedade capitalista. Carril (1997) com muita propriedade sobre isso nos diz:

A cor da pele passou a ser um aspecto importante na disposição hierárquica que se constituiu entre os mais e os menos aptos a participar do mercado de trabalho; [...] o fato de ser negro, mulato ou branco, numa sociedade competitiva, passou a definir critérios de exclusão social (CARRIL, 1997, p. 66).

Muito tempo decorreu da Abolição até a contemporaneidade. E com isso, muitos marcos legais foram instituídos a fim de coibir o preconceito e discriminação racial. Destacamos aqui a Lei 10.639/2003<sup>24</sup> que determina a obrigatoriedade de inclusão da História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo escolar das escolas públicas e particulares da Educação Básica.

Partindo desta vertente, é pertinente compreender e ressaltar que o ensino do componente curricular História e Cultura Afro-brasileira nasce como um elemento e medida preventiva contra a discriminação e que, portanto, deve ser inserido no cotidiano escolar uma vez que, na educação infantil, dá-se a maior parte da aprendizagem e formação da cidadania do indivíduo.

O exercício da docência neste contexto nos solicita, dentre outras coisas, físgar a atenção dos estudantes e instigá-los ao conhecimento da riqueza do universo africano e afro-brasileiro. Para além disto, este componente deve permitir aos educandos o reconhecimento de uma outra versão, de natureza crítica, para a história.

A expansão do Ensino Superior tem explorado um público bastante heterogêneo. Esta heterogeneidade passa por faixa etária, experiências de vida, condições socioeconômicas e culturais. Deste modo, o exercício da prática docente exige muito mais que conhecimento teórico e propriedade para discutir e tratar determinados assuntos. Conforme Bolfer (2008):

Para ser professor, cumprindo seu papel social, não basta gostar de ensinar e dominar conhecimentos específicos de determinada área e algumas habilidades técnicas. É preciso algo mais, é preciso, como diz Shulman (1987), um conjunto de conhecimentos articulados e colocados em ação. Na verdade, Shulman coloca o trabalho docente em bases cognitivas, vislumbrando e materializando a docência enquanto atividade e profissão (BOLFER, 2008, p. 44).

24 A Lei 10.639/03 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9394/96 e previa o ensino de história e da cultura afro-brasileira no currículo da Educação Básica. A partir de 2008, essa lei foi alterada pela Lei 11.645, que manteve o ensino da história e da cultura afro-brasileira e acrescentou o ensino da história e da cultura dos povos indígenas.

A tríade professor-aluno-conhecimento é condição *sine qua non* ao tratar-mos da prática docente. Assim sendo, refletir sobre a própria prática implica não só conhecer melhor a realidade profissional, mas também um fazer melhor. Ao professor, além dos desafios cotidianos, é oportuno destacar uma questão relevante: o conciliar teoria e prática.

O ementário do componente curricular História e Cultura Afro-brasileira se debruça sobre questões relevantes acerca do papel desempenhado pelo negro na sociedade brasileira. Atrelado a isto, emergem outros elementos que perpassam desde a necessidade em reconhecer a pluralidade sociocultural brasileira até descrever a trajetória do negro nesta sociedade.

Por tudo isso, ao entrarmos em contato com este ementário, nasceu a necessidade de analisar o discurso proferido pela História oficial que ainda predomina em sala de aula. Neste discurso, a ótica do colonizador/dominador sobrepõe-se a todas as outras. Problematizar, refletir sobre os efeitos desse discurso não é uma tarefa fácil. Principalmente, porque a história do colonizador encontra-se vinculada à escravidão e, muitas vezes, não reflete os impactos psicossociais que são herdados no processo da construção da sociedade atual.

A complexidade nas relações escravistas no Brasil resultou em grandes impactos na sociedade. A presença do trabalho escravo marcou profundamente as relações de trabalho e a própria formação da cultura e identidade brasileiras. No entanto, esse passado escravista deixou mazelas históricas. Sobre isso nos diz Manfredo (2012, p. 6):

Após a abolição, a segregação dos negros foi estrategicamente silenciosa. [...] o negro pós-abolição percebeu-se com a vida cerceada, desprovido de terra, do acesso a educação e, em muitos casos, de qualificação profissional. Restou àqueles milhões de africanos e afro-brasileiros ‘sem sobrenome’ buscar as periferias urbanas como local de moradia, o trabalho nas estradas de ferro, nas docas, ou permanecer junto a seus antigos senhores em situação muito semelhante à vida dos tempos de escravidão (MANFREDO, 2012, p. 6).

Em suma, a escravidão deixou marcas profundas no Brasil. A própria exclusão da história, porque um indivíduo que não foi reconhecido não consegue ver-se a si mesmo – a visibilidade, quando é dada, está relacionada com a escravidão e a condição de subserviência, apagando o papel do negro na construção da sociedade brasileira e negando os preconceitos contra eles. Por todo o exposto, a proposta deste artigo se debruça sobre a exposição de discussões e análises traçadas sobre a história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil e a sua participação na formação da sociedade brasileira, bem como sua contribuição nas áreas social, econômica e política. Mesmo sendo temas recorrentes, as discussões ao longo da docência do componente

curricular História e Cultura Afro-brasileira não chegou a se exaurir, uma vez que oportuniza aos professores e alunos o primeiro passo para a efetivação de uma educação emancipatória e livre de (pré) conceitos.

## **2. O papel do professor no ensino da história e cultura afro-brasileira e africana**

Na sociedade brasileira contemporânea, novas exigências são acrescentadas ao trabalho do professor. Abordar parte da história do povo negro que construiu o Brasil, os africanos, e parte da herança deixada não é tarefa simples. Implica trazer elementos que provoquem, paulatinamente, inquietações e discussões em sala de aula. Discussões estas que conduzam ao pensamento crítico-reflexivo, que ultrapasse os pressupostos do senso comum.

Faz-se mister destacar também que boa parte dos professores não apresenta perícia ao tratar de assuntos referentes a questões étnico-raciais. Neste aspecto, identificamos um dos obstáculos estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, que a priori, não organizou, em nenhum de seus artigos, a criação de cursos para a preparação de professores.

Diante do exposto, a responsabilidade docente aumenta, principalmente quando agregamos a função de edificar sujeitos que construam sua própria história. Neste momento, faz-se presente o papel social do professor.

Assim, neste amálgama de circunstâncias e diante de amplos desafios apresentados, percorremos, durante um semestre, caminhos metodológicos diversos. Aulas expositivas, sinais de leitura, seminários, representações artísticas da simbologia africana, culminando em uma visita de campo à Comunidade Quilombola do Gaioso, no município de Araçás, na Bahia.

## **3. Breves relatos sobre a prática docente**

Neste artigo, no entanto, resumiremos alguns episódios que consideramos relevantes no tocante à temática do componente. Indubitavelmente, não temos a pretensão, com isto, de eleger este ou aquele conteúdo como mais importante e/ou secundarizar outros. Pretendemos sim, fazer um recorte temático e evocar alguns temas que foram provocadores de amplas discussões e que certamente interferiram e interferirão nas práticas docentes das professoras-alunas vinculadas ao curso de Pedagogia da PARFOR/UNEB, do município de Araçás-Ba.

Isso posto, e numa perspectiva histórica, elencamos as temáticas provocadoras: a Lei 10.639/2003, o negro no livro didático e a visita a Comunidade Remanescente Quilombola do Gaioso. Entendemos as duas primeiras como temas recorrentes, mas que, por ventura, não se esgotam facilmente.

O Brasil, segundo o Instituto de Geografia e Estatística (IBGE,2010), possui cerca de 45% de sua população formada por afrodescendentes. Assim, representa o segundo país com maior população negra no mundo. Diante destes números, não é muito difícil imaginar a necessidade de se estudar, e não secundarizar, a contribuição do povo negro na sociedade brasileira.

Após muita pressão, principalmente por parte do Movimento Negro, o governo promulgou a Lei nº 10.639, sancionada em 09 de janeiro de 2003, a qual altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Trata-se de um texto curto: consta apenas de três artigos que são bem pontuais no tocante a inclusão da temática africana nos estudos de História e Literatura Brasileiras e Educação Artística:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da África, e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil (LEI 10.639\03).

Atribui-se a criação desta lei ao reconhecimento da existência de uma postura de discriminação, racismo e silenciamento presentes na sociedade brasileira. Assim, coube ao Ministério da Educação, comprometido com a pauta das políticas afirmativas, implementar medidas cujo objetivo seria promover a inclusão social e cidadania e corrigir injustiças.

Entendemos que sua contribuição apresenta importantes elementos sendo, portanto, muito valiosa. Conforme:

[...] a Lei veio para nos sensibilizar quanto às contribuições africanas e afro-brasileiras valorizando sua história e cultura em busca da formação de sua identidade, mas a criação desta lei veio também para tentar acabar com o preconceito racial existente em nosso país e esse talvez seja o principal motivo (NEESER; SMITH, 2008).

Ainda segundo Zamparoni (2003), os brasileiros são herdeiros de várias culturas africanas. Assim, é crucial que todos nós tenhamos conhecimento e respeito ao fato de que cada um de nós possui sua própria história e, portanto, igualmente valiosa.

Após catorze anos da sua promulgação, muito material foi produzido e contribuiu para a valorização do negro. No entanto, podemos afirmar que a lei não contemplou ou deu conta do seu propósito. Algumas dificuldades podem ser sinalizadas no tocante a essa questão. A necessidade de ampliar a formação docente é uma delas. Atrelado ao fator supracitado, vinculamos a produção e a qualidade do material didático que aborda a temática:

Se o livro didático é um dos principais instrumentos de trabalho do professor e levando em consideração que ele funciona como mediador entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento escolar e sabendo que o mesmo é utilizado largamente em sala de aula da grande maioria das instituições de ensino do Brasil, não podemos fingir que o mesmo não tem o poder sobre o saber. Portanto, não devemos deixá-lo a parte do conteúdo defendido pela Lei nº 10.639/03 (NESSER; SHIMT, 2008, p. 10).

Não podemos negligenciar a amplitude de contribuições fornecidas pelo livro didático. Este é um dos recursos mais utilizados em sala de aula. Em muitos casos: o único! Deste modo, ele representa um referencial de grande importância. Ainda assim, seu conteúdo, por vezes, é lacunar. Neste momento, torna-se imprescindível a atuação docente com formação e conhecimento adequados para que, utilizando-se da criticidade, aponte e analise imagens e temáticas distorcidas.

Muitos livros didáticos continuam reproduzindo equívocos com relação à figura do negro. As imagens apresentadas evidenciam situações onde o negro é sempre inferiorizado e estereotipado. A história dos africanos, por vezes, resume-se à escravidão. É importante salientar que este episódio fora apenas um recorte histórico e, portanto, não reflete o todo da história do povo negro.

A educação brasileira sempre contemplou um currículo eurocêntrico em todos os níveis de ensino. Isto implica o fato de que durante décadas, ou melhor, séculos, tivemos histórias mal contadas permeadas por racismo e discriminação. Conforme Mello (2012):

[...] as escolhas dos conteúdos curriculares e o currículo oculto percebem-se que a imagem que prevalece é a dos padrões europeus, sendo assim, contempla a diversidade cultural e histórica dos alunos, o que produz uma desvinculação de seu mundo concreto [...] (MELLO, 2012, p. 04).

Uma nova inquietação é então aventada: de que maneira os alunos negros desenvolverão sentimento de pertencimento se sempre se deparam com uma negação de sua cultura e de sua própria identidade?

Sobre o livro didático, ainda elencamos a questão da escravidão. Esta, quando tratada, remete a postura do negro, sempre passiva e submissa. Sabemos que o negro desenvolveu inúmeros mecanismos de resistência, fato que veio a corroborar com a negação de tal postura. Prova disso foi a criação dos quilombos. Eis um ponto nevrálgico da questão: a história precisa ser contada de outra maneira.

Obviamente, desde que a Lei nº 10.639/2003 foi promulgada, algumas mudanças positivas com relação à imagem do negro no livro didático foram

percebidas, a saber: estão mais presentes nas ilustrações, há uma maior interação social com os brancos e situações de igualdade econômica. Mas ainda há muito por fazer. E é no universo escolar que muito do preconceito pode ser desconstruído.

Ao longo das discussões e num breve estudo, escolhemos e analisamos o livro didático do 7º ano intitulado: Estudar História: das origens do homem à era digital, publicado pela Editora Moderna em 2011. Importante salientar que o período de publicação sucedeu a promulgação da Lei nº 10.639/03.

A obra encontra-se distribuída em 14 capítulos cujo recorte histórico aborda desde a Alta Idade Média até a chegada de ingleses, franceses e holandeses na América.

Observamos que dos 14 capítulos, apenas dois tratam de temáticas africanas. Um refere-se à África antes da chegada dos europeus (capítulo 3) e o outro (capítulo 13) ao Nordeste açucareiro. No primeiro, a introdução começa com uma abordagem sobre a Copa do Mundo de 2010, além de páginas recheadas de imagens, por vezes determinando a brevidade dos conteúdos. Já o capítulo 13, que trata especificamente da produção açucareira, traz em seu bojo imagens recorrentes do negro sempre associado à escravidão. Tal situação implica e muito contribui para a negação da história e cultura do povo negro.

Falar sobre o negro hoje, sobretudo tomando por base a legislação em vigor, requer destacar sua participação decisiva na construção do Brasil. Considerando ainda que a cultura africana encontra-se bem viva em nossa sociedade, não podemos omiti-la ou extinguir parte dela.

Na tentativa de romper com as formas tradicionais de trabalhar os conteúdos, partimos para nosso último momento e também culminância do componente curricular: conhecer uma comunidade remanescente quilombola. Situada a quatro quilômetros do município de Araçás, encontramos a Comunidade do Gaioso. Desde o momento que tivemos acesso ao ementário do componente curricular História e Cultura Afro-brasileira, logo foi, por nós, cogitado como um potencial local para a visita e aprimoramento da nossa prática pedagógica. Além do mais, a visita oportunizaria olhares sobre certas questões de vivência em uma comunidade quilombola.

Aventados por uma atitude investigativa, não ignoramos esse desafio e equacionamos teoria e prática. Nossa imersão na comunidade do Gaioso nos permitiu observar, analisar a organização contemporânea do grupo bem como acessar o histórico de sua formação.

Conforme Barbosa (2011):

Os quilombos foram, ao longo da história, polos aglutinadores dos excluídos sociais, fossem eles negros, índios, alguns poucos brancos e toda sorte de mestiços. Graças a sua alta capacidade de resistência e manutenção de uma ordem interna pautada na solidariedade cooperativa, eles

sobreviveram a todo tipo de transformações sociopolíticas e econômicas. Todavia, as contingências históricas acabaram por invisibilizar essas comunidades que, até pouco tempo atrás, se esquivavam de identidade, por entender que para as oligarquias rurais tal denominação remetia a terra invadida, assim, sujeita a desapropriação (BARBOSA, 2011, p. 62).

Segue Barbosa (2011) enfatizando que:

Algumas comunidades não se sabem quilombolas, mas de fato são. Assim, por falta de conhecimento, algumas se sentem compelidas a vestir a camisa-de-força do negro fugido como um contradiscurso para ganhar legitimidade perante a opinião pública e garantir, assim, a posse de seu território que, invariavelmente, se encontra em risco de desapropriação (BARBOSA, 2011, p. 65).

A visita oportunizou um maior conhecimento acerca da história local. Trata-se de uma comunidade pequena, mas muito acolhedora, bastante organizada, possuindo água encanada, energia elétrica, escola, igreja e encontra-se dividida entre duas famílias: Xavier e Santana. Sua identificação, enquanto comunidade remanescente quilombola, deu-se a partir de um projeto desenvolvido pela Petrobras na região.

Tomando por base algumas características peculiares às comunidades remanescentes quilombolas, aos poucos iniciaram o processo de auto identificação. Assim: “Para aqueles reacionários decrépitos, paladinos de nosso permanente atraso, assumir nossa própria identidade, proclamar nosso direito legítimo ao poder, é o mesmo que praticar um racismo às avessas” (NASCIMENTO, 1980, p. 27).

O processo de reconhecimento, enquanto comunidade remanescente quilombola, ocorreu em 2012 e foi motivo de orgulho para a maioria da população. Até os moradores chegarem a essa condição muitos obstáculos foram vencidos.

Atualmente, a população é alfabetizada. Esta condição foi reforçada principalmente com a construção da Escola municipal João Ramalho. Nesta, recém reformada e também muito organizada, estudam 16 crianças. A sua existência em muito facilitou a vida dos moradores que, no passado, tinham que se deslocar até a cidade para estudar. Esse trajeto implicava em várias dificuldades que perpassavam por carência de transporte e até discriminação e preconceito pela condição de ser negro.

Nessa escola, assistimos a apresentação do grupo de capoeira: Gingando no Terreiro, sob direção do Mestre Zelino. Diversas crianças e jovens integram o grupo, bastante respeitado e reconhecido por conta do trabalho desenvolvido.

Verificamos também traços predominantemente rurais: presença de hortas, pomares, criação de galinhas, casa de farinha, chafariz, etc. Constatamos

assim que os quilombolas dão muito valor à preservação do meio ambiente, respeitam os ritmos da natureza e a utilizam de maneira adequada.

Ao que se refere à religiosidade, a comunidade agrega elementos do catolicismo, do evangelismo e do candomblé. No entanto, a maioria se posiciona como católico. Esse fato não impede que haja um convívio harmonioso e respeitoso entre todos.

E por fim, nossa visita encerrou-se na igreja da comunidade. Situada no alto, onde de lá avistamos toda a comunidade. Nela, são realizados os festejos da padroeira: Nossa Senhora das Graças, no dia 27 de novembro. Além desta, destacamos também os festejos juninos.

Em suma, essa vivência foi bastante proveitosa e agregou elementos essenciais como: ludicidade, troca de experiências, novos olhares, enfim, tornou nossa prática muito mais rica e com elementos que ultrapassaram os muros da sala de aula.

#### 4. Considerações finais

Refletir sobre a prática docente, ao contrário do que se pode pensar, implica mensurar sobre conhecimento, aprendizagem e metodologia. Esses itens encontram-se atrelados um ao outro. Durante essa trajetória de reflexão, resgatamos vivências familiares, escolares e profissionais. A partir daí, construímos uma interlocução com os nosso pares.

As discussões realizadas ao longo do semestre, pautadas num componente curricular que instiga provocações, serviram para nos apresentar novos pontos de vista, novas ideias, maior aceitação dos pontos de vista do outro. Pudemos, a partir disso, apreciar, em clima harmônico, o desenvolvimento e significado da prática docente.

Tal prática nos revelou saberes plurais. No entanto, faz-se mister pontuar que o conhecimento prévio, as leituras acompanhadas por discussões, o vínculo ao contexto sócio-histórico foram essenciais para o aperfeiçoamento da aprendizagem.

Enfim, através do trabalho realizado no 3º semestre do curso de Pedagogia, do PARFOR/UNEB, do Departamento de Educação, Campus II, no Polo de Araçás-Ba, percebemos que avanços gradativos foram obtidos. Certamente, as discussões têm influenciado não só a nossa prática docente, bem como a das professoras-alunas. Assim, essa experiência, muito contribuiu para a adoção de novas posturas e o que é crucial, posturas reflexivas.

## REFERÊNCIAS

BOLFER, M. M. M. O. **Reflexões sobre prática docente**: estudo de caso sobre formação continuada de professores universitários. São Paulo. 2008. 238p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP).

BRASIL. Lei nº. 9.394. LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. De 20 de Dezembro de 1996. **Diário Oficial da União** de 23 de Dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003. **Diário Oficial da União**, Brasília 2003.

CARRIL, L. Terras de negros: herança de quilombos. São Paulo: Scipione, 1997.

FONSECA, M. V., SILVA, C. M. N., FERNANDES, A. B. Relações étnico-raciais e educação no Brasil. **Coleção Pensar a Educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2011.

LIBBY, D., PAIVA, E. F. A escravidão no Brasil. São Paulo: Moderna, 2000.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1989.

MANFREDO, M. T. Impactos de séculos de utilização de mão-de-obra escrava repercutem nas dimensões social e econômica do país. Disponível em: <[www.geledes.org.br](http://www.geledes.org.br)>. Acesso em: 08 jan. 2018.

MUNANGA, K. **Negritude**: usos e sentidos. São Paulo: Ática, 1986.

NASCIMENTO, A. **O quilombismo**: documentos de uma militância panafriicana. Petrópolis: Vozes, 1980.

SILVA, G. B. **Comunidades quilombolas**: o reconhecimento e a autoidentificação frente ao processo de globalização e massificação cultural. Alagoinhas, 2011. 145 f. Dissertação (Mestrado em Crítica Cultural) – Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

ZAMPARONI, V. **Desconhecimento cria ideia de “uma só África”**. Disponível em: <[http://www.pps.org.br/arquivo\\_acesse/negros/desconhecimento\\_uma\\_so\\_africa.doc](http://www.pps.org.br/arquivo_acesse/negros/desconhecimento_uma_so_africa.doc)>. Acesso em: 09 nov. 2017.

# RELATO DE VIVÊNCIAS EXPERIMENTADAS EM SALA DE AULA COM ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DO PARFOR DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB, CAMPUS XX, SOBRE A DIVERSIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

*Marcolino Sampaio dos Santos<sup>25</sup>  
Jacira de Oliveira Sant'Anna Santos<sup>26</sup>*

---

## 1. Introdução

Ao analisarmos o significado da palavra diversidade, podemos constatar que, de acordo como Minidicionário Aurélio (2004, p. 691), diversidade significa: “1Qualidade ou condição do que é diverso, diferença, dessemelhança. 2Divergência, contradição (entre ideias, etc.). 3Multiplicidade de coisas diversas: existência de seres e entidades não idênticos, ou dessemelhantes, oposição.” Já Oliveira (2005) traz a interpretação do termo diversidade mencionando que:

Quando à interpretação fiel do termo diversidade mais a conjunção “da” remete-nos a esse conceito como algo inato, relativo ao grupo social e cultural de origem. Quando se usa diversidade “na”, o termo passa a ser interpretado como algo que só é produzido fora da pessoa e, assim, é dependente dos espaços e referências com as quais convive. Acreditamos que para além da gramática a questão da diversidade precisa ser entendida como a combinação de fatores inerentes à pessoa: origem familiar, geográfica e histórica e fatores externos, especialmente a relação com o outro (OLIVEIRA, 2005, p. 4).

---

25 Doutorando em Teologia pela EST – Escola Superior de Teologia, professor da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), professor de Prática Pedagógica Estágio na turma de Pedagogia do PARFOR da cidade de Aracatu, membro do grupo de pesquisa em Leitura, Letramento e Inclusão (UNEB).

26 Mestranda em Docência Universitária, pela Universidade Tecnológica Nacional, Buenos Aires, Argentina, professora da Universidade do Estado da Bahia, coordenadora do curso de Pedagogia da PARFOR da cidade de Aracatu, diretora da UNEB campus XX, membro do grupo de pesquisa em Leitura, Letramento e Inclusão (UNEB).

A abordagem do termo diversidade torna-se de uma necessidade e de grande relevância nos cursos de formação de professores, Serbino e Grande (1995), ressaltam que:

A formação do educador na atualidade precisa considerar, com grande seriedade os aspectos e requisitos diversos, de naturezas diferentes, que vêm constituindo o universo da instituição escolar e o universo cultural da clientela escolar que estão frequentando (SERBINO; GRANDE, 1995, p. 9).

Além, desses futuros profissionais estarem inseridos em um contexto onde há uma gama de diversidade, futuramente como professores terão que saber resolver questões de intolerância em seu ambiente de trabalho e preparar os seus futuros alunos para saberem conviver com as diferenças. Para Sacristán (1988, p. 16) “[...]é fato empírico que nós, seres humanos, somos diferentes uns dos outros do ponto de vista biológico, psicológico, social e cultural. Cada um de nós constitui uma individualidade única ao lado de outras tão singulares quanto a nossa”. Se estas diferenças não forem bem trabalhadas na escola tornam-se problemas, ao invés de oportunidade e estratégias de aprendizagens diferentes.

O relato de experiência é um texto que descreve, precisamente, uma dada experiência que possa contribuir de forma relevante para sua área de atuação. Ele traz as motivações ou metodologias para as ações tomadas na situação e as considerações/impressões que a vivência trouxe aquele(a) que a viveu. Salienta que o relato não é uma narração emotiva e subjetiva, nem uma mera divagação pessoal e aleatória, mas um texto acadêmico, com aporte teórico, objetivos e metodologia definidos. Para fundamentar este relato serão utilizados documentos oficiais como: A Constituição Federal de 1988; a LDB – Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9394/96; Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, além de resoluções e decretos sobre a temática, utilizará ainda autores que debatem o tema como: Candau, (2002), Candau; Moreira (2003), Lima (2006), Heerd (2003) e Sacristán (1988), entre outros.

Historicamente falando, sempre houve problema no contexto educativo em relação ao respeito à diversidade, infelizmente a Universidade não foge à regra, fato comprobatório é a experiência vivida como professor formador no curso de Pedagogia do PARFOR da UNEB. A turma é composta por 38 discentes, sendo que destes, 36 residem no mesmo município, na cidade de Aracatu e 02 são da cidade de Guajeru. Mesmo a maioria dos alunos sendo do mesmo município é impossível não haver diversidade neste contexto, e como professores formadores, precisamos estar atentos a esta questão, como pontua Lima (2006):

A diversidade é norma da espécie humana: seres humanos são diversos em suas experiências culturais, são únicos em suas personalidades e são também diversos em suas formas de perceber o mundo [...] como toda forma de diversidade é hoje recebida na escola, há a demanda óbvia, por um currículo que atenda a essa universalidade (LIMA, 2006, p. 17).

Não podemos ignorar o que acontece nas universidades em relação ao preconceito e intolerância, porque é de lá que sairão os futuros profissionais que atuarão no mercado de trabalho. Discutiremos, a seguir a respeito das marcas da diversidade que estão presentes no curso de Pedagogia da UNEB, bem como os conflitos existentes entre os alunos.

## **2. As marcas da diversidade presentes na turma de pedagogia da Uneb e os conflitos existentes**

### **2.1 Diversidade religiosa**

A maior parte da turma se denomina católica, mas nesta mesma turma há uma aluna casada com um *babalorixá*. Também há evangélicos e, dentre os evangélicos, há uma aluna que é adventista e guarda o sábado.

O pluralismo religioso é uma característica marcante do país, pois as religiões fazem parte da cultura humana, presente em todos os povos, em todas as épocas históricas e no contexto escolar não é diferente, verifica-se nas salas de aula de todos os níveis uma diversidade religiosa muito grande. Embora sejam religiões diferentes, todas têm algo em comum: a busca de uma relação com o mundo metafísico. Nesse sentido, é preciso compreender que a religião é um aspecto constitutivo das diferentes culturas que permeia o tecido social, ou seja, não está a parte, mas sim faz parte integrante das culturas. Portanto, cada religião é peculiar, por expressar diferentes linguagens, diferentes formas de acreditar, de celebrar, de rezar, e de relacionarem-se com a sua divindade.

A intolerância religiosa foi percebida através da resistência e dos diálogos ofensivos entre os alunos católicos e os evangélicos, outra situação se deu quando a aluna Adventista justificou que ela não poderia participar de uma atividade que aconteceria no sábado, quando tentamos entrar em acordo, alguns alunos reagiram negativamente, dizendo que não seria justo fazer mudança por conta da religião. Verifiquei, ainda, algumas atitudes de preconceito com a aluna esposa de um *babalorixá*, houve uma situação em que a referida aluna passou mal na sala por conta do preconceito sofrido. Todas estas situações geraram conflitos na sala de aula e atrapalhou a harmonia da turma.

O preconceito, assim, constitui-se em um mecanismo eficiente e atuante, cuja lógica pode atuar em todas as esferas da vida. Os múltiplos preconceitos de gênero, de cor, de classe, etc. têm lugar tipicamente, mas não exclusivamente, nos espaços individuais e coletivos, nas esferas públicas e privadas. Fazem-se presentes em imagens, linguagens, nas marcas corporais e psicológicas de homens e de mulheres, nos gestos, nos espaços, singularizando-os e atribuindo-lhes qualificativos indenitários, hierarquias e poderes diferenciais, diversamente valorizados, com lógicas de inclusões e exclusões consequentes, porque geralmente associados a situações de apreciação-depreciação/desgraça. [...] Pelo fato de o preconceito ser moralmente condenado e a discriminação ser juridicamente sujeita à punição, suas manifestações tornaram-se cada vez mais sutis, disfarçadas, o que dificulta a reunião de provas que tenham validade jurídica (BANDEIRA; BATISTA, 2002, p. 6).

A liberdade religiosa é um dos direitos fundamentais da humanidade, como afirma a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), em seu art. XVIII:

Toda pessoa tem o direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; este direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela observância, isolada ou coletivamente, em público ou particular (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948).

A própria Constituição Brasileira (1988) em seu art. 5º, inciso VI diz: “[...] É inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e as suas liturgias” (BRASIL, 1998, p. 5).

Partindo do princípio de que o Brasil é um país laico, ou seja, que prima pela não permissão de símbolos ou expressões religiosas em espaços públicos, garantindo a neutralidade religiosa e o pluralismo da sociedade brasileira, faz-se necessário que toda escola pública desenvolva um trabalho que promova a discussão sobre valores e princípios éticos de convivência, respeitando a diversidade religiosa presente no seu âmbito. Segundo Heerdt, (2003, p. 34) “[...] É fundamental que as escolas incentivem os educandos a conhecer a sua própria religião, a ter interesse por outras formas de religiosidade, valorizando cada uma e respeitando a diversidade religiosa, sem nenhum tipo de preconceito”.

Quando o assunto é fé e religião, nem sempre existe uma sensibilidade e respeito. As manifestações de intolerância em nome da religião ou com base na religião estão na origem das maiores violações de direitos humanos de que há memória e têm sido um dos principais motivos de constante de violência em suas formas diversas.

## 2.2 Diversidades culturais

Em relação a origem dos alunos desta turma, pode-se afirmar que é uma turma mista, pois boa parte residem no campo e os demais na cidade. Naturalmente, neste contexto há uma diversidade cultural muito grande.

A diversidade marca a vida social brasileira. Diferentes características regionais e manifestações de cosmologias ordenam de maneiras diferenciadas a apreensão do mundo, a organização social nos grupos e regiões, os modos de relação com a natureza, a vivência do sagrado e sua relação com o profano. O campo e a cidade propiciam às suas populações vivências e respostas culturais diversas, que implicam ritmos de vida, ensinamentos de valores e formas de solidariedade distintas (BRASIL, 2000, p. 125).

A respeito deste quesito também já presenciei situações de preconceito para com os alunos do campo, principalmente preconceito linguístico, quando separa grupos para realização de alguma atividade, alguns alunos do campo acabam sendo excluídos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, lançados pelo Ministério da Educação, na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso, nos anos de 1997 e 1998, enfatizam a Pluralidade Cultural como um dos Temas Transversais a ser incorporado aos currículos das escolas (BRASIL, 1997, 1998). Outro documento oficial, lançado no ano de 2004, já na administração do Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, foi a Lei nº 10.639/032 que incorpora à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas de todo o país.

Estes documentos fazem parte das ações afirmativas que vem sendo desenvolvidas no país com a finalidade de reduzir a desigualdade e o preconceito cultural. Além dessas atribuições, as ações afirmativas têm como objetivo a inclusão igualitária em todos os âmbitos sociais, seguido de ações para que o racismo, e a intolerância, em todos os atos discriminatórios sejam excluídos da nossa sociedade.

Muitos indivíduos têm dificuldade em perceber, aceitar e respeitar a diversidade presente na sociedade. Segundo Candau (2002, p. 4), com a globalização predominaria a tendência de que “[...] as expressões particulares fossem substituídas por linguagens gerais, uniformes, homogeneizando indivíduos e grupos [...].”

A cultura globalizada é aquela produzida para o conjunto das camadas mais numerosas da população, que compreende o povo, melhor dizendo o grande público. Como consequência, a cultura de massa desenvolve-se a

ponto de ofuscar os outros tipos de culturas, acaba submetendo as demais culturas a um projeto comum e homogêneo reprimindo as demais formas de cultura, de forma que os valores reconhecidos e aceitos passem a ser apenas os compartilhados pelas grandes mídias.

A universidade, assim como a escola, atende em seu cotidiano muitos alunos advindos de diversos grupos, entre eles, os alunos do campo com sua cultura e seus valores que precisam ser reconhecidos e valorizados, pois são muitas as influências e contribuições trazidas por eles, principalmente em relação ao trabalho, a história, o jeito de ser, os conhecimentos e experiências, etc.

As questões relacionadas à cultura precisam ser desenvolvidas nas práticas e nos currículos levando em consideração a pluralidade da escola o que ‘requer do professor nova postura, novos saberes, novos objetos, novos conteúdos, novas estratégias e novas formas de avaliação’ (CANDAU; MOREIRA, 2003, p. 157).

As pessoas que vivem no campo têm sua cultura, seus saberes de experiência, seu cotidiano. Os alunos advindos do campo precisam se sentir parte do processo e terem o seu valor reconhecido pela sociedade, a começar pela escola, que trabalha no sentido de desenvolver a humanização e a emancipação dos cidadãos.

### **2.3 Diversidade política**

Outro momento em que a falta de tolerância ficou perceptível, foi durante o processo eleitoral de 2016. Na cidade há somente dois partidos políticos, em época de eleições fica totalmente dividida, no entanto, esta divisão não é somente por opção a um determinado partido político, o que se percebe é a proliferação da intolerância e muitos casos de violência em suas diversas formas.

O risco permanente é a intolerância. Ela reduz a realidade, pois assume apenas um polo e nega o outro. Coage a todos a assumir o seu polo e a anula o outro, como o faz de forma criminosa o Estado Islâmico e a Al Qaeda. O fundamentalismo e o dogmatismo tornam absoluta a sua verdade. Assim eles se condenam à intolerância e passam a não reconhecer e a respeitar a verdade do outro. O primeiro que fazem é suprimir a liberdade de opinião, o pluralismo e impor o pensamento único. Os atentados como o de Paris têm por base esta intolerância (BOFF, 2015, p. 1).

As discordâncias políticas entre os alunos do curso de Pedagogia é algo tão sério que tem alunos que não se falam, e já ocorreram diversas brigas entre os alunos, tanto no trajeto para a universidade, quanto em sala de aula,

até hoje ainda há resquícios das divergências políticas. Por muitas vezes tivemos dificuldades em fazer trabalhos em grupos por conta dessa divergência, alguns alunos se negam a participar de atividades em grupo onde existe alguém da oposição.

## 2.4 Diversidade no ritmo de aprendizagem

Alguns dos egressos do curso de Pedagogia são alunos que não tiveram um bom Ensino Médio, pelo fato de residirem no campo, também não tiveram e muitos ainda não têm acesso à tecnologia, porém há uma pequena minoria que mora na cidade que fez um bom Ensino Médio, tem acesso aos meios tecnológicos, alguns já são profissionais da educação a um bom tempo, estes que moram na cidade e que tem mais experiências em sala de aula, muitas vezes apresentam mais facilidade no domínio de alguns conteúdos, por conta disto os alunos com menor rendimento às vezes são discriminados pelos demais, causando situações constrangedoras e de conflito na sala de aula.

Trabalhar com uma turma composta por alunos que possuem diferentes ritmos de aprendizagem, uma turma heterogênea, o ideal é que os alunos tenham as mesmas oportunidades, porém, essas podem ser aplicadas de forma diferenciada, dependendo do ritmo de cada um, o importante que todos se sintam inseridos no processo de ensino aprendizagem.

Há também outras diversidades entre os alunos do curso de Pedagogia como de gênero, geracionais, cor e raça, mas neste relato, optamos em destacar somente aquelas em que há evidências de preconceito e intolerância, pois o foco principal no desenvolvimento da atividade foi justamente em cima dos principais pontos onde há manifestação de intolerância, dessa forma, todas as atividades do projeto teve como objetivo educar para/na diversidade.

Uma educação para a tolerância parte tanto do reconhecimento do valor absoluto de cada ser humano – único, distinto, singular – como da obrigação moral de, pelo diálogo, construir normas éticas comuns e compartilhadas (universais) para garantir, sem mais, a pluralidade deste mesmo ser tão particular. Educar para a tolerância apontaria assim para a universalidade das normas morais e para a particularidade de cada ser humano como um ser absolutamente valioso (ANDRADE, 2009, p. 206).

Diante das atitudes de intolerância e preconceito presentes na turma de Pedagogia, senti-me desafiado enquanto educador. Qual seria o melhor caminho a seguir, para se trabalhar com a diversidade em uma turma de futuros professores e alguns que já são professores? Meu desafio seria mostrar para eles que a diversidade é uma oportunidade de abertura para novas experiências

e não uma ameaça e que em um ambiente como a sala de aula as diferenças são inevitáveis. A este respeito, Aquino (1998) ressalta que:

A heterogeneidade característica presente em qualquer grupo humano, passa a ser vista como fator imprescindível para as interações na sala de aula. Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimento de cada criança (e do professor) imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertórios, de visões de mundo, confrontos, ajuda mútua e consequente ampliação das capacidades individuais (AQUINO, 1998, p. 63-64).

A heterogeneidade vem sendo assumida enquanto conjunto de indivíduos, cada qual com características específicas que os distinguem uns dos outros. A heterogeneidade em sala de aula manifesta-se de várias maneiras: existe aquele aluno apático, portador de uma baixa autoestima, como também existe aquele que, por um motivo ou outro, destaca-se de maneira negativa com o objetivo de ser o “alvo” das atenções, ainda existe as diferenças religiosas, culturais, geracionais entre outras. Se a heterogeneidade não for reconhecida no ambiente escolar irá complicar a tarefa de ensinar ou de educar, já que a escola geralmente tende a organizar o seu trabalho em torno do grupo idealmente homogêneo ou homogeneizado.

Como professor desta turma há um ano e meio, percebi que já houve vários problemas por conta desta diversidade, já presenciei situações de preconceito, intolerância e até mesmo alguns casos de manifestação de violência. Não tem como se calar diante de atos de intolerância, pois a escola é o espaço de formação de cidadania mais importante nas sociedades atuais e torna-se imprescindível incluir em seu currículo e debater temas que englobam a diversidade, Araújo (1998) salienta que:

[...] a escola precisa abandonar o modelo no qual se esperam alunos homogêneos, tratando como iguais os diferentes, e incorporar uma concepção que considere a diversidade tanto no âmbito do trabalho com os conteúdos escolares quanto no das relações interpessoais. É preciso que a escola trabalhe no sentido de mudar suas práticas de ensino visando o sucesso de todos os alunos, pois o fracasso e o insucesso escolar acabam por levar os alunos ao abandono, contribuindo assim com um ensino excludente (ARAÚJO, 1998, p. 44).

A universidade não é apenas um lugar de aprendizado, mas também de debates e de troca de conhecimentos. Partindo desse pressuposto, um momento oportuno para se discutir a temática com a turma foi quando fomos trabalhar com o tema “Currículo e Diversidade”. Moreira (2001) sugere no

nosso papel de professores, três aspectos importantes a desenvolver na prática pedagógica, perante a diversidade:

1º - que nos voltemos tanto para dentro, para a prática, como para fora, para as condições sociais e culturais em que a prática se desenvolve e contribui para a formação das identidades docentes e discentes; 2º - que questionemos tanto as desigualdades como as diferenças identitárias presentes na sala de aula, buscando compreender e desequilibrar as relações de poder nelas envolvidas; 3º - que estimulemos a reflexão coletiva, propiciando a formação de grupos de discussão e de aprendizagem nas escolas, por meio dos quais os professores apoiem e sustentem os esforços de crescimento uns dos outros, bem como articulações entre diferentes escolas, entre as escolas e a universidade, entre as escolas e distintos grupos da comunidade. A ideia é que o professor reflexivo preserve a preocupação com os aspectos políticos, sociais e culturais em que se insere sua prática, leve em conta todos os silêncios e todas as discriminações que se manifestam na sala de aula, bem como amplie o espaço de discussão de sua atuação (MOREIRA, 2001, p. 49).

Em consonância com o pensamento de Moreira (2001), o primeiro passo para o desenvolvimento da atividade foi a leitura e fichamento do livro “Documentos de Identidade” de Tomaz Tadeu da Silva. Depois da leitura e do fichamento, fizemos rodas de conversa focando o capítulo do livro que faz referência à identidade, pedimos para aula seguinte que os alunos trouxessem pedaços de tecidos diversos, agulhas e linhas para a realização de uma oficina.

Para a culminância desta oficina foi confeccionada, pelos alunos, uma colcha de retalhos utilizando os tecidos que os próprios alunos trouxeram. No início, houve um pouco de resistência, principalmente por parte dos homens, que chegaram até a comentar “costurar é coisa de mulher”, mas de acordo o desenvolvimento da atividade, todos foram se inserindo.

Após a confecção da colcha, fizemos uma exposição onde cada aluna relatava os detalhes da colcha: cor dos tecidos, tamanho de cada retalho, qualidade dos tecidos, preço, tipo de costura, estampa etc. Diante da fala de cada aluno, eles mesmos chegaram à conclusão que aquela colcha representava muito bem a diversidade, fizemos a leitura de alguns textos sobre a temática abriu-se um espaço para conversa, onde cada discente tiveram a oportunidade para relatarem atitudes de preconceito e intolerância vividos por eles, foi um momento muito comovente e emocionante, foi uma oportunidade para os alunos refletirem as atitudes de preconceitos existentes na turma. Em seguida, abrimos para a discussão sobre o tema e a visão de diferentes autores sobre o respeito e tolerância à diversidade.

A tolerância é, antes de mais nada, uma exigência ética. Ela representa o direito que cada pessoa possui de ser aquilo que é e de continuar a sê-lo. Esse direito foi expresso universalmente na regra de ouro ‘Não faças ao outro o que não queres que te façam a ti’. Ou formulado positivamente: ‘Faça ao outro o que queres que te façam a ti’. Esse preceito é óbvio. O núcleo de verdade contido na tolerância, no fundo, se resume nisso: cada pessoa tem direito de viver e de conviver no planeta Terra. Ela goza do direito de estar aqui com sua diferença específica em termos de visões de mundo, de crenças e de ideologias. Essa é a grande limitação das sociedades europeias: a dificuldade de aceitar o outro, seja árabe, muçulmano ou turco e na sociedade brasileira, do afrodescendente, do nordestino e do indígena. As sociedades devem se organizar de tal maneira que todos possam, por direito, se sentir incluídos (BOFF, 2015, p. 1).

Lutar contra o preconceito é uma decisão que precisa ser encampada pela coletividade, não é uma responsabilidade só de quem é discriminado. É preciso que os alunos aprendam a repudiar todo e qualquer tipo de discriminação, seja ela baseada em diferenças de cultura, raça, classe social, nacionalidade, idade ou preferência sexual, entre outras tantas.

### 3. Considerações finais

O Brasil é um país rico em diversidade, porém isto não pode ser visto como um problema no contexto educativo, mas ao contrário, como uma grande oportunidade de aprendizagem através de experiências diferentes. É papel da Universidade trabalhar com o tema diversidade, adequando o currículo com o multiculturalismo, oferecer subsídios aos professores para auxiliá-los na condução de sua prática pedagógica, tornando-os seres humanos mais tolerantes e conseqüentemente, exercer sua profissão com a responsabilidade de preparar a futura geração para conviver com o diferente de forma mais harmônica conscientes de que a diversidade é peculiaridade da existência humana.

Trabalhar com uma proposta de diversidade, propiciando oportunidades de inclusão a todos os alunos na escola, não é uma tarefa fácil, uma vez que não se resume apenas na garantia do direito de acesso. É preciso que lhes sejam garantidas as condições de permanência e sucesso na escola.

O estudo aqui realizado, compartilhando a experiência de uma aula sobre currículo e diversidade e a dinâmica aplicada com a construção de uma cocha de retalhos, pode contribuir para superação do preconceito e intolerância que existem entre os alunos do curso de Pedagogia do PARFOR, da Universidade do Estado da Bahia.

Assim, concluímos que a construção do conhecimento na Educação Contemporânea deve ocorrer coletivamente e estar voltada para questões que contemplem as diferenças, ou seja, a diversidade humana que compõe a universidade e o interior de cada sala de aula.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. A banalidade do mal e as possibilidades da educação moral: contribuições arendtianas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 43, 2010.

AQUINO, J. G. **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1998.

ARAÚJO, U. F. **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. 4. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1998.

BANDEIRA, L.; BATISTA, A. S. **Preconceito e discriminação como expressões de violência**. Revista. De Estudos Feministas, Florianópolis, v. 10, n. 1, jan. 2002.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília: MEC, 2003.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**. 1º e 2º ciclos - Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 1997.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000b.

BOFF, L. **A intolerância no Brasil atual e no mundo**. Disponível em: <<https://leonardoboff.wordpress.com/2015/01/22/a-intolerancia-no-brasil-atual-e-no-mundo/>>. Acesso em: 08 maio 2017.

CANDAU, V. M. **Sociedade, educação e cultura (s): questões e propostas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. B. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Brasil, n. 23, 2003.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. **Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris**. 10 dez. 1948. Disponível em: <<http://www.dudh.org.br/wpcontent/uploads/2014/12/dudh.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2017.

FERREIRA, A. B. H. **Miniaurélio**: o mini-dicionário da língua portuguesa. 6. ed. rev. atualiz. Curitiba: Positivo, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GRANDE, M. A. R. L.; SERBINO, R. V. (Org.). **A escola e seus alunos**: estudos sobre a diversidade cultural. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, Campus Marília, 1995.

HEERDT, M. L. C. P. **Como educar hoje?** Reflexões e propostas para uma educação integral. São Paulo: Mundo e Missão, 2003.

LIMA, E. S. **Atividades de estudo**. São Paulo: Sobradinho 107, 2006.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, cultura e formação de professores. **Revista Educar**, Editora da UFPR, Curitiba, n. 17, 2001.

OLIVEIRA, C. A. V. **Formação de professores**: identidade e “mal-estar docente”. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2005.

SACRISTÁN, G. J. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 1988.

# TEXTOS IMAGÉTICOS: a arte do/no campo desvela o olhar docente

*Lídia Barreto da Silva*<sup>27</sup>

*Maria da Neves Enéas da Silva Santos*<sup>28</sup>

---

## 1. Introdução

Esta proposta se consistiu numa articulação entre os componentes curriculares Educação do Campo e Arte no curso de Licenciatura em Pedagogia do Programa de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Os objetivos do componente curricular Educação do Campo perpassam pela elevação do conhecimento do educando à condição de criticidade no que diz respeito ao momento atual da Educação do Campo, aos traços de identidade dos povos do campo e a uma formação humana vinculada a uma concepção de campo, além de estimular o vínculo com a matriz pedagógica do trabalho e da cultura possibilitando a socialização e produção de diferentes saberes desses sujeitos.

Quanto aos objetivos do componente Arte, vale a ressalva de que a educação pela arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracteriza um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana, desenvolvendo a sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apropriar e conhecer as formas produzidas pelos artistas, pela natureza e nas diferentes culturas.

Entendemos que a Arte eleva o indivíduo a um estado de realização e prazer no momento do fazer artístico, além de ser uma das atividades da mais alta qualidade do ser humano; ela dinamiza o corpo e a mente do indivíduo humano e o faz extrapolar do cotidiano às novas realidades, por isso elaboramos um projeto que buscou contemplar não só o ensino da arte, mas também a cultura regional, manifestações artísticas populares, o cotidiano de vida e

---

27 Possui mestrado em Educação do Campo pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB (2019), Especialização em Política do Planejamento Pedagógico - Currículo, Didática e Avaliação pela Universidade do Estado da Bahia (2007) e graduação em Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas pela Universidade Católica do Salvador (2004). Atualmente é docente na Licenciatura em Pedagogia – UNEB.

28 Doutora em Educação pela Universidad Del Mar, Chile. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS e a segunda graduação foi Bacharelado em Educação Religiosa pelo Seminário Teológico Batista do Nordeste - STBNE. É especialista em Alfabetização pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Coordena o Núcleo de Alfabetização e Letramento - NUAL e também a Brinquedoteca Universitária do Departamento de Educação – Campus XIII da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, também sendo docente desse Departamento.

o trabalho das pessoas, e o lugar em que vivem. Corrobora esta concepção o que defende Arslan e Iavelberg (2011):

A aprendizagem artística deixará no aluno marcas positivas, um sentimento de competência para criar, interpretar objetos artísticos e refletir sobre arte, situar as produções, aprender a lidar com situações novas e incorporar competências e habilidades para expor publicamente suas produções e ideias com autonomia. Autoestima não se promove afirmando que tudo o que o aluno faz e pensa em arte é ótimo. Ele sentirá confiante em relação a sua arte apenas na medida em que aprender de modo significativo: fazendo, interpretando, refletindo e sabendo contextualizar a arte como produção social e histórica (ARSLAN; IAVELBERG, 2011, p. 09).

Sob o título de **Textos Imagéticos: a arte do/no campo desvela o olhar docente**, esta proposta acadêmica atendeu aos/às professores/as do curso de Licenciatura em Pedagogia, estimulando cada um/uma a constatar que a atividade de ler textos imagéticos amplia o arcabouço cultural do/a educador/a, ao tempo em que os auxilia na articulação que deve ser estabelecida entre a teoria e a prática no seu exercício docente junto às classes de educandos/as das escolas do campo.

Dessa maneira, oportunizamos aos professores-cursistas do curso de Licenciatura em Pedagogia do PARFOR, uma vivência reflexiva relacionada à valorização da arte existente no cotidiano de nossas vidas, ao tempo em que foram instigados/as a levarem essa mesma reflexão para os/as estudantes das escolas em que atuam.

## **2. Ser educador, ser educadora: a arte nos faz pensar sobre nossos desejos e emoções**

Em nossa trajetória como docentes do ensino superior, buscando manter um diálogo constante com professores/as que atuam na Educação Básica, temos tomado como objeto de reflexão a questão da formação docente, do processo de fazer/produzir/aperfeiçoar conhecimentos na formação inicial e continuada, visando aprimorar as práticas educacionais transformadoras e criativas. Assim, optamos por trilhar caminhos que nos conduzam a desenvolver práticas educativas que desafiem a nossa inventividade e o nosso potencial reflexivo, posto que nossa ideia está em consonância com a ideia de que a “educação é um processo de vida e não uma preparação para a vida futura e a escola deve representar a vida presente – tão real e vital para o aluno como a que ele vive em casa, no bairro ou no pátio” (DEWEY, 1978, p. 55).

Para esse autor, além das preocupações em formar o/a estudante para ser capaz de ler, escrever, interpretar, realizar operações matemáticas, ter conhecimentos sobre as várias áreas do saber e prepará-lo para se inserir na vida profissional – deve também se preocupar em formar os valores morais e éticos que são inerentes aos seres humanos, como a autonomia, a solidariedade, a coletividade, o respeito ao próximo, a autoestima positiva, para assim se tornarem indivíduos completos. Reflexões desse tipo servem como incentivo preponderante para a realização de Projetos que possibilitam experiências exitosas, como a que relatamos neste texto.

Atuando como docentes nos cursos do PARFOR, em várias cidades do interior da Bahia, foi possível perceber a dificuldade que os professores da Educação Básica têm em desenvolver atividades que sejam relacionadas ao ensino de arte por acharem não saber nada sobre arte, uma vez que disseram não ter vivenciado essa matéria quando estudavam, principalmente os que atuavam e atuam nas escolas situadas na zona rural e também nas escolas localizadas na cidade, mas que atendem, aproximadamente, 75% dos estudantes oriundos do campo.

Normalmente, os/as professores/as se deparam com o ensino de arte que está no currículo das escolas, mas que não é ministrado de maneira satisfatória pelos próprios, os quais não conseguem enxergar essa dificuldade, como também entendem que precisam de orientações e/ou formações que possam ajudá-los a ministrar aulas minimamente satisfatórias a ponto de atender ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Com essas observações, constatamos que poderíamos desenvolver uma proposta que contemplasse o ensino de arte e da educação do campo com ênfase na cultura regional e local, manifestações artísticas e religiosas presentes no cotidiano de vida e trabalho no campo.

Certamente, atividades diversificadas na área de artes possibilitam um trabalho multidisciplinar porque os resultados das produções são analisados, também, sob os paradigmas da linguagem no tocante à questão ortográfica, matemática, geográfica, política, histórica, emocional, religiosa, etc.

### **3. Contemplar, contextualizar e fazer arte em retalhos: o percurso**

Este Projeto desenvolveu-se no âmbito do componente curricular Educação do Campo, no curso de Licenciatura em Pedagogia do Programa de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, nos polos situados nos municípios Marcionílio Souza, Iaçú, Ruy Barbosa, Serrinha e Nova Redenção, todos situados no interior da Bahia. As atividades efetivadas nas aulas deste Componente Curricular ocorreram no período de abril de 2012 a março de 2016.

As turmas eram compostas por professores-cursistas que atuam nas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I da Educação Básica, situadas na sede dos municípios, distritos e povoados “ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” (Decreto nº 7.352/2010). Todos/as se envolveram diretamente com a elaboração e execução dos Projetos, além de envolverem a comunidade no entorno dos prédios de aulas do PARFOR. Ao todo, conseguimos contemplar em torno de duzentos e oitenta e cinco professores que atuam direta e indiretamente na Educação Básica.

Traçamos, cuidadosamente, objetivos que pudessem nortear o trabalho e comungar com a ideia que tínhamos de valorizar os conhecimentos e saberes acumulados pelos professores-cursistas ao longo da trajetória docente de cada um/uma. Estes foram os objetivos: **(a)** Apresentar aos professores-cursistas uma prática pedagógica que possibilita a apreciação e reprodução, através da arte, do espaço onde eles vivem levando-os a valorizar o seu lugar no mundo; **(b)** Reconhecer a importância do olhar artístico em direção à vida das pessoas que vivem no/do campo; **(c)** Expressar potencial artístico, por meio de atividade aberta/direcionada, desenvolvendo a criatividade; **(d)** Localizar os símbolos que envolvem a leitura de imagens, relacionando-os com a realidade sócio-político-educacional da vida no campo; **(e)** Coordenar a produção de painéis que retratem a vida do/no campo através da Arte Naif<sup>29</sup>; **(f)** Mostrar através das práticas desenvolvidas o sentido estético e a fruição da obra de arte nas suas mais diversas manifestações culturais.

Os estudos foram marcados pelas discussões curriculares mais recentes do ensino de Arte, com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN de Arte – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental de 1998, que dizem:

Os conteúdos da área de arte estão organizados de tal maneira que possam atender aprendizagens cada vez mais complexas no domínio do conhecimento artístico e estético, seja no exercício do próprio processo criador, pelo fazer, seja no contato com as obras de arte com outras manifestações presentes nas culturas ou na natureza. O estudo, a análise e a apreciação da arte podem contribuir tanto para o processo pessoal de criação dos alunos como também para sua experiência estética e conhecimento do significado que ela desempenha nas culturas humanas. O conjunto de conteúdos está articulado dentro do processo de ensino e aprendizagem explicitado por intermédio de ações em três eixos norteadores: produzir, apreciar e contextualizar (p. 27).

29 A pintura **Naif** é produzida por artistas não eruditos, ou seja, sem formação culta no campo da arte. Muitos são considerados autodidatas, pois aprenderam sozinhos sua técnica e não seguem regras nem tendências artísticas. Naif é uma palavra francesa que significa “natural”, “ingênuo” ou “primitivo”. O termo foi adotado na França, na década de 1880. O Brasil está entre os cinco países onde mais se encontra essa forma de expressão popular (Encontrado em: A arte de fazer Arte, HADDAD; MORBIN, 2009, p. 44).

Esta, pois, foi a principal base desse Projeto, sempre levando em consideração a produção dos professores-cursistas, a maneira como eles/as apreciam uma produção artística, por fim, contextualizam essa apreciação para encorajar os/as estudantes que estão sob sua responsabilidade para produzir/fruir arte.

Ler uma obra de arte não é simplesmente listar os elementos estéticos e formais que a compõem como cor, linha, forma, ritmo, equilíbrio, etc. É, também, favorecer a expressão das ideias dos/das educandos/as acerca da imagem apresentada. Quando propomos a análise ou leitura de obra de arte no espaço escolar estamos possibilitando a educação do olhar, já que tantas vezes as imagens perpassam por nós sem que a percebamos de modo real.

Quem ensina arte deve ter o cuidado na seleção dessas imagens pra que não seja um mero exercício de ver reproduções de obras de arte; deve ser conduzida com perguntas que estimulem o/a estudante a perceber as nuances da representação imagética, o que o artista estava querendo dizer para seu observador; muitas vezes, a imagem representa um fato histórico que, caso não tenhamos conhecimento acerca dele, não passará de um simples quadro, como a obra de Pablo Picasso “*Guernica*”; esse quadro é a representação do real quando a pequena cidade espanhola de Guernica foi bombardeada pela aviação nazista a mando de Hitler, durante a Guerra Civil Espanhola; o fato foi esquecido, mas a tela pintada por Picasso permaneceu marcando gerações; é esse um dos “encantos” de se trabalhar com imagens em sala de aula: é a capacidade que ela tem de parecer com a própria realidade.

A imagem em nosso cotidiano é tão real que, por vezes, achamos que podemos “ouvir” aquilo que estamos vendo e ainda hoje a imagem vem ganhando cada vez mais força não só nas salas de aula, mas em toda parte, na publicidade, no mundo da moda, na política, na música e em quase todos os setores e meios de comunicação, sejam eles de massa ou não; por isso se faz necessário usar a leitura, a interpretação, a análise da imagem com nossos estudantes pra que possamos despertar neles o interesse para o conhecimento que há por trás do que estão vendo e assim poder *revelar* um mundo, ler o mundo onde estão inseridos e ter uma capacidade mais sensível e aguçada pra atender as demandas da vida social que sua condição de cidadãos e cidadãs lhes “impõe”.

A imagem é polissêmica, um misto de arte, ciência, técnica, cultura. Até um simples retrato admite várias interpretações. Essa polissemia foi discutida quando abordamos os seguintes conteúdos: Concepções e princípios da Educação do campo; Identidade e cultura na Educação do Campo; A leitura imagética: a arte do/no campo e o Contexto histórico e produção artística dos artistas: Lêda Catunda, Antônio Poteiro, Siron Franco e o artista Henri Rousseau (precursor da arte Naif).

Utilizamos também a produção dos artistas regionais como Antônio Poteiro, homem simples que destaca a brasilidade em suas pinturas e esculturas e sua trajetória como filho de poteiro<sup>30</sup>, além de enfatizar as festas regionais como as cavalhadas e os capuchinhos. O artista se considera um homem livre para criar da maneira que entende ser correta. Dito de outra forma, Antônio Poteiro primeiro gosta do que faz, depois são os outros que gostam, ou seja, é um artista sem *amarras*.

Na pintura, os mesmos elementos utilizados em suas peças cerâmicas priorizam uma temática nascida do sonho e do pesadelo, apropriada diretamente da realidade concreta, das festas e tradições populares, do imaginário fantástico. O crítico Frederico Morais (1983) afirma:

O mundo que Poteiro constrói em seus quadros e cerâmicas é rigorosamente lógico, a começar pela sua simetria. Nele temos o céu e a terra, o alto e o baixo, a esquerda e a direita, o dentro e o fora, Deus e o diabo, o bem e o mal, o leve e o pesado. São vários níveis, planos, andares. Há o mundo de dentro (Poteiro põe presépio dentro de um chapéu de couro nordestino, imagem que lembra uma nave ou gruta) e o de fora (MORAIS, 1983, p.?).

A criação de Poteiro o faz reverenciar as coisas e as pessoas que valoriza, como São Francisco, que é para ele uma figura especial. Poteiro identifica-se com ele e com todos os personagens que, de certa forma, cultivam a sua irreverência, deixando suas marcas na história, na arte e na vida. O artista retrata em suas obras, com muita precisão, a vida rica em cultura, crença, religião, mitos, folguedos e toda sorte de manifestações artística dos povos do campo.

Também trabalhamos as obras do principal artista da corrente e precursor da arte *Naiif*, Henri Rousseau, um especialista em cores, mas que não possuía formação clássica em artes. O artista soube retratar em suas telas a paisagem pura e simples, as festas de cunho popular e os sujeitos simples, repleto de saberes que compõem esses espaços.

Por fim, também levamos para a essa atividade as obras do artista baiano Silvio Jessé. Esse artista plástico nos faz refletir sobre as situações de sofrimento que passam os povos que vivem nas regiões assoladas pela seca, os personagens emblemáticos desses espaços como a mãe que amamenta o filho mesmo sem forças, os animais que resistem à falta de água, assim como a vegetação e a crença que torna o homem e a mulher do campo mais fortes pra resistir às mazelas e sofrimentos do cotidiano. As telas são recheadas de símbolos e muita cor, o que eleva a obra do artista a um patamar de criação incontestável com o uso de textura e cores fortes e primárias. As obras de Jessé deram vazão para que os

30 “Seu pai faz potes, portanto é um poteiro”. As fábulas de Antônio Poteiro, 2006, p. 03.

professores-cursistas pudessem criar com mais liberdade, sem se preocuparem com o uso de perspectiva, com linhas muito precisas, com combinação de cores e sim focados em retratar a realidade exatamente como ela é.

Após apreciarem as obras de artes, tivemos um processo de produção artística muito criativo e também foi possível perceber as concepções de campo que cada um/uma foi capaz de apreender, além de inovar no que se refere a uma proposta pedagógica num curso de Licenciatura, pois o teórico, o artístico e o prático trilharam lado a lado.

#### 4. Procedimentos didáticos

A duração dos projetos variava em cada turma, mas quase todos tiveram um tempo de 45 dias entre confecção completa dos painéis, produção textual sobre o que foi retratado nos painéis e exposição dos mesmos. Abaixo, segue as etapas da execução do Projeto.

1ª ETAPA	Início com a apresentação do Projeto e divisão da turma em equipes de trabalho para confeccionar os painéis de tecido partindo da Arte Naif. O painel teve a incumbência de ilustrar o cotidiano da vida do/no campo, a cultura regional e local e as manifestações artísticas e populares. Partindo das Concepções e Princípios da Educação do Campo, da Identidade e da Cultura na Educação do Campo, leitura das obras dos artistas Naif os professores-cursistas puderam conhecer, refletir e ampliar o conhecimento para confeccionar os painéis de tecido.
2ª ETAPA	Escolha do tema a ser abordado nos painéis e reunião dos integrantes dos grupos para definição dos elementos da cultura local, antes esquecidos. Houve uma aula especial sobre leitura de textos imagéticos no cotidiano do campo e produção de textos a partir da imagem, ministrada por uma professora convidada que se tornou parceira do Projeto.
3ª ETAPA	Exposição de reproduções de obras de arte de Siron Franco e Lêda Catunda, criando um clima de museu itinerante que proporcionou aos professores-cursistas momentos de contemplação e leitura imagética. Início da confecção dos painéis em sala de aula.
4ª ETAPA	Exposição dos painéis no prédio de aulas do PARFOR com a participação da comunidade que vive no entorno da escola e trio de forrozeiros. As equipes de trabalho expuseram os painéis e socializaram a importância de confeccioná-los de acordo com a temática escolhida.

Muitas pessoas se envolveram na culminância dos Projetos. Em Nova Redenção algo nos surpreendeu sobremaneira, visto que contamos com a presença de um trio de forrozeiros e os instrumentos musicais que foram emprestados por um vizinho da escola que costuma tocar nas festas da cidade e os outros vizinhos que foram apreciar a exposição dos painéis de tecidos produzidos pelos professores-cursistas retratando a história e cultura local.

Na cidade de Ruy Barbosa, a exposição contou com a presença de autoridades políticas e fez-se distribuição de medalhas com o nome do projeto

para cada professor-cursista; já em Iaçú, a exposição aconteceu durante a jornada pedagógica do município e contamos com a presença de mais de trezentas pessoas. A palestra de abertura ficou por nossa responsabilidade. Em Marcionílio Souza, conseguimos expor na praça da cidade e contamos com a presença do coral de flautas das crianças da cidade, além da comunidade que se envolveu completamente; em Serrinha, conseguimos expor na área externa da escola em que funcionavam as aulas do PARFOR e pudemos contar com a presença de professores-cursistas de outros cursos.

## 5. Avaliação do processo de aprendizagem dos estudantes

A avaliação partiu do princípio de que os processos educativos acontecem no fazimento e troca de saberes. Portanto, usamos como ferramenta basilar a intervenção/mediação considerando o conhecimento prévio dos professores-cursistas e a experiência docente acumulada para, a partir da realidade posta, propor atividades que possibilitassem o avanço do conhecimento.

A escuta e a observação cuidadosas no caminhar das aulas foram os principais instrumentos da avaliação. Entretanto, atividades de sistematização foram necessárias para confirmar o conhecimento apreendido, tais como: texto escrito descrevendo sobre a arte produzida a partir da assemblagem<sup>31</sup>, e processo de desenvolvimento do projeto em um curso de Ensino Superior e organização de exposição dos painéis produzidos e socialização da temática.

Nos textos escritos pelos professores-cursistas há o registro sobre a relevância e inovação do projeto; vejamos alguns depoimentos:

“Ao estudarmos a disciplina Educação do Campo com a professora Lídia Barreto, observamos que as aulas foram de suma importância para enriquecer nossa prática pedagógica principalmente quando ela trouxe a proposta para confeccionarmos os **panôs...**” (nome de quem deu o depoimento).

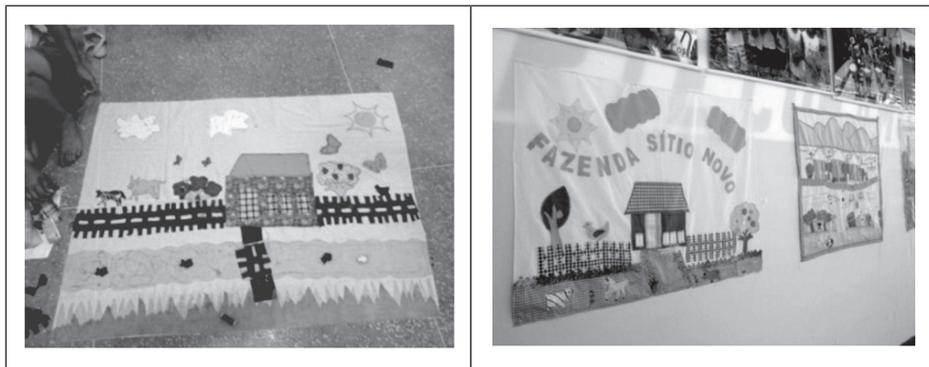
“Quando vi pela primeira vez a proposta achei que não iria conseguir pois achava que não sabia desenhar, mas quando comecei a fazer com meus colegas tudo foi clareando e ao ver o pano pronto me senti tão orgulhosa... gente importante...” (nome de quem deu o depoimento).

Os professores-cursistas experimentaram e vivenciaram um processo criativo e único da vidas deles, pois puderam pensar sobre o que iriam retratar nos painéis (panos)fazendo reflexões acerca do olhar que cada um tinha sobre o meio

31 **Assemblage ou assemblagem** é um termo francês que foi trazido à arte por Jean Dubuffet em 1953. É usado para definir colagens com objetos e materiais tridimensionais. A assemblage é baseada no princípio que todo e qualquer material pode ser incorporado a uma obra de arte, criando um novo conjunto sem que esta perca o seu sentido original. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Assemblage>>. Acesso em: 26 ago. 2016.

em que vivem e trabalham, também se debruçaram sobre como fariam essas representações e por fim o próprio *fazimento* que em si já está carregado de grande aprendizado, entretenimento, prazer, desafios e satisfação em ver o objeto de arte pronto e poder entender que ali está posta a sua impressão digital do início ao fim.

#### Panôs da turma de Iaçú – 2012



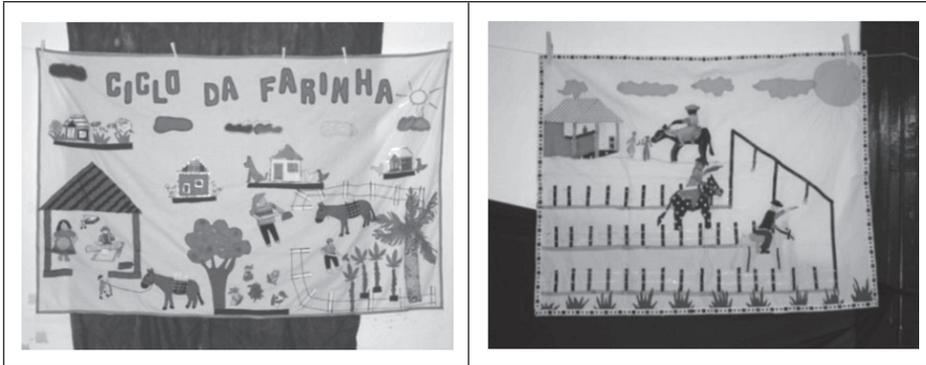
#### Panôs da turma de Ruy Barbosa – 2013



#### Panôs da turma de Serrinha – 2014



## Panôs da turma de Nova Redenção – 2016



### 6. Nosso olhar / nossa autoavaliação

Inicialmente, consideramos necessário reiterar o que registramos no último parágrafo da Introdução, insistindo numa prática educativa criativa e criadora. Na verdade, militamos em prol do argumento de que atualmente devemos ter uma visão educacional diferente, na qual professores e professoras não devem mais ser vistos como os detentores do saber, mas como sendo aqueles que promovem situações de circulação do conhecimento dentro da sala de aula. Em geral, é possível constatar que os/as estudantes são cheios de ideias e intenções, mas muitas vezes os rigores acadêmicos não permitem que os mesmos as exponham, impedindo que aulas bem significativas aconteçam, cotidianamente. E como tem sido as aulas que abordam a arte na educação do campo?

A Arte/Educação, como prática de ensino e aprendizagem nas escolas do campo, vem sendo discutida de modo crescente nos encontros educacionais, numa séria incumbência de vermos os debates e os projetos acerca deste assunto saírem do papel e se tornarem constructos teóricos basilares para nossa atuação docente. Os *educadores de arte* não possuem formação, não têm suporte, e tampouco acompanhamento de supervisores e diretores já que também não possuem formação na área. Consideremos, ainda, que os professores não dispõem de materiais, e muitas vezes não sabem nem mesmo o que trabalhar. Temos, também, que os/as estudantes, em sua maioria, não gostam de estudar “Artes” por motivos dessa natureza.

Vimos que há uma realidade preocupante no tocante ao ensino de Arte, não apenas nas escolas do campo, mas também nas chamadas escolas da cidade, porque o professor recebe da Secretaria de Educação um currículo de conteúdos programáticos já prontos e acabados, sendo que esses conteúdos são com base na realidade local e assim tudo acaba dificultando o trabalho do professor. Quando o professor é *ousado* e criativo ele quebra algumas regras impostas pelo sistema, e muitos têm feito isso, implementando temas voltados para o campo.

A intencionalidade deste Projeto seguiu essa constatação de que se faz necessário refletir sobre o quê e como estamos desenvolvendo as aulas de Arte nessas escolas e o quê e como faremos para possibilitar que o ensino se aproxime mais do contexto desses sujeitos sem lhes negar o direito de conhecer novas culturas e manifestações artísticas através da Arte.

O trabalho realizado com as turmas de professores-cursistas do curso de Licenciatura em Pedagogia do PARFOR nas cinco cidades mencionadas se constituiu um valioso período de aprendizagem no decorrer de nossa prática docente entre os anos de 2012 e 2016. Para além dos resultados alcançados, se deve valorizar o envolvimento e a energia dispensada no Projeto, pois interessa muito (re)aproximar educadores da educação básica da arte e isso deve ser feito com entusiasmo, considerando-nos incansáveis *aprimradoras* das práticas educacionais transformadoras e criativas.

Após as exposições nos municípios os panôs foram expostos em vários eventos da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS e de vários eventos do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST e do Fórum Estadual de Educação do Campo. Expor os panôs nesses espaços nos faz entender o quanto é importante desenvolver uma atividade que possa também visibilizar o fazer pedagógico e artístico de professores espalhados por várias escolas situadas em cidades e também em pequenos povoados.

## REFERÊNCIAS

ARSLAN, L. M.; IAVELBERG R. **Ensino de arte**. São Paulo: Cengage, 2011.

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BRASIL, Ministério da Educação. **As fábulas de Antonio Poteiro**/ Instituto Arte na Escola; Silvia Sell Duarte Pillotto; Mirian Celeste e Gisa Picosque (Coord.). São Paulo, 2006.

CALABRIA, C. P. B. , MARTINS, R. V. **Arte, história e produção**. São Paulo: FTD, 2009. v. 2.

DEWEY, J. **Vida e educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

HADDAD, D. A.; MORBIN, D. G. **A arte de fazer arte**. São Paulo: Saraiva, 2009. v. 2.

ROSSI, M. H. W. **Imagens que falam** – leitura da arte na escola. Porto Alegre: Mediação, 2009.

# SAÚDE E MEIO AMBIENTE NAS ESCOLAS: novas estratégias para abordagem de um velho tema?

*Iramaia de Santana*<sup>32</sup>  
*Vânia Regina de Souza Santos*<sup>33</sup>

## 1. Introdução

O que se chama de natureza ou meio ambiente é um conjunto de elementos vivos e não-vivos que constituem o planeta Terra (GUIMARÃES, 1995). Entender e trazer à consciência a célebre frase de Margaret Mead que nos diz “ Não teremos sociedade se destruímos o meio ambiente”, urge, dado que o ambiente se configura como o pano de fundo para os acontecimentos do humano (BERGER; IAMS, 1996).

O conceito de saúde sempre esteve ligado a ausência de doença, muito embora desde 1978 a Organização Mundial de Saúde (OMS), tivesse configura o novo conceito mundial de saúde, onde o define como “o estado do mais completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de enfermidade”. Em paralelo a disseminação do conceito de saúde da OMS, Antonovsky desenvolvia o conceito de salutogênese, cujo significado é a gênese da saúde, a qual foi oficializada apenas em 1992 (HEIMBURG, 2010) e definida como o processo que permite as pessoas tomarem o controle sobre sua saúde para melhorá-la. A salutogênese, portanto, é considerada uma forma de promoção da saúde e para tanto necessita de cidadãos ativos e perceptivos das questões do seu meio ambiente. Talvez, por conta disso, o tema Saúde e Meio Ambiente é muito explorado, pois já não mais se pode ignorar que impactos locais possuem efeitos globais, ainda que estes sejam percebíveis muito lentamente pelo

32 Professora assistente da Universidade do Estado da Bahia, é PhD em Biologia Marinha e Aquicultura. Enquanto pesquisadora, se dedica ao desenvolvendo de protocolos para exploração sustentável de peixes de importância bioeconômica no Litoral Norte da Bahia, e como educadora está iniciando a busca pela interface entre a Análise Bioenergética e a Biologia no processo de autoconhecimento, autorregulação e autoproteção.

33 Graduada em História pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Especialista em História Política e Mestra em Educação e Contemporaneidade pela mesma Universidade, também Especialista em Orientação Educacional (Universidade Salgado de Oliveira) é professora de Educação e Cultura Afro-brasileira e Indígena na Plataforma Freire (UNEB) e da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Vinculada ao Grupo de pesquisa em Processos civilizatórios: educação, memória e pluralidade cultura (Rede Memo) e também do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alagoinhas (GEPEA).

cérebro e consciência humana, portanto, difíceis de serem revertidos, depois de sua efetiva instalação tanto nas cidades quanto nos campos.

Embora o cultivo de si e do ambiente nem sempre apareçam interligados, a probabilidade desse nexos é bastante recorrente, apontando processos complementares (CARVALHO; STEIL, 2008). Para que este nexos ocorra e que o processo seja dual, a ideia de cuidado (l. *cogitare*, ocupar-se de) deve ser impregnada desde tenra idade.

A escola é o principal ambiente formal onde processos educativos se dão e, de acordo com Gohn (2006), tem organização sistemática e desenvolve suas atividades por meio de uma ordem sequencial e disciplinar, tendo no professor, o educador que, entre outras finalidades, objetiva a formação individual do cidadão ativo e a capacidade de perceber o seu ambiente. Neste sentido, a escola é considerada como um excelente local para a promoção da saúde, porque por lá passa a maior parte das crianças do país (SANMARTÍ, 1985).

Considerando que a saúde infantil também é determinada pelas relações travadas com as condições da natureza, com o ambiente social e de convivência com a família, que propiciam as oportunidades de aprendizagem de habilidades de percepção do meio ambiente, este trabalho, objetivou retratar diferentes formas de ativação da consciência ecológica que cada um traz dentro de si, impulsionada pelo processo de construção e aplicação das estratégias pedagógicas das Oficinas Articulares com o tema gerador: Saúde e Meio Ambiente.

## 2. Por que ainda saúde e meio ambiente?

Há tempos, o gênero humano vem se distanciando do ambiente natural, processo acentuado com o aparecimento da civilização industrial, substitutiva do contato direto com a natureza pelos encantamentos artificiais produzidos nos espaços urbanos (BAETA *et al.*, 2002). A ênfase dada pela humanidade à separação entre ser humano e natureza resultou em uma visão antropocêntrica, onde as demais partes que compõem o ambiente estão ao seu dispor sem se aperceber das relações de interdependência entre os elementos do meio ambiente (GUIMARÃES, 1995). Este distanciamento provocou também o congelamento sobre o fato de que vivemos em um sistema fechado no qual o que afeta uma espécie, fatalmente afetará a outra, diminuindo paulatinamente a amplitude de nossos sentidos sobre o fenômeno das relações entre os seres vivos.

Como prova disto, podemos citar alguns exemplos de perda de qualidade na saúde, diretamente relacionada com o meio ambiente, respondendo as seguintes questões:

*Quando a população de Camaçari foi assustada por uma doença misteriosa... que hoje sabemos ser o zica vírus? Qual o seu fator causal?*

*Quando a cidade de Feira de Santana foi atormentada com a chicungunya? Qual o seu fator causal?*

*Quando saguis foram mortos pela população na cidade de Alagoinhas? Qual foi o fator gerador?*

*Quando dezenas de pessoas morreram com deslizamento de terras ocasionado pelas chuvas em Salvador e quando o fogo ardeu na Chapada Diamantina, dizimando dezenas de seres humanos? E, quando o Rio Doce foi praticamente morto em Mariana (MG)?*

Quantas perguntas foram respondidas ou lembrados os fatos?

Associado ao congelamento das nossas consciências, as questões de saúde e meio ambiente, embora fincadas como conteúdo curricular da formação do Pedagogo (veja-se, por exemplo, o currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia da PAFOR/UNEB), ainda possuem pouca ou nenhuma permeabilidade no processo de ensino-aprendizagem, posto que se centram, maiormente, em regras de higiene pública e individual (MOHR; SCHALL, 1992) e em temas ambientais sem conexão direta com os efeitos sistêmicos sobre a realidade dos educandos.

As crianças estão sendo colocadas cada vez mais cedo, e num período maior de tempo, em instituições de educação infantil (SCOPEL *et al.*, 2012) em pleno processo de construção do *self*, período no qual, de acordo com REICH (1998), serão corporificados atitudes e comportamentos como a história de cada indivíduo. Mesmo que muito discutida, a temática “Saúde e meio ambiente” não chega a exaurir a questão e, tratá-la na educação básica é maximizar o processo de corporificação de valores e sentimentos que conduzam ao “ocupar-se” do meio ambiente, o que para BOFF (2017) abrange uma atitude de preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro.

Deste modo, e a partir da teoria e métodos da aprendizagem significativa, dois alvos foram considerados: para s discentes da PARFOR/UNEB do curso de Licenciatura em Pedagogia, buscou-se a reflexão sobre a importância do elemento lúdico no processo de construção do conhecimento cognitivo e psicossocial infantil e, para os educandos da Escola Parceira, criou-se oportunidades para interpretações sobre as condições do seu meio ambiente natural e como ações individuais são capazes de afetá-lo positiva ou negativamente em nível local e global.

### **3. Organização dos trabalhos**

As Oficinas Articulares foram construídas por cinco grupos de trabalho (GT), os quais se apoiaram em temáticas distintas para elaborarem atividades adaptadas a qualquer série do Ensino Fundamental I. A temática de cada GT e os objetivos propostos centraram-se nas motivações das discentes e as atividades estiveram relacionadas principalmente com a história de vida local, relacionada aos aspectos ambientais do município de Araçás.

A temática escolhida por cada GT foi considerada o subsunçor da aprendizagem significativa, ou seja, o conhecimento específico pré-existente na estrutura de conhecimentos do público alvo, as crianças do ensino fundamental I. Como o público alvo era de idades variáveis, o subsunçor ou ideia nuclear de cada GT, apresentou menor estabilidade cognitiva em termos de significado, para oferecer adequação aos diferentes níveis de aprendizagem aos quais fosse apresentado. A estratégia pedagógica utilizada foi a criação de cinco estações ambientais, montadas no pátio da escola, que confluíam e se interligavam de acordo com o seguinte fluxo de ideias nucleares: água, movimento e saúde, alimentados ou nutridos, nossas lavouras e saúde bucal *versus* autoestima. Para garantir a qualidade interativa da aprendizagem significativa, onde antigos conhecimentos fossem modificados e modificando-se ao adquirir novos significados e reforçando os já existentes, todos os jogos e atividades propostas estiveram associados a história de vida local de Araçás.

Para garantir associação com a história de vida local, cada GT construiu uma estação ambiental, doravante chamada de estação ou estações as quais receberam o nome de uma entre as muitas comunidades da zona rural do município, tática também pensada para que os participantes fossem tocados no sentimento de apropriação e pertencimento. O passeio pelas estações foi realizado por nível escolar, do menor ao maior, onde cada turma seguiu a ordem pedagógica das temáticas estabelecidas.

O desenvolvimento das atividades lúdicas-explicativas estiveram destinadas aos educandos do ensino fundamental, mas também aos professores-regentes das 15 turmas do ensino fundamental, do turno matutino da Escola Parceira (aproximadamente 300 alunos atendidos). O passeio pelas estações foi realizado por nível escolar, onde cada turma seguiu a ordem pedagógica das temáticas estabelecidas.

Esta estratégia pretendeu provocar fenômenos interativos e um maior alcance dos objetivos das Oficinas Articulares, posto que o comportamento esperado em crianças, de acordo com REICH (1998), é que a corporificação das experiências vividas sejam recorporificadas nos diálogos inevitavelmente estabelecidos pós-experiência, ajudando no processo de sensibilização e aprendizagem, nosso objetivo subliminar.

Todas as estações aplicaram jogos como atividade lúdica, de brincadeira, gracejo afastando-os do significado de competição (ANTUNES, 2017) que numa perspectiva sociocultural é uma maneira que as crianças têm para interpretar e assimilar o mundo (WAJSKOP, 2013), os quais foram a base da estratégia pedagógica para este processo de ensino-aprendizagem.

Atividades lúdicas como “jogo da velha”, adaptado ao banho, “morda a fruta”, “pergunte e responda”, “a brincadeira da estátua”, “morto-vivo”, “a brincadeira das cadeiras”, “reconheça os derivados da mandioca”, seguidos de

degustação de alimentos, quando pertinente, e premiações a todos os participantes, independente de acertarem ou não as perguntas ou serem os ganhadores dos jogos, são exemplos de dos jogos educativos utilizados.

#### 4. Passeio pelas estações

A Estação Dois Riachos abordou a temática “A água que alimenta nossas lavouras”, quem trouxe a frase de Bacci e Pataca (2008) como ideia nuclear para a sua discussão: “Nosso planeta não tem um ambiente adequado para a vida sem água” (p. 211). Com isto em mente, foi tratada a história de um dos rios centrais do município de Araçás, com auxílio de uma pequena maquete. O Rio Quiricó, seu estado atual de degradação, focando na relação das próprias discentes e a importância que o mesmo exerceu sobre o seu desenvolvimento psicossocial. Através da maquete do Rio na sua versão atual, o ciclo das águas foi explicado e a importância das matas ciliares na preservação dos rios discutida, levando os educandos a reconhecerem como ações individuais e da própria comunidade puseram em risco este Rio e como as mesmas ações seguem expondo os mananciais aquáticos do município de Araçás.

O caráter da água como recurso econômico e a diminuição da qualidade da água nos países em desenvolvimento é um grave problema que necessita ser enfrentado (LEMOS; GUERRA, 2010). A partir deste pensamento, também foi destacada a origem e a destinação das águas utilizadas na irrigação das lavouras do município de Araçás e a importância das ações individuais que podem evitar o envenenamento dos rios como sinônimo de auto-envenenamento. O reconhecimento do Rio Quiricó através da maquete foi ponto pacífico para todos os visitantes do mesmo modo que a estupefação acerca da história do rio e os efeitos causais da sua degradação.

De acordo com Pykosz e Oliveira (2011), nos tempos e espaços escolares, a higiene dá contribuições importantes para o desenvolvimento de uma compreensão sobre a necessidade dos momentos de descanso da mente do aluno. Este entendimento levou a Estação Raposa a trabalhar com aspectos básicos de higiene pessoal através do ato de tomar banho em casa, interconectando com os banhos dos rios e riachos exemplificados pelos próprios educandos e suscitados na Estação Dois Riachos. “Vamos tomar banhinho” foi a temática desta estação a qual, através da contação da história, abordou a história de um menino que não gostava de tomar banho e as implicações psicossociais deste comportamento serviram de “ pano de fundo” para retratar as diferentes fases da autonomia da criança no processo de sua higiene pessoal.

A exposição de um varal com roupas e de uma boneca que os educandos poderiam observar e, em alguns caso, banhar, levou-os a entender que um

banho, além de divertido, deve seguir uma ordem otimizando o uso da água e garantindo uma boa higienização. O “jogo da velha” e “pergunta e respostas” foram utilizados para fixar os elementos que deveriam envolver um banho.

A Estação Onça trouxe a temática Brincando e malhando: exercícios físicos para o corpo e a alma, por entender que na educação física, a cultura corporal de movimento, traz no seu campo manifestações corporais já presentes na vida da criança como afirmado por Ayoub (2017). Deste modo, esta estação centrou-se em verdadeiras brincadeiras de criança, as tradicionais, como “a dança das cadeiras”, “cantigas de roda”, “a brincadeira da estátua” e morto-vivo, usadas para reforçar a importância da prática de exercícios corporais na manutenção e promoção da saúde. Pertinentes canções tradicionais infantis serviram de base musical para o desenvolvimento dos jogos.

Brincar de “malhar” o corpo com exercícios que ajudem no processo de aprendizagem e de partilha, de um modo indireto, pode diminuir os impactos negativos do uso das novas tecnologias de comunicação em redes sociais. Esqueletos montáveis, para reconhecimento dos principais ossos do corpo, foram usados para o entendimento da sua função e importância nos movimentos corporais. A transposição da formalidade dos exercícios físicos à vida extraescolar foi estabelecida através da contação de história, por parte dos próprios educandos, sobre seus jogos preferidos. As discentes desta estação utilizaram as características dos jogos a fim de suscitar os benefícios para o corpo e a alma, partindo do conceito de Coimbra (2007) que caracteriza os jogos tradicionais como simples e de forte relação com a natureza, apresentando particularidades locais que os distanciam dos jogos esportivos. Nitidamente aí, apareceram novos significados à aprendizagem.

Nos primeiros anos de vida, a criança precisa de uma alimentação de qualidade, fato essencial para seu crescimento e desenvolvimento, sendo esta etapa primordial para desenvolver boas práticas alimentares (SAFANELLI, 2012). Então, com o objetivo de sensibilizar os educandos sobre a construção de uma boa base para o corpo e a alma, o passeio seguiu pela Estação Papagaio que tratou sobre a temática Alimentados ou nutridos? Aí, com o suporte de uma bela, diversificada e decorada mesa de frutas, contrapunham-se as informações nutricionais entre estes e os costumeiros alimentos processados que também tiveram lugar à mesa.

A nova pirâmide alimentar, construída com produtos da lavoura e da agropecuária local, foi utilizada para identificar, principalmente, onde os alimentos embalados estariam dispostos, elucidando-lhes o porquê.

Apesar de muito intuitivo e próxima à vida de crianças, posto que as lavouras são o centro do desenvolvimento econômico da região, boa parte identificou os lanches empacotados como a principal merenda ofertada em

casa como substitutivo ou complementar à merenda escolar. A partir da análise dos nutrientes de cada tipo de alimento (natural ou processado), as ideias sobre a diferença entre estar saciado e estar nutrido, ou seja, com sensação de saciedade e forte pela incorporação dos nutrientes necessários para um corpo saudável, foi o subsunçor para que o público resignificasse os alimentos mais produzidos nas lavouras do município.

Araçás é um município que pode ser descrito em sua essência como rural, o que pode simbolizar uma estrita relação entre a espécie humana e a natureza. No entanto, a vivência rural por si só não garante a constituição de sujeitos preocupados com a produção da vida, porque esta pode ser pautada na exploração de forma inconsequente (SILVA; SILVA, 2013). Por este motivo, a Estação Guerreiro: a diversidade das nossas lavouras, debruçou-sena descrição de alguns dos principais produtos da lavoura local e centrou-se nas hortaliças e nas variedades de alface e dos produtos derivados da mandioca. Estes últimos geraram muita discussão na Estação Guerreiro, levando a desenovelar os fios da relação entre os alimentos, como eles chegam as nossas mesas e os atores envolvidos na sua produção. Reconhecer nos alimentos a história das pessoas da comunidade que o produzem foi estimulado pelas discentes da PARFOR, resultando no autoreconhecimento dos educandos dentro deste processo. Os jogos utilizaram os próprios alimentos como elementos do jogo, como o “morda e coma”, um dos mais solicitados pelos educandos, juntamente com o “pinte-me uma fruta” em que foram usadas as habilidades artísticas das discentes para pintar os rostos daqueles que o solicitavam após as atividades propostas.

A educação em saúde bucal no ambiente escolar é uma opção promissora para o processo de educação em saúde, devido à facilidade de aprendizagem por parte da população infantil (FERRETO; FAGUNDES, 2009) e o professor tem sido considerado como importante nos programas educativo-preventivos direcionados à saúde bucal, pois estes possuem contato diário com os alunos gerando um vínculo afetivo e de confiança, sendo, portanto, instrumento indispensável para promoção da saúde na escola (MAIA et al., 2013).

Tendo em mente a saúde bucal como tema transversal possível dentro do projeto pedagógico escolar, o fim da viagem foi a passagem pela Estação Macaquinho: Riso aberto, boca saudável, que reuniu elementos das temáticas água, alimentação e diversidade das lavouras para ensinar sobre a dentição de leite, o número de dentes desta fase e como a sua perda nos prepara para entender como devemos cuidá-los. “Amigos e inimigos dos dentes” foi o chamariz para que fossem apresentados às crianças os cuidados básicos e simples para dentes saudáveis e a importância da higiene bucal como agente preventivo de problemas com a autoestima, muito bem representada pela capacidade de

sorrir. O mais chamativo nesta Estação foi a disputa que o jogo “pergunta e respostas” gerou, visto que premiou os alunos com escovas de dentes, fosse um dos mais disputados, para o que posteriormente se descobriu a carência de algumas crianças em ter este necessário instrumento de higiene.

## 5. Conclusões

Este trabalho confirmou que a escola segue como um espaço privilegiado para o processo de construção do imaginário e construção de memórias, conjunto de condições que o adulto, como gestor da sua Natureza, ativará para as suas tomadas de decisões com relação ao manejo dos recursos indispensáveis a sua própria vida: envenenar ou envenenar-se, cuidar ou não cuidar-se.

A contação das próprias histórias de vida, que permearam todo o trabalho destas Oficinas Articulares, conseguiu retratar alguns aspectos da comunidade, atuando como elemento de integração, autopercepção e pertencimento para as crianças em formação que participaram das atividades. O caráter lúdico, que também envolveu aspectos de higiene pessoal, pareceu importante como forma de relaxamento dos corpos tão engessados pelos métodos tradicionais de ensino-aprendizagem que permeiam a educação brasileira e dificultam uma aprendizagem significativa.

O movimento levado, com a aplicação desta Oficina Articular, à escola gerou euforia, do mesmo modo que novas formas de abordagem para os conteúdos das Ciências Naturais, principalmente porque discussões interativo-práticas não são comuns na Escola Parceira, ratificando a necessidade destas intervenções e a presença das instituições de ensino superior como agente facilitador na construção também do conhecimento cognitivo e psicossocial infantil.

As crianças de hoje necessitarão viver num meio ambiente com recursos naturais em escassez. Também deverão aprender valores como generosidade e solidariedade como base para geri-lo. Sensibilizar as crianças de diferentes níveis do Ensino Fundamental I sobre a importância de cuidar de si e do meio ambiente foi o objetivo alcançado a partir do desenvolvimento das Oficinas Articulares com o tema Saúde e Meio Ambiente e reforçou a ideia de que este assunto nunca se exaure.

Há crianças, sementes e ovos chegando, eclodindo e povoando o mundo todos os dias!

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **O jogo e a educação infantil**: falar e dizer; olhar e ver; escutar e ouvir. Petrópolis: Vozes, 2017.

AYOUB, E. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, p. 53-60, 2017.

BACCI, D. D. L. C.; PATACA, E. M. Educação para a água. **Estudos avançados**, v. 22, p. 211-226, 2008.

BAETA, A. M. B. et al. **Educação ambiental**: repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez. 2002.

BERGER, A. R.; IAMS, W. J. **Geoindicators**. AA Balkema. 1996.

BOFF, L. **Saber cuidar**: ética do humano-compaixão pela terra. Petrópolis: Vozes, 2017.

CARVALHO, I. C. M.; STEIL, C. A. A sacralização da natureza e a naturalização do sagrado: aportes teóricos para a compreensão dos entrecruzamentos entre saúde, ecologia e espiritualidade. **Ambiente & sociedade**. Campinas, v. 11, n. 2, p. 289-305, jul./dez. 2008.

COIMBRA, A. P. M. P. **O papel dos jogos tradicionais como actividade lúdica e educacional**. Porto, 2007.

CORRÊA, L.; TABORDA, M. A. **La higiene corporal como tiempo y lugar para la educación**: los preceptos de higiene en el plan de estudios a grupos escolares en el estado de Paraná/Brasil. 2011.

FERRETO, L. E.; FAGUNDES, M. E. Conhecimentos e práticas em saúde bucal de professores dos centros municipais de educação infantil de Francisco Beltrão, PR, Brasil. **Revista Faz Ciência**, v. 11, p. 143, 2009.

GLÓRIA G., M. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. Rio de Janeiro: **Revista Ensaio-avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 14, p. 11-25, 2006.

GUIMARÃES, M. **Dimensão ambiental na educação (a)**. São Paulo: Papyrus, 1995.

HEIMBURG, D. V. **Public health and health promotion: a salutogenic approach.** 2010.

LEMOS, C. A.; GUERRA, T. Aspectos dos usos da água, agrotóxicos e percepção ambiental no meio rural, Maquiné, RS, Brasil. **GEOGRAFIA (Londrina)**, v. 13, p. 103-116, 2010.

MAIA, E. R.; XENOFONTE, S. L. B.; DE OLIVEIRA, J. H. S. X. Conhecimento dos professores de escolas da educação infantil e ensino fundamental sobre saúde bucal. **Cadernos de Cultura e Ciência**, v. 12, p. 125-134, 2013.

MOHR, A.; SCHALL, V. T. **Rumos da educação em saúde no Brasil e sua relação com a educação ambiental.** 1992.

REICH, W. **A análise do caráter.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes. 1998.

SAFANELLI, A. I. A. **Alimentação saudável na educação infantil.** 2012.

SANMARTÍ, L. S. **Educación sanitaria: principios, métodos y aplicaciones.** Díaz de Santos. 1985.

SCOPEL, R. R.; SOUZA, V. C.; LEMOS, S. M. A. A influência do ambiente familiar e escolar na aquisição e no desenvolvimento da linguagem: revisão de literatura. **Revista CEFAC**, 14. 2012.

SILVA, BEZZON, J.; SILVSA, S. Silva, A. P. Vivências de crianças no ambiente rural: aproximações e distanciamentos na educação infantil. **Revista Latinoamericana de Psicología**, 45. 2013.

WAJSKOP, G. O brincar na educação infantil. **Cadernos de pesquisa**: p. 62-69, 2013.

**Editora CRV - versão final do autor - Proibida a impressão e/ou a comercialização**

**Editora CRV - versão final do autor - Proibida a impressão e/ou a comercialização**